



Comité de gestion  
de la taxe scolaire  
DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

**L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF  
DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES  
ET  
LA DIPLOMATION DES ÉLÈVES  
DE L'ÎLE DE MONTRÉAL**

**Rapport de recherche**

**présenté au  
Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal**

**par  
Pierre Lapointe, Jean Archambault et Roch Chouinard**

**Université de Montréal  
Faculté des sciences de l'éducation**

**Octobre 2008**

## ÉQUIPE DE RECHERCHE

### **Direction scientifique**

Pierre Lapointe, professeur, Université de Montréal  
Jean Archambault, professeur, Université de Montréal  
Roch Chouinard, professeur, Université de Montréal

### **Collaborateurs**

Pierre Gosselin, directeur du Service de la gestion, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal  
Dominique Sévigny, agent de recherche, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal

### **Rédaction**

Pierre Lapointe, Georges Ouellet et Marie-Ève Proulx

### **Coordination**

Marie-Ève Proulx, agente de recherche, Université de Montréal  
Marie-Magdeleine Dubé, assistante professionnelle, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP), Centre hospitalier universitaire Ste-Justine (CHU)  
Caroline Turcotte, coordinatrice de projet, GRIP, CHU Ste-Justine  
Chantal Poulin, coordinatrice de projet, GRIP, CHU Ste-Justine  
Li Harnois, consultante

### **Assistants de recherche**

France Bédard, Gina Bongiorno, Nathalie Di Francesco, Huguette Limoges Kristin Moriah, Asmaa Ibnouzahir, Anne Préfontaine, Caroline Tessier et Jean-François Thibault

### **Intervieweurs**

Gilles Beauchamp, Nathalie Di Francesco et Georges Ouellet

### **Personnel technique**

Line Arès, Mileva Bubnjevic, Cvetan Filipov, Frédéric Lévesque, Van Tran Nguyen et Géraldine Tanis

### **Statistiques**

Qian Xu, analyste-programmeuse, GRIP  
Alain Girard, analyste-programmeur, GRIP  
Mylène Baptista, analyste, GRIP

### **Traductrice**

Andréanne Rhéault

## **REMERCIEMENTS**

Nous tenons à remercier ici les nombreuses personnes qui ont contribué activement à la réalisation de cette recherche et sans lesquelles ce projet n'aurait pu être réalisé.

Nous tenons d'abord à saluer l'engagement et le dévouement des assistants et des professionnels qui ont participé de diverses façons à la réalisation de ce projet. Tout particulièrement, nous remercions monsieur Michel Janosz et les membres de son équipe de recherche qui nous ont permis de consulter leurs bases de données et d'utiliser leurs instruments de mesure. De même, nous sommes reconnaissants envers le personnel du Service de la gestion des systèmes de collecte du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui a accepté de constituer et de nous transmettre des bases de données historiques sur les parcours des élèves de l'île de Montréal. Nous remercions aussi les directions générales des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal de leurs appuis dans nos sollicitations auprès du personnel des écoles et d'avoir autorisé la consultation des bases de données sur les élèves.

Nous adressons des remerciements particuliers aux enseignants et aux directions des établissements scolaires de l'île de Montréal qui ont généreusement accepté de répondre au questionnaire et de participer à une entrevue.

Enfin, nous remercions messieurs Pierre Gosselin et Dominique Sévigny qui ont soutenu de manière constante l'équipe de recherche et apporté une contribution importante, aux plans scientifique et logistique, du début à la fin du projet. Ainsi, ils ont su témoigner de l'appui du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal à la réalisation de cette recherche.



## RÉSUMÉ-SYNTÈSE

L'évolution du phénomène de l'échec scolaire chez les élèves du secondaire au Québec et au Canada est scrutée depuis plusieurs années. Au Québec, chez les jeunes âgés de 19 ans ou moins, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire était de 70 % en 2005, c'est-à-dire nettement en deçà du taux national visé et fixé à 85 %. En dépit des efforts déployés et du succès de certaines initiatives, plusieurs indicateurs sur la réussite des jeunes à Montréal suggèrent que la situation en cette matière n'a guère progressé durant les dernières années.

Bien que de nombreuses études associent le retard scolaire à la pauvreté socioéconomique, elles ne permettent pas d'expliquer à elles seules les variations observées dans les résultats des élèves. Le succès des jeunes à l'école serait le résultat d'interactions entre plusieurs facteurs extrascolaires (langue maternelle, sexe, habiletés intellectuelles, adaptation sociale, motivation scolaire, caractéristiques familiales, etc.) et intrascolaires (attitudes des agents d'éducation à l'égard de la réussite, pratiques pédagogiques, modes de gestion du personnel, relations avec les parents, encadrement des élèves, climat de l'école, etc.).

### **Objectifs et questions de recherche**

Cette recherche comporte deux volets complémentaires. Le premier analyse les parcours scolaires des élèves dans les écoles publiques et privées de Montréal, à partir des données compilées par les organismes scolaires. L'objectif est de faire état de la diplomation des jeunes au secondaire (progression des années 1990 aux années 2000, écarts en fonction de facteurs extrascolaires et intrascolaires, liens entre ces facteurs et la réussite, écarts entre les réseaux public et privé et entre les secteurs français et anglais). Le second volet de l'étude examine des données d'enquête recueillies auprès d'enseignants et de directions des écoles des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal. Il vise à rendre compte de l'environnement éducatif et des stratégies privilégiées dans ces écoles (comparaison des points de vue d'enseignants et de directions, l'opinion des éducateurs à l'égard de la réussite, évaluation de la gestion des activités éducatives et du fonctionnement de l'école, actions entreprises en vue d'améliorer la réussite des élèves, pratiques privilégiées dans la gestion de l'enseignement, efficacité des actions entreprises).

## **Méthodologie**

### *Volet 1. Analyse du parcours scolaire des élèves*

Les bases de données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) et des informations transmises par les commissions scolaires de l'île de Montréal ont permis de sélectionner quatre cohortes d'élèves et de suivre leur parcours scolaire, dans certains cas jusqu'à l'âge de 20 ou 21 ans. Il s'agit des élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire pour la première fois à l'âge de 12 ou 13 ans au secteur des jeunes dans une école privée ou publique de l'ordre d'enseignement secondaire sur l'île de Montréal pour chacune des années 1998 à 2001, jusqu'à l'année scolaire 2005-2006. Les variables analysées à l'aide de cette base de données sont : l'âge au 30 septembre, l'âge d'entrée à l'école, le sexe, le réseau scolaire, le secteur linguistique, la langue maternelle, les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), le changement d'école, l'interruption des études, la défavorisation socioéconomique de l'école fréquentée et l'obtention du diplôme d'études.

### *Volet 2. Enquête auprès des enseignants et des directions*

Soixante-cinq établissements d'enseignement secondaire ordinaires des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal ont été invités à participer à la recherche. Des enseignants et des directions de 37 établissements ont accepté de remplir un questionnaire ou de participer à une entrevue. Au total, 212 enseignants ont répondu au *Questionnaire à l'enseignant sur les services éducatifs et le fonctionnement de l'école*, alors que 30 directions ont répondu au *Questionnaire à la direction sur les services éducatifs et le fonctionnement de l'école* et 30 directions ont été interviewées selon un canevas préétabli.

Le personnel de 57 % des 65 établissements visés a participé à la recherche. La représentativité de l'échantillon d'écoles est estimée à l'aide de trois critères : le nombre d'élèves inscrits dans l'établissement, l'indice de défavorisation de l'école et la proportion des écoles participantes dans chaque commission scolaire. Selon ces mesures, les écoles participantes ont des caractéristiques similaires à celles des écoles non participantes.

## Résultats

### Volet 1. État de la diplomation des élèves de l'île de Montréal

En comparant les taux de diplomation des élèves montréalais en 1995 et 2005, on constate une légère progression chez les élèves âgés de 17 ans, mais la situation est inchangée chez les élèves âgés de 20 ans ou moins. D'une décennie à l'autre, plusieurs constats sont réaffirmés: davantage de filles que de garçons obtiennent un diplôme, davantage d'élèves anglophones que d'élèves francophones ou allophones obtiennent un diplôme, une plus grande proportion des élèves obtiennent un diplôme au réseau privé comparativement au réseau public, le taux de diplomation des écoles anglaises est supérieur à celui des écoles françaises, les écarts entre les taux de diplomation des élèves selon le degré de défavorisation socioéconomique des écoles se maintiennent, mais la situation des élèves les plus défavorisés apparaît pire qu'avant.

L'analyse de la diplomation des jeunes en 2005 montre que la majorité des élèves qui commencent l'école avec un an de retard (13 ans) n'obtiennent pas de diplôme, 15 % des élèves interrompent leurs études pendant leur fréquentation, 30 % des élèves changent d'école pendant leur fréquentation scolaire et leur taux de diplomation est plus faible que celui des autres élèves et seulement 36 % des EHDAA obtiennent un diplôme à l'âge de 20 ans ou moins.

Enfin, l'analyse des résultats montre aussi que les filles ont deux fois plus de chances d'obtenir leur diplôme que les garçons, les élèves allophones, francophones et anglophones ont des chances équivalentes d'obtenir un diplôme, les jeunes âgés de 13 ans à l'entrée à l'école secondaire ont trois fois moins de chances d'obtenir un diplôme, les élèves qui changent d'école à une reprise ont deux fois et demie moins de chances d'obtenir un diplôme, un élève du réseau privé a cinq fois plus de chances d'obtenir un diplôme qu'un élève du réseau public, un élève qui fréquente une école anglaise a deux fois plus de chances d'obtenir un diplôme que celui qui est inscrit à l'école française. Enfin, comparativement aux élèves des écoles défavorisées, les élèves des écoles publiques non défavorisées ont une fois et demie plus de chances d'obtenir un diplôme et les élèves des écoles privées ont six fois plus de chances.

## **Volet 2. L'environnement éducatif dans les écoles publiques de l'île de Montréal**

### ***L'enquête menée auprès des enseignants***

La majorité des enseignants croient que les élèves ont le potentiel nécessaire pour réussir, mais que certaines contraintes personnelles, socioéconomiques et familiales les en empêchent et représentent un obstacle sérieux à la réussite de plusieurs. Un enseignant sur cinq reconnaît que les contraintes scolaires nuisent à la réussite des d'élèves.

Dans leurs pratiques pédagogiques, les enseignants privilégient le soutien pédagogique et le renforcement social (stratégies de motivation des élèves). Les stratégies de regroupement des élèves les plus fréquemment appliquées sont l'enseignement magistral et les activités individuelles. La plupart des enseignants accordent une importance certaine à l'enseignement de stratégies d'apprentissage auprès de leurs élèves. Dans les cours d'apprentissage de la langue d'enseignement, la majorité des enseignants allouent le tiers du temps de classe ou plus à des activités de lecture. La plupart des enseignants donnent régulièrement des devoirs à leurs élèves et, en général, la durée de chaque séance de devoirs est plus longue pour les élèves qui ont le plus souvent des devoirs.

Les enseignants évaluent de manière très positive le climat éducatif, le climat de sécurité et la clarté des règles de vie. Par contre, leurs avis sont plus partagés en ce qui concerne l'application des règles par le personnel de l'école, le travail d'équipe des intervenants scolaires et la collaboration de l'école avec la communauté. Un enseignant sur trois reconnaît être peu qualifié pour intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Ils sont partagés dans l'appréciation des services éducatifs de leur école, la moitié d'entre eux jugent que ceux-ci sont disponibles, tandis que les autres ont un avis opposé. Par ailleurs, dans les écoles où le taux de diplomation est supérieur, les enseignants sont plus nombreux à évaluer les services éducatifs de manière positive.

### ***L'enquête menée auprès des directions***

Les directions ont des attentes élevées à l'égard de la réussite des élèves et elles croient que les jeunes ont les capacités nécessaires pour réussir. Elles soulignent plutôt les progrès ou les succès des jeunes que leurs difficultés et estiment, comme les enseignants, que plusieurs facteurs scolaires contribuent à la réussite des élèves, mais que diverses conditions socioéconomiques, familiales et personnelles représentent des obstacles à leur cheminement. Ainsi, une direction sur



trois reconnaît que l'existence de troubles d'apprentissage chez les élèves constitue une condition qui entrave le cheminement scolaire de la moitié des élèves.

Les directions comme les enseignants évaluent de manière très positive le climat éducatif, le climat de sécurité et la clarté des règles de vie. Par contre, elles aussi ont un avis plus partagé concernant l'application des règles de vie, le travail d'équipe du personnel et la collaboration de l'école avec la communauté.

Selon les directions, différentes mesures reliées à l'organisation scolaire, la pédagogie et l'encadrement sont mises en œuvre pour soutenir le cheminement scolaire de tous les élèves. La majorité d'entre elles jugent que les services aux élèves en difficulté dans leur école sont disponibles et accessibles. Ces jeunes bénéficient aussi de programmes de cheminement particulier ou de services en classe spéciale. Malgré tout, les services aux élèves en difficulté sont un aspect important de la gestion puisque, dans l'ensemble des écoles, près d'un élève sur cinq a un plan d'intervention adapté (PIA).

Les directions évaluent les interventions auprès des élèves en difficulté et discutent des modalités et des critères d'évaluation de ces actions éducatives. En ce qui concerne l'évaluation de l'efficacité des interventions auprès des élèves en difficulté, presque toutes les jugent efficaces. Ces résultats positifs seraient attribuables à des facteurs liés à l'organisation intrascolaire et aux caractéristiques des élèves. Par exemple, les directions estiment atteindre leurs objectifs en ce qui concerne la lutte contre l'absentéisme, l'intégration des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, l'engagement et le dévouement du personnel, l'accès aux ressources pour assurer la réussite des élèves, etc.

Enfin, la plupart des directions croient que le contrôle sur le fonctionnement de l'école dépend beaucoup plus de facteurs intérieurs que de facteurs extérieurs. De plus, la majorité d'entre elles affirment avoir suffisamment d'autonomie dans la gestion de l'école et conséquemment, elles disposent d'une marge de manœuvre suffisante pour appliquer les stratégies d'intervention qu'elles jugent les meilleures. Malgré tout, elles reconnaissent que la capacité d'agir de l'école peut être limitée en raison de problèmes liés à la pénurie du personnel enseignant, à la formation continue, à l'adaptation de l'enseignement, à la lourdeur de l'appareil administratif et au financement.

## Conclusion

En ce qui a trait aux taux de diplomation, la situation n'a guère progressé au cours des dix dernières années. Ces résultats sont plutôt décevants compte tenu des efforts consentis durant la dernière décennie pour rehausser la qualité des services éducatifs dans le réseau des écoles publiques de Montréal. La persistance d'un faible taux de réussite des jeunes dans ce réseau apparaît liée à deux facteurs principaux : l'attrition des élèves au profit de l'école privée et une concentration exclusive des élèves HDAA dans les établissements publics.

Par ailleurs, l'analyse des parcours scolaires de quatre cohortes d'élèves en 2005 met en évidence les risques d'échec associés au fait de commencer l'école secondaire à l'âge de 13 ans, lorsque ce retard est causé par des difficultés d'apprentissage, ou d'être reconnu EHDAA. De plus, les résultats soulignent l'impact négatif au regard de la diplomation du fait de changer d'école ou d'interrompre ses études. De telles conclusions incitent à réfléchir aux moyens dont disposent l'école et la communauté pour contrer ce problème.

On observe des variations importantes des taux de diplomation d'une école à l'autre. Ces disparités entre les écoles s'expliquent en bonne partie par les caractéristiques socioéconomiques des élèves qui les fréquentent. Cependant, ces écarts pourraient aussi être attribuables à des différences de pratiques éducatives et de fonctionnement d'école. Ainsi, les analyses montrent que les taux de diplomation varient en fonction de l'importance accordée au temps d'enseignement et à l'application des règles de vie en classe. De même, ces taux sont plus élevés dans les écoles où les enseignants évaluent le climat éducatif de manière très positive, c'est-à-dire qu'ils jugent que l'accent est mis sur les apprentissages et la réussite des élèves.

Dans l'évaluation des services éducatifs de leur école, les enseignants sont plus critiques que les directions. Ces dernières les jugent plutôt efficaces, mais elles reconnaissent aussi les limites de leur organisation scolaire.

L'enquête révèle l'existence d'une multitude de programmes scolaires particuliers auxquels participent près de la moitié des élèves que les écoles accueillent. Dans le contexte de Montréal, la généralisation de telles pratiques est liée à la volonté des administrateurs de maintenir les « meilleurs » élèves au réseau public. Toutefois, le recours à ces modes d'organisation de services a pour effet d'accentuer la ségrégation entre les élèves qui s'opère déjà fortement en raison de l'homogénéité des caractéristiques socioéconomiques des jeunes dans les quartiers

scolaires. Si la moitié des élèves de l'école sont réunis dans des classes ordinaires où ils suivent un programme particulier, il est fort probable que les autres élèves regroupés en classe ordinaire aient des caractéristiques communes et notamment, un rendement scolaire faible ou très moyen. Selon Willms (2006), les systèmes éducatifs les plus efficaces en termes de performance et d'équité sont ceux qui adoptent une approche inclusive dans l'organisation de leurs services éducatifs.

Cette recherche soulève plusieurs questions à propos de l'échec scolaire chez les jeunes du secondaire et de l'efficacité des stratégies éducatives. Par exemple, des différences notables sont relevées entre les taux de réussite des élèves en fonction du sexe et de la langue d'enseignement, mais l'analyse ne permet pas de cerner les causes de ces phénomènes. Dans les prochaines recherches, les auteurs suggèrent de recueillir des données directement auprès des élèves, du début à la fin de leur cheminement d'études à l'école secondaire, afin de mieux mesurer l'impact des modes d'organisation des services éducatifs sur la réussite scolaire.



## TABLE DES MATIÈRES

<b>ÉQUIPE DE RECHERCHE</b> .....	ii
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	iii
<b>RÉSUMÉ-SYNTHESE</b> .....	v
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>Contexte de la recherche</b> .....	1
<b>La problématique de l'échec scolaire des jeunes au secondaire</b> .....	1
<b>Objectifs et questions de recherche</b> .....	2
<b>Aperçu du rapport</b> .....	3
<b>VOLET 1. ÉTAT DE LA DIPLOMATION DES ÉLÈVES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL</b> .....	5
<b>Méthodologie</b> .....	5
<b>Résultats</b> .....	7
<b>La diplomation des élèves de l'île de Montréal en 1995 et 2005</b> .....	7
<i>L'évolution de la situation des élèves selon l'âge de diplomation</i> .....	8
<i>L'évolution de la diplomation chez les filles et les garçons</i> .....	9
<i>L'évolution de la diplomation selon la langue maternelle</i> .....	10
<i>L'évolution de la diplomation selon le secteur linguistique</i> .....	11
<i>L'évolution du taux de diplomation selon le réseau scolaire</i> .....	12
<i>L'évolution de la diplomation au réseau public selon la défavorisation socioéconomique</i> ..	14
<b>La diplomation des élèves en 2005 selon d'autres indicateurs</b> .....	15
<i>La diplomation et l'âge de l'entrée au secondaire</i> .....	15
<i>La diplomation et l'interruption des études</i> .....	16
<i>La diplomation et le changement d'école au secondaire</i> .....	17
<i>La diplomation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation</i> .....	18
<i>Le profil des élèves non diplômés</i> .....	19
<b>Caractéristiques des élèves et des écoles et probabilité d'obtention d'un diplôme</b> .....	20
<i>Le sexe et l'obtention d'un diplôme</i> .....	21
<i>La langue maternelle et l'obtention d'un diplôme</i> .....	22
<i>Le secteur linguistique fréquenté et l'obtention d'un diplôme</i> .....	23
<i>L'âge d'entrée au secondaire et l'obtention d'un diplôme</i> .....	24
<i>Le changement d'école et l'obtention d'un diplôme</i> .....	25
<i>La reconnaissance comme élève HDAA et l'obtention d'un diplôme</i> .....	26
<i>La fréquentation du réseau privé ou public et l'obtention d'un diplôme</i> .....	26
<i>La défavorisation socioéconomique et l'obtention d'un diplôme aux réseaux public et privé</i> .....	27
<b>Faits saillants</b> .....	28

<b>VOLET 2. L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL</b> .....	31
<b>Méthodologie</b> .....	31
<i>Instruments de mesure</i> .....	33
<i>Déroulement de la recherche</i> .....	36
<b>CHAPITRE 1. ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS</b> .....	37
<b>Opinion sur la réussite scolaire des élèves</b> .....	37
<i>Attitude par rapport à la capacité de réussite des élèves</i> .....	38
<i>La satisfaction des enseignants à l'égard des élèves</i> .....	38
<i>Estimation du nombre d'élèves à risque d'échouer</i> .....	38
<i>Impact des conditions personnelles, sociales et scolaires sur la réussite</i> .....	39
<b>Les pratiques pédagogiques</b> .....	40
<i>Stratégies de motivation des élèves</i> .....	41
<i>Le regroupement des élèves</i> .....	42
<i>L'enseignement des stratégies d'apprentissage</i> .....	42
<i>Les activités de lecture</i> .....	43
<i>Les devoirs</i> .....	44
<i>L'évaluation des apprentissages</i> .....	45
<i>La gestion de classe</i> .....	46
<b>Le fonctionnement de l'école</b> .....	47
<i>Le climat et l'application des règles</i> .....	47
<i>Engagement collectif, travail en équipe, leadership de la direction et satisfaction professionnelle</i> .....	48
<i>Relations de l'école avec les parents et la communauté</i> .....	50
<b>Soutien aux enseignants et appréciation des services éducatifs</b> .....	50
<i>Participation des directions à des activités de consultation, d'information et de formation en vue d'accroître la réussite des élèves</i> .....	51
<i>Appréciation des services éducatifs et de l'impact des interventions</i> .....	52
<b>Facteurs de l'environnement éducatif et probabilité d'obtention d'un diplôme</b> .....	53
<i>Les pratiques pédagogiques et l'obtention d'un diplôme</i> .....	54
<i>Le fonctionnement de l'école et l'obtention d'un diplôme</i> .....	58
<i>Le soutien aux enseignants et l'obtention d'un diplôme</i> .....	59
<b>Faits saillants</b> .....	61
<b>CHAPITRE 2. ENQUÊTE AUPRÈS DES DIRECTIONS</b> .....	65
<b>Opinion sur la réussite scolaire des élèves</b> .....	65
<i>Attitude par rapport à la capacité de réussite des élèves</i> .....	65
<i>Perception de la réussite des élèves</i> .....	65
<i>Impact des conditions personnelles, sociales et scolaires sur la réussite</i> .....	66
<b>Les services éducatifs et les ressources de l'école</b> .....	68
<i>Programmes et services généraux</i> .....	68
<i>Programmes particuliers</i> .....	70
<i>Formation professionnelle</i> .....	71

<i>Mesures particulières à l'intention des élèves en difficulté</i> .....	72
<i>Soutien de la commission scolaire à l'organisation des services</i> .....	72
<i>Les services éducatifs et les ressources dans les écoles francophones et anglophones</i> .....	73
<b>Le fonctionnement de l'école</b> .....	76
<i>Le climat et l'application des règles</i> .....	76
<i>Engagement collectif et satisfaction professionnelle</i> .....	77
<i>Relation avec les parents et la communauté</i> .....	78
<b>Soutien aux directions et appréciation des services éducatifs</b> .....	79
<i>Participation des directions à des activités de consultation, d'information et de formation en vue d'accroître la réussite des élèves</i> .....	79
<i>Appréciation des services éducatifs et de l'impact des interventions</i> .....	80
<i>Contraintes et limites aux interventions de l'école</i> .....	82
<b>Perspectives d'avenir</b> .....	83
<b>Faits saillants</b> .....	84
<b>CONCLUSION</b> .....	87
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	91
<b>ANNEXE A</b> .....	93

### Liste des tableaux

Tableau 1. Données annuelles disponibles par cohorte d'élèves .....	5
Tableau 2. Facteurs de l'environnement éducatif évalués à l'aide des questionnaires aux enseignants et aux directions .....	34
Tableau 3. Pourcentage d'enseignants croyant en la capacité de réussite des élèves .....	38
Tableau 4. Pourcentage d'enseignants satisfaits de leurs relations avec les élèves .....	38
Tableau 5. Proportion d'élèves à risque d'échouer selon les enseignants (pourcentage).....	38
Tableau 6. Pourcentage d'élèves dont la réussite est compromise en raison de conditions personnelles, sociales et scolaires.....	39
Tableau 7. Fréquence d'application de stratégies de motivation et de soutien des élèves.....	41
Tableau 8. Fréquence d'application de stratégies de regroupement des élèves .....	42
Tableau 9. Fréquence d'enseignement des stratégies d'apprentissage et d'application de ses modalités.....	43
Tableau 10. Proportion du temps d'enseignement consacré à la lecture selon la matière.....	44
Tableau 11. Nombre de pages de textes informatifs à lire par semaine selon la matière .....	44
Tableau 12. Fréquence et durée des devoirs .....	45
Tableau 13. Fréquence d'application des modalités d'évaluation des apprentissages .....	45
Tableau 14. Fréquence d'utilisation d'évaluations des apprentissages par les élèves.....	46
Tableau 15. Fréquences d'application de la gestion proactive des comportements et de perte de temps d'enseignement .....	47
Tableau 16. Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive du climat et des règles de vie à l'école .....	48
Tableau 17. Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de l'engagement collectif, du travail en équipe et du leadership de la direction .....	49

Tableau 18.	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de leur satisfaction et de leur qualification professionnelle.....	49
Tableau 19.	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive des relations de l'école avec les parents et avec la communauté .....	50
Tableau 20.	Fréquence de participation des enseignants à des activités de consultation, d'information et de formation en vue d'accroître la réussite des élèves.....	51
Tableau 21.	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive des mesures de soutien aux élèves en difficulté et des activités parascolaires .....	52
Tableau 22.	Distribution des enseignants (pourcentage) selon le degré d'influence positive attribué aux mesures mises en place pour favoriser la réussite des élèves .....	53
Tableau 23.	Pourcentage de directions croyant à la capacité de réussite des élèves .....	65
Tableau 24.	Pourcentage d'élèves dont la réussite est compromise en raison de conditions personnelles, sociales et scolaires.....	66
Tableau 25.	Proportion des élèves qui bénéficient des services.....	69
Tableau 26.	Nombre d'élèves inscrits à des programmes particuliers et pourcentage d'écoles offrant ces programmes .....	70
Tableau 27.	Proportion d'élèves ayant participé à des activités de sensibilisation à la formation professionnelle .....	71
Tableau 28.	Occurrences (pourcentage) des services éducatifs dont font état les directions anglophones et francophones.....	74
Tableau 29.	Pourcentage d'accord chez les directions relativement à l'appréciation positive du climat et des règles de vie à l'école .....	76
Tableau 30.	Pourcentage d'accord chez les directions relativement à l'appréciation positive de l'engagement collectif et du travail en équipe.....	77
Tableau 31.	Pourcentage d'accord chez les directions relativement à l'appréciation positive de leur satisfaction, leur qualification et leur autonomie professionnelle .....	78
Tableau 32.	Pourcentage d'accord chez les directions relativement à l'appréciation positive des relations avec les parents et avec la communauté .....	78
Tableau 33.	Fréquence de participation des directions à des activités de consultation, d'information et de formation en vue d'accroître la réussite des élèves.....	79
Tableau 34.	Pourcentage d'accord chez les directions relativement à l'appréciation positive des mesures de soutien aux élèves en difficulté .....	81
Tableau 35.	Pourcentage d'accord chez les directions à l'effet que le contrôle du fonctionnement de l'école est relié à des facteurs extérieurs ou intérieurs .....	82

## Liste des figures

Figure 1.	Taux de diplomation selon l'âge des élèves en 1995 et 2005.....	9
Figure 2.	Taux de diplomation selon le sexe et l'âge des élèves en 1995 et 2005.....	10
Figure 3.	Taux de diplomation selon la langue maternelle et l'âge des élèves en 1995 et 2005 .....	11
Figure 4.	Taux de diplomation selon le secteur linguistique et l'âge des élèves en 1995 et 2005 .....	12
Figure 5.	Taux de diplomation selon le réseau scolaire et l'âge en 1995 et 2005.....	13
Figure 6.	Taux de diplomation selon la défavorisation de l'école et l'âge en 1995 et 2005....	14
Figure 7.	Taux de diplomation en 2005 selon l'âge d'entrée au secondaire.....	16



Figure 8.	Taux de diplomation en 2005 selon l'interruption des études.....	17
Figure 9.	Taux de diplomation en 2005 selon le changement d'école.....	18
Figure 10.	Taux de diplomation en 2005 des EHDAA.....	19
Figure 11.	Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon le sexe.....	21
Figure 12.	Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon la langue maternelle.....	22
Figure 13.	Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon le secteur linguistique.....	23
Figure 14.	Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon l'âge d'entrée à l'école.....	24
Figure 15.	Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon le changement d'école.....	25
Figure 16.	Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études chez les EHDAA.....	26
Figure 17.	Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon le réseau scolaire.....	27
Figure 18.	Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon le degré de défavorisation socioéconomique de l'école fréquentée aux réseaux public et privé.....	28
Figure 19.	Pourcentage de diplomation à 17 ans chez les élèves des écoles participantes.....	37
Figure 20.	Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence d'application de la pratique de renforcement social.....	55
Figure 21.	Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence d'application de la pratique de l'enseignement magistral.....	55
Figure 22.	Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence d'application de la pratique des activités collaboratives.....	56
Figure 23.	Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence d'application de la pratique de l'évaluation personnalisée.....	57
Figure 24.	Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence d'application de la pratique de la gestion proactive.....	57
Figure 25.	Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence de la perte de temps d'enseignement en classe.....	58
Figure 26.	Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon de degré d'appréciation positive du climat éducatif de l'école.....	59
Figure 27.	Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon de degré d'appréciation positive des services aux élèves en difficulté.....	60
Figure 28.	Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon de degré d'appréciation positive des activités parascolaires.....	60



## **INTRODUCTION**

### **Contexte de la recherche**

À partir des conclusions d'études préliminaires sur la diplomation des élèves du secondaire dans les écoles publiques de l'île de Montréal, réalisées par l'agent de recherche du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM), les membres du Comité de coordination sur les mesures de rattrapage en milieux défavorisés ont recommandé la poursuite de ces travaux afin que les intervenants puissent disposer de nouvelles informations à ce sujet, mais aussi de renseignements par rapport à l'environnement éducatif dans les écoles montréalaises.

Dans ce contexte, une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal, en collaboration avec les responsables de la recherche du CGTSIM, a soumis une proposition de recherche approuvée par les membres du CGTSIM en juin 2005.

### **La problématique de l'échec scolaire des jeunes au secondaire**

L'évolution du phénomène de l'échec scolaire chez les élèves du secondaire au Québec et au Canada est scrutée depuis plusieurs années (Gouvernement du Québec, 2007a; Statistiques Canada, 2007). Au Québec, chez les jeunes âgés de 19 ans ou moins, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire était de 70 % en 2005, c'est-à-dire nettement en deçà du taux national visé et fixé à 85 % (Gouvernement du Québec, 2007b). En dépit des efforts déployés et du succès de certaines initiatives, plusieurs indicateurs sur le rendement scolaire des jeunes de l'île de Montréal suggèrent que la situation en cette matière n'a guère progressé durant les dernières années (Gouvernement du Québec, 2007a).

L'échec scolaire chez les jeunes représente un problème social important, particulièrement dans les quartiers socioéconomiquement défavorisés. De nombreuses études associent le retard scolaire ou la non diplomation à la pauvreté socioéconomique, en mettant en évidence les questions complexes que ces conclusions soulèvent (DeBlois et Lamothe, 2005; Gouvernement du Québec, 1992; Lapointe, Tremblay et Hébert, 2005; McLoyd, 1998). Particulièrement, Brais, Côté, Matte et St-Jacques (1998), ont montré l'impact négatif de la défavorisation socioéconomique sur le cheminement scolaire des adolescents de l'île de Montréal.

Toutefois, le problème de l'échec scolaire ne se limite pas aux milieux défavorisés (Gouvernement du Québec, 2007b). En effet, plusieurs spécialistes reconnaissent que la défavorisation socioéconomique, bien qu'elle constitue un facteur important, n'explique pas à elle seule les variations observées dans les résultats des élèves (Willms, 2006). Ainsi, le succès des jeunes à l'école serait le produit de multiples interactions entre plusieurs facteurs extrascolaires et intrascolaires qui influencent leur cheminement scolaire, à différents moments de leur développement.

Les caractéristiques individuelles telles que la langue maternelle, le sexe, les habiletés intellectuelles, l'adaptation sociale et la motivation scolaire de l'élève, de même que certaines autres de type extrascolaire telles que les caractéristiques familiales et communautaires constituent autant de facteurs associés au succès scolaire (Duncan, Brooks-Gunn et Klebanov, 1994; Huston, 1994). En ce qui concerne les facteurs intrascolaires, les attitudes des agents d'éducation par rapport aux chances de réussite des élèves, les pratiques pédagogiques des enseignants, les modes de gestion du personnel, les relations de l'école avec les parents, la valorisation de la réussite à l'école, l'encadrement des élèves et le climat de l'école sont tous des facteurs reliés au succès scolaire (Archambault, Ouellet et Harnois, 2006; Janosz, Georges et Parent, 1998).

### **Objectifs et questions de recherche**

La présente recherche se situe en continuité des autres travaux dans le domaine et elle comporte deux volets complémentaires. Le premier examine les parcours scolaires des élèves dans les écoles publiques et privées de l'île de Montréal, à partir des données compilées par les organismes scolaires. L'objectif de cette partie de l'étude est de faire état de la diplomation des jeunes au secondaire. Le second volet de la recherche analyse des données d'enquête recueillies auprès d'enseignants et de directions des écoles des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal. Elle vise à rendre compte de l'environnement éducatif dans ces milieux d'enseignement et des stratégies privilégiées par les agents d'éducation dans l'accompagnement des jeunes en vue d'assurer leur réussite.

Plusieurs questions sont liées aux objectifs de cette recherche. Principalement, le premier volet de l'étude vise à répondre aux questions suivantes :

- Les taux de diplomation chez les jeunes ont-ils progressé durant les années 2000 comparativement aux années 1990?
- Les taux de diplomation varient-ils en fonction du sexe, de la langue maternelle, de l'âge d'entrée à l'école, de l'interruption des études, du fait d'avoir changé d'école et des indices de défavorisation socioéconomique?
- Existe-t-il un écart de la diplomation entre les jeunes des réseaux public et privé? Et observe-t-on une différence à ce sujet entre les élèves inscrits aux secteurs anglais et français?

À l'aide de l'analyse des données provenant de questionnaires d'enquête et d'entrevues, le second volet de l'étude compare les points de vue des enseignants et des directions au regard des questions suivantes :

- Quelle est l'opinion des enseignants et des directions par rapport à la réussite des élèves?
- Comment les enseignants et les directions évaluent-ils la gestion des activités éducatives et le fonctionnement de leur école?
- Que font les enseignants et les directions en vue d'améliorer la réussite éducative des élèves? Par exemple, quelles sont les pratiques privilégiées dans la gestion de l'enseignement?
- Selon les enseignants et les directions, les stratégies éducatives mises en œuvre dans leur école sont-elles efficaces?

### **Aperçu du rapport**

Ce rapport de recherche comporte trois parties principales. La première présente la méthodologie, les résultats détaillés et les faits saillants de l'étude sur la diplomation des élèves de l'île de Montréal (volet 1). La seconde partie expose d'abord la méthodologie de l'enquête menée auprès des enseignants et des directions du réseau des écoles publiques (volet 2). Au chapitre 1, les résultats de l'évaluation de l'environnement éducatif par les enseignants sont analysés et les faits saillants de cette partie de l'étude sont relevés. Le chapitre 2 expose les points de vue des directions par rapport à l'environnement éducatif de leur école. Enfin, la troisième partie du rapport présente les conclusions générales en fonction des questions principales de chaque volet de la recherche.



## **VOLET 1. ÉTAT DE LA DIPLOMATION DES ÉLÈVES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL**

Cette partie du rapport concerne le premier volet de l'étude qui porte sur la diplomation des élèves de l'île de Montréal dans les réseaux public et privé. D'abord, les aspects méthodologiques de cette recherche sont décrits, puis les résultats d'analyses sont présentés de manière détaillée. Afin de juger de l'évolution de la situation durant les dix dernières années, l'analyse compare les taux de diplomation chez les élèves en 1995 et 2005, selon différentes caractéristiques des élèves et des écoles. Par la suite, à partir des données disponibles en 2005, il est possible d'examiner d'autres caractéristiques du parcours scolaire des élèves. Enfin, des analyses statistiques complémentaires sont réalisées en vue de mesurer l'impact des facteurs intrascolaires et extrascolaires sur la diplomation des élèves. Cette partie du rapport est complétée par une présentation des faits saillants du premier volet de l'étude.

### **Méthodologie**

À la demande de l'équipe de recherche, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a fourni des fichiers de données longitudinales au sujet de quatre cohortes d'élèves. De même, les commissions scolaires de l'île de Montréal ont remis des informations sur l'identification des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Le CGTSIM, pour sa part, a fourni des données annuelles sur les indices de défavorisation socioéconomique des écoles fréquentées par les élèves. La Commission d'accès à l'information du Québec a autorisé ces organismes à transmettre ces renseignements.

Les sujets sélectionnés sont des élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire pour la première fois à l'âge de 12 ou 13 ans au secteur des jeunes dans une école privée ou publique de l'ordre d'enseignement secondaire de l'île de Montréal. La base de données inclut des informations relatives à quatre cohortes d'élèves entrés à l'école entre les années 1998 et 2001, soit au total 72 698 jeunes. Le tableau 1 précise les données annuelles disponibles pour chacune de ces cohortes.

Tableau 1 Données annuelles disponibles par cohorte d'élèves

	Nombre d'élèves	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
C-1 (1998)	17 554	1	2	3	4	5	6	7	8
C-2 (1999)	17 619		1	2	3	4	5	6	7
C-3 (2000)	18 456			1	2	3	4	5	6
C-4 (2001)	19 069				1	2	3	4	5

Par exemple, au sujet des 17 554 élèves de la cohorte 1998, la base de données fournit des renseignements pendant huit années consécutives, soit jusqu'à l'année scolaire 2005-2006. Donc, il est possible de suivre le parcours scolaire de ces jeunes jusqu'à 20 ou 21 ans, selon qu'ils sont entrés à l'école secondaire à l'âge de 12 ou 13 ans. En ce qui concerne la cohorte 2001, les informations relatives à chaque élève sont examinées durant cinq ans, soit jusqu'à l'âge de 17 ou 18 ans. La base de données permet de suivre le parcours scolaire des élèves qui ont quitté l'île de Montréal et qui ont poursuivi leurs études ailleurs au Québec. De même, elle inclut des renseignements au sujet des élèves qui ont effectué un passage entre le secteur des jeunes et le secteur des adultes ou qui se sont inscrits à un centre de formation professionnelle.

Les principales variables analysées dans cette étude à l'aide de cette base de données sont les suivantes :

- *Âge* : l'âge de l'élève au 30 septembre de l'année scolaire de référence;
- *Âge d'entrée à l'école* : 12 ans ou moins (âge prévu au programme d'études); 13 ans (retard d'un an selon l'âge prévu);
- *Sexe* : garçon ou fille;
- *Réseau scolaire* : l'élève fréquente le réseau public ou le réseau privé;
- *Secteur linguistique* : l'élève reçoit un enseignement en langue anglaise ou française dans une école du réseau public ou privé;
- *Langue maternelle de l'élève* : première langue apprise par l'élève;
- *EHDAA* : identification administrative annuelle de l'élève comme élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation;
- *Changement d'école au secondaire* : l'élève n'a jamais changé d'école, a changé une fois ou a changé deux fois ou plus;
- *Interruption des études* : l'élève n'est pas inscrit à l'école pendant une année ou plus;
- *Défavorisation socioéconomique de l'école fréquentée* : rang centile ou décile de défavorisation de la première école fréquentée par l'élève (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1993);



- *Obtention du diplôme d'études* : diplôme d'études secondaires (DES), diplôme d'études professionnelles (DEP), certificat d'études professionnelles (CEP) ou de formation en entreprise et récupération (CEFR), et attestation de formation professionnelle (AFP) ou d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)<sup>1</sup>.

## **Résultats**

Cette partie présente l'analyse comparative de l'état de la diplomation chez des élèves âgés de 17 à 20 ans parmi quatre cohortes sélectionnées en 1995 et quatre autres cohortes examinées en 2005. En premier lieu, l'évolution de la situation scolaire des élèves durant les deux dernières décennies est analysée selon l'âge de diplomation, le sexe, la langue maternelle, le secteur linguistique, le réseau scolaire et la défavorisation socioéconomique. En second lieu, la situation de la diplomation en 2005 est examinée à partir des caractéristiques du parcours scolaire des élèves relativement à l'âge d'entrée à l'école secondaire, l'interruption des études, le changement d'école et l'identification comme élève HDAA. Enfin, des analyses multivariées sont réalisées afin de mesurer la probabilité de diplomation des élèves à l'âge de 17 ans en fonction des caractéristiques suivantes : le sexe, la langue maternelle, le secteur linguistique, l'âge d'entrée à l'école, l'identification comme élève HDAA, le réseau scolaire et la défavorisation socioéconomique.

### **La diplomation des élèves de l'île de Montréal en 1995 et 2005**

À la demande du Conseil scolaire de l'île de Montréal (aujourd'hui le CGTSIM), Brais, Côté, Matte et St-Jacques présentaient en 1998 les conclusions d'une recherche sur les taux de diplomation de quatre cohortes d'élèves à l'âge de 17, 18, 19 et 20 ans, selon les données disponibles en 1995 (cohortes 1988, 1989, 1990 et 1991). La première partie de notre étude vise à reproduire cette analyse, selon une méthode identique, à partir des données relatives à l'année scolaire 2005. Ainsi, il devient possible de comparer l'évolution des taux de diplomation des jeunes de l'île de Montréal durant les deux dernières décennies.

Dans l'étude de Brais et *al.* (1998), le nombre d'élèves d'une cohorte à l'autre varie très peu et il s'établit en moyenne à 17 748 individus. Ainsi, l'effectif moyen de ces cohortes est similaire à celui des cohortes 1998 et 1999 considérées en 2005 (voir tableau 1 page 5). Cependant, on

---

<sup>1</sup> Dans le calcul des taux de diplomation, le MELS prend en compte le nombre de certificats et d'attestations décernés aux élèves.

observe une augmentation du nombre d'élèves qui sont entrés à l'école secondaire en 2000 et 2001 (respectivement 18 456 et 19 069). Ainsi, les effectifs scolaires dans les réseaux public et privé ont légèrement augmenté durant les dix dernières années.

L'analyse comparative examine d'abord la situation de la diplomation des élèves selon les variables suivantes : l'âge de diplomation, le sexe, la langue maternelle, le réseau scolaire (public ou privé), le secteur linguistique et l'indice de défavorisation de l'école fréquentée. Par souci de concision, seuls les résultats relatifs à la diplomation selon l'âge sont présentés de manière détaillée, c'est-à-dire à l'âge de 17, 18, 19 et 20 ans. Par la suite, les analyses comparatives considèrent uniquement la situation de la diplomation à 17 et 20 ans. Les résultats relatifs aux taux de diplomation à 18 ans et 19 ans sont présentés à l'annexe A (tableau A1).

#### *L'évolution de la situation des élèves selon l'âge de diplomation*

La figure 1 compare la situation de la diplomation des élèves en 1995 et 2005 selon les groupes d'âges se terminant à 17, 18, 19 et 20 ans. D'abord, on constate que le taux de diplomation des élèves à 17 ans, soit à l'âge normal, a progressé de 53 % en 1995 à 58 % en 2005. Par contre, cette amélioration marquée de la situation des élèves plus jeunes s'estompe progressivement à un âge plus élevé. D'abord, l'écart se réduit à trois points de pourcentage parmi les élèves diplômés avant l'âge de 18 ou 19 ans, d'une décennie à l'autre. Enfin, il est presque nul chez les diplômés à l'âge de 20 ans ou moins, en 2005 il est de 71 % comparativement à 70 % en 1995. Toutefois, rappelons que la situation des élèves de l'île de Montréal en 2005 est très similaire à celle des autres jeunes Québécois puisque le taux national de diplomation chez les élèves âgés de 19 ans ou moins est de 70 % (Gouvernement du Québec, 2007b).

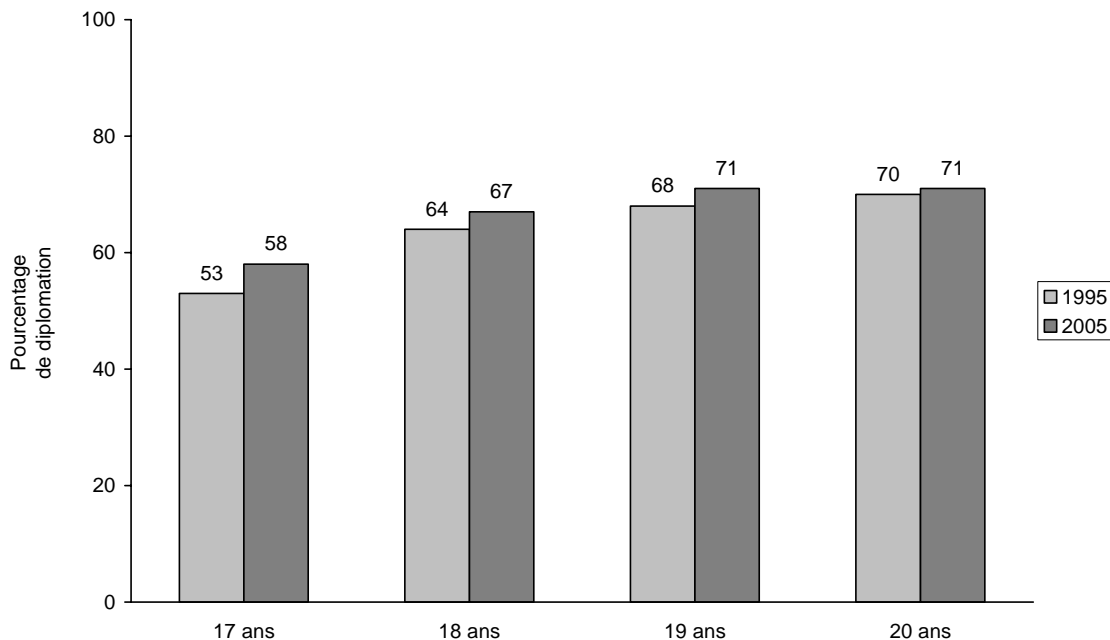


Figure 1. Taux de diplomation selon l'âge des élèves en 1995 et 2005

#### *L'évolution de la diplomation chez les filles et les garçons*

D'une décennie à l'autre, les taux de diplomation des filles sont supérieurs à ceux des garçons (figure 2). En 2005, 64 % des filles et 52 % des garçons ont obtenu un diplôme à l'âge de 17 ans, soit un écart de 12 points de pourcentage en faveur des filles. Dix ans plus tôt, cet écart était de 13 points. En 1995, parmi les élèves diplômés à l'âge de 20 ans ou moins, on comptait 75 % de filles et 65 % de garçons (écart de 10 points). Pour ce groupe d'âge, l'écart entre les filles et les garçons est de 11 points de pourcentage en 2005.

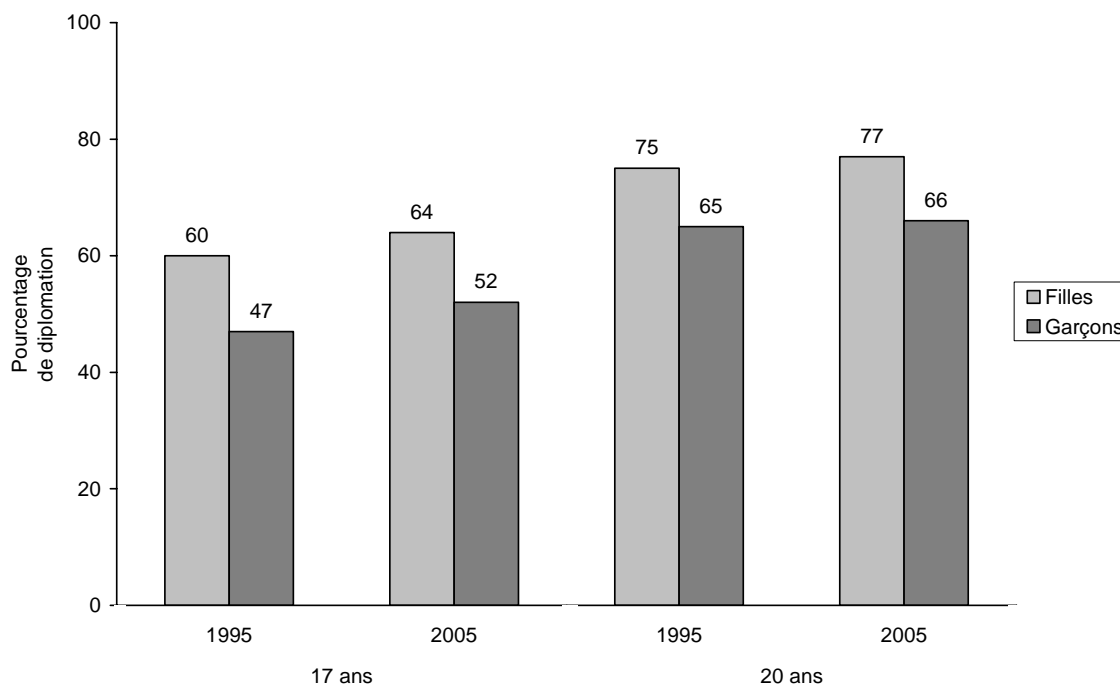


Figure 2. Taux de diplomation selon le sexe et l'âge des élèves en 1995 et 2005

### *L'évolution de la diplomation selon la langue maternelle*

Durant les deux dernières décennies, les différences des taux de diplomation selon la langue maternelle des élèves sont réaffirmées (figure 3). Comparativement aux francophones et aux allophones, les élèves anglophones ont toujours un taux de diplomation plus élevé. Les anglophones par rapport aux francophones conservent un avantage variant de 9 à 12 points de pourcentage selon l'année scolaire de référence et l'âge de diplomation. Par exemple, en 2005, 78 % des anglophones âgés de 20 ans ou moins obtiennent un diplôme comparativement à 69 % chez les francophones (cohorte 1998).

Les écarts entre les anglophones et les allophones varient selon l'âge d'obtention du diplôme. En 2005, 70 % des élèves anglophones obtenaient un premier diplôme à l'âge de 17 ans comparativement à 51 % chez des élèves allophones, soit une différence de 19 points de pourcentage. Toutefois, la situation des allophones s'améliore en fonction de l'âge d'obtention du diplôme. Parmi les diplômés âgés de 20 ans ou moins, on relève une différence de 8 points de pourcentage entre ces deux populations. Ainsi, les élèves allophones effectuent un rattrapage important par rapport aux élèves anglophones.

En conséquence, la situation des élèves allophones comparativement à celle des francophones se modifie complètement selon l'âge de la diplomation considéré. En 2005, les élèves allophones âgés de 17 ans ont un taux de diplomation nettement plus faible que les francophones du même âge (écart de 7 points), mais cette différence disparaît à l'âge de 20 ans (écart d'un point en faveur des allophones). Par ailleurs, en comparant les taux de diplomation à l'âge de 20 ans ou moins en 1995 et 2005, on constate que les allophones ont perdu l'avantage qu'ils avaient par rapport aux francophones. En effet, l'écart entre ces deux groupes linguistiques est passé de 9 points en 1995 à seulement un point de pourcentage en 2005.

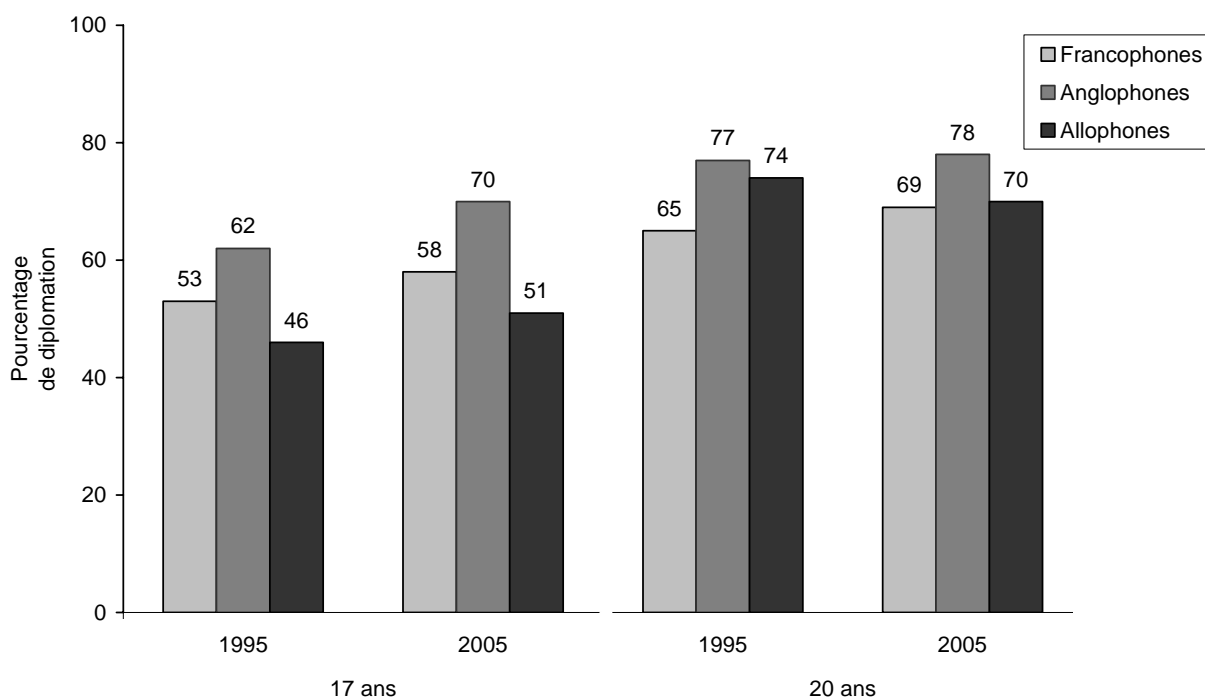


Figure 3. Taux de diplomation selon la langue maternelle et l'âge des élèves en 1995 et 2005

### *L'évolution de la diplomation selon le secteur linguistique*

Durant les années 1990 et 2000, les taux de diplomation des élèves du secteur anglais sont nettement supérieurs à ceux des élèves du secteur français (figure 4). Rappelons que ces résultats s'appliquent autant au réseau public que privé. En 2005, 72 % des élèves du secteur anglais obtiennent un diplôme à l'âge de 17 ans contre 53 % au secteur français, soit un écart de 19 points de pourcentage. Pour cette même année de référence, on relève un écart de 12 points entre les taux de diplomation chez les élèves âgés de 20 ans selon le secteur fréquenté (respectivement de 80 % et 68 %).

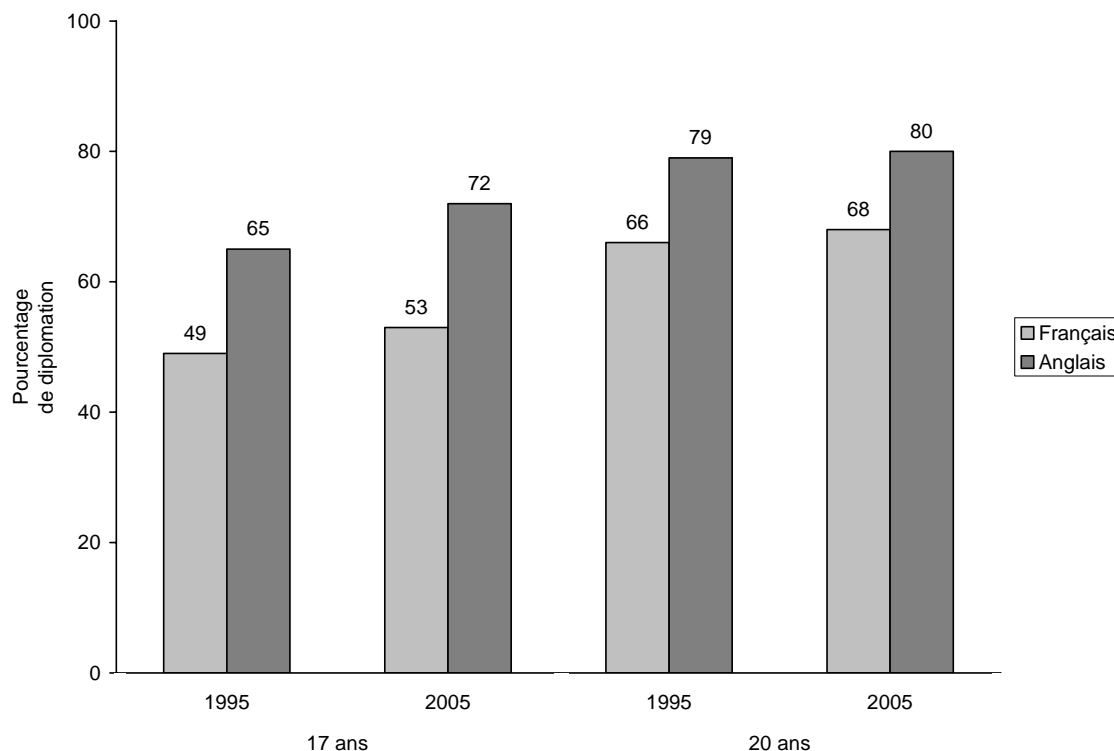


Figure 4. Taux de diplomation selon le secteur linguistique et l'âge en 1995 et 2005

Ces résultats confirment la tendance observée précédemment à l'examen des taux de diplomation selon la langue maternelle des élèves. Cependant, ils ne permettent pas de savoir si ces différences s'expliquent par l'effet des caractéristiques des élèves (langue maternelle) ou des caractéristiques des écoles (secteur linguistique). Afin de répondre à cette question, ces données seront traitées plus loin, à l'aide d'une méthode d'analyse statistique plus appropriée.

#### *L'évolution du taux de diplomation selon le réseau scolaire*

Selon Brais et *al.* (1998), 24 % des élèves de l'île de Montréal fréquentaient une école privée en 1995, selon les données disponibles pour 2005, ce taux a grimpé à 31 %. L'ampleur de ce phénomène est plus marquée sur l'île de Montréal qu'ailleurs au Québec. En effet, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) rapporte que 18 % des élèves québécois fréquentaient un établissement d'enseignement privé en 2005 (Gouvernement du Québec, 2007b).

Tel qu'attendu, le taux de diplomation des élèves inscrits à l'école privée est nettement plus élevé que celui des élèves fréquentant une école publique (figure 5). À l'âge de 17 ans, selon les

deux années de référence, l'écart entre les taux de diplomation des élèves de ces deux réseaux scolaires augmente de 4 points de pourcentage. En 2005, 81 % des élèves inscrits à l'école privée obtiennent un diplôme d'études à l'âge de 17 ans comparativement à 49 % des élèves des écoles publiques, ce qui correspond à un écart de 32 points de pourcentage. En considérant les taux de diplomation chez les élèves âgés de 20 ans ou moins, cet écart se réduit à 22 points; cela montre que dans le réseau public un grand nombre d'élèves doivent fréquenter l'école plus longtemps pour obtenir un diplôme d'études.

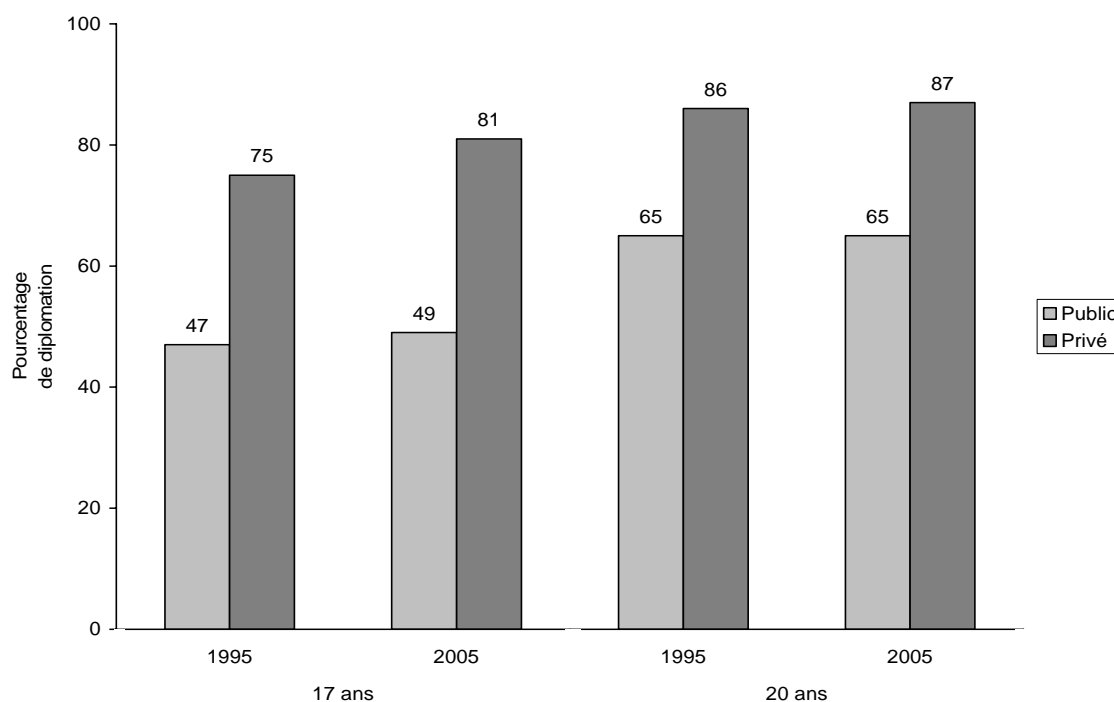


Figure 5. Taux de diplomation selon le réseau scolaire et l'âge des élèves en 1995 et 2005

Actuellement, près d'un élève sur trois fréquente une école privée de l'île de Montréal tandis que durant les années 1990 environ un élève sur quatre vivait une telle situation. Étant donné que les écoles privées sélectionnent leurs élèves, notamment selon leur capacité à obtenir un rendement scolaire supérieur, il est étonnant que l'attrition des meilleurs élèves du réseau public au profit du réseau privé n'ait pas eu d'impact plus négatif sur le taux de diplomation des élèves du public entre 1995 et 2005. En effet, le niveau de diplomation des élèves du réseau public demeure relativement constant pendant cette période, de manière indirecte, cela suggère que ce réseau d'écoles est parvenu à maintenir la qualité de ses services éducatifs sinon à l'améliorer.

*L'évolution de la diplomation au réseau public selon la défavorisation socioéconomique*

Faute de renseignements sur les caractéristiques socioéconomiques des élèves inscrits au réseau privé, la dernière analyse comparative entre les années 1995 et 2005 examine les taux de diplomation des élèves du réseau public à partir des indices de défavorisation socioéconomique des écoles calculés par le CGTSIM. Selon les caractéristiques des élèves accueillis, trois types d'écoles sont distingués : très défavorisées (rang centile < 20), moyennement défavorisées (rang centile 20 à 30) et non défavorisées (rang centile > 30).

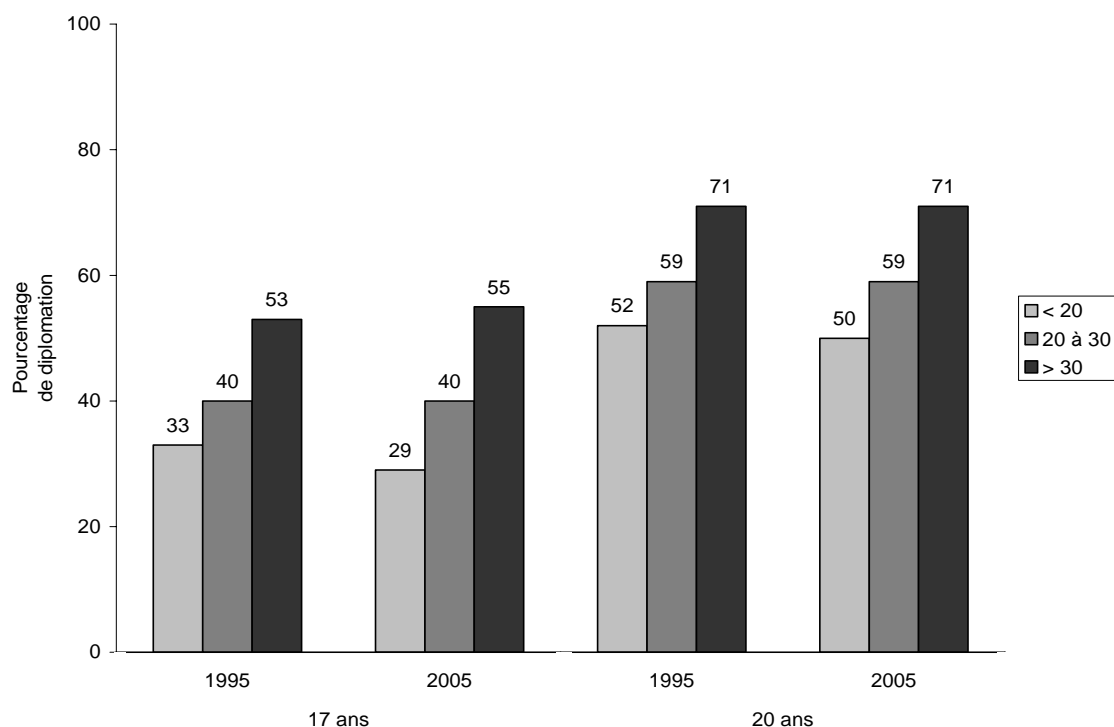


Figure 6. Taux de diplomation selon la défavorisation de l'école et l'âge en 1995 et 2005

Les écarts entre les taux de diplomation des élèves, selon les trois niveaux de défavorisation, demeurent importants et tendent à évoluer au détriment des élèves des écoles défavorisées entre les années 1990 et 2000 (figure 6). En 1995, l'écart entre les taux de diplomation des élèves de 17 ans et moins des écoles très défavorisées comparativement aux non défavorisées était de 20 points de pourcentage, dix ans plus tard, il s'élève à 26 points; de plus, on peut observer qu'à 17 ans le taux de diplomation diminue de 4 points de pourcentage, chez les élèves des écoles très défavorisés. En ce qui concerne l'état de la diplomation à l'âge de 20 ans, on observe une tendance similaire. L'écart entre les élèves des écoles très défavorisées et ceux des écoles non défavorisées était de 19 points de pourcentage en 1995 et il s'établit à 21 points en



2005. Ces résultats suggèrent que les élèves des écoles les plus défavorisées, qui forment près de 20 % de l'effectif scolaire des écoles publiques, sont actuellement plus à risque d'échec que l'étaient leurs aînés durant les années 1990.

### **La diplomation des élèves en 2005 selon d'autres indicateurs**

Cette section présente l'analyse des taux de diplomation en 2005 chez les élèves des cohortes 1998, 1999, 2000 et 2001 dans les réseaux public et privé. Elle permet d'examiner si les taux de diplomation varient en fonction des caractéristiques du parcours des jeunes telles l'âge d'entrée à l'école secondaire, l'interruption des études, le changement d'école et l'identification comme élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA).

#### *La diplomation et l'âge de l'entrée au secondaire*

Les taux de diplomation des élèves âgés de 12 ans ou moins, à leur entrée au secondaire, soit à l'âge prévu au programme d'études, sont comparés à ceux des élèves âgés de 13 ans, au même moment. Dans les quatre cohortes, près de 20 % des élèves entrent à l'école secondaire à l'âge de 13 ans, soit avec un retard d'un an par rapport à l'âge prévu au programme. Par exemple, parmi les 19 068 élèves de la cohorte 2001, 3 383 jeunes (18 %) étaient en retard à leur entrée au secondaire. Dans ce dernier groupe, pratiquement aucun élève n'a obtenu un diplôme à l'âge de 17 ans (figure 7)<sup>2</sup>. Dans cette cohorte, le taux global de diplomation à l'âge de 17 ans est de 58 %.

Chez les élèves âgés de 13 ans à leur entrée à l'école, le taux de diplomation à l'âge de 18 ans est de seulement 24 % (cohorte 2000). Ainsi, la majorité des élèves en retard à leur entrée à l'école secondaire n'obtiennent pas un diplôme après cinq ans de fréquentation, c'est-à-dire au terme de la période prévue au régime pédagogique. Toutefois, en prolongeant leurs années d'études plusieurs de ces élèves parviennent à se qualifier; leur taux de diplomation à l'âge de 20 ans grimpe à 38 % (cohorte 1998).

---

<sup>2</sup> Il est exceptionnel qu'un élève puisse compléter ses études en moins de cinq ans.

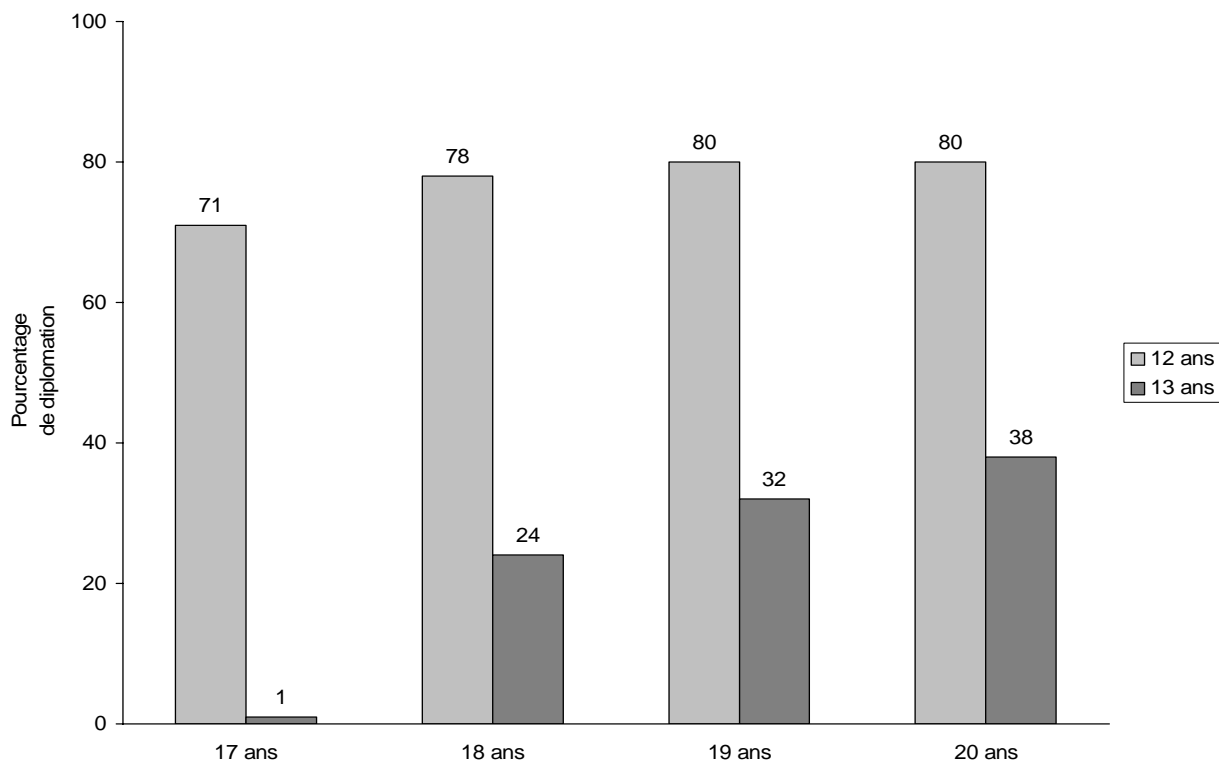


Figure 7. Taux de diplomation en 2005 selon l'âge d'entrée au secondaire

La situation des élèves entrés à l'école à l'âge de 12 ans est très différente. Ainsi, 71 % de ces élèves obtiennent un diplôme d'études à l'âge de 17 ans, soit à l'intérieur du délai prévu (cohorte 2001). En prolongeant leurs études d'une année, plusieurs de ces élèves peuvent encore espérer obtenir leur diplôme. En effet, le taux de diplomation à 18 ans chez ces élèves grimpe à 78 %. Par contre, la prolongation de la durée des études au-delà de cette période a peu d'impact relativement aux taux de diplomation.

#### *La diplomation et l'interruption des études*

Environ 15 % des élèves interrompent leurs études à un moment ou à un autre de leur fréquentation scolaire, c'est-à-dire que durant une année ou plus ils ne sont pas inscrits dans une école au Québec. L'interruption des études est reliée de manière directe à la diplomation des élèves (figure 8).

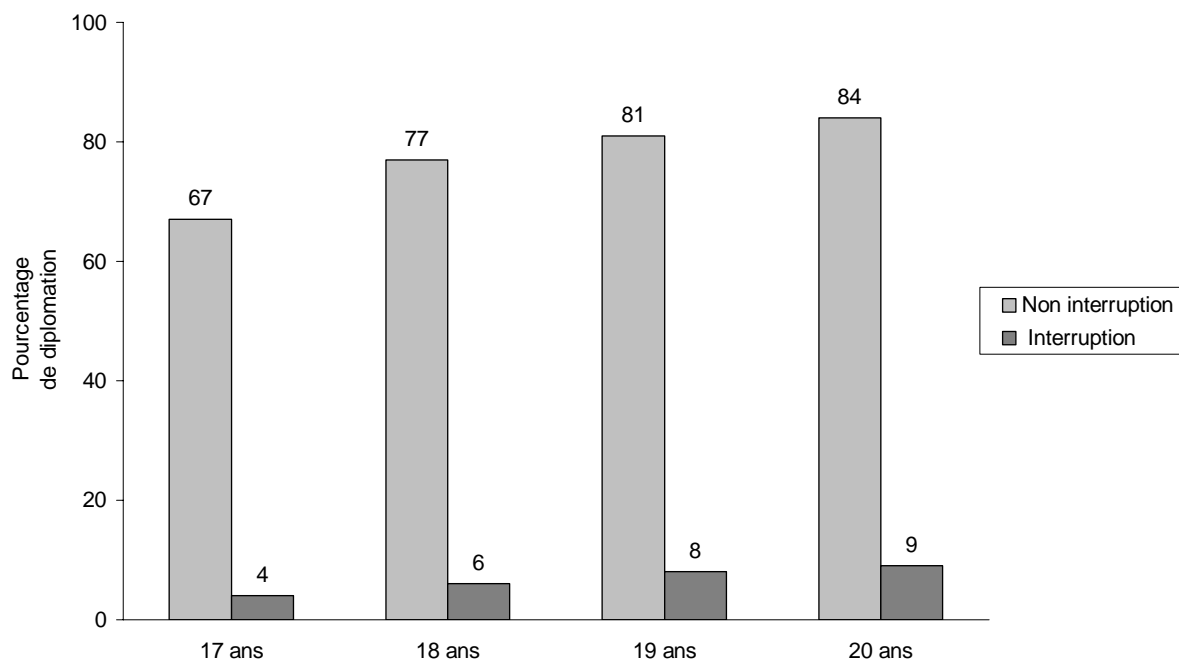


Figure 8. Taux de diplomation en 2005 selon l'interruption des études

En effet, parmi l'ensemble des élèves ayant interrompu leurs études, seulement 9 % ont obtenu un diplôme à l'âge de 20 ans ou moins. Au contraire, le fait de ne pas interrompre ses études et de les prolonger, si nécessaire, constitue un facteur de succès. En effet, le taux de diplomation à l'âge de 20 ans ou moins est de 84 % parmi les élèves qui n'ont jamais interrompu leurs études, soit un gain de 17 points de pourcentage comparativement au taux à l'âge de 17 ans (67 %).

#### *La diplomation et le changement d'école au secondaire*

Plusieurs facteurs extrascolaires et intrascolaires peuvent être reliés à un changement d'école au secondaire, par exemple, un déménagement ou l'incapacité de l'école à assurer une continuité dans la prestation des services. Dans les quatre cohortes observées, environ 30 % des élèves ont changé d'école une fois durant leurs études et près de 10 % à deux reprises ou plus. Ce phénomène est relevé en examinant le parcours scolaire de chaque élève; il correspond à la situation d'un jeune inscrit à une école autre que celle où il a commencé ses études (figure 9).

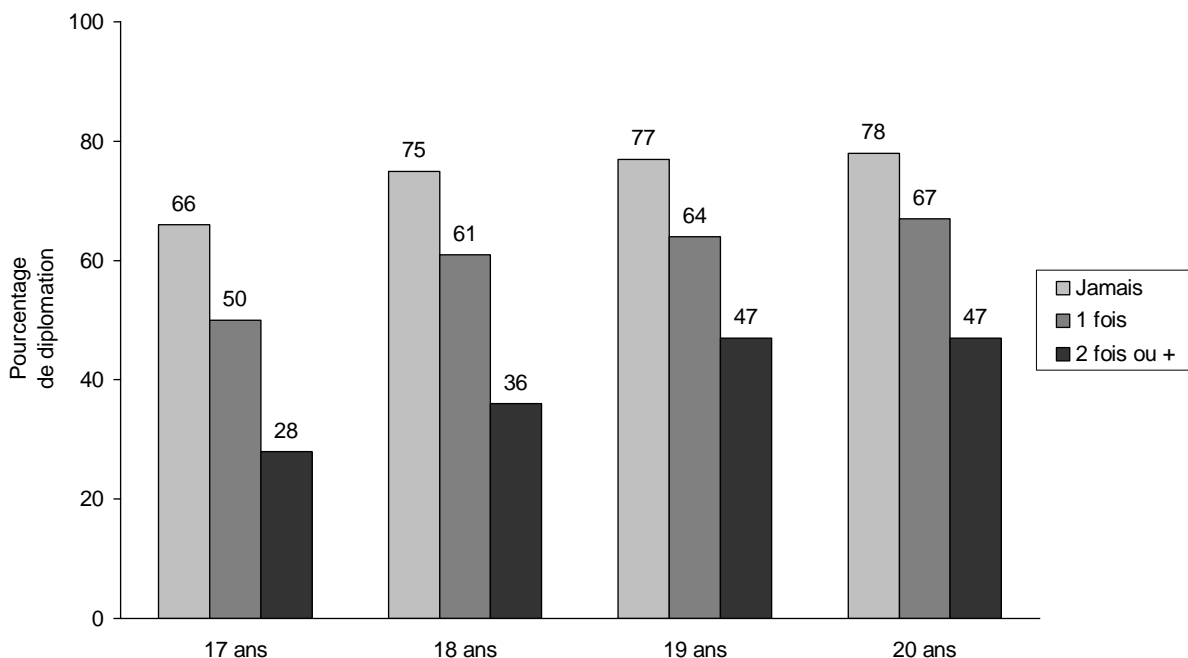


Figure 9. Taux de diplomation en 2005 selon le changement d'école

Le taux de diplomation à 17 ans parmi les élèves ayant changé d'école une fois est de 50 % comparativement à 66 % chez les élèves qui ont fait leurs études à la même école. L'augmentation du nombre de changements est associée à un taux moindre de diplomation; seulement 28 % des élèves ayant changé d'école deux fois ou plus obtiennent un diplôme à l'âge de 17 ans. Des écarts d'ampleur similaire sont relevés au regard des taux de diplomation à 18, 19 et 20 ans. Le taux de diplomation à 20 ans chez les élèves qui ont toujours fréquenté la même école est de 78 % comparativement à 47 % parmi ceux qui ont changé d'école à deux reprises ou plus, soit une différence de 31 %.

#### *La diplomation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*

Parmi les quatre cohortes d'élèves, aucun sujet fréquentant le réseau privé n'est reconnu comme handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA). Ce groupe représente 15 % de l'ensemble de l'effectif scolaire au secteur des jeunes, à l'intérieur du réseau des écoles publiques de l'île de Montréal. D'une cohorte à l'autre, le groupe d'élèves HDAA comprend généralement 75 % de jeunes jugés en difficulté d'apprentissage, 17 % de jeunes identifiés en difficulté d'adaptation et 8 % de jeunes désignés par un autre code de difficulté.

Les données relatives à la cohorte 2001 montrent que 26 % de ces élèves obtiennent un premier diplôme à l'âge de 17 ans (figure 10). En prolongeant la durée de leurs études, un plus grand nombre de ces élèves parviennent à obtenir un diplôme. Ainsi, 36 % des EHDAA ont un diplôme à l'âge de 20 ans ou moins (cohorte 1998). Notons que les taux de diplomation rapportés ici correspondent davantage à ceux du groupe d'élèves reconnus en difficulté d'apprentissage. En effet, le taux de diplomation à l'âge de 20 ans ou moins est de 37 % chez les élèves en difficulté d'apprentissage, tandis qu'il s'établit à seulement 16 % parmi les élèves en difficulté de comportement et à 13 % chez les autres élèves.

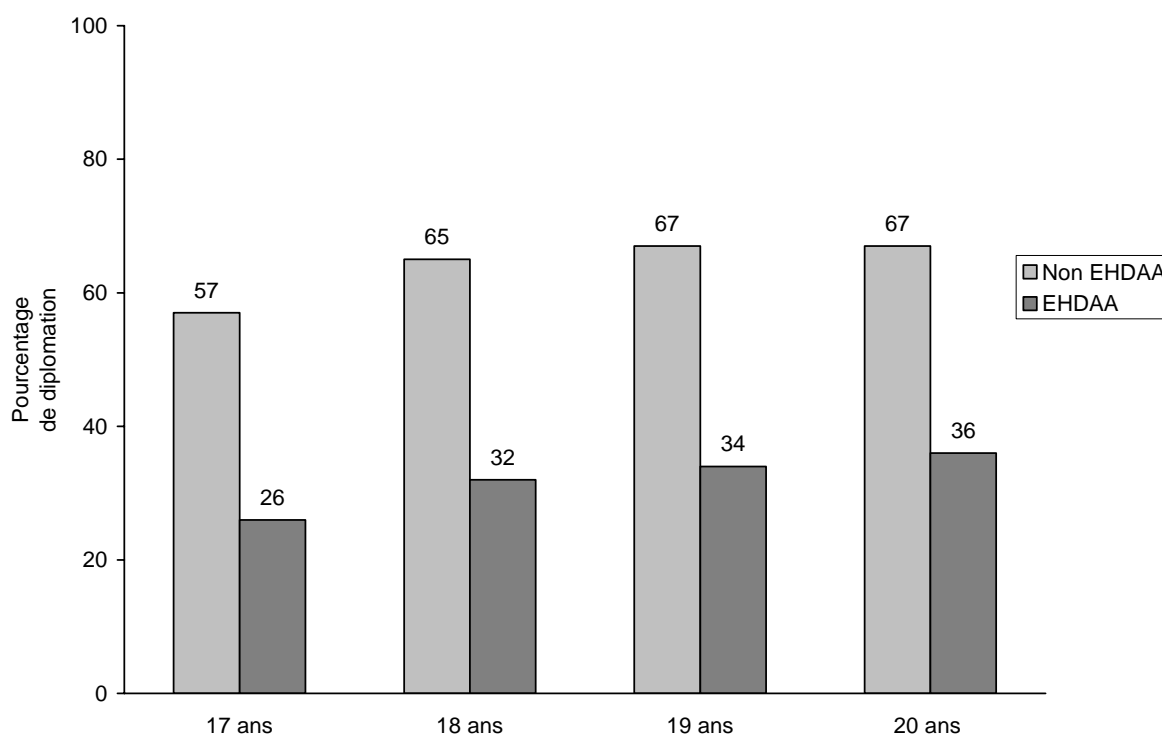


Figure 10. Taux de diplomation en 2005 des EHDAA

### *Le profil des élèves non diplômés*

En conclusion, quelles sont les caractéristiques des élèves non diplômés à l'âge de 20 ans ou moins? Afin de répondre à cette question, les données sur le parcours scolaire de la cohorte 1998 sont examinées. Selon leur âge à l'entrée à l'école secondaire, le cheminement d'études de ces élèves peut être examiné pendant sept ou huit années. Parmi les 17 554 élèves entrés en 1<sup>re</sup> secondaire pour la première fois, à l'âge de 12 ou 13 ans au secteur des jeunes, dans une école secondaire privée ou publique de l'île de Montréal, 5 125 n'ont pas obtenu de diplôme, soit près d'un élève sur trois (29 %). Ce groupe est formé à 60 % de garçons, ce qui signifie qu'il y a

quand même 40 % des filles parmi les non diplômés. Quarante-cinq pour cent des élèves non diplômés sont entrés à l'école secondaire à l'âge de 13 ans, c'est-à-dire avec un an de retard par rapport à l'âge prévu au programme, et 36 % ont été identifiés comme EHDAA. Près de la moitié des non-diplômés ont changé d'école une fois ou plus (54 %) et près d'un élève sur deux a interrompu ses études à un moment ou l'autre de son parcours scolaire (48 %). Enfin, 87 % des élèves non diplômés de cette cohorte fréquentaient le réseau des écoles publiques.

### **Caractéristiques des élèves et des écoles et probabilité d'obtention d'un diplôme**

Les analyses descriptives présentées à la partie précédente montrent comment certaines caractéristiques des élèves et des écoles sont reliées à la diplomation des jeunes à l'école secondaire. Toutefois, ce mode de traitement des données ne tient pas compte des effets d'interaction entre les différentes variables. Par exemple, il ne permet pas de savoir si les enfants de langue maternelle anglaise sont plus susceptibles d'obtenir un diplôme s'ils fréquentent une école du secteur anglais ou français. Dans cette partie, les données sont traitées à l'aide d'une technique de régression logistique dans le but de produire un modèle de prédiction de la diplomation au secondaire à partir des facteurs intra et extrascolaires déjà examinés.

À cette fin, les caractéristiques de 42 587 élèves, âgés de 12 ou 13 ans à leur entrée à l'école, qui n'ont jamais interrompu leurs études sont considérées (cohortes 1998, 1999 et 2000). Cette sélection de l'échantillon est appliquée afin de calculer la probabilité qu'un élève obtienne un diplôme à l'intérieur du délai de cinq ans prévu au régime pédagogique lorsqu'il fréquente l'école de manière ininterrompue, c'est-à-dire à l'âge de 17 ou 18 ans selon l'âge d'entrée à l'école. Successivement, chaque variable intégrée dans le modèle est examinée en contrôlant pour l'effet de toutes les autres. Ces analyses considèrent les variables catégorielles suivantes : le sexe, la langue maternelle, l'âge d'entrée à l'école, l'identification comme EHDAA, le réseau scolaire, le changement d'école, le secteur linguistique et la défavorisation socioéconomique.

Ce modèle d'analyse statistique sert à déterminer la « probabilité d'obtention d'un diplôme chez l'élève » en fonction des caractéristiques des élèves et des écoles. Les résultats sont exprimés en pourcentage ou en termes de rapports de chances. Ainsi, il est possible d'estimer la probabilité qu'un élève de sexe féminin obtienne un diplôme après cinq années d'études comparativement à un élève de sexe masculin, en considérant que toutes les autres variables dans le modèle ont une valeur équivalente. Un rapport de chances d'une valeur égale à 1,0 signifie que

les membres des deux groupes comparés ont une chance égale d'obtenir un diplôme dans le même temps.

En premier lieu, la contribution des facteurs personnels tels que le sexe et la langue maternelle est examinée par rapport à la diplomation. Ensuite, l'analyse traite des variables portant surtout sur le parcours scolaire des élèves.

### *Le sexe et l'obtention d'un diplôme*

Selon les paramètres du modèle statistique, 69 % des garçons peuvent obtenir un diplôme d'études après cinq ans de fréquentation, s'ils ont commencé leurs études à l'âge de 12 ou 13 ans et qu'ils n'ont jamais interrompu leurs études. Selon ces mêmes conditions, le taux de diplomation chez les filles est de 79 % (figure 11). Par rapport aux garçons, la probabilité que les filles obtiennent leur diplôme après cinq ans de fréquentation est presque deux fois plus grande (rapport de chances égal à 1,7)<sup>3</sup>.

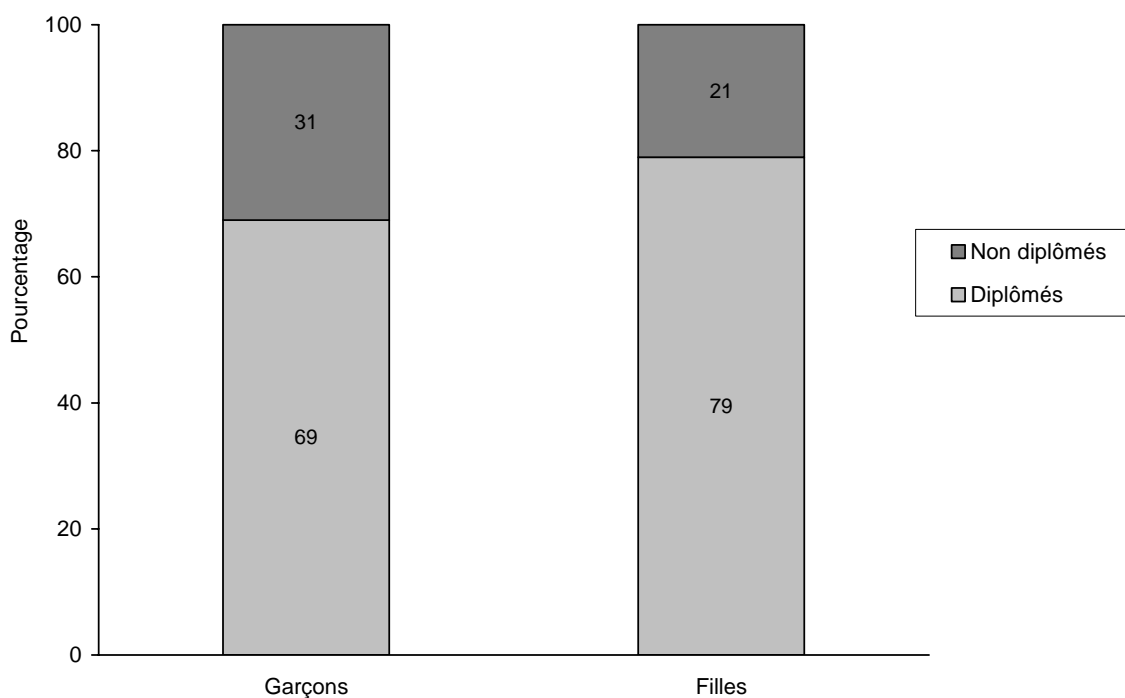


Figure 11. Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon le sexe

<sup>3</sup> Les chances des filles d'obtenir un diplôme sont d'environ 4 contre 1 ( $79/21 = 3,76$ ) tandis que chez les garçons elles sont de 2 contre 1 ( $69/31 = 2,23$ ). Ainsi, une fille par rapport à un garçon a près de 2 fois plus de chances d'obtenir un diplôme ( $3,76/2,23 = 1,68$ ).

*La langue maternelle et l'obtention d'un diplôme*

Selon le modèle de prédiction, le pourcentage d'élèves francophones et anglophones qui peuvent obtenir un diplôme après cinq ans de fréquentation est très similaire (respectivement de 72 % et 74 %). Par contre, parmi les élèves allophones, le pourcentage estimé est légèrement supérieur, il se situe à 78 % (figure 12). Comparativement aux francophones, les allophones ont 1,3 fois plus de chances d'obtenir un diplôme après cinq ans de fréquentation scolaire. Ces conclusions montrent que, toutes choses étant égales par ailleurs, l'appartenance à une communauté culturelle peut être associée à un rendement scolaire supérieur chez les élèves.

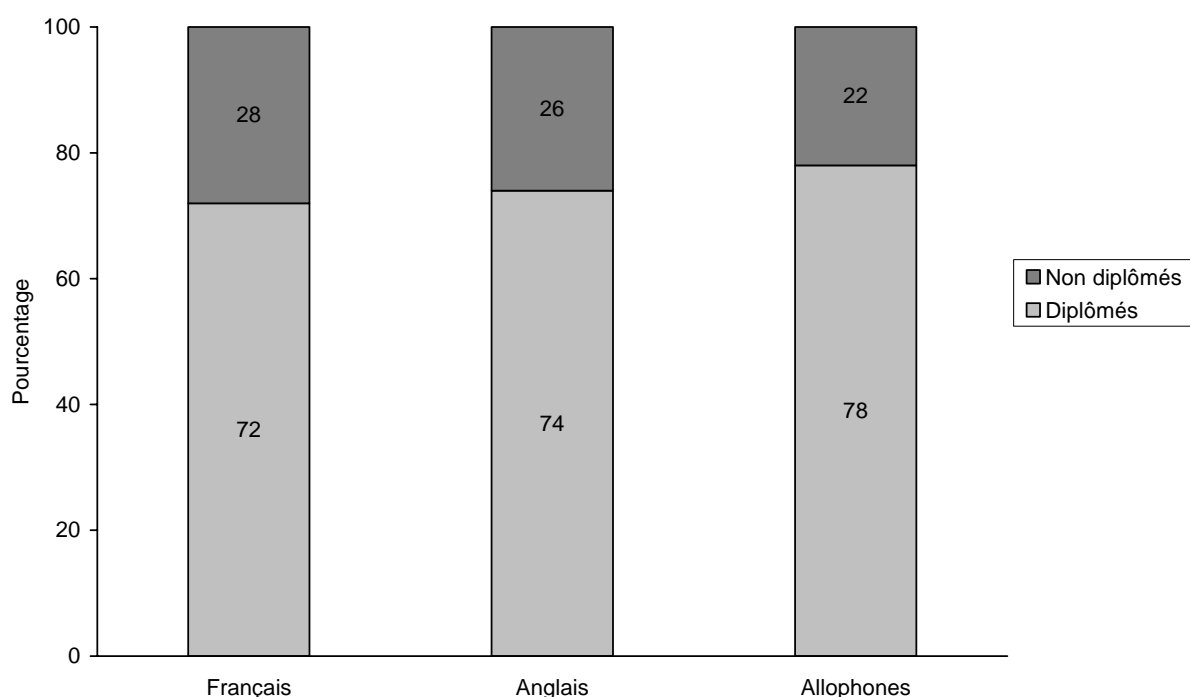


Figure 12. Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon la langue maternelle

Comparativement aux francophones, les chances des anglophones d'obtenir un diplôme sont presque égales (rapport de chances de 1,1). Ces derniers résultats doivent être comparés aux précédents (figure 3) qui mettaient en évidence les taux de diplomation plus élevés chez les anglophones, mais sans tenir compte de l'effet des autres caractéristiques des élèves ou des écoles. La présente analyse assure ce contrôle, notamment sur la variable « secteur linguistique », ainsi les différences en fonction de la langue maternelle apparaissent ici bien moindres. Selon ces résultats, les élèves francophones inscrits à l'école anglaise réussissent aussi



bien que les anglophones et, à l'inverse, les élèves anglophones ne réussissent pas mieux que les francophones dans les écoles françaises.

*Le secteur linguistique fréquenté et l'obtention d'un diplôme*

À partir du modèle de probabilité appliqué, la figure 13 montre que 84 % des élèves inscrits au secteur anglais peuvent obtenir un diplôme après cinq ans de fréquentation comparativement à 69 % des jeunes inscrits au secteur français. Ainsi, les élèves des écoles anglaises ont 2,0 fois plus de chances que les élèves des écoles françaises d'obtenir leur diplôme d'études. Ces conclusions sont étonnantes puisque ces résultats tiennent compte de plusieurs différences entre les deux populations d'élèves, notamment en ce qui concerne la langue maternelle et la défavorisation socioéconomique. Ainsi, il n'est pas possible de soutenir que ces différences s'expliquent par le fait que l'on retrouve davantage d'élèves allophones au secteur français comparativement au secteur anglais (ces élèves ayant un taux de diplomation plus faible à l'âge de 17 ans) ou que le nombre d'élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés est plus élevé au secteur français qu'au secteur anglais.

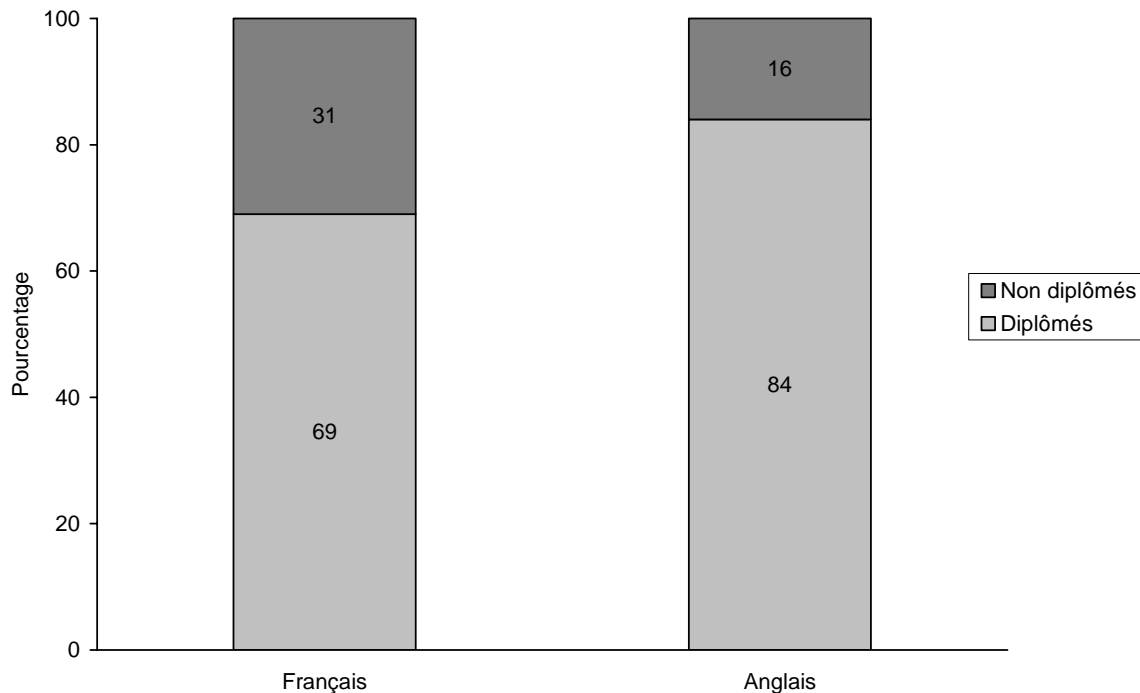


Figure 13. Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon le secteur linguistique

À la lumière de ces résultats, nous devons admettre que les différences du rendement scolaire des élèves peuvent s'expliquer en raison d'autres facteurs extrascolaires non mesurés tels que le soutien de la communauté ou des familles à l'éducation scolaire des enfants. De même, des facteurs intrascolaires tels que l'offre de services éducatifs, le fonctionnement des écoles, la gestion des élèves en difficulté, etc., peuvent aussi varier en fonction du secteur linguistique fréquenté par l'élève. Or, à notre connaissance, aucune étude ne traite de l'efficacité des institutions scolaires sous cet angle. C'est ce que nous tenterons de faire dans l'analyse des données de l'enquête menée auprès des enseignants et des directions dans les écoles publiques des deux secteurs linguistiques de l'île de Montréal (voir pages 53 et 73).

#### *L'âge d'entrée au secondaire et l'obtention d'un diplôme*

Selon le modèle de prédiction, 77 % des jeunes âgés de 12 ans, au moment de leur entrée au secondaire, peuvent obtenir un diplôme après cinq ans de fréquentation, comparativement à 55 % des élèves âgés de 13 ans au même moment (figure 14). En d'autres termes, les premiers par rapport aux seconds ont 3,0 fois plus de chances d'obtenir un diplôme en cinq ans.

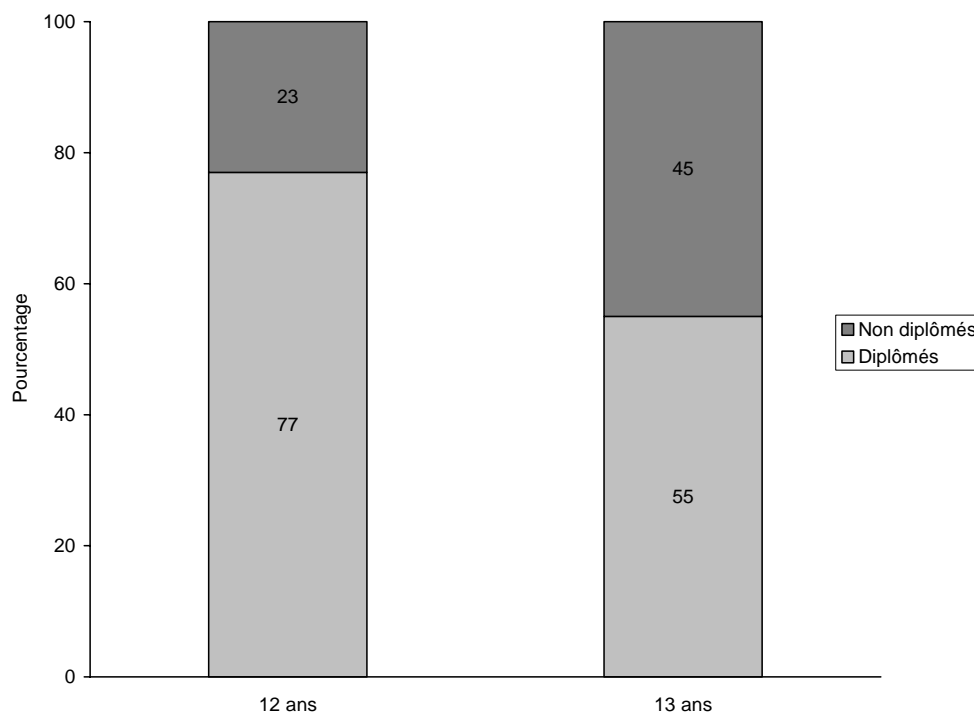


Figure 14. Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon l'âge d'entrée à l'école

*Le changement d'école et l'obtention d'un diplôme*

Les élèves qui fréquentent la même école durant les cinq premières années de leurs études ont 2,5 fois plus de chances d'obtenir un diplôme comparativement à ceux qui changent d'école à une reprise et 8 fois plus de chances que ceux qui le font à deux reprises ou plus (figure 15). Ainsi, selon le modèle appliqué, 82 % des jeunes inscrits à la même école durant toutes leurs études peuvent obtenir un diplôme, ce pourcentage chute à 64 % si les élèves changent d'école une fois et à 36 % s'ils changent d'établissement d'enseignement deux fois ou plus.

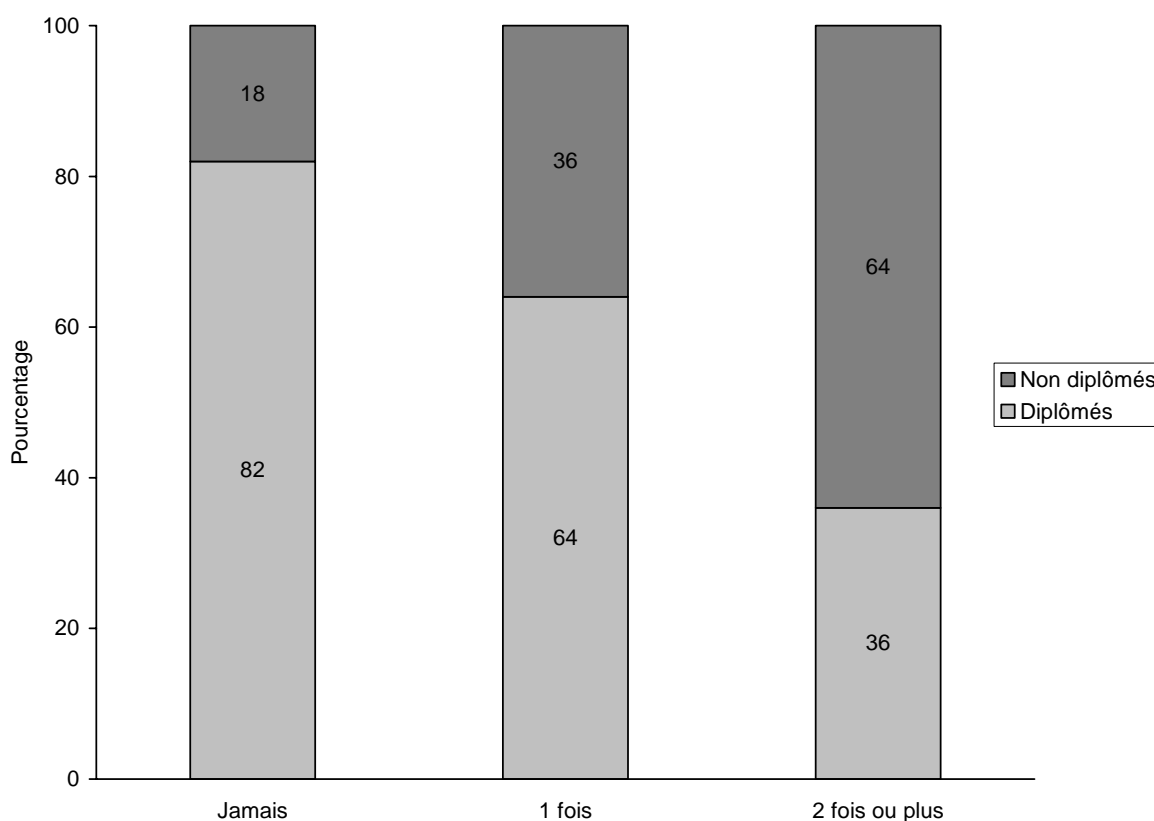


Figure 15. Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon le changement d'école

*La reconnaissance comme élève HDAA et l'obtention d'un diplôme*

Seulement 36 % des élèves identifiés handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation obtiennent un diplôme après cinq ans de fréquentation alors que 78 % des autres élèves sont diplômés (figure 16). En fait, un élève HDAA a 6,0 fois moins de chances que les autres élèves d'obtenir un diplôme.

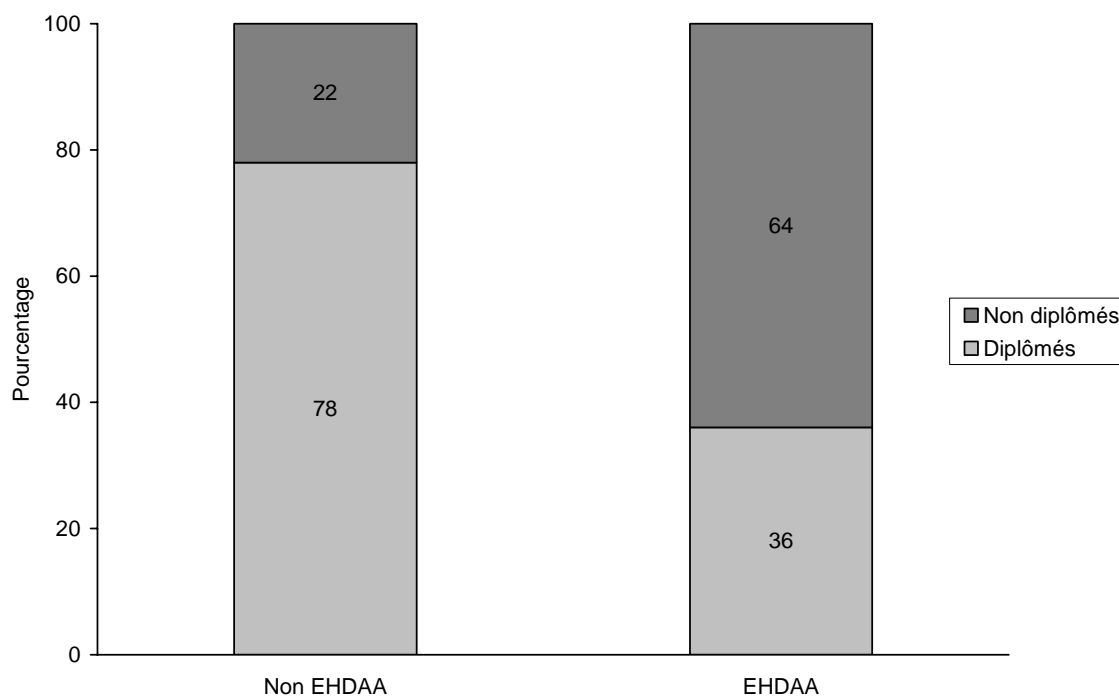


Figure 16. Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études chez les EHDAA

*La fréquentation du réseau privé ou public et l'obtention d'un diplôme*

Selon le modèle de prédiction, un élève qui fréquente une école du réseau privé a 5,0 fois plus de chances d'obtenir un diplôme que celui inscrit au réseau public (figure 17). En fait, 89 % des jeunes peuvent obtenir un diplôme d'études après cinq de fréquentation au réseau privé comparativement à 64 % des élèves au réseau public. Étant donné que depuis quelques années, on note une augmentation des transferts de populations d'élèves du réseau public vers le réseau privé et que ce dernier réseau accueille surtout les élèves ayant un rendement scolaire supérieur, la capacité de hausser les taux de diplomation des élèves dans le réseau des écoles publiques apparaît assez limitée. Cette situation est inquiétante puisqu'environ 30 % des élèves de l'île de Montréal fréquentent le réseau des écoles privées. Ainsi, une certaine forme de ségrégation des élèves s'opère à la faveur du choix de l'école à l'ordre secondaire. En fait, il y a deux catégories

d'écoles : celles du réseau privé dont l'accès est réservé aux élèves les plus doués et celles du réseau public qui accueillent tous les élèves sans distinction, mais qui parviennent difficilement à attirer les élèves les plus susceptibles d'obtenir un diplôme.

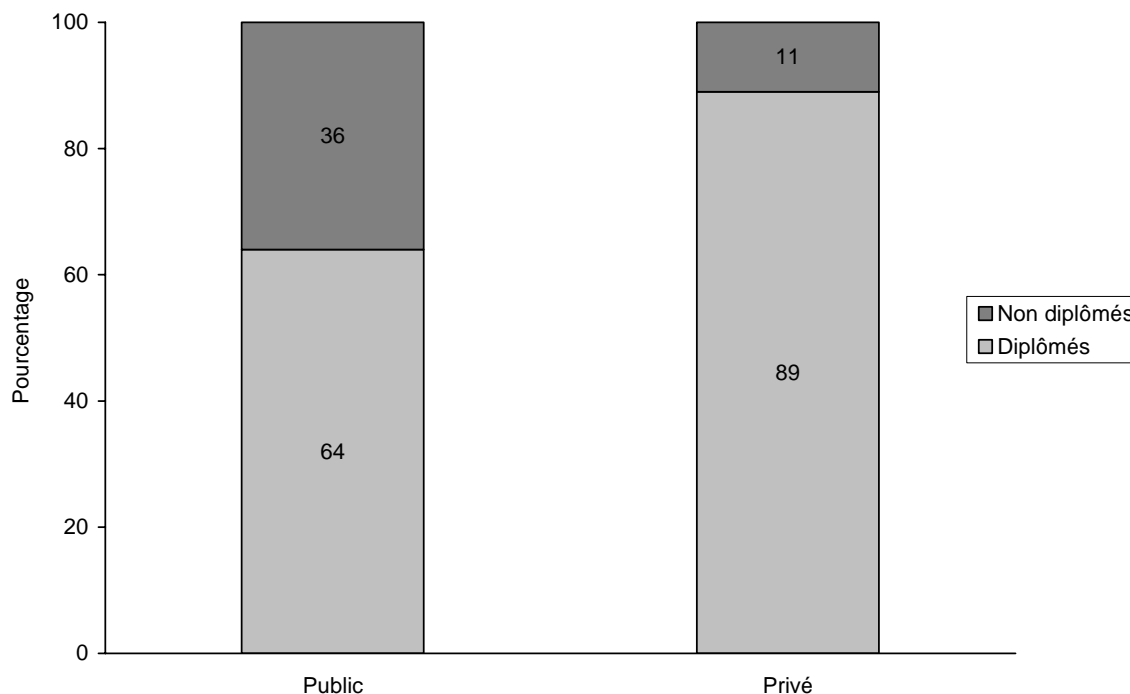


Figure 17. Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon le réseau scolaire

### *La défavorisation socioéconomique et l'obtention d'un diplôme aux réseaux public et privé*

En dernier lieu, le modèle détermine la probabilité d'obtention du diplôme chez les élèves en fonction du degré de défavorisation socioéconomique de l'école fréquentée. À la différence des analyses précédentes (voir figure 6, page 14), cette comparaison s'effectue entre les écoles publiques défavorisées (rang centile de 1 à 30), les écoles publiques non défavorisées (rang centile 31 à 100) et les écoles du réseau privé considérées ici comme non défavorisées. Cette catégorisation des élèves des écoles publiques et privées permet de mesurer l'effet de la défavorisation socioéconomique, non seulement en ce qui concerne la population du réseau public, mais bien par rapport à tous les élèves de l'île de Montréal.

Dans les écoles défavorisées, le pourcentage d'élèves susceptibles d'obtenir un diplôme après cinq de fréquentation scolaire est de 59 % tandis qu'il s'établit à 67 % dans les écoles publiques non défavorisées et à 89 % dans les écoles privées (figure 18). En fait, comparativement aux élèves non défavorisés des écoles défavorisées, les élèves des écoles

publiques non défavorisées ont 1,5 fois plus de chances d'obtenir un diplôme et les élèves des écoles privées ont 6,0 fois plus de chances. Cette analyse illustre les disparités importantes entre les sous-populations d'élèves sur l'île de Montréal. Ces résultats sont très similaires à ceux rapportés dans une étude précédente sur les parcours des élèves à l'école primaire au réseau public (Lapointe, Tremblay, Hébert et Boulerice, 2006). Ainsi, l'impact négatif de ce facteur sur la qualification scolaire des élèves apparaît constant durant la scolarisation au primaire et au secondaire.

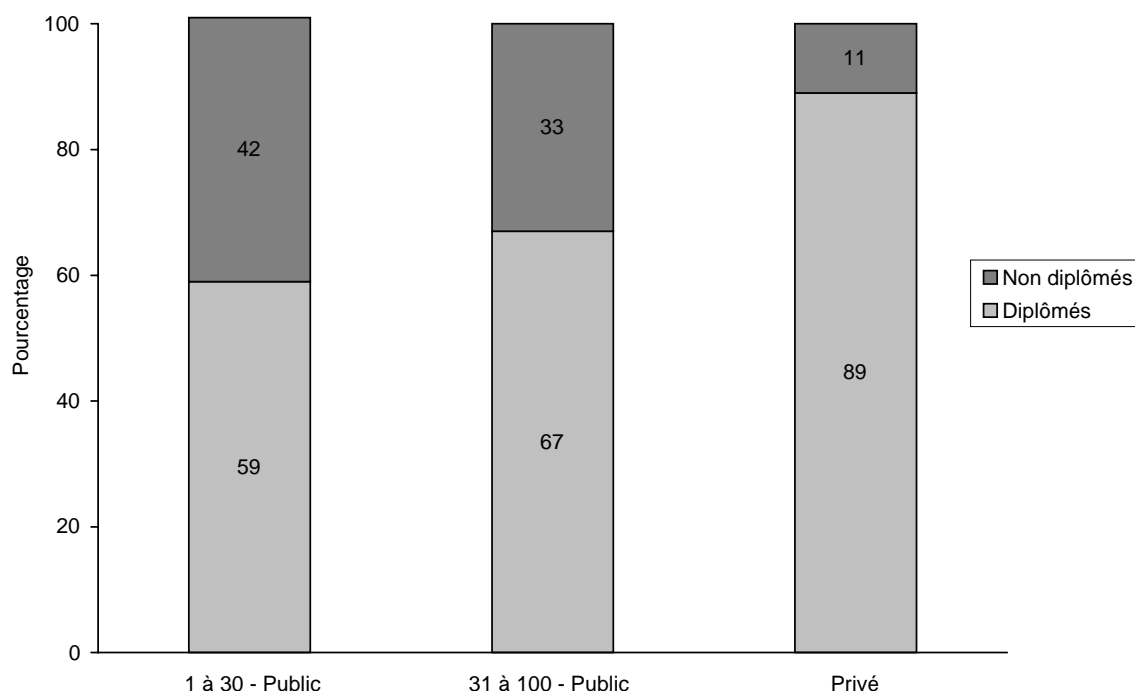


Figure 18. Estimation du taux de diplomation après cinq ans d'études selon le degré de défavorisation socioéconomique de l'école fréquentée aux réseaux public et privé

### Faits saillants

Cette étude sur la diplomation des élèves de l'île de Montréal à l'école secondaire fournit plusieurs renseignements relativement à l'évolution de la situation scolaire des jeunes durant les deux dernières décennies dans les réseaux public et privé. En comparant la situation des élèves en 1995 et 2005, on constate que :

- le taux de diplomation progresse légèrement chez les élèves âgés de 17 ans, mais il ne change pas chez les élèves âgés de 20 ans ou moins;
- les filles sont plus diplômées que les garçons;

- la proportion d'élèves anglophones diplômés est toujours supérieure à celle des francophones et des allophones, mais ces derniers effectuent un rattrapage important en poursuivant leurs études;
- le taux de diplomation des élèves inscrits au réseau privé est nettement plus élevé que celui des élèves du réseau public, indépendamment de l'âge de diplomation;
- le taux de diplomation des élèves des écoles anglaises est supérieur à celui des jeunes des écoles françaises, mais l'écart entre les groupes tend à diminuer à 20 ans;
- les écarts entre les taux de diplomation des élèves selon le degré de défavorisation socioéconomique des écoles se maintiennent, mais la situation des élèves les plus défavorisés apparaît pire qu'avant.

Selon l'analyse de la diplomation des jeunes en 2005, d'autres constats sont établis :

- la majorité des élèves qui commencent l'école à l'âge de 13 ans (avec retard scolaire) n'obtiennent pas de diplôme, seulement 38 % d'entre eux sont diplômés à l'âge de 20 ans ou moins;
- 15 % des élèves interrompent leurs études pendant leur fréquentation scolaire et parmi eux, seulement 9 % sont diplômés à l'âge de 20 ans ou moins;
- 30 % des élèves changent d'école pendant leur fréquentation au secondaire; leur taux de diplomation est nettement plus faible que celui des autres élèves;
- 36 % des jeunes reconnus comme EHDAA sont diplômés à l'âge de 20 ans ou moins;
- parmi la cohorte d'élèves entrés à l'école secondaire aux réseaux public et privé sur l'île de Montréal en 1998, près de 30 % étaient non-diplômés à l'âge de 20 ans ou moins. Dans ce groupe on comptait une proportion importante de filles (40%), la moitié des élèves étaient âgés de 13 ans à leur entrée à l'école et un jeune sur trois était identifié EHDAA. Quatre-vingt-sept pour cent de ces élèves fréquentaient le réseau des écoles publiques.

Finalement, l'application d'un modèle de régression sert à comparer les probabilités d'obtention d'un diplôme chez les jeunes en fonction de leurs caractéristiques personnelles, du

parcours scolaire, du secteur linguistique et des réseaux scolaires (public et privé), en tenant compte des effets d'interaction entre les variables. Les résultats montrent que :

- les filles ont deux fois plus de chances d'obtenir leur diplôme que les garçons;
- les élèves âgés de 13 ans (avec retard scolaire) à l'entrée à l'école ont trois fois moins de chances d'obtenir un diplôme que ceux entrés à 12 ans;
- les élèves qui changent d'école à une reprise ont deux fois et demie moins de chances d'obtenir un diplôme que ceux qui fréquentent toujours la même école;
- les chances d'obtenir un diplôme sont davantage liées au secteur linguistique fréquenté qu'à la langue maternelle; un élève inscrit à l'école anglaise a deux fois plus de chances d'obtenir un diplôme que celui qui fréquente une école française;
- les élèves du réseau privé ont cinq fois plus de chances d'obtenir un diplôme que les élèves du réseau public;
- comparativement aux élèves des écoles défavorisées, les élèves des écoles publiques non défavorisées ont une fois et demie plus de chances d'obtenir un diplôme et les élèves des écoles privées ont six fois plus de chances.



## **VOLET 2. L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL**

L'analyse de la diplomation des jeunes de l'île de Montréal montre que la situation a peu progressé durant les dix dernières années et que l'objectif national visé, relativement à cet indicateur de la réussite éducative, n'est pas atteint. Par ailleurs, l'examen des données sur le cheminement scolaire des élèves a permis d'établir des relations entre la diplomation des jeunes et plusieurs caractéristiques des élèves et des écoles. Toutefois, les agents d'éducation disposent de peu de moyens pour contrôler l'influence qu'exercent ces facteurs extrascolaires ou intrascolaires sur le cheminement de leurs élèves. En revanche, on sait maintenant, grâce à de nombreuses études, que certaines caractéristiques de l'environnement éducatif de l'école peuvent avoir une influence importante sur la réussite éducative des jeunes.

Le volet 2 de la recherche traite cette question à travers une enquête menée auprès d'enseignants et de directions d'écoles secondaires du réseau public. Cette étude vise principalement à rendre compte des stratégies mises en œuvre dans ces milieux en vue d'assurer la réussite éducative des jeunes. La perspective d'analyse adoptée ici présuppose que les attitudes et les actions des agents scolaires ont une influence déterminante sur le cheminement des élèves et, en conséquence, que la diplomation des jeunes doit varier en fonction des caractéristiques de l'environnement éducatif de l'école.

Cette partie du rapport présente d'abord la méthodologie appliquée dans cette enquête et notamment, les instruments de mesure utilisés. Ensuite, le premier chapitre examine les résultats de l'évaluation de l'environnement éducatif des écoles à partir des données du questionnaire soumis aux enseignants. Enfin, le second chapitre analyse les données de questionnaire et d'entrevue recueillies auprès des directions relativement à l'évaluation de plusieurs caractéristiques de leur établissement scolaire.

### **Méthodologie**

Au printemps 2005, soixante-cinq établissements d'enseignement de l'ordre secondaire du secteur des jeunes des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal ont été invités à participer à cette recherche. Cette sollicitation s'est poursuivie durant l'année scolaire 2005-2006. La sélection exclut les centres de formation professionnelle et les écoles spéciales desservant uniquement des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Cependant,

elle inclut les écoles à vocation particulière à l'intention des élèves plus doués. Des enseignants et des directions de 37 établissements différents ont accepté de remplir un questionnaire ou de participer à une entrevue. Ainsi, le taux de participation des écoles est de 57 %.

Au total, 212 enseignants ont répondu à un questionnaire. Ces derniers sont principalement responsables de l'enseignement des matières de base (mathématiques, français ou anglais). Les participants sont en majorité des femmes (69 %). Les sujets sont âgés de 22 à 59 ans et leur âge moyen est de 37 ans. En moyenne, ils exercent leur profession depuis 15 ans et la moitié d'entre eux travaillent à la même école depuis six ans ou moins.

Dans les écoles participantes, 30 directions ont rempli le questionnaire, 30 ont été interviewées et 21 ont accepté de participer aux deux évaluations. Ce groupe ne comprend aucune direction adjointe. En majorité, ce sont des hommes (65 %) dont l'âge varie de 31 à 62 ans et s'établit en moyenne à 37 ans. Soixante-cinq pour cent des répondants travaillent à la même école depuis moins de six ans. Ils ont en moyenne 14 ans d'expérience à titre d'enseignants, trois ans d'expérience comme directeur adjoint et quatre ans d'expérience comme directeur. En ce qui concerne leur scolarité, 24 % des directions détiennent uniquement un diplôme de baccalauréat, 32 % ont un diplôme d'études supérieures spécialisées en administration de l'éducation (DESS) et 44 % ont obtenu un diplôme de maîtrise.

La représentativité de l'échantillon d'écoles est estimée à l'aide de trois critères : le nombre d'élèves inscrits dans l'établissement, l'indice de défavorisation de l'école et la proportion des écoles participantes dans chacune des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal. L'analyse de ces indicateurs montre que les écoles participantes ont des caractéristiques similaires à celles des écoles non participantes.

Le nombre moyen d'élèves dans les 37 écoles participantes, selon chaque commission scolaire, n'est pas significativement différent, au plan statistique, de celui observé dans l'ensemble des écoles (880 élèves comparativement à 971). Parmi les écoles participantes, 13 % ont un rang centile de défavorisation inférieur à 20 (17 % des 65 écoles visées ont un rang équivalent), 16 % ont un rang variant de 21 à 29 (9 % dans les écoles visées) et 71 % ont un rang dont la valeur est supérieure à 30 (74 % dans les écoles visées). Enfin, le taux de participation des écoles de quatre commissions scolaires est de 50 % ou plus; il atteint 30 % dans la cinquième commission scolaire.

### *Instruments de mesure*

Cette partie présente les deux questionnaires et le guide d'entrevue utilisés dans l'enquête menée auprès des enseignants et des directions. Ces instruments ont été rédigés en français puis traduits en langue anglaise.

Le *Questionnaire à l'enseignant sur les services éducatifs et le fonctionnement de l'école* comprend 166 énoncés dont 143 sont tirés du Questionnaire sur le vécu professionnel et pédagogique des enseignants, conçu par Chouinard, Janosz, Bouthillier et Cartier (2005) et du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif élaboré par Janosz et Bouthillier (2007). Ces outils de mesure sont utilisés dans l'enquête longitudinale sur la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) réalisée dans plusieurs écoles secondaires du Québec. La qualité psychométrique de ces instruments de mesure, en termes de fidélité et de validité, a pu être démontrée. En outre, le questionnaire à l'enseignant comporte des questions inédites qui visent à établir le profil du répondant et à obtenir des informations complémentaires sur leurs pratiques éducatives et leur opinion sur la réussite des élèves.

À l'aide de ce questionnaire, les enseignants donnent leur opinion sur la réussite des élèves et ils évaluent leurs pratiques pédagogiques, le fonctionnement de l'école et le soutien aux enseignants. Le tableau 2 présente les 32 facteurs examinés dans cette évaluation. Chaque facteur regroupe plusieurs items reliés à une caractéristique de l'environnement éducatif de l'école. Par exemple, l'enseignant donne son opinion sur la réussite des élèves, à partir d'une échelle d'appréciation (totalement d'accord à totalement en désaccord) en répondant à l'un des trois énoncés reliés au facteur *Attitude envers la capacité de réussite des élèves* formulé ainsi : Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants : *la plupart des élèves ont le potentiel pour réussir à l'école?* De même, selon une autre échelle d'appréciation (jamais à toujours), il évalue ses stratégies de regroupement des élèves en classe, en répondant à l'un des trois énoncés associés au facteur *Enseignement magistral* formulé de la manière suivante : *À quelle fréquence faites-vous usage de ces différents modèles, approches, ou modalités pédagogiques... je leur fais écouter un exposé?*

Le *Questionnaire à la direction sur les services éducatifs et le fonctionnement de l'école* comporte 156 énoncés dont 72 sont identiques à ceux présentés au questionnaire à l'enseignant. Les questions permettent à la direction de donner son opinion sur la réussite des élèves et

d'évaluer le fonctionnement de l'école (tableau 2). Par ailleurs, ce questionnaire inclut plusieurs questions inédites sur les caractéristiques des élèves, les ressources humaines, les activités parascolaires, les programmes particuliers, etc. Plusieurs énoncés de cet instrument ont été rédigés en collaboration avec les responsables de la recherche du CGTSIM.

Tableau 2. Facteurs de l'environnement éducatif évalués à l'aide des questionnaires aux enseignants et aux directions

Facteurs	Nombre d'items par type de répondants		Exemples d'énoncés
	Ens.	Dir.	
<b>Opinion sur la réussite des élèves</b>			
Capacité de réussite des élèves	3	3	Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants : la plupart des élèves ont le potentiel pour réussir à l'école?
Satisfaction liée aux élèves	3		Indiquez dans quelle mesure êtes-vous satisfait des relations que vous avez avec vos élèves?
Contraintes personnelles	3	4	Indiquez pour quelle proportion de vos élèves les facteurs suivants représentent un obstacle sérieux à leur cheminement scolaire : la motivation des élèves?
Contraintes socioéconomiques et familiales	4	4	Indiquez pour quelle proportion de vos élèves les facteurs suivants représentent un obstacle sérieux à leur cheminement scolaire : le niveau de scolarité des parents?
Contraintes scolaires	4	4	Indiquez pour quelle proportion de vos élèves les facteurs suivants représentent un obstacle sérieux à leur cheminement scolaire : l'encadrement disciplinaire à l'école?
<b>Pratiques pédagogiques</b>			
<b>Stratégies de motivation des élèves</b>			<i>À quelle fréquence faites-vous usage des modèles, approches, ou modalités pédagogiques suivantes?</i>
Soutien pédagogique	5		J'explique à mes élèves à quoi sert ce qu'ils vont apprendre
Renforcement social	3		Je récompense les élèves qui font des efforts pour apprendre ou qui ont amélioré leur comportement
Comparaison sociale	3		J'encourage mes élèves à se faire concurrence pour les notes
<b>Regroupements des élèves</b>			<i>À quelle fréquence faites-vous usage des modèles, approches, ou modalités pédagogiques suivantes?</i>
Enseignement magistral	3		Je leur fais écouter un exposé
Activités individuelles	3		Je leur fais faire des exercices individuellement
Activités collaboratives	3		Je fais travailler mes élèves en sous-groupes
<b>Ens. des stratégies d'apprentissage</b>			
Enseignement des stratégies	6		À quelle fréquence enseignez-vous à vos élèves : des stratégies d'ajustement ou de dépannage?
Modalités d'enseignement des stratégies	3		À quelle fréquence utilisez-vous les moyens suivants? Je demande à un élève d'effectuer la stratégie devant les autres (ex. modelage par les pairs)

Tableau 2 (suite)

Facteurs	Nombre d'items par type de répondants		Exemples d'énoncés
	Ens.	Dir.	
<b><i>Évaluation des apprentissages</i></b>			<i>À quelle fréquence utilisez-vous les approches évaluatives suivantes?</i>
Évaluations par examen	4		Examens avec des questions à choix multiples
Évaluations par production	4		Démonstrations devant la classe
Évaluations personnalisées	4		J'évalue mes élèves individuellement, lorsqu'ils sont prêts
Évaluations participatives	3		Utilisez-vous les approches évaluatives suivantes : auto-évaluation des élèves?
<b><i>Gestion de classe</i></b>			<i>À quelle fréquence les situations décrites se présentent?</i>
Gestion proactive des comportements	5		J'annonce les conséquences des manquements aux règles
Perte de temps en classe	4		En classe, cela prend du temps avant de commencer une activité
<b>Fonctionnement de l'école</b>			<i>Diriez-vous que...</i>
Climat éducatif	7	7	cette école offre un environnement très stimulant pour les élèves?
Climat de sécurité	6	6	les élèves se font facilement intimider dans cette école?
Clarté et connaissances des règles	6	6	il est facile pour les élèves d'obtenir des détails sur les règles de cette école?
Application des règles	4	4	les enseignants font respecter les règles comme prévu au code de vie?
<b><i>Engagement collectif</i></b>			<i>Diriez-vous que...</i>
Vision et engagement collectif	7	7	en général, il est facile de trouver des volontaires pour s'impliquer?
Travail d'équipe	4	4	les membres du personnel coopèrent volontiers entre eux?
Leadership et gestion	9		la direction propose et soutient des projets mobilisateurs pour le milieu?
<b><i>Relation parents et communauté</i></b>			<i>Pouvez-vous dire que...</i>
Relation école-famille	6	6	les parents ont leur place dans cette école?
Collaboration école-communauté	5	5	l'école fait régulièrement appel aux ressources et services disponibles dans la communauté?
<b>Soutien aux enseignants</b>			<i>Indiquez à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants?</i>
Soutien aux élèves en difficulté	5	5	Il y a suffisamment de personnes ou de services pour aider les élèves en difficulté
Activités parascolaires	5	5	Les activités parascolaires sont populaires auprès des élèves
<b><i>Satisfaction professionnelle</i></b>			
Sentiment d'efficacité	3		Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants : quoi que je fasse, le manque de motivation des élèves de mon école les empêche de réussir?
Satisfaction professionnelle	4		Dans quelle mesure êtes-vous satisfait des possibilités de développement professionnel qui vous sont offertes?

Le *Guide d'entrevue avec la direction d'école* comporte 11 questions reliées aux composantes suivantes : la perception de la réussite des élèves de l'école (incluant les facteurs qui expliquent le mieux cette situation), l'organisation des services éducatifs à l'école (ce qui est fait pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves et ce qui est fait pour les élèves en difficulté), les perspectives d'avenir (actions futures) et la perception du soutien offert par la commission scolaire. Les questions d'entrevue ont été formulées par les chercheurs et leurs collaborateurs en tenant compte des objectifs de la recherche. Elles visent à approfondir le point de vue des directions sur l'organisation des services éducatifs dans leur établissement respectif et à analyser les interventions axées sur l'amélioration de la réussite des élèves.

Les entrevues ont été menées par des professionnels de l'éducation informés des objectifs de la recherche et entraînés. Les enregistrements audio des entrevues ont été transcrits sous forme numérique par des personnes expérimentées. Ensuite, trois assistants ont codifié ces verbatim, à l'aide d'un dictionnaire élaboré par les chercheurs. Chaque code correspondant à une description précise des éléments du discours des interviewés. Au préalable, ces assistants ont été entraînés à l'utilisation du dictionnaire en vue d'obtenir un taux satisfaisant d'accord interjuges.

#### *Déroulement de la recherche*

Tous les détails relatifs au déroulement de la recherche sont consignés dans les rapports d'activités remis au CGTSIM. La collecte de données s'est effectuée principalement durant l'année 2005-2006, mais les chercheurs et le commanditaire ont décidé de poursuivre cette démarche durant l'année 2006-2007 dans le but d'accroître le taux de participation des écoles.

## CHAPITRE 1. ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

Les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants sont regroupés en fonction de quatre thèmes principaux : l'opinion sur la réussite scolaire des élèves, les pratiques pédagogiques, le fonctionnement de l'école et le soutien aux enseignants. Chaque section aborde plusieurs questions d'intérêt liées à ces différents thèmes afin de rendre compte de la diversité des points de vue des enseignants. À la dernière section, des relations sont établies entre certains aspects de l'environnement éducatif et la diplomation des élèves.

En guise de préambule, la figure 19 indique le taux de diplomation des élèves âgés de 17 ans dans les écoles participantes à la fin de l'année scolaire pendant laquelle l'enquête a été réalisée. Une variation importante des taux de diplomation est observée d'une école à l'autre. Dans l'ensemble des établissements, le taux moyen est de 54 %, mais un écart de 70 points de pourcentage sépare l'école au taux le plus faible (30 %) de celle au taux le plus élevé (100 %).

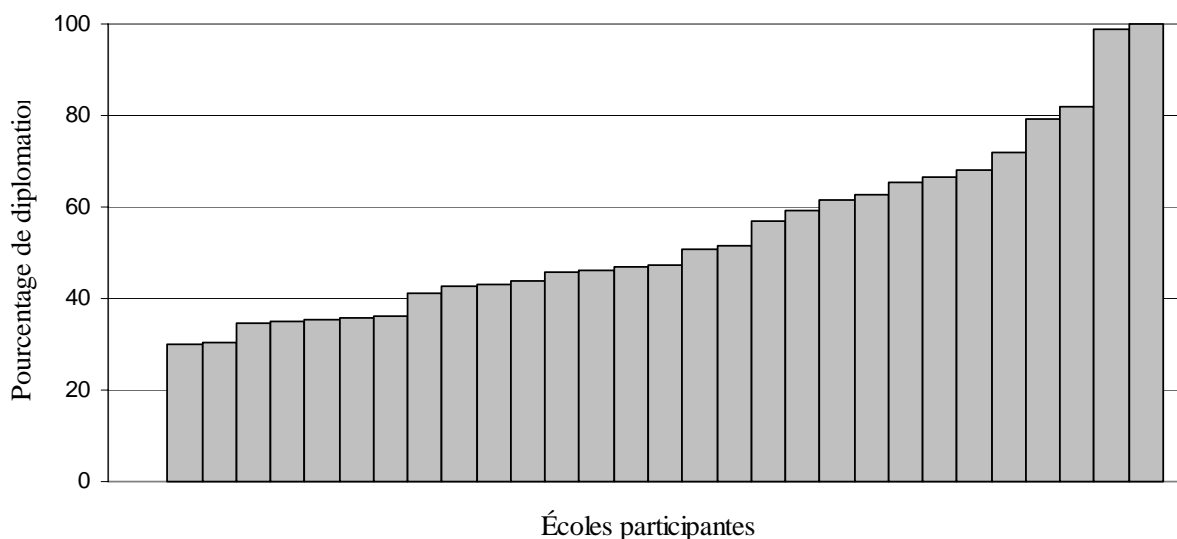


Figure 19. Taux de diplomation à 17 ans chez les élèves des écoles participantes

### Opinion sur la réussite scolaire des élèves

Les recherches sur les écoles efficaces indiquent que l'expression d'attentes élevées envers les élèves est associée à leur réussite. En général, le personnel de ces écoles croit que les élèves, notamment ceux de milieux défavorisés, ont ce qu'il faut pour réussir. De plus, ils ont une vision positive des comportements et des apprentissages des élèves (Archambault et Chouinard, 2003; Archambault, Ouellet et Harnois, 2006; Chouinard, Janosz, Bouthillier et Cartier, 2005). Bref, les opinions, les attitudes et les croyances du personnel sont reliées à la réussite des élèves. Cette

section examine les opinions et les perceptions des enseignants sur la réussite des élèves et elle analyse les conditions personnelles, sociales et scolaires qui, selon les enseignants, constituent des obstacles au cheminement scolaire des élèves.

*Attitude par rapport à la capacité de réussite des élèves*

En majorité, les enseignants croient que les élèves ont le potentiel nécessaire pour réussir (78 %). Par contre, près de 22 % affirment ne pas être d'accord avec cette affirmation (tableau 3).

Tableau 3. Pourcentage d'enseignants croyant en la capacité de réussite des élèves

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Capacité de réussite	7 %	15 %	34 %	44 %

*La satisfaction des enseignants à l'égard des élèves*

La majorité des répondants sont *plutôt satisfaits* (26 %) ou *satisfaits* (66 %) de leurs relations avec les élèves, du comportement de ceux-ci en général et de la qualité de leur apprentissage. Cependant, 8 % des enseignants affirment être *plutôt insatisfaits* (tableau 4).

Tableau 4. Pourcentage d'enseignants satisfaits de leurs relations avec les élèves

	Totalement insatisfait	Plutôt insatisfait	Plutôt satisfait	Satisfait
Satisfaction liée aux élèves	-	8 %	26 %	66 %

*Estimation du nombre d'élèves à risque d'échouer*

Soixante-douze pour cent des enseignants estiment qu'une faible proportion d'élèves risquent d'échouer leur année scolaire en cours (tableau 5). Par contre, 6 % des enseignants rapportent qu'une proportion élevée ou une majorité d'élèves de leur classe présentent un tel risque et 18 % croient que la moitié de leurs élèves sont susceptibles de vivre une telle situation.

Tableau 5. Proportion d'élèves à risque d'échouer selon les enseignants (pourcentage)

	Aucun	Une faible proportion	La moitié des élèves	Une proportion élevée	La très grande majorité
Proportion de répondants	4 %	72 %	18 %	5 %	1 %



Ainsi, près d'un enseignant sur quatre rapporte que la moitié ou plus des élèves de leur classe risquent d'échouer leur année scolaire. Ces résultats sont cohérents avec l'opinion des enseignants sur les capacités de réussite de leurs élèves.

*Impact des conditions personnelles, sociales et scolaires sur la réussite*

Les enseignants ont fait connaître leurs croyances quant à l'impact négatif de conditions d'ordre personnel, social et scolaire sur le cheminement des jeunes à l'école (tableau 6). La moitié des enseignants affirment que des conditions d'ordre personnel, tels la motivation, les capacités cognitives et les acquis scolaires antérieurs, constituent un obstacle sérieux au cheminement scolaire pour la moitié ou une majorité des élèves, tandis que 13 % croient qu'une très grande majorité d'élèves affrontent ce genre d'obstacle. En fait, seulement 33 % des répondants affirment que pour aucun ou une minorité d'élèves ces conditions représentent un obstacle sérieux à leur cheminement scolaire.

Tableau 6. Pourcentage d'élèves dont la réussite est compromise en raison de conditions personnelles, sociales et scolaires

Conditions	Aucun élève	Une minorité	Pour la moitié	Pour une majorité	Pour une très grande majorité
Personnelles	5 %	28 %	28 %	26 %	13 %
Sociales	5 %	27 %	27 %	28 %	13 %
Scolaires	10 %	48 %	23 %	14 %	5 %

De manière similaire, 68 % des enseignants jugent que les conditions sociales reliées au milieu socioéconomique et familial (emplois disponibles dans la région, milieu socioéconomique, encadrement et soutien des parents) constituent un obstacle sérieux pour la moitié ou plus des élèves. Tandis que seulement 32 % des enseignants croient que ces conditions influencent, de manière négative, le cheminement scolaire d'un nombre limité d'élèves. Donc, une majorité d'enseignants croient qu'un très grand nombre d'élèves sont soumis à des conditions personnelles, socioéconomiques et familiales qui constituent des obstacles sérieux à leur cheminement scolaire.

À l'inverse, la majorité des enseignants (58 %) croient que les conditions scolaires tels le climat de la classe, le soutien pédagogique et l'aide personnelle ne nuisent au cheminement scolaire d'aucun élève ou seulement à une minorité d'entre eux. Par contre, 42 % des enseignants jugent que ces conditions représentent un obstacle sérieux au cheminement scolaire pour la

moitié ou plus des élèves. Ces résultats convergent avec ceux sur l'évaluation du sentiment d'efficacité des enseignants par rapport à la réussite des élèves. Ainsi, près de 60 % des répondants croient qu'ils peuvent agir de manière importante dans ce domaine, en dépit des contraintes familiales ou des difficultés personnelles des élèves. Par contre, 40 % d'entre eux reconnaissent que leur influence est plus ou moins limitée.

### **Les pratiques pédagogiques**

Dans l'étude des interventions des enseignants en classe (Gauthier, et *al.*, 1997), les spécialistes reconnaissent l'efficacité des pratiques suivantes :

- une priorité accordée à l'apprentissage et à la réussite des élèves;
- la présence d'une variété d'approches et d'interventions pédagogiques;
- l'évaluation régulière et fréquente des progrès des élèves afin d'aider à l'apprentissage;
- une augmentation du temps de travail des élèves par rapport à des éléments particuliers ou plus difficiles des apprentissages;
- une priorité accordée à la lecture;
- l'utilisation maximale du temps d'enseignement;
- une gestion de la classe axée sur l'apprentissage et non le contrôle, sur la prévention des problèmes plutôt que sur leur résolution;
- l'enseignement de méthodes et de stratégies d'apprentissage.

À partir de ces constats, sept aspects de l'intervention en classe sont traités dans le questionnaire aux enseignants : les stratégies de motivation des élèves, le regroupement des élèves, l'enseignement des stratégies d'apprentissage, les activités de lecture, les devoirs, l'évaluation des apprentissages et la gestion de classe. En premier lieu, l'analyse descriptive des divers aspects de l'intervention en classe permet de reconnaître les pratiques privilégiées par les enseignants. En second lieu, des analyses de régression sont réalisées afin d'établir des relations entre certaines pratiques des enseignants et la diplomation des élèves.

*Stratégies de motivation des élèves*

Les répondants ont évalué la fréquence d'utilisation de diverses pratiques destinées à soutenir la motivation des élèves. Le tableau 7 illustre l'ordre d'importance accordée dans l'application de chacune d'entre elles. Le *soutien pédagogique* est la stratégie de motivation des élèves la plus couramment appliquée par les enseignants. Elle consiste notamment à expliquer aux élèves l'importance, l'utilité et la pertinence de ce qu'ils apprennent, à les amener à reconnaître les progrès réalisés, à les soutenir lorsqu'ils ont des difficultés, etc. En fait, 98 % des répondants rapportent appliquer régulièrement ou très souvent cette pratique d'enseignement.

Par ailleurs, 50 % des répondants emploient régulièrement ou très souvent les stratégies de *renforcement social* en vue d'accroître la motivation des élèves. L'utilisation des tableaux d'honneur, la remise de prix de mérite ou de récompenses aux élèves selon leurs notes, leurs efforts ou l'amélioration de leurs comportements correspondent à ce genre de stratégies. Par contre, 29 % des enseignants rapportent n'appliquer que rarement ou jamais cette pratique.

Tableau 7. Fréquence d'application de stratégies de motivation et de soutien des élèves

Types de stratégies	Jamais	Rarement	Parfois	Régulièrement	Très souvent
Soutien pédagogique	-	-	2 %	17 %	81 %
Renforcement social	8 %	21 %	21 %	28 %	22 %
Comparaison sociale	30 %	29 %	21 %	12 %	8 %

La *comparaison sociale* consiste à encourager les élèves à se faire concurrence pour les notes ou à établir des comparaisons entre les élèves sur la base de leur rendement scolaire en les situant par rapport au groupe ou par rapport aux autres. Il s'agit d'une pratique reconnue comme pouvant nuire à la motivation à apprendre chez l'élève. Une majorité d'enseignants (59 %) n'utilisent jamais ou rarement la comparaison sociale dans leur enseignement. Toutefois, 33 % des enseignants rapportent utiliser cette pratique parfois et même régulièrement, alors que 8 % y ont recours très souvent.

### *Le regroupement des élèves*

L'enseignement magistral est une pratique courante en classe puisque 90 % des enseignants rapportent appliquer régulièrement ou très souvent cette méthode pédagogique (tableau 8). Cette pratique consiste à faire écouter un exposé ou à donner un cours devant toute la classe. De manière comparable, 86 % des enseignants affirment que la réalisation d'*activités individuelles* (travaux et exercices individuels) est une pratique pédagogique habituelle qu'ils appliquent régulièrement ou très souvent.

Tableau 8. Fréquence d'application de stratégies de regroupement des élèves

Types de stratégies	Jamais	Rarement	Parfois	Régulièrement	Très souvent
Enseignement magistral	1 %	5 %	4 %	17 %	73 %
Activités individuelles	-	3 %	11 %	29 %	57 %
Activités collaboratives	1 %	8 %	17 %	35 %	39 %

Enfin, la pratique d'enseignement qui consiste à engager les élèves dans la réalisation d'*activités collaboratives* (apprentissage coopératif, travail en sous-groupes et travaux en équipe) est appliquée de manière moins généralisée. En effet, 74 % des enseignants utilisent cette méthode régulièrement ou très souvent, tandis que 26 % l'emploient parfois, rarement ou jamais.

### *L'enseignement des stratégies d'apprentissage*

Selon Archambault et Chouinard (2003), l'enseignement des stratégies d'apprentissage pourrait contribuer, de manière importante, à l'amélioration du rendement scolaire des élèves. Ces stratégies s'apprennent mieux si elles sont enseignées. Enseigner les stratégies d'apprentissage, c'est enseigner à apprendre. L'élève qui sait apprendre est capable de gérer son temps, prendre des notes, étudier par lui-même, maîtriser son stress, se préparer à un examen, planifier une démarche à suivre, résumer un contenu, planifier et réaliser une situation d'apprentissage, évaluer la progression de son travail, etc. Les modalités d'enseignement de ces stratégies sont diverses; on peut, par exemple, nommer la stratégie, l'expliquer, indiquer quand et comment l'utiliser, l'appliquer soi-même devant la classe, utiliser le modelage par les pairs, placer les élèves en situation de pratique guidée ou avoir recours à l'objectivation.

Environ un répondant sur quatre rapporte qu'il enseigne des stratégies d'apprentissage à *tous les cours* et 50 % d'entre eux le font *une fois par cycle horaire* (tableau 9). Ces résultats montrent que les enseignants accordent une importance certaine à ce type d'enseignement.

Tableau 9. Fréquence d'enseignement des stratégies d'apprentissage et d'application de ses modalités

	Jamais	Environ une fois par semestre ou moins	Environ une fois par période de bulletin	Environ une fois par cycle horaire	À tous les cours
Enseignement des stratégies	1 %	7 %	19 %	50 %	23 %
Application des modalités	1 %	8 %	25 %	54 %	12 %

Par contre, 27 % d'entre eux n'enseignent que très rarement ces stratégies c'est-à-dire *jamais* ou au plus, *une fois par période de bulletin*. Enfin, 66 % des enseignants affirment utiliser diverses modalités d'enseignement des stratégies à *tous les cours* ou *environ une fois par cycle horaire*, alors que 34 % rapportent se livrer beaucoup moins souvent à un enseignement complet.

#### *Les activités de lecture*

La compétence en lecture est un facteur prédictif de la réussite scolaire (Badian, 1988; Blalock, 1996; Dunn, 1996; Lyon, 1998) et le programme d'études au secondaire préconise d'intégrer des tâches de lecture dans l'enseignement de toutes les matières. Afin d'apprécier l'importance accordée à la lecture dans l'enseignement, les répondants évaluent le pourcentage de temps d'enseignement en classe relié à la réalisation d'activités impliquant la lecture et le nombre de pages de textes informatifs que les élèves doivent lire chaque semaine. Le tableau 10 compare le temps consacré à cette activité chez les enseignants responsables de l'apprentissage de la langue d'enseignement (français ou anglais selon les écoles) comparativement aux enseignants en mathématiques.

Une différence importante du temps consacré à la réalisation de ce type d'activités est observée en fonction de la matière enseignée. Dans les cours d'apprentissage de la langue d'enseignement, les élèves font plus de lecture. Ainsi, 79 % des enseignants de cette matière allouent 30 % ou plus du temps de classe à ce genre d'activités. Comparativement à ces derniers, les enseignants en mathématiques accordent moins de temps à des activités impliquant la lecture; 41 % d'entre eux rapportent y allouer 30 % ou plus du temps d'enseignement.

Tableau 10. Proportion du temps d'enseignement consacré à la lecture selon la matière

	Moins de 10 %	De 10 à 29 %	De 30 à 49 %	Plus de 50 %
Langue d'enseignement	0 %	21 %	40 %	39 %
Mathématiques	31 %	28 %	30 %	11 %

De manière similaire, le tableau 11 compare les enseignants selon la matière enseignée par rapport au nombre de pages de textes informatifs que leurs élèves doivent lire chaque semaine. Encore ici, on relève une différence notable selon la matière enseignée. Toutefois, on constate que la majorité des élèves lisent peu, seulement 17 % des enseignants en langue première demandent à leurs élèves de lire plus de dix pages de texte par semaine. Ainsi, 83 % des enseignants rapportent que leurs élèves lisent moins de dix pages de textes informatifs par semaine en classe et en dehors de la classe.

Tableau 11. Nombre de pages de textes informatifs à lire par semaine selon la matière

	Aucune	Entre 1 et 2	Entre 2 et 5	Entre 6 et 10	Plus de 10
Langue d'enseignement	3 %	14 %	38 %	28 %	17 %
Mathématiques	26 %	29 %	29 %	8 %	7 %

### *Les devoirs*

La question de l'utilité et de la pertinence de donner des devoirs est souvent débattue dans l'actualité. À cet effet, Chouinard, Archambault et Rheault (2006) notent que les devoirs peuvent s'avérer efficaces comme pratique pédagogique, mais qu'on doit prendre en compte la longueur et la nature de ceux-ci. L'enquête permet d'établir à quelle fréquence les enseignants donnent des devoirs à leurs élèves et la durée de ceux-ci (tableau 12). En majorité, les enseignants rapportent donner des devoirs *presque tous les cours* (43 %) ou *quelques fois par semaine* (24 %), seulement 4 % affirment ne *jamais* en donner.

De manière générale, la durée de chaque séance de devoirs est plus longue pour les élèves qui ont le plus souvent des devoirs. Ainsi, parmi les enseignants qui donnent des devoirs presque tous les cours, la durée estimée est de 45 minutes et plus (53 %) ou entre 16 à 45 minutes (42 %). Par contre, chez les enseignants qui donnent des devoirs *quelques fois par mois* (21 %), la durée de cette tâche est plutôt de 16 à 30 minutes (44 %) et plus rarement, de 31 à 45 minutes (26 %). Ainsi, l'importance que les enseignants accordent à la réalisation des devoirs s'observe en fonction de la fréquence de cette activité et de la charge de travail imposée aux élèves.

Tableau 12. Fréquence et durée des devoirs

	% répondants	Durée des devoirs (minutes)			
		1-15	16-30	31-45	45 et plus
Presque tous les cours	43 %	5 %	21 %	21 %	53 %
Quelques fois par sem.	24 %	6 %	34 %	30 %	30 %
Quelques fois par mois	21 %	15 %	44 %	26 %	15 %
Quelques fois par année	8 %	17 %	59 %	6 %	18 %
Jamais	4 %	-	-	-	-

*L'évaluation des apprentissages*

Depuis quelques années, les modalités d'évaluation des apprentissages se sont diversifiées (Gouvernement du Québec, 2006). De plus en plus, l'évaluation constitue un moyen supplémentaire pour faire progresser l'élève dans ses apprentissages. Dans cette perspective, de nouvelles modalités d'évaluation sont appliquées; les élèves peuvent s'autoévaluer, participer au choix d'une activité d'évaluation ou constituer un portfolio.

L'enquête permet de juger du degré d'appropriation des nouveaux modes d'évaluation par les enseignants du secondaire. Le tableau 13 dresse l'inventaire de ces modalités d'évaluation des apprentissages qui sont classées selon leur fréquence d'application.

Tableau 13. Fréquence d'application des modalités d'évaluation des apprentissages

	Jamais	1 à 2 fois par étape	3 à 6 fois par étape	Plus de 7 fois par étape
Évaluations par examen	4 %	38 %	39 %	19 %
Évaluations par production	6 %	38 %	33 %	23 %
Évaluations personnalisées	31 %	31 %	25 %	13 %
Observations systématiques	36 %	33 %	18 %	13 %
Évaluations participatives	37 %	40 %	19 %	4 %
Portfolio (utilisation)	55 %	24 %	12 %	9 %
Présentations orales	24 %	57 %	14 %	5 %

Les modalités d'évaluation des apprentissages les plus fréquemment utilisées sont les *évaluations par examen* et les *évaluations par production*. Cinquante-huit pour cent des enseignants font des évaluations par examen trois à six fois par étape ou plus de sept fois. De même, 56 % des répondants utilisent *l'évaluation par production* de trois à six fois par étape ou

plus de sept fois. Enfin, 38 % des enseignants appliquent ces deux modalités d'évaluation moins fréquemment, c'est-à-dire une à deux fois par étape.

Toutes les autres modalités d'évaluation distinguées sont appliquées moins couramment puisque de 19 % à 38 % des enseignants rapportent utiliser l'une ou l'autre d'entre elles plus de trois fois par étape. En fait, deux enseignants sur trois rapportent appliquer moins de deux fois par étape ou jamais les modalités d'évaluations *personnalisées*, d'*observations systématiques*, d'*évaluations participatives*, des *portfolios* et des *présentations orales*.

La participation des élèves à l'évaluation de leurs apprentissages est une modalité plus récemment introduite dans la gestion de l'enseignement. À ce sujet, la moitié des enseignants rapportent ne jamais laisser leurs élèves choisir l'activité d'évaluation et 22 % leur offrent rarement cette possibilité (tableau 14). Par contre, 22 % des répondants les laissent parfois choisir une activité d'évaluation. Seulement un enseignant sur cinq demande très souvent aux élèves de constituer un portfolio incluant les productions dont ils sont fiers. Par contre, 47 % n'utilisent jamais cette approche dans l'évaluation des apprentissages des élèves.

Tableau 14. Fréquence d'utilisation d'évaluations des apprentissages par les élèves

	Jamais	Rarement	Parfois	Très souvent
Choix de l'activité évaluée	51 %	22 %	22 %	5 %
Constitution d'un portfolio	47 %	13 %	22 %	18 %

### *La gestion de classe*

La capacité des enseignants à assurer une *gestion proactive* des comportements des élèves en classe constitue un facteur important de réussite scolaire. L'enseignant intervient de façon proactive lorsqu'il apprend aux élèves les règles de vie, lorsqu'il leur indique comment ils doivent se comporter et lorsqu'il leur demande de se reprendre lorsque leur comportement apparaît inadéquat. Ainsi, plus l'enseignant parvient à maximiser le temps dédié à l'enseignement plus les élèves ont des chances de réussir (Scheerens et Bosker, 1997).

Le tableau 15 indique à quelle fréquence les enseignants doivent intervenir auprès des élèves relativement à la connaissance et à l'application des règles de discipline en classe (*gestion proactive*). Trois enseignants sur quatre reconnaissent intervenir très souvent à ce sujet, tandis



qu'un enseignant sur cinq rapporte le faire régulièrement. En fait, il est très rare que les enseignants n'aient pas à intervenir à ce sujet.

Tableau 15. Fréquences d'application de la gestion proactive des comportements et de perte de temps d'enseignement

	Jamais	Rarement	Parfois	Régulièrement	Très souvent
Gestion proactive des comportements	-	1 %	8 %	19 %	72 %
Perte de temps d'enseignement	11 %	40 %	27 %	15 %	7 %

Par ailleurs, les enseignants estiment à quelle fréquence le temps accordé à l'enseignement est réduit en raison de problèmes de discipline. Environ 10 % des enseignants affirment ne jamais subir de *perte de temps* d'enseignement à cause de problèmes de gestion des comportements des élèves. Quarante pour cent des répondants rapportent que de telles situations sont rares, 27 % constatent qu'elles surviennent parfois tandis que 22 % soulignent qu'elles se produisent régulièrement ou très souvent.

### **Le fonctionnement de l'école**

À partir de l'évaluation des enseignants, cette section examine différents aspects du fonctionnement de l'école reliés au climat et aux règles de vie, à l'engagement collectif, au travail en équipe du personnel, au leadership de la direction, à la satisfaction professionnelle des enseignants et enfin, aux relations avec les parents et avec la communauté.

#### *Le climat et l'application des règles*

Un *climat éducatif* favorable existe dans une école lorsqu'une priorité est accordée à l'apprentissage, à l'étude et à la réussite. L'environnement de l'école est stimulant et tous les intervenants s'attendent à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes. Un *climat de sécurité* est observé dans l'école lorsque les membres du personnel et les élèves se sentent en sécurité, que les élèves ne se font pas facilement intimider et qu'il n'y a plus de situations de violence. *La clarté et la connaissance des règles* réfèrent à l'existence de règles claires, bien expliquées et comprises par tous. De même, les conséquences prévues au code de vie sont faciles à comprendre et connues de tous. Enfin, *l'application des règles* renvoie à la capacité des agents d'éducation à faire respecter les règles, à les appliquer rigoureusement et à intervenir rapidement en cas de non-respect de celles-ci; cela suppose que tous les adultes y participent.

Tableau 16. Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive du climat et des règles de vie à l'école

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Climat éducatif	2 %	9 %	28 %	61 %
Climat de sécurité	1 %	7 %	21 %	71 %
Clarté et connaissance des règles	4 %	4 %	15 %	77 %
Application des règles	13 %	26 %	37 %	24 %

Le tableau 16 présente l'évaluation des enseignants sur ces quatre aspects du fonctionnement de l'école. De manière générale, les enseignants évaluent de manière très positive le climat éducatif, la clarté et la connaissance des règles, et le climat de sécurité à leur école. Près de 90 % des enseignants sont *plutôt en accord* et *en accord* à reconnaître que la situation dans leur école apparaît favorable ou positive. Donc, la situation dans les écoles apparaît plutôt satisfaisante en cette matière.

Par contre, les répondants divergent davantage d'opinion quant à l'uniformité et à la constance de l'application des règles par le personnel de l'école. En effet, 13 % affirment être *en désaccord* et 26 % sont *plutôt en désaccord* avec cette affirmation. Par contre, près de 60 % des enseignants croient plus que les règles dans leur école sont appliquées de manière uniforme.

#### *Engagement collectif, travail en équipe, leadership de la direction et satisfaction professionnelle*

Le facteur *vision et engagement collectif* fait référence à la perception des agents du milieu de partager une vision commune, de participer aux instances et de se mobiliser pour que les élèves réussissent mieux. Par exemple, on demande aux enseignants s'ils sont d'accord par rapport à l'affirmation suivante : *dans cette école, on sent que tout le monde travaille à la poursuite d'objectifs communs*. Trois enseignants sur quatre apprécient de manière positive la vision et l'engagement collectif dans leur école (*plutôt en accord* et *en accord*), mais près d'un enseignant sur quatre partage un avis contraire (tableau 17). De manière similaire, la majorité des enseignants croient que le *travail d'équipe* est une force dans leur école (69 %), mais près du tiers d'entre eux sont en désaccord par rapport à cette affirmation.

Tableau 17. Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de l'engagement collectif, du travail en équipe et du leadership de la direction

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Vision et engagement collectif	10 %	18 %	43 %	29 %
Travail en équipe	12 %	19 %	31 %	38 %
Leadership et gestion	7 %	17 %	28 %	48 %

Trois enseignants sur quatre perçoivent positivement le *leadership et la gestion* de l'équipe de direction de leur école, par contre un enseignant sur quatre les perçoit négativement. Le leadership s'exerce par la communication d'une vision commune, le soutien aux projets mobilisateurs pour le milieu, l'ouverture aux idées nouvelles et un souci de transparence. Les aspects de la gestion considérés sont la capacité d'être à l'écoute du personnel, à tenir compte de ses opinions, à favoriser le travail d'équipe, etc.

La *satisfaction professionnelle* des enseignants est analysée au regard de la disponibilité des ressources humaines et matérielles, la collaboration avec les collègues ou la direction et des opportunités de développement professionnel. Selon le tableau 18, la majorité des répondants apparaissent plutôt satisfaits à ce sujet (81 %). Toutefois, un enseignant sur cinq partage un avis contraire et exprime une certaine insatisfaction au plan professionnel. En ce qui concerne l'évaluation de leur *qualification professionnelle*, près de 67 % des enseignants se croient qualifiés pour intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Par contre, au moins un enseignant sur trois reconnaît être insuffisamment qualifié pour intervenir auprès de ces élèves.

Tableau 18. Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de leur satisfaction et de leur qualification professionnelle

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Satisfaction professionnelle	3 %	16 %	35 %	46 %
Qualification auprès des élèves en difficulté d'apprentissage	22 %	11 %	21 %	46 %
Qualification auprès des élèves en difficulté de comportement	27 %	16 %	27 %	30 %

*Relations de l'école avec les parents et la communauté*

Certaines études montrent que les relations entre l'école, les parents et la communauté influencent la réussite scolaire des jeunes (Archambault, Ouellet et Harnois, 2006; Janosz, Georges et Parent 1999). L'enquête s'est intéressée à ces aspects de la situation de l'établissement. Les enseignants en font état (tableau 19).

Tableau 19. Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive des relations de l'école avec les parents et avec la communauté

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Relation avec les parents	3 %	19 %	42 %	36 %
Collaboration école-communauté	17 %	29 %	33 %	21 %

Par rapport à la *relation de l'école avec les parents*, les enseignants évaluent si l'école accorde une place aux parents, leur transmet de l'information, les consulte, offre un soutien aux parents d'élèves en difficulté et emploie divers moyens pour les rejoindre. En général, les enseignants sont assez positifs dans leur appréciation des relations entre l'école et les parents. En effet, près de quatre enseignants sur cinq croient que ces relations sont plutôt satisfaisantes, mais 22 % des répondants expriment un avis contraire.

En ce qui concerne la *collaboration entre l'école et la communauté*, les questions réfèrent à la connaissance que le personnel a des ressources et des services de la communauté, à l'existence de projets impliquant une collaboration avec la communauté, à l'utilisation de ces ressources et ces services et à l'information que l'école fournit à ses partenaires. À ce sujet, les enseignants apparaissent très partagés dans leur évaluation. En effet, plus de la moitié (54 %) des répondants jugent de manière positive la collaboration entre l'école et la communauté, tandis qu'une proportion un peu moindre a un avis opposé.

**Soutien aux enseignants et appréciation des services éducatifs**

Cette section traite de la participation des enseignants à diverses activités visant à soutenir la réussite des élèves. De plus, elle présente leur appréciation des services aux élèves en difficulté et des activités parascolaires disponibles dans leur école. Enfin, les enseignants jugent de l'impact ou de l'efficacité des mesures éducatives mises en œuvre dans leur école en vue de favoriser la réussite des élèves.

*Participation des enseignants à des activités de consultation, d'information et de formation en vue d'accroître la réussite des élèves*

Dans les milieux scolaires les plus aptes à assurer la réussite éducative des jeunes, les enseignants sont consultés à propos des orientations de l'établissement et impliqués dans diverses activités de formation continue. Dans l'enquête, les enseignants rapportent à quelle fréquence, pendant l'année scolaire en cours, ils ont eu l'occasion de donner leur avis sur les orientations, les priorités ou les objectifs à poursuivre pour favoriser la réussite scolaire des élèves de leur école (tableau 20).

Tableau 20. Fréquence de participation des enseignants à des activités de consultation, information et de formation en vue d'accroître la réussite des élèves

	Jamais	Une fois	Quelques fois	Très souvent
Avis sur les orientations, priorités et objectifs	17 %	21 %	48 %	14 %
Avis sur les mesures ou moyens d'action	18 %	18 %	48 %	16 %
Information sur les pratiques éducatives	20 %	23 %	40 %	17 %
Expérimentation de nouvelles approches	13 %	20 %	51 %	16 %

Soixante-deux pour cent des répondants rapportent avoir été *quelques fois* ou *très souvent* consultés à ce sujet. De même, 64 % des enseignants ont pu, à *quelques occasions* ou *très souvent*, donner leur avis sur les mesures ou les actions à mettre en place à l'école pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Par contre, près de deux enseignants sur cinq ont eu *une fois* seulement ou n'ont *jamais* eu l'occasion de donner leur avis à ces sujets.

De manière similaire, 40 % des enseignants rapportent avoir reçu *quelques fois* de l'information ou de la formation sur les pratiques (éducatives ou pédagogiques) particulièrement prometteuses pour accroître la réussite des élèves. Toutefois, 20 % des enseignants affirment ne *jamais* avoir été informés ou formés à ce sujet pendant l'année scolaire en cours et 23 % l'ont été seulement *une fois*. Enfin, 51 % des enseignants ont eu *quelques fois* l'occasion d'expérimenter, d'utiliser ou d'approfondir de nouvelles approches éducatives ou pédagogiques avec leurs élèves. Par contre, 33 % des enseignants affirment ne *jamais* avoir été impliqués dans ce genre d'activités ou sinon *une fois* seulement.

Ainsi, près de deux enseignants sur trois sont consultés au sujet des orientations ou des mesures à privilégier en vue d'améliorer la réussite des jeunes dans leur école, informés sur les pratiques éducatives prometteuses ou engagés dans diverses formes d'expérimentation

pédagogique (quelques fois ou très souvent). Par contre, près de 35 % des enseignants rapportent être très peu ou pas du tout engagés dans diverses formes d'activités axées sur l'amélioration des interventions éducatives.

*Appréciation des services éducatifs et de l'impact des interventions*

Les enseignants sont très partagés lorsqu'ils évaluent la disponibilité et l'accessibilité des services aux élèves en difficulté dans leur école (tableau 21). Près de la moitié d'entre eux jugent qu'il y a suffisamment de personnes ou de services de ce type, que les personnes de l'école peuvent vraiment aider ces élèves ou que les élèves peuvent facilement recevoir de l'aide de la part des adultes. Par contre, 52 % des enseignants ont un avis opposé et ils estiment que ces services ne sont pas suffisamment disponibles et accessibles.

Tableau 21. Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive des mesures de soutien aux élèves en difficulté et des activités parascolaires

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	En accord
Soutien aux élèves en difficulté	20 %	32 %	32 %	16 %
Activités parascolaires	7 %	8 %	21 %	64 %

En majorité, les enseignants évaluent positivement les *activités parascolaires* offertes aux élèves (85 %). Selon eux, un grand nombre d'activités sont réalisées dans leur école; elles sont diversifiées, de bonne qualité et appréciées par les jeunes.

Enfin, les enseignants sont appelés à répondre à la question suivante : *Jusqu'à présent, avez-vous le sentiment que les différentes mesures mises en place pour favoriser la réussite des élèves de votre école ont eu une influence bénéfique sur...* Cette évaluation concerne le climat de l'école, les pratiques pédagogiques, la collaboration et le développement professionnels, la collaboration avec les parents et la communauté, et la réussite des élèves (tableau 22).

Tableau 22. Distribution des enseignants (pourcentage) selon le degré d'influence positive attribué aux mesures mises en place pour favoriser la réussite des élèves

	Nulle ou très légère	Légère	Appréciable	Importante
Climat de l'école	21 %	26 %	31 %	22 %
Pratiques pédagogiques	21 %	25 %	30 %	24 %
Collaboration professionnelle	18 %	29 %	31 %	22 %
Développement professionnel	27 %	22 %	32 %	19 %
Collaboration entre école et parents	22 %	38 %	25 %	15 %
Collaboration école et communauté	32 %	28 %	23 %	17 %
Réussite au plan de la qualification	17 %	23 %	37 %	23 %
Réussite au plan de la socialisation	14 %	24 %	37 %	25 %

Un peu plus de la moitié des enseignants croient que les mesures mises en place dans leur école ont eu une influence bénéfique *appréciable* ou *importante* sur le climat de l'école, les pratiques pédagogiques, la collaboration professionnelle et le développement professionnel, tandis qu'un peu moins de la moitié jugent que cette influence est *légère* ou *nulle*. Concernant la collaboration entre l'école et les parents ou la communauté, plus de la moitié des répondants jugent que cette influence est *légère* ou *nulle* (60 %). Enfin, par rapport à la réussite des élèves, près de 60 % des enseignants croient que les mesures mises en place ont une influence bénéfique *appréciable* ou *importante* aux plans de la qualification et de la socialisation des élèves. Par contre, près de deux enseignants sur cinq affirment que cette influence est *légère* ou *nulle*. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les enseignants croient que les mesures mises en place à leur école ont une influence bénéfique plus grande sur la réussite des élèves que sur le fonctionnement de l'école.

### **Facteurs de l'environnement éducatif et probabilité d'obtention d'un diplôme**

Cette section examine les pratiques pédagogiques, le fonctionnement de l'école et le soutien aux enseignants en relation avec la diplomation des élèves. À l'aide d'un modèle de régression logistique, les résultats de l'évaluation des enseignants sont appréciés en relation avec la diplomation des élèves des écoles participantes. Ces derniers avaient fait cinq années d'études lorsque les données de l'enquête ont été recueillies à leur école. La procédure statistique employée permet de mesurer le degré d'association entre les différentes variables tout en contrôlant pour les effets de la langue maternelle, du sexe, du secteur linguistique, de l'identification comme EHDAA, du nombre de changement d'école des élèves et de la

défavorisation socioéconomique de l'école fréquentée. Ainsi, on tient compte de plusieurs variables individuelles ou systémiques qui influencent le rendement scolaire pour mieux apprécier l'effet spécifique des facteurs de l'environnement éducatif évalués par les enseignants.

Précédemment, les analyses au volet 1 de la recherche ont montré que le taux de diplomation est plus élevé au secteur anglophone qu'au secteur francophone (voir page 24). Afin de mieux comprendre ce phénomène, nous avons aussi mesuré les effets d'interaction en fonction du secteur linguistique fréquenté, dans le but de relever des différences entre les caractéristiques de l'environnement éducatif dans ces deux regroupements d'écoles qui pourraient expliquer cette situation. Toutefois, les résultats n'ont pas permis d'observer des différences notables en fonction de cette caractéristique des écoles, notamment en raison de la faible taille de l'échantillon des écoles anglophones. Donc, les conclusions d'analyses présentées ici s'appliquent à toutes les écoles publiques, indépendamment du secteur linguistique fréquenté par l'élève.

Rappelons que cette méthode d'analyses est de type corrélationnel, lorsque des relations entre deux phénomènes sont jugés significatives au plan statistique, il n'est pas possible d'affirmer hors de tout doute qu'il s'agit d'une relation de causalité.

#### *Les pratiques pédagogiques et l'obtention d'un diplôme*

Une série d'analyses est effectuée en considérant les facteurs liés aux pratiques pédagogiques des enseignants c'est-à-dire les stratégies de motivation des élèves, les stratégies de regroupement des élèves, l'évaluation des apprentissages et la gestion de classe. En premier lieu, la fréquence d'application des stratégies de motivation des élèves est mise en relation avec la diplomation des élèves. Selon les paramètres du modèle statistique, le taux moyen de diplomation dans les écoles sélectionnées est fixé à 71 %.

En ce qui concerne l'application des stratégies de motivation des élèves, des associations significatives au plan statistique sont observées relativement à l'application de la stratégie du renforcement social, mais non à celles du soutien pédagogique et de la comparaison sociale. La figure 20 montre la relation positive entre l'application du renforcement social et la diplomation. Dans les établissements où les enseignants rapportent ne *jamais* faire de renforcement social, le taux de diplomation s'établit à 57 %, tandis qu'il est de 81 % dans les écoles où les enseignants rapportent adopter *très souvent* cette stratégie. Donc, toutes choses étant égales par ailleurs, plus



les enseignants félicitent ou récompensent les élèves qui font des efforts pour apprendre ou améliorer leur comportement, plus le taux de diplomation est élevé.

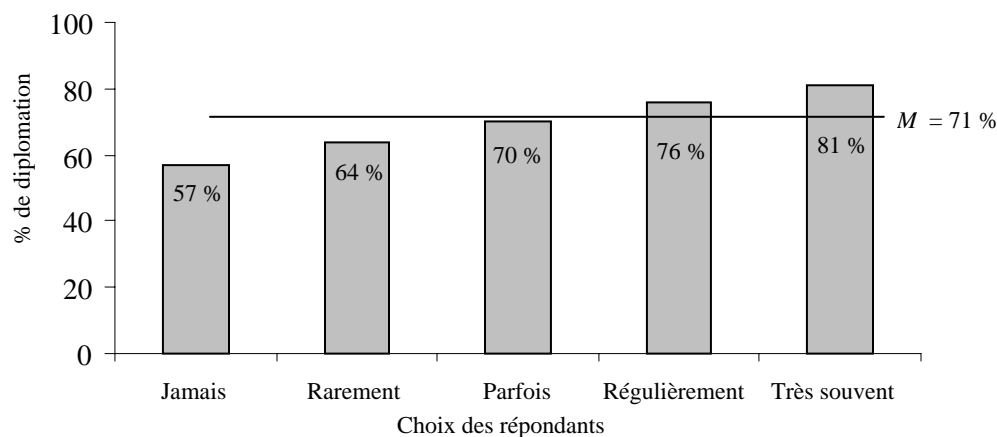


Figure 20. Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence d'application de la pratique de renforcement social

La fréquence d'application des stratégies de regroupement des élèves par les enseignants est aussi analysée en fonction de la diplomation. L'application de stratégies d'enseignement magistral et d'activités collaboratives est significativement reliée à la diplomation, mais on ne relève pas d'effet significatif entre la diplomation et la réalisation d'activités individuelles.

La figure 21 illustre la relation positive entre la pratique de l'enseignement magistral et le taux de diplomation. Plus les enseignants appliquent cette modalité de regroupement des élèves, plus le taux est élevé. Ainsi, ce taux est de 76 % dans les établissements où les enseignants font *très souvent* de l'enseignement magistral, mais il est de 67 % dans les écoles où les enseignants appliquent *parfois* cette pratique.

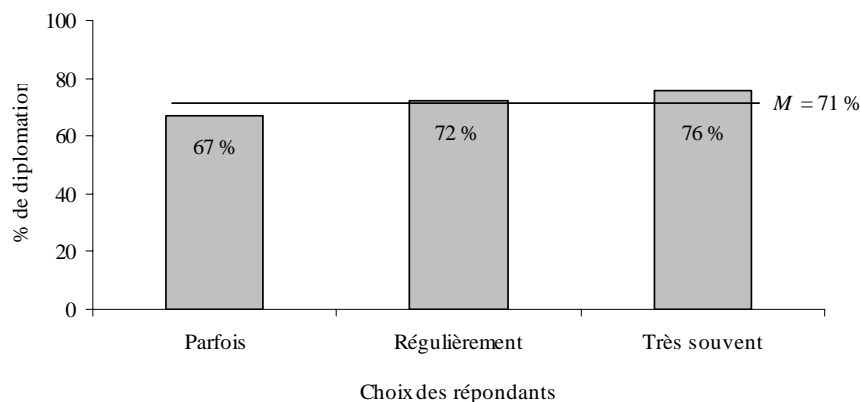


Figure 21. Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence d'application de la pratique de l'enseignement magistral

On observe un effet inverse en examinant la relation entre la fréquence de réalisation d'activités collaboratives et la diplomation des élèves (figure 22). Plus la fréquence de réalisation d'activités collaboratives est faible, plus le taux de diplomation est élevé. Ainsi, selon le modèle appliqué, le taux est de 86 % dans les écoles où les enseignants font *rarement* ce type d'activités tandis qu'il s'établit à 55 % dans les établissements où les enseignants appliquent *très souvent* cette stratégie de regroupement des élèves.

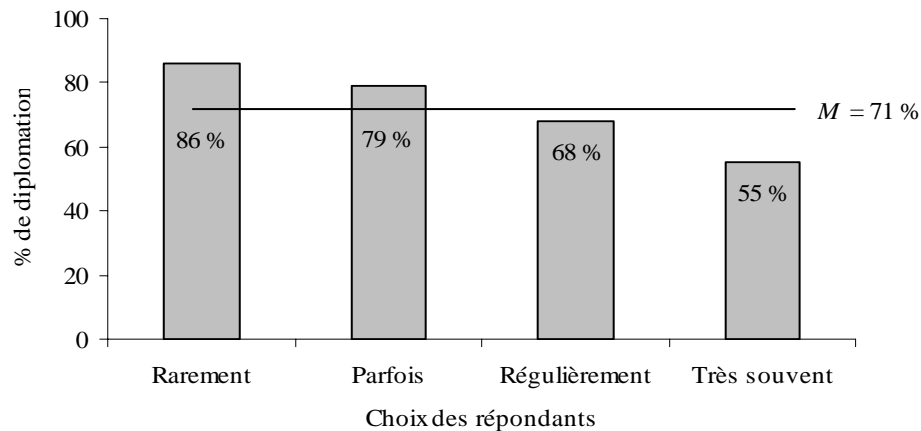


Figure 22. Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence d'application de la pratique des activités collaboratives

Le même modèle d'analyse sert à examiner les modalités privilégiées par les enseignants dans l'évaluation des apprentissages. Chacune des sept modalités d'évaluation sélectionnées sont analysées en relation avec la diplomation (voir page 45). Seule la modalité de l'évaluation personnalisée apparaît associée à la diplomation. Selon la figure 23, le taux de diplomation dans les écoles où la majorité des enseignants rapportent ne *jamais* utiliser cette modalité d'évaluation est de 75 % comparativement à 67 % dans les écoles où cette modalité est *parfois* appliquée.

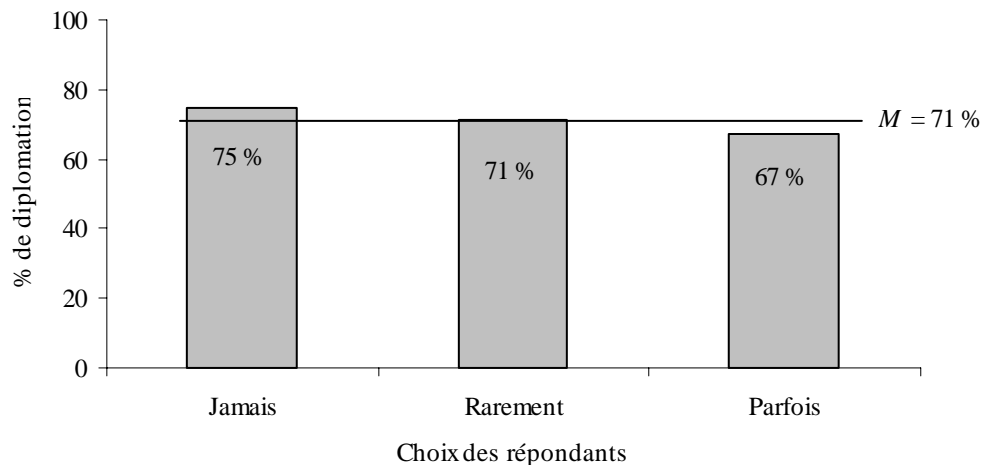


Figure 23. Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence d'application de la pratique de l'évaluation personnalisée

Enfin, des relations significatives sont relevées entre les pratiques de gestion de classe et la diplomation. D'abord, une relation positive est observée entre la fréquence d'application de la pratique de gestion proactive et la diplomation (figure 24). Dans les écoles où les enseignants rapportent appliquer *très souvent* cette pratique, le taux de diplomation est de 76 % comparativement à 67 % dans les établissements où les enseignants rapportent l'appliquer *parfois*. Ces derniers résultats suggèrent que la gestion proactive des comportements des élèves en classe est une stratégie efficace pour améliorer le rendement scolaire des élèves.

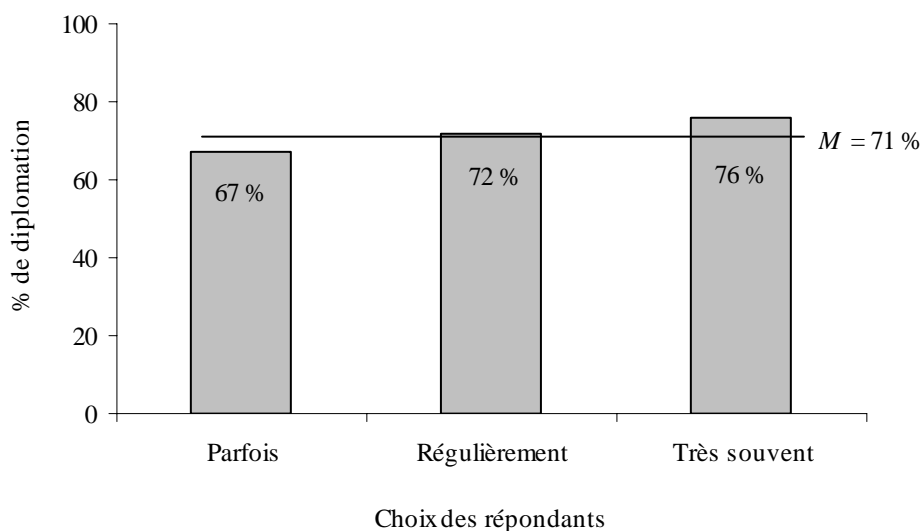


Figure 24. Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence d'application de la pratique de la gestion proactive

De même, la fréquence de la perte de temps d'enseignement en classe est reliée à la diplomation (figure 25). Dans les écoles où les enseignants affirment ne *jamais* subir de perte de temps d'enseignement, le taux de diplomation est de 83 %, par contre, il est de 59 % dans les écoles où les enseignants affrontent *régulièrement* ce type de problèmes. Ces résultats concordent avec ceux relevés dans les études similaires sur l'évaluation de l'efficacité des établissements scolaires (Scheerens, et Bosker, 1997).

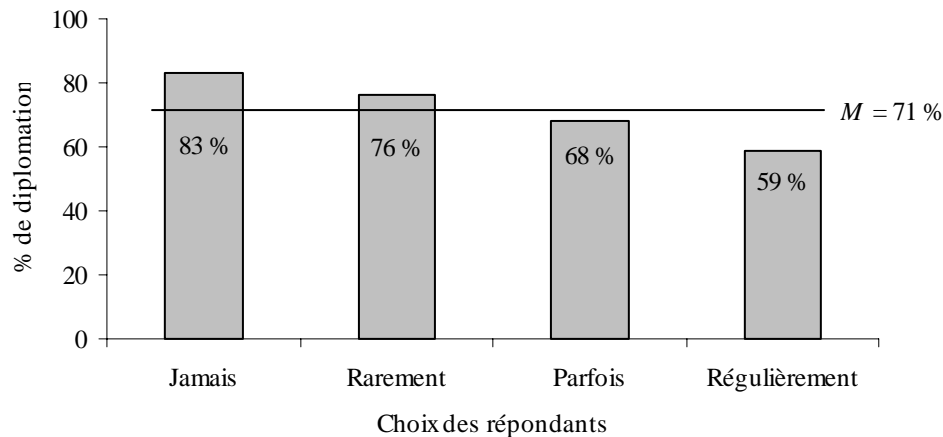


Figure 25. Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon la fréquence de la perte de temps d'enseignement en classe

#### *Le fonctionnement de l'école et l'obtention d'un diplôme*

Afin d'examiner les relations entre l'appréciation du fonctionnement de l'école par les enseignants et la diplomation, la même procédure d'analyse est appliquée. Seul le facteur du climat éducatif de l'école apparaît relié à la diplomation des jeunes. Ainsi, aucune relation significative n'est relevée entre la diplomation et les facteurs liés à l'application des règles de vie, au travail en équipe du personnel et à la gestion de l'école.

La figure 26 illustre la relation positive entre la qualité du climat éducatif perçu par les enseignants et la diplomation. On observe une variation importante du taux de diplomation dans les écoles en relation avec le degré d'appréciation de ce facteur de l'environnement éducatif. Dans les écoles où la majorité des enseignants affirment que le climat éducatif est très favorable (*totalemment en accord*), le taux est de 79 %. Par contre, il s'établit à 53 % dans les établissements où les enseignants partagent un avis opposé (*totalemment en désaccord*).

Il est difficile d'interpréter la relation entre ces deux phénomènes de manière univoque. En effet, il est plausible de croire que par leurs attitudes et leurs comportements les enseignants et les élèves contribuent, de manière mutuelle, à l'état du climat éducatif de l'école. Ainsi, il serait faux de conclure que la perception négative du climat de l'école par les enseignants entraîne un faible rendement scolaire des élèves. Cependant, il est possible que l'existence d'un climat éducatif défavorable dans une école crée un environnement d'apprentissage moins propice pour les élèves ayant un meilleur rendement scolaire.

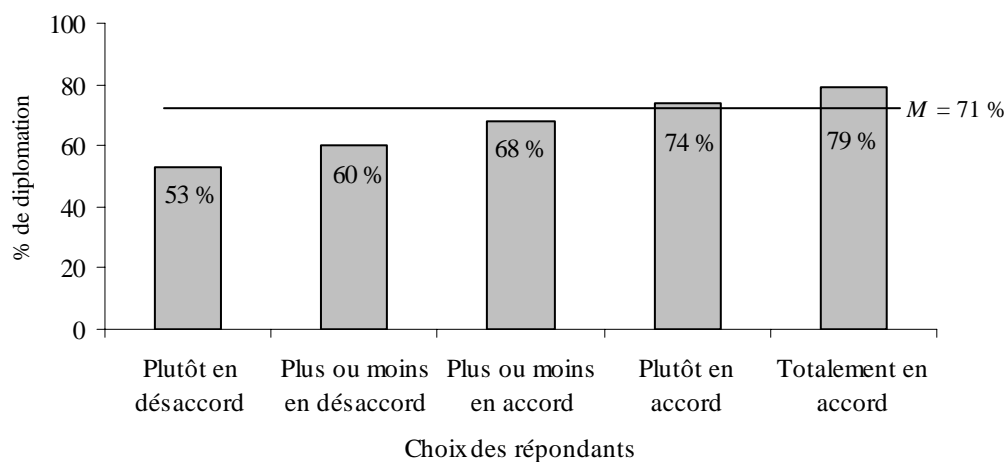


Figure 26. Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon de degré d'appréciation positive du climat éducatif de l'école

### *Le soutien aux enseignants et l'obtention d'un diplôme*

Une dernière analyse de régression examine la relation entre la diplomation et le soutien aux enseignants, c'est-à-dire la disponibilité des services aux élèves et l'accès à des activités parascolaires. La figure 27 montre que dans les écoles où le taux de diplomation est plus élevé, un plus grand nombre d'enseignants affirment que les services aux élèves en difficulté sont disponibles et accessibles. Ainsi, on compte 79 % d'élèves diplômés dans les écoles où la majorité des enseignants sont *plutôt en accord* à ce sujet comparativement à 68 % dans les écoles où les enseignants sont *plus ou moins en accord*. Ces résultats montrent que l'opinion des enseignants sur la capacité de l'école à offrir les services éducatifs peut s'avérer un bon indicateur de la diplomation des élèves.

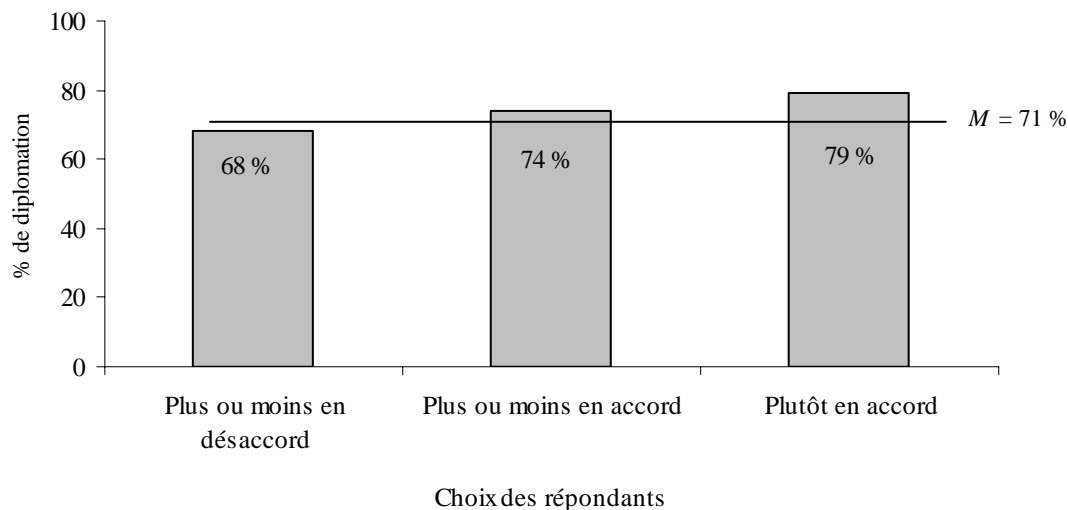


Figure 27. Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon de degré d'appréciation positive des services aux élèves en difficulté

La figure 28 met en évidence la relation positive entre la diplomation et l'accès à des activités parascolaires de qualité. Dans les écoles où la majorité des enseignants reconnaissent que ces activités sont diversifiées et de bonne qualité (*totalemment en accord*), le taux de diplomation est de 73 % comparativement à 63 % dans les établissements où les enseignants sont *totalemment en désaccord* avec cette affirmation.

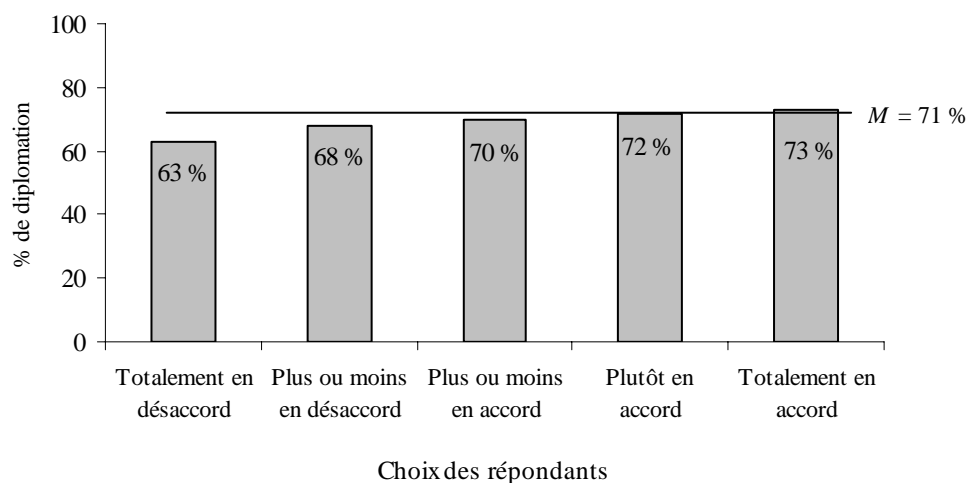


Figure 28. Estimation du taux de diplomation en cinq ans selon de degré d'appréciation positive des activités parascolaires

Selon ces résultats, plus les enseignants jugent favorablement les programmes d'activités parascolaires, plus le taux de diplomation est élevé.

## **Faits saillants**

Cette partie de l'enquête fournit des renseignements concernant l'opinion des enseignants sur la réussite des élèves, les pratiques pédagogiques, le fonctionnement de l'école et le soutien aux enseignants. Relativement à leur opinion sur la réussite des jeunes, la plupart des enseignants croient que les élèves ont le potentiel nécessaire pour réussir, mais un enseignant sur quatre juge que la moitié ou plus des élèves de leur classe risquent d'échouer. La majorité des enseignants affirment qu'un très grand nombre d'élèves sont soumis à des conditions personnelles, socioéconomiques et familiales qui constituent des obstacles sérieux à leur cheminement scolaire. En raison de ces contraintes, 40 % d'entre eux reconnaissent que leur influence sur la réussite des élèves est limitée.

Au sujet des pratiques pédagogiques en classe, la stratégie de motivation la plus fréquemment appliquée est le *soutien pédagogique*. Cependant, la moitié des enseignants appliquent régulièrement ou très souvent les stratégies de *renforcement social* en vue d'accroître la motivation des élèves (tableaux d'honneur, la remise de prix de mérite, etc.). Enfin, plusieurs enseignants n'utilisent jamais ou rarement la *comparaison sociale* dans leur enseignement, mais un sur cinq rapporte appliquer régulièrement ou très souvent cette stratégie jugée inefficace par les spécialistes.

Les stratégies de regroupement des élèves les plus fréquemment appliquées par les enseignants sont l'enseignement magistral et les activités individuelles. La plupart d'entre eux accordent une importance certaine à l'enseignement de stratégies d'apprentissage auprès de leurs élèves. Dans les cours d'apprentissage de la langue d'enseignement, la majorité des enseignants allouent le tiers du temps de classe ou plus à des activités de lecture. Toutefois, on constate que les élèves lisent peu, la plupart des enseignants rapportent que leurs élèves lisent moins de dix pages de textes informatifs par semaine en classe et en dehors de la classe. La majorité des enseignants donnent régulièrement des devoirs à leurs élèves et en général, la durée de chaque séance de devoirs est plus longue pour les élèves qui ont le plus souvent des devoirs.

Les modalités d'évaluation des apprentissages les plus fréquemment utilisées sont les *évaluations par examen* et les *évaluations par production*. En ce qui concerne la gestion de classe, la majorité des enseignants rapportent intervenir très souvent auprès des élèves relativement à la connaissance et à l'application des règles de discipline en classe (gestion

proactive). Environ un enseignant sur cinq affirme perdre du temps d'enseignement, régulièrement ou très souvent, à cause de problèmes de gestion des comportements des élèves.

À propos du fonctionnement de l'école, les enseignants évaluent de manière très positive le climat éducatif, le climat de sécurité et la clarté des règles de vie. Par contre, leurs avis sont plus partagés en ce qui concerne l'application des règles par le personnel de l'école, le travail d'équipe de celui-ci et la collaboration de l'école avec la communauté. En majorité, les enseignants retirent une satisfaction professionnelle de leur travail, mais un enseignant sur trois reconnaît être peu qualifié pour intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement.

Environ deux enseignants sur trois rapportent être consultés au sujet des orientations ou des mesures à privilégier en vue d'améliorer la réussite des jeunes dans leur école, informés sur les pratiques éducatives prometteuses ou engagés dans diverses formes d'expérimentation pédagogique. Par contre, 35 % des enseignants affirment être très peu ou pas du tout engagés dans diverses formes d'activités axées sur l'amélioration des interventions éducatives. Enfin, les enseignants sont très partagés quant à l'appréciation des services éducatifs de leur école, la moitié d'entre eux jugent que ceux-ci sont disponibles, tandis que les autres ont un avis opposé.

Les données de l'évaluation sur les pratiques pédagogiques, le fonctionnement de l'école et le soutien aux enseignants ont été analysées en relation avec la diplomation des élèves. Par rapport aux pratiques pédagogiques, une relation positive est observée entre la diplomation et la fréquence d'application de la stratégie du renforcement social (stratégies de motivation). De même, une relation positive est mise en évidence entre la diplomation et la fréquence d'application des stratégies d'enseignement magistral, mais une relation négative est observée entre la diplomation et la fréquence de réalisation d'activités collaboratives (types de regroupement d'élèves). Enfin, des relations significatives sont relevées entre la diplomation et les pratiques de gestion de classe. Une relation positive est observée entre la fréquence d'application de la gestion proactive et la diplomation. De plus, la fréquence de la perte de temps d'enseignement en classe est négativement reliée à la diplomation des élèves.

Une seconde série d'analyses examine la relation entre la diplomation et le fonctionnement de l'école. Seul le climat éducatif apparaît relié à la diplomation des jeunes. Ainsi, aucune relation significative n'est relevée entre la diplomation et les facteurs liés à l'application des règles de vie, au travail en équipe du personnel et à la gestion de l'école. Enfin, une relation



positive est observée entre la perception de la disponibilité des services aux élèves et la diplomation. Ces derniers résultats établissent une correspondance entre la satisfaction des enseignants à l'égard des services éducatifs de l'école et la réussite des élèves.



## CHAPITRE 2. ENQUÊTE AUPRÈS DES DIRECTIONS

Les résultats de l'enquête par questionnaire et entrevue menée auprès des directions sont présentés en fonction de cinq thèmes principaux : l'opinion sur la réussite scolaire des élèves, les services éducatifs et les ressources de l'école, le fonctionnement de l'école, le soutien aux directions et l'appréciation des services éducatifs et enfin, les perspectives d'avenir. Chaque section aborde plusieurs questions d'intérêt liées à ces différents thèmes afin de rendre compte de la diversité des points de vue des directions. En particulier, la seconde section sur les services éducatifs et les ressources de l'école présente une analyse comparative des pratiques de gestion des écoles anglaises et françaises.

### **Opinion sur la réussite scolaire des élèves**

Cette section examine les opinions et les perceptions des directions par rapport à la réussite des élèves et elle analyse les conditions personnelles, sociales et scolaires qui, selon les directions, peuvent constituer des obstacles au cheminement scolaire des élèves.

#### *Attitude par rapport à la capacité de réussite des élèves*

La majorité de directions croient que les élèves ont le potentiel pour réussir, en fait seulement 7 % des directions, soit environ 2 répondants sur 30 sont d'avis contraire<sup>4</sup>. En comparaison avec les enseignants, l'opinion générale des directions à ce sujet apparaît plus positive (voir page 38).

Tableau 23. Pourcentage de directions croyant à la capacité de réussite des élèves

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Capacité de réussite des élèves	3 %	4 %	36 %	57 %

#### *Perception de la réussite des élèves*

Lors des entrevues, la moitié des directions jugent de manière positive la réussite des élèves, c'est-à-dire qu'elles tendent à souligner les progrès ou les succès de ceux-ci. Par contre, près de 20 % d'entre elles partagent un avis contraire puisqu'elles soulignent essentiellement les difficultés de réussite des élèves. Enfin, une direction sur trois relève à la fois des aspects positifs et négatifs de la réussite scolaire des élèves de leur école. Par exemple, elles constatent que les

<sup>4</sup> Dans le but de faciliter la lecture des résultats, les taux de réponses sont exprimés en pourcentage. Le lecteur se rappellera que ces derniers sont calculés à partir d'un échantillon de 30 répondants.

taux de réussite aux examens ministériels sont très satisfaisants, mais que les taux de diplomation demeurent relativement faibles. De même, certaines notent que le rendement des élèves en classe ordinaire est satisfaisant, mais que dans les classes spéciales il est très faible, en conséquence, la moyenne générale de l'école demeure peu élevée.

*Impact des conditions personnelles, sociales et scolaires sur la réussite*

À l'aide du questionnaire, les directions estiment la proportion d'élèves pour lesquels certaines conditions d'ordre personnel, social et scolaire représentent un obstacle sérieux à leur cheminement scolaire (tableau 24). En entrevue, elles font référence à ces conditions pour expliquer la réussite des élèves.

La majorité des directions estiment que certaines *conditions d'ordre personnel* (par ex. : capacités cognitives, motivation, acquis scolaires antécédents, etc.) représentent un obstacle sérieux à la réussite pour pratiquement *aucun élève* ou une *minorité des élèves* (64 %). Par contre, une sur trois (36 %) affirme que ces conditions constituent un obstacle pour *la moitié ou pour une très grande majorité d'élèves*. Plus précisément, le tiers des directions croient que l'existence de troubles d'apprentissage chez les élèves constitue une condition qui entrave le cheminement scolaire de *la moitié des élèves*, tandis que près de 70 % affirment qu'une *minorité d'élèves* seraient contraints en raison d'un problème affectif ou comportemental grave (résultats non présentés au tableau).

Tableau 24. Pourcentage d'élèves dont la réussite est compromise en raison de conditions personnelles, sociales et scolaires

Conditions	Aucun élève	Minorité des élèves	Moitié des élèves	Très grande majorité d'élèves
Personnelles	18 %	46 %	25 %	11 %
Sociales	11 %	32 %	26 %	31 %
Scolaires	11 %	52 %	33 %	4 %

En entrevue, seulement 19 % des directions soulignent l'impact positif de certaines conditions d'ordre personnel sur la réussite des élèves. Par exemple, elles mentionnent l'engagement de certains élèves dans des activités de bénévolat, leur désir ou leur volonté de réussir, l'excellence de leur rendement scolaire, leur capacité d'être sélectionnés parmi les meilleurs, etc. En revanche, 35 % des directions mettent en évidence l'impact négatif de certaines conditions personnelles sur la réussite. Ainsi, plusieurs élèves seraient en situation

d'échec à cause d'un problème d'absentéisme ou en raison d'un manque d'intérêt pour les études, alors que d'autres doivent travailler pour soutenir leur famille, ce qui nuit à leur réussite.

Selon les directions, certaines *conditions d'ordre social* représentent l'obstacle le plus sérieux au cheminement scolaire des élèves. Ces conditions socioéconomiques et familiales correspondent aux caractéristiques du milieu de vie, à la scolarité des parents, à l'encadrement et au soutien familial, et à la communication entre l'école et les parents. Ainsi, 57% d'entre elles affirment que ces conditions sociales nuisent au cheminement scolaire de la *moitié ou plus* des élèves. Par contre, 32 % des directions jugent que ces conditions constituent un obstacle sérieux à la réussite d'une *minorité d'élèves* et 11 % à l'égard d'*aucun élève*.

Lors des entrevues, la moitié des directions mentionnent exclusivement les impacts négatifs des conditions socioéconomiques et familiales sur la réussite des élèves. Notamment, elles déplorent la pauvreté des milieux de vie des jeunes, l'insuffisance des services communautaires, la dévalorisation de l'école par les parents, le manque de communication avec les familles, les difficultés à communiquer dans la langue d'enseignement, etc. D'autre part, une direction sur quatre considère les conditions sociales des élèves de manière exclusivement positive. Ainsi, l'aide communautaire offerte aux jeunes des milieux défavorisés, le statut social de certains parents, leur soutien envers l'école et l'importance qu'ils accordent aux études, sont autant d'éléments favorisant la réussite des élèves.

Environ le tiers des directions reconnaissent que les *conditions d'ordre scolaire* tels le climat de la classe, le manque de disponibilité des services éducatifs et l'encadrement disciplinaire à l'école, constituent un obstacle sérieux au cheminement scolaire de la *moitié ou plus des élèves*. Par contre, 52 % des directions affirment que ces conditions ne nuisent qu'à *une minorité d'élèves*. En entrevue, la moitié des directions soulignent l'impact positif de certaines conditions scolaires par rapport à la réussite des élèves, tels les pratiques d'accompagnement personnalisé (dénombrement flottant), le dynamisme de l'équipe-école, la qualité du corps professoral, le perfectionnement et l'accompagnement des enseignants dans l'implantation du renouveau pédagogique, l'existence de projets novateurs, etc. Seulement 7 % des directions reconnaissent alors que certaines conditions liées à l'organisation scolaire peuvent entraver la réussite des élèves. Par exemple, l'accompagnement des élèves en difficulté est parfois insuffisant ou les enseignants ont de la difficulté à ajuster leurs interventions en tenant compte

des réalités vécues par les jeunes en milieu défavorisé. De même, les taux élevés de roulement de personnel peuvent nuire à la qualité des services offerts aux élèves.

En somme, les directions estiment que plusieurs conditions scolaires contribuent à la réussite des élèves, mais que plusieurs conditions personnelles et sociales défavorables entravent le cheminement scolaire de plusieurs élèves.

### **Les services éducatifs et les ressources de l'école**

Cette section fait l'inventaire des programmes et des services généraux des écoles, elle présente les programmes particuliers disponibles, elle traite de la situation de la formation professionnelle et elle examine les mesures particulières à l'intention des élèves en difficulté et le soutien de la commission scolaire dans l'organisation des services. Enfin, une analyse comparative des services éducatifs et des ressources dans les écoles francophones et anglophones est présentée.

#### *Programmes et services généraux*

Selon les données fournies par les directions, les écoles participantes accueillent un total de 23 867 élèves. De ce nombre, 84 % sont en classe ordinaire, 12 % en classe spéciale et 4 % en classe d'accueil. À partir des données du questionnaire et de l'entrevue, il est possible de regrouper les types de services offerts aux élèves selon quatre catégories : l'*organisation scolaire*, la *pédagogie*, l'*encadrement* et les *autres mesures*. Le tableau 25 indique la disponibilité de certains services que l'on retrouve habituellement dans les écoles, cette liste est complétée par les renseignements fournis par les répondants lors des entrevues. Ils étaient alors invités à préciser la nature des interventions réalisées dans leur milieu en vue de favoriser la réussite de tous les élèves.

En ce qui concerne l'*organisation scolaire*, les services d'information et d'orientation professionnelle sont offerts à *la majorité* ou à *tous les élèves* des écoles visitées (92 %). De plus, les directions font état de diverses modalités de regroupement d'élèves ou de mesures éducatives mises en œuvre pour mieux répondre aux besoins particuliers de certains élèves et rendre le milieu plus accueillant ou plus humain. Les mesures les plus fréquemment mentionnées sont : les cheminements particuliers (70 % des répondants), les parcours de formation (l'insertion sociale et professionnelle des jeunes) (50 % des répondants), l'organisation par secteurs ou par cycles (43 % des répondants), les classes spéciales (40 % des répondants) et les établissements ou

secteurs de l'école à vocation particulière (musique, sport, etc.) (40 % des répondants). Des directions relèvent aussi l'existence de classes d'accueil, la formation de groupes « enrichis », le regroupement d'élèves en fonction de leurs compétences, la « cogestion » de groupes d'élèves par les enseignants, etc.

Tableau 25. Proportion des élèves qui bénéficient des services

	Non offert	Offert à peu d'élèves	Offert à la majorité	Offert à tous
<b>Organisation scolaire</b>				
- Information et orientation professionnelle	4 %	4 %	21 %	71 %
<b>Pédagogie</b>				
- Récupération en lecture ou en math.	18 %	14 %	18 %	50 %
- Récupération dans d'autres matières	25 %	11 %	14 %	50 %
- Utilisation des ressources bibliothèques	11 %	3 %	11 %	75 %
- Programme d'aide aux devoirs	50 %	38 %	8 %	4 %
<b>Encadrement</b>				
- Titulaire d'un groupe-classe	22 %	15 %	15 %	48 %
- Promo habiletés sociales, prévention, etc.	14 %	25 %	29 %	32 %
- Mentorat ou tutorat par adultes	11 %	63 %	15 %	11 %

Par rapport aux services liés à la *pédagogie*, selon les répondants, la *majorité* ou *tous les élèves* bénéficient d'un soutien à l'utilisation des ressources de la bibliothèque scolaire (86 %) et de récupération en lecture, en mathématiques ou en d'autres matières (68 % et 64 %). Par contre, *peu d'élèves* bénéficient d'un programme d'aide aux devoirs (38 %). En outre, les directions font état de plusieurs interventions pédagogiques axées sur l'amélioration du rendement scolaire. Ainsi, 83 % des répondants rapportent que l'implantation des mesures liées au renouveau pédagogique constitue une priorité. De plus, l'organisation de formation à l'intention des enseignants est mentionnée par 67 % des directions.

En matière d'*encadrement*, deux directions sur trois rapportent que la *majorité* ou *tous les élèves* de leur école ont un titulaire de groupe ou bénéficient de programmes de promotion des habiletés sociales ou de prévention contre la violence. Par contre, plus de la moitié des directions mentionnent que *peu d'élèves* bénéficient d'un programme individuel de mentorat ou de tutorat par des adultes ou des pairs. Lors des entrevues, 80 % des directions mentionnent que l'organisation d'activités parascolaires (80 %) et d'activités de concertation entre les intervenants (77 %) permet d'améliorer l'encadrement des élèves. À ce titre, les communications avec la

famille sont citées par plus de la moitié des répondants. Environ 40 % des directions mentionnent également l'application de systèmes de récompenses ou de conséquences, l'utilisation d'un local de retrait, le tutorat, le code de vie et la gradation des interventions de soutien.

Enfin, les directions énumèrent d'autres mesures que leur école applique pour favoriser la réussite des élèves. D'un point de vue plus systémique, plusieurs directions croient qu'il est important d'agir par rapport au climat de l'école (77 %) et à la réputation de l'établissement (43 %). Par exemple, certaines interventions visent directement à développer un sentiment d'appartenance envers l'école et à assurer le bien-être des élèves. Aussi, les directions indiquent qu'il est important que la communauté ait une perception positive de l'école. Le bon renom attire les bons élèves. En ce sens, la plupart d'entre elles rappellent que le fonctionnement de l'école et les interventions des différents acteurs doivent s'inspirer d'orientations communes. De manière unanime, les directions travaillent dans le but d'établir et de maintenir des relations de collaboration avec les partenaires de la communauté en vue de favoriser la réussite des élèves. En particulier, 70 % des répondants discutent des efforts de l'école afin d'assurer la collaboration avec la famille. Par exemple, les parents sont mieux informés des progrès de leurs enfants parce qu'ils peuvent consulter leur portfolio pédagogique ou ils sont invités à participer à la vie de l'école en devenant membres de comités de consultation.

#### *Programmes particuliers*

Afin de mieux connaître les services éducatifs offerts, les directions précisent combien d'élèves sont inscrits à des programmes particuliers dans l'école. Selon les répondants, 12 314 élèves bénéficient d'un programme particulier, ce qui représente 52 % de l'effectif total des écoles (tableau 26).

Tableau 26. Nombre d'élèves inscrits à des programmes particuliers et pourcentage d'écoles offrant ces programmes

Types de programmes	Nombre d'élèves inscrits	Pourcentage d'écoles
Vocation particulière	5 855	50 %
Profil enrichi	3 027	50 %
Immersion en anglais ou français	2 297	21 %
Éducation internationale	1 135	21 %



Une école sur deux offre un programme de vocation particulière<sup>5</sup> (voie technologique, *accelerated math*, concentration musique, sports et études, art dramatique, sports et arts plastiques, *fine arts*, sports et sciences, maths et sciences, citoyen du monde, etc.). Un nombre équivalent d'établissements proposent aux élèves plus doués un programme d'études enrichies. Enfin, une école sur cinq offre un programme d'immersion en langue (anglaise ou française) et le programme d'éducation internationale. Habituellement, les élèves admis à l'un ou l'autre de ces programmes sont sélectionnés en fonction de leur capacité à fournir un rendement scolaire supérieur, de cette manière, il est peu probable que les élèves jugés en difficulté soient choisis. L'adoption de telle orientation de l'organisation des services éducatifs entraîne une certaine homogénéisation des caractéristiques des élèves dans les classes. En regroupant les élèves en fonction de leurs similitudes, les écoles tendent aussi à rassembler plusieurs élèves en difficulté dans un nombre limité de classes ce qui peut s'avérer une mesure contre-productive.

#### *Formation professionnelle*

Selon les directions, durant l'année scolaire correspondant à celle de l'enquête, environ 7 % des élèves ont suivi un cours exploratoire à la formation professionnelle et 8 % d'entre eux ont participé à une visite organisée dans un centre de formation professionnelle ou des milieux de travail (tableau 27).

Tableau 27. Proportion d'élèves ayant participé à des activités de sensibilisation à la formation professionnelle

Types de formation	Proportion de participants
Cours exploratoire en formation professionnelle	7 %
Visites organisées de centres de FP ou milieux de travail	8 %

Durant cette même année scolaire, 2 % des enseignants ont participé à des activités de perfectionnement sur la formation professionnelle dans le cadre du projet « École orientante ». Selon les données disponibles, le nombre d'élèves inscrits à un programme de formation professionnelle en 2005-2006, dans les établissements d'enseignement du réseau public de l'île de Montréal, se chiffrait à 24 814. Seulement 237 d'entre eux étaient inscrits au secteur des jeunes (1 %), tandis que tous les autres étaient au secteur des adultes. Ainsi, en dépit d'une volonté politique maintes fois exprimée et des efforts des organisations scolaires, l'enseignement

---

<sup>5</sup> De manière exceptionnelle, certains répondants incluent ici des élèves inscrits en « adaptation scolaire ».

au secteur des jeunes apparaît principalement orienté vers la formation générale et cela tend à encourager les jeunes à obtenir un diplôme d'études secondaires plutôt que professionnel.

*Mesures particulières à l'intention des élèves en difficulté*

Dans les établissements visés par l'enquête (cet échantillon n'incluant pas d'écoles spécialisées pour les EHDAA), 18 % des élèves ont un plan d'intervention adapté (PIA). D'une école à l'autre, cette proportion varie de 0 à 49 %. Par ailleurs, les directions affirment qu'environ 5 % des élèves qui n'ont pas de PIA devraient en avoir un. Ces résultats montrent l'importance de la représentation des élèves en difficulté dans le réseau d'enseignement public de l'île de Montréal et cette situation s'explique, en partie, par le fait que les écoles du réseau privé n'accueillent pas ces élèves.

Les directions estiment la distribution des élèves jugés en difficulté en fonction des différents types de services scolaires durant l'année scolaire correspondante à celle de l'enquête. Dans l'ensemble des écoles, 78 % de ces élèves sont intégrés en classe ordinaire à plein temps, 7 % y sont intégrés partiellement, 14 % sont scolarisés en classe spéciale et moins d'un pour cent ont été référés au cours de l'année vers une école spéciale.

Les directions énumèrent différents services disponibles aux élèves en difficulté. Près de deux répondants sur trois mentionnent l'existence de mesures de dépistage et d'accompagnement par des professionnels ou du personnel enseignant. En particulier, dans les écoles en milieu défavorisé, les mesures associées à la Stratégie d'intervention *Agir autrement* sont mentionnées. Enfin, la moitié des répondants rapportent appliquer des mesures d'accompagnement par les enseignants et de soutien aux élèves lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire.

*Soutien de la commission scolaire à l'organisation des services*

En entrevue, les directions parlent du soutien offert par la commission scolaire en ce qui concerne l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque, durant la dernière année scolaire. De manière générale, les commissions scolaires fournissent aux écoles des services d'expertise et des ressources financières. Près de 80 % des établissements ont reçu des services d'expertise sous forme d'accompagnement ou de formation par des conseillers pédagogiques ou de la part des services régionaux spécialisés. Une direction sur deux mentionne l'aide fournie par du personnel de la commission scolaire pour résoudre certains problèmes de gestion et soutenir

l'école dans ses interventions. Près de 70 % des répondants confirment avoir reçu des budgets additionnels afin d'engager du personnel supplémentaire pour les élèves en difficulté (enseignants ressources, psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée, adjoints administratifs, etc.). Enfin, certains rapportent que les commissions scolaires fournissent parfois les budgets nécessaires aux travaux d'aménagement de locaux de sciences ou à l'achat de livres pour la bibliothèque.

*Les services éducatifs et les ressources dans les écoles francophones et anglophones*

Dans le premier volet de l'étude, nous avons constaté que les élèves des écoles anglaises avaient deux fois plus de chances que les élèves des écoles françaises d'obtenir leur diplôme d'études (voir pages 24 et 53). Ces conclusions nous semblaient étonnantes puisque ces résultats tiennent compte des différences entre les deux populations d'élèves, notamment en ce qui concerne la langue maternelle, le retard scolaire et la fréquentation des réseaux public ou privé. À partir des données fournies par les enseignants, nous n'avons pas pu mettre en évidence des caractéristiques distinctives de l'environnement éducatif des écoles selon les secteurs linguistiques. L'analyse des données d'entrevue recueillies auprès des directions permet de traiter à nouveau cette question. En examinant les services éducatifs et les ressources dans les écoles francophones et anglophones, nous tentons de trouver des résultats qui permettraient d'expliquer les différences dans les chances d'obtenir un diplôme d'études.

En ce qui concerne l'entrevue, huit directions d'écoles anglaises et 22 directions d'écoles françaises ont décrit les services éducatifs et les ressources de leur école. Il n'est pas inutile de rappeler que compte tenu du petit nombre de répondants dans les deux groupes et du caractère perceptuel et non factuel des données, les résultats que nous présentons ici sont à interpréter prudemment.

Nous avons examiné les données sous cet angle : à partir des catégories de services présentées plus haut (l'organisation scolaire, la pédagogie, l'encadrement et les autres mesures), nous avons compilé l'occurrence des réponses des directions anglophones et francophones pour des sous-catégories de services (le nombre de directions qui ont parlé de...) et nous avons comparé les pourcentages de réponses des deux groupes.

Ainsi, dans la description des services éducatifs offerts aux élèves, les directions francophones ont davantage insisté sur des services de l'ordre de l'*organisation scolaire*, alors

que les directions anglophones ont mis l'accent sur des services d'*encadrement*. Le tableau 28 présente ces différences. Pour les francophones, la vocation particulière de l'école, la diversité des parcours de formation, la présence de cheminements particuliers, l'organisation en familles ou en secteurs et la formation des groupes semblent importantes, puisque les directions en font part en entrevue. Les directions anglophones en parlent beaucoup moins. Aucune ne fait référence à l'organisation en familles ou en secteurs. Les parcours et les cheminements semblent aussi moins importants. Par contre, ces directions parlent abondamment de tutorat, de communications et de rencontres avec la famille et de l'utilisation des récompenses et de conséquences, alors que ces services sont beaucoup moins présents dans le discours des directions francophones. En outre, en ce qui a trait à l'organisation scolaire, les groupes fermés retiennent peu l'attention des directions, qu'elles soient francophones ou anglophones (27 % - 13 %). De même, un grand nombre de directions tant francophones qu'anglophones disent utiliser la concertation à l'interne dans les services d'encadrement (73 % - 88 %).

Tableau 28. Occurrences (%) des services éducatifs dont font état les directions anglophones et francophones

Catégorie et sous-catégorie de service	Directions anglophones	Directions francophones
<b>Organisation scolaire</b>		
- Vocation particulière	13 %	50 %
- Parcours de formation	25 %	59 %
- Cheminement particulier	25 %	86 %
- Organisation en familles ou en secteurs	0 %	59 %
- Formation des groupes	13 %	82 %
<b>Encadrement</b>		
- Tutorat	88 %	23 %
- Communications avec la famille	75 %	50 %
- Rencontre de la famille	63 %	23 %
- Récompenses/conséquences	88 %	27 %

Par ailleurs, en ce qui a trait aux services de la catégorie *pédagogie*, quelques réponses des directions diffèrent. Alors que les francophones considèrent en vaste majorité (95 %) la mise en œuvre du renouveau pédagogique comme un service éducatif, seulement 50 % des directions anglophones en parlent. De même, 64 % des directions francophones évoquent la récupération et seulement 38 % des anglophones. Mais les deux groupes considèrent importantes les interventions pédagogiques pour favoriser la réussite des élèves dans la langue d'enseignement (63 % pour les anglophones et 73 % pour les francophones), alors que seuls les anglophones

parlent de telles interventions en langue seconde (50 %). En effet, aucune direction francophone n'a fait état d'interventions pour favoriser la réussite des élèves en anglais. Par ailleurs, les deux groupes s'expriment sur l'importance de la formation des enseignants (63 % pour les anglophones et 68 % pour les francophones).

Les directions francophones parlent abondamment de la prise en charge des élèves par les professionnels non enseignants (82 %), de la mise sur pied de comités *ad hoc* (55 %) et de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (73 %), comme services particuliers à offrir aux élèves pour les aider à réussir, alors que les directions anglophones en ont très peu ou pas du tout parlé (respectivement 25 %, 13 % et 0 %). Par contre, le dépistage des difficultés et les tables multi font bien partie du discours des uns et des autres. Par contre, on parle très peu d'aide à l'élève en continu (signalisation continue) chez les francophones (14 %) et pas du tout chez les anglophones.

Une des sous-catégories de services éducatifs portait sur la collaboration avec la famille et avec la communauté. Toutes les directions anglophones ont souligné l'importance de la famille (100 % contre 59 % chez les francophones), mais bien peu ont parlé des services offerts par l'école aux familles (9 % chez les francophones, 13 % chez les anglophones). Toutes les directions francophones et anglophones ont parlé de la collaboration avec les partenaires, mais très peu ont abordé les initiatives des partenaires de la communauté pour soutenir la réussite des élèves (14 % chez les francophones, 0 % chez les anglophones).

En ce qui a trait aux limites imposées à leurs actions, bien peu en évoquent, si ce n'est que le manque de personnel (45 % chez les francophones, 38 % chez les anglophones) et le manque de formation du personnel (32 % chez les francophones seulement). Les directions disent recevoir du soutien d'expertise de la part de leur commission scolaire (68 % chez les francophones, 100 % chez les anglophones), mais se plaignent de la bureaucratie (63 % chez les francophones, 59 % chez les anglophones) qu'elle leur impose.

Par ailleurs, nous n'avons pas remarqué de différences dans les réponses des directions anglophones et francophones aux autres questions de l'entrevue : points de vue sur la réussite de leur école, facteurs explicatifs, reddition de comptes, raisons de l'efficacité des services, etc. Rappelons que les directions ont plus tendance à évoquer des éléments extrascolaires comme facteurs d'échecs des élèves et des éléments intrascolaires comme facteurs de réussite des élèves. Un élément à souligner, le personnel spécialisé diffère dans les écoles anglaises et françaises. Les

directions anglophones parlent davantage d'enseignants tuteurs, de conseillers pédagogiques et d'orientation et de conseillers au sens large (*advisors*), alors que les francophones évoquent davantage leurs éducateurs spécialisés, leurs surveillants d'élèves, leurs psychoéducateurs et leurs orthopédagogues.

### **Le fonctionnement de l'école**

Dans l'enquête auprès des directions, comme celle menée auprès des enseignants, l'évaluation du fonctionnement de l'école examine le climat de l'école, les règles de vie, l'engagement collectif et la satisfaction professionnelle autant que les relations avec les parents et avec la communauté. Ainsi, il devient possible de comparer les perceptions des directions et des enseignants à ce sujet.

#### *Le climat et l'application des règles*

Toutes les directions évaluent positivement le *climat éducatif* à l'école, elles sont *plutôt d'accord* ou *en accord* avec l'affirmation qu'une priorité est accordée à l'apprentissage, à l'étude et à la réussite (tableau 29). De même, la majorité d'entre elles croient qu'il y a un *climat de sécurité* dans leur école (*plutôt en accord* et *en accord*), tandis qu'une minorité des directions partagent un avis contraire (7 %). Relativement à l'évaluation de ces deux aspects du fonctionnement de l'école, les points de vue des directions et des enseignants sont très convergents (voir page 49).

Tableau 29. Pourcentage d'accord chez les directions relativement à l'appréciation positive du climat et des règles de vie à l'école

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	En accord
Climat éducatif	-	-	36 %	64 %
Climat de sécurité	-	7 %	14 %	79 %
Clarté et connaissance des règles	-	-	7 %	93 %
Application des règles	4 %	25 %	28 %	43 %

Concernant la *clarté et la connaissance des règles*, 93 % des directions indiquent qu'elles sont faciles à comprendre et bien connues des élèves. Aucun des répondants n'est *en désaccord* ou *plutôt en désaccord* avec cette affirmation. Encore ici, l'évaluation des directions et des enseignants est très similaire, puisque seulement 8 % des enseignants affirmaient être *plutôt en désaccord* ou *en désaccord* à ce sujet (voir page 49).

Enfin, comme les enseignants, les directions ont des avis partagés au sujet de l'*application des règles* dans l'école (voir page 49). En effet, 43 % des directions affirment que l'application des règles est bien respectée dans leur école et 28 % des répondants sont *plutôt en accord* avec cette affirmation. Par contre, une direction sur quatre est *plutôt en désaccord* avec l'affirmation que le personnel de l'école fait preuve de constance et d'uniformité dans l'application des règles.

En somme, le personnel des écoles évalue de manière plutôt positive leur milieu éducatif. Cela s'avère une condition importante en vue d'assurer l'accompagnement des jeunes dans leur cheminement scolaire. En outre, ces résultats donnent un portrait différent des écoles publiques de l'île de Montréal comparativement à celui communément relevé dans l'actualité.

#### *Engagement collectif et satisfaction professionnelle*

En majorité, les directions jugent de façon positive *la vision et l'engagement collectif* dans leur école (82 %), c'est-à-dire la capacité des membres à partager une vision commune et à se mobiliser en vue d'améliorer la réussite des élèves. Cependant, près d'un répondant sur cinq est *plutôt en désaccord* avec cette affirmation (tableau 30). Par ailleurs, la majorité des répondants considèrent que le *travail en équipe* constitue une force dans leur école (72 %). Cependant, plusieurs directions partagent un avis contraire, 28 % d'entre elles sont *en désaccord* avec cette affirmation.

Tableau 30. Pourcentage d'accord chez les directions relativement à l'appréciation positive de l'engagement collectif et du travail en équipe

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	En accord
Vision et engagement collectif	-	18 %	61 %	21 %
Travail en équipe	4 %	24 %	36 %	36 %

Ces deux aspects du fonctionnement de l'école sont évalués de manière assez similaire par les directions et les enseignants, même si chez ces derniers les taux de désaccord sont plus élevés à l'évaluation du facteur vision et engagement collectif (voir page 50). En fait, dans près d'une école sur quatre, les directions et les enseignants reconnaissent l'existence de problèmes de cohésion et de collaboration entre les membres du personnel. Il est plausible de croire qu'une telle situation peut nuire à la qualité des interventions auprès des élèves.

En majorité, les directions affirment retirer une satisfaction professionnelle de leur travail (tableau 31). En outre, 90 % d'entre elles affirment vouloir poursuivre leur carrière à leur commission scolaire. Presque toutes les directions estiment être *qualifiées pour intervenir auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement* (95 %). Enfin, la majorité des directions considèrent avoir suffisamment d'autonomie professionnelle comme gestionnaire.

Tableau 31. Pourcentage d'accord chez les directions relativement à l'appréciation positive de leur satisfaction, leur qualification et leur autonomie professionnelle

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	En accord
Satisfaction professionnelle	-	3 %	4 %	93 %
Qualification auprès des élèves en difficulté d'apprentissage	-	7 %	15 %	78 %
Qualification auprès des élèves en difficulté de comportement	-	4 %	18 %	78 %
Autonomie professionnelle	-	8 %	23 %	69 %

#### *Relation avec les parents et la communauté*

Près de 90 % des directions jugent de manière positive la *relation de l'école avec les parents* (tableau 32). Une minorité exprime des réserves à ce sujet; selon elles, l'école n'accorde pas suffisamment de place aux parents et ceux-ci sont peu informés par rapport aux difficultés de leur enfant et aux activités de l'école. Par ailleurs, l'opinion des directions est assez partagée en ce qui a trait à la *collaboration entre l'école et la communauté*. Deux répondants sur trois affirment que ces relations sont plutôt positives, mais plusieurs directions jugent que le personnel de l'école connaît et utilise peu les ressources disponibles dans la communauté et que leur établissement est peu engagé dans la réalisation de projets de collaboration avec les partenaires de la communauté.

Tableau 32. Pourcentage d'accord chez les directions relativement à l'appréciation positive des relations avec les parents et avec la communauté

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	En accord
Relation avec les parents	4 %	7 %	43 %	46 %
Collaboration école-communauté	11 %	25 %	32 %	32 %

Dans l'ensemble, on observe une certaine concordance entre les directions et les enseignants dans l'évaluation de ces aspects du fonctionnement de l'école. Malgré qu'une



proportion plus élevée d'enseignants expriment un avis défavorable en cette matière (voir page 50), plusieurs répondants croient que l'intensité des collaborations entre l'école et la communauté est faible. Toutefois, il est difficile d'estimer l'impact d'une telle situation sur la capacité de l'école à soutenir le cheminement scolaire des jeunes.

### **Soutien aux directions et appréciation des services éducatifs**

Cette section traite de la participation des directions à diverses activités visant à soutenir la réussite des élèves. Également, elle présente leur appréciation des services éducatifs et de l'efficacité des mesures éducatives mises en œuvre dans leur école en vue de favoriser la réussite des élèves. Enfin, les directions identifient certaines contraintes et limites aux interventions de l'école.

#### *Participation des directions à des activités de consultation, d'information et de formation en vue d'accroître la réussite des élèves*

Les directions rapportent à quelle fréquence, pendant l'année scolaire en cours, elles ont eu l'occasion de donner leur avis à leur commission scolaire sur les orientations, les priorités et les objectifs à poursuivre en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves de l'école (tableau 33). La majorité des directions ont eu *quelques fois* ou *très souvent* l'occasion de s'exprimer à ces sujets (81 %). Par contre, une direction sur cinq mentionne n'avoir *jamais* ou seulement *une fois* participé à de telles activités.

Tableau 33. Fréquence de participation des directions à des activités de consultation, d'information et de formation en vue d'accroître la réussite des élèves

	Jamais	Une fois	Quelques fois	Très souvent
Avis sur les orientations, priorités et objectifs	7 %	11 %	70 %	11 %
Avis sur les mesures ou moyens d'action	11 %	15 %	74 %	-
Information sur les pratiques éducatives	7 %	18 %	56 %	19 %
Expérimentation de nouvelles approches	-	22 %	56 %	22 %

De même, elles rapportent avoir pu donner leur avis à leur commission scolaire sur les mesures ou les moyens d'action à mettre en place à l'école pour favoriser la réussite des élèves (74 %). Cependant, une direction sur quatre affirme n'avoir *jamais* ou seulement *une fois* participé à de telles activités.

Soixante-quinze pour cent des directions rapportent avoir reçu *quelques fois* ou *très souvent* de l'information ou de la formation sur les pratiques éducatives ou pédagogiques

particulièrement prometteuses pour accroître la réussite de leurs élèves. Un nombre équivalent d'entre elles ont eu l'occasion d'expérimenter, d'utiliser ou d'approfondir de nouvelles approches dans le but d'assurer la réussite des jeunes. Néanmoins, près d'une direction sur quatre rapporte n'avoir *jamais* été impliquée dans ce genre d'activités pendant l'année en cours ou sinon, *une seule fois*.

#### *Appréciation des services éducatifs et de l'impact des interventions*

Les directions évaluent l'impact des interventions de l'école auprès des élèves en difficulté. À travers cet exercice, elles précisent comment le partage des responsabilités entre les membres du personnel s'effectue et elles identifient les moyens et les critères appliqués pour juger de l'efficacité des interventions. Aussi, elles relèvent les interventions qu'elles jugent les plus prometteuses et elles tentent d'expliquer les raisons de leur efficacité.

Près de deux directions sur trois affirment procéder à une évaluation des interventions visant les élèves en difficulté, à un moment ou l'autre dans l'année. La majorité d'entre elles précisent les modalités et les critères d'évaluation de ces interventions (87 %). Par exemple, les interventions sont évaluées avec les membres du personnel directement impliqués auprès des élèves (orthopédagogue, enseignant, professionnels non enseignants, etc.) réunis à des comités de pilotage, à des tables multidisciplinaires, à des comités de gestion avec les enseignants ressources, etc. De même, afin de juger des progrès réalisés, la situation des élèves est analysée en fin d'année, à partir des renseignements consignés aux bulletins et aux plans d'intervention adaptée. D'autres directions demandent au personnel concerné de produire un rapport annuel pour rendre compte du nombre d'élèves desservis, de la nature des services dispensés et des résultats obtenus. En outre, l'évaluation du plan de réussite de l'école sert aussi à mesurer l'impact des interventions auprès des élèves en difficulté. Hormis ceux déjà mentionnés, les critères d'évaluation les plus fréquemment utilisés pour juger des progrès des élèves sont les taux d'absences, de retard et de redoublement.

Parmi les répondants qui évaluent l'efficacité de leurs interventions auprès des élèves en difficulté, presque tous les jugent efficaces. Par exemple, les directions estiment atteindre leurs objectifs en ce qui concerne la lutte contre l'absentéisme, l'intégration des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, l'engagement et le dévouement du personnel, l'accès aux ressources pour assurer la réussite des élèves, etc. Parmi les interventions jugées les plus efficaces, certaines mentionnent le

titulariat, la formation d'équipes sportives et les mesures prises en vue d'améliorer l'assiduité des élèves.

Selon le tableau 34, la majorité des directions considèrent que les services aux élèves en difficulté dans leur école sont disponibles et accessibles. Selon elles, les écoles disposent d'un nombre suffisant de personnels compétents; les services d'aide sont facilement disponibles et les élèves les utilisent. Par contre, environ 20 % des gestionnaires partagent un avis différent; ce taux d'insatisfaction est relativement faible comparativement à celui mesuré chez les enseignants (52 %, voir page 53).

Tableau 34. Pourcentage d'accord chez les directions relativement à l'appréciation positive des mesures de soutien aux élèves en difficulté

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Soutien aux élèves en difficulté	-	21 %	43 %	36 %

Selon les directions, l'efficacité des interventions est reliée à deux facteurs principaux : l'organisation intrascolaire et les élèves. Pour expliquer l'efficacité des interventions auprès des élèves en difficulté, trois répondants sur quatre mentionnent exclusivement des variables reliées à la qualité de l'organisation scolaire, tandis qu'un répondant sur quatre l'attribue uniquement aux capacités des élèves. L'efficacité de l'organisation scolaire est reliée à la capacité du milieu à régler les problèmes d'absentéisme, à accompagner les parents des élèves en difficulté, à diminuer les ratios élèves/enseignant, à engager du nouveau personnel, à organiser des systèmes de tutorat, etc. En revanche, l'inefficacité de l'organisation scolaire serait associée au fait de consacrer des efforts principalement auprès des élèves ayant des troubles du comportement et de négliger ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. En outre, certains enseignants ne collaboreraient pas suffisamment à la prise en charge des élèves en difficulté.

En ce qui concerne le facteur lié aux caractéristiques des élèves, l'efficacité des interventions s'expliquerait principalement par la volonté et la motivation des jeunes à réussir. Par contre, l'inefficacité des interventions serait attribuable à une incapacité relative de certains élèves à satisfaire aux exigences des programmes d'études.

*Contraintes et limites aux interventions de l'école*

Les directions évaluent dans quelle mesure l'école est autonome, c'est-à-dire qu'elle possède la capacité d'agir par elle-même. Ensuite, elles reconnaissent plusieurs facteurs liés à l'organisation de l'école, au personnel et à la commission scolaire qui influencent la nature des interventions de l'école.

De manière générale, les directions croient que le contrôle sur le fonctionnement de l'école dépend beaucoup plus de facteurs intérieurs que de facteurs extérieurs. Le tableau 35 montre que 92 % des répondants appuient cette proposition. Cependant, un répondant sur trois reconnaît que le contrôle sur le fonctionnement de l'école est aussi relié à des facteurs extérieurs. Ainsi, selon les directions, l'école bénéficie d'une certaine autonomie et conséquemment, d'une marge de manœuvre suffisante pour appliquer les stratégies d'intervention qu'elle juge les meilleures.

Tableau 35. Pourcentage d'accord chez les directions à l'effet que le contrôle du fonctionnement de l'école est relié à des facteurs extérieurs ou intérieurs

	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
Contrôle relié à des facteurs extérieurs	44 %	22 %	26 %	7 %
Contrôle relié à des facteurs intérieurs	4 %	4 %	18 %	74 %

Malgré tout, les directions reconnaissent que la capacité d'agir de l'école peut être limitée en raison de facteurs internes liés à l'organisation scolaire. En ce qui concerne l'organisation des services éducatifs, 72 % d'entre elles relèvent que le manque de personnel les empêche d'intervenir davantage auprès des élèves. De même, la difficulté à assurer la continuité des services d'enseignement, en raison des congés et des absences du personnel enseignant, constitue un problème de taille. Dans l'ensemble des écoles visées, durant une année scolaire, les directions estiment que 13 % des enseignants sont en congé prolongé (plus de 20 jours), principalement en raison d'un congé parental (7 %). Ces données ne tiennent pas compte du nombre d'absences quotidiennes du personnel exigeant le recours à des services ponctuels de suppléance ni du nombre d'enseignants travaillant à temps partagé.

Par ailleurs, pour près du tiers des directions, le manque de formation et la démotivation du personnel constituent des limites à l'encadrement pédagogique offert aux élèves. De même, les difficultés à adapter l'enseignement en fonction des besoins des élèves, la résistance du personnel face aux changements organisationnels, les difficultés à travailler en équipe, le

roulement de personnel, les exigences de l'encadrement des jeunes, la pénurie d'enseignants et la nécessité de soutenir l'insertion professionnelle de nombreux nouveaux enseignants peuvent aussi rendre moins efficaces les interventions de l'école.

Les directions reconnaissent aussi que la capacité d'agir de l'école peut être limitée en raison de facteurs externes. Ainsi, elles relèvent les pratiques administratives de leur commission scolaire qui rendent plus difficile l'organisation des services éducatifs de l'école. De manière générale, la lourdeur de l'appareil administratif central complique la gestion de l'école au quotidien, le financement des activités éducatives et le recrutement du personnel. Deux directions sur trois déplorent les restructurations fréquentes des services centraux, notamment le redéploiement du personnel des conseillers pédagogiques, le manque de coordination entre les différents services, les nombreux formulaires à remplir pour obtenir des services et les délais dans le traitement des demandes. La moitié des répondants mentionnent que les pratiques de financement en vigueur limitent la capacité de l'école à intervenir auprès des élèves en difficulté et les budgets disponibles seraient souvent insuffisants compte tenu des besoins. Enfin, près d'une direction sur cinq reconnaît éprouver des difficultés à recruter du personnel, dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, tout en respectant des procédures d'embauche parfois contraignantes comme celle de l'obligation d'afficher les postes vacants.

### **Perspectives d'avenir**

En fin d'entrevue, les directions ont pu mentionner les principales actions que leur école devrait entreprendre durant les prochaines années pour assurer la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. Notons que les commentaires des directions à ce sujet sont très diversifiés et, de manière générale, ils sont peu convergents. Tout de même, certaines pistes de travail sont davantage évoquées, elles ne sont ni nouvelles ni inédites, mais elles représentent, d'une certaine façon, les défis posés aux écoles de l'île de Montréal en regard de la réussite des élèves. Elles concernent l'*organisation scolaire*, la *pédagogie* et d'*autres mesures*.

Au sujet de l'*organisation scolaire*, près du quart des directions soulignent la nécessité d'assurer le développement de nouveaux parcours de formation. Il s'agit ici de valoriser davantage la formation professionnelle, d'offrir des programmes pour les raccrocheurs et de concevoir des programmes personnalisés axés sur l'emploi. Au chapitre des interventions liées à la *pédagogie*, un nombre équivalent de directions relèvent l'importance d'assurer l'implantation

du renouveau pédagogique. Elles souhaitent qu'un plus grand nombre d'enseignants adhèrent aux orientations du MELS en cette matière et qu'ils puissent davantage s'approprier et appliquer le nouveau programme de formation de l'école québécoise. De même, elles rappellent l'importance de soutenir les enseignants dans leur action éducative et d'améliorer les résultats des élèves par rapport à l'apprentissage des matières de base. Enfin, plusieurs directions énumèrent d'*autres mesures*, dont l'application doit être poursuivie ou intensifiée en vue de favoriser la réussite des élèves. À ce sujet, elles mentionnent la promotion et l'évaluation des projets en cours, la concertation avec les partenaires de la communauté, le suivi des plans de réussite et l'amélioration des infrastructures (ex. : rénovation des bibliothèques).

### **Faits saillants**

Dans cette enquête, les directions ont pu exprimer leur opinion par rapport à la réussite des élèves, elles ont fourni plusieurs informations sur l'organisation et l'évaluation des services éducatifs à leur école et elles ont aussi évalué le fonctionnement de l'école. Ces renseignements permettent de reconnaître leurs actions par rapport au cheminement des élèves en difficulté.

Les directions ont des attentes élevées à l'égard de la réussite scolaire des élèves et elles croient que les jeunes ont les capacités nécessaires pour réussir. Dans l'évaluation de l'état de la réussite des élèves de leur école, elles soulignent davantage les progrès ou les succès des jeunes plutôt que leurs difficultés. Cependant, une direction sur trois reconnaît que l'existence de troubles d'apprentissage chez les élèves constitue une condition qui entrave le cheminement scolaire de la moitié des élèves. Comme les enseignants, les directions estiment que plusieurs facteurs scolaires contribuent à la réussite des élèves, mais que diverses conditions socioéconomiques, familiales et personnelles représentent des obstacles à leur cheminement d'études. Ainsi, une direction sur deux affirme que les conditions socioéconomiques et familiales nuisent au cheminement scolaire de la moitié ou plus des élèves.

Les écoles offrent une diversité de services éducatifs aux élèves qu'elles accueillent. La plupart des élèves, au secteur des jeunes, fréquentent une classe ordinaire, mais la moitié d'entre eux bénéficient de programmes particuliers auxquels les élèves en difficulté n'ont généralement pas accès. Cependant, différentes mesures liées à l'organisation scolaire, à la pédagogie et à l'encadrement sont mises en œuvre pour soutenir le cheminement scolaire de tous les élèves.

L'analyse des services éducatifs et des ressources dans les écoles francophones et anglophones met en évidence certaines différences, mais aussi plusieurs similitudes au plan des pratiques de gestion. Lors des entrevues, dans leur présentation des services éducatifs offerts aux élèves, les directions francophones semblent insister davantage sur des services de l'ordre de l'organisation scolaire (vocation particulière de l'école, diversité des parcours de formation, présence de cheminements particuliers, etc.), alors que les directions anglophones mettent plutôt l'accent sur des services d'encadrement (tutorat, communications et rencontres avec la famille, utilisation de récompenses et de conséquences). Par ailleurs, toutes les directions francophones et anglophones ont parlé de la collaboration avec les partenaires, mais très peu d'entre elles ont abordé les initiatives des partenaires de la communauté pour soutenir la réussite des élèves.

À propos du fonctionnement de l'école, les directions comme les enseignants évaluent de manière très positive le climat éducatif, le climat de sécurité et la clarté des règles de vie. Par contre, elles aussi ont un avis plus partagé concernant l'application des règles de vie, le travail d'équipe du personnel et la collaboration de l'école avec la communauté. Ainsi, dans près d'une école sur quatre, les directions et les enseignants reconnaissent l'existence de problèmes de cohésion et de collaboration entre les membres du personnel.

En majorité, les directions considèrent que les services aux élèves en difficulté dans leur école sont disponibles et accessibles. En plus des services offerts à tous, ces élèves bénéficient aussi de programmes de cheminement particulier ou de services en classe spéciale. Cependant, le nombre d'élèves reconnus en difficulté varie sensiblement d'une école à l'autre, ainsi il est difficile de comparer ces milieux selon les services qu'ils offrent. Malgré tout, les services aux élèves en difficulté sont un aspect important de la gestion puisque, dans l'ensemble des écoles, près d'un élève sur cinq a un plan d'intervention adapté (PIA).

Près de deux directions sur trois évaluent les interventions auprès des élèves en difficulté durant l'année scolaire; la majorité d'entre elles discutent également des modalités et des critères d'évaluation de ces interventions. En ce qui concerne l'évaluation de l'efficacité des interventions auprès des élèves en difficulté, presque toutes les jugent efficaces. Ces résultats positifs seraient attribuables à des facteurs liés à l'organisation intrascolaire et aux caractéristiques des élèves.

Enfin, la plupart des directions croient que le contrôle sur le fonctionnement de l'école dépend beaucoup plus de facteurs intérieurs que de facteurs extérieurs. De plus, la majorité d'entre elles affirment avoir suffisamment d'autonomie dans la gestion de l'école et conséquemment, elles disposent d'une marge de manœuvre suffisante pour appliquer les stratégies d'intervention qu'elles jugent les meilleures. Malgré tout, les directions reconnaissent que la capacité d'agir de l'école peut être limitée en raison de problèmes liés à la pénurie du personnel enseignant, à la formation continue, à l'adaptation de l'enseignement, à la lourdeur de l'appareil administratif et au financement.



## CONCLUSION

Cette recherche visait à faire état de la diplomation des élèves de l'île de Montréal au secondaire et à rendre compte de l'environnement éducatif dans les écoles publiques, à travers deux volets complémentaires. Essentiellement, les résultats de ce travail devaient servir à nourrir la réflexion des décideurs et des intervenants en vue d'améliorer leurs stratégies d'intervention et accroître les chances de réussite des jeunes. Les faits saillants de chaque enquête ont été rapportés précédemment, aussi cette dernière partie du rapport est consacrée à une discussion des résultats liés davantage aux orientations et aux politiques en cette matière.

La première étude a permis d'examiner l'état de la diplomation aux réseaux public et privé sur l'île de Montréal. D'abord, la comparaison des taux de diplomation de huit cohortes d'élèves en 1995 et en 2005, selon différents groupes d'âge, a montré que la situation n'a guère progressé au cours des dix dernières années. En fait, les taux de diplomation à l'âge de 17 ans ont augmenté légèrement, mais en bout de piste, chez les élèves âgés de 20 ans ou moins, la situation demeure inchangée. De manière constante, plus de filles que de garçons obtiennent un diplôme, les élèves du réseau privé se qualifient plus que ceux du réseau public, les jeunes des écoles françaises sont moins diplômés que ceux des écoles anglaises. En outre, les écarts observés en fonction de la défavorisation socioéconomique ne diminuent pas, au contraire, ils s'accroissent au détriment des élèves les plus défavorisés. Ces résultats sont plutôt décevants compte tenu des efforts consentis durant la dernière décennie pour rehausser la qualité des services éducatifs, notamment dans le réseau des écoles publiques de l'île de Montréal. La persistance d'un faible taux de réussite des jeunes dans ce réseau apparaît liée à deux facteurs principaux : l'attrition des élèves au profit de l'école privée et une concentration exclusive des élèves HDAA dans les établissements publics.

Par ailleurs, l'analyse des parcours scolaires de quatre cohortes d'élèves en 2005 met en évidence les risques d'échec associés au fait de commencer l'école secondaire à l'âge de 13 ans avec un retard scolaire ou d'être reconnu EHDAA. De plus, les résultats soulignent l'impact négatif au regard de la diplomation du fait de changer d'école ou d'interrompre ses études. De telles conclusions incitent à réfléchir aux moyens dont disposent l'école et la communauté pour contrer ce problème.

L'enquête menée auprès des enseignants et des directions a mis en relief plusieurs aspects de l'environnement éducatif dans les écoles publiques. De manière originale, cette recherche a

permis d'analyser l'environnement éducatif dans les écoles des commissions scolaires anglophones et francophones de l'île de Montréal au secteur des jeunes, c'est-à-dire là où l'on retrouve la majorité des élèves. En cela, elle fournit des renseignements inédits sur la situation des élèves « ordinaires », à laquelle les chercheurs accordent souvent une attention moindre.

On observe des variations importantes des taux de diplomation d'une école à l'autre, certaines accueillent des élèves dont la majorité obtiendra un diplôme, tandis que d'autres reçoivent des jeunes dont les chances d'obtenir un diplôme sont très faibles. Assurément, ces disparités entre les écoles s'expliquent, en bonne partie, en raison de la similitude des caractéristiques socioéconomiques des populations d'élèves qui les fréquentent. Cependant, ces écarts pourraient aussi être attribuables à une différence aux plans des pratiques éducatives et du fonctionnement de l'école. Ainsi, en contrôlant les effets de certaines caractéristiques des élèves et des écoles (notamment, l'effet de la défavorisation socioéconomique), les résultats d'analyses montrent que les taux de diplomation varient en fonction de l'importance accordée au temps d'enseignement et à l'application des règles de vie en classe. De même, ces taux sont plus élevés dans les écoles où les enseignants évaluent le climat éducatif de manière très positive, c'est-à-dire qu'ils jugent que l'accent est mis sur les apprentissages et la réussite des élèves.

En ce qui concerne l'évaluation des moyens mis en œuvre pour soutenir les élèves en difficulté, il n'a pas été possible de comparer l'ampleur des efforts consentis par chaque école. Un tel examen aurait exigé de déterminer, de manière indépendante et selon des critères communs, le nombre d'individus concernés dans chaque école et la nature de leurs difficultés scolaires. Rappelons que d'un établissement à l'autre, selon les estimations des directions, ce groupe d'élèves représente de 0 à 50 % de l'effectif total. Ainsi, les types d'interventions privilégiés auprès de ces élèves et l'intensité de l'application de celles-ci varient sensiblement d'un milieu à l'autre.

Dans l'évaluation des services éducatifs de leur école, les enseignants sont plus critiques que les directions. Ces dernières les jugent plutôt efficaces, mais elles reconnaissent aussi les limites de leur organisation scolaire. Rappelons que dans cette étude, l'évaluation de l'efficacité des interventions éducatives repose essentiellement sur les témoignages des éducateurs impliqués. L'emploi d'une telle méthode ne permet pas de garantir l'objectivité des faits. Par exemple, on constate que les enseignants et les directions utilisent divers indicateurs pour évaluer

la réussite des élèves et que le résultat de leur évaluation ne converge pas nécessairement avec le calcul du taux de diplomation dans leur établissement. On peut supposer que dans les écoles où ces taux sont constamment faibles, les éducateurs utilisent d'autres mesures pour juger de l'impact de leurs interventions.

Concernant l'organisation des services éducatifs, l'enquête révèle l'existence d'une multitude de programmes scolaires particuliers auxquels participent près de 50 % des élèves que les écoles accueillent. Ces regroupements d'élèves sont habituellement effectués au terme d'une sélection des individus sur la base de leur rendement scolaire et de leurs intérêts personnels. Dans le contexte de l'île de Montréal, la généralisation de telles pratiques est liée à la volonté des administrateurs de maintenir les « meilleurs » élèves au réseau public. Toutefois, le recours à ces modes d'organisation de services a pour effet d'accentuer la ségrégation entre les élèves, qui s'opère déjà fortement en raison de l'homogénéité des caractéristiques socioéconomiques des jeunes dans les quartiers scolaires. Si la moitié des élèves de l'école sont réunis en classe ordinaire avec un programme particulier, sans compter ceux desservis en classe spéciale ou en classe d'accueil, il est fort probable que les autres élèves regroupés en classe ordinaire aient des caractéristiques communes et notamment, un rendement scolaire faible ou très moyen. Selon Willms (2006), les systèmes éducatifs les plus efficaces en termes de performance et d'équité sont ceux qui adoptent une approche inclusive dans l'organisation de leurs services éducatifs.

Dans une perspective de développement des services à l'intention des élèves en difficulté, les gestionnaires suggèrent de revitaliser les programmes de formation professionnelle au secteur des jeunes. Paradoxalement, les données montrent que le nombre d'élèves inscrits à ces programmes au secteur des jeunes a diminué de 1998 à 2005. On peut croire que l'accès à de tels programmes pourrait s'avérer une avenue intéressante pour plusieurs élèves qui peinent à réussir le programme de formation générale. Cependant, ces programmes doivent aussi être revitalisés parce qu'ils ont une fonction et une utilité qui leur est propre et pas seulement comme une alternative pour les élèves en difficulté.

Par ailleurs, l'enquête met en évidence plusieurs aspects positifs du fonctionnement des écoles; les éducateurs jugent favorablement le climat éducatif, le climat de sécurité et la clarté des règles de vie dans leur milieu. Par contre, plusieurs soulignent les difficultés du travail d'équipe dans leur école et près d'un enseignant sur trois juge être insuffisamment qualifié pour

intervenir auprès des élèves en difficulté. Enfin, les gestionnaires affirment que leur école est relativement autonome dans l'organisation des services éducatifs, qu'elle bénéficie du soutien de la commission scolaire et qu'elle dispose des ressources nécessaires pour mettre en œuvre les stratégies les mieux adaptées aux besoins des élèves.

Cette recherche soulève plusieurs questions à propos de l'échec scolaire chez les jeunes du secondaire et de l'efficacité des stratégies éducatives en cette matière. Par exemple, des différences notables sont relevées entre les taux de réussite des élèves en fonction du sexe et du secteur linguistique fréquenté, mais l'analyse ne permet pas de cerner les causes de ces phénomènes. Ces difficultés d'interprétation constituent une limite scientifique importante dans la réalisation d'études rétrospectives. L'emploi d'une méthodologie de type prospectif aurait permis de mesurer l'impact des caractéristiques des individus, à leur entrée à l'école, et des modes d'organisation des services éducatifs sur la réussite scolaire des jeunes. À notre avis, l'adoption d'une telle approche représente une voie d'avenir pour confirmer la pertinence de nos orientations en éducation, mais elle exige un investissement important aux plans de l'expertise, des ressources financières et de l'ouverture de la part des milieux d'enseignement.

## RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. 2<sup>ème</sup> édition. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Archambault, J., Ouellet, G. et Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Montréal : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise.
- Badian, N.A. (1988). The prediction of good and poor reading before kindergarten entry: A nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 98-103.
- Blalock, G. (1996). Transition of youth with learning disabilities to early adulthood. Dans J.R. Patton et E.A. Polloway (Eds). *Learning disabilities: The challenges of adulthood* (p.24-44). Austin, TX: Pro-Ed.
- Brais, Y., Côté, A., Matte, J. et St-Jacques (1998). *Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'Île de Montréal*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2).
- Chouinard, R., Janosz, M., Bouthillier, C. et Cartier, S. C. (2005). *Vécu professionnel des enseignantes et des enseignants au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*. Rapport de recherche déposé à la Coordination des interventions en milieu défavorisé. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.
- Chouinard, R., Janosz, M., Bowen, F., Bélanger, J., Cartier, S.C. et Roy, G. (2005). *Questionnaire sur le vécu professionnel et pédagogique des enseignants*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). Montréal : Université de Montréal.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1993). *Carte de la défavorisation : Guide d'accompagnement*. Montréal, Québec : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- DeBlois, L. et Lamothe, D. (2005). *Réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Duncan, G. J., Brook-Gunn, J., et Klebanov, P.K. (1994). Economic deprivation and early childhood Development, *Child Development*, 65, 296-318.
- Dunn, C. (1996). A status report on transition planning for individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 17-30.
- Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie, recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (1992). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon au secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement.

- Gouvernement du Québec (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007a). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2006 et diplomation*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007b). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2007*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Huston, A. C. (1994). Children in poverty: Designing research to affect policy. *Social Policy Report*, 8(2), 1-12.
- Janosz, M., Georges, P., et Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007). *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). Montréal : Université de Montréal.
- Lapointe, P., Tremblay, R. E. et Hébert, M. (2005). Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 615-637.
- Lapointe, P., Archambault, J. et Chouinard, R. (2006). *Rapport d'étape de la recherche : Analyse des activités éducatives et de la réussite des élèves dans les établissements publics de l'ordre secondaire des commissions scolaires de Montréal*. Montréal : Université de Montréal.
- Lapointe, P., Archambault, J. et Chouinard, R. (2007). *Deuxième rapport d'étape de la recherche : Analyse des activités éducatives et de la réussite des élèves dans les établissements publics de l'ordre secondaire des commissions scolaires de Montréal*. Montréal : Université de Montréal.
- Lyon, G.R. (1998). *Overview of reading and literacy initiatives*. Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Scheerens, J. et Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Statistiques Canada (2007). *Indicateurs de l'éducation au Canada: rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2007*. Ottawa : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.
- Willms, D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

**ANNEXE A**

Tableau A1. Comparaison du taux de diplomation en 1995 et 2005 selon des caractéristiques des élèves et des écoles de Montréal

	Pourcentage d'élèves ayant obtenu leur diplôme							
	17 ans		18 ans		19 ans		20 ans	
	Entrée au secondaire		1990		1989		1988	
	Années observées	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995
Nombre d'élèves	17 499	19 069	17 933	18 456	17 646	17 619	17 916	17 554
Taux de diplomation	53	58	64	67	68	71	70	71
Filles	60	64	70	73	73	77	75	77
Garçons	47	52	59	61	63	64	65	66
Français, langue maternelle	53	58	62	65	65	68	65	69
Anglais, langue maternelle	62	70	72	76	74	78	77	78
Autre langue maternelle	46	51	62	63	68	69	74	70
Reçoit l'enseignement en français	49	53	60	62	64	67	66	68
Reçoit l'enseignement en anglais	65	72	75	79	77	79	79	80
Élèves du réseau public	47	49	59	58	63	63	65	65
Élèves du réseau privé	75	81	83	86	84	87	86	87
Élèves d'écoles désignées < 20	33	29	45	40	50	47	52	50
Élèves d'écoles désignées 21-30	40	40	54	52	59	59	59	59
Élèves d'écoles désignées > 30	53	55	64	65	70	68	71	71