

Marie-Martine **Dimitri**
Bureau de la planification institutionnelle

Pierre **Potvin**
UQTR

Michel **Rousseau**
UQTR

École et Stratégies : une démarche de révision des pratiques afin de favoriser la réussite des élèves

Schools and Strategies: A practice review approach aimed to fostering student achievement

doi:10.18162/fp.2015.230

Résumé

Cet article présente École et Stratégies, une démarche de révision des pratiques en milieu scolaire et un modèle d'accompagnement qui favorisent la mobilisation de l'équipe-école et le transfert de connaissances dans le but d'améliorer la réussite des élèves. Cette démarche s'appuie sur les recherches qui portent sur les écoles et les pratiques efficaces de même que sur celles qui s'intéressent aux déterminants de la réussite. Elle se fonde aussi sur les travaux ayant pour cible les deux concepts fondamentaux du modèle, soit la mobilisation d'un milieu et le transfert de connaissances. À partir du processus d'évaluation de la mise en œuvre et des effets sur le personnel et les élèves, quelques résultats d'une expérimentation dans deux écoles secondaires sont présentés et ciblent la mobilisation et l'appropriation de la démarche par l'équipe-école, ainsi que les déterminants de la réussite éducative que sont : la lecture, l'assiduité et les comportements. École et Stratégies est un outil du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Mots-clés

accompagnement, réussite éducative, mobilisation, transfert de connaissances

Introduction

D'une façon générale, le système d'éducation québécois favorise la réussite scolaire des élèves. En effet, c'est le constat que l'on peut faire en observant les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Les résultats du Québec et du Canada aux examens du PISA révèlent que la province se situe dans le peloton de tête. Selon les examens de ce programme (2009), elle se place parmi les 10 meilleurs en lecture, les six meilleurs en mathématiques et les 14 meilleurs en sciences (OCDE, 2011). Il est cependant important de nuancer ces résultats, car certaines critiques rappellent que le système québécois est performant quand il s'agit de la clientèle « régulière », mais qu'il l'est moins quand il est question des jeunes présentant des difficultés ou des retards scolaires et particulièrement quand il est question des clientèles des milieux socioéconomiquement défavorisés. De plus, on constate que notre système d'éducation peut certainement être amélioré quand on observe le taux annuel de sorties sans diplôme (décrochage), à savoir 17,4 % en 2009-2010, soit 21,4 % chez les garçons et 13,6 % chez les filles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011a).

Considérant les conséquences importantes au niveau psychosocial et économique de la non-diplomation et du décrochage, il est important de se préoccuper de l'amélioration de notre système éducatif. À ce sujet, de nombreuses recherches nous indiquent que les décrocheurs sont plus susceptibles de vivre des problèmes de santé physique et psychologique, de même que des difficultés d'adaptation sociale, comme des problèmes de comportement ou la participation à des activités délinquantes (Potvin, Fortin et Lessard, 2006).

Comme le souligne Rousseau (2012), le Québec vit une période de mobilisation pour la lutte au décrochage scolaire et la valorisation de la réussite éducative de tous. Cependant, force est de constater que, pour relever ce défi, l'école québécoise a besoin d'améliorer ses pratiques, tant organisationnelles, pédagogiques que professionnelles. Durant les six dernières années, les deux premiers auteurs du présent article ont consacré une bonne partie de leur engagement professionnel et de leurs recherches à l'accompagnement de milieux scolaires dans un processus d'amélioration de leurs pratiques. Cette expérience les a amenés à constater, comme bien d'autres, que la bonne volonté des milieux ne suffisait pas et que la réussite du changement devait passer par une alliance entre la recherche et la pratique dans un processus d'accompagnement effectué par des personnes compétentes en la matière.

Le présent article présente *École et Stratégies*, qui est une démarche de révision des pratiques et un modèle d'accompagnement des écoles afin de favoriser la réussite des élèves. Sont également donnés à titre d'exemple quelques résultats faisant suite à la mise en œuvre dans des écoles secondaires de cette démarche et de son modèle d'accompagnement.

Plusieurs études ont montré que la réussite des élèves dépend grandement de la qualité de l'enseignement (Hattie, 2009; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma et Geijssels, 2011). Bien entendu, ce facteur n'est pas le seul impliqué dans la réussite scolaire des élèves, mais selon les méta-analyses de Hattie (2009) et de Wang, Haertel et Walberg (1990), ce facteur est parmi les plus importants. Le perfectionnement des pratiques éducatives des enseignants constitue l'un des moyens dont dispose le système éducatif pour permettre l'amélioration de la réussite éducative. Cependant, le changement de pratique chez le personnel scolaire constitue un défi de taille (Bélanger et Turcotte, 2010; Rousseau, 2012). Le transfert de connaissances issues de la recherche représente un moyen pour améliorer les pratiques et avoir un impact sur l'apprentissage des élèves. En effet, une revue systématique effectuée pour le MELS rapporte que le transfert de connaissances semble influencer l'efficacité des établissements scolaires, en apportant des changements tels que le développement et l'amélioration des programmes d'études ainsi que la qualité des services éducatifs offerts (Landry et al., 2008). Cependant, bien que souhaitable, l'utilisation des connaissances provenant de la recherche semble faible dans les écoles (Dagenais, Janosz, Abrami et Bernard, 2007; Grima-Farrell, Bain et McDonagh, 2011).

Qu'est-ce qu'École et Stratégies?

École et Stratégies est une démarche de révision des pratiques du milieu et un modèle d'accompagnement qui favorisent la mobilisation de l'équipe-école et le transfert de connaissances.

École et Stratégies s'appuie sur les recherches qui portent sur les écoles et les pratiques efficaces de même que sur celles qui s'intéressent aux déterminants de la réussite (Archambault, Ouellet et Harnois, 2006; Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard, 2005; Hattie, 2009; Henchey et al., 2001; Janosz et LeBlanc, 1996; Ouellet, 2009; Potvin, 2012). École et Stratégies se fonde aussi sur les travaux ayant pour cible les deux concepts fondamentaux du modèle, soit la mobilisation d'un milieu (Bryk, Camburn et Louis, 1999; Thoonen et al., 2011; Tremblay et Simard, 2005) et le transfert de connaissances (Graham et al., 2006; Landry et al., 2008). Enfin, École et Stratégies se base sur six années de coconstruction et d'expérimentation en milieu scolaire dans des écoles des commissions scolaires de Montréal, de la Capitale, des Bois-Francs, du Chemin-du-Roy, des Chênes, de la Riveraine et de l'Énergie.

École et Stratégies offre :

- Une démarche de révision des pratiques composée :
 - d'un référentiel de stratégies efficaces à mettre en œuvre et visant la réussite des élèves;
 - d'une méthode de travail;
- Un modèle d'accompagnement qui définit :
 - l'approche;
 - les rôles et les moyens de l'accompagnateur;
- Deux versions du guide d'accompagnement de chacune des étapes de la démarche de révision des pratiques :
 - Une version pour l'accompagnateur des milieux de pratique;
 - Un complément pour les formateurs des accompagnateurs des milieux de pratique;
 - Du matériel divers pour l'accompagnement durant les étapes de la démarche;
 - Un cadre et des outils d'évaluation de l'implantation de la démarche et de ses effets sur le personnel.

La coconstruction de la démarche et de son modèle d'accompagnement et leur expérimentation dans les milieux partenaires ont permis de faire d'École et Stratégies une démarche opérationnelle suffisamment détaillée pour répondre aux besoins de soutien des milieux.

Les fondements théoriques

École et Stratégies s'inscrit dans une perspective de révision constante des pratiques et, par conséquent, dans une perspective de changement qui soulève deux enjeux majeurs :

- L'engagement individuel et la mobilisation collective des personnes touchées par ces changements;
- Le transfert de connaissances, plus précisément l'utilisation des connaissances issues de la recherche ou des pratiques exemplaires.

La mobilisation

Le concept de mobilisation est central dans le modèle d'École et Stratégies, puisque la mobilisation des acteurs est considérée comme un préalable au changement (Bélanger et Turcotte, 2010; Tremblay et Wils, 2005). Ainsi, comme le mentionnent Bélanger et Turcotte (2010), la mise en œuvre des changements en milieu scolaire ne peut plus vraiment être envisagée sans penser à la mobilisation des enseignants en vue d'un travail collectif. Malgré l'intérêt du milieu de la recherche pour la mobilisation et une meilleure connaissance des conséquences positives que celle-ci peut entraîner, force est de constater que cette notion n'a été que peu conceptualisée. Nous devons donc nous référer au domaine de la gestion des entreprises pour trouver une définition opérationnelle de ce concept. En nous inspirant de ces auteurs, nous définissons la mobilisation de l'équipe-école comme « une masse critique de membres du personnel, qui, au sein d'une même école, développent un sentiment collectif de responsabilité visant l'amélioration de leur établissement et acceptent de remettre en question et de réviser ensemble leurs pratiques en vue d'augmenter le taux de réussite des élèves » (Tremblay et Wils, 2005, p. 38).

École et Stratégies fonde son opérationnalisation de la mobilisation sur plusieurs modèles théoriques, dont un modèle de mobilisation appliqué au sein des entreprises (Tremblay et Simard, 2005) et deux modèles axés sur les communautés de pratique ou les groupes de développement professionnel en milieu scolaire (Bryk et al., 1999; Thoonen et al., 2011). Ces modèles permettent de définir les déterminants de la mobilisation ainsi que de les classer en grandes catégories. Ces déterminants ont orienté le choix des moyens à mettre en œuvre pour les influencer. Ces moyens se trouvent tant dans l'organisation du travail proposée par École et Stratégies que dans ceux qu'utilise l'accompagnateur pour animer le travail.

Le transfert de connaissances

Comme les pratiques sont constamment revues à la lumière des nouvelles connaissances et des nouveaux contextes, le deuxième concept fondamental retenu est celui du transfert de connaissances. Ce concept est un sujet d'actualité. Ses définitions sont variées et le vocabulaire employé pour le décrire l'est également. Quant à nous, nous utilisons l'expression « transfert de connaissances » et retenons la définition suivante : « [...] processus qui englobe toutes les étapes entre le repérage des connaissances et leur utilisation et généralisation par les milieux de pratique pour des résultats avantageux qui répondent à des besoins du milieu et plus spécifiquement des élèves ». Deux modèles du transfert de connaissances nous ont particulièrement inspirés pour en définir les étapes, soit ceux de Graham et al. (2006) et de Landry et al. (2008). La figure 1 présente le modèle de transfert de connaissance conçu pour École et Stratégies.

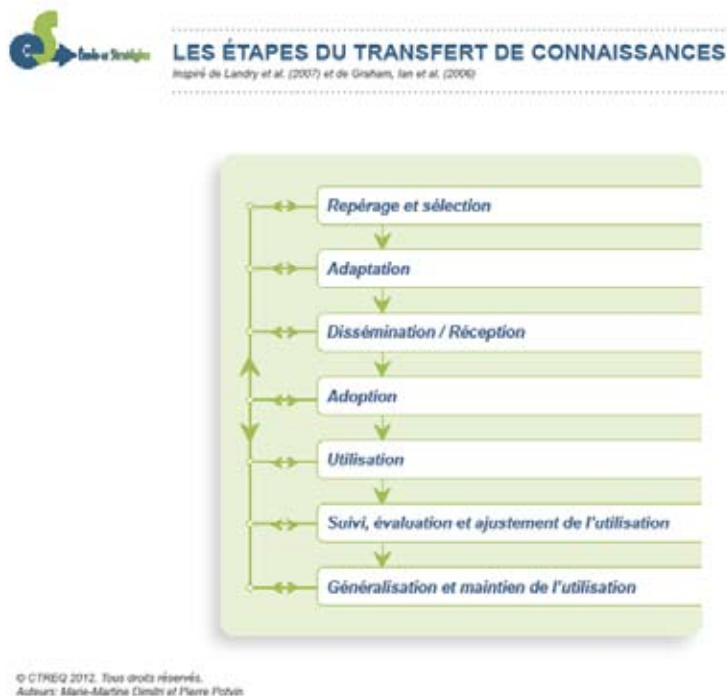


Figure 1

Les étapes du transfert de connaissances.

Comme pour la mobilisation, la connaissance des déterminants favorisant le transfert de connaissances a permis la mise en œuvre de moyens efficaces pour les influencer.

Les liens interactifs entre la mobilisation et le transfert de connaissances

Notre modèle théorique conçoit l'existence d'un lien dynamique interactif entre le concept de mobilisation et celui de transfert de connaissances. En effet, par définition, la mobilisation a un objet : on se mobilise pour atteindre quelque chose. Dans le cas qui nous occupe, l'objectif est une révision des pratiques à la lumière de connaissances scientifiques. L'effort nécessaire au transfert de connaissances est soutenu par la mobilisation et, réciproquement, un transfert de connaissances réussi qui engendre une pratique plus efficace, fait vivre au milieu une expérience de succès, un sentiment d'efficacité et de pouvoir d'agir, qui favorisent la mobilisation. École et Stratégies réunit donc d'emblée ces deux concepts et vise, par ses caractéristiques, à influencer leurs déterminants et créer un effet de synergie entre eux.

Nous avons retenu l'essentiel des déterminants de la mobilisation liés au contexte organisationnel, au climat de travail et aux individus tels que mentionnés par les auteurs de référence (Bryk et al., 1999; Thoonen et al., 2011; Tremblay et Simard, 2005). Il en est de même pour ce qui concerne les déterminants du transfert de connaissances liés au contexte organisationnel, aux connaissances et aux individus (Graham et al., 2006; Landry et al., 2008). La figure 2 présente le modèle théorique.

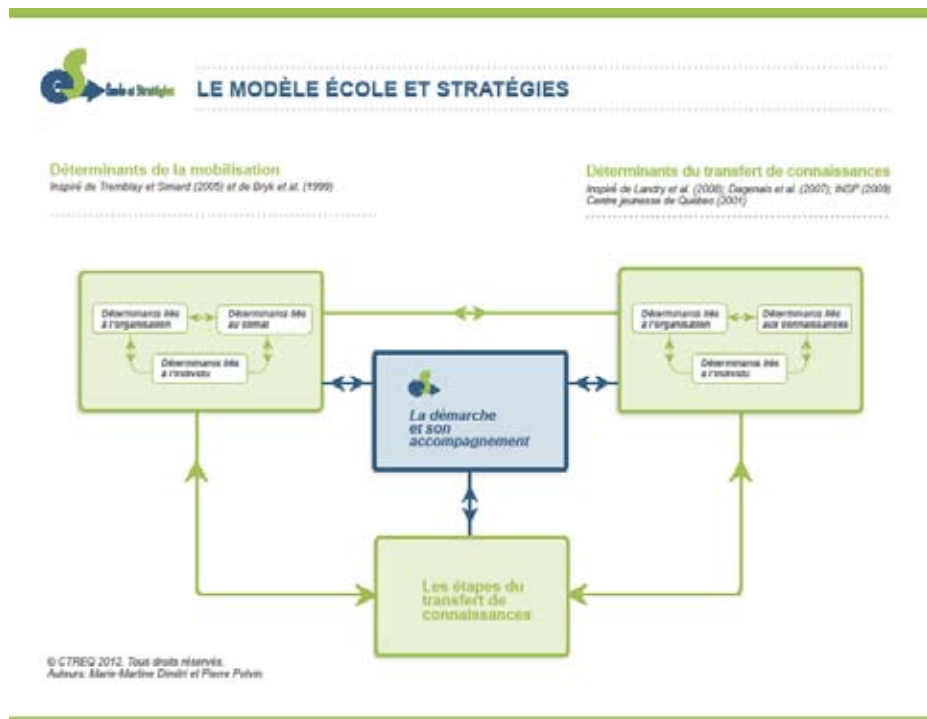


Figure 2
 Le modèle École et Stratégies.

Les composantes d'École et Stratégies

Une démarche de révision des pratiques en étapes

Le référentiel de stratégies efficaces. École et Stratégies vise la mise en œuvre de différentes stratégies communes aux écoles efficaces. Ces stratégies sont réunies dans un référentiel qui joue le rôle de grille d'analyse des pratiques en place. Il s'inspire des recherches en sciences de l'éducation, notamment celles qui portent sur les écoles efficaces (Archambault et al., 2006; Gauthier et al., 2005) en psychologie, en psychoéducation (Gendreau, Métayer et Lebon, 1990; Renou, 2005) ainsi que sur les travaux de recherche qui s'intéressent au décrochage scolaire (Lessard, Potvin et Fortin, 2013; Potvin, 2012).

Ce référentiel concentre l'énergie et les efforts de l'école sur quelques déterminants de la réussite de l'élève liés à la mission de l'école et reconnus dans la littérature comme étant prioritaires parmi l'ensemble des déterminants de la réussite des élèves. Les compétences en français (lecture et écriture), le développement de la socialisation et l'augmentation de l'assiduité constituent les trois déterminants essentiels sur lesquels peut porter, dans un premier temps, l'analyse de situation.

Pour chacune de ces cibles que constitue l'amélioration des déterminants prioritaires, ce référentiel propose la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies : utiliser des pratiques efficaces et reconnues en fonction des clientèles ciblées; effectuer des interventions ciblées auprès des élèves à risque et mettre en œuvre dans la classe et dans l'école des actions universelles; recourir à des pratiques aux finalités variées (préventives, éducatives et curatives); employer des méthodes pédagogiques variées (enseignement explicite, coopératif, etc.); associer aux interventions de l'école des actions auprès des parents et de la communauté ou avec ceux-ci; assurer la mise en œuvre cohérente, intensive, systématique et durable des pratiques.

Une méthode de travail : une organisation en groupe de travail. École et Stratégies propose une structure de travail en groupe, ces derniers entretenant des liens précis entre eux de même qu'avec l'équipe-école, le Conseil d'établissement (CE) et le Comité de participation des enseignantes et des enseignants (CPEE). Le choix des membres se fait généralement sur une base volontaire, en tenant compte de l'expertise, de la représentativité et de la valeur stratégique des personnes au sein de l'équipe-école.

Trois types de groupes sont mis progressivement en place à partir des comités déjà en place : le comité de pilotage, les chantiers et les groupes d'expérimentation. Le *comité de pilotage* veille à la cohérence et à la coordination des travaux des divers chantiers, à la mise en place des conditions d'efficacité des pratiques ainsi qu'à la mobilisation des différentes instances et du personnel scolaire; les *chantiers* sont des groupes de travail qui se penchent sur les moyens d'améliorer un déterminant de la réussite en ayant le mandat d'analyser les causes des difficultés éprouvées par les élèves, la mise en œuvre et l'efficacité des pratiques en place et de proposer des pratiques ou des améliorations conformes au référentiel de stratégies; les *groupes d'expérimentation* testent la mise en œuvre des nouvelles pratiques ou des améliorations et participent au suivi ainsi qu'à l'évaluation de leur implantation.

Les groupes de travail mettent en place un fonctionnement structuré comprenant des ordres du jour, des comptes rendus et un code d'éthique. Les différents comités (pilotage et chantiers) et l'équipe-école entretiennent des liens précis qui déterminent l'ordre des rencontres et exigent, de ce fait, une

planification annuelle adéquate. Le rythme de travail des comités (pilotage, chantiers et équipe-école) est régulier et soutenu afin d'assurer la constance de la mobilisation. Il faut prévoir une dizaine de rencontres annuelles pour chacun des groupes ainsi qu'un minimum de cinq retours en équipe-école. C'est entre autres par l'entremise de l'implication dans les groupes de travail que se développe graduellement la mobilisation. Ces groupes de travail comprennent à eux seuls environ le tiers d'une équipe-école d'une centaine de personnes.

Une démarche de révision des pratiques en étapes. Les étapes de la démarche de révision des pratiques sont conformes à celles d'une démarche de résolution de problème (analyse de situation ou de problème, choix des objectifs et des moyens et évaluation de la mise en œuvre des moyens ainsi que de leurs effets).

Les principales caractéristiques de cette démarche sont :

- une analyse de situation à quatre niveaux qui s'effectue à divers moments;
- une analyse des pratiques en place préalable à l'introduction des changements;
- de petites expérimentations, dont la mise en œuvre et les effets sont évalués.

L'ensemble de cette démarche est assez souple pour être amorcée à différentes étapes selon les besoins et les priorités des milieux. La figure 3 présente les étapes de la démarche.

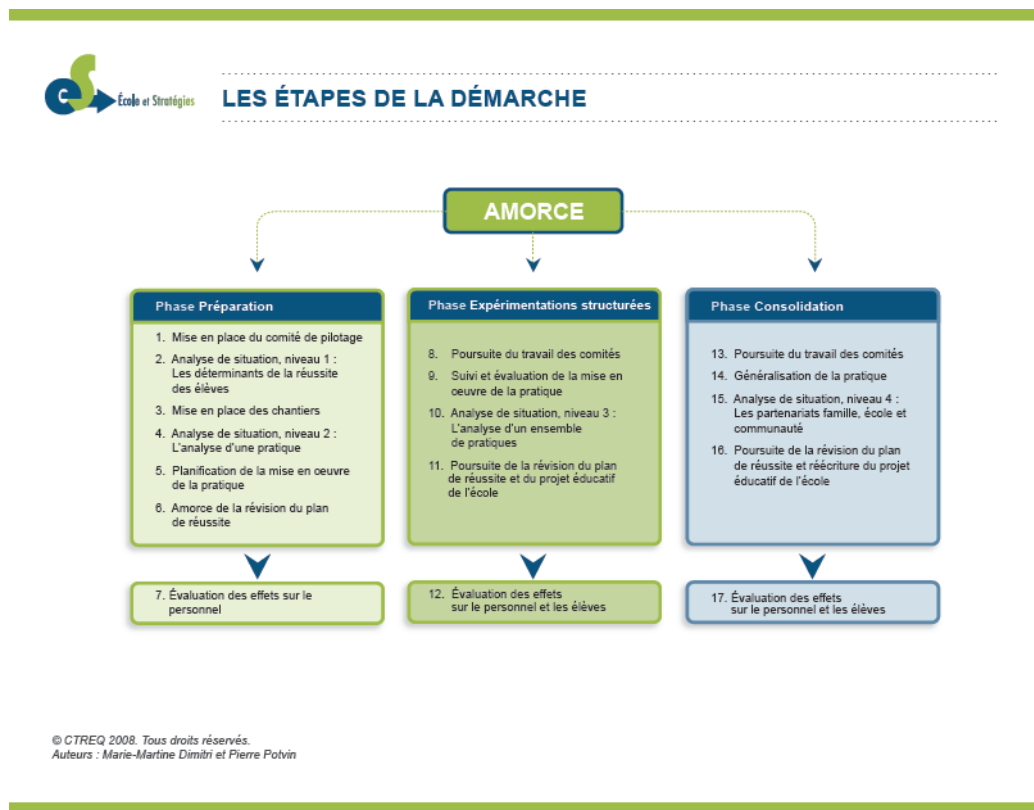


Figure 3

Les étapes de la démarche.

Un ensemble de pratiques à réviser. Les travaux de recherche portant sur l'efficacité des écoles ont bien montré que celles-ci peuvent influencer les résultats des élèves (Crahay, 2000; Gauthier et al., 2005; Ouellet, 2009). La révision des pratiques vise donc à rendre plus efficace le milieu accompagné dans ses interventions éducatives.

Les pratiques révisées sont celles qui ont le plus d'influence sur les apprentissages des élèves. Il s'agit essentiellement :

- des situations d'apprentissage et les situations d'évaluation, de la relation maître-élève ou professionnel-élève, des pratiques de gestion de classe et des pratiques de socialisation et d'encadrement des élèves;
- des pratiques administratives et des pratiques de gestion;
- des collaborations internes et externes.

L'ensemble de cette démarche cherche à assurer la cohérence, l'intensité et la durée de l'intervention ainsi que la synergie d'abord entre les actions au sein de l'école puis entre les actions de l'école, des parents et de la communauté. Le processus de réflexion emprunte une forme de spirale qui se centre initialement sur quelques déterminants prioritaires de la réussite puis s'étend progressivement à d'autres déterminants tout en englobant les acteurs extérieurs à l'école.

Un modèle d'accompagnement

Plusieurs auteurs (Lafortune, 2008; Rousseau, 2012) ont montré l'importance du soutien et de l'accompagnement dans le processus de changement des pratiques en éducation. Notre modèle d'accompagnement s'inspire des travaux de : Baudoin et Friedrich (2001); Huberman (2002); Lafortune (2008) et Savoie-Zajc (2010). Il se fonde sur l'importance de créer un lien efficace entre les praticiens et les nouvelles connaissances. Dans cette dynamique, le rôle de l'accompagnateur devient un facteur clé du changement des milieux tout en favorisant l'émergence du besoin de nouvelles connaissances, leur réception, leur adoption et leur mise en œuvre.

Notre visée d'autonomie des milieux dans la reproduction du processus de révision des pratiques, notre perception de la personne accompagnée comme étant un être actif et créatif à la poursuite d'une intention ainsi que notre reconnaissance de l'expertise des milieux et des individus ont situé l'approche d'accompagnement du côté socioconstructiviste.

L'approche d'accompagnement retenue est donc celle d'une relation de soutien, de partage, de comobilisation et de coconstruction. L'accompagnateur et l'accompagné partagent certaines connaissances et ont des expertises assez similaires pour avoir un langage commun, mais suffisamment différentes pour pouvoir garantir le cheminement de l'accompagné. Cette position a orienté la définition des rôles et des moyens de l'accompagnateur.

Les rôles et les moyens de l'accompagnateur. École et Stratégies définit quatre rôles à l'accompagnateur ainsi que les moyens dont celui-ci dispose pour les remplir. Ces rôles se jouent souvent en parallèle, se soutenant et se renforçant mutuellement et ciblent différents déterminants de la mobilisation et du transfert de connaissances. Pour pouvoir remplir adéquatement l'ensemble de ses rôles, l'accompagnateur favorise avant tout un climat de confiance et de reconnaissance. Il établit des règles propices aux échanges harmonieux en faisant adopter entre autres un code d'éthique.

Le rôle de soutien. L'accompagnateur adopte des attitudes stimulantes et encourageantes, offre des rétroactions positives et constructives et fait adopter un code d'éthique qui régit les échanges. *Le rôle de facilitateur.* Par ce rôle, il aide les milieux à s'organiser, à se structurer et à avoir accès à des connaissances et à du matériel pertinents au moment opportun. *Le rôle de catalyseur.* L'accompagnateur écoute les milieux, leur fait préciser leurs façons de faire; il interroge leurs savoirs et savoir-faire, provoque des réactions, fait apparaître les divergences, interpelle le milieu quant à ses choix et à leurs applications; il joue ce rôle en utilisant une approche réflexive fondée sur le questionnement (Lafortune, 2008). *Le rôle d'agent de transfert de connaissances* consiste à assurer le bon déroulement de toutes les étapes du transfert et l'implication du personnel à chacune d'elles. Ce rôle vise ainsi deux objectifs :

- assurer le transfert de nouvelles connaissances;
- développer des attitudes d'ouverture du personnel scolaire envers le transfert de connaissances ainsi que les compétences pour en appliquer les étapes.

Le degré d'implication du personnel scolaire sera cependant variable d'une étape à l'autre selon les circonstances et la nature des connaissances faisant l'objet du transfert. Ceci est particulièrement vrai pour les étapes de repérage et de sélection des connaissances, et pour l'étape de leur adaptation.

Dans le but de rendre les milieux autonomes, l'accompagnateur modélise sa façon de faire et met les membres des groupes de travail dans des situations où ils doivent reproduire, de façon guidée puis autonome, les étapes du processus de transfert de connaissances. De plus, il valorise et soutient le développement d'une culture de collaboration. La figure 4 présente les rôles de l'accompagnateur et les moyens qu'il met en œuvre.

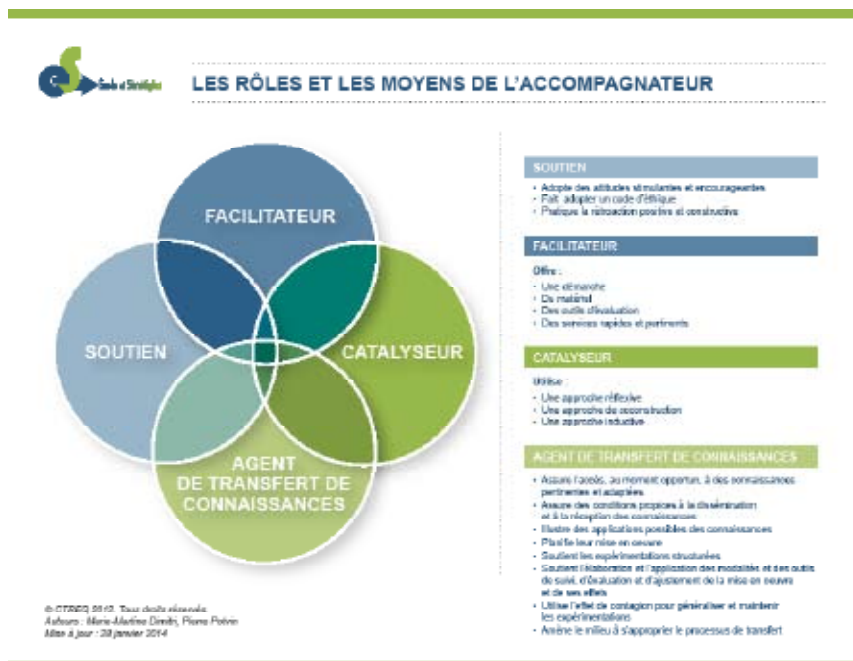


Figure 4

Les rôles et les moyens de l'accompagnateur.

Le cadre d'évaluation

L'évaluation d'École et Stratégies s'inscrit dans le cadre d'une évaluation de programme qui consiste essentiellement en la collecte systématique d'information dans le but de porter un jugement sur sa mise en place et sa valeur (Patton, 2002). Elle vise donc d'abord à renseigner les principaux acteurs sur le respect des éléments du programme mis en place, puis sur son efficacité (Hurteau et Houle, 2005).

L'évaluation constitue un élément essentiel de la démarche d'École et Stratégies et vise à vérifier : le degré de la mise en œuvre de la démarche dans les milieux ainsi que ses effets sur : a) le personnel scolaire (amélioration de la mobilisation; amélioration des attitudes et des comportements liés au transfert de connaissances), b) les élèves (amélioration des déterminants ciblés; amélioration de la réussite éducative).

La figure 5 illustre la séquence des effets d'École et Stratégies à la suite de sa mise en œuvre, ici représentée par la mise en place de trois chantiers distincts travaillant sur trois déterminants de la réussite des élèves (la lecture, les mathématiques et l'engagement scolaire). Les effets immédiats sur le personnel scolaire sont le développement de comportements de mobilisation et le développement d'attitudes et de comportements liés au transfert de connaissances; les effets intermédiaires sur les élèves se situent au niveau de l'amélioration des déterminants ciblés et, enfin, les effets ultimes sont au niveau de la réussite éducative.

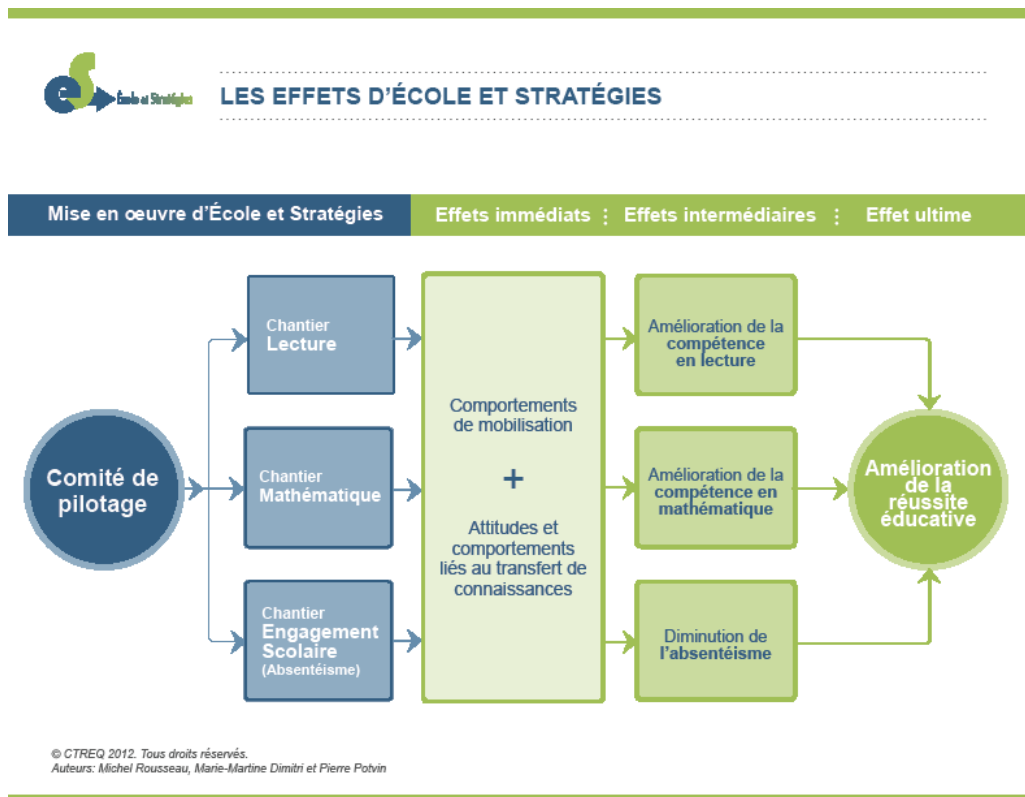


Figure 5

Les effets d'École et Stratégies.

Le déroulement de l'expérimentation du projet

École et Stratégies s'est développé en deux grandes phases de trois années chacune. La première, en partenariat avec la Commission scolaire de Montréal et la Commission scolaire de la Capitale, a permis la coconstruction et l'expérimentation de la démarche et de son accompagnement et de vérifier divers effets possibles tant sur le personnel que sur les élèves. La deuxième phase du projet a été réalisée en partenariat avec la Direction régionale du MELS de la Mauricie et du Centre-du-Québec et de ses cinq commissions scolaires (de l'Énergie, du Chemin-du-Roy, des Bois-Francs, de la Rivéraine et des Chênes). Elle a permis d'expérimenter le transfert de la démarche par l'accompagnement d'agents multiplicateurs (ressources des commissions scolaires et de la Direction régionale qui ont notamment pour mandat l'accompagnement des milieux). Les résultats présentés dans cet article se limitent à ceux de la première phase et donc tirés des expérimentations dans deux écoles secondaires.

À partir de l'analyse des résultats scolaires et des comportements de leurs élèves (habiletés sociales, assiduité, engagement scolaire), chaque école a établi les principales cibles des actions à mettre en œuvre.

Exemples d'actions mises en œuvre par les chantiers des écoles

Lecture : mise en commun de l'expertise professionnelle; formation à une démarche stratégique d'enseignement de la littérature au secondaire et au collégial et expérimentation; formation à l'enseignement explicite des stratégies de lecture (*Reading Apprenticeship*) et expérimentation; formation à l'enseignement explicite des stratégies de lecture (*Lire pour apprendre*) et expérimentation; mise en œuvre de stratégies visant à développer le goût et l'habitude de la lecture; quinze minutes de lecture quotidienne pour les élèves avec animations proposées par les professeurs, etc.

Assiduité/motivation : analyse et révision du système de gestion des retards et des absences; sondage auprès des élèves sur la fréquence et les motifs de leurs absences; composition du chantier de travail incluant un représentant d'un organisme communautaire; développement d'une base de données sur l'absentéisme et analyses statistiques; suivi individualisé par l'organisme communautaire des jeunes absentéistes et aide aux parents, etc.

Les outils de collecte de données

Afin d'évaluer la mise en œuvre du programme ainsi que ses effets sur le personnel scolaire, des questionnaires ont été élaborés, théoriquement validés et testés et ajustés au cours des six années d'expérimentation. Ils évaluent la mise en œuvre de la démarche, la mobilisation du personnel impliqué et le développement d'attitudes et de comportements liés au transfert de connaissances. Ils sont de type Likert et le nombre d'échelons de réponses en désaccord et en accord a varié durant leur développement, passant de 10 échelons à quatre à la fin de leur développement. Voici quelques exemples d'items pour chaque questionnaire.

Questionnaire d'évaluation de la mise en œuvre de la démarche : « Le comité de pilotage a clairement défini, compris et respecté son mandat »; « Le comité de pilotage a fait un suivi rigoureux des actions convenues lors de ses rencontres ».

Questionnaire d'évaluation de la mobilisation : « Dans l'ensemble, j'ai contribué avec enthousiasme aux travaux du comité de pilotage »; « Le comité de pilotage a établi et maintenu la communication avec les membres de l'équipe-école »; « Le comité de pilotage a vécu des activités lui permettant de se sensibiliser à l'importance du suivi et de l'évaluation de la mise en œuvre d'une pratique ».

Questionnaire d'évaluation des attitudes et des comportements liés au transfert de connaissances : « J'ai effectué les lectures demandées en lien avec de nouvelles connaissances ou des nouvelles pratiques »; « J'ai suggéré des adaptations à la nouvelle connaissance ou nouvelle pratique ».

Chaque questionnaire est complété par des questions ouvertes, par exemple sur l'appréciation de la démarche : « Qu'est-ce qui, selon vous, a été le plus pertinent dans le travail réalisé au comité de pilotage cette année? »; « Indiquez les apprentissages réalisés, les prises de conscience effectuées ou les compétences développées par votre participation aux travaux du comité de pilotage ».

L'ensemble des questionnaires dans leur version finale a été soumis à une validation théorique pour assurer la qualité de l'information recueillie. Des groupes de quatre à huit personnes ont jugé de la qualité de chacune des questions. Il s'agissait de directions d'école, d'enseignants, d'orthopédagogues, de psychologues scolaires et d'accompagnateurs ayant expérimenté École et Stratégies. La qualité des questions a été définie en fonction de la clarté du libellé, la facilité de réponse et la pertinence.

Une vingtaine de membres du personnel impliqués dans chacune des deux écoles secondaires (comité de pilotage et chantiers) qui ont expérimenté le modèle ont complété deux à trois fois au cours des expérimentations les différents questionnaires.

Quelques résultats issus de la première phase de l'expérimentation

Les données des questionnaires ont été traitées en regroupant les différents échelons de réponse en deux seules catégories : en désaccord ou en accord. Les résultats présentés correspondent à la moyenne des pourcentages des répondants pour la catégorie « en accord ». Ces résultats sont tirés des questionnaires administrés aux membres des comités de pilotage et des chantiers des écoles A et B pour les années 2008-2009 et 2009-2010. Ce sont les mêmes questionnaires pour les écoles A et B, cependant, certaines modifications et améliorations ont été apportées à la version des questionnaires de l'année 2009-2010. Nous devons donc être prudents dans la comparaison des résultats d'une année à l'autre.

Retenons aussi que ce sont les perceptions des répondants. Les résultats comprennent également des exemples de réponses aux questions ouvertes ainsi que des témoignages ou des rétroactions des participants lors d'évaluations en cours d'expérimentation.

Pour ce qui est de l'évaluation des effets sur la réussite éducative des élèves, elle s'établit en référence aux résultats (progrès) des élèves au niveau de chaque déterminant ciblé.

Les effets sur le personnel scolaire : mobilisation et transfert de connaissances

La mobilisation (École A). Les résultats au comité de pilotage sont intéressants et progressent d'une année à l'autre soit de 81 % à 90 %. Pour les chantiers, la perception de la mobilisation est un peu plus faible et relativement stable d'une année à l'autre, soit autour de 80 % pour les chantiers en lecture et en comportement et autour de 70 % pour le chantier en absentéisme. On note donc une certaine lenteur à mobiliser et à impliquer l'ensemble de l'équipe.

La mobilisation (École B). L'évaluation de la mobilisation a démontré des taux très élevés, et ce, tant au niveau du comité de pilotage que des chantiers. Ces taux se situent en moyenne autour de 85 % pour les deux années.

Voici quelques commentaires recueillis lors des évaluations : « La mobilisation des enseignants s'est grandement améliorée au cours des années tant dans les classes régulières qu'en adaptation scolaire » ; « Le fait de travailler sur le plan de réussite et d'élaborer les moyens à mettre en place a permis une meilleure mobilisation de l'équipe-école ».

L'appropriation de la démarche (École A). Les résultats au comité de pilotage ont fait un progrès énorme passant de 72 % à 91 %. Cependant, comme c'était le cas pour la mobilisation, les chantiers révèlent une perception plus faible de l'appropriation : 63 % et 69 % pour les deux chantiers de la 1^{re} année et la 2^e année pour les trois chantiers, soit 55 %, 62 % et 75 %. On observe donc une certaine lenteur à s'approprier la démarche pour les chantiers.

L'appropriation de la démarche (École B). Comme c'était le cas pour la mobilisation, l'école B démontre une appropriation très élevée de la démarche. Au comité de pilotage, les résultats sont de 88 % et 96 % alors que pour les chantiers, ils sont un peu plus faibles soit la 1^{re} année, soit 76 % et 88 % et, pour la 2^e année, 69 %, 74 % et 79 %.

Selon les commentaires recueillis lors des évaluations, les constats suivants ont été mentionnés : « Meilleure appropriation du plan de réussite par l'ensemble de l'école » ; « Utilisation du plan de réussite comme outil de travail » ; « Souci d'effectuer une évaluation au fur et à mesure » ; « Les membres se sont approprié le travail réalisé en chantier depuis les trois dernières années ».

De plus, on observe différents effets, tels : l'émergence d'une cohérence dans les actions (on sait où on va); la sensation d'un meilleur contrôle de la tâche; l'appropriation du plan de lutte au décrochage par un plus grand nombre de personnes; le souci de se référer aux données validées.

Résultats sur les élèves : effets sur certains déterminants de la réussite éducative

Le lien de causalité entre les résultats des élèves et l'intervention déployée dans les milieux est toujours une tâche très difficile à établir étant donné les multiples facteurs qui influencent chaque déterminant. De plus, les données utilisées en ce qui concerne le rendement scolaire (rendement en lecture) sont tirées des bulletins scolaires de chaque école. Ce type de données est souvent critiqué par les chercheurs en éducation. On doit donc interpréter ces résultats avec prudence.

Parmi les déterminants retenus par les deux écoles quelques résultats représentatifs sont présentés. Ils concernent : la compétence en lecture (motivation et utilisation des stratégies de lecture); les

comportements à l'école (violence verbale et impolitesse); l'absentéisme scolaire (assiduité et motivation scolaire).

Effets en lecture. La lecture est un déterminant retenu par les deux écoles. Les résultats proviennent des bulletins sur une période de cinq années scolaires (2006-2007 à 2010-2011).

École A. Les résultats en lecture (taux de réussite) tous secteurs confondus (fin de la 2^e secondaire) augmentent de façon constante et de plus de 16 % de 2006-2007 à 2009-2010, et ce, tant sur le plan de l'ensemble des élèves (tous secteurs confondus) que chez les garçons.

Effets sur les comportements (école B). Sorties de classe pour comportements inadéquats et expulsions. Entre 2009-2010 et 2010-2011, les statistiques relatives aux sorties de classe dues aux impolitesse démontrent une légère baisse, passant de 4,2 % en 2009-2010 à 3,56 % en 2010-2011. Quant aux expulsions, elles ont baissé de plus de la moitié, soit de 10 pour 383 élèves à 5 pour 402 élèves.

Concernant le soutien aux élèves en difficulté de comportement, on observe une augmentation du nombre de suivis d'élèves et une diminution du nombre d'expulsions. L'un des indicateurs du comportement des élèves en classe était la perception du temps consacré à l'enseignement tel que mesuré par le Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES). On a relevé une diminution quant à la perception de la perte de temps consacré à l'enseignement par le personnel, de 77 % à 60 %.

Effet sur l'absentéisme et assiduité (école A). Sur cinq ans, de 2006-2007 à 2010-2011, on note une nette diminution du taux d'absentéisme. Il est passé de 20,8 % en moyenne par élève en 2006-2007 à 14,31 % en 2010-2011.

Conclusion

Grâce à une approche de coconstruction et d'expérimentation dans les milieux, élaborée en s'appuyant sur les travaux de recherche et en alliant chercheurs et praticiens, École et Stratégies a instauré une démarche permettant la mise en œuvre et l'évaluation des effets d'un ensemble de stratégies. À la suite du processus continu d'évaluation de la mise en œuvre des pratiques et des effets sur le personnel et les élèves, cette démarche et cet accompagnement ont montré certains effets positifs sur la mobilisation du personnel scolaire et sur le transfert de connaissances issues de la recherche. Ses effets sur l'amélioration des déterminants de la réussite ciblés sont également encourageants.

Il est important de préciser quelques limites à ces résultats. L'évaluation des effets sur le personnel scolaire (mobilisation, développement d'attitudes et de comportements liés au transfert [appropriation]) malgré les résultats positifs dans l'ensemble, sont issus que de deux écoles. Ces effets sont aussi de l'ordre des perceptions des participants. Quant aux effets sur les déterminants de la réussite scolaire des élèves, en lecture, ils sont basés sur les résultats des bulletins scolaires, ce qui représente des données fragiles. Le processus de validation d'École et Stratégies devrait comporter une troisième phase afin de poursuivre l'évaluation des effets sur le personnel et les élèves et ainsi bonifier cette démarche et son modèle d'accompagnement.

Mentionnons finalement qu'École et Stratégies a donné naissance à de nombreux outils de soutien à l'intervention ainsi qu'à une documentation scientifique et professionnelle permettant d'offrir aux milieux scolaires, sous la forme d'un site Internet (www.ecolestrategies.ca), une démarche d'accompagnement en regard de l'amélioration des pratiques éducatives en milieu scolaire.

Références

- Archambault, J., Ouellet, G. et Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé : ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels. Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Baudoin, J.-M. et Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. De Boeck Supérieur.
- Beaudoin, S. et Laquerre, C. (2011). *Guide pratique pour structurer le transfert des connaissances*. Beauport : Centre jeunesse de Québec, Institut universitaire, Direction du développement de la pratique professionnelle.
- Bélanger, J. et Turcotte, L. (2010). *La mobilisation enseignante et pratiques collaboratives en milieu scolaire : connaissances tirées de l'évaluation d'Agir autrement*. Communication présentée au 35^e congrès de l'AQETA, Montréal, QC. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/repertoires/fiche/?id=2155>
- Bryk, A., Camburn, E. et Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools : Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X99355004>
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. et Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_40.pdf
- Garand, M. (1998). Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire. Dans A.-M. Beriot et J.-M. Blanchard, *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative* (p. 209-122). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-ClermontGauthier_0305%281%29.pdf
- Gendreau, G., Métayer, D. et Lebon, A. (1990). *L'action psychoéducative : pour qui? pour quoi?*. Paris : Éditions Fleurus.
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tretoe, J., Caswell, W. et Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation : time for a map?. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26, 13-24. Repéré à http://pram.mcgill.ca/seminars/i/Graham_2006_Lost_in_Knowledge_Translation.pdf
- Grima-Farrell, C. R., Bain, A. et McDonagh, S. H. (2011). Bridging the research-to-practice gap : a review of the literature focusing on inclusive education. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 117-136. <http://dx.doi.org/10.1375/ajse.35.2.117>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Henchey, N., Dunnigan, M., Gardner, A., Lessard, C., Muhtadi, N., Raham, H. et Violato, C. (2001). *Schools That Make a Difference : Final Report. Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467058.pdf>
- Huberman, M. (2002). Moving towards the inevitable : the sharing of research in education. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 8(3), 257-268. <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000404>
- Hurteau, M. et Houle, S. (2005). Évaluation de programme et recherche évaluative : Similitudes et différences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 83-95.

- Janosz, M. et LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25(1), 61-88.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Lessard, A., Potvin, P. et Fortin, L. (2013). La prévention du décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage), selon le sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2009-2010 (données officielles)*. Système Charlemagne, novembre 2011.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA). Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/agiraument/index.htm>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2011). *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (vol. I). OECD Publishing.
- Ouellet, G. (2009). *Démarche de prévention du décrochage scolaire et augmentation de la réussite éducative dans les écoles secondaires du Québec*. Recension des écrits sur les écoles efficaces. Document élaboré à la demande du CTREQ.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil : Béliveau éditeur.
- Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal : Éditions Sciences et Culture.
- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation*, (293), 9-20.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. et Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices : The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Tremblay, M. et Simard, G. (2005). La mobilisation du personnel : l'art d'établir un climat d'échange favorable basé sur la réciprocité. *Gestion*, 30(2), 60-68. Repéré à http://www.santeestrie.qc.ca/documents/TremblaySimardE2005_000.pdf
- Tremblay, M. et Wils, T. (2005). La mobilisation des ressources humaines : une stratégie de rassemblement des énergies de chacun pour le bien de tous. *Gestion*, 30(2), 37-49. Repéré à http://www.santeestrie.qc.ca/documents/TremblayWilsE2005_000.pdf
- Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/40539680>

Notes

Tous nos remerciements à nos partenaires financiers :

- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
- Secrétariat à la jeunesse
- Direction régionale du MELS de la Mauricie et du Centre-du-Québec
- Commission scolaire de Montréal (CSDM)
- École Chomedey-de-Maisonneuve (CSDM)
- Commission scolaire de la Capitale, Fonds de recherche et de développement
- École de la Cité, Commission scolaire de la Capitale
- Commission scolaire de l'Énergie
- Commission scolaire de la Riveraine
- Commission scolaire du Chemin-du-Roy
- Commission scolaire des Bois-Francis
- Commission scolaire des Chênes

Pour de plus amples informations sur *École et Stratégies*, la description du modèle d'accompagnement, l'évaluation (les outils de collecte de données et le bilan des résultats), le lecteur peut consulter : www.ecolestrategies.ca

Pour citer cet article

Dimitri, M.-M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2014). École et Stratégies : une démarche de révision des pratiques afin de favoriser la réussite des élèves. *Formation et profession*, 23(1), 54 -70. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.230>