

# POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LES ÉCOLES ANGLOPHONES DU QUÉBEC

---

Répercussions sur les politiques et les pratiques



---

**Ont contribué à la préparation du présent rapport les membres suivants de la Commission de l'éducation en langue anglaise :**

Cathrine Le Maistre, présidente

Grant Brown, Douglas F. Clarke, Rosemary Cochrane, Walter Duszara, Brenda Fahey-De Jean, Cindy Finn, Vanna Fonsato, Richard Goldfinch, Heather Halman, Nina Howe, Janet Intscher, James Jordan, Kerry Ann King, Leo La France (membre d'office), Stephen Lessard et Félix Meloul

Lynn Travers, secrétaire et recherchiste

Avec l'aide de Juliette Larouche, soutien administratif

La Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) a pour mandat de donner avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toutes les questions touchant aux services éducatifs dans les écoles anglophones primaires et secondaires et de recevoir les demandes d'avis que la ministre peut lui adresser.

La ministre de l'Éducation nomme les membres de la Commission, habituellement pour un mandat de trois ans. Des candidats et candidates sont proposés par les diverses associations et divers organismes du milieu anglophone de l'éducation qui représentent, entre autres, le personnel enseignant, les parents, les directions d'école et les commissaires des commissions scolaires ainsi que les personnes s'intéressant à l'enseignement postsecondaire.

Les mises en candidature peuvent être faites à n'importe quel moment.

**Commission de l'éducation en langue anglaise**

600, rue Fullum, 9<sup>e</sup> étage  
Montréal (Québec) H2K 4L1

Téléphone : 514 873-5656

Télécopieur : 514 864-4181

[cela-abee@mels.gouv.qc.ca](mailto:cela-abee@mels.gouv.qc.ca)

[www.mels.gouv.qc.ca/CELA/default.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/CELA/default.htm)

---

©Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011

ISBN : 978-2-550-62432-5 (version imprimée)

ISBN : 978-2-550-62433-2 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2011

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2011

Conception graphique : BarretteCommunication.com

11-00245

# POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LES ÉCOLES ANGLOPHONES DU QUÉBEC

---

Répercussions sur les politiques et les pratiques



# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>1 DÉFINITION DE LA RÉUSSITE</b>	<b>2</b>
1.1 « Réussite » pour qui ?	3
1.2 La réussite évaluée de façon structurée	4
1.3 Analyse comparative de la réussite	5
1.4 L'âge de la prise de mesure de la réussite	5
1.5 La réussite ou l'accomplissement	5
1.6 La réussite au-delà des notes	6
<b>2 QUELS SONT LES FACTEURS QUI INFLUENT SUR LA RÉUSSITE ?</b>	<b>7</b>
2.1 L'accès universel à l'éducation	7
2.2 La réussite et les différences entre les sexes	7
2.3 L'incidence des changements au curriculum	8
2.3.1 Le programme de mathématique du secondaire	8
2.4 L'alphabétisation et la réussite	9
<b>3 À QUI INCOMBE LA RESPONSABILITÉ DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE ?</b>	<b>10</b>
3.1 Le rôle de l'élève	10
3.2 Le rôle des parents	10
3.3 Le rôle de l'école	11
3.3.1 Le rôle du personnel enseignant	11
3.3.2 Le rôle de la communauté scolaire dans son ensemble	12
3.3.3 Le rôle du conseiller en orientation	13
3.3.4 Le rôle de la direction d'école	14
3.3.5 Le rôle du conseil d'établissement	14
3.4 Résumé	14
<b>4 LES STRATÉGIES DE RÉUSSITE À L'ÉCOLE</b>	<b>15</b>
4.1 Les centres scolaires et communautaires (CSC)	15
4.2 La stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA)	15
4.3 Le parcours de formation axée sur l'emploi	16
4.4 L'éducation des adultes	17
4.5 La formation professionnelle	18
4.6 La technologie	19
4.7 L'éducation à la petite enfance	19
4.8 Les mesures visant à améliorer l'alphabétisme	20
4.8.1 Le Plan d'action sur la lecture à l'école	20
4.8.2 <i>Les 5 au quotidien</i>	21
4.9 La réduction de la taille des groupes	21
<b>5 LES STRATÉGIES DE RÉUSSITE À L'EXTÉRIEUR DE L'ÉCOLE</b>	<b>22</b>
5.1 Le programme <i>Literacy Unlimited</i>	22
5.2 Oasis	22
5.3 Le programme Après l'école de la Maison Saint Columba	22
5.4 Le programme Aide aux devoirs de LEARN	23
5.5 Résumé : caractéristiques de toutes les interventions	23
<b>CONCLUSION</b>	<b>24</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>25</b>

# INTRODUCTION

---

*La réussite peut prendre toutes sortes de formes, qu'on soit vidangeur ou un très riche avocat. La réussite, c'est ce qu'on rêve de faire [...] et il ne faut pas oublier que chacun a sa façon de voir la réussite. (KS, élève de 6<sup>e</sup> année du primaire)*

En vertu de la Loi sur l'instruction publique, l'école a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves :

*[L'école] a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire<sup>1</sup>.*

S'engager pleinement dans un parcours scolaire et le suivre jusqu'au bout, en d'autres termes rester à l'école jusqu'à l'obtention du diplôme, constitue une façon de définir la réussite scolaire. Certains chercheurs, comme Nel Noddings, adoptent une perspective plus vaste :

*On continue toutefois d'insister pour que tous les enfants, qu'ils le veuillent ou non, soient préparés pour le collège de manière à optimiser leurs chances de connaître une vie prospère. Le but de l'éducation en est réduit à l'argent. Ne devrait-on pas aspirer à faire un travail qu'on aime ? À se sentir utile et compétent ? À vivre pleinement sa vie, entouré de sa famille, de ses amis et de la communauté [traduction]<sup>2</sup>*

Mike Rose<sup>3</sup> parle pour sa part des « broyeurs de données », qui tiennent à tout mesurer par des tests et réduisent ainsi l'éducation à un rôle de « système de production de savoir ».

La Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) estime que l'attitude dépeinte par Noddings et Rose est largement répandue dans l'ensemble des systèmes éducatifs occidentaux et que le modèle dit « d'entreprise » semble se dégager des mesures prises récemment par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), en exemple les conventions de partenariat. Une société instruite constitue certes une condition cruciale à l'édification d'une société prospère, mais l'éducation ne se résume certainement pas seulement à un relevé de notes.

La CELA craint que l'on soit en train d'accorder davantage de place à l'aspect « qualification » et moins aux aspects « instruction » et « socialisation » de la mission de l'école. Elle propose donc une réflexion sur la façon de conserver ces trois aspects.

Tout au long du présent avis, nous reporterons le lecteur à différents points de la stratégie d'action du MELS<sup>4</sup>, élaborée en réponse aux grandes préoccupations relatives à la persévérance scolaire et au taux de diplomation, particulièrement dans le secteur francophone. La Commission accueille favorablement les mesures prises dans le cadre de cette stratégie, mais admet également qu'il existe des différences entre les contextes des systèmes éducatifs francophone et anglophone. Dans les « Treize voies de réussite », on ne tient pas toujours clairement compte des particularités des écoles anglophones, et la CELA est d'avis que certaines des mesures sont davantage adaptées au secteur francophone et susceptibles d'avoir des répercussions sur ce dernier.

Bien qu'aucun système ne soit parfait et sans céder à la complaisance, soulignons que le secteur anglophone a enregistré des taux de réussite supérieurs à ceux du secteur francophone au cours des dernières années. Dans le présent avis, nous exposerons certaines des mesures pour la réussite scolaire adoptées dans le secteur anglophone et qui s'avèrent prometteuses pour d'autres écoles. La Commission tient à souligner qu'il ne s'agit là que de quelques exemples des efforts déployés et que certains intervenants en éducation du secteur anglophone ne les connaissent pas nécessairement toutes.

<sup>1</sup> QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3, article 36.

<sup>2</sup> Nel NODDINGS, « Differentiate, Don't Standardize », *Education Week*, 14 janvier 2010, <http://www.edweek.org/ew/articles/2010/01/14/17noddings-comm.h29.html?intc=mvs>.

<sup>3</sup> Mike ROSE, *Why School? Reclaiming Education for All of Us*, New York, The New Press, 2009.

<sup>4</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, gouvernement du Québec, 2009, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/reussitescolaire/index.asp>.

# DÉFINITION DE LA RÉUSSITE



*Pour moi, réussir c'est atteindre ses buts dans la vie: finir le cégep et l'université, obtenir un emploi, se marier et avoir des enfants, etc. Ça ne veut pas dire passer sa vie à viser des buts. La réussite dépend du genre de personne qu'on est. Réussir, c'est être heureux. (KB, élève de 6<sup>e</sup> année du primaire)*

Le Champlain College a consacré une journée pédagogique à la définition de ce qu'est la réussite scolaire au cégep<sup>5</sup>, et le compte rendu rédigé pourrait bien servir tant aux écoles primaires que secondaires:

*La communauté du Champlain College Saint-Lambert admet que la définition de la réussite scolaire, dans sa forme la plus simple, suppose que l'élève, ayant terminé son programme dans un délai raisonnable, aura cumulé un minimum d'acquis et de capacités intellectuelles. Une définition plus complète, en revanche, devra comprendre l'acquisition de capacités intellectuelles supérieures et d'attitudes constructives à l'égard du savoir et de l'apprentissage ainsi qu'envers lui-même et les autres personnes participant au processus d'apprentissage. Voilà les qualités qui mènent vers la réussite scolaire et la déterminent.*

*«Capacités intellectuelles supérieures» s'entend de la compréhension et de la mise en application de la théorie, du recours à des outils d'analyse pour l'exécution d'un éventail de tâches, de l'application pertinente de ses connaissances générales, de l'évaluation d'éléments complexes, de la formulation claire de ses idées, de la résolution de problèmes, de la compréhension de questions d'éthique et de l'établissement de liens entre le savoir acquis dans le cadre d'un cours et au fil des expériences d'apprentissage vécues dans d'autres cours ou ailleurs.*

*«Attitudes constructives à l'égard du savoir et de l'apprentissage» signifie, pour l'élève qui réussit, garder en tête ses buts à court et à long terme et apprendre à déployer des efforts soutenus qui lui permettront de terminer son cours et de satisfaire aux exigences du programme. Cela veut dire également assumer la responsabilité de son apprentissage, garder sa motivation et réfléchir à la part qu'il a à jouer dans sa réussite [traduction]<sup>6</sup>.*

Les enseignants et autres membres du personnel qui sont des anciens ont parlé de rendement scolaire, bien sûr, mais aussi d'environnement social, de participation à la vie du campus et de plaisir. Ils ont dit avoir apprécié le fait que leur passage au cégep leur avait permis de grandir, de relever des défis intellectuels, de s'ouvrir à la diversité et de rencontrer des enseignants qui leur avaient donné le goût d'apprendre. Ils ont ajouté que les élèves étaient au cégep par choix. Lorsqu'on leur a demandé quelle pourrait être leur contribution dans la réussite des élèves, les enseignants n'ont jamais évoqué les matières scolaires, mais plutôt parlé d'autonomie, de maturité, de communication, de curiosité, de prise de décision et d'aider les élèves à grandir en tant que personnes.

La CELA a pris conscience de la nécessité d'élargir la définition de réussite et, par le fait même, a dû relever son premier défi, soit répondre aux questions suivantes: Qu'est-ce que la réussite scolaire? La réussite peut-elle avoir le même sens pour tous les élèves? De nombreuses définitions sont ressorties des discussions entre les membres de la Commission et ses invités, qui se sont penchés notamment sur la pertinence du but défini pour les élèves intéressés, y compris sur la formation intermédiaire et le changement d'attitude envers l'apprentissage. Quels aspects de la réussite scolaire peut-on mesurer et dans quelle mesure ces aspects peuvent-ils l'être avec précision? Quand devrait-on mesurer la réussite scolaire? À 17 ans? Plus tard?

<sup>5</sup> CHAMPLAIN COLLEGE, *Student Success Panel Discussion*, 23 octobre 2009.

<sup>6</sup> La réussite scolaire, définie par le Champlain College Saint-Lambert, 20 août 2009.

## 1.1 « Réussite » pour qui ?

Pour le système scolaire, la réussite, c'est offrir aux enfants l'accès à l'éducation dont ils ont besoin pour grandir en tant que personnes et l'occasion de devenir des membres actifs de la société québécoise ou d'ailleurs. Manifestement, l'objectif de réussite de « 80 % en 2020 »<sup>7</sup> s'applique d'abord au système scolaire plutôt qu'à l'élève, bien que cela implique que l'élève continue de fréquenter l'école. S'il y a décrochage, c'est que l'école a échoué ; s'il y a réussite, c'est qu'un élève a réussi. En revanche, quel est le sens de cet objectif pour le secteur anglophone, qui enregistre déjà en moyenne ce taux de persévérance scolaire de 80 % ?

Les commissions scolaires anglophones s'emploient de façon continue à améliorer le taux de persévérance pour l'ensemble de leur effectif scolaire. Cependant, elles éprouveront certainement plus de difficulté à améliorer ce taux de 10 % pour passer de 80 % à 90 % et ainsi parvenir à un taux de décrochage de 10 % que si elles devaient passer par exemple de 60 % à 70 %, auquel cas le taux de décrochage cible serait quand même de 30 % seulement.

Par ailleurs, la Commission s'est déjà penchée sur les problèmes relatifs à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers<sup>8</sup>. Il convient donc de souligner que non seulement les écoles anglophones décernent en moyenne davantage de diplômes que les écoles francophones, mais elles intègrent également plus d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire. D'une part, on favorise l'intégration à cause de principes philosophiques profondément ancrés, mais, d'autre part, dans les petites écoles, regrouper tous les élèves dans la même classe est une nécessité. Malheureusement, on ne dispose pas toujours du soutien nécessaire pour ce faire.

### Recommandation 1

Que les paramètres servant à surveiller et à évaluer l'atteinte des objectifs de réussite scolaire du MELS par les commissions scolaires reposent sur l'amélioration proportionnelle des résultats par rapport aux années antérieures.

### Recommandation 2

Que le MELS, en collaboration avec le Comité d'orientation pédagogique du réseau scolaire anglophone du Québec (COPRSAQ), mène une étude et dresse un inventaire des mesures qui semblent favoriser la réussite scolaire dans les écoles anglophones.

### Recommandation 3

Que des modalités pour le partage des pratiques exemplaires qui favorisent la réussite scolaire entre les commissions scolaires soient établies, peut-être par l'intermédiaire du COPRSAQ.

### Recommandation 4

Que le MELS, par l'entremise du Secteur des services à la communauté anglophone et des affaires autochtones (SSCAAA), mette sur pied des forums, financés conjointement par les commissions scolaires et dans le cadre de l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes, pour permettre le partage des idées et du savoir-faire relatifs aux mesures en faveur de la réussite scolaire.

### Recommandation 5

Que le MELS, par l'intermédiaire du SSCAAA, en collaboration avec les commissions scolaires et dans la continuité du Projet d'utilisation de données dans le système scolaire, entreprenne une étude exhaustive des facteurs qui concourent au décrochage scolaire dans le secteur anglophone et partage les résultats en temps opportun avec les commissions scolaires.

<sup>7</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens!*

<sup>8</sup> QUÉBEC, COMMISSION DE L'ÉDUCATION DE LANGUE ANGLAISE, *Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Adaptation scolaire, inclusion et intégration en classe*, novembre 2006, <http://www.mels.gouv.qc.ca/CELA/default.htm>.



## 1.2 La réussite évaluée de façon structurée

La Commission se préoccupe de la façon dont le MELS définit la réussite. Premièrement, il semble que « réussite » soit employé par euphémisme pour persévérance à l'école et se mesure en fonction du nombre d'élèves d'une cohorte donnée qui obtiennent soit un diplôme d'études secondaires (DES), soit un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou un autre certificat reconnu par le Ministère. Il s'agit d'une dimension de la réussite, bien qu'elle ne permette pas de tenir compte des progrès des élèves ou exclue toute définition plus globale qui reprendrait les trois aspects de la mission de l'école. Néanmoins, pour qu'un élève puisse réussir à l'école, on doit d'abord s'assurer qu'il y reste ou qu'il pourra y retourner ultérieurement. Par conséquent, nous nous pencherons sur cette définition dans le présent avis. Deuxièmement, définir la réussite en fonction de la persévérance scolaire est compliqué compte tenu de l'éventail de méthodes utilisées pour calculer le nombre d'élèves qui restent à l'école et le nombre d'élèves qui quittent. C'est peut-être particulièrement le cas dans le secteur anglophone où, en raison de la plus grande mobilité des familles, les élèves peuvent quitter une école donnée pour une autre, située ailleurs au Canada ou dans le monde. Au moment de rédiger le présent avis, il semble que les élèves qui quittent la province soient comptabilisés parmi les décrocheurs par le MELS, mais pas par les commissions scolaires. Ce décalage fait présentement l'objet d'un examen approfondi mené conjointement par le MELS et la Commission scolaire Western Québec.

### Recommandation 6

Que le MELS et les commissions scolaires travaillent en collaboration à la saisie et à l'analyse des chiffres sur le décrochage de manière à produire des données plus exactes.

La Commission n'a pas tardé à convenir que les données numériques, bien que relativement faciles à obtenir, constituent une mesure restreinte de la réussite et risquent même de dénaturer les grands objectifs de l'éducation. La politique du MELS sur la réussite scolaire suppose également une transition vers un style de gestion axé sur les résultats. La Commission s'est demandée si les enseignants consacraient trop de temps aux évaluations dans le seul but de recueillir des données, si la collecte de données prenait trop de temps au détriment de l'enseignement et de l'apprentissage et si ces évaluations étaient utiles. Plus il y a d'évaluations, moins il reste de temps pour enseigner et apprendre. La Commission souligne que les évaluations « aux fins » d'apprentissage contribuent davantage que les évaluations « des » apprentissages à l'enrichissement de l'enseignement et de l'apprentissage en classe.

Outre les facteurs pédagogiques, il y a des facteurs financiers liés à la quantité et au type d'outils d'évaluation utilisés. Les enseignants ont besoin de suffisamment de temps et de formation pour pouvoir élaborer des outils d'évaluation efficaces, mais ces heures ne sont plus assumées financièrement par le MELS. La Commission s'est également interrogée sur la rentabilité de l'impression des épreuves utilisées actuellement compte tenu de leur nature. Par exemple, l'épreuve de mathématique remise à chaque élève de 2<sup>e</sup> année du 3<sup>e</sup> cycle du primaire en juin 2010 faisait quinze pages.

L'évaluation en fonction des objectifs d'apprentissage est une source d'information inestimable permettant de guider l'enseignement et l'apprentissage, et de bons outils d'évaluation aident les enseignants à modifier leur pratique. Les épreuves de la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire (les épreuves d'appoint) génèrent de l'information utile, quoiqu'il semble qu'on s'en serve rarement au secondaire pour suivre la transition des élèves du primaire au secondaire. La Commission a appris que les enseignants, tant ceux qui font subir les épreuves que ceux qui accueillent les élèves l'année suivante, ne reçoivent guère ou pas du tout de rétroaction sur les résultats de ces évaluations, même si ces épreuves peuvent parfois s'échelonner sur près de deux mois en classe, particulièrement en contexte bilingue. Des situations d'évaluation ont aussi lieu à la fin de chaque cycle et, pourtant, peu d'enseignants en voient les statistiques. Que fait-on de ces statistiques et à qui servent-elles? S'il avait accès aux résultats, le personnel enseignant pourrait évaluer l'efficacité de ses méthodes d'enseignement pour l'année précédente ou encore, au moment d'accueillir un nouvel élève, il pourrait s'en servir pour guider l'approche à adopter envers cet élève et faciliter sa transition d'une année et d'un enseignant à un autre<sup>9</sup>. Si, effectivement, il arrive souvent que les résultats ne soient communiqués d'aucune façon, alors tout l'exercice n'est que perte de temps et d'argent et ne contribue en rien à l'enrichissement de l'enseignement ou de l'apprentissage.

### Recommandation 7

Que les résultats des évaluations de fin de cycle soient communiqués en temps opportun aux enseignants qui ont fait subir les épreuves et que les résultats d'élèves en particulier soient communiqués aux enseignants qui les accueillent.

### Recommandation 8

Que les enseignants soient formés à l'interprétation des résultats des évaluations de fin de cycle de manière à pouvoir orienter leurs méthodes d'enseignement pour l'avenir.

<sup>9</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens!*, p. 18.

Les parents et le personnel enseignant croient en la définition de la réussite véhiculée par les palmarès des écoles comme celui de l'Institut Fraser, publié dans les médias. Ces données, établies à partir des résultats obtenus aux épreuves provinciales, permettent de dresser rapidement un tableau de la « réussite » des écoles. La Commission tient à souligner qu'un bon nombre de variables, y compris des variables d'ordre socioéconomique, culturel, géographique et linguistique, doivent être prises en considération par quiconque souhaite évaluer de façon juste une école en particulier. Une école qui réussit à instruire, à socialiser et à qualifier des élèves défavorisés a autant de mérite qu'une école dont les finissants ont obtenu de bonnes notes aux épreuves provinciales.

### 1.3 Analyse comparative de la réussite

Dans le contexte canadien, le taux de diplomation de 71,9% chez les élèves québécois en 2006-2007 se situait juste au-dessus de la moyenne canadienne de 71,3%, le Québec se classant derrière l'Île-du-Prince-Édouard (85,4%), la Saskatchewan (82,8%), le Nouveau-Brunswick (81,0%) et la Nouvelle-Écosse (80,1%)<sup>10</sup>. Malgré la place du Québec dans ce classement, il faudrait se garder de céder à la complaisance.

Les élèves du Québec connaissent généralement un bon taux de réussite selon les indicateurs internationaux comme ceux de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), du Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et des Tendances de l'enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS). Toutefois, la Commission hésite à se fier exclusivement à ces indicateurs pour deux raisons. D'une part, ils tendent à inciter, encore une fois, à une certaine complaisance mal venue compte tenu de nos capacités. D'autre part, ils invitent aux comparaisons, par exemple avec les États-Unis ou autres sociétés aux structures raciales et sociales très différentes. De même, la Commission serait vivement préoccupée si la définition de la réussite axée sur les données du MELS nous amenait à imiter la *No Child Left Behind Act* (loi « Aucun enfant laissé pour compte ») adoptée aux États-Unis en 2001. En vertu de cette loi, les États-Unis sont tenus d'élaborer des normes relatives à l'apprentissage des élèves pour chaque année scolaire, et les écoles dont les élèves ne satisfont pas aux normes doivent s'améliorer ou fermer. Suivant cette approche ascendante d'économie dirigée, la réussite des élèves, des écoles et des communications se définit exclusivement en fonction des notes obtenues aux épreuves de mathématique et d'anglais. Nombreux sont les enfants laissés pour compte.

### 1.4 L'âge de la prise de mesure de la réussite

À quel âge ou à quelle étape de son parcours scolaire peut-on dire d'un enfant qu'il a réussi ou échoué? Il est injuste de donner l'étiquette « en échec » à un enfant dès le primaire, où le développement est plus important. Il est injuste de dire qu'un jeune de 17 ans a échoué parce qu'il n'a pas obtenu son DES ou ne répond pas aux exigences d'admission au cégep. La Commission applaudit l'initiative de l'élargissement du concept de qualification au-delà du cadre du DES et de la reconnaissance des programmes qui mènent vers d'autres qualifications. Toutefois, il est aussi important de prévoir une certaine mobilité à l'intérieur du système. Certaines personnes n'atteignent leur plein potentiel que plus tard dans la vie lorsque, compte tenu de leurs besoins ou des circonstances, les études deviennent plus intéressantes ou même plus accessibles. La Commission remarque que, dans la stratégie d'action du MELS, on reconnaît l'importance des programmes de formation professionnelle et admet que les jeunes sont peu nombreux à s'en prévaloir.

Le nombre de participants chez les élèves anglophones est encore plus bas, toutes proportions gardées. Nous reviendrons sur cette question au point 5.6.

### 1.5 La réussite ou l'accomplissement

La réussite peut également se définir comme étant l'atteinte d'objectifs préétablis, externes et mesurés tels que des normes de lecture et des examens de fin d'études.

Si l'élève atteint un certain niveau, on pourra dire qu'il a réussi. En revanche, la réussite peut également être évaluée au moyen de mesures internes personnelles. Autrement dit, les enfants devraient se créer des indicateurs internes les informant sur leur réussite, et non seulement se fier à une mesure établie en fonction de critères externes quelconques. En se fixant ainsi des objectifs, les élèves prennent en main leur apprentissage et apportent leur contribution personnelle à leur propre réussite.

*Je crois que la réussite, c'est quelque chose qui nous rend fiers, quelque chose que personne d'autre ne peut faire à notre place et qu'on doit accomplir par soi-même. (LM, élève de 6<sup>e</sup> année du primaire)*

*La réussite, c'est quand on accomplit quelque chose. C'est dans la tête; ça peut être n'importe quoi. La réussite peut être dans la façon de penser; on peut penser réussite ou ne pas penser du tout. (LD, élève de 6<sup>e</sup> année du primaire)*

<sup>10</sup> STATISTIQUE CANADA, *Taux de diplômés, par Canada, provinces et territoires, 2000-2001 à 2006-2007*, <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/2009078/t/tbla8-fra.htm>.

L'accomplissement est un concept plus subjectif. Il peut se rapporter aux étapes qu'une personne franchit en vue d'atteindre un objectif, que ce dernier ait été fixé par une autre personne ou par soi-même. Puisqu'il peut exister de nombreux moyens d'atteindre un même but, l'accomplissement est plus difficile à définir que la réussite.

*Je crois qu'une réussite est un accomplissement ou une tentative d'accomplissement. (CW, élève de 6<sup>e</sup> année du primaire)*

*Le mot « réussite » signifie, pour moi, accomplissement. C'est un but qu'on atteint. (KF, élève de 6<sup>e</sup> année du primaire)*

Certains accomplissements, par exemple l'obtention d'un DES, sont faciles à mesurer et souvent utilisés comme indicateurs de réussite scolaire. Mesurer la réalisation d'accomplissements précis peut certes nous informer sur la présence de réussites ou d'échecs systémiques. Toutefois, il ne faudra pas prendre cet indicateur pour une mesure claire de la réussite scolaire.

Pour certains élèves, fréquenter l'école de façon régulière ou demander de moins en moins de soutien ou d'interventions en lien avec le comportement constitue un accomplissement en soi. Un des invités de la Commission a proposé d'envisager la réussite scolaire sous l'angle du développement et de considérer tout progrès chez un élève comme un signe de réussite. La Commission estime que ce type de développement – les progrès vers l'atteinte d'un objectif – est synonyme d'accomplissement et pourrait mener vers la réussite si, au bout du compte, l'objectif est atteint.

L'évaluation de la réussite scolaire doit reposer sur l'authenticité et non viser à rehausser l'estime de soi de l'élève. Les élèves savent s'ils ne sont pas appréciés, ni respectés, et ils ont besoin de recevoir une rétroaction significative. Un des invités a décrit l'angoisse que peut éprouver l'élève lorsque les attentes de l'enseignant à son égard ne correspondent aux capacités qu'il sait avoir.

## 1.6 La réussite au-delà des notes

*Un enfant plein et entier est vif intellectuellement; apte sur les plans physique, verbal, social et scolaire; empathique, aimable, bienveillant et juste; créatif et curieux; discipliné, responsable et déterminé; libre; capable d'exercer une pensée critique; confiant; pris en charge; enfin, mis en valeur [traduction].<sup>11</sup>*

Il fut une époque où l'école était considérée comme un moyen de former une société démocratique et des citoyens complets. La Commission reconnaît le coût que peut représenter, pour une société, une population qui n'est pas pleinement instruite. On peut dire de l'éducation qu'elle ouvre la voie, ni plus ni moins, à de meilleurs emplois pour les individus et à une plus importante assiette fiscale pour la société; l'absence d'instruction représente un fardeau pour les services sociaux et la société. Cependant certains élèves ne décrochent pas de diplôme après onze ans d'études et parviennent tout de même à mener une vie gratifiante et productive, à constituer un atout pour la société, à s'établir des objectifs réalistes, à organiser leur temps et leurs ressources, à se structurer et à établir de saines relations avec les autres. Certains d'entre eux auront peut-être été étiquetés comme élèves ayant des besoins particuliers, incapables d'obtenir un DES et nécessitant un soutien particulier pour pouvoir devenir des adultes accomplis.

Il est important de disposer de mesures adaptées pour évaluer les enfants ayant des besoins particuliers. Ces élèves seront peut-être encore à l'école à 21 ans et ne décrocheront jamais de diplôme. Toutefois, s'ils se sont créés un réseau social, ont appris à devenir autonomes et se sentent engagés dans leur milieu, ils auront accompli beaucoup. Souvent, ils auront été mal servis par le système scolaire et pourront retourner à l'école plus tard s'ils en décident ainsi. Nous en reparlerons au point 5.4.

On reconnaît la réussite lorsque l'accomplissement est valorisé par la culture. Dans la culture dépeinte par les objectifs de réussite scolaire du MELS, la réussite définie et valorisée semble beaucoup trop étroite pour correspondre aux besoins des adultes du XXI<sup>e</sup> siècle.

### Recommandation 9

Que le MELS élargisse la définition de réussite scolaire au-delà des concepts de persévérance scolaire et de taux de diplomation.

<sup>11</sup> Clare STRUCK, *Testimony, ESEA Reauthorization: Meeting the Needs of the Whole Student Hearing Senate Committee on Health, Education, Labor and Pensions, Cedar Falls, Iowa, 22 avril 2010.*

# QUELS SONT LES FACTEURS QUI INFLUENT SUR LA RÉUSSITE ?



## 2.1 L'accès universel à l'éducation

*Entre les années 1940 et 1980, les notes combinées aux examens de mathématique et d'aptitudes verbales du Scholastic Assessment Test (SAT) ont effectivement baissé d'environ 10%, ce qui semble corroborer l'hypothèse selon laquelle les écoles américaines s'étaient détériorées.[2] Mais aujourd'hui, quelque deux millions d'élèves de compétences et de formations variées subissent le SAT chaque année. Lorsqu'il fut présenté pour la première fois dans sa forme moderne en 1941, seulement une dizaine de milliers d'élèves le subirent, soit moins de la moitié de 1% de tous les jeunes de 17 ans, un groupe largement auto sélectionné cherchant à se faire admettre dans des collèges privés réservés à l'élite.*

*Mentionnons également d'autres facteurs déconcertants, par exemple l'essor de l'industrie des programmes préparatoires, qui sert en quelque sorte de complément scolaire aux mieux nantis, ainsi que la tendance de plus en plus marquée à allouer aux élèves aux prises avec des difficultés psychologiques confirmées plus de temps pour faire le test.[3] À cause de ces innovations, on peut difficilement savoir dans quelle mesure les résultats aux examens témoignent vraiment de ce qui se passe dans les écoles.*

*Entre-temps, les taux de diplomation ont augmenté, et les notes en lecture ont baissé. Qu'est-ce que cela signifie donc? Les élèves du secondaire d'aujourd'hui sont-ils moins compétents que leurs prédécesseurs ou est-ce que les résultats englobent maintenant ceux d'élèves plus faibles, en l'occurrence d'élèves qui ne se seraient pas présentés par le passé parce qu'ils avaient déjà décroché avant que le passage des examinateurs [traduction]<sup>12</sup>?*

D'une certaine façon, la transition que nous avons connue dans les années 40 et l'adaptation des écoles au passage à l'éducation de masse ont été beaucoup plus remarquables au Québec qu'aux États-Unis. Dans notre monde moderne,

les écoles prennent des mesures d'accommodement pour les enfants ayant des handicaps physiques, intellectuels et psychologiques. Dans les écoles anglophones du Québec, ces élèves sont intégrés dans les classes ordinaires. Au Québec, on a enregistré une baisse du taux de réussite lorsque le MELS a changé la note de passage, dès 1982, pour la faire passer de 50% à 60% puis, en 1988, a fixé l'âge de fréquentation scolaire obligatoire à 16 ans. Le taux de réussite est demeuré stable au cours de la dernière décennie. Les exigences du marché du travail sont telles qu'un poste qui aurait pu être pourvu par une personne ayant terminé sa 8<sup>e</sup> année en 1940 doit maintenant l'être par un candidat ayant terminé son secondaire ou son cégep. Parallèlement, le besoin à l'égard d'individus complets a augmenté de façon encore plus remarquable. Les enseignants et les écoles assument un rôle plus important dans la socialisation des élèves et contribuent au moins tout autant à la préparation des élèves en vue de leur réussite dans la vie qu'en vue de leur réussite scolaire.

## 2.2 La réussite et les différences entre les sexes

En surface, les différences entre les sexes sont facilement observables et définissables mais, en fait, il existe peu de différences sur le plan des habiletés cognitives entre les filles et les garçons. En général, les filles sont avantagées au départ du point de vue verbal, bien qu'elles ne conserveront pas nécessairement cet avantage jusqu'à la fin de l'adolescence. Pour leur part, les garçons marquent plus de points sur le chapitre de l'orientation spatiale. Pourtant, bien qu'il n'y ait pas de différence marquée dans les aptitudes, le taux de diplomation chez les filles est plus élevé que chez les garçons, ce qui nous porte à croire que d'autres facteurs entrent en ligne de compte au cours de leur scolarisation. Quels aspects de la scolarisation favorisent les filles par rapport aux garçons? Certains soutiennent que, au cours des trente dernières années, compte tenu de l'intérêt croissant suscité par l'éducation des filles, les écoles ont bien répondu aux besoins de ces dernières en faisant appel à des stratégies telles que l'éducation coopérative, le travail d'équipe, la collaboration et la valorisation des aptitudes en relations interpersonnelles.

<sup>12</sup> Andrew DELBANCO, « Dreams of Better Schools », *The New York Review of Books*, 19 novembre 2009, <http://www.nybooks.com/articles/23377>.

La Commission estime qu'on doit adopter une approche plus diversifiée pour pouvoir tenir compte des forces des garçons en tant qu'apprenants de manière à ce qu'ils s'investissent plus à fond dans leur apprentissage sans néanmoins sacrifier les stratégies positives qui ont généré des gains pour les filles.

### Recommandation 10

Que les activités de perfectionnement professionnel des enseignants portent sur des stratégies permettant de tenir compte des styles différents d'apprentissage chez les garçons et les filles.

## 2.3 L'incidence des changements au curriculum

Le menu éducatif est-il alléchant pour les élèves? La Commission est d'avis que les changements apportés pourraient avoir une incidence sur la motivation des garçons. Pour capter l'attention des élèves, on doit susciter leur intérêt et leur enthousiasme, et il y a plus de chances que les garçons s'investissent s'ils ont la possibilité de bouger et de prendre part à des activités où tout leur corps est sollicité. Dans la classe type d'aujourd'hui, tant au primaire qu'au secondaire, on récompense le silence et l'obéissance, et les activités pratiques privilégiées par les garçons ont été rayées du curriculum au secondaire.

### Recommandation 11

Que les activités de perfectionnement professionnel des enseignants portent sur des stratégies permettant de tenir compte des styles différents d'apprentissage chez les garçons et les filles.

### Recommandation 12

Que l'on envisage de rétablir les cours pratiques au sein du curriculum, particulièrement au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire.

Il semble que de bonnes habitudes de travail puissent compenser les écarts entre le rendement scolaire des garçons et des filles, et les élèves des deux sexes qui ont adopté de bonnes habitudes de travail, même ceux qui sont aux prises avec des difficultés d'apprentissage, ont plus de chances de terminer leurs études secondaires. Puisque les principales tâches que l'élève doit remplir à l'école sont étudier et apprendre, l'enseignement de techniques d'études en tant que compétence transversale apparaît utile et pertinente.

### Recommandation 13

Que le MELS élabore un programme sur les techniques d'études à intégrer dans chaque année tout au long des études primaires et secondaires.

### 2.3.1 Le programme de mathématique du secondaire

Comme autre préoccupation touchant au curriculum, citons le contenu du programme de mathématique au secondaire, particulièrement en 3<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> année, qui semble constituer un facteur déterminant dans de nombreux cas de décrochage scolaire.

Ce problème a ressorti sans cesse pendant les discussions sur la réussite scolaire, ce qui a amené la Commission à se poser diverses questions : Le programme exige-t-il un niveau cognitif trop élevé? Y a-t-il assez de temps pour mettre en pratique les compétences ciblées? Y a-t-il assez de temps pour assimiler les notions enseignées? Le contenu est-il indispensable à tous les finissants?

### Recommandation 14

Que le MELS revoie le programme de mathématique au secondaire pour s'assurer qu'il convient aux besoins des élèves, particulièrement ceux de la 3<sup>e</sup> et de la 4<sup>e</sup> année.

## 2.4 L'alphabétisation et la réussite

Il existe de nombreuses études où l'on a établi un lien entre l'alphabétisme et la réussite scolaire et démontré que les garçons ont des capacités moindres en lecture et en écriture. Certaines études présentent également la preuve qu'il existe un lien entre l'alphabétisation chez les jeunes enfants et la réussite scolaire (voir le point 5.9). Il n'est cependant pas fait mention de l'alphabétisme parmi les volets de *L'école, j'y tiens*<sup>13</sup>. Même si la technologie captive bien des garçons, les livres peuvent également être une source de motivation. La Commission a entendu des témoignages sur des élèves qui *ne lisent pas*, mais aussi sur des élèves qui *ne savent pas lire*. Si l'on propose aux garçons des textes variés de façon positive, en faisant abstraction des stéréotypes concernant les lectures qui plaisent aux garçons, ceux-ci s'investiront plus à fond dans la lecture.

Pour en revenir aux problèmes de l'alphabétisme, il convient de soulever la difficulté qu'éprouvent certains élèves lorsque vient le temps de lire les épreuves à chacune des années scolaires. Tant les évaluations en langue d'enseignement qu'en mathématique sont plus exigeantes sur le plan linguistique que par le passé. La résolution de situations-problèmes et les applications en mathématique présentent des difficultés pour bon nombre d'élèves en raison de la lecture à faire et non à cause des notions mathématiques évaluées. On vérifie l'exactitude linguistique des épreuves traduites en anglais, mais il semble que le niveau de lecture requis ne soit pas évalué.

### Recommandation 15

Que, en conformité avec les pratiques courantes documentées, toutes les épreuves provinciales exigent une capacité de lecture correspondant à deux années scolaires de moins que le niveau scolaire des épreuves.

L'existence de programmes d'immersion en français et de programmes bilingues dans un nombre d'écoles anglophones depuis la maternelle et le 1<sup>er</sup> cycle du primaire semble avoir des retombées positives sur l'alphabétisme. L'aise avec laquelle ces élèves parviennent à lire dans les deux langues est étonnante.

Cependant, au cours des premières années, l'enseignement de la lecture en français est axé sur l'acquisition des compétences techniques tandis qu'en anglais, l'accent est mis sur la compréhension. Chez les jeunes lecteurs qui éprouvent des difficultés, l'aménagement de l'horaire et l'écart entre les approches employées par les enseignants d'anglais et de français peuvent avoir des répercussions négatives.

# À QUI INCOMBE LA RESPONSABILITÉ DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE ?



Les élèves sont entourés d'adultes, qui ont tous un rôle à jouer dans leur éducation. La Commission reprend la position exprimée dans le plan de réussite scolaire du Collège Dawson selon laquelle la réussite « est la responsabilité conjointe des différents acteurs [traduction]<sup>14</sup> » ainsi que l'objectif du MELS, qui consiste à « mobiliser les acteurs »<sup>15</sup>.

## 3.1 Le rôle de l'élève

*« La réussite, c'est faire ce qu'on avait l'intention de faire. » Ça veut dire que si je me suis fixé un but personnel et que je l'ai atteint, j'ai réussi. Bref, je crois qu'on ne peut pas réussir sans essayer. Au hockey, on dit qu'on ne peut pas compter sans tirer au but. Ce principe s'applique aussi dans la vie. (DR, élève de 6<sup>e</sup> année du primaire)*

La responsabilité de la réussite incombe d'abord et avant tout à l'élève lui-même. À l'école, on devrait donc mettre l'accent sur sa motivation intrinsèque. Certains élèves n'ont pas l'impression d'accomplir quoi que ce soit en raison du rythme auquel défile le curriculum; ils n'ont pas le temps de réfléchir, ni d'apprendre pour apprendre. Cette absence de sentiment d'accomplissement est manifestement une source de frustration. Cependant, beaucoup d'élèves apprennent à réussir et même à exceller dans le cadre du processus éducatif; on devrait pouvoir dire d'eux que « l'école, ils y tiennent ! » Ce sont des élèves dont le potentiel n'est pas assez exploité par le curriculum, et ils sont tout aussi mal servis que les élèves moins performants par les épreuves uniques.

### Recommandation 16

Que le MELS trouve des moyens d'encourager, de reconnaître et de célébrer l'excellence chez les élèves.

La Commission a éprouvé le besoin de considérer la réussite du point de vue des élèves. Qu'est-ce que pensent les élèves ? Les données d'enquête, obtenues par l'intermédiaire d'outils tels que « Tell Them from Me », de l'organisme The Learning Bar et accessible à toutes les écoles anglophones du Québec, pourraient s'avérer fort utiles dans la modification

des pratiques scolaires. Toutefois, la CELA recommande de faire preuve de circonspection dans l'interprétation des résultats et de les valider, puisque les élèves ont souvent tendance à répondre aux questionnaires pour choquer plutôt que pour informer le lecteur.

Entre autres stratégies visant à encourager les élèves à prendre en charge leur apprentissage, citons les conférences élèves-parents, organisées tant au primaire qu'au secondaire. Cette approche d'autoévaluation, mise en œuvre grâce au concours du personnel enseignant et des parents dans un contexte stimulant, favorise cette prise en charge chez l'élève dans la définition de sa propre réussite. La Commission craignait que l'élève, les parents et le personnel enseignant n'aient plus l'occasion de profiter de cette expérience précieuse si les évaluations reposaient presque exclusivement sur les épreuves uniques.

### Recommandation 17

Que les écoles adoptent le modèle des conférences élèves-parents à toutes les années et que les élèves se dotent de portfolios faisant état de leurs buts personnels, scolaires et sociaux ainsi que d'un plan d'action à revoir au cours de ces conférences.

## 3.2 Le rôle des parents

Bon nombre d'études démontrent qu'il existe un lien entre la réussite scolaire et le niveau socioéconomique et d'instruction des parents, particulièrement de la mère<sup>16</sup>. Il convient d'ajouter toutefois que l'attitude des parents à l'égard des études, de l'école et du personnel enseignant serait un puissant indicateur de réussite scolaire<sup>17</sup>. Les enfants issus de foyers stimulants et positifs, où l'on entretient une attitude réaliste à l'égard de l'éducation et de l'école fréquentée, ont plus de chances de réussir, et les parents qui valorisent les études et soutiennent l'école de leurs enfants ont davantage tendance à soutenir financièrement les projets éducatifs et à jouer une part active dans l'éducation de leurs enfants.

<sup>14</sup> COLLÈGE DAWSON, *Student Success Action Plan, Part 2.4*, juin 2004,

[http://dc11.dawsoncollege.qc.ca/dsweb/Get/Document-5784/Final%2BStudent%2BSuccess%2BAction%2BPlan%2B\\_SSAP\\_%2BAPPROVED%2BBY%2BBOARD..pdf](http://dc11.dawsoncollege.qc.ca/dsweb/Get/Document-5784/Final%2BStudent%2BSuccess%2BAction%2BPlan%2B_SSAP_%2BAPPROVED%2BBY%2BBOARD..pdf).

<sup>15</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens !*

<sup>16</sup> Voir, entre autres :

J. TEACHMAN et K. PAASCH, « The Family and Educational Aspirations », *Journal of Marriage & Family*, vol 60, no 3, 1998, p. 704-714.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K)*, automne 1998.

<sup>17</sup> A. GOODMAN et P. GREGG (dir.), *Poorer Children's Educational Attainment: How Important Are Attitudes and Behaviour?*, Joseph Rowntree Foundation, mars 2010, <http://www.jrf.org.uk/publications/educational-attainment-poor-children>.

Les écoles anglophones sont engagées depuis longtemps auprès de la Fédération québécoise des associations foyers-écoles (FQAFE), qui favorise et appuie la participation des parents à la vie et aux activités scolaires et qui propose un modèle en ce sens.

Bon nombre de parents ont une perspective étroite de ce qu'est la réussite pour leurs enfants et considèrent les études collégiales et universitaires comme la seule voie possible. Bien des élèves engagés dans des parcours scolaires exigeants seraient mieux servis et auraient de meilleures chances de réussite s'ils avaient opté pour d'autres avenues.

Il est donc essentiel que les parents soient sensibilisés et restent ouverts aux divers autres cheminements scolaires accessibles et possibles pour leurs enfants plutôt que de partir du principe que tous les enfants doivent aller à l'université. Bien que le MELS ait préparé de la documentation utile sur les autres parcours scolaires, il est très difficile de naviguer sur son site Web et l'information n'est pas toujours accessible, ni facile à trouver en anglais. La situation se complique davantage lorsque la documentation n'est diffusée que sur papier et en quelques exemplaires seulement. De plus, la diminution apparente du nombre de documents approuvés aux fins de traduction constitue une source de préoccupation constante.

### Recommandation 18

Que les directions d'école encouragent la participation officielle ou informelle des parents à la vie scolaire.

### Recommandation 19

Que le MELS veille à ce que les directions d'école, le personnel enseignant et les conseillers en orientation aient accès facilement et en temps opportun à la documentation en anglais de manière à pouvoir conseiller et informer les parents sur le vaste éventail de parcours scolaires s'offrant à leurs enfants.

### Recommandation 20

Que le MELS revoie la structure de son site Web et fasse en sorte que tout son contenu soit accessible en anglais.

Les parents souhaitent le meilleur pour leurs enfants, mais nombreux sont ceux qui ne possèdent pas les compétences ni les outils nécessaires pour leur apporter un soutien approprié. La Commission a entendu parler d'un exemple de programme de formation et de soutien pour les parents offert dans une école et dont la mise en œuvre a été rendue possible grâce à la créativité et à l'initiative de la direction d'école.

### Recommandation 21

Que les directions d'école soient encouragées à inviter les parents, et particulièrement les parents de jeunes enfants, à participer à des programmes d'apprentissage à leur intention et que des ressources soient mises à leur disposition à l'appui de ces programmes.

## 3.3 Le rôle de l'école

### 3.3.1 Le rôle du personnel enseignant

On ne saurait trop insister sur l'importance du rôle que joue le personnel enseignant sur le chemin de la réussite des élèves. Cela exige d'excellents programmes de formation des enseignants ainsi que du dévouement.

Dans un mémoire publié récemment<sup>18</sup>, la Commission s'est penchée sur la question du soutien et du maintien en poste du personnel enseignant et de direction; toutefois, bien que l'on parle abondamment de l'influence que peuvent exercer souvent les bons enseignants, les répercussions de l'embauche d'enseignants non qualifiés sur la réussite scolaire sont moins bien documentées.

### Recommandation 22

Que le MELS définisse les répercussions, sur la réussite scolaire, de la pénurie d'enseignants et de l'embauche d'enseignants non qualifiés.

### Recommandation 23

Que le MELS célèbre l'incidence de la motivation et du dévouement des enseignants sur la réussite scolaire en accordant des bourses de recherche ou autres incitatifs.

<sup>18</sup> QUÉBEC, COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE, *Pour un personnel enseignant et un personnel de direction hautement qualifiés dans les écoles anglophones du Québec: préparation, orientation et soutien*, juillet 2010, <http://www.mels.gouv.qc.ca/CELA/default.htm>.



À la lumière des recherches et des discussions qu'elle a menées au cours de la dernière année, la Commission a constaté que, malgré les exigences toujours plus grandes imposées aux enseignants, il importe que ces derniers, tout comme les parents, soient sensibilisés et restent ouverts aux divers cheminements scolaires et possibilités de carrière s'offrant aux élèves.

### Recommandation 24

Que les commissions scolaires sensibilisent les enseignants à tout l'éventail de parcours scolaires et de possibilités de carrière s'offrant aux élèves.

Les enseignants jouent un rôle de premier plan dans la conduite des activités parascolaires. Au problème de manque d'activité physique au curriculum vient s'ajouter la réduction des activités parascolaires, par exemple les programmes de sport interscolaire et extrascolaire, dont on se servait souvent pour inciter les élèves à rester à l'école jusqu'à la fin de la journée. Les membres de la Commission savent par expérience toute l'incidence que peuvent avoir les activités parascolaires sur l'intérêt des élèves et félicitent les écoles et les enseignants qui s'y dévouent. Les activités parascolaires permettent aux enseignants et aux élèves de se rencontrer en d'autres contextes et contribuent à la création d'une communauté autour des élèves. Toutefois, ces activités sont lourdement tributaires de la volonté des enseignants, qui doivent y consacrer du temps personnel. Dans les écoles francophones, on embauche des instructeurs de l'extérieur pour les activités parascolaires. Les écoles anglophones, elles, doivent compter sur des enseignants bénévoles – et la seule récompense extrinsèque (recensée par la Commission) a été, dans une commission scolaire, la tenue d'un banquet de remerciement. La Commission accueille favorablement l'intention de la ministre de prévoir une forme de rétribution pour les enseignants qui s'occupent des activités parascolaires.

### Recommandation 25

Que les commissions scolaires accordent plus de place et de soutien aux activités parascolaires, particulièrement au secondaire.

### Recommandation 26

Que l'engagement des enseignants dans les activités parascolaires soit reconnu et récompensé comme il se doit.

### 3.3.2 Le rôle de la communauté scolaire dans son ensemble

Pour réussir, l'élève doit avoir l'impression de pouvoir explorer et expérimenter en toute sécurité, sans crainte de représailles de la part de pairs ou de figures d'autorité. Les commissions scolaires et les écoles sont des institutions qui font la promotion de la sécurité en plus de favoriser l'instauration d'un sentiment d'appartenance à la communauté chez les élèves et les enseignants. Se reportant au contexte américain, bien que ses propos traduisent également la nécessité globale d'une réforme scolaire et fassent écho aux recommandations formulées par le Conseil supérieur de l'éducation<sup>19</sup>, Linda Darling-Hammond soutient que :

*[...] nous devons repenser notre façon de concevoir les écoles, d'assurer l'enseignement et l'apprentissage et d'affecter les ressources. Si nous souhaitons que nos écoles ne se contentent pas seulement de « dispenser l'enseignement » mais qu'elles veillent également à ce que tous les élèves puissent apprendre de façon plus dynamique et efficace, nous devons concevoir des écoles qui sont bien adaptées aux besoins particuliers de leurs élèves, qui emploient des enseignants ayant une formation et un soutien appropriés et qui sont financées de façon équitable et de manière à optimiser l'enseignement et l'apprentissage. Ce programme en trois volets nécessite un changement de paradigme dans la façon dont nous percevons la gestion et la mission des écoles: d'établissements industriels hiérarchisés où les enseignants, considérés comme des travailleurs à la chaîne, trient et alignent les élèves pour qu'ils entrent dans les divers créneaux de la société, il faut faire des communautés professionnelles où la réussite des élèves prend appui sur les efforts de collaboration d'enseignants avisés, disposant des moyens nécessaires pour répondre aux besoins d'apprenants diversifiés [traduction]<sup>20</sup>.*

Un enfant qui commence l'école accède à une communauté formée de différents membres : il y a les pairs, le personnel enseignant, la direction, le personnel de soutien et les associations de parents, lesquels font tous figure de modèles et de mentors. Tous les élèves ont besoin d'avoir l'impression de faire partie du groupe. Ce sentiment d'appartenance naît au primaire, est important dans la transition entre le primaire et le secondaire, et constitue le principal centre d'intérêt à l'adolescence. Les élèves qui réussissent sont souvent ceux qui participent le plus, notamment dans les clubs et les activités sportives. Des membres de la Commission ont cité en exemple des activités scolaires réservées aux élèves

<sup>19</sup> QUÉBEC, CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite: version abrégée, avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2009.

<sup>20</sup> Linda DARLING-HAMMOND, « Restructuring Schools for Student Success », *Daedalus*, vol. 124, 1995.

capables de bien travailler et se comporter à l'école; on a vu s'améliorer l'attitude, l'assiduité et le rendement à l'école d'élèves plus faibles parce que ces derniers souhaitaient faire partie de l'équipe ou du groupe.

On sait depuis longtemps qu'il existe une corrélation entre la pratique d'un sport (ou la participation à d'autres types de programmes spécialisés ou parascolaires) et la persévérance scolaire. Cela suppose qu'il doit exister toutes sortes de communautés au sein de l'école, qu'on doit soutenir les activités parascolaires et que le MELS aurait avantage à reconnaître l'importance des activités parascolaires<sup>21</sup>.

### Recommandation 27

Que les directions d'écoles secondaires encouragent la tenue d'un éventail d'activités parascolaires à caractère social, culturel, sportif ou communautaire en fonction des différents centres d'intérêt des élèves.

La Commission a été informée de l'existence d'écoles où l'on organise des activités particulières visant à faciliter la transition du primaire au secondaire, où l'information sur les nouveaux est utilisée pour venir en aide aux élèves à risque et où les élèves plus vieux s'emploient à encourager les plus jeunes. Comme l'a reconnu le Conseil supérieur de l'éducation<sup>22</sup>, la transition de la structure de l'école au mode d'autonomie du cégep peut également se révéler problématique et nécessiter des stratégies précises. Entre autres stratégies, citons par exemple des visites dans le cadre d'échanges ou encore la correspondance entre élèves sur les sites de réseautage social.

### Recommandation 28

Que les écoles, les commissions scolaires et les cégeps collaborent pour faciliter la transition des élèves qui passent d'un ordre d'enseignement à l'autre.

### 3.3.3 Le rôle du conseiller en orientation

Le travail du conseiller en orientation au secondaire regroupe un vaste éventail d'activités; notamment, il agit à titre de conseiller pédagogique et psychologique, il offre une orientation professionnelle, il fait passer des tests et formule des recommandations à l'égard des services complémentaires. Compte tenu de sa charge de travail, il n'a souvent le temps de s'occuper que des élèves aux prises avec des difficultés scolaires ou psychologiques observables; pourtant, bien des élèves qui risquent de décrocher ne présentent des signes qu'en situation de crise. Les élèves qui «échappent au radar» pourraient être incités à rester à l'école si un suivi plus étroit était assuré par le personnel enseignant et les conseillers.

### Recommandation 29

Que le MELS affecte davantage de ressources aux programmes d'orientation scolaire de manière à ce que les conseillers soient plus nombreux à soutenir les interventions auprès des élèves à risque.

Certains élèves décrochent parce qu'ils n'ont pas l'intérêt ou les aptitudes pour poursuivre leurs études; ils pourraient pourtant être des candidats pour les programmes de formation professionnelle. Un élève qui n'a pas l'intérêt ou les aptitudes nécessaires pour devenir dentiste pourrait très bien envisager de devenir technicien ou hygiéniste dentaire. Bien que l'approche orientante semble constituer une fonction utile permettant d'informer les enseignants et les parents sur les différents parcours possibles et de démontrer qu'il existe d'autres avenues viables au-delà de la perspective étroite de la poursuite des études, les conseillers scolaires jouent un rôle clé dans la présentation des autres choix de carrière auprès des élèves, ainsi que des parents et des enseignants.

La Commission s'est intéressée à l'approche IDEO (Initiative, découverte, exploration et orientation) citée parmi les «Treize voies de réussite» comme stratégie d'orientation pour les jeunes de 16 ou 17 ans, mais déplore l'inaccessibilité de l'information et la piètre qualité du peu d'information présentée en anglais dans le site Web<sup>23</sup>.

Au primaire, il existe douze services éducatifs complémentaires offerts de façon coordonnée par une équipe vouée au soutien des élèves. L'accès à certains de ces services en anglais, particulièrement à l'extérieur de Montréal, a toujours constitué un problème qu'il faut régler.

<sup>21</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens!*, p. 28.

<sup>22</sup> QUÉBEC, CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial: avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation 2010.

<sup>23</sup> Voir <http://cjereseau.org/jeunes/ideo.php>.

## Recommandation 30

Que le MELS accorde des ressources financières et humaines supplémentaires aux services éducatifs complémentaires pour qu'ils soient davantage accessibles à la communauté anglophone.

## Recommandation 31

Que le MELS, par l'intermédiaire du SSCAAA, porte à l'attention de la ministre les problèmes relatifs à la prestation de certains services éducatifs complémentaires aux écoles anglophones de sorte qu'elle puisse prendre les mesures qui s'imposent.

### 3.3.4 Le rôle de la direction d'école

Enfin, tous les acteurs de l'école, soit les élèves, les enseignants, les conseillers, le personnel professionnel, les parents bénévoles et les membres du conseil d'établissement, sont placés sous la conduite de la direction d'école. On ne saurait trop insister sur la nécessité de placer des administrateurs bien formés et compétents à la tête des écoles pour qu'ils préparent la voie à la réussite des élèves. La Commission s'est déjà penchée sur cette question dans un mémoire publié antérieurement<sup>24</sup>.

### 3.3.5 Le rôle du conseil d'établissement

Conjugué au leadership exercé par la direction d'école, le travail du conseil d'établissement peut se répercuter sur la réussite scolaire. Le conseil d'établissement a pour mandat de définir le projet éducatif de l'école et sert à informer les parents et à les accueillir au sein de la communauté scolaire. Le conseil d'établissement sert d'abord et avant tout à donner le ton à l'école et peut décider de faire du projet éducatif de l'école un projet d'accompagnement de l'élève de manière à répondre aux besoins définis de ce dernier.

## 3.4 Résumé

Jusqu'à présent, nous avons tenté, dans le présent avis, de définir la réussite scolaire dans le contexte de la société du savoir du XXI<sup>e</sup> siècle, un monde dans lequel les élèves issus du système scolaire n'auront pas à correspondre à un profil universel, taillé à l'emporte-pièce. Dans cette société, il semble qu'il faudra laisser à chacun la chance de développer son sentiment d'estime de soi et, parallèlement, respecter et valoriser la contribution particulière que chacun pourra apporter à la communauté. Dans le présent avis, nous soulevons certains des aspects qui peuvent influencer sur les types de réussite auxquels peut aspirer un élève de même que des attitudes et des défis qu'impose peut-être la société dans ses attentes à l'égard de cet élève de même que les attentes de ce dernier envers lui-même: l'obligation scolaire, le curriculum lui-même, les différents styles d'apprentissage et les besoins comportementaux. Nous posons une question délicate, c'est-à-dire que nous demandons à qui incombe la responsabilité de la réussite scolaire, et nous expliquons qu'il s'agit d'une responsabilité partagée, qui regarde la famille, l'école et l'élève lui-même, donnant ainsi de nouvelle foi au proverbe qui dit qu'«il faut un village pour élever un enfant». On constate que la réussite repose sur la connaissance que l'on a de l'enfant et passe d'abord par ce dernier. C'est pourquoi le système doit servir chaque élève et non imposer un parcours qui ne correspond pas à ses besoins, ni à ses capacités.

Heureusement, la Commission a été en mesure de relever un certain nombre de pratiques d'accompagnement de l'élève déjà en branle dans nos écoles. La Commission a invité un certain nombre de représentants à venir parler des mesures mises en place qui semblent favoriser la réussite des élèves, tant sur le plan cognitif qu'affectif. Nous pouvons classer ces mesures en deux catégories, soit les mesures mises en place à l'école et les mesures mises en place à l'extérieur de l'école.

<sup>24</sup> QUÉBEC, COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE, *Pour un personnel enseignant et un personnel de direction hautement qualifiés dans les écoles anglophones du Québec: préparation, orientation et soutien*, juillet 2010, <http://www.mels.gouv.qc.ca/CELA/default.htm>.

# LES STRATÉGIES DE RÉUSSITE À L'ÉCOLE

Puisque l'avis s'adresse au MELS, la Commission s'est manifestement intéressée d'abord aux initiatives instaurées à l'école, mais elle abordera également l'éducation des adultes et la formation professionnelle sous la présente rubrique puisque ces secteurs relèvent des commissions scolaires.

Par le passé, la communauté anglophone a toujours accordé beaucoup d'importance à l'éducation de façon générale, et les parents tiennent à voir leurs enfants réussir. Dans l'ensemble, les commissions scolaires anglophones restent à l'écoute des valeurs et des besoins des communautés qu'elles desservent. L'école forme un carrefour communautaire, particulièrement dans les milieux défavorisés ou ruraux.

Les auteurs d'une étude effectuée récemment aux États-Unis<sup>25</sup> ont défini cinq ingrédients essentiels à la réussite de l'école :

- un leadership solide, en ce sens que la direction gère de façon stratégique, est centrée sur l'enseignement et travaille en collaboration;
- une ouverture à l'égard des parents et la création de liens avec la communauté;
- le développement du potentiel professionnel, ce qui renvoie à la compétence du personnel enseignant, à la croyance des enseignants en l'évolution de l'école, à la participation à des programmes de perfectionnement professionnel et au travail de collaboration;
- un climat d'apprentissage sûr, agréable, stimulant et enrichissant pour tous les élèves;
- une orientation éducative rigoureuse et de la documentation [...] [traduction].

Les auteurs concluent par une mise en garde :

*Si l'un ou l'autre de ces ingrédients fait gravement défaut, il est peu probable que l'école connaisse une amélioration [...]. Souvent, dans les réformes scolaires, on n'en retient qu'un, que l'on considérera alors la plupart du temps comme la solution miracle [traduction].*

Bryk et ses collaborateurs ont examiné 46 écoles situées dans des milieux « très défavorisés » de la région de Chicago et constaté que les quelques écoles ayant connu une certaine amélioration offraient des services « combinés », c'est-à-dire un ensemble intégré de programmes faisant appel non seulement à l'école, mais également à la

communauté et aux services sociaux semblables au modèle de l'Harlem Children's Zone<sup>26</sup>. La Commission a perçu certaines similarités entre le modèle d'intégration de l'école et de la communauté de Bryk et les centres scolaires et communautaires québécois.

## 4.1 Les centres scolaires et communautaires (CSC)

En posant comme principe de départ que la réussite scolaire est tributaire de nombreux facteurs extérieurs à l'école, la Commission estime que la réussite de l'école doit faire appel à la contribution de la communauté dans son ensemble et soutenir l'existence des CSC. Il existe actuellement 23 CSC au sein d'un réseau de 340 écoles, et 12 autres CSC pourraient s'ajouter au cours de la prochaine année. Les CSC sont financés dans le cadre de l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes et sont soutenus par leur communauté, puisque celle-ci y fait confiance et profite des services qu'ils offrent. Les CSC sont en voie de devenir des lieux de rassemblement communautaire; ils encouragent le bénévolat et constituent un carrefour pour la tenue des activités communautaires. Le principal atout des CSC, c'est qu'ils sont diversifiés et s'adaptent aux communautés qu'ils desservent.

Les CSC visent deux objectifs: la réussite scolaire et la préservation de la vitalité de la communauté anglophone, et certains signes nous permettent déjà de croire que les CSC ont effectivement une incidence positive sur la réussite scolaire. L'investissement dans les projets durables porte fruit et devrait être maintenu et élargi.

### Recommandation 32

Que le MELS reconnaisse les mérites des CSC, réponde à leurs besoins en personnel et encourage la mise en place de nouveaux CSC.

## 4.2 La stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA)

La stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) a pour but d'offrir aux élèves issus de milieux défavorisés les mêmes chances de réussite qu'aux autres, soit leur permettre de rester à l'école et de travailler en vue de décrocher leur

<sup>25</sup> Anthony S. BRYK et autres, *Organizing Schools for Improvement: Lessons From Chicago*, Chicago, The University of Chicago Press, 2010, <http://www.press.uchicago.edu/presssite/metadata.epl?isbn=978022607800>.

<sup>26</sup> Voir le site de la Harlem Children's Zone, <http://www.hcz.org/>.

diplôme. La stratégie a notamment pour avantage d'offrir à chaque école la latitude dont elle a besoin pour tracer le portrait de son bassin particulier de population et de son milieu et ainsi être en mesure de dresser son propre plan de réussite. Cette prise en considération des besoins locaux est propre au secteur anglophone et constitue un volet important du processus de planification. Il est à souhaiter que les responsabilités supplémentaires qui pourraient en découler n'empièteront pas sur les heures précieuses vouées aux activités éducatives et qu'elles ne donneront pas lieu à un système encore plus rigide. La Commission constate avec satisfaction que la SIAA et les écoles phares figurent parmi les « Treize voies de réussite »<sup>27</sup> et espère que la stratégie connaîtra le même succès dans d'autres écoles.

### Recommandation 33

Que le projet de la SIAA soit mis en œuvre dans d'autres écoles et que le financement nécessaire en réponse aux besoins locaux et autre financement requis pour l'embauche de personnel de supervision ou scolaire supplémentaire soient garantis par le MELS.

### Recommandation 34

Que le mode de financement et de mise en œuvre de la SIAA soit suffisamment souple pour permettre aux écoles de mettre en place des mesures créatives susceptibles de bien répondre aux besoins de leur communauté.

## 4.3 Le parcours de formation axée sur l'emploi

Le parcours de formation axée sur l'emploi est conçu pour des élèves de 15 ans en grande difficulté sur le plan des apprentissages.

La formation préparatoire au travail s'adresse à des élèves n'ayant pas les acquis du primaire en langue d'enseignement et en mathématique, tandis que la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé s'adresse à des élèves ayant les acquis du primaire en langue d'enseignement et en mathématique, mais n'ayant obtenu aucune unité du premier cycle du secondaire dans ces matières. Ainsi, ces formations visent à leur permettre de poursuivre leur formation générale aussi loin que possible, tout en leur proposant une formation pratique les préparant, s'ils le désirent, à faire une entrée réussie sur le marché du travail<sup>28</sup>.

Le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) offre deux avenues : des programmes de formation préparatoire au travail pour les élèves accusant un retard dans leurs

apprentissages et des programmes de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (par exemple, aide-boucher). Les programmes sont offerts en petits groupes et comprennent des cours d'anglais, de français, de mathématique et de spécialisation.

Le PFAE, en cours de mise en œuvre dans les neuf commissions scolaires anglophones, représente une voie prometteuse pour les élèves qui n'ont pas réussi à terminer leurs apprentissages. La Commission estime que le PFAE offre de grandes possibilités, mais tient à émettre certaines réserves. Sa première réserve concerne le titre d'un des programmes. Le qualificatif « semi-spécialisé », bien qu'il soit d'usage courant, a une connotation péjorative et tend à déprécier le programme, contrairement aux programmes analogues en Europe qui misent sur la qualification et qui sont, par conséquent, invitants et respectés.

### Recommandation 35

Que le titre du PFAE et de ses deux programmes soit réexaminé par le MELS.

Les commissions scolaires doivent examiner avec soin les modalités d'établissement et de dotation du PFAE, ainsi que les ressources qui pourront y être affectées. Des enseignants qualifiés en formation professionnelle et technique devraient offrir les cours de spécialisation.

### Recommandation 36

Que l'on soumette les mesures de dotation des commissions scolaires pour le PFAE à un suivi étroit pour s'assurer qu'on embauche des enseignants de la formation professionnelle et technique de même que des chargés de classe et des conseillers.

L'avenue du PFAE menant à un métier semi-spécialisé ne devrait pas constituer la fin de la route, mais devrait pouvoir servir de tremplin vers la formation professionnelle et exploiter les possibilités des programmes de formation préparatoire.

Certains élèves, possédant amplement les capacités nécessaires mais n'ayant pas atteint la maturité sociale requise, ont peut-être été dirigés vers le PFAE parce que leur cheminement scolaire avait été entravé par des problèmes d'ordre comportemental ou affectif. Il se peut qu'ils aient des lacunes en lecture et en écriture, qu'ils éprouvent des difficultés en mathématique ou qu'ils n'aient pas obtenu les crédits du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Certains d'entre eux possèdent un potentiel inexploré qui pourrait être mis en valeur dans le cadre du PFAE et cultivé dans d'autres parcours de formation.

<sup>27</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens!*, p. 24.

<sup>28</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, « Parcours de formation axée sur l'emploi, Une banque de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) en construction », *Virage*, vol. 8, no 3, avril 2008, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/virage5/index.asp?page=parcours>.

### Recommandation 37

Que le MELS dote le PFAE d'une plus grande souplesse de sorte que les élèves puissent passer d'un parcours à un autre.

Le PFAE prévoit des stages en milieu de travail, ce qui peut comporter certains problèmes. Les élèves doivent certes être bien préparés en vue de leur stage, mais les employeurs et leur personnel aussi, puisqu'ils ignorent souvent tout ce qu'implique l'accueil d'un stagiaire. En outre, le travail fait au cours du stage doit être aussi authentique que possible pour pouvoir remplir son rôle de formation professionnelle. Ces conditions sont souvent plus faciles à obtenir en milieu rural, où l'intégration des élèves dans de petites entreprises se déroule mieux.

### Recommandation 38

Que les écoles qui choisissent les places de stage pour les élèves du PFAE veillent à ce que les employeurs et leur personnel soient capables de contribuer efficacement à la formation des élèves.

Certains élèves ne parlent pas couramment le français. C'est pourquoi les stages dans des lieux de travail où le français est exigé, par exemple dans les magasins de vente au détail, peuvent se révéler ardues. Toutefois, l'ajout d'heures de français dans l'horaire est une lame à deux tranchants pour les élèves du PFAE, puisque ces derniers doivent déjà travailler à leurs compétences en anglais et ne peuvent répondre aux attentes du programme de français.

### Recommandation 39

Que le MELS rectifie le curriculum du PFAE pour que les élèves anglophones consacrent plus de temps au développement de leurs compétences orales qu'à leurs compétences écrites en français et en anglais.

## 4.4 L'éducation des adultes

La Commission continue de croire qu'on ne devrait pas juger de la réussite ou de l'échec d'un élève de 17 ans et considère la mention, par le MELS<sup>29</sup>, de la mesure du taux de réussite avant l'âge de 20 ans comme une rétractation par rapport à cet étiquetage prématuré.

Les élèves ne décrochent pas des écoles du secteur des jeunes par choix, mais parce que, dans de nombreux cas, ils veulent désespérément se sortir de la structure scolaire officielle. Les parents et le personnel scolaire auraient avantage à bien s'informer sur le système de l'éducation des adultes pour être en mesure de conseiller les élèves, avant qu'ils quittent le secondaire, sur les parcours qui s'offrent à eux dans la poursuite de leurs études ou en matière de formation professionnelle.

### Recommandation 40

Que le MELS achemine de façon continue aux directions d'école, au personnel enseignant et aux conseillers de l'information en anglais sur les différentes options d'études et de formation professionnelle s'offrant aux élèves qui quittent le système scolaire officiel avec ou sans qualifications.

Les centres d'éducation des adultes offrent diverses possibilités de formation aux élèves qui n'ont pas obtenu leur diplôme. Les élèves qui terminent des études dans le secteur des adultes font partie de la « cohorte de sept ans ». De plus en plus de jeunes s'inscrivent aux programmes de l'éducation des adultes, et certains craignent que le secteur de l'éducation des adultes soit devenu en quelque sorte la décharge du secteur des jeunes. Toutefois, pour les formateurs à l'éducation des adultes, les décrocheurs sont loin d'être des incapables. Ces élèves ont souvent eu à faire face à bien des problèmes d'ordre personnel, et les centres d'éducation des adultes les aident à obtenir le soutien dont ils ont besoin (p. ex., en les dirigeant vers des banques alimentaires ou un psychologue). Ils encouragent les élèves à persévérer et à réussir. Une fois les tests d'aptitudes effectués, un conseiller du centre aide l'élève à se fixer des objectifs, puis élabore un programme personnalisé. Ces objectifs peuvent consister à améliorer ses compétences linguistiques, à faire les cours requis en vue de l'obtention du DES ou encore à satisfaire aux exigences d'admission au cégep. Incidemment, ajoutons que la réussite scolaire dans ce parcours semble irradier et se répercuter positivement sur la vie familiale de l'élève.

Les grandes commissions scolaires des régions métropolitaines sont en mesure d'offrir tout un éventail de services éducatifs complémentaires. Toutefois, il est plus difficile pour les commissions scolaires en périphérie, compte tenu du budget par habitant, plus restreint, de répondre à une grande variété de besoins. Par exemple, la Commission scolaire Eastern Shores doit parfois regrouper de 30 à 40 élèves de niveaux de compétence différents (du pré-secondaire à la 5<sup>e</sup> secondaire) dans le même cours de mathématique parce qu'elle ne dispose pas d'assez de ressources pour créer des groupes par années.

<sup>29</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens!*, p. 7.

### Recommandation 41

Que le MELS accorde davantage de financement aux commissions scolaires des régions rurales, s'il y a lieu, pour leur permettre de mieux répondre aux besoins en matière d'éducation des adultes.

### Recommandation 42

Que le MELS élargisse l'éventail de services éducatifs complémentaires offerts dans le secteur des adultes, particulièrement les services destinés aux jeunes adultes.

## 4.5 La formation professionnelle

En formation professionnelle, les élèves définissent leur réussite de façon individuelle. Plutôt que de marquer la fin de la scolarisation, la formation professionnelle aide souvent l'élève à découvrir de nouvelles passions, à se réaliser ou encore à obtenir les qualifications requises dans un métier qui le conduiront vers un emploi. Dans de nombreux cas, les élèves en profiteraient davantage s'ils étaient dirigés vers la formation professionnelle tôt au cours de leur scolarisation plutôt que d'attendre et d'avoir l'impression d'opter pour ce parcours par dépit.

### Recommandation 43

Que tous les professionnels du système scolaire partagent de l'information sur la disponibilité et les avantages de la formation professionnelle.

### Recommandation 44

Que les parents et les enseignants soient sensibilisés aux parcours possibles de formation professionnelle et aux avantages qu'ils peuvent présenter pour les élèves.

### Recommandation 45

Que les conseillers en orientation scolaire prennent tous les moyens à leur disposition pour expliquer aux élèves les parcours possibles de formation professionnelle et les avantages qu'ils peuvent procurer et présentent de façon positive ces autres cheminements de carrière aux élèves et aux parents.

### Recommandation 46

Que le MELS continue de financer des campagnes publicitaires en anglais visant à promouvoir la formation professionnelle.

En revanche, on doit s'assurer que les programmes sont disponibles et accessibles avant d'en faire la promotion. De 2000-2001 à 2006-2007, le nombre d'élèves anglophones à s'inscrire en formation professionnelle a augmenté pour passer de 6 245 à 8 057 (augmentation de 12,9%), soit l'équivalent de 7,1% de l'effectif total inscrit en formation professionnelle pour la province. Soulignons que les filles y sont plus nombreuses que les garçons. L'écart entre les sexes s'explique peut-être par la nature des programmes offerts. Le secteur anglophone, par exemple, offre peu de programmes en lien avec de la machinerie, lesquels sont généralement plus prisés par les élèves masculins. De plus, malgré la légère augmentation du nombre d'inscriptions, le nombre d'élèves en formation professionnelle dans les centres anglophones demeure inférieur à celui du secteur francophone.

Deux questions concernant le secteur anglophone méritent une attention particulière : le manque d'information diffusée auprès des élèves, des parents et des enseignants sur les parcours possibles de formation professionnelle et les avantages que ces derniers peuvent présenter pour certains élèves, ainsi que la disponibilité de programmes pertinents. Les commissions scolaires anglophones commencent à reconnaître la nécessité d'offrir un éventail plus vaste de programmes de formation professionnelle, particulièrement dans les métiers en lien avec l'industrie lourde.

Certaines commissions scolaires francophones peuvent accorder des autorisations relatives à la formation professionnelle en langue anglaise, mais l'on craint que les élèves soient privés de services complémentaires de qualité dans leur langue. On doit offrir davantage de possibilités de carrière dans l'industrie lourde dans le secteur anglophone, et ce, de façon stratégique, pour éviter les dédoublements entre commissions scolaires.

### Recommandation 47

Que le MELS examine la disponibilité des programmes de formation professionnelle dans le secteur anglophone et finance l'élaboration et la mise en œuvre de nouveaux programmes au besoin.

### Recommandation 48

Que les commissions scolaires anglophones offrent davantage de programmes de formation spécialisée tout en veillant à ce qu'il n'y ait pas de chevauchements entre les programmes de commissions scolaires avoisinantes.

## 4.6 La technologie

La technologie fait graduellement son entrée dans les écoles, notamment dans le cadre de mesures telles que le programme des ordinateurs portatifs de la Commission scolaire Eastern Townships; en fait, elle constitue un élément crucial dans la réalisation des projets qui sont au cœur du Programme de formation de l'école québécoise. Dans les « Treize voies de la réussite »<sup>30</sup>, il n'est pas fait mention de la technologie en classe, et les invités de la Commission n'en ont guère ou pas du tout parlé, bien que plusieurs d'entre eux y aient eu recours pour présenter leurs exposés et analyses. Il est également intéressant de noter que, malgré cette présence croissante, ce sont encore les compétences élémentaires en lecture et en mathématique qui dictent la réussite scolaire. Le plus étonnant, c'est que la technologie occupe une place de premier plan dans la vie des élèves en dehors du cadre scolaire. Pourtant, les enseignants tardent à faire appel au réseautage social et autres moyens d'information qui captivent largement les jeunes. Les élèves apprennent à se servir de ces moyens par eux-mêmes.

### Recommandation 49

Que le MELS étudie la mise en place de la technologie en classe et ses effets sur la réussite scolaire et en diffuse les résultats.

### Recommandation 50

Que le perfectionnement professionnel des enseignants prévoie un volet sur l'utilisation pertinente de la technologie en classe comme moyen de favoriser la réussite scolaire.

### Recommandation 51

Que le perfectionnement professionnel des enseignants, ainsi que des bibliothécaires scolaires, prévoie un volet sur la sensibilisation des élèves aux questions d'ordre éthique inhérentes à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

### Recommandation 52

Que les moyens technologiques de communication tels que le réseautage social soient utilisés pour faire connaître les programmes éducatifs accessibles auprès des jeunes.

On recourt à la technologie depuis quelques années pour dispenser l'enseignement jusque dans les petites populations éloignées. C'est ainsi par exemple que les élèves d'Escuminac peuvent suivre leur cours de physique. Les possibilités fournies par la vidéoconférence, accessible dans tous les CSC, pour l'enseignement, l'interconnexion des élèves entre eux et avec les enseignants et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant sont innombrables, particulièrement pour les commissions scolaires anglophones, réparties sur un vaste territoire.

### Recommandation 53

Que le MELS rende davantage accessibles les moyens d'apprentissage à distance en région.

## 4.7 L'éducation à la petite enfance

On constate que :

*[...] les services de garde de qualité profitent à tous les enfants, particulièrement à ceux des familles à faible revenu. Ils présentent des avantages sur les plans cognitif, scolaire, social et comportemental. C'est ce qu'on constate particulièrement pour les services offerts en garderie et chez les enfants âgés entre 2 et 5 ans environ [traduction]<sup>31</sup>.*

On constate également que l'intervention précoce porte fruit dans les écoles défavorisées; soulignons que 25% des écoles anglophones sont considérées comme défavorisées. La quatrième des « Treize voies de réussite »<sup>32</sup> porte sur la nécessité d'intervenir tôt auprès des enfants de manière à favoriser leur réussite ultérieure, puisqu'il est reconnu que l'intervention précoce et la réussite scolaire sont étroitement liées. Bien que ce soit au secondaire que les élèves décrochent, c'est au cours de la petite enfance que les lacunes relatives à l'alphabétisme s'installent, et elles seront difficiles à déloger si l'enfant s'est enfermé dans un esprit d'échec. Le coût initial de l'intervention précoce peut sembler élevé, mais c'est un investissement rentable à long terme, comme on l'a démontré au Québec, dans d'autres provinces comme en Ontario, en Alberta et en Nouvelle-Écosse ou encore ailleurs dans le monde, notamment en Nouvelle-Zélande, en Australie, en Grande-Bretagne et aux États-Unis.

Citons comme exemple de réussite d'intervention précoce le projet « Reading Recovery »; il s'agit d'un programme individualisé d'une durée de vingt semaines destiné aux premiers 20% de la cohorte d'élèves de 1<sup>re</sup> année les plus

<sup>30</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens!*

<sup>31</sup> Gordon CLEVELAND, *The Benefits and Costs of Québec's Centres de la Petite Enfance*, Toronto, University of Toronto at Scarborough, Department of Management, 2007), <http://childcarepolicy.net/documents/TheBenefitsandCostsofQuebec.333.doc>.

Voir aussi Suh-Ruu OU et Arthur J. REYNOLDS, « Éducation préscolaire et diplomation », dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, R.E. Tremblay et autres (dir.), Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2004, <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Ou-ReynoldsFRxp.pdf>.

<sup>32</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens!*, p. 9.



faibles. Il a été démontré que ce programme permettait de remédier de façon définitive aux problèmes d'alphabétisme éprouvés par ces jeunes lecteurs débutants en difficulté et d'éliminer, du coup, la nécessité de toute mesure de remédiation pour le reste de leur cheminement scolaire. Il y a un autre programme qui existe depuis longtemps, l'Abecedarian Project<sup>33</sup>, de l'université de la Caroline du Nord, qui a fait ses preuves comme en témoignent les résultats positifs récoltés depuis plus de trente ans.

Certains programmes informatiques s'annoncent très prometteurs sur le plan de l'amélioration de la réussite scolaire. Citons par exemple le logiciel ABRACADABRA<sup>34</sup>, des universités Concordia et McGill, utilisés dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux jeunes enfants. Néanmoins, comme toute nouvelle initiative, les enseignants ont besoin d'être formés pour pouvoir intégrer les nouvelles stratégies dans leur pratique.

### Recommandation 54

Que le MELS, par l'intermédiaire du SSCAAA, explore et évalue les programmes proposés pour être en mesure d'améliorer efficacement le niveau d'alphabétisme chez les enfants d'âge préscolaire.

### Recommandation 55

Que le MELS injecte des ressources dans la mise en œuvre de programmes d'intervention précoce éprouvés et la formation des enseignants qui y font appel.

### Recommandation 56

Que les commissions scolaires assurent un suivi du niveau d'alphabétisme de leurs élèves francophones et anglophones, en fassent rapport et recommandent des interventions ciblées dès que possible.

Les enfants peuvent bénéficier des activités d'éveil avant même de faire leur entrée à la maternelle<sup>35</sup>. Dans un monde idéal, les enfants feraient ces activités avec leurs parents ou les personnes qui s'en occupent mais, dans la réalité, il est plus probable que ce soit les garderies qui s'en chargent. La Commission accueille donc favorablement le soutien financier des garderies et l'établissement de liens entre les garderies et les écoles proposé dans la stratégie d'action du MELS et irait même jusqu'à encourager la mise en œuvre de programmes d'éveil en milieu de garde.

### Recommandation 57

Que les garderies travaillent en étroite collaboration avec les enseignants de l'éducation préscolaire pour instaurer des activités d'éveil adaptées aux jeunes enfants.

### Recommandation 58

Que les cégeps et les universités travaillent en collaboration pour intégrer dans leurs programmes un volet de formation à l'intention des enseignants de l'éducation préscolaire.

### Recommandation 59

Que les écoles invitent les parents et leurs enfants d'âge préscolaire à fréquenter leur bibliothèque pour favoriser un premier contact avec la lecture et le milieu scolaire.

## 4.8 Les mesures visant à améliorer l'alphabétisme

*[L'alphabétisme] suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière<sup>36</sup>.*

Chaque commission scolaire anglophone a adopté divers moyens de promouvoir l'alphabétisme, en l'occurrence ceux que nous avons abordés au point 5.7. Deux autres mesures méritent d'être mentionnées.

### 4.8.1 Le Plan d'action sur la lecture à l'école

La Commission s'est étonnée du fait que le Plan d'action sur la lecture à l'école du MELS ne figure pas parmi les « Treize voies de réussite »<sup>37</sup>. Ce plan d'action, mis en place en 2003, vise à cultiver, chez les enfants, le plaisir et l'habitude de la lecture, à leur apprendre à mieux maîtriser la langue d'enseignement et à faire connaître et à valoriser le rôle des bibliothécaires scolaires. Ce plan a été mis en œuvre à la lumière des résultats de différentes études menées principalement aux États-Unis, qui démontrent que les élèves d'écoles pourvues de bibliothèques bien garnies et organisées, tenues par des bibliothécaires accrédités, obtenaient souvent des notes supérieures à la moyenne aux épreuves

<sup>33</sup> Carolina Abecedarian Project, <http://www.fpg.unc.edu/~abc/>.

Voir aussi Frances A. CAMPBELL et autres, « Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project », *Applied Developmental Science*, vol. 6, n° 1, 2002, p. 42-57.

<sup>34</sup> ABRACADABRA, <http://grover.concordia.ca/abracadabra/promo/en/index.php>.

<sup>35</sup> Alissa GOODMAN, *Poorer Children's Educational Attainment: How Important are Attitudes and Behaviour?*

<sup>36</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO), *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes*, Document d'orientation Secteur de l'éducation de la UNESCO, UNESCO, 2004, p. 13, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246f.pdf>.

<sup>37</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Plan d'action sur la lecture à l'école*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/lecture/index.asp>.

uniques. Compte tenu de l'enveloppe budgétaire allouée (soit 60 000\$ par année par périodes triennales successives pour l'achat de livres pour les écoles, plus un budget annuel, sur dix ans, pour l'embauche de 20 bibliothécaires professionnels à l'échelle des commissions scolaires), il semble que le temps soit venu d'évaluer le plan d'action, particulièrement son incidence sur la stratégie d'action visant la réussite scolaire.

### Recommandation 60

Que le MELS évalue l'incidence du Plan d'action sur la lecture à l'école.

#### 4.8.2 Les 5 au quotidien

*Les 5 au quotidien*<sup>38</sup> est un modèle de gestion de classe offrant des solutions aux questions d'organisation, d'acquisition de bonnes habitudes de lecture et d'alphabétisation. Il responsabilise en partie les enfants à l'égard de leur apprentissage; il leur procure en quelque sorte un sentiment de pouvoir et l'occasion de prendre des décisions concernant ce qu'ils apprennent. Ainsi, il semble que, en plus d'améliorer le niveau d'alphabétisme chez les élèves, le programme contribue à développer leur sens des responsabilités et de l'organisation. La Commission se garde bien de faire la promotion de tout programme. En revanche, compte tenu de l'enthousiasme suscité par *Les 5 au quotidien*, elle estime qu'il s'agit d'une des stratégies qu'on aurait avantage à examiner de plus près dans le but de dégager les caractéristiques communes que possèdent les programmes d'alphabétisation efficaces qui pourraient constituer le fondement d'une pratique efficace d'enseignement de la lecture et de l'écriture.

### Recommandation 61

Que le MELS, par l'entremise du COPRSAQ, évalue les diverses méthodes d'alphabétisation accessibles, étudie leur potentiel et communique les résultats.

## 4.9 La réduction de la taille des groupes

La Commission accueille favorablement l'intention de la ministre de réduire la taille des groupes dans le secteur des jeunes, mais souligne que, parmi les 233 écoles primaires anglophones ordinaires, 81 (35%) comptent moins de 120 élèves (ce qui correspond à une moyenne de 20 élèves ou moins par année) et qu'elles se situent toutes, à l'exception d'une seule, en dehors de l'île de Montréal. Par conséquent, les écoles anglophones en milieu rural ne sentiront guère l'effet de cette réduction.

### Recommandation 62

Que le MELS offre un soutien financier aux petites écoles rurales qui ne profiteront pas du règlement visant à réduire la taille des groupes.

<sup>38</sup> Gail BOUSHEY et Joan MOSER, *Les 5 au quotidien*, Montréal, Duval Éducation, 2009.

# LES STRATÉGIES DE RÉUSSITE À L'EXTÉRIEUR DE L'ÉCOLE



La Commission convient qu'il faut « mobiliser les acteurs régionaux »<sup>39</sup>. Elle souligne toutefois que la mobilisation se déroule autrement dans les commissions scolaires anglophones dans l'ensemble, par tradition mais aussi en raison du peu de services offerts, surtout dans les régions. Par exemple, les services éducatifs complémentaires offerts par les CLSC sont rarement accessibles en anglais à l'extérieur des régions métropolitaines, alors on doit instaurer d'autres stratégies pour offrir le soutien nécessaire.

Comme nous l'avons expliqué au point 4.3.1 du présent avis, une large part de la réussite scolaire repose sur la compétence d'enseignants qualifiés. Qu'advient-il lorsqu'une école ne dispose pas de suffisamment de personnel qualifié pour répondre aux besoins variés de ses élèves? Dans certaines régions, les élèves en difficulté ou ceux auxquels les parents ne peuvent offrir un soutien en raison des barrières de la langue ou de l'éducation ont tout de même la chance d'avoir accès à des organismes de bénévoles en mesure de compléter le travail des enseignants. Les qualifications des bénévoles de bon nombre de ces organismes sont variables. Néanmoins, la Commission estime que leur volonté d'aider et leur intérêt pour les élèves sont aussi importantes que les compétences et l'expérience particulières en enseignement. Pour citer un bénévole parlant des enfants : « Ils savent que nous tenons à eux. »

Nous présentons, dans les pages qui suivent, des exemples de ces organismes parascolaires.

## 5.1 Le programme *Literacy Unlimited*

Le programme personnalisé d'alphabétisation *Literacy Unlimited*<sup>40</sup> (alphabétisation sans limites) est offert à environ 75 adultes et est financé par le MELS (PACTE)<sup>41</sup>. La Commission a appris avec intérêt que le programme bénéficiait à un nombre grandissant d'hommes âgés entre 20 et 25 ans qui occupent un emploi mais souhaitent tout de même améliorer leurs compétences en lecture et en écriture pour toutes sortes de raisons, par exemple pour trouver un meilleur emploi, aider leurs enfants dans leurs devoirs ou obtenir un permis de conduire.

## 5.2 Oasis

Le programme Oasis est une version du programme *Literacy Unlimited* adaptée pour les élèves du secondaire et est offert dans trois écoles secondaires dans l'ouest de l'île, soit les écoles secondaires Riverdale, John Rennie et Lakeside Academy.

Ce programme cible les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire reconnus par l'école comme élèves ayant des lacunes en lecture et en écriture. Ce ne sont pas des élèves ayant des besoins particuliers, mais ils éprouvent certaines difficultés d'apprentissage, ressentent de la frustration par rapport à leurs études ou n'ont pas d'aide à la maison pour leurs travaux. Souvent, ils ont de la difficulté à se tailler une place dans le milieu scolaire, mais on estime néanmoins qu'ils pourraient bénéficier de l'aide. Les tuteurs sont des retraités ou des enseignants qualifiés ayant suivi la formation de 12 heures à la méthode d'Oasis. Ils sont jumelés à des élèves, qui sont libérés de leur cours d'anglais une heure par semaine de septembre à juin. Le coût annuel par élève des de 600\$. Compte tenu de l'investissement relativement faible exigé par rapport aux avantages apparents du modèle, ce programme mérite d'être offert à plus d'élèves. À Riverdale, par exemple, 30% des élèves auraient besoin d'aide. En revanche, seulement 10% d'entre eux bénéficient du service, faute de budget.

## 5.3 Le programme Après l'école de la Maison Saint Columba

*Maison Saint Columba offre un programme bilingue et de qualité à 60 enfants de la communauté de Pointe-Saint-Charles, et travaille en partenariat avec 9 écoles francophones et anglophones qui nous réfèrent les enfants. Les objectifs de ce programme sont d'accroître le taux d'alphabétisation et les connaissances en mathématique aux enfants par le biais d'un éventail d'activités créatives et récréatives, de l'aide au devoir et du tutorat individuel, ce dans les deux langues. En plus de ces activités, les enfants reçoivent quotidiennement du lait et une collation nutritive. Ils participent également à notre programme hebdomadaire de reconnaissance d'élèves étoiles de la semaine. Les parents sont impliqués lors d'activités parents-enfants, ont des contacts réguliers avec le personnel, et sont invités à s'impliquer bénévolement dans le programme.*

<sup>39</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens!*, p. 18.

<sup>40</sup> Alphabétisation sans limites, <http://www.literacyunlimited.ca> (en anglais seulement).

<sup>41</sup> Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE).

*Au cœur de notre programme Après l'école se trouve notre équipe de bénévoles dévoués. Sur une base quotidienne, 4 ou 5 bénévoles aident les enfants à compléter leurs devoirs, et travaillent individuellement avec ceux qui ont besoin d'une aide supplémentaire en lecture. Plusieurs étudiants d'université prennent aussi part au programme, en animant des ateliers d'art et de théâtre, en travaillant individuellement avec les enfants et en soutenant le personnel du programme Après l'école. C'est grâce au dévouement du personnel, des bénévoles, des étudiants, des enfants et des parents qui s'impliquent que nous pouvons nous assurer que ce programme continue d'être un succès<sup>42</sup>.*

Actuellement, 50 élèves bénéficient gratuitement de ce programme d'aide aux devoirs, qui est financé par les commissions scolaires et les écoles, ainsi qu'un éventail de sociétés, de fondations et d'églises.

Certains élèves sont dirigés vers la Maison Saint Columba par leur école ou encore par les Centres de la jeunesse et de la famille Batshaw. Habituellement, ils fréquentent des écoles situées en dehors de leur quartier et y sont transportés par autobus mais, à cause des horaires d'autobus, ils ne peuvent pas rester pour les activités parascolaires de leur école. Le programme leur offre donc un endroit sûr où rester jusqu'à ce que leurs parents rentrent du travail.

Le Centre demande des renseignements aux enseignants pour mieux connaître les besoins de l'enfant. Ce sont les élèves du programme de base d'anglais, langue d'enseignement (à qui l'enseignement est offert presque exclusivement en anglais, abstraction faite des cours de français obligatoires) qui ont le plus de difficulté, particulièrement ceux dont l'estime de soi a été ébranlée après avoir été forcés d'abandonner un programme bilingue (où les élèves reçoivent la moitié de leur enseignement en anglais et l'autre moitié, en français). L'aide aux devoirs permet de faire un retour sur la matière vue en classe durant la journée et aide l'élève à comprendre et à mettre en pratique les compétences et les concepts vus dans le cadre de séances de tutorat de groupe et individuel, deux, trois ou quatre fois par semaine, selon ses besoins.

Les tuteurs bénévoles sont des étudiants en services sociaux et autres programmes universitaires.

Par exemple, des étudiants en bibliothéconomie de l'Université McGill ont catalogué tous les livres de lecture du centre. Tous les mois, on organise des activités parents-enfants, bien que la participation des parents ne soit pas obligatoire. Il arrive souvent que des parents n'aient pas les capacités ou le niveau d'alphabétisme nécessaires pour aider leurs enfants dans les devoirs et certains sont même incapables de lire les messages provenant de l'école.

Le programme n'a pas été soumis à une évaluation officielle, mais les enseignants l'applaudissent. Un enfant de 10 ans qui ne parvenait pas à reconnaître les lettres peut maintenant le faire grâce au travail et à la patience d'un tuteur. Des élèves repassent au centre pour dire que le programme les a aidés. Selon les organisateurs, la réussite, c'est une évolution et un changement d'attitude.

## 5.4 Le programme Aide aux devoirs de LEARN

SOS LEARN<sup>43</sup> est un service gratuit de tutorat en ligne où des élèves entrent en communication avec des enseignants qualifiés, qui les aident dans leurs études et leurs devoirs. Il est accessible en soirée, du lundi au jeudi, aux Québécois qui fréquentent une école anglophone. Les familles doivent disposer d'un ordinateur et d'un accès Internet afin que leurs enfants puissent bénéficier du programme.

## 5.5 Résumé : caractéristiques de toutes les interventions

La Commission a trouvé instructif et captivant d'entendre parler de tout l'éventail d'activités qui se déroulent dans le secteur anglophone, tant dans le milieu scolaire qu'à l'extérieur et qui visent à promouvoir la réussite scolaire.

Bien que la stratégie d'action actuelle du MELS sur la réussite scolaire s'articule principalement autour du taux de diplomation ou, en d'autres termes, sur l'aspect qualification de la mission de l'école, bon nombre des organisations et des mesures dont nous avons parlé portent également sur les aspects instruction et socialisation. Elles permettent pour la plupart d'accorder une attention personnalisée aux élèves en difficulté et, par conséquent, proposent non seulement une expérience d'enseignement et d'apprentissage plus riche, mais donnent également à ces élèves un sentiment d'appartenance et de confiance en soi qu'ils n'avaient pas ou qui n'était pas à leur portée dans un contexte scolaire ordinaire. Le fait que le MELS ait inscrit certains de ces programmes dans ses « Treize voies de réussite<sup>44</sup> » est remarquable et louable. La Commission souhaiterait que l'on établisse des liens plus étroits entre les mesures instaurées à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et estime que les CSC constitueraient un point de liaison idéal.

<sup>42</sup> Programme Après l'école: Maison Saint Columba, <http://www.saintcolumbahouse.org/fr/programmes-et-services/apres-lecole/>.

<sup>43</sup> LEARN, Services et publications, Services, <http://www.learnquebec.ca/fr/services/tutorials.html>.

<sup>44</sup> QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens!*

# CONCLUSION

---

Tout au long du présent avis, nous avons cité les propos d'élèves d'une classe de 2<sup>e</sup> année du 3<sup>e</sup> cycle du primaire à qui nous avons demandé d'exposer leur perception de ce qu'est la réussite. En conclusion, nous présentons une dernière définition de la réussite. Conscients de la difficulté que pourrait présenter la mesure de la réussite en ces termes, nous trouvons que cette définition traduit l'essence et le but mêmes de la réussite scolaire :

*La réussite, c'est cette douce sensation de victoire qu'on a quand on a accompli quelque chose de bien.  
(MS, élève de 6<sup>e</sup> année du primaire)*

La Commission souhaite à tous les élèves d'avoir l'occasion et les moyens de connaître « cette douce sensation de victoire ».

# ANNEXES

---

## 1- INVITÉS OU PERSONNES-RESSOURCES 2009-2010

---

### DAVID BRISEBOIS

Directeur, Commission scolaire New Frontiers, écoles primaires Franklin et Ormstown

---

### MICHELLE DUCHESNEAU

Coordonnatrice du programme Jeunesse, Maison Saint Columba, programme Après l'école

---

### GLORIA KEENAN

Directrice de la formation générale adulte et de la formation professionnelle, Commission scolaire Lester-B.-Pearson

---

### DONNA LEDUC

Coordonnatrice du programme de développement spirituel, Maison Saint Columba, programme Après l'école

---

### GENEVIÈVE LÉGARÉ

Chargée de projet, Projet d'utilisation de données dans le système scolaire

---

### LUC LÉPINE

Spécialiste en éducation, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Services à la communauté anglophone et aux affaires autochtones

---

### ANNE-MARIE LIVINGSTONE

Coordonnatrice de la recherche, projet des centres communautaires et scolaires

---

### CAROL MARRIOTT

Directrice à la retraite, membre des Personnes-ressources en accompagnement des gestionnaires (SAST)

---

### LOUISE MARZINOTTO

Spécialiste en éducation, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Services à la communauté anglophone et aux affaires autochtones

---

### JOY PALMER

Responsable d'école, Commission scolaire New Frontiers, école primaire Ormstown

---

### JILLIAN ROBERTS

Directrice générale, *Literacy Unlimited* et programme d'alphabétisation scolaire Oasis

---

### LYNN SENECAI

Ressources d'apprentissage pour une pédagogie différenciée, Commission scolaire Riverside

---

## 2- PLAN D'ACTION POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE (SSAP) DU COLLÈGE DAWSON [TRADUCTION]

### 2.2 Éléments de l'énoncé de mission du Collège transposés dans le nouveau SSAP

Voici quels sont les éléments de l'énoncé de mission du Collège qui sont transposés dans le nouveau plan d'action pour la réussite scolaire.

2.2.1 [...] Le Collège Dawson croit qu'il est aussi important de préparer les élèves en vue de la poursuite de leurs études que pour un emploi immédiat.

2.2.2 [...] pour maintenir les normes d'excellence essentielles à la réussite future de nos élèves et proposer des programmes, des services et les technologies adaptés de sorte que tout élève admis ait la possibilité d'acquérir les compétences dont il aura besoin pour répondre à ces normes.

2.2.3 [...] pour continuer à élaborer des approches éducatives innovatrices et souples en réponse aux besoins de nos élèves.

### 2.3 Objectifs stratégiques transposés dans le nouveau SSAP

Voici quels sont les objectifs stratégiques (tirés du plan stratégique du Collège) qui sont transposés dans le nouveau plan d'action pour la réussite scolaire.

2.3.1 Offrir une formation, des programmes et des services pertinents qui répondent aux besoins changeants des élèves et de la société.

2.3.2 Offrir à chaque élève la possibilité de réussir et d'acquérir le savoir et les compétences qui lui permettront de mener une vie remplie en tant qu'apprenant, citoyen et membre du marché du travail.



