

« Nous sommes responsables envers les élèves »
La réussite et la persévérance scolaires
dans les écoles de langue anglaise

Avis présenté au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

A blurred, low-angle photograph of a group of people walking, showing their legs and feet in motion. The image is out of focus, creating a sense of movement and activity. The colors are muted, with a mix of blues, greys, and earthy tones.

*« Nous sommes responsables envers les élèves »
La réussite et la persévérance scolaires
dans les écoles de langue anglaise*

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE

La Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) a pour mandat de donner des avis au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur toutes les questions touchant les services éducatifs dans les écoles anglophones primaires et secondaires, des centres d'éducation aux adultes et la formation professionnelle et de recevoir les demandes d'avis que le ministre peut lui adresser.

Le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche nomme les membres de la Commission, habituellement pour un mandat de trois ans. Des candidates et candidats sont proposés par les diverses associations et organismes du milieu anglophone de l'éducation qui représentent, entre autres, le personnel enseignant, les parents, les directions d'école, les administratrices, administrateurs et 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.

Membres en 2014-2015

Ruth Ahern	Jeffrey Derevensky	Richard Pellino
Tino Bordonaro	Deborah Foltin	Kimberley Quinn
Alexandra Caden	Judy Kelley	Jean Robert
Michael Chechile	Debra Laurie	Megan Seline
Pierre Chouinard	David McFall	Ray Venables

Présidente et recherchiste :	Cathrine Le Maistre
Membre d'office :	Chantal Beaulieu, Sous-ministre adjointe
Secrétaire :	Lynn Travers
Soutien administratif :	Juliette Larouche
Traduction :	DC-SL Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)

Commission de l'éducation en langue anglaise

600, rue Fullum, 11^e étage, bureau 11.07
Montréal (Québec) H2K 4L1
Tél. : 514 873-5656
Télec. : 514 864-4181
cela-abee@education.gouv.qc.ca

www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=30925&pk_campaign=CELA

Autres publications de la Commission

à l'adresse suivante : www.education.gouv.qc.ca

© Gouvernement du Québec

ISBN 978-2-550-74234-0 (version imprimée)
(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-74235-7)
ISBN 978-2-550-74214-2 (PDF)
(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-74215-9)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015

TABLE DES MATIÈRES

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE	2
<i>1.0 Introduction</i>	<i>5</i>
1.1 <i>La réussite des élèves.....</i>	<i>5</i>
1.2 <i>La méthode utilisée dans le présent mémoire</i>	<i>6</i>
1.3 <i>Les caractéristiques des écoles efficaces et les points communs dans les réseaux francophone et anglophone</i>	<i>7</i>
<i>2.0 Les conditions propices à la réussite des élèves</i>	<i>8</i>
2.1 <i>La mentalité de l'école.....</i>	<i>8</i>
2.2 <i>La clarté de la mission</i>	<i>9</i>
2.3 <i>La priorité mise sur la réussite</i>	<i>10</i>
2.4 <i>Le leadership partagé</i>	<i>12</i>
<i>3.0 Une éducation axée sur les élèves</i>	<i>13</i>
3.1 <i>Préoccupation à l'égard du bien-être général des élèves.....</i>	<i>13</i>
3.2 <i>L'inclusion</i>	<i>14</i>
3.3 <i>La différenciation</i>	<i>15</i>
3.4 <i>Les droits et les responsabilités des élèves</i>	<i>16</i>
3.5 <i>Une gestion de classe efficace</i>	<i>17</i>
<i>4.0 La gestion du changement</i>	<i>18</i>
4.1 <i>L'innovation</i>	<i>18</i>
4.2 <i>La souplesse</i>	<i>19</i>
<i>5.0 La collecte et l'utilisation de données</i>	<i>20</i>
5.1 <i>Le suivi des progrès des élèves</i>	<i>20</i>
5.2 <i>Une intervention hâtive.....</i>	<i>21</i>

6.0	<i>Les partenariats avec des intervenants extérieurs</i>	22
6.1	<i>La participation des parents</i>	22
6.2	<i>La participation de la communauté</i>	22
6.3	<i>La contribution de la communauté</i>	23
7.0	<i>Le déploiement efficace des ressources</i>	25
8.0	<i>Le perfectionnement du personnel</i>	26
8.1	<i>L'école est une organisation vouée à l'apprentissage</i>	26
8.2	<i>Perfectionnement professionnel ciblé</i>	26
9.0	<i>Des suggestions de transposition</i>	28
10.0	<i>En bref</i>	29
	<i>Glossaire et liens</i>	30

1.0 Introduction

En février 2015, la Commission de l'éducation en langue anglaise a reçu de l'ancien ministre de l'Éducation le mandat d'examiner les réussites dans les écoles anglophones de la province, de déterminer les conditions propices à ces réussites dans ces écoles et de proposer des moyens de transposer ces conditions dans l'ensemble du réseau québécois de l'éducation. Elle s'est acquittée de ce mandat et croit que les enjeux sont assez pertinents et importants pour s'y intéresser, tout en sachant qu'un grand nombre des éléments décrits dans le présent mémoire ne sont pas nouveaux et que quiconque connaît bien la pratique pédagogique les reconnaîtra.

1.1 La réussite des élèves

Ce sujet était le thème du mémoire que la Commission a présenté à la ministre de l'époque, en 2011¹. Nous y avons écrit :

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 [instruction, socialisation et qualification] ².

Si l'on met l'emphase sur le développement et les progrès de l'élève, la question la plus pertinente à se poser est peut-être la suivante : « Quel est le potentiel de cet élève et comment pouvons-nous l'aider à le mettre en valeur? »

Il est particulièrement difficile de fonder principalement la réussite d'un élève sur les résultats d'examen, si l'on en croit les commentaires que nous avons reçus et selon lesquels les examens uniformisés du Ministère ne correspondent pas toujours au curriculum ou à la pédagogie.

De plus, la décision d'utiliser les pourcentages dans les bulletins scolaires du primaire ne correspond ni à l'apprentissage des élèves ni à l'apprentissage basé sur les compétences³ et s'écarte d'une approche axée sur le développement.

Tableau 1.
Taux de diplomation (%) en cinq, six et sept ans, cohorte de 2003

	5 ans	6 ans	7 ans
CSCQ	69,1	76,7	79,8
CSES	37,7	47,2	50,0
CSET	55,7	61,2	63,5
CSR	67,6	75,8	79,5
CSSWL	67,1	74,4	76,9
CSWQ	54,4	65,9	69,3
CSEM	68,9	78,0	81,1
CSLBP	71,0	78,2	80,7
CSNF	62,9	71,0	75,4
CSL	54,4	62,0	67,1
CSC	5,8	12,0	15,4
Total pour le système scolaire public	54,9	63,7	67,9

Source : MELS, DSID, SIS, Indicateurs nationaux, Système Charlemagne, janvier 2011.

1 Québec, Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA), *Pour la réussite scolaire dans les écoles anglophones du Québec : répercussions sur les politiques et les pratiques* (Montréal : MELS, 2011), <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/pour-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-anglophones-du-quebec-repercussions-sur-les-politi/>

2 *Ibid.*, 4.

3 <https://lceeq.ca/sites/default/files/media/LCEEQPositionPaperEvaluation.pdf> – en anglais seulement

Tableau 2. Taux de décrochage (%) par commission scolaire anglophone, 2010-2013

	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Central Québec	19,8	18,4	21,7
Eastern Shores	27,2	21,9	23,0
Eastern Townships	22,8	25,8	19,2
Riverside	13,6	13,9	14,8
Sir-Wilfrid-Laurier	14,5	15,3	14,4
Western Québec	37,3	35,8	33,3
English-Montréal	15,7	16,9	17,7
Lester-B.-Pearson	12,5	13,7	13,1
New Frontiers	20,0	22,8	13,8
Commissions scolaires des écoles publiques anglophones	17,1	17,9	17,2
Province (commissions scolaires publiques seulement)	18,6	18,4	17,8

Source : DSID, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, lu en août 2014 (Dossier 4, Charlemagne), données en date du 29 juin 2015.

[...] 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 monde⁴.

Plusieurs commissions scolaires anglophones continuent de contester les chiffres sur le décrochage parce que ces derniers englobent le nombre d'élèves qui quittent la province et fréquentent des écoles ailleurs, souvent en Ontario, au Nouveau-Brunswick ou à l'Île-du-Prince-Édouard.

Ainsi, dans une école de la CSES⁵, seuls deux élèves d'une cohorte de dix qui avaient commencé la première année du secondaire ont obtenu leur diplôme, mais la plupart des huit autres élèves avaient quitté le Québec et avaient obtenu un diplôme ailleurs.

1.2 La méthode utilisée dans le présent mémoire

Des commentaires pertinents ont été extraits de mémoires précédents de la Commission (*indiqués en italiques*). Après les commentaires des membres de la Commission et la consultation de membres du COPRSAQ, des entrevues semi-structurées ont été menées par téléphone ou Skype avec des représentantes et des représentants de chaque commission scolaire anglophone, de même que de la Commission scolaire crie et de celle du Littoral. Les questions d'entrevue n'étaient pas fondées sur les résultats de recherches sur les écoles efficaces, mais étaient assez ouvertes pour que les personnes interviewées puissent décrire les réussites de leur commission respective et les initiatives qui les avaient rendues possibles. Les réponses, que nous avons traduites, sont indiquées entre guillemets lorsqu'elles sont citées textuellement.

⁴ CELA, *Pour la réussite scolaire*, p. 4. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/pour-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-anglophones-du-quebec-repercussions-sur-les-politi/>

⁵ Consulter le Glossaire à la fin du mémoire pour une liste annotée des abréviations et des sigles.

1.3 Les caractéristiques des écoles efficaces et les points communs dans les réseaux francophone et anglophone

Les recherches internationales sur les écoles qui réussissent sont fort nombreuses, entre autres un récent sommaire du MELS⁶, et des caractéristiques analogues se dégagent de tous leurs résultats. Un examen des recherches sur les écoles efficaces a mené à l'établissement d'une liste de caractéristiques regroupées sous les titres suivant: la philosophie de l'école, l'enseignement centré sur l'élève, la gestion du changement, la collecte et l'utilisation de l'information, les partenariats et le perfectionnement du personnel.

Étant donné que la Loi sur l'instruction publique régit toutes les écoles publiques de la province, qu'est-ce qui pourrait expliquer les taux de persévérance et de diplomation généralement supérieurs dans le secteur anglophone?

Dans toutes les écoles, on trouve :

- un curriculum bien planifié;
- un personnel enseignant qui connaît les matières enseignées et possède des connaissances pédagogiques;
- des règles claires contre l'intimidation;
- des règles et des mesures budgétaires communes, y compris un financement additionnel pour les écoles situées en milieu défavorisé;
- des structures de gouvernance définies;
- leur culture individuelle;
- du soutien pour les élèves ayant des besoins particuliers.

Il existe cependant des nuances même dans ces points communs. Après des débuts qualifiés de « difficiles » par une des personnes interviewées, les écoles de langue anglaise semblent avoir accepté la réforme du curriculum, reconnaissant que les compétences proposées peuvent se transférer ultérieurement dans la vie. « La philosophie qui sous-tend la réforme a beaucoup de sens à nos yeux. »

La Commission a entendu à maintes reprises au fil des ans que les secteurs anglophone et francophone diffèrent l'un de l'autre et nous avons décrit un grand nombre de ces différences dans des mémoires précédents. Dans celui-ci, nous décrivons quelques-unes des caractéristiques de l'éducation en langue anglaise au Québec, donnant à penser qu'elles contribuent à la réussite et à la persévérance supérieures qu'on semble observer dans les écoles anglophones et lorsque nous avons pu le faire, nous proposons des moyens de transposer ces caractéristiques dans d'autres écoles.

Selon les commissions scolaires anglophones, les ententes de partenariat conclues par le Ministère, les commissions scolaires et les écoles ne sont pas perçues comme des exercices mécaniques. Elles constituent des documents vivants qui guident et orientent l'adoption d'une approche proactive à l'égard de la réussite des élèves. L'accent mis sur l'évaluation formative a mené à une réflexion, puis à des mesures concrètes dans de nombreuses classes des écoles anglophones. Les commissions scolaires anglophones adaptent leurs budgets à l'interne pour répondre aux besoins locaux et font preuve d'esprit d'entreprise dans la recherche de nouvelles ressources dans leurs communautés. Ces mesures et d'autres caractéristiques sont élaborées dans le présent mémoire, dans l'optique des recommandations de la recherche dans la littérature.

⁶ Archambault, G. Ouellet, L. Harnois, *Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels* (MELS, Programme de soutien à l'école montréalaise, 2006).

2.0 Les conditions propices à la réussite des élèves

2.1 La mentalité de l'école :

une école efficace se caractérise par un climat positif en ce qui concerne l'enseignement, la vie sociale et la gestion. Elle donne aux élèves un milieu d'apprentissage sûr et structuré.

En 1999, la Commission a écrit au sujet de la mentalité dans les écoles anglophones :

Chaque école anglophone du Québec est un microcosme de la communauté qu'elle sert. C'est là la seconde différence entre écoles anglophones et écoles francophones. Les écoles anglophones du Québec sont presque aussi différentes entre elles qu'elles le sont de leurs homologues francophones. Les premières sont le produit de leur entourage et des élèves qui les fréquentent. Elles ne sont pas monolithiques. Leurs affinités linguistiques et culturelles ne sont pas un moule qui convient à toutes. Elles sont plutôt façonnées par la population et ses communautés, par les journaux, les stations de radio, les associations, les Églises, le mélange culturel et démographique qui caractérisent ces communautés⁷.

Depuis, la Commission a entendu à plusieurs reprises de toutes les régions de la province que la culture et le climat d'apprentissage dans les écoles anglophones diffèrent de ceux qui prévalent dans les écoles francophones.

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 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 groupe⁸.

La petite taille de la Commission scolaire du Littoral contribue à un « point de vue extrêmement personnalisé de l'éducation. Comment atteindre l'enfant vient toujours avant le curriculum. » La faible proportion élève/enseignant permet d'accorder une attention à chaque enfant individuellement et chacun d'eux est connu de nombreux adultes.

Cet aspect est important lorsque vient le temps de résoudre des problèmes de comportement social qui nuisent à l'apprentissage et il est appuyé par la commission scolaire, qui a investi dans le recrutement de deux psychoéducateurs, d'un travailleur social et d'un conseiller d'orientation. Cette équipe travaille en concertation pour venir en aide à chaque élève qui a des besoins, ce qui aide à compenser les services sociaux « allégés » de la région qui, lorsqu'ils existent, ne sont habituellement offerts qu'en français.

Le personnel enseignant, tout comme les élèves, a besoin d'un climat positif dans l'école pour donner le meilleur de lui-même. Les membres de la Commission ont visité une école secondaire dans laquelle le directeur non seulement saluait les élèves par leur nom lorsqu'il marchait dans les corridors, mais appuyait et encourageait les enseignants dans leurs initiatives pédagogiques. Il était évident que les enseignants appuyaient aussi leur directeur. Le climat d'une école est intangible et impossible à quantifier, mais dans cette école, il était, de toute évidence, positif.

⁷ Québec, CELA, *La mise en jeu de la culture et l'école de langue anglaise : rapport au ministre de l'Éducation, décembre 1999* (Québec : ministère de l'Éducation, 2000), 32 <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-mise-en-jeu-de-la-culture-et-lecole-de-langue-anglaise/>

⁸ CELA, *Pour la réussite scolaire*, p. 12. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/pour-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-anglophones-du-quebec-percussions-sur-les-politi/>

2.2 La clarté de la mission :

l'école poursuit en enseignement un but commun, généralisé et largement compris. La cohésion, la cohérence de la pratique, la collégialité et la collaboration parmi tous les membres du personnel de l'école caractérisent la vision et les buts communs.

Une solide harmonisation des ententes de partenariat, des plans stratégiques des commissions scolaires et des conventions de gestion et de réussite éducative (CGRE) des écoles a favorisé la cohésion et les buts communs dans les commissions scolaires. Il existe de solides relations de travail entre tous les niveaux dans la plupart des commissions scolaires et les commissaires entretiennent des rapports avec les administrateurs de ces dernières, les écoles et la communauté qui s'y rattache. Les membres de la Commission ont été invités à visiter une école et ont fait le tour des classes en compagnie de trois des commissaires de la commission scolaire. Il était évident qu'ils étaient les bienvenus à l'école et qu'ils étaient au courant de ce qui s'y passait.

Les commissions scolaires anglophones ont le même discours en ce qui concerne les buts de l'enseignement : elles collaborent à de nombreuses initiatives et partagent les ressources chaque fois que cela est possible. Le discours et la philosophie découlent du Régime pédagogique du MEESR, mais les commissions scolaires se les sont appropriés et les ont modifiés en fonction des besoins locaux. On en trouve des exemples dans de nombreuses écoles où la journée scolaire est allongée de plusieurs minutes, mais les élèves commencent la journée plus tard un matin. Cette façon de faire permet de respecter le temps de contact prévu avec les élèves, mais laisse aussi au personnel enseignant le temps de se réunir en situation d'apprentissage professionnel pendant la journée scolaire.

Plusieurs personnes interviewées ont insisté sur la nécessité d'un petit nombre d'objectifs consensuels. «Un trop grand nombre d'objectifs ne donne rien!» «Tout doit s'harmoniser.» «Il est difficile maintenant de compartimenter notre travail.» La commission scolaire a pour rôle de fixer des priorités, de donner un vocabulaire commun à tous les niveaux, de promouvoir la confiance, d'inculquer une culture d'apprentissage, de faire disparaître les cloisonnements pour que tous les membres de la commission scolaire collaborent à l'atteinte des buts

communs, entendent tous les mêmes discours et que le personnel enseignant travaille tous dans un cadre cohérent.

En voici des exemples :

- Depuis les 15 dernières années, la CSWQ a fondé ses plans stratégiques sur le modèle de la gestion des connaissances (GC), qui lui a donné un fondement de principes pour l'obtention de la réussite scolaire, la transmission de l'enseignement et le perfectionnement professionnel.
- Les buts de la CSSWL lui ont permis de se concentrer sur l'établissement d'un budget pour les services complémentaires et la technologie pendant trois années consécutives, assurant ainsi la continuité.
- Il y a environ 12 ans, la CSET s'est attaquée à un grave problème de décrochage en créant quatre «piliers» qui ont défini des objectifs pour tous les aspects de la mission de la commission scolaire. Ces piliers ont été fondés sur la recherche, guidés par les données probantes et ont proposé des objectifs stimulants sur le plan intellectuel dans le cadre d'une approche axée sur le développement.
- Toutes les commissions scolaires donnent la priorité au bilinguisme et à la bilittératie, de la maternelle à la cinquième année du secondaire.
- Plusieurs commissions scolaires se sont concentrées sur les mathématiques au primaire et certaines ont insisté sur la littératie précoce, en recourant toutefois à des stratégies différentes.

Stratégies de littératie

À la CSEM, la plus grande commission scolaire anglophone du Québec, 80 % des écoles, en particulier celles du noyau central de la ville, ont inclus la littératie dans leurs plans de réussite, car la réussite des élèves, prévisible dès la 1^{re} année, est fondée sur la compétence en littératie. La CSEM a créé le poste de conseiller en littératie. Le titulaire du poste a préparé une proposition de littératie équilibrée, basée sur la recherche, pour l'ensemble de la commission scolaire. Il travaille en étroite collaboration avec d'autres conseillers et s'efforce de renforcer la capacité du personnel enseignant, pour modifier la culture au fil du temps. En 2014, après cinq ans de mise en œuvre, 90 % des élèves de la 5^e année à la commission scolaire s'étaient assez améliorés pour être capables de lire, selon les attentes de leur année ou d'une année supérieure.

La Commission scolaire crie a constaté qu'en 2007-2008, seulement de 25 % à 30 % des élèves de la 6^e année lisaient comme ils le devaient à leur niveau et que le taux de diplomation quinquennal était d'environ 10 %. Les commissaires ont fait de la lecture au niveau attendu les premières années une priorité et ont investi des sommes du fonds didactique, des fonds d'AADNC et des subventions pour corriger le problème, compliqué d'ailleurs par le fait que la littératie chez les jeunes enfants doit comprendre des stratégies de langue seconde. La commission scolaire a embauché des professionnels externes, offert beaucoup de perfectionnement professionnel, communiqué des pratiques exemplaires, acheté de l'équipement, eu recours à de l'encadrement additionnel et formé le personnel enseignant à tenir des évaluations régulières de la littératie. Ces interventions ont amélioré les capacités de lecture dans toutes les communautés où ces mesures ont été mises en œuvre et elles ont contribué, a t on dit, à améliorer les taux de diplomation.

2.3 La priorité mise sur la réussite :

les efforts sont tournés sur l'enseignement et l'apprentissage qui fournissent des défis intellectuels à tous les élèves, de qui l'on attend beaucoup.

Les élèves doivent être intellectuellement stimulés et le personnel enseignant doit se demander : est-ce que l'apprentissage est pertinent? La CSSWL a répondu aux demandes des parents concernant l'aide qu'ils pouvaient apporter à leurs enfants en mathématique en proposant des logiciels d'exercices utiles. De cette manière, l'enseignante ou l'enseignant dispose en classe de plus de temps pour montrer des habiletés d'ordre supérieur, par exemple la résolution de problèmes. La CSET et celle du Littoral (CSL) fondent toutes deux leur pédagogie sur le modèle SAMR⁹ depuis 2003. Les attentes sont élevées, car la devise de la CSET est la suivante : « l'apprentissage supérieur pour tous ». La commission scolaire y parvient par la différenciation et l'enseignement axé sur le développement. La CSL voit la réussite et la persévérance des élèves, dans une approche globale et collective. Dans les deux commissions scolaires, on se concentre sur la persévérance et le taux de décrochage qui diminue. Le taux de réussite général à la CSL est passé à 85 % et la commission suit les autres élèves, qui empruntent généralement une autre voie ou restent dans le système. « Très peu passent au travers des mailles du filet. »

Une personne interviewée pensait que les méthodes différentes d'enseignement de la lecture pouvaient contribuer à expliquer les différences dans la réussite entre les systèmes anglophone et francophone, vu l'importance que revêt la littératie dans les travaux scolaires. Dans le secteur francophone, on insiste sur le décodage d'un texte, tandis que dans le secteur anglophone, on insiste sur le sens à dégager de la lecture, une activité plus exigeante. Cette méthode ne néglige pas le fait que les élèves doivent posséder le vocabulaire pour comprendre la matière et répondre aux questions des examens. C'est ce qui a mené à la création du projet de la littératie dans l'histoire à la CSEM, une initiative de deux conseillers, qui commence au primaire pour accroître la réussite au secondaire.

⁹ Voir Québec, CELA, *Écoles québécoises en ligne : Un monde de possibilités pour l'éducation en langue anglaise* (Montréal : CELA, MELS, 2014), représentation du modèle à la p. 28. Nd : Sigle de Substitution, Amélioration, Modification et Redéfinition. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/ecoles-quebecoises-en-ligne-un-monde-de-possibilites-pour-leducation-en-langue-anglaise/>

Passant de la théorie à la pratique

Les écoles profitent des occasions pour intégrer l'apprentissage par l'expérience pour accroître la pertinence du curriculum auprès des élèves. L'école secondaire Lindsay Place offre un modèle des Nations Unies aux élèves de la cinquième année du secondaire, auquel aspirent avec enthousiasme les élèves dès leur arrivée en première du secondaire. Les élèves qui y participent mettent à profit des compétences transversales en cherchant et en organisant l'information pour intégrer leurs connaissances en géographie, en histoire, en rédaction et art oratoire.

L'école Mecatina, l'école la plus éloignée de la Commission scolaire du Littoral, met en œuvre le projet GrEAU. Ce dernier était à l'origine un projet scientifique en classe et même si l'enseignant a depuis quitté l'école, les élèves ont poursuivi le projet, qui s'est transformé en une petite entreprise. Les élèves font pousser des herbes, des légumes et des fleurs dans des serres hydroponiques qu'ils vendent dans un magasin local, répondant ainsi aux besoins locaux de produits frais, et ils organisent des séances de dégustation au cours desquelles ils font la démonstration des recettes dans lesquelles leurs produits sont utilisés¹⁰.

Le programme Special Needs Activities (SNACS)¹¹, qui allie des cours de cuisine, une petite entreprise de traiteur et des activités sociales pour les élèves ayant des besoins particuliers et leurs aidants, est une collaboration de l'école secondaire Q.H.S., des Partenaires communautaires Jeffery Hale, du centre scolaire communautaire et du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). Le café étudiant permet aux jeunes adolescents ayant des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement de participer à un programme de formation à l'emploi dans un véritable milieu de travail. Les élèves acquièrent une expérience pratique et mettent en pratique les concepts appris en classe.

CASA a aidé à financer une nouvelle activité à l'école secondaire de New Carlisle. Un enseignant qui avait observé que certains élèves ne connaissaient pas la mer et en avaient même peur, même s'ils vivaient à proximité de celle-ci, les a emmenés à Écovoile, une école de voile voisine. La réponse a été si enthousiaste qu'il a décidé de construire un bateau avec les élèves à l'aide d'un bateau à voiles prêt à monter « Mirror ». « La construction » est devenue une activité populaire auprès des garçons et des filles du deuxième cycle du primaire qui apprennent le curriculum de manière pratique¹². L'enseignant, qui possède des habiletés de base en menuiserie, se fait le modèle de l'apprentissage continu avec les élèves et montre qu'on peut prendre des risques et apprendre de ses erreurs. Lorsque le voilier sera terminé, les élèves suivront un cours pour apprendre à faire de la voile avec leur bateau et prévoit déjà en construire un deuxième.

¹⁰ <http://www.cbc.ca/player/Radio/Local+Shows/Quebec/Quebec+AM/ID/2668347501/>. <http://greau.weebly.com/>

¹¹ <http://www.cbc.ca/player/Radio/Local+Shows/Quebec/Quebec+AM/ID/2660283964/>

¹² http://cwf-fcf.org/assets/pdf/TheGaspeSpec_Damian.pdf

2.4 Le leadership partagé :

la directrice ou le directeur d'école assure une direction pédagogique solide et déterminée, mais le partage à tous les niveaux.

Il peut y avoir plus d'un style de gestion et l'organisation possède des structures simples et évidentes, de même qu'une filière hiérarchique simplifiée. Le personnel enseignant participe à la prise de décisions et un climat de respect règne parmi tous les participants.

[...] les écoles anglophones, elles, qui ont constamment dû s'adapter à la diversité, savent toujours faire preuve davantage de souplesse, font face au changement de façon moins rigide et plus rapide, dépendent davantage des autorités et encouragent la participation des parents comme bénévoles et acteurs de la vie scolaire.

Le système scolaire anglophone fonctionne à une échelle communautaire : les établissements locaux élaborent des initiatives qui sont ensuite partagées et diffusées dans tous les systèmes et entre eux. La hiérarchie des commissions scolaires est simplifiée et dans les écoles, le directeur est moins susceptible d'être autoritaire et plus susceptible de mener par consensus. Les directeurs d'écoles anglophones au Québec auprès desquels la *Canadian Association of Principals* a mené un sondage ont demandé « plus de partenariats avec les organismes locaux et moins de bureaucratie pour accéder à ces aides et les utiliser¹⁴ ». [notre traduction]

On nous a dit, dans une commission scolaire : « Toute initiative mise en œuvre par la commission scolaire doit recevoir l'assentiment général, de sorte qu'on se concentre au niveau de l'enseignante ou de l'enseignant, soutenu par le rôle mobilisateur du directeur d'école et par le personnel de la commission scolaire. » Dans une autre, on nous a dit : « À la commission scolaire, la résolution créative de problèmes a remplacé la hiérarchie. Il y a beaucoup de collaboration et de partage de l'information. » Une troisième (quoique plus petite) a pour sa part dit : « N'importe qui peut prendre le téléphone et appeler le directeur général. »

Les écoles anglophones insistent sur le leadership pédagogique

des directeurs d'école et du personnel enseignant, reconnaissant que l'école est détentrice d'expertise. Elles insistent cependant aussi sur la nécessité du rôle de chef de file que doivent jouer la commission scolaire et les conseillers qui font équipe avec le personnel des écoles. On a souligné l'aide financière de la commission scolaire, tout comme son ouverture pour la mise en œuvre de différentes approches. À la CSES, « les cloisonnements ont disparu grâce aux réunions interservices à la commission scolaire, ce qui permet de mettre en commun les initiatives mises en œuvre par la commission scolaire et le personnel enseignant, avec l'aide des conseillers et des directeurs ».

Finalement, il est devenu clair que « les écoles et les commissions scolaires essaient d'éviter les tracasseries administratives et s'efforcent de travailler dans la simplicité ».

¹³ Québec, CELA, *Former les anglophones du Québec d'aujourd'hui* (Montréal : CELA, MELS, 2010), p. 12 <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/former-les-anglophones-du-quebec-daujourd'hui/>

¹⁴ Canadian Association of Principals and the Alberta Teachers' Association, *The future of the principalship in Canada: A National Research Study* (Edmonton : Alberta Teachers' Association, 2014), p. 54 <http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/The%20Future%20of%20the%20Principalship%20in%20Canada.pdf>.

3.0 Une éducation axée sur les élèves

3.1 Préoccupation à l'égard du bien-être général des élèves

Plusieurs commissions scolaires ont souligné l'importance du modèle de comportement des adultes auprès des élèves et ont décrit des stratégies pour veiller à ce que « chaque enfant ait un mentor ou inspirateur ». Les personnes interviewées ont parlé des liens étroits entre le personnel enseignant et les élèves y compris, et plus encore, au-delà des interactions en classe. Elles ont souligné le travail des enseignantes et des enseignants, qui comprennent l'importance de tenir compte du domaine affectif pour exercer une influence positive dans la vie des élèves et, par conséquent, dans leur apprentissage. Dans certaines écoles, le personnel enseignant accueille les élèves à leur sortie de l'autobus le matin parce qu'« on ne sait pas ce qu'ils ont laissé derrière eux, à la maison, lorsqu'ils sont montés à bord de l'autobus ». Des titulaires de classe du secondaire restent en contact avec les élèves tout au long de l'année. Dans les régions défavorisées, les enfants sont vulnérables lorsqu'ils arrivent à l'école. À la Commission scolaire du Littoral, chaque enfant à risque est rattaché à un « adulte significatif » et le taux de décrochage a diminué de 39 % en 2005 à 19,2 % en 2013.

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 parascolaires¹⁵.

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 élèves¹⁶.

Le personnel enseignant consacre régulièrement beaucoup de temps aux activités parascolaires, ce qui aide à établir des liens étroits avec les élèves et améliore le climat en classe. Les exemples de participation aux activités parascolaires donnés par les personnes interviewées sont trop nombreux pour en dresser la liste. Deux d'entre eux ont trait plus précisément au curriculum : les concours de robotique, qui incitent les élèves à résoudre des problèmes, à découvrir l'électronique, la menuiserie, la modélisation, la rédaction de scénarios et la production de vidéos, et « La bataille des livres », qui encourage les élèves du premier cycle du secondaire et du primaire à lire en anglais et en français.

¹⁵ CELA, *Pour la réussite scolaire*, p. 12. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/MELS_MemoireMinistre2011_FR.pdf

¹⁶ Ibid p. 11.

Tableau 3. Taux d'intégration des élèves ayant un handicap, des problèmes de comportement ou des difficultés d'apprentissage dans les classes ordinaires dans le système d'éducation public, par région administrative et langue d'enseignement.

	Français (%)	Anglais (%)
Abitibi-Témiscamingue	75,3	94,2
Bas-Saint-Laurent	77,6	95,5
Capitale-Nationale	71,7	92,7
Centre-du-Québec	77,4	100,0
Chaudière-Appalaches	70,5	76,2
Côte-Nord	68,9	97,5
Estrie	72,5	82,9
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	79,4	87,2
Lanaudière	69,6	93,8
Laurentides	67,6	92,4
Laval	65,6	83,3
Mauricie	69,9	100,0
Montérégie	65,6	89,7
Montréal	63,8	88,8
Nord-du-Québec	88,0	95,9
Outaouais	75,8	89,4
Saguenay-Lac-Saint-Jean	70,8	100,0
Total pour le système d'éducation public	68,9	88,8

3.2 L'inclusion

Les commissions scolaires anglophones intègrent depuis longtemps les élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires. Comme l'a écrit la Commission d'éducation en langue anglaise en 2011 :

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 faire¹⁷.

Il faut noter que ces mêmes élèves apparaissent dans les tableaux sur la persévérance et les résultats d'examen pour chacune des commissions scolaires anglophones. Certains élèves se qualifient par l'entremise du PFAE et les commissions scolaires anglophones sont à juste titre fières de leurs services complémentaires.

L'une des raisons pour lesquelles ces élèves réussissent est peut-être la philosophie de différenciation qui prévaut dans les écoles anglophones.

Les stratégies concernant les enfants ayant des besoins particuliers doivent être fondées sur les besoins de chaque enfant. Même si une politique provinciale est utile dans son sens large, elle encouragera une tendance à considérer tous les enfants ayant des besoins particuliers comme une entité. Il n'existe pas qu'une seule solution et il doit y avoir place à la reconnaissance des différences individuelles, de même qu'aux variations locales. Il faut encourager l'enseignement différencié et le personnel enseignant doit disposer du matériel pédagogique convenablement adapté¹⁸. [notre traduction]

¹⁷ CELA, *Pour la réussite scolaire*, p. 3. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/pour-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-anglophones-du-quebec-repercussions-sur-les-politi/>

¹⁸ Lettre de la CELA à M^{me} Line Beauchamp.

3.3 La différenciation

La principale question posée par le personnel enseignant et les administrateurs est la suivante : « Comment pouvons-nous créer des classes afin de donner la chance de réussir à tous les élèves? » La réponse à cette question réside dans la détermination des besoins d'apprentissage des élèves, puis dans l'enseignement différencié en fonction des besoins individuels. Cette philosophie est souvent mise en œuvre de manière pragmatique parce que les enseignantes et les enseignants qui ont des classes à niveaux multiples et qui enseignent plusieurs matières doivent diversifier leurs méthodes d'enseignement. Ces dernières sont communément fondées sur une approche axée sur le développement, la compréhension des élèves et la façon dont ils se développent, le choix des voies appropriées ou l'élaboration de programmes particuliers pour répondre aux besoins de chaque enfant et conseiller les parents sur toutes les options.

À la CSWQ, l'aide aux élèves prend diverses formes : à l'école, on fixe aux élèves des cibles qui sont suivies et vérifiées après six à huit semaines; les élèves rencontrent un adulte significatif 20 minutes par semaine; les programmes sont locaux, par exemple un programme de sport et de loisir en quatrième et en cinquième du secondaire et un programme de soudure qui, dans les deux cas, visent à accroître la participation et la persévérance des élèves; des rencontres sont organisées avec les élèves inscrits à une formation professionnelle pour s'assurer du bien-fondé de leur choix de programme. La commission scolaire approuve toutes ces initiatives et fournit des ressources additionnelles, au besoin.

La CSEM est un exemple de commission scolaire qui offre des services additionnels de tutorat après l'école et le samedi. Ces services coûtent cher, mais les résultats en valent la peine. Dans certaines régions, les parents paient une partie du coût ou un directeur d'école peut utiliser un fonds discrétionnaire, ou encore le personnel enseignant peut assurer ces services bénévolement « parce qu'ils ont vraiment à cœur » la réussite de leurs élèves. Il incombe à l'élève d'y participer.

À la CSCQ, l'école secondaire Saint-Patrick met en œuvre un programme appelé PROFILES qui offre à chaque élève la possibilité d'approfondir des intérêts particuliers et de développer la camaraderie avec ses pairs en choisissant parmi une série d'activités facultatives comme le hockey, le football, l'art, la danse et les langues. L'école primaire Saint-Vincent utilise l'approche de communication SACCADE pour les enfants atteints d'autisme, grâce à l'aide de la Fondation du Jeffery Hale.

Susciter l'intérêt pour accroître la motivation

Les écoles parallèles de la CSEM ont observé que leurs élèves ne s'intéressaient pas au programme provincial d'histoire. Le personnel enseignant a donc décidé de commencer l'année par un projet d'histoire du voisinage local, fondé sur un sondage sur ce qui intéressait les élèves (ex. : La petite Italie à l'extrémité est de Montréal, le canal Lachine au sud-ouest, l'histoire des quartiers de Notre-Dame-de-Grâce et La Petite Bourgogne), et d'intégrer une partie du contenu et des habiletés nécessaires au programme. L'intérêt renouvelé des élèves a fait augmenter leur motivation, qui s'est maintenue toute l'année. Les notes se sont améliorées dans la plupart de ces écoles parallèles et, anecdote à souligner, les élèves se sont davantage intéressés à l'histoire.

À la CSEM, le taux de réussite à l'examen d'histoire s'est amélioré de 10 % entre 2012 et 2014, que les élèves aient fait l'examen en anglais ou en français. Le taux de réussite général dans certaines écoles est passé de 30 à 60 %. Cette réussite s'explique en grande partie par le recours à l'approche « Response to Intervention » (RTI – réaction à l'intervention), dans le cadre de laquelle les résultats des examens sont examinés, et une aide additionnelle offerte en fonction des besoins de l'élève.

Orienter l'élève indécis

Les élèves doivent habituellement avoir atteint les niveaux scolaires exigés en anglais, en français et en mathématiques avant de pouvoir être admis dans un programme de formation professionnelle. La Commission de développement économique Kahnawake, Tewatohnhi'saktha ou TEWA, a ciblé 25 étudiants entre 16 et 42 ans qui ne répondaient pas à ces critères, qui recevaient de l'aide sociale et avaient peu de confiance en leur avenir. Comme ces étudiants correspondaient à l'archétype des personnes qui prennent des risques, des explorateurs et des aventuriers en conflit avec l'autorité, la CSNF a établi un horaire spécial qui comprend des cours théoriques le matin et des cours en menuiserie, de soudure, de plomberie ou d'électricité en après-midi, pour un total de 250 heures de cours de formation professionnelle. Après avoir eu l'approbation ministérielle, le programme a remis des diplômes à 15 des 20 étudiants (75 %) dès sa première année d'existence. Seuls trois étudiants ont continué de ne pas connaître leurs plans pour l'avenir et chacun des participants qui a choisi de suivre à plein temps un programme de qualification professionnelle a fait ce choix d'après l'expérience acquise dans le cadre du projet, ce qui a accru ses chances de réussite.

De solides programmes de formation des adultes facilitent la réussite de certains étudiants et la formation professionnelle offre des solutions de rechange à celles et ceux qui ont besoin d'une voie différente du cégep. Pour s'assurer que les élèves ont choisi le programme professionnel qui leur convient le mieux, en exemple, la CSWQ a des conseillers qui rencontrent les étudiants avant qu'ils ne commencent un programme donné et qui vérifient périodiquement auprès d'eux leur cheminement dans le programme choisi.

3.4 Les droits et les responsabilités des élèves

Les élèves qui fréquentent des écoles efficaces ont une forte estime d'eux-mêmes. On leur confie des responsabilités au sein de l'école et, lorsqu'il est possible de le faire, le contrôle de leur apprentissage. Ils participent à la vie scolaire et leur contribution à l'apprentissage et à d'autres aspects de l'école est reconnue.

La CSR a mis en œuvre diverses initiatives pour donner aux élèves un sentiment d'appartenance et afin d'accroître la possibilité qu'ils trouvent un créneau dans lequel ils se reconnaissent. Il existe un programme scolaire intermédiaire pour un groupe choisi d'élèves et un petit groupe d'enseignantes et d'enseignants dans une école, un programme de baccalauréat international qui commence aux années intermédiaires dans deux écoles, un programme axé sur les arts et un autre sur l'excellence sportive dans une autre école.

La plupart des commissions scolaires possèdent un programme de leadership pour les élèves de la quatrième et de la cinquième année du secondaire et elles participent aux conférences annuelles pancanadiennes sur le leadership. Les élèves du deuxième cycle du secondaire peuvent participer à titre d'observateurs avec droit de parole à leurs conseils de commissaires, ce qui leur fait vivre des leçons de démocratie pertinentes et leur fait occuper des postes de responsabilité.

Il semble que les élèves des écoles anglophones soient fiers de leur école et de leur association avec celle-ci. Cette attitude découle peut-être de leur participation à des activités parascolaires et au sentiment d'appartenance que cette participation suscite à l'égard de l'école et des adultes qui s'y trouvent; elle peut aussi répondre à leur besoin de se réclamer de leur communauté linguistique minoritaire. Par contraste, les élèves francophones semblent éprouver moins le besoin de participer à l'école étant donné qu'ils peuvent trouver des activités dans leur propre langue dans la communauté. Il ne fait nul doute que l'engagement à l'école est une variable explicative de la persévérance et de la réussite des élèves.

3.5 Une gestion de classe efficace :

l'atmosphère en classe est ordonnée et ferme, la discipline est claire et pertinente. Les élèves reçoivent des rétroactions et des renforcements positifs.

Plusieurs commissions scolaires ont adopté des systèmes de gestion de classe fondés sur l'autorégulation plutôt que seulement sur les méthodes punitives. Elles utilisent des approches telles que le programme ALERT¹⁹, doté d'outils particuliers pour les enfants, dont des « appareils antistress pour enfants », des crayons spéciaux et des stratégies comme une séance de vélo stationnaire ou le retrait du groupe pendant une courte période dans un endroit calme. Toutes ces méthodes distraient les enfants du comportement perturbateur qui nuit à leur apprentissage et à celui des autres et leur enseignent des habiletés d'autorégulation qui leur seront utiles toute leur vie. Certaines commissions scolaires utilisent les stratégies des « communautés d'apprentissage Tribes » pour créer en classe une communauté dans les centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle, de même que dans les écoles primaires et secondaires.

¹⁹ M. S. Williams et S. Shellenberger, (Albuquerque, NM: Therapy Works, 1996).

4.0 La gestion du changement

4.1 L'innovation

Les écoles efficaces savent cerner et résoudre des problèmes et gérer le changement et le développement. Elles sont prêtes à expérimenter et à prendre des risques.

Les commissions scolaires anglophones ont généralement une culture progressiste axée sur la créativité, la débrouillardise et le réseautage, parfois née de la nécessité : les écoles anglophones ont dû s'adapter, prendre les bouchées doubles et changer sous la contrainte, mais elles y sont généralement parvenues et l'élaboration d'initiatives locales pour répondre aux besoins locaux est encouragée et appuyée.

La volonté d'expérimenter est appuyée par un large éventail de ressources, qu'il s'agisse de littérature pédagogique ou d'éducateurs exemplaires de l'anglophonie et la plupart des initiatives pédagogiques utilisées par les commissions scolaires et les écoles anglophones sont fondées sur la recherche. Les chercheurs suivants ont récemment influencé les travaux menés dans un grand nombre des commissions scolaires anglophones :

- Rick et Rebecca Dufour (communautés d'apprentissage professionnelles) <http://www.allthingsplc.info/> – en anglais seulement
- John Hattie (méta-analyse des effets pédagogiques) <http://visible-learning.org/john-hattie/> – en anglais seulement
- Robert Marzano (rétroaction efficace auprès des élèves) <http://www.marzano-research.com/robert-j-marzano> – en anglais seulement
- Regalena Melrose (autorégulation et réussite) <http://www.drmmelrose.com> – en anglais seulement
- Anthony Muhammad (culture scolaire, participation des parents et de la communauté) <http://newfrontier21.com> – en anglais seulement
- Gordon Neufeld (approche du développement fondée sur l'attachement) <http://neufeldinstitute.com> – en anglais seulement
- Ruben Puentedura (modèle SAMR pour les niveaux d'utilisation de la technologie) <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/06/29/LearningTechnologySAMRModel.pdf> – en anglais seulement
- Douglas Reeves (évaluation fondée sur les normes) <http://www.schoolimprovement.com/> en anglais seulement
- Judy Willis (utilisation de la neuroscience pour orienter la pratique pédagogique) <http://www.radteach.com> – en anglais seulement

Toutes les commissions scolaires ont tiré parti de ces écrits et d'autres auteurs pour orienter leur philosophie et leur pratique subséquente. Certaines ont utilisé l'argent des subventions pour visiter d'autres écoles où ces théories sont mises en œuvre, voire rencontrer les auteurs, et le COPRSAQ a invité des chercheurs importants à ses conférences. En exemple, en février 2015, quelque 1 000 enseignantes et enseignants, administratrices et administrateurs et conseillères et conseillers ont participé à la conférence annuelle de la COPRSAQ, où John Hattie était le conférencier d'honneur.

Les commissions scolaires doivent parfois faire preuve d'ingéniosité pour trouver des fonds dans le but de maintenir ou compléter les programmes existants. Même si les répondantes et répondants nous ont dit qu'ils déploraient le temps consacré à l'entrepreneuriat plutôt qu'à la pédagogie, les restrictions budgétaires des dernières années ont incité les administratrices et administrateurs des commissions scolaires à recourir à diverses initiatives pour trouver des fonds additionnels. Le personnel enseignant est encouragé à présenter des demandes de bourse Killingbeck²⁰, de subventions au PSPI ou de subventions à la réussite pour répondre à des besoins particuliers de leur école et faire l'expérience de méthodes novatrices qui répondent aux besoins de leurs élèves ou renforcent leurs points forts. Ce n'est pas par hasard que les subventions offertes au personnel enseignant pour améliorer la réussite des élèves s'appellent PSPI, sigle de Programme de subventions pour le perfectionnement et l'innovation. Une commission scolaire qui n'avait pas de financement pour appuyer le recrutement d'une conseillère ou d'un conseiller en éducation physique s'est associée à *Québec en forme* pour mettre les compétences nécessaires à la disposition de ses élèves. La plupart des commissions scolaires anglophones ont intéressé des élèves internationaux à leur programme pour les jeunes ou à leur programme professionnel qui procurent des avantages qui vont bien au-delà de l'aide financière à la commission scolaire.

²⁰ Les titulaires des subventions Killingbeck doivent produire une vidéo descriptive à laquelle les autres peuvent avoir accès. Se reporter par exemple à <https://cee.ca/en/project-summaries/school-success-rural-schools> - en anglais seulement.

Initiatives internationales

À l'été 2003, la CSLBP a attribué des fonds de démarrage à un programme international visant à faire venir des étudiants étrangers au Québec. Le programme a pris de l'expansion, il s'autofinance et emploie maintenant plus de 40 personnes. Il constitue en outre une source de revenus qui a profité à la commission scolaire dans son ensemble. La province en tire également un profit financier en raison des élèves qui viennent vivre ici, de leur famille qui leur rend visite, des 90 % d'entre eux qui restent dans la province – un grand nombre aux études supérieures – et de ceux et celles qui immigreront ensuite. D'autres commissions scolaires ont également intéressé des étudiants d'autres pays tels que la Chine, la Corée, le Japon et l'Inde.

Ces retombées financières sont évidentes, mais il y en a d'autres. Les programmes internationaux comprennent maintenant des échanges d'enseignants, des programmes à court et à long terme, des cours d'anglais et de français, langue seconde, la formation professionnelle, les partenariats avec les cégeps, des programmes de formation des enseignantes et des enseignants en partenariat avec le British Council et le programme trilingue offert en prématernelle : l'anglais, le français et le mandarin, l'italien ou l'espagnol, autorisé par le ministère de la Famille et financé par les parents. Par ces initiatives, les enfants et les enseignantes et enseignants locaux sont exposés aux cultures d'autres pays tels que la Chine, l'Inde ou la Corée et les élèves étrangers découvrent la vie au Canada, de sorte que les uns comme les autres sont exposés à la mondialisation dès un jeune âge.

4.2 La souplesse

La minorité anglophone du Québec s'est toujours concentrée sur les solutions plutôt que la simple observation des problèmes. Ces caractéristiques permettent aux petites commissions scolaires éloignées la latitude nécessaire pour répondre aux besoins de leur clientèle. Les communautés qui composent les commissions scolaires anglophones sont très différentes les unes des autres, étant donné les distances considérables et les antécédents historiques qui les caractérisent, mais même dans les grandes commissions scolaires urbaines, chaque communauté constituante se distingue à sa manière. Les commissions scolaires anglophones ont reconnu ces particularités et l'une des personnes invitées par la Commission de l'éducation en langue anglaise a signalé il y a quelques années que « nous sommes moins, d'un point de vue culturel, contraints par les règlements ».

5.0 La collecte et l'utilisation de données

5.1 Le suivi des progrès des élèves :

Les progrès des élèves sont suivis et le rendement scolaire est systématiquement évalué. Le personnel utilise les données sur la réussite des élèves aux examens comme la source des questions qu'il se pose et de ses réflexions pour améliorer le rendement.

«Nous commençons réellement à voir comment les données peuvent servir à améliorer nos résultats. L'obligation de rendre compte a rendu chacun de nous responsable. Nous voyons les données comme un moyen de nous améliorer. Comment pouvons-nous modifier nos méthodes? Autrement, nous tirons à l'aveugle.»

La plupart des représentantes et représentants des commissions scolaires nous ont parlé avec enthousiasme de leur utilisation des données pour prendre des décisions en enseignement. Elles et ils ont adopté les CGRE au lieu de les voir comme une obligation et les ont utilisées pour perfectionner leurs plans stratégiques et approfondir la gestion axée sur les résultats. Pourtant, comme l'a dit une des personnes interviewées : « Il ne s'agit pas uniquement des données et du curriculum, mais aussi de l'enfant. »

Les commissions scolaires utilisent diverses sources de données pour donner le plus de renseignements possible sur l'élève. Elles ont investi dans ces processus et le personnel enseignant a demandé des subventions pour créer des équipes de données scolaires. La communication entre les enseignantes et les enseignants de différents niveaux scolaires se fait dans les centres multiniveaux de correction où ils corrigent le même examen et voient comment leur pédagogie s'harmonise avec celle des enseignantes et des enseignants du niveau qui les précède et les suit.

Lumix a permis une analyse détaillée des données d'examen pour définir les objectifs que l'élève peut trouver difficiles. Malheureusement, certaines commissions scolaires n'ont pas les moyens financiers d'acheter Lumix. Les données aident à réfléchir à la pratique et à harmoniser tous les systèmes en cause.

Les examens de fin de cycle du Ministère permettent de prévoir l'enseignement aux élèves des années suivantes. Les questions d'examen sont analysées et utilisées comme données

formatives pour aider les enseignantes et enseignants à modifier leur pratique. Le rapport est ensuite trié par enseignant, école, matière, question, etc., pour que le personnel enseignant reçoive une information détaillée. Ces données objectives deviennent le fondement de discussions avec les enseignantes et enseignants et les conseillers et collègues dans les réunions de suivi.

L'Evidence-based Practice Project (projet de pratique fondée sur les données probantes) offre du perfectionnement professionnel, des outils et d'autres ressources aux commissions scolaires, aux administratrices et administrateurs, de même qu'aux conseillères et conseillers pour appuyer les communautés d'apprentissage professionnelles et les équipes de données dans les écoles. Les données d'évaluation sont utilisées après mûre réflexion et les décisions sont fondées sur les faits et axées sur l'amélioration de la réussite des élèves par l'examen des données («les données servent de lampe de poche») et la pratique basée sur la recherche.

L'approche «*Response to Intervention*» est un processus fondé sur des données elles-mêmes basées sur une méthode itérative d'examen, la réflexion du personnel enseignant, le rattrapage et de nouveaux tests pour les élèves qui en ont besoin.

Des sondages tels que «*Tell them from me*» fournissent des données précieuses dans le domaine affectif sur les attitudes, l'information sociale et un mode de vie sain.

Les élèves vivent souvent des difficultés pendant les transitions d'un niveau à un autre dans le système scolaire. Des réunions sur la transition sont organisées par des écoles primaires et secondaires et les commissions scolaires ont institué des centres de correction des examens. Par exemple, les examens de la 6^e année sont corrigés par des enseignantes ou enseignants de la 5^e année et de la première du secondaire, ce qui leur donne une idée du programme de la 6^e année et des élèves. À un autre niveau, les commissions scolaires surveillent la transition entre le secteur des jeunes et celui des adultes et plusieurs d'entre elles ont embauché un conseiller en matière de transitions qui vient en aide aux élèves et les visites souvent à la maison pour rencontrer les familles et les appuyer. Plusieurs personnes interviewées ont mentionné que la personne des SARCA téléphone à tous les élèves qui ont décroché avant l'obtention de leur diplôme et continue de les suivre.

5.2 Une intervention hâtive :

On peut reconnaître les éventuels décrocheurs au secondaire dès le primaire et l'on sait depuis longtemps qu'une intervention hâtive est un important facteur de la prévention du décrochage des élèves au secondaire²¹.

Les enfants de la maternelle sont évalués en présence de leurs parents et font immédiatement l'objet de remédiation si des indicateurs de problèmes éventuels sont observés.

Les écoles utilisent diverses stratégies pour résoudre les problèmes éprouvés par les élèves au primaire et susceptibles de nuire à leur rendement au secondaire. La CSEM a mis en place des ressources et des ateliers pour veiller au contenu (thèmes) et aux habiletés (interprétation des documents, littératie) dès la 3^e année pour favoriser la réussite en histoire au secondaire. Dans toutes les commissions scolaires, les conseillers d'orientation repèrent les décrocheurs potentiels le plus rapidement possible au secondaire et des mesures sont mises en œuvre pour leur venir en aide.

La CSWQ a utilisé la Mesure 30109 du Ministère pour appuyer les services particuliers aux élèves autochtones, qui représentent 70 % de la population étudiante dans certaines de leurs écoles. Cette mesure peut être utilisée pour le perfectionnement professionnel, le temps additionnel pour le suivi des élèves par le personnel enseignant ou la mise au point d'une pédagogie autochtone.

La CSES s'est attaquée au problème des décrocheurs après la troisième année du secondaire en réservant un budget au recrutement d'un coordonnateur des ressources à temps plein. Celui-ci travaille en collaboration avec les parents à l'élaboration de plans d'intervention, coopérant avec les ressources de la communauté comme Family Ties et CASA, et assurant la transition des élèves vers les programmes appropriés d'éducation aux adultes. Certains élèves fréquentent l'école pour le français, l'anglais et les mathématiques, mais suivent également des cours de menuiserie et d'autres métiers au centre d'éducation des adultes. Ces mesures sont complétées par la participation des élèves de la 3^e et de la 4^e année à des salons de l'emploi, ce qui permet de commencer à cultiver leur intérêt et de leur démontrer les raisons pour lesquelles ils s'instruisent.

Les SARCA suivent les décrocheurs précoces, en partie à l'aide des médias sociaux et en partie lorsque « l'homme des SARCA frappe à leur porte ».

²¹ K. L. Alexander, D. R. Entwistle et C. Horsey. « From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout ». *Sociology of Education* 70 (1997) : p. 87-107.R.

Balfanz et L. Herzog. « Keeping Middle Grades Students on Track to Graduation: Initial Analysis and Implications » présentation au deuxième Regional Middle Grades Symposium, Philadelphie (Pennsylvanie), mars 2005.

6.0 Les partenariats avec des intervenants extérieurs

6.1 La participation des parents

« L'éducation est une valeur de base de notre système. »

Selon Lezotte²², les écoles efficaces ne se limitent pas aux questions purement scolaires lorsqu'il s'agit de faire le pont entre l'école et le foyer. Dans la relation la plus efficace entre le foyer et l'école, les parents et d'autres organismes communautaires collaborent à la résolution des problèmes qui ne sont pas uniquement liés à l'école, explique ce dernier. La consommation de drogues, l'intimidation et les activités de gangs « sont toutes des problèmes graves pour lesquels l'école fait partie de la solution, mais qu'elle ne peut pas résoudre seule » [notre traduction]. Dans une situation idéale, la communauté dans son ensemble s'allie pour s'attaquer à ces problèmes et créer un meilleur environnement pour l'apprentissage et une meilleure société²³.

Une solide participation des parents est une caractéristique des écoles anglophones et le partenariat entre les parents et l'école va au-delà des structures imposées. À grande échelle, la FQAFE et l'ACPA représentent les parents à l'échelle provinciale et participent étroitement au fonctionnement des écoles. À l'échelle de ces dernières, les parents sont les bienvenus à l'école et ils appuient sa mission en offrant bénévolement leurs services de toutes sortes de manières pour devenir ainsi les partenaires et les alliés de l'éducation de leurs enfants. Dans une commission scolaire, les parents ont organisé une soirée d'humour pour recueillir des fonds pour des projets particuliers, par exemple une salle de jeu qui a aidé à diminuer l'intimidation et un laboratoire de musique informatique. Dans une autre commission scolaire, il y a un ratio d'un parent bénévole pour quatre élèves. La FQAFE produit trois bulletins par année qui font connaître les activités des groupes de parents dans ses écoles membres et organise annuellement deux conférences qui comprennent des ateliers pour les parents.

On profite d'occasions pour créer des liens entre l'école et le foyer, en invitant, par exemple, les parents à des soirées et à des soupers à l'école ou en utilisant la technologie telle qu'Edmodo. Le bulletin commun a fait l'objet de critiques de la part de plusieurs commissions scolaires et on le complète par des portfolios des élèves et des rencontres des parents pour que ces derniers participent davantage à l'apprentissage de leurs enfants.

6.2 La participation de la communauté

Les valeurs de la société influencent considérablement la façon dont les élèves participent à leur propre éducation. Les écoles efficaces sont enracinées dans la communauté et entretiennent avec elle des rapports positifs.

Vu l'isolement d'un grand nombre des commissions scolaires anglophones, il est important pour elles d'établir de bonnes relations avec d'autres organismes de la communauté environnante, à la fois pour des raisons pragmatiques et pour profiter du partage des ressources. Le mot « partenariat » est revenu à maintes reprises au cours des entrevues, que ce soit avec les commissions scolaires, tant anglophones que francophones, les universités, ou bien encore *Chantier*⁷²⁴ ou avec les CSSS et d'autres groupes communautaires. La représentante de la CSNF a parlé pour certaines autres commissions scolaires lorsqu'elle a dit : « Il est difficile de compartimenter notre travail actuel. La culture des partenariats imprègne toutes les activités de la commission scolaire. » L'éducation est vue comme une responsabilité et au moins une commission scolaire s'est décrite comme une « commission scolaire communautaire ».

On a parlé de l'importance de participer aux comités régionaux dans lesquels se trouvent aussi les commissions scolaires francophones pour faire entendre la voix anglophone. Par exemple, à la CSES, l'orthophoniste partage son temps avec la commission scolaire francophone locale et les écoles autochtones locales. Le CSSS s'est amélioré et le transport en autobus est partagé avec la commission scolaire francophone. Un conseiller francophone travaille avec les élèves et les parents de la commission scolaire et aide également les élèves autochtones des réserves voisines.

²² http://www.education.com/reference/article/Ref_What_Makes_School/ en anglais seulement

²³ *Ibid.*

²⁴ « Ce programme a pour finalité de soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation réalisés en partenariat avec le milieu scolaire. Une somme maximale de 100 000 \$ par projet, qu'il soit de deux ou trois ans, pourra être allouée. » <http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/programme-de-soutien-a-la-formation-continue-du-personnel-scolaire/>.

Il existe un solide réseau de collaboration entre les commissions scolaires anglophones, facilité par des organisations telles que les suivantes : ACES, PROCEDE, COPRSAQ et DEEN ainsi que leurs sous-comités particuliers. L'assemblée générale des directeurs d'école a créé SYNERGY, un sous-comité qui réunit les directeurs des services éducatifs et des technologies de l'information des commissions scolaires anglophones pour déterminer l'orientation à suivre et la vision en technologie de l'éducation. Le comité partage les pratiques pédagogiques novatrices en technologies de l'information et de la communication pour améliorer la réussite des élèves. D'autres groupes contribuent aussi au partage de l'expertise : les projets EBP, ASSET et ALDI et les centres d'excellence, qui ont pour mandat d'offrir du perfectionnement professionnel et du soutien pertinent, opportun et ciblé au personnel enseignant et à celui de l'administration. Le réseau LEARN joue également un rôle important en offrant un large éventail de ressources et du soutien.

6.3 La contribution de la communauté

Le *Committee for Anglophone Social Action* (CASA) (comité pour l'action sociale anglophone) <<http://www.casa-gaspe.com/casa-gaspe.html>> de Gaspé travaille en collaboration avec les écoles locales pour donner aux élèves un sentiment d'appartenance à la région et encourager la persévérance scolaire et la fidélisation à la communauté locale. Il offre des possibilités de représentation et de réseautage et cherche du financement pour les initiatives et le soutien de nature pédagogique. La lutte pour le financement est constante, car les sources de financement disparaissent et il faut un effort constant pour obtenir un financement équitable lorsque les subventions provinciales sont partagées entre des organisations anglophones et francophones.

Pour tenter d'atténuer le taux élevé d'attrition chez les élèves du PFAE, CASA s'est associé à la Commission scolaire Eastern Shores, à Emploi-Québec, à la Commission Jeunesse, à l'ancienne Conférence régionale des élus, aux directeurs d'école et au personnel enseignant. Au début de l'initiative, moins de 10 employeurs locaux acceptaient les élèves de PFAE en stage et ces derniers ne correspondaient souvent pas aux intérêts et aux besoins des élèves. CASA a établi des contacts avec les employeurs locaux et leur a offert de prolonger les stages, d'organiser des visites en milieu de travail, du mentorat ou une visite pour parler aux élèves de l'école, selon leurs possibilités. Maintenant, 74 employeurs locaux participent et le taux de décrochage chez les élèves du PFAE est passé de 11 élèves en 2013-2014 à aucun en 2014-2015.

CASA est l'un des partenaires de l'Université McGill dans l'administration des bourses aux élèves dans le domaine des services de santé et des services sociaux qui retourneront à Gaspé après l'obtention de leur diplôme. Ses plans futurs comprennent un plan d'action pour les 0-5 ans, parce qu'on sait qu'une intervention hâtive est un facteur clé de la persévérance et de la réussite scolaires.

Pour que les partenariats soient fructueux, il doit régner un climat de confiance entre tous les intervenants. Cette culture ne naît pas spontanément, mais lorsqu'elle existe, il est évident que tout le monde en profite. L'un des produits – et des créateurs de cette confiance – est le centre scolaire et communautaire²⁵. Ces centres sont une création propre au secteur anglophone dont le modèle varie considérablement selon les besoins de la communauté locale. Environ la moitié des centres scolaires et communautaires se trouve dans les écoles de l'initiative Agir Autrement; 12 % de la population des écoles où ces centres existent sont autochtones; et deux centres scolaires et communautaires se trouvent dans des centres d'éducation des adultes. Une étude récente des centres scolaires et communautaires²⁶ a démontré une corrélation entre la présence d'un centre scolaire et communautaire et l'augmentation des inscriptions dans les écoles ainsi qu'un changement dans la culture sociale.

Les centres scolaires et communautaires sont un endroit où la communauté investit dans l'éducation de ses élèves. L'école est ouverte à la communauté et, en l'absence d'autres organisations, elle en constitue le cœur.

²⁵ La CELA a précédemment écrit un mémoire sur les Centres scolaires et communautaires et donné deux exemples. CELA. *Au-delà du modèle unique : des solutions distinctes pour des besoins distincts*. (Montréal CELA, MELS, 2013), p. 25-26 <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/au-dela-du-modele-unique-des-solutions-distinctes-pour-des-be-soins-distincts/>

²⁶ H. Maynard, *The Quest for sustainability and best practices. Summary results of the evaluation of the Community Learning Centers initiative in Québec*. (Présentation au CELA le 27 mars 2015).

Le centre scolaire et communautaire de Huntingdon

Les écoles de la CSNF ont toujours été des écoles communautaires, mais les centres scolaires et communautaires les ont rendues crédibles auprès d'autres partenaires et ces centres sont intégrés à la mission des écoles et des centres de formation. Des personnes âgées enseignent à lire aux enfants, des élèves du secondaire se portent bénévoles pour l'aide aux devoirs. Huntingdon est la région la plus pauvre de la province, sans nouvelle industrie ni initiative de formation depuis la fermeture d'une usine en 2003. La question la plus urgente pour la région était la suivante : «Comment pouvons-nous lutter contre la pauvreté?» La commission scolaire, le CSSS, le centre de réadaptation et le groupe d'âge préscolaire se sont alliés au centre scolaire et communautaire pour établir les conditions propices à l'autonomie d'une communauté. Ces conditions comprenaient des cours de cuisine, de jardinage, de perfectionnement des études, d'éducation physique, des cours pour les adultes ayant des besoins particuliers et des soupers spaghetti. Les soirées communautaires offrent une forme de salon commercial aux organisations locales qui peuvent y promouvoir ce qu'elles font et les écoles francophones locales y participent.

Les CSC comptent sur leurs partenariats avec la communauté, l'ouverture et le soutien de la directrice ou du directeur d'école et l'administration de la commission scolaire, en particulier sur les liens étroits entre le personnel enseignant et les élèves. «On insiste peu sur les structures de haut en bas et comme l'a dit le coordonnateur : «Nous faisons ce qu'il faut faire.» L'existence des centres scolaires et communautaires, qui dépendent du financement de l'ECQ et de la commission scolaire qui les accueille, est fragile. Les composantes de la pérennité sont la stabilité du financement, les partenariats réciproques avec des organisations communautaires, de même que la participation de la communauté, l'engagement du personnel enseignant et des parents.

Le centre scolaire et communautaire de New Carlisle

Le centre scolaire et communautaire de New Carlisle est situé dans une école de 163 élèves de la prématernelle à la cinquième année du secondaire. Il est axé sur l'offre aux élèves du primaire de possibilités d'activités d'enrichissement, selon leurs intérêts énoncés. Il y a eu des cours de taekwondo, de cuisine, de hip-hop, d'arts, de développement des habiletés motrices fines par des activités comme les Legos et la jonglerie, un camp de survie en hiver, un camp estival, le chant, le théâtre, le soccer, le basket-ball et le jardinage. L'an prochain, les activités seront davantage axées sur le curriculum.

Les avantages du centre scolaire et communautaire vont au-delà du soutien apporté aux élèves du primaire. Les élèves du secondaire sont recrutés pour animer les programmes en partie comme bénévoles et en partie comme travailleurs rémunérés. Les personnes âgées de la collectivité peuvent acheter des repas surgelés cuits, montés et emballés par les élèves. Un gymnase est équipé de tapis roulants, d'appareils à contrepoids et d'autres appareils d'exercice qui ont été achetés grâce aux fonds réunis par le CASA et mis à la disposition des élèves et de la communauté sept jours sur sept, sous superviseurs formés au besoin. Des cours sur divers aspects comme la gestion des devoirs, l'éducation des enfants et la préparation d'un testament sont offerts aux parents au moyen de vidéoconférences et ces derniers sont plus susceptibles de venir à l'école. Les parents, qui avaient l'habitude de recevoir des appels téléphoniques de l'école au sujet de problèmes disciplinaires, entendent maintenant des messages positifs ou des demandes de leurs enfants qui veulent l'autorisation de rester après l'école pour une activité. L'engagement et la participation des élèves à l'école se sont accrus, la persévérance scolaire s'est améliorée et les mauvais comportements et l'intimidation ont diminué.

7.0 Le déploiement efficace des ressources

Les commissions scolaires anglophones sont plus efficaces sur le plan financier que leurs homologues francophones, comme l'explique la Commission dans son mémoire de 2013 :

Selon les indicateurs de gestion, les commissions scolaires – qu'elles soient anglophones ou francophones – sont plus responsables financièrement que les autorités sanitaires et municipales. Toutefois, les commissions scolaires anglophones dépensent moins pour la rémunération de leurs employés que leurs homologues francophones; malgré les dépenses supplémentaires, notamment les programmes d'immersion, le coût par élève dans les commissions scolaires anglophones demeure économique. Par exemple, d'après les indicateurs de gestion de 2008-2009, le coût par élève de la Commission scolaire Central Québec était de 7 758 \$, comparativement à 8 005 \$ en moyenne pour les 14 commissions scolaires francophones qui évoluent sur son territoire et qui ont probablement des coûts de fonctionnement semblables; les dépenses de la Commission scolaire Central Québec atteignaient la valeur médiane des 15 commissions scolaires²⁷.

Les commissions scolaires anglophones ont trouvé des moyens imaginatifs d'utiliser leurs budgets pour offrir des programmes doubles dans les écoles d'immersion et appuyer les élèves ayant des besoins particuliers qui ont été intégrés dans des classes ordinaires. Une lettre récente de la présidente du COPRSAQ au ministre décrit cette situation avec éloquence²⁸. Tout en respectant les règles budgétaires, elles réaffectent les budgets à l'interne pour offrir du soutien aux élèves tels que des conseillers en transition, une dépense qui contribue à la persévérance scolaire, mais des postes qui ne sont pas précisés dans les normes sur la dotation en personnel. En raison des restrictions budgétaires constantes, les commissions scolaires cherchent d'autres sources de financement pour appuyer leur mission, par exemple accueillir les étudiants internationaux dont il a été question précédemment, à la section 4.1. Toutes les commissions scolaires anglophones profitent d'un réseau étendu et exceptionnel de soutien assuré par des groupes tels qu'ALDI, CARE et les centres d'excellence dans lesquels l'argent a été investi au plus grand bénéfice du plus grand nombre d'écoles et d'élèves. Ces groupes sont au service de toutes les commissions scolaires, mais ils sont particulièrement utiles aux petites commissions scolaires éloignées où l'accès aux ressources humaines n'est pas le même et les grandes commissions scolaires peuvent, quant à elles, partager des projets avec leurs collègues des régions. Des initiatives sont mises en œuvre au

Ministère : la CSCQ a cité l'avantage qu'elle a tiré du projet Réussite de la DSCA grâce auquel les sommes versées par le MEESR servent à améliorer les taux de réussite aux examens du Ministère que les élèves des écoles anglophones réussissent moins bien que leurs camarades des écoles francophones. Quinze des dix-sept écoles de la CSES font partie des écoles de l'initiative Agir Autrement et le financement qui s'y rattache sert expressément à répondre aux besoins des élèves.

Devant l'effet constructif de l'intégration, des TIC en classe sur la participation des élèves et par ricochet, sur la réussite²⁹, les commissions scolaires ont fait preuve de débrouillardise pour trouver les sommes nécessaires au financement des initiatives d'adoption de la technologie dans leurs budgets internes, auprès de fondations et par des activités de financement dans les écoles. Au cours des 10 à 15 dernières années, les commissions scolaires ont insisté sur l'utilisation pédagogique de la technologie et certaines sont passées à la technologie 1-1 avec les tablettes, les portables et les initiatives « apportez vos appareils personnels ». Elles ont investi dans l'Internet sans fil et installé des tableaux interactifs à leurs propres frais avant d'être tenues de le faire. La pédagogie a toujours été le moteur, et la réussite scolaire, l'objectif. Dans une école, on a relié l'adoption des Chromebooks à une diminution de l'absentéisme, à une augmentation des écrits des élèves et à une meilleure estime de soi. La technologie à l'école a favorisé l'engagement des élèves. Elle est appuyée par RÉCIT, mais les commissions scolaires éloignées ont de la difficulté à parler à un conseiller de RÉCIT en temps opportun.

De nombreuses initiatives mises en œuvre par les écoles et les commissions scolaires anglophones auraient été impossibles sans le financement obtenu par le truchement de l'Entente Canada-Québec. Souvent décrits de manière péjorative comme un « financement complémentaire », ces fonds servent à indemniser le réseau anglophone du coût de la production de matériel pédagogique en anglais et celui du perfectionnement professionnel parallèle, et à égaliser les montants donnés à l'enseignement en langue minoritaire dans les autres provinces. L'un des grands partenaires de la production de matériel pédagogique et de soutien pour les écoles, les élèves et les enseignants est LEARN, dont la mission reflète étroitement la culture qui prévaut dans tout le réseau scolaire anglophone.

²⁷ CELA, *Au-delà du modèle unique*, p. 28 <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/au-dela-du-modele-unique-des-solutions-distinctes-pour-des-besoins-distincts/>

²⁸ C. Finn, Lettre à M. Blais, 17 juin 2015.

²⁹ CELA, *Écoles québécoises en ligne*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/au-dela-du-modele-unique-des-solutions-distinctes-pour-des-besoins-distincts/>

8.0 Le perfectionnement du personnel

8.1 L'école est une organisation vouée à l'apprentissage :

Le perfectionnement professionnel est systématique, adapté aux besoins collectifs et individuels et souvent effectué à l'école. Le personnel enseignant effectue une autoévaluation collective concernant le curriculum et la pédagogie.

Les représentantes et représentants des commissions scolaires nous ont dit à maintes reprises : «le perfectionnement professionnel est la norme; il existe une culture de perfectionnement professionnel à la commission scolaire; l'initiation des nouveaux enseignants et enseignantes et le perfectionnement professionnel ont beaucoup d'importance; l'influence du perfectionnement professionnel est énorme.» Toutes les commissions scolaires investissent considérablement dans le perfectionnement professionnel parce qu'elles reconnaissent sa valeur pour la mise en œuvre du changement en classe.

Le mode d'exécution et les types de perfectionnement professionnel varient d'une commission scolaire à l'autre. Dans tous les cas, le perfectionnement professionnel comprend des ateliers sur des sujets particuliers à l'intention de groupes d'enseignantes et enseignants, mais en règle générale, ils ciblent leurs besoins et sont des occasions de dialogue, de réseautage, de communautés d'apprentissage professionnelles et de formation de leaders chez le personnel enseignant. Ces ateliers mettent en valeur le potentiel et sont plus efficaces que les ateliers ponctuels traditionnels donnés simultanément à tout un groupe d'enseignantes et d'enseignants. Dans certains cas, le perfectionnement professionnel prend la forme d'échanges d'enseignantes et d'enseignants dans une même école ou entre elles, d'ateliers donnés à des collègues par des enseignantes et enseignants qui ont vécu des réussites, d'accompagnement par des collègues chevronnés ou des conseillers. La technologie est largement utilisée, en particulier dans les régions, parce qu'il coûte cher de déplacer les enseignantes et enseignants pour les regrouper en un endroit centralisé. Le perfectionnement professionnel à la Commission scolaire crie est fondé sur les pratiques exemplaires et comprend des questions pertinentes sur le plan culturel.

8.2 Perfectionnement professionnel ciblé

Certains membres du personnel enseignant d'écoles primaires de la CSEM trouvaient le volet de résolution des problèmes du programme de mathématique difficile à mettre en œuvre et préféraient enseigner le contenu axé sur la logique et le calcul, qu'ils connaissaient mieux. Certains élèves trouvaient difficile la résolution des problèmes et avaient en partant de la difficulté à comprendre le sens de ce qu'ils lisaient, car un grand nombre des enfants des écoles du centre-ville de Montréal parlent trois langues.

Le conseiller en mathématique a fait équipe avec le conseiller en littératie pour créer un projet pilote de numératie précoce avec des enseignants du 3e cycle dans trois écoles en milieu urbain défavorisé. Ce projet comprend du perfectionnement professionnel continu et ciblé au cours d'ateliers et de visites hebdomadaires, des interventions fondées sur les résultats, la mise en œuvre continue du Programme de formation de l'école québécoise, du soutien à tous les niveaux et la promotion de l'adoption des méthodes par le personnel enseignant. La CSEM appuie ce projet et finance le temps de libération des enseignantes et des enseignants pour qu'ils assistent aux ateliers. Le soutien de la commission scolaire est cependant plus que financier : le soutien philosophique dont le projet bénéficie est crucial.

Certains enseignants adoptent de nouvelles méthodes dans leurs classes, mais certains continuent de «résister». Les enseignantes et enseignants réfléchissent davantage à leur pratique et se demandent ce qu'ils peuvent faire de mieux pour améliorer la réussite de leurs élèves, quelles nouvelles stratégies ils pourraient mettre à l'essai. Comme les enseignants s'écourent les uns les autres, le conseiller essaie d'encourager les enseignants mentors, en particulier dans les écoles en milieu urbain défavorisé. «Si l'on obtient des résultats dans une école en milieu urbain défavorisé, les autres écoles n'ont pas d'excuse.» Le changement prend du temps et de la patience et il estime qu'il faudra quatre ans pour mettre en œuvre entièrement le projet pilote de numératie.

Les communautés d'apprentissage professionnelles

Une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) se réunit régulièrement, partage l'expertise et travaille en concertation à l'amélioration des compétences pédagogiques et du rendement des élèves, ce qui constitue une forme de perfectionnement professionnel. Les CAP peuvent aussi exister dans une école pour traiter d'un sujet ou d'une matière en particulier ou regrouper plusieurs écoles d'une même commission scolaire, ou encore s'il est impossible de se réunir en personne en raison des distances entre les écoles dans les commissions scolaires rurales, ces communautés peuvent être virtuelles dans des équipes de données de plusieurs écoles. Les CAP sont des innovations importantes qui fournissent une structure dans laquelle on peut prendre des décisions administratives et pédagogiques, fondées sur les faits probants et les résultats des évaluations.

Une école de la CSEM a créé une communauté d'apprentissage professionnelle des enseignantes et enseignants en histoire. Ses membres ont analysé en détail l'examen final d'histoire de 2013 et ciblé un sujet pour lequel les élèves avaient éprouvé des difficultés. Ce sujet est devenu un thème l'année suivante et les résultats se sont considérablement améliorés en juin 2014. Selon des données anecdotiques, les enseignantes et enseignants qui travaillent dans des écoles où il existe des communautés d'apprentissage professionnelles collaborent et ne sont pas isolés, s'aident les uns les autres, planifient ensemble et partagent les ressources.

Le rôle mobilisateur des directeurs d'école est reconnu comme un aspect primordial du perfectionnement professionnel. Ceux-ci sont les mieux placés pour voir les besoins de leur personnel et l'encourager à participer aux activités de perfectionnement professionnel. Ces activités s'adressent principalement au personnel enseignant, mais les membres du personnel de soutien et les chauffeurs d'autobus peuvent aussi y participer : tous ceux qui ont des contacts avec les élèves, qui les influencent et qui contribuent à la communauté scolaire.

9.0 Des suggestions de transposition

On a entre autres posé la question suivante aux personnes interviewées : « Quel conseil donneriez-vous à une autre école ou à une autre commission scolaire qui souhaiterait reproduire votre expérience ? » On ne voulait pas laisser entendre que les expériences décrites étaient exceptionnelles et vécues seulement par les commissions scolaires des personnes interviewées ni que les suggestions n'existaient pas déjà ailleurs, mais il semblait y avoir assez de sagesse acquise grâce à l'expérience qu'il valait la peine de partager. Selon un membre de la Commission, « si les parents sont prêts à envoyer leurs enfants en autobus d'Amqui à Métis-sur-Mer tous les jours, l'école doit certainement faire quelque chose de bien. »

Voici quelques-unes des suggestions, décrites dans le même ordre que les sections du mémoire :

- Former une équipe regroupant les administratrices et administrateurs de la commission scolaire, les conseillers, les enseignantes et enseignants, les directrices et directeurs d'école et les élèves pour qu'ils s'entraident, favorisant ainsi le sentiment de communauté. À partir de là, établir une mission claire et une politique commune, acceptées à tous les niveaux de la commission scolaire, fondées sur un nombre limité d'objectifs et inspirées de la recherche et de la littérature professionnelle.
- La culture scolaire change lentement, comme l'a reconnu un grand nombre des personnes que nous avons interviewées. « Il faut de 5 à 10 ans pour changer une culture. »
- Ne pas tenter de tout faire en même temps. Choisir un thème à la fois, tiré de la mission – par exemple les mathématiques au primaire, les premières habiletés en lecture ou la différenciation – et l'approfondir.
- Connaître la situation locale. Chaque commission scolaire existe dans son propre contexte et les écoles d'une commission scolaire peuvent avoir leurs propres besoins.
- Utiliser les données pour déterminer où sont les besoins, puis utiliser les résultats pour faire avancer les choses. En parlant du rendement des élèves aux examens, le personnel enseignant s'expose. Il est essentiel que le personnel de l'administration, les conseillers et les conseillères inculquent la confiance et transmettent bien le message que les données serviront aux fins de renseignements, non pas pour juger le rendement des enseignantes et des enseignants. Demander à ces derniers de se réunir et de parler de l'amélioration des résultats des élèves ne peut pas être un ajout en dehors des heures de classe.
- Les élèves à risque ont besoin d'un suivi et d'un soutien constants à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe.
- Une intervention hâtive systématique est indispensable à la prévention du décrochage scolaire. De plus, au secondaire, les élèves ont besoin d'être orientés vers les options qui correspondent à leurs différences individuelles.
- Montrer un avantage du changement aux enseignantes, aux enseignants et aux élèves : « nous sommes dans de mauvais draps s'ils n'ont pas à cœur la réussite. » Il y aura toujours de la résistance au changement d'une culture profondément enracinée. Le personnel enseignant doit croire au changement. Il faut donc le convaincre qu'une initiative vaut la peine d'être examinée et renforcer les capacités par la collaboration.
- Apporter un soutien structurel et le mettre en place à temps parce que les nouvelles initiatives accroissent le travail du personnel enseignant.
- Offrir un perfectionnement professionnel pertinent et suffisant. Faire des enseignantes et des enseignants des agents de changement : « Nous les appelons professionnels, puis nous ne les laissons pas diriger leur travail ». Faire appel à des compétences locales et externes pour appuyer le perfectionnement professionnel et partager les pratiques exemplaires.
- Créer des communautés d'apprentissage professionnelles auxquelles participe tout le personnel et diriger l'élaboration de nouvelles pratiques. Les meilleures CAP partagent la direction, les rôles et les règles de travail définis dans le groupe.
- Utiliser les compétences et les talents de parents bénévoles à l'école et reconnaître leur contribution.
- Profiter des ressources communautaires locales et leur faire la démonstration des avantages de la coopération.

10.0 En bref

Il ressort clairement du présent mémoire et des précédents que notre définition de la « réussite » comprend l'obtention des notes de passage aux examens provinciaux, mais qu'elle ne s'y limite pas. Comme nous l'avons écrit en 2010 :

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 axée sur les résultats. La Commission s'est demandé 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 classe³⁰.

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'ailleurs³¹.

Même s'il est plus difficile de démontrer – et souvent impossible de mesurer – les réussites à long terme telles que ces dernières, nous croyons qu'il est important d'éviter le piège de mesurer ce qui est facile à mesurer au lieu de s'efforcer de mesurer ce qui importe. À notre avis, les aspects intangibles, abordés dans la recherche et observés dans nos écoles, sont indispensables à la formation de citoyens à part entière. Il se peut aussi que ces éléments contribuent à l'obtention de réussites mesurables. Une étude les a résumés de la manière suivante : l'apprentissage, l'amour de l'apprentissage; l'épanouissement personnel et l'estime de soi; les habiletés fondamentales; la résolution de problèmes et apprendre à apprendre; la formation de penseurs indépendants, de personnes entières ayant confiance en elles figurent tous aux premiers rangs des résultats d'une scolarisation efficace ou viennent avant la réussite dans un éventail étroit de disciplines scolaires³² » [notre traduction].

Les caractéristiques des écoles qui réussissent, décrites dans la recherche (culture scolaire, partage de la direction, approche de l'enfant plein et entier dans la classe et ailleurs, l'inclusion, la différenciation, les relations entre le personnel enseignant et les élèves, la participation des parents et de la communauté, la souplesse, l'innovation et la débrouillardise), se retrouvent tout au long du présent mémoire.

Un thème commun s'est dégagé de toutes nos entrevues et il est la source du titre du présent mémoire : c'est l'importance accordée aux élèves en tant qu'individus. Une personne interviewée a dit, et la plupart tenaient cette affirmation pour acquis : « les élèves avant tout. »

³⁰ CELA, *Pour la réussite scolaire*, p. 3. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/pour-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-anglophones-du-quebec-repercussions-sur-les-politi/>

³¹ *Ibid.*, p. 3.

³² ID. Reynolds, « School Effectiveness: The International Dimension », cité dans *The International Handbook of School Effectiveness Research*, éd. C. Teddlie et D. Reynolds (Londres : Routledge Falmer, 2000), p. 22.

Glossaire et liens

AADNC Affaires autochtones et Développement du Nord Canada <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100010002/1100100010021>

ACES *Administrators of Complementary Educational Services* (Administrateurs des services éducatifs complémentaires) <https://lcee.ca/en/committee-list?level=All> – en anglais seulement

ACPA Association des comités de parents anglophones <https://www.facebook.com/EPCAQuebec> – en anglais seulement

ADGESBQ *Association of Directors General of English School Boards of Québec* (Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec) <https://lcee.ca/en/committee-list?level=All> – en anglais seulement

Agir Autrement <http://www.education.gouv.qc.ca/gestionnaires-detablissements-scolaires-public-et-prive/integration/milieu-defavorise/agir-autrement/le-renforcement-de-la-siaa/>

ALDI *Advanced Learning in Differentiation and Inclusion* (Apprentissage avancé de la différenciation et de l'inclusion). Programme d'approfondissement des compétences en différenciation et en inclusion à l'intention des équipes-ressources dans les écoles. <http://blogs.learnquebec.ca/wordpress-mu/aldi/project-description/> – en anglais seulement

ASSET *Assisting School Systems in Educational Transformation* (Seconder les systèmes scolaires dans la transformation de l'éducation). Programme de soutien des commissions scolaires et des écoles dans l'atteinte de leurs objectifs de réussite scolaire – en anglais seulement

CAP Communauté d'apprentissage professionnel. « Une communauté d'apprentissage professionnelle, ou CAP, désigne un groupe d'éducatrices et d'éducateurs qui se réunissent régulièrement, partagent leur expertise et travaillent en collaboration pour améliorer les compétences en enseignement ou le rendement scolaire des élèves. L'expression s'applique aussi aux écoles ou aux facultés d'éducation pour qui la collaboration en petits groupes constitue une forme de perfectionnement professionnel. » <http://edglossary.org/professional-learning-community/> – en anglais seulement

CARE *Committee for Assessment, Reporting and Evaluation* (comité de la mesure, des rapports et de l'évaluation) <https://lcee.ca/en/committee-list?level=All>

lcee.ca/en/committee-list?level=All – en anglais seulement

CASA *Committee for Anglophone Social Action* (comité d'action sociale anglophone). « CASA [...] est un organisme communautaire sans but lucratif au service de la population anglophone de la côte de Gaspé: il représente ses intérêts, conçoit et met en œuvre des programmes qui répondent à ses besoins. » <http://www.casa-gaspe.com> – en anglais seulement

CÉGEP Collège d'enseignement général et professionnel

CELA Commission de l'éducation en langue anglaise <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/cela/>

CGRE Convention de gestion et de réussite éducative. Engagements pris par la commission scolaire et l'école ou le centre à remplir leur mission de réussir l'instruction, la qualification et la socialisation des élèves.

CSC Centre scolaire et communautaire. « Les centres scolaires et communautaires sont des partenariats qui offrent un large éventail de services et d'activités, souvent en dehors des heures de classe, pour aider à répondre aux besoins des apprenants, de leur famille et de la communauté en général. Ces centres visent à appuyer l'épanouissement global des citoyens et des communautés. » [Notre traduction] <http://www.learnquebec.ca/en/content/clc> – en anglais seulement

COPRSAQ Comité d'orientation pédagogique du réseau scolaire anglophone du Québec. Communauté d'apprentissage professionnel axé sur la collaboration, créé pour promouvoir l'orientation pédagogique en réponse aux besoins de la communauté scolaire anglophone <https://lcee.ca/fr>

CSCQ Commission scolaire Central Quebec <http://www.cqsb.qc.ca/MyScriptorWeb/scripto.asp?resultat=717328>

CSEM Commission scolaire English-Montréal http://www.emsb.qc.ca/emsb_fr/index_fr.asp

CSES Commission scolaire Eastern Shores <https://www.essb.qc.ca>

CSLBP Commission scolaire Lester-B.-Pearson <http://www.lbpsb.qc.ca/francais/main.asp>

CSNF Commission scolaire New Frontiers <http://nfsb.qc.ca> – en anglais seulement

CSR Commission scolaire Riverside
<http://www.rsb.qc.ca/?lang=FR>

CSSS Centres de santé et des services sociaux

CSSWL Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier
<https://www.swlauriersb.qc.ca/?lang=fr>

CSWQ Commission scolaire Western Quebec
http://cswq.wqsb.qc.ca/default_fr.html

DEEN *Directors of English Education Network* (réseau des directeurs d'école anglophones)
<https://lcee.ca/en/committee-list?level=All> – en anglais seulement

DSCA Direction des services à la communauté anglophone

DSID Direction des statistiques et de l'information décisionnelle

EBP *Evidence-based Practice* (pratique fondée sur les données probantes). Ce projet a été conçu pour appuyer toutes les écoles et les commissions scolaires anglophones du secteur public du Québec. Il a pour objet de renforcer les capacités par le partage et le transfert des pratiques fondées sur des données probantes, grâce au perfectionnement professionnel, à la formation et à la mise en valeur des ressources.

ECQ Entente Canada-Québec

Edmodo Edmodo est un site Web pédagogique à l'intention du personnel enseignant. Il utilise une plateforme de réseautage social pour gérer leurs communications avec leurs élèves et leurs collègues, de même que les parents. Cette façon de faire facilite entre autres le partage du contenu et des idées, de même que l'accès aux devoirs et aux notes. <https://www.edmodo.com>

FQAFE Fédération québécoise des associations foyers-écoles. La Fédération des associations foyers-écoles locales est motivée par un objectif : offrir aux élèves une expérience scolaire bienveillante et enrichie. Les membres des associations viennent de tous les horizons : parents travailleurs, parents au foyer, grands-parents, professionnels en éducation et autres citoyens ordinaires qui se préoccupent de maintenir un haut niveau d'instruction à l'échelle provinciale. Les associations foyers-écoles encouragent la participation des parents, des élèves, des éducatrices et éducateurs et des familles.
<http://www.qcgn.ca/qfhsa-fr>

GC Gestion des connaissances. « La gestion des connaissances (GC) est le processus qui consiste à percevoir, à mettre en forme, à partager et à utiliser avec efficacité les connaissances des membres d'une organisation. Il s'agit d'une démarche pluridisciplinaire mise en œuvre pour atteindre les objectifs de l'organisation en utilisant au mieux possible les connaissances. » [Notre traduction]
https://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion_des_connaissances

GRICS Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires <http://grics.ca>

LEARN *Leading English Education and Resource Network* (réseau principal d'éducation et de ressources de langue anglaise). LEARN est « un organisme sans but lucratif au service principalement des réseaux d'éducation public et privé, anglophones et autochtones auprès des jeunes et des adultes du Québec. Nous combinons les compétences et les efforts des éducatrices et éducateurs, des élèves, des parents et des partenaires de notre communauté pour cultiver la réussite chez tous les apprenants et apprenantes. LEARN crée des ressources d'apprentissage de qualité et y donne accès; mets au point et appuie des méthodes d'apprentissage en ligne et d'autres méthodes mixtes; encourage l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication et s'en fait le modèle; crée des possibilités de perfectionnement professionnel et les promeut; favorise la collaboration et le partage; communique l'information dans notre communauté et au sujet de cette dernière. » [Notre traduction] <http://www.learnquebec.ca/fr/about/index.html>

LUMIX « Lumix est un entrepôt de données qui cumule et agrège certaines données provenant de systèmes opérationnels, pour permettre le forage et l'analyse de statistiques pertinentes en lien avec les grands domaines de performance d'une commission scolaire, d'une école ou d'un centre. » http://grics.ca/fr/feuilles/fr_lumix.pdf

PFAE Le Parcours de formation axée sur l'emploi permet à des jeunes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de poursuivre leur scolarité selon une pédagogie adaptée dans des contextes différents et d'obtenir un certificat attestant d'une formation qualifiante qui les prépare au marché du travail. <http://www.education.gouv.qc.ca/parcours-de-formation-axee-sur-lemploi/>

PROCEDE *Provincial Organization of Continuing Education Directors English* (Organisation provinciale des directeurs de l'éducation permanente de langue anglaise) <https://lcee.ca/en/committee-list?level=All> – en anglais seulement

PSPI Programme de subventions au perfectionnement et à l'innovation <https://lcee.ca/fr/programme-de-subventions-au-perfectionnement-et-%C3%A0-l%E2%80%99innovation>

RÉCIT Réseau de personnes-ressources au développement des compétences par l'intégration des technologies de l'information et de la communication <http://recit.qc.ca/> –

RTI Approche « *Response to Intervention (RTI)* ». Cette approche multiniveaux vise à cibler rapidement les élèves ayant des besoins en matière d'apprentissage et de comportement. Cette démarche commence par un enseignement de haute qualité et un dépistage universel de tous les enfants dans la classe d'enseignement général. Les apprenants en difficulté bénéficient d'interventions dont l'intensité augmente graduellement pour accélérer leur rythme d'apprentissage. » [notre traduction] <http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti> – en anglais seulement

SACCADE Structure et apprentissage conceptuel continu adapté au développement évolutif <http://www.saccade.ca/>

SARCA Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-communautaires/organismes-communautaires/services-daccueil-de-referance-de-conseil-et-daccompagnement-sarca/>

SIRT School Improvement Resource Team (équipe-ressource d'amélioration scolaire) Initiative de l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec, SIRT englobe ALDI (*Advanced Learning in Differentiation and Inclusion* [apprentissage avancé de la différenciation et de l'inclusion] <http://blogs.learnquebec.ca/wordpress-mu/aldi/project-description/>) et ASSET (*Assisting School Systems in Educational Transformation* [seconder les systèmes scolaires dans la transformation de l'éducation]), favorise et supervise des projets novateurs. En voici des exemples : *Universal Design for Learning*, les projets pilotes de recherche GénieArts et les projets des commissions scolaires. ASSET et ALDI ont pour mandat respectif d'appuyer les commissions scolaires et les écoles dans l'atteinte de leurs objectifs liés à la réussite scolaire et d'acquérir une base de connaissances et de compétences dans les pratiques de différenciation et d'inclusion pour les orthopédagogues et les équipes-ressources dans les écoles.

SNNAP *Special Needs Network of Anglophone Professionals* (réseau des professionnels anglophones en matière de besoins particuliers) <https://lcee.ca/fr/committee-list/aces-sub-committee-%E2%80%93-special-needs-network-anglophone-professionals-snnap>

TÉVA Transition École/Vie active

TIPSA Table interordres provinciale du secteur anglophone <http://www.tipsa.org/notre-mandat>

TRIBES « Les communautés d'apprentissage Tribes (CAT) désignent un processus fondé sur la recherche qui crée une culture qui maximise l'apprentissage et le développement humain. Au-delà des plans de leçon, de la lutte contre l'intimidation, de la gestion des conflits, de la discipline et de la réussite scolaire, les CAT offrent des compétences de collaboration, des ententes communautaires, une participation enrichissante, des stratégies d'intégration du curriculum et du perfectionnement professionnel lié aux programmes de développement des jeunes du primaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire, aux rôles de chef de file, aux activités parascolaires et à l'administration. » [notre traduction] <http://www.tribes.com> – en anglais seulement

Personnes interviewées pour le présent mémoire

- Gil Abisdris, conseiller pédagogique, Commission scolaire English-Montréal
- Ruth Ahern, directrice générale adjointe et directrice, secondaire et formation des adultes, Commission scolaire Western Québec
- Tino Bordonaro, conseiller pédagogique, Commission scolaire English-Montréal
- Michael Chechile, directeur des services éducatifs, Commission scolaire Lester B.-Pearson
- Deborah Foltin, directrice des services éducatifs, Commission scolaire du Littoral
- Melanie Hayes-Dow, conseillère informatique, Commission scolaire Eastern Shores
- Gail Kelso, directrice adjointe, Services complémentaires, Commission scolaire Eastern Townships
- Paul Kettner, conseiller en littératie, Commission scolaire English-Montréal
- Chad Leblanc, conseiller pédagogique, Commission scolaire English-Montréal
- Kandy Mackey, directrice générale adjointe et directrice des services pédagogiques, Commission scolaire Eastern Townships
- Carol Mastantuono, directrice, Études internationales, Commission scolaire Lester B. Pearson
- Bonnie Mitchell, directrice de la formation continue, Commission scolaire New Frontiers
- Kimberly Quinn, directrice des opérations scolaires, Commission scolaire crie
- Lisa Rae, directrice adjointe des services éducatifs, Commission scolaire Riverside
- Mark Sutherland, directeur des services éducatifs, Éducation aux adultes et formation professionnelle, Commission scolaire Central Québec
- Stephanie Vucko, directrice générale, Commission scolaire Sir Wilfrid Laurier

Des individus consultés pour le présent mémoire

- Anthony Beer, enseignant, École secondaire New Carlisle
- Cathy Brown, Executive Director, CASA
- Tammy Chatterton, directrice, CSC New Carlisle et CSC New Richmond
- Ivana Colatriano, coordinatrice, Écoles Anglophones, Une école montréalaise pour tous
- Julie Hobbs, chef d'équipe, ASSET
- Paule Langevin, directrice, Initiative CLC
- Hugh Maynard, président, Qu'anglo Communications and Consulting
- Les membres du COPRSAQ
- Carol Marriott, ASSET
- Andrea Prupas, ALDI



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

Québec  