



Explorer les caractéristiques sous-jacentes des écoles à rendement élevé

par Ruth C. Calman et Paulette Laforest
pour l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE)

SEPTEMBRE 2010

À propos de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) est un organisme provincial indépendant financé par le gouvernement de l'Ontario. Le mandat de l'OQRE est d'effectuer des tests à l'échelle de la province à des étapes clés de l'éducation de chaque élève aux cycles primaire et moyen et au secondaire et d'en rapporter les résultats aux éducatrices et éducateurs, aux parents et au public.

L'OQRE sert de catalyseur pour augmenter la réussite des élèves de l'Ontario en mesurant leur rendement en lecture, en écriture et en mathématiques par rapport aux attentes et contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario. Les données obtenues fournissent une mesure de la qualité et de la responsabilité du système éducatif de l'Ontario.

Les résultats objectifs et fidèles des tests sont des données qui complètent les connaissances actuelles au sujet de l'apprentissage des élèves et sont un outil d'amélioration important à tous les niveaux : les élèves, les écoles, les conseils scolaires et la province.

À propos du programme de recherche de l'OQRE

L'OQRE entreprend des recherches pour deux raisons principales :

- maintenir des pratiques d'une qualité irréprochable et s'assurer que l'organisme demeure à l'avant-garde des évaluations à grande échelle;
- promouvoir l'utilisation des données de l'OQRE pour améliorer le rendement des élèves en explorant des moyens pour éclairer les politiques et les décisions prises par les éducatrices et éducateurs, les parents et le gouvernement.

Les projets de recherche de l'OQRE étudient en profondeur les facteurs qui influent sur le rendement des élèves et sur la qualité de l'éducation, et ils examinent les processus statistiques et psychométriques produisant des données de test de haute qualité.



Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

2, rue Carlton, bureau 1200, Toronto (Ontario) M5B 2M9, | 888 327-7377, www.oqre.on.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010

Contextualisation

Une grande quantité de données provenant de la recherche, en particulier de la recherche sur l'efficacité des écoles (REÉ) et de la recherche sur l'amélioration des écoles (RAÉ), a permis de mettre en évidence les principaux aspects des écoles efficaces et a suscité chez les éducatrices et éducateurs d'importantes idées en vue d'accroître les efforts d'amélioration des écoles.

Les premiers travaux dans les domaines de l'efficacité et de l'amélioration des écoles ont été effectués par des chercheurs anglophones aux États-Unis, suivis par de nombreuses recherches réalisées au Canada et au Royaume-Uni. Le chercheur français Normand (2006) déclare que les systèmes éducatifs anglophones s'intéressent aux domaines de l'efficacité et de l'amélioration des écoles depuis leur établissement. Bissonnette, Richard et Gauthier (2006) enchaînent en disant que les Américains mènent depuis longtemps des études et des recherches expérimentales qui fournissent des données empiriques. Les chercheuses et chercheurs francophones font donc souvent appel aux recherches de langue anglaise pour vérifier l'efficacité d'une innovation ou la véracité d'une théorie ou d'une hypothèse.

Une première question se pose : pourquoi les écoles de langue française de l'Ontario et d'ailleurs s'intéressent-elles aux domaines de l'efficacité et de l'amélioration des écoles si la grande majorité de la documentation et des recherches provient de pays anglophones? Pour tenter de répondre à cette question, il est d'abord important d'accepter ce que Normand (2006) affirme, soit que le domaine de la recherche sur l'école efficace est devenu une sorte de laboratoire pour le monde de l'éducation. Ensuite, puisque les écoles de langue française sont financées par les deniers publics, elles sont redevables des efforts qu'elles accomplissent en vue de la réussite scolaire de tous les élèves. Les écoles de langue française de l'Ontario s'intéressent depuis longtemps aux questions de l'amélioration du rendement des élèves et à leur réussite scolaire ainsi qu'à l'amélioration de l'efficacité des écoles et de l'enseignement. D'ailleurs, le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP) a élaboré en 2004, pour le compte des douze conseils scolaires de langue française de la province, un document d'orientation intitulé *Vers l'école de la réussite... une démarche continue pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves*, qui présente un modèle franco-ontarien de l'école de la réussite ainsi que la recherche qui le sous-tend.

Une deuxième question est de savoir dans quelle mesure les écoles de langue française de l'Ontario ressemblent aux écoles anglophones – qu'elles soient canadiennes, américaines ou britanniques – décrites dans les diverses études menées par les chercheurs anglophones. Pour répondre à cette question, Gauthier, Bissonnette et Richard (2009) nous renvoient à la recherche de Reynolds, Creemers, Stringfield,

Teddle et Schaefer (2002) intitulée *International School Effectiveness Research Project* (ISERP), portant sur neuf pays et quatre continents différents. Ces chercheurs ont tenté de déterminer les facteurs associés à l'efficacité des écoles et des méthodes pédagogiques dans différents contextes scolaires. Ils ont constaté que, dans les écoles efficaces des différents pays, les stratégies utilisées étaient comparables, et que l'enseignement était structuré et systématique tout en privilégiant des méthodes visant l'enseignement efficace. Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2005) nous ont fait remarquer que, bien que les systèmes éducatifs canadien et américain soient différents, les recherches publiées par ces deux pays arrivent souvent aux mêmes conclusions. Quelques années plus tard, Gauthier, Bissonnette et Richard (2009) ajoutent que le lien entre école efficace et enseignement efficace « apparaît transversal, universel et commun aux différents contextes scolaires, peu importe les différences interculturelles ». (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2009, p. 10)

Ces mises au point étant faites, nous allons maintenant présenter un aperçu de la documentation sur l'efficacité des écoles, provenant de sources tant francophones qu'anglophones, tout en mettant l'accent sur les renseignements jugés d'intérêt immédiat et pratique pour les directions d'école.

Selon toute probabilité, cette étude comportera des renseignements qui seront familiers à beaucoup d'entre vous, enrichira certaines pratiques et croyances de l'école, et présentera de nouvelles idées et stratégies dont vous pourrez tenir compte dans vos écoles et votre contexte local.

La recherche en éducation est essentielle, car « elle nous informe, elle nourrit notre jugement afin que nous puissions prendre des décisions plus éclairées, mieux fondées et davantage appuyées sur des faits. » (Gauthier, Dembélé, Bissonnette et Richard, 2004, p. 35)

L'efficacité des écoles

L'importance de s'assurer de répondre en Ontario aux besoins d'un groupe hétérogène d'élèves se situe dans la ligne des écrits de Stoll et Fink (1996), qui caractérisent l'école efficace comme :

- une école qui favorise le progrès de tous les élèves au-delà de ce à quoi on pourrait s'attendre compte tenu de son contingent;
- une école qui s'assure que chaque élève atteint la meilleure norme possible;
- une école qui favorise tous les aspects de la réussite et du développement des élèves;
- une école qui continue de s'améliorer d'année en année. (Stoll et Fink, p. 28)
[traduction libre]

Dans les dernières études de cas publiées par l'OQRE (2010), la direction d'une des écoles à succès résume l'approche qu'elle privilégie :

« L'école porte une attention soutenue aux données démographiques de sa communauté afin de mettre en place des mesures adaptées. » (École secondaire de Pain-Court, Pain Court)

Toute personne œuvrant dans un contexte éducatif doit, selon Perrenoud (2002), croire à l'éducabilité de tous les élèves et à la capacité de s'améliorer du système éducatif.

Teddie et Springfield (2007) présentent une excellente étude portant sur le travail fait dans le cadre de la REÉ et de la RAÉ au cours des 25 dernières années dans des pays majoritairement anglophones. Suivent quelques-unes des principales observations tirées de cette analyse, y compris huit grands corrélats de l'efficacité scolaire.

- En réaction au désormais célèbre rapport Coleman (Coleman et coll., 1966) qui suggère que le rendement des élèves est largement une fonction du statut socio-économique (SSÉ), les premières études sur l'efficacité des écoles se sont concentrées sur des zones ayant un SSÉ faible. Ces études ont non seulement démontré systématiquement que « l'école est importante », mais elles ont aussi établi les paramètres de traitement qui contribuent aux résultats d'apprentissage positif. Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2005) ont corroboré ces résultats en recensant plus d'une quinzaine d'enquêtes menées dans sept pays, dont le Canada et les États-Unis. Ils confirment la conclusion de Adam et Engleman (1996) et de Marchand-Martella et coll., (2004) qui prétendent que les approches pédagogiques désignées comme étant efficaces pour des élèves de milieux défavorisés le sont autant pour des élèves moyens et performants. Le travail de Edmonds, Brookover et Lezotte (Edmonds, 1979; Brookover et Lezotte, 1979, Brookover et coll., 1979) a particulièrement influencé l'établissement d'un ensemble de corrélats portant sur les écoles efficaces encore reconnus aujourd'hui :

- *solide leadership pédagogique de la part de la direction;*
- *accent mis de façon systématique et au sens large sur l'enseignement;*
- *environnement d'apprentissage scolaire (« climat ») sécuritaire et ordonné;*
- *attentes de rendement élevées pour tous les élèves;*
- *utilisation des données de tests de rendement des élèves pour évaluer le programme et la réussite de l'école.*

(Teddlie et Stringfield 2007, p. 138) [Traduction libre]

- Le travail approfondi en REÉ effectué dans les années 1980 et 1990 a permis à [Teddlie et Springfield (2007)] de faire passer le nombre de corrélats de cinq à neuf. Ces neuf corrélats proviennent de travaux effectués de façon indépendante

aux États-Unis et au Royaume-Uni, et sont basés sur des recherches qui s'appuient sur des études d'enseignants ainsi que sur l'efficacité des écoles. La récente REÉ, qui étudiait les écoles dans différents contextes avec différentes caractéristiques d'écoles efficaces, est aussi importante. La recherche effectuée au cours de cette période a permis de comprendre en profondeur les procédés ou pratiques scolaires associés à chacun des corrélats. Sur la scène canadienne, le travail d'analyse de Willms (2004) sur les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) démontre l'influence sans équivoque des écoles sur le rendement des élèves, et permet de relever certaines pratiques associées aux résultats positifs des élèves.

- Le tableau 1 contient un résumé de huit corrélats scolaires efficaces et des processus connexes, adapté des travaux de Reynolds et Teddlie et de Teddlie et Stringfield. Chacun des processus et de ses composantes est décrit dans le corps du présent article et s'attache à fournir des exemples réels, d'après des études de cas d'écoles efficaces. Ces études de cas incluent quelques-unes parmi les plus de 200 écoles de langue française et de langue anglaise de l'Ontario que l'OQRE a présentées comme des modèles de réussite (2010), ainsi qu'un récent examen approfondi de dix écoles remarquables du Royaume-Uni (Ofsted, 2009).

Table 1. Corrélats d'écoles efficaces (adapté de Teddlie et Stringfield, 2007, p. 143)

Corrélât d'écoles efficaces	Composantes du processus
1. Assurer un leadership de la direction d'école solide et efficace	a. Être ferme et déterminé b. Favoriser la participation au processus c. Faire preuve de leadership didactique d. Superviser fréquemment et personnellement le rendement du personnel e. Conserver et recruter du personnel talentueux f. Promouvoir la pérennité du leadership
2. Mettre en place et entretenir une culture axée sur l'enseignement et l'apprentissage	a. Se concentrer sur la scolarité b. Maximiser le temps consacré à l'apprentissage à l'école
3. Instaurer un climat et une culture scolaires positifs et sécuritaires	a. Créer une vision partagée b. Créer un environnement ordonné c. Mettre l'accent sur le renforcement positif
4. Établir des attentes élevées (et appropriées) pour tous	a. Pour les élèves b. Pour le personnel

5. Utiliser les données sur le rendement des élèves pour faire le suivi de leur progrès sur tous les plans	a. Sur le plan des élèves b. Sur le plan de la salle de classe et de l'école
6. Instituer des méthodes pédagogiques efficaces	a. Maximiser le temps en salle de classe b. Mettre en place une organisation efficace c. Proposer un curriculum vaste, équilibré, pertinent et stimulant d. Fixer des normes d'enseignement élevées
7. Favoriser la participation des parents de manière productive et appropriée	a. Encourager des interactions positives avec les parents
8. Perfectionner les compétences du personnel sur place	a. Intégrer le perfectionnement professionnel sur place aux priorités scolaires b. Favoriser les communautés d'apprentissage

Remarque : Cette liste est adaptée de l'analyse bibliographique à jour. Il est à souligner qu'un corrélât défini par Teddlie et Stringfield (2007) est exclu de la liste précédente et que les composantes du processus connexes à chaque corrélât ont été peaufinées, mises à jour ou élaborées selon ce qui était considéré comme pertinent d'après l'analyse bibliographique des auteurs.

Les huit corrélats : une présentation détaillée

1. À quoi ressemblent les processus de leadership solide et efficace de la direction d'école?

Leithwood, Harris et Hopkins (2008), après une analyse approfondie des publications sur le leadership, concluent que « le leadership scolaire arrive en deuxième place, juste après l'enseignement en classe pour ce qui est de l'influence sur l'apprentissage des élèves » (p. 28). Ils prétendent que les directions d'école agissent sur l'apprentissage des élèves par leur influence positive sur les croyances, les valeurs, la motivation, les compétences et les connaissances du personnel, la prestation de bonnes conditions de travail au sein de l'école, et que tous ces facteurs contribuent à un meilleur rendement du personnel.

Être ferme et déterminé : Qu'est-ce qui motive un leadership solide et stimule le comportement ferme et déterminé observé dans tant d'études? Perrenoud (2002) affirme que la direction d'école doit conceptualiser et animer la mise en œuvre du plan d'école, faciliter la coopération, le partage du travail, les prises de décision collaboratives, l'identification et la résolution de problèmes et de défis, surtout ceux d'ordre pédagogique (p. 7). Bien que le leadership transformationnel ait de

nombreuses facettes et puisse être présenté de diverses façons, dans le contexte de 20 écoles exceptionnelles au Royaume-Uni (Ofsted, 2009), ce qui a distingué ces leaders qui ont relevé le défi de s'occuper d'écoles très difficiles était leur « objectif moral, un ensemble fondamental de valeurs morales centré sur la priorité des enfants et la foi en ce que peuvent accomplir les enfants et le personnel enseignant ». Ces leaders transformationnels ont démontré une foi à toute épreuve :

- Tous les élèves peuvent atteindre l'excellence si on leur accorde suffisamment de temps et qu'on leur offre du soutien de qualité.
- Tout le personnel enseignant peut enseigner à viser l'excellence, avec le bon exemple, les bonnes conditions et de l'aide.
- Les attentes élevées et une intervention précoce sont nécessaires.
- Les enseignantes et enseignants doivent toujours apprendre et ils doivent pouvoir articuler ce qu'ils font, pour quelles raisons et quelle en est l'efficacité. (p. 21) [Traduction libre]

Favoriser la participation au processus : Des directions d'école efficaces partagent les responsabilités de leur leadership et s'assurent d'une véritable délégation des pouvoirs (leadership réparti) (Moos et Huber, 2007, p. 581). Sackney (2007) décrit cette situation comme « un leadership partagé et coopératif » et avance qu'une « communauté de leaders » constitue un élément essentiel d'une communauté d'apprentissage (p. 172). Les équipes de leadership observées dans de nombreuses écoles ontariennes actuelles sont de bons exemples de ce processus de leadership partagé.

Les résultats d'une étude menée par Brunet et Boudreault (2001) auprès de 183 enseignantes et enseignants de 19 écoles élémentaires de Montréal ont montré qu'une direction qui « délègue, encourage, informe et écoute » les enseignantes et les enseignants contribue au développement de leur capacité professionnelle, les incitant ainsi à donner leur plein rendement. (p. 297)

Faire preuve de leadership didactique : Il est possible que les administratrices et administrateurs d'école fassent preuve de leadership didactique dans sa forme la plus simple en donnant l'exemple, c'est-à-dire en démontrant les comportements qu'ils exigent de leurs employées et employés et en leur montrant qu'eux aussi sont prêts et capables de faire ce qu'ils leur demandent. Il y aura « *une connaissance de tout ce qui arrive durant les leçons qui suscitera un intérêt dévoué* ». (Moos et coll., p. 581) [Traduction libre]

Reynolds et Teddlie (2000) citent quatre grands secteurs de leadership didactique, soit :

- mettre au point un nombre limité d'objectifs bien définis et les communiquer à toutes les circonscriptions scolaires;

- gérer la fonction de production didactique par la supervision de l'éducation, l'attribution et la protection des périodes d'enseignement, la coordination du curriculum et la surveillance des progrès des élèves;
- promouvoir un climat d'apprentissage didactique comprenant des attentes positives pour les élèves, maintenir une haute visibilité personnelle, proposer des mesures incitatives aux enseignantes et enseignants ainsi qu'aux élèves et promouvoir le perfectionnement professionnel du personnel enseignant;
- mettre au point un milieu de travail coopératif, incluant la création d'un milieu sécuritaire et ordonné, favoriser la collaboration entre les membres du personnel, retenir des ressources extérieures pour soutenir l'école et forger des liens entre la maison et l'école. (Reynolds et Teddlie, p. 144) [Traduction libre]

Leithwood et coll. (2008) soutiennent cependant que c'est la mise en place d'un milieu de travail coopératif qui est importante pour le processus de leadership, par exemple établir des conditions de travail qui permettent au personnel enseignant de tirer profit de ses « motivations, engagements et capacités ». (p. 30) [Traduction libre]

Fullan (2001) dans Downey et Frase (2009) maintient que les directions d'école agissent comme des leaders pédagogiques compétents lorsqu'elles misent sur « le perfectionnement professionnel collaboratif au sein du personnel et font la promotion d'une culture de changement » (Downey et Frase 2009, p. 17) [Traduction libre]

Superviser fréquemment et personnellement le rendement du personnel : Les directions peuvent assumer ce rôle de leadership de manières diverses et officieuses. Elles peuvent simplement rendre visite aux classes, converser avec les enseignantes et enseignants sur leur travail quotidien, être présentes pour donner des conseils ou contribuer à la prise de décision et gérer en « flânant un peu partout ». (Peters et Waterman, 1982) [Traduction libre] Carolyn Downey et Larry Frase (2008) ont adapté la stratégie de gestion de Peters et Waterman au monde de l'éducation. Lors de brèves tournées structurées mais non évaluatives en salles de classe, la direction d'école s'informe sur les décisions prises par le personnel enseignant en matière de curriculum et de méthodes pédagogiques qui pourront mener éventuellement à un dialogue professionnel. Ainsi, la tournée des classes devient un puissant outil de supervision pédagogique.

« Si le but recherché est d'améliorer le rendement des élèves, et qui s'en plaindrait, les directions d'école doivent faire plus souvent et dans un but précis la tournée des classes pour être à l'affût de nouvelles façons de faire. » (Downey et Frase, 2008, p. A-6) [Traduction libre]

Conserver et recruter du personnel talentueux : Reynolds et Teddlie (2000) suggèrent deux façons d'avoir un personnel scolaire compétent. La première consiste à connaître les faiblesses du personnel et à inciter les personnes dont le rendement laisse à désirer à s'améliorer ou à s'en aller. La deuxième consiste à recruter avec efficacité du bon personnel. Selon Bradbury (2008), la sélection et le remplacement du

personnel constituent l'un des processus les plus importants de la gestion scolaire, non seulement parce que les frais liés au personnel représentent plus de 70 % du budget de l'école, mais aussi parce que « quelle que soit la qualité de votre vision et de vos plans stratégiques, vous ne réussirez pas à les instaurer à moins d'avoir les bonnes personnes en place pour les répartir et les mettre en place ».

Dans une étude récente des écoles qui réussissent en Ontario (Shulman, 2010), ce même sentiment a été transmis comme suit par une direction d'école : « Votre plan peut sembler parfait, mais le seul moyen de le faire fonctionner est de disposer de personnel talentueux, compétent et pleinement engagé. » (p. 3), [traduction libre]

Il n'est donc pas surprenant que attirer et nommer à des postes du personnel efficace ait également été retenu comme l'une des caractéristiques des 20 écoles remarquables du Royaume-Uni. Bon nombre de ces écoles ont participé à la formation initiale des enseignantes et enseignants et ont pu recruter des candidates et candidats qu'ils connaissaient. Cependant, le secret de ce processus consiste à avoir une idée très claire du type de personnes requises dans l'école.

« D'ordinaire, les directrices et directeurs et les administratrices et administrateurs savent quel type de personnes ils recherchent. Dans une école, par exemple, les membres du personnel sont sélectionnés explicitement en fonction de leur attitude dynamique et de leur foisonnement d'idées. La direction ne veut pas des « bénis-oui-oui », mais plutôt des personnes prêtes à faire preuve d'autonomie et à suggérer des idées qui s'insèrent dans une structure. Lorsque vient le temps d'attirer des candidates et candidats d'autres écoles, la réputation de la direction et la réussite de l'école deviennent de puissantes influences. » (Ofsted, p. 20) [Traduction libre]

Promouvoir la pérennité du leadership : Le sujet de la pérennité du leadership suscite beaucoup d'intérêt depuis cinq à dix ans. Hargreaves (2003) présente des points fondamentaux à prendre en considération.

Les leaders assurent la pérennité :

- par leur manière de protéger l'apprentissage approfondi dans leur école et de s'y consacrer;
- par leur manière de se motiver et de motiver leur entourage à promouvoir et soutenir cet apprentissage;
- par la manière dont ils réussissent et sont encouragés à se motiver à réussir, afin de maintenir leur vision et d'éviter l'épuisement professionnel;
- par la manière dont ils tentent de s'assurer que les améliorations qu'ils apportent subsistent au fil du temps, notamment après leur départ;
- par la manière dont ils envisagent les effets de leur leadership sur les écoles avoisinantes (p. 10) [Traduction libre]

Dans la même veine, Leithwood et coll. (2008) indiquent que l'un des obstacles principaux à la progression d'une école, malgré les efforts du personnel enseignant, est l'absence de planification de la succession. Il est établi que cette absence de planification est particulièrement néfaste aux initiatives axées sur l'amélioration du rendement des élèves, car les actions nécessaires pour obtenir une amélioration doivent être cohérentes, systématiques et continues et ce, en dépit du roulement du personnel.

2. Comment mettre en place et entretenir une culture axée sur l'enseignement et l'apprentissage?

Duru-Bellat (2003) fait quelques constats intéressants à partir d'une recherche menée par Grisay (1997) en France. Dans les écoles dites efficaces, « on retrouve, en premier lieu, une forte "exposition à l'apprentissage", avec une utilisation optimale du temps scolaire (peu de temps perdu pour la gestion de la discipline, notamment) et peu d'absentéisme ». (Duru-Bellat, 2003, p. 188)

Dans les dernières études de cas publiées par l'OQRE (2010), la direction d'une des écoles à succès résume l'approche que privilégie l'école :

« ... on crée un environnement propice à l'apprentissage où prédomine le souci de l'enfant. Le dialogue porte sur la pédagogie; les tests de l'OQRE font partie intégrante du processus d'apprentissage. On enseigne en vue d'atteindre les attentes et contenus d'apprentissage du curriculum, en choisissant soigneusement les stratégies pédagogiques. Les élèves savent que leurs parents et leurs enseignantes et enseignants ont des attentes élevées et sont prêts à y mettre l'effort; la culture de la réussite est bien établie. » (École élémentaire catholique Marie-Tanguay, Cornwall)

Se concentrer sur la scolarité : Il existe diverses façons de mettre l'accent sur la scolarité. Des études d'écoles efficaces (Reynolds et Teddlie, 2000; Ofsted, 2009; OQRE, 2010) ont mis en évidence les éléments suivants :

- assurer l'utilisation régulière des devoirs avec un suivi continu effectué par la haute direction de l'école;
- favoriser une culture étudiante dans « laquelle "l'émulation de l'enseignement" est encouragée »;
- s'engager à « la maîtrise des aptitudes principales d'apprentissage, notamment la lecture, l'écriture et les mathématiques, ce qui peut inclure le recours à un mécanisme de maîtrise officielle de l'apprentissage ou la création de blocs de temps consacrés à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques;
- assurer une grande couverture du programme d'études ou des occasions d'apprendre – des recherches ont démontré qu'il existe une grande différence dans la couverture du programme d'études, non seulement entre les écoles, mais aussi entre les matières;

- se concentrer sur le maintien et l'amélioration des normes de rendement des élèves.

Maximiser le temps consacré à l'apprentissage à l'école : Un certain nombre d'études ont souligné le besoin de maximiser le temps d'apprentissage à l'école tant au niveau de l'école que de la salle de classe. Des recherches ont démontré que le simple fait d'augmenter le temps alloué pour l'école ne se traduit pas en augmentation du temps d'apprentissage. Il faut plutôt, comme le soulignent Aronson, Simmerman et Carlos (2005) dans leur méta-analyse, « maximiser le temps durant lequel les élèves s'adonnent activement et de façon appropriée à l'apprentissage », c'est-à-dire lorsque le temps est consacré aux activités scolaires.

À la suite de son étude des documents portant sur les pratiques d'écoles efficaces, Totten (2000) a fait les suggestions suivantes afin de maximiser le temps d'apprentissage à l'école :

- attribuer suffisamment de temps aux matières essentielles;
- mettre en œuvre les politiques appropriées pour prévenir les retards, les absences et les comportements nuisibles en salle de classe;
- mettre du temps d'apprentissage supplémentaire à la disposition des élèves ayant besoin d'aide en dehors des heures de classe normale;
- limiter les intrusions administratives durant le temps d'apprentissage en salle de classe;
- s'assurer que la journée d'école, les cours et les autres activités commencent et finissent à l'heure;
- fournir au besoin des occasions de perfectionnement professionnel au personnel pour aider les enseignantes et enseignants à gérer leurs classes et à maximiser le temps alloué à une tâche;
- réviser les nouveaux programmes et activités proposés afin d'analyser leurs répercussions sur le temps d'apprentissage des élèves.

3. Comment créer une culture scolaire positive?

Duru-Bellat (2003), à la suite d'une étude d'ouvrages publiés en France, affirme que « de manière générale, c'est le "climat" de l'établissement qui s'avère important, notamment les dispositions générales des (enseignantes et des) enseignants par rapport aux élèves... » (Duru-Bellat, 2003, p. 188)

Dans les dernières études de cas publiées par l'OQRE (2010), la direction d'une des écoles à succès décrit avec fierté la culture de l'école :

« Nos jeunes connaissent bien leurs forces et leurs défis et nous connaissons très bien nos jeunes et leurs besoins. Cultiver le plaisir d'apprendre est la trame de fond pour un apprentissage continu et c'est à nous de nous assurer qu'ils ont du plaisir à apprendre. » (École secondaire Jeunes sans frontières, Brampton)

Créer une vision partagée : On a suggéré auparavant qu'un leadership fort se traduisait par la capacité de la direction à créer une vision partagée par le personnel et à favoriser l'acceptation des objectifs du groupe. Cette création d'une vision partagée a été documentée comme un aspect important de la création d'une culture scolaire positive. (Hopkins et coll., 1994; Stoll et Fink, 1994)

Il est important de définir une vision commune ainsi que les valeurs et les objectifs correspondants, car ce sont-là les fondations d'une communauté d'apprentissage collaborative. Les recherches démontrent une fois de plus l'importance de la collégialité et de la collaboration entre les membres du personnel et prouvent que l'uniformité dans la pratique des enseignantes et enseignants d'une école a des répercussions positives sur le rendement des élèves. (Reynolds et Teddlie, 2000)

Dans les dernières études de cas publiées par l'OQRE (2010), la direction d'une des écoles à succès souligne l'importance de la collaboration :

« Dans cette école, il existe une culture d'échanges d'observations portant sur les besoins individuels de l'élève et sur les stratégies gagnantes. Cet échange se fait informellement ou en CAP avec l'accompagnement de conseillères et conseillers pédagogiques. Il n'est pas rare de voir deux ou trois enseignantes et enseignants de cycles différents travailler ensemble à l'élaboration d'une tâche. » (École élémentaire publique Madeleine-de-Roybon, Kingston)

Créer un environnement ordonné : Des études portant sur les écoles efficaces (deux plus anciennes : Edmunds, 1979; Lezotte, 1989 et deux plus récentes : Willms 2004; Ofsted, 2009) ont démontré le besoin d'instituer de l'ordre afin que l'apprentissage puisse se dérouler dans un environnement sécuritaire et ordonné. Comme le soulignent Reynolds et Teddlie (2000), « sans ordre, sans discipline et sans contrôle social à l'école, il serait très difficile que le personnel obtienne des niveaux soutenus d'attention et d'engagement de la part des élèves dans les salles de classe ». (p, 148) [Traduction libre]

L'étude d'Ofsted (2009) et l'étude récente de l'OQRE (Shulman, 2010) suggèrent aussi que les écoles efficaces vont au-delà de la création d'un environnement ordonné, qui peut être perçu comme l'exigence minimale, en créant un environnement d'apprentissage très favorable. « Ils offrent de l'affection, de la stabilité, et une expérience intentionnelle et structurée ». (Ofsted, p. 6) [Traduction libre] On remarque que cette affirmation réunit l'environnement ordonné, la concentration sur le secteur scolaire et l'attitude attentionnée du personnel à l'égard des élèves. Dans son analyse des données de lecture et d'écriture tirées de l'étude PISA de 2004, Willms a découvert une association similaire, dans la mesure où les élèves d'écoles plus performantes déclaraient avoir de meilleures relations avec le personnel enseignant. Cet environnement scolaire attentionné et solidaire a été décrit comme suit dans l'étude de l'OQRE (Shulman, 2010) :

« Les écoles ciblées reconnaissent, honorent et respectent les différences individuelles. Ces écoles agissent comme un centre de soutien pour les élèves, inculquent l'estime de soi et la confiance, assurent la sécurité et le bien-être des élèves et offrent un milieu stimulant. » [Traduction libre]

Mettre en valeur le renforcement positif/créer une culture positive pour les élèves : Le fait de mettre en valeur le renforcement positif fait partie intégrante du processus de création d'une culture positive pour les élèves dans laquelle ces derniers développent des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage, de l'école et du personnel scolaire. Gauthier et Martineau (1998) affirment que les recherches démontrent que les enseignantes et enseignants qui encouragent le bon travail des élèves d'une manière claire, appropriée et rapide influent davantage sur leur l'apprentissage. Un examen de la documentation portant sur l'efficacité des enseignantes et enseignants (Reynolds et Teddlie, 2000) a déterminé les éléments suivants comme étant des méthodes importantes pour offrir un renforcement positif aux élèves.

Le renforcement doit être :

- offert rapidement afin de renforcer le comportement ou la réalisation observés;
- appliqué de manière juste et uniforme pour tous les élèves;
- précis;
- varié.

Il est utile d'examiner les énoncés très précis suivants qui décrivent comment la culture positive des élèves a été instituée dans 20 écoles exceptionnelles du Royaume-Uni :

- ils instaurent, et souvent restaurent, la confiance en soi des enfants;
- ils leur donnent des occasions, des responsabilités et de la confiance dans un environnement stimulant et humanisant;
- ils écoutent leurs élèves, respectent leurs opinions, méditent sur l'information reçue et agissent en conséquence. (Ofsted, 2009, p. 6) (Traduction libre)

4. Comment créer des attentes élevées (et appropriées) pour tous?

Les recherches de Brookover (1979) dans Bissonnette, Richard et Gauthier (2006) confirment que, dans les écoles efficaces, le personnel enseignant et la direction d'école ont des attentes élevées en ce qui a trait à la performance de tous les élèves.

Voici comment, dans les dernières études de cas publiées par l'OQRE (2010), la direction d'une école à succès décrit l'esprit qui anime l'école :

« La réussite au TPCL ne doit pas être perçue uniquement comme la réussite d'un test, mais plutôt comme une mesure du rendement de l'élève en littératie. Nul ne saurait nier que les compétences en littératie figurent en tête de la liste

des éléments déterminants dans la réussite des élèves au secondaire et au postsecondaire. C'est grâce à la collaboration de l'ensemble des intervenantes et intervenants de l'école, de concert avec les parents et, bien sûr, le Conseil, que nous parvenons à instiller une volonté de réussite chez nos élèves. » (École secondaire catholique Thériault, Timmins)

Pour les élèves : L'importance de créer des attentes et aspirations élevées pour les élèves constitue l'une des conclusions les plus longues et durables de toute la documentation portant sur l'efficacité des écoles. Bressoux (1994) dans Bissonnette, Richard et Gauthier (2006) soutient que les attentes de l'enseignante ou de l'enseignant déteignent sur la réussite des élèves et sur leur comportement.

Sa recherche incite Bressoux (2008) à affirmer que les enseignantes et enseignants « qui ont des attentes élevées offrent un contenu plus riche, plus ambitieux aux élèves, ils s'évertuent davantage à leur faire acquérir les notions. Puis il ajoute que ces derniers “communiquent, de manière explicite ou implicite, leur degré d'attente et ‘persuadent’ ainsi les élèves qu'ils sont capables de réussir”. » (Bressoux, 2008, p. 3-4) Il souligne qu'il est crucial de communiquer clairement aux élèves et à leurs parents des attentes précises relativement au rendement et au comportement.

La description suivante expose le point de vue et les mesures d'une école remarquable à l'égard des attentes (Ofsted, 2009) :

« Pour être utiles, les attentes doivent être connues, comprises et partagées. L'école s'assure de le rappeler constamment aux élèves, aux parents et à la collectivité. Le même constat s'applique au défi de faire naître des aspirations chez les élèves et les parents. En général, on y parvient au moyen d'un message que l'école répète inlassablement à toutes les occasions possible. Il est utile de pouvoir renforcer le message par des exemples d'anciens élèves qui ont réussi. » (Ofsted, p. 22) [Traduction libre]

La deuxième description ci-dessous pourrait facilement être intitulée « gérer le comportement », mais elle a aussi la fonction importante de communiquer clairement les attentes concernant le comportement des élèves. Elle met également en valeur l'importance d'avoir une approche de collaboration dans la prise de décision en assurant la participation des enfants et des parents à l'élaboration du code d'éthique de l'école. Bien que cette citation soit fournie dans le but de donner un exemple de l'importance de communiquer les attentes, les processus de l'école reflètent aussi un grand leadership de la part de la direction, la création d'un environnement scolaire positif, et la participation productive des parents.

« On ne peut s'attendre à un bon comportement s'il n'y a pas compréhension de ce qui est acceptable et de ce qui ne l'est pas. Plusieurs des écoles ont fait participer les parents et les élèves à l'élaboration de codes de conduite, ce qui a consolidé des attentes élevées. Deux principaux

avantages ont émergé de cette participation. Les familles ne pouvaient pas se dissocier facilement des valeurs et exigences de l'école. En outre, elles pouvaient choisir d'imposer ou non des attentes semblables à la maison. Certains parents ont été réprimandés par leurs enfants pour s'être exprimés ou comportés de façon socialement inacceptable, par exemple pour avoir juré ou usé de propos racistes. » (Ibid, p. 23) [Traduction libre]

Pour le personnel enseignant : L'importance d'établir des attentes élevées pour le rendement des enseignantes et enseignants et pour l'école elle-même est une idée relativement nouvelle qui n'a pas reçu autant d'attention que le sujet de l'établissement des attentes pour les élèves. Ce sont Reynolds et Teddlie (2000) qui l'ont proposée à l'origine dans leur analyse documentaire en la décrivant comme suit :

« Il est aussi très probable que les attentes élevées pour les élèves aillent de pair avec des membres du personnel ayant eux-mêmes des attentes élevées sur ce qu'ils peuvent accomplir, telles qu'établies par la direction d'école ou l'enseignant(e) principal(e). » (p. 149) [Traduction libre]

Reynolds et Teddlie (2000) ont également repéré les cinq grandes attentes suivantes pour le personnel dont les directions pourraient discuter :

- s'attendre à ce que le nouveau personnel ait une bonne compréhension de l'école avant son arrivée;
- s'attendre à une très grande participation du personnel lors des activités de perfectionnement;
- s'attendre, de la part du personnel, à une étroite surveillance des activités des élèves, y compris des devoirs;
- s'attendre à ce que le personnel donne la priorité au rendement scolaire de ses élèves;
- s'attendre à ce que le personnel gère bien son temps pour assurer que les élèves passent le maximum de temps sur leurs tâches.

5. Comment utilisez-vous les données sur le rendement des élèves pour faire le suivi de leur progrès sur tous les plans?

Bissonnette, Richard et Gauthier (2006) confirment les constats avancés par Black et William (1998), à savoir que « le recours aux évaluations régulières constitue un moyen pédagogique pouvant améliorer la qualité de l'enseignement [...] la mise en place d'évaluations formatives, utilisées comme outil diagnostique en salle de classe, engendre des gains d'apprentissage élevés pour tous les élèves. » (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006, p. 95-96)

Voici comment, dans les dernières études de cas publiées par l'OQRE (2010), la direction d'une des écoles à succès décrit cette culture de collecte et d'interprétation de données :

« Il est de plus en plus évident qu'une culture fondée sur les données soit indispensable à toute école qui souhaite réellement répondre aux besoins de ses élèves et leur offrir une éducation de qualité. Les nombreuses initiatives, que ce soit au niveau du ministère de l'Éducation, du conseil scolaire ou de l'école, ne seront valables que si nous arrivons à en mesurer l'efficacité. » (École élémentaire catholique Saint-Noël-Chabanel, Toronto)

Sur le plan des élèves : La recherche préliminaire sur l'efficacité des écoles a établi qu'une surveillance fréquente des progrès des élèves constitue un corrélat des écoles efficaces; les analyses de recherche plus récentes font ressortir le recours à des données d'évaluation. Concrètement, on observe que le progrès des élèves dans les écoles à succès est surveillé et analysé de manière continue afin de fournir des expériences d'apprentissage différenciées pour répondre aux besoins individuels des élèves, que ce soit dans le cadre du programme scolaire régulier ou à l'extérieur de ce cadre.

Les données d'évaluation peuvent provenir de diverses sources, de tests faits en classe ou au niveau provincial, et peuvent répondre à divers besoins en matière de promotion du rendement. Earl (2009) propose de faire la distinction entre l'évaluation de l'apprentissage, pour l'apprentissage et comme apprentissage, ce qui peut se traduire comme suit :

- clarifier, tant pour les élèves que pour leurs enseignantes et enseignants, ce que les élèves savent et ont appris (évaluation de l'apprentissage);
- clarifier, tant pour les élèves que pour leurs enseignants, ce qu'il reste à apprendre et en quoi consistent les normes de rendement (évaluation pour l'apprentissage);
- enseigner aux élèves à évaluer leurs propres progrès et à déterminer quand ils doivent travailler davantage pour répondre aux attentes en matière de rendement (évaluation comme apprentissage).

Conformément à ce qui précède, **l'évaluation et le suivi rigoureux des progrès** constituaient des caractéristiques importantes des écoles remarquables présentées dans l'étude d'Ofsted (2009). Plus précisément, on y soulignait que « d'ordinaire, l'information sur les progrès des élèves fait l'objet d'une analyse attentive et permet de repérer les individus et les groupes d'élèves qui ont besoin d'une aide précise. (ibid., p. 20) [Traduction libre]

Dans les dernières études de cas publiées par l'OQRE (2010), la direction d'une des écoles à succès décrit comment le personnel enseignant utilise les données à sa disposition dans sa démarche d'amélioration continue :

« Dès le début de l'année scolaire, des rencontres en CAP sont planifiées et font partie intégrante du parcours d'amélioration entrepris à l'école [...] Une analyse détaillée des données de l'OQRE, des bulletins et des tâches communes d'évaluation au niveau de l'école et du conseil scolaire sert d'élément

déclencheur pour amorcer la planification de l'amélioration. Les forces et les défis des élèves sont définis et un profil est tracé pour chaque élève. » (École secondaire Notre-Dame-des-Grands-Lacs, Sault-Ste-Marie)

Sur le plan de la salle de classe et de l'école : Les chercheuses et chercheurs ont également souligné les avantages d'utiliser les données de rendement et de processus pour évaluer les progrès dans les écoles et les salles de classe (Reynolds et Teddlie, 2000; Teddlie et Stringfield, 2007). Ainsi, les directions d'écoles efficaces s'assurent que les données de résultats et de processus sont mises à la disposition du personnel de l'école et que les données d'évaluation font partie intégrante de la surveillance de l'atteinte des objectifs de l'école. Sur le plan des salles de classe, les données de rendement indiquent aux enseignantes et enseignants de quelles façons ils doivent modifier leurs méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves. Plus récemment, l'étude des écoles ontariennes qui réussissent indiquait ce qui suit :

« Le recours aux données était le catalyseur d'amélioration des résultats scolaires le plus courant, le plus profond et le plus puissant... Les équipes scolaires ont systématiquement cerné les forces et les faiblesses de l'élève, de l'année d'études et de l'ensemble de l'école. L'information obtenue a permis d'établir des objectifs et de repérer les secteurs à améliorer. Elle a souvent jeté les bases du plan stratégique de l'école. Toutes les décisions sur l'orientation des programmes et méthodes pédagogiques, les besoins de formation, les ressources nécessaires, l'intensité du soutien aux besoins des élèves et la mise en place de personnel de soutien se fondaient sur les résultats de l'analyse de données. (Shulman, 2010, p. 2) [Traduction libre]

6. Quelques méthodes pédagogiques efficaces

Bissonnette, Richard et Gauthier (2006) présentent les résultats d'une méta-analyse menée par Borman *et al.* (2002 et 2003) qui démontrent qu'il existe une relation étroite entre l'efficacité d'une école et les méthodes pédagogiques utilisées. Ils affirment qu'il est important que le personnel enseignant détermine, à l'échelle d'une école, d'un cycle ou d'un secteur, les méthodes pédagogiques à privilégier, et par la suite de collaborer à leur mise en œuvre de façon systématique pour en arriver à une harmonisation des méthodes reconnues comme étant efficaces. Selon ces chercheurs, les recherches sur l'enseignement efficace indiquent que l'enseignement à privilégier doit être explicite, direct et systématique.

Dans les dernières études de cas publiées par l'OQRE (2010), la direction d'une des écoles à succès décrit comment les écoles adaptent l'enseignement aux besoins des élèves :

« Il est clair que l'on accorde ici une grande importance aux besoins spécifiques de chaque élève. On a recours à l'enseignement explicite, par étapes, de nouveaux concepts, pour en approfondir la connaissance en regroupant les élèves selon la zone proximale de leur compétence. Les élèves sont habilités à

cette façon d'apprendre qui permet de maintenir le degré de motivation de celles et ceux qui maîtrisent le concept, et d'apporter l'appui nécessaire aux élèves qui sont en voie de le développer. En décrivant cette approche, on parle de "célébrer les différences". » (École catholique Ste-Anne, North Bay)

Maximiser le temps en salle de classe : Dans leur analyse bibliographique détaillée, Reynolds et Teddlie (2000) ont établi que les éléments suivants représentaient quelques-unes des principales étapes que les enseignantes et enseignants voudront envisager pour maximiser le temps en salle de classe. Certaines figurent déjà à la rubrique sur la maximisation du temps consacré à l'apprentissage à l'école.

- a. S'assurer que les cours commencent et se terminent à l'heure.
- b. Réduire au minimum le temps perdu pour des tâches administratives routinières, des interventions disciplinaires ou des transitions entre les sujets ou les activités d'une leçon.
- c. Maximiser la proportion de temps consacrée à l'interaction avec les élèves, y compris le temps consacré à présenter des nouveaux documents ou informations. (ibid, p. 146)
- d. Maximiser le temps que les élèves consacrent à leurs tâches.

Une organisation efficace : D'après l'analyse bibliographique de Reynolds et Teddlie (2000), un enseignement efficace se caractérise par une organisation efficace en salle de classe. Les facteurs suivants favorisaient grandement une telle organisation :

- Préparer les cours d'avance.
- Expliquer clairement aux élèves l'objectif du cours et ce qu'ils doivent faire.
- S'assurer que la matière du curriculum est présentée en unités gérables (c.-à-d. diviser les unités, au besoin).
- S'assurer que les cours sont structurés, conjointement à l'acquisition des notions de base.

Proposer un curriculum vaste, équilibré, pertinent et stimulant :

Dans le modèle franco-ontarien de l'école de la réussite fondé sur un recensement exhaustif de la recherche, la gestion du curriculum par l'enseignante ou l'enseignant revêt une importance prioritaire. D'abord, elle ou il établit « des séquences d'enseignement et structure des activités d'apprentissage » qui permettent aux élèves d'établir de nouvelles connaissances à partir de connaissances antérieures, et ce, en ayant recours à un enseignement explicite et direct. Elle ou il est soucieux d'harmoniser le curriculum, l'enseignement et l'évaluation. (CFORP, 2004, p. 19) La stratégie de la tournée des classes fournit un outil d'observation en cinq étapes pouvant aider la direction d'école à noter le degré d'alignement curriculaire de chaque salle de classe, d'un cycle ou secteur et de l'ensemble de l'école.

Certaines caractéristiques des dispositions exceptionnelles du curriculum consignées dans l'étude d'Ofsted (2009) s'établissaient comme suit :

- Insister sur les aptitudes fondamentales et la prestation exemplaire de l'enseignement.
- Renforcer le français, les mathématiques et les sciences en les appliquant à d'autres matières et à d'autres domaines.
- Écrire pour des besoins précis, dans divers styles transactionnels.
- Enrichir le langage en encourageant les élèves à communiquer ce qu'ils comprennent et à évaluer leur apprentissage.
- Sélectionner des activités soigneusement adaptées pour élargir l'apprentissage des élèves et enrichir leur vie.
- Sélectionner une gamme dynamique et passionnante de sorties et d'apports stimulants.
- Assurer une planification qui permet d'adapter les activités à chaque élève, y compris les élèves doués et talentueux.
- Planifier des devoirs bien gérés, soigneusement expliqués aux élèves et aux parents. (Ofsted, 2009, p. 18) [Traduction libre]

L'importance de disposer d'un curriculum stimulant et d'une difficulté pertinente est démontrée tant au primaire qu'au secondaire. Dans une récente étude canadienne, Willms, Riesen et Milton (2010) ont établi que les élèves du secondaire étaient plus susceptibles de s'investir dans leur apprentissage lorsque leur classe et leur école leur offraient un défi intellectuel convenable.

Fixer des normes d'enseignement élevées : Il est également établi que des normes d'enseignement élevées sont essentielles pour parvenir à l'excellence. Toutefois, à quoi ressemble un enseignement excellent? La description suivante de normes d'enseignement excellent observée dans l'étude d'Ofsted (2009), même si elle reprend certaines méthodes pédagogiques déjà soulignées, constitue une référence utile.

- Un enseignement stimulant et enthousiaste qui intéresse, passionne et motive les élèves et accélère leur apprentissage.
- L'uniformité de la qualité de l'enseignement dans l'ensemble de l'école.
- L'acquisition de bonnes habitudes d'apprentissage, conjuguée à de nombreuses possibilités offertes aux élèves de découvrir les choses d'eux-mêmes.
- Une démarche hautement structurée en lecture, écriture et mathématiques, comportant un certain regroupement des habiletés.
- Des cours bien planifiés qui répondent aux besoins diversifiés des élèves.
- Un environnement stimulant en classe.
- Une vérification étroite de l'apprentissage pendant les cours, associée à une notation et à une évaluation efficaces. (Ofsted, 2009, p.15) [Traduction libre]

7. Favoriser la participation des parents de manière productive et appropriée

Les écoles à succès reconnaissent l'importance d'impliquer les parents et d'obtenir leur engagement afin de bâtir une meilleure continuité entre la famille et l'école. Voici

comment, dans les dernières études de cas publiées par l'OQRE (2010), trois écoles favorisent la collaboration entre l'école et les parents :

« Le dialogue est la meilleure porte d'entrée pour soutenir une relation de confiance et adopter des mesures qui conviennent au contexte familial. »
(École élémentaire catholique Saint-Noël-Chabanel, Toronto)

« L'école organise plusieurs activités à l'intention des parents pour leur permettre de s'impliquer. En plus des activités culturelles et communautaires, on offre de nombreuses possibilités aux parents de participer à l'apprentissage. »
(École élémentaire catholique Marie-Tanguay, Cornwall)

« Une communication régulière entre l'école et les parents est essentielle pour assurer l'appui à l'apprentissage des élèves. » (École secondaire Jeunes sans frontières, Brampton)

Encourager des interactions positives avec les parents : Les recherches démontrent que certains types de participation des parents sont plus productifs et bénéfiques à la réussite des élèves et à l'efficacité scolaire que d'autres. Par exemple, il est démontré que la participation des parents au travail scolaire constitue une forme particulièrement productive de participation, tandis que leur participation aux activités parascolaires a relativement peu d'effets (Sammons, 1995). Parmi les moyens précis de faire participer les parents qui étaient énumérés dans la recherche (Reynolds et Teddlie, 2000; Ofsted, 2009; Shulman, 2010), soulignons ceux qui suivent :

- les parents qui aident en classe
- les parents qui donnent un coup de main lors des sorties
- les écoles qui adoptent une politique de « portes ouvertes »
- les parents qui aident les élèves à faire leurs devoirs
- les écoles qui organisent des ateliers destinés aux parents afin de les aider dans l'accompagnement de leurs enfants.
- les parents et les écoles qui échangent de l'information au sujet des progrès de l'élève
- les écoles qui font participer les parents à la détermination des attentes d'apprentissage et de comportement des enfants

Les écoles de langue française misent davantage sur les activités culturelles et les échanges avec les parents et les membres de la communauté. Dans les dernières études de cas publiées par l'OQRE (2010), la direction d'une des écoles à succès décrit son approche de l'animation culturelle :

« Le conseil d'école et les parents appuient largement les initiatives visant à créer, au sein de l'école, un milieu où le français est bien vivant. On accorde donc une place importante aux activités culturelles. Avec l'appui du conseil scolaire, une équipe d'animation culturelle accompagne le personnel enseignant dans des projets régionaux de théâtre, d'improvisation, de chant et autres qui

visent l'apprentissage du français en plus d'un sens d'appartenance à la communauté francophone. » (École élémentaire Jeanne-Lajoie, Toronto)

8. Comment perfectionnez-vous les compétences du personnel sur place?

Perrenoud (2005) suggère que, pour être efficace, l'enseignante ou l'enseignant se doit de réfléchir à sa méthode. Selon ce chercheur, être réflexif veut dire qu'il faut accepter de faire partie de la problématique, assumer ses responsabilités, travailler de façon collaborative pour trouver des solutions de rechange et s'investir dans des changements, entre autres.

« Ce qui compte pour la réussite, ce n'est pas "qui" est l'enseignante ou l'enseignant, mais "ce qu'elle ou il fait" ». (PLURI-GREASS, 2003, p. 14)

Killion et Todnem (1991) dans Downey et Frase (2009), affirment qu'il y a trois types de réflexion auxquelles une enseignante ou un enseignant peut se livrer, soit la réflexion sur l'action, la réflexion en action et la réflexion pour l'action. Le personnel réflexif utilise la réflexion pour l'action, car elle « est proactive et vise à guider les actions pédagogiques à venir ». (Downey et Frase, 2009, p. 8) [Traduction libre]

Joyce et Showers (2002) dans Bissonnette et Richard (2010) affirment que, selon le personnel enseignant, l'efficacité du perfectionnement professionnel dépend en grande partie de la durée des activités de formation et de l'accompagnement en salle de classe qui y fait suite. Selon ces chercheurs, l'accompagnement s'insère au sein des CAP et s'appuie sur la collaboration entre les enseignantes et enseignants. Les pratiques de formation qui favorisent l'interobservation des enseignantes et enseignants en salle de classe sont parmi celles qui donnent les meilleurs résultats.

Intégrer le perfectionnement professionnel sur place aux priorités scolaires :

Reynolds et Teddlie (2000) ont découvert que les directions d'écoles efficaces font la promotion de possibilités de perfectionnement professionnel qui sont pratiques, intégrées aux activités scolaires, offertes à l'école même et intimement synchronisées aux priorités de développement de l'école. De plus, des possibilités qui appuient une culture du personnel incluant l'apprentissage mutuel, la surveillance et une volonté de collaboration contribuent à l'efficacité des écoles. Par contre, des cours sur place n'ayant rien à voir avec la mission première de l'école ont été décrétés inefficaces.

Favoriser les communautés d'apprentissage : Sackney (2007), dans son analyse de l'efficacité et de l'amélioration des écoles dans le contexte canadien, remarque que, depuis dix à 15 ans, on observe une augmentation de l'importance accordée à l'amélioration continue et à la création de communautés d'apprentissage. Des enseignantes et enseignants efficaces participent à des communautés d'apprentissage qui souscrivent au partage des responsabilités relatives aux résultats des élèves et à l'amélioration de l'apprentissage des élèves, conjointement avec les élèves, les parents et la collectivité. Au sein de l'école, les communautés d'apprentissage se caractérisent par des équipes coopératives et des réseaux d'apprentissage qui fonctionnent comme des « communautés de pratique ». Ainsi, les enseignantes et enseignants collaborent et apprennent les uns des autres.

Les études de cas de l'Ontario et du Royaume-Uni illustrent bien la manière dont la création de communautés d'apprentissage au sein des écoles assure l'efficacité continue de l'enseignement et de l'apprentissage. La planification coopérative de cours efficaces semble en être l'un des ingrédients capitaux. Les processus exacts semblent varier selon les écoles, mais les écoles efficaces soulignent que la collaboration contribue à la fois à la haute qualité des cours et au maintien de l'uniformité de la prestation des programmes.

Dans les dernières études de cas publiées par l'OQRE (2010), la direction d'une des écoles décrit la collaboration qui existe au sein de l'école :

« Les leaders pédagogiques en littératie et en numératie, en pédagogie culturelle, en actualisation linguistique en français (ALF) et en technologie [...] accompagnent leurs collègues dans la mise en œuvre de nouvelles initiatives, par des activités de formation et de planification en CAP et par le modelage et le soutien en salle de classe. [...] durant les rencontres en CAP, on revoit la progression vers les objectifs fixés. Ces rencontres assurent une continuité des apprentissages, favorisent l'échange de renseignements quant aux pratiques réussies et permettent, au besoin, de se fixer de nouveaux objectifs. Elles facilitent également le développement de pratiques pédagogiques uniformes [...]. » (École élémentaire publique Héritage, North Bay)

La recherche sur l'amélioration des écoles

Maintenant que nous avons passé en revue l'information relative aux caractéristiques d'une école efficace, la question qui, en toute logique, se pose est la suivante : comment mettre ce savoir en pratique? Comment améliorer le statu quo prévalent et soutenir l'amélioration des écoles? Voici ce que les publications font ressortir comme points essentiels de processus de changement réussis.

- a. La mise en œuvre locale d'une réforme est essentielle à la réussite. Ainsi, à moins que les enseignantes et enseignants locaux soient des participants actifs à la réforme, il est peu probable que celle-ci produise sur le plan local les résultats prévus. De plus, le soutien et le leadership de la direction en faveur du changement influent considérablement sur les efforts locaux en vue de mettre en place la réforme. Se reportant à l'étude quinquennale Rand Agent Change, McLaughlin (1990) conclut que l'étude « a démontré que la nature, la quantité et le rythme des changements au niveau local résultent de facteurs locaux qui échappent largement au contrôle des décideurs à des échelons plus élevés ». (p. 12) [Traduction libre]

« Même si les politiques peuvent fournir des orientations et une structure de changement, elles ne peuvent pas déterminer les résultats. Leur mise en œuvre tend à prédire une amélioration du rendement des élèves. Dans l'étude Rand Change Agent, pour que la mise en œuvre des projets réussisse, une adaptation mutuelle de la réforme et du contexte (Berman

et McLaughlin, 1976) a été nécessaire, une observation reprise tant par la RAÉ que par la REÉ au cours des 30 années suivantes. Le soutien de la direction était crucial. **Lorsque les enseignantes et enseignants avaient l'impression que la direction aimait un projet et qu'elle le soutenait activement, le projet évoluait bien.** Même si le rôle d'agentes et agents externes du changement avait de l'importance, la participation de la direction en avait encore plus pour la réussite du projet. » (Teddlie et Springfield 2007, p. 135) [Traduction libre]

« L'appropriation de la réforme par les enseignantes et enseignants n'est pas un concept du tout ou rien pendant les premières phases de la réforme. Cette appropriation se produit plutôt après des mois et des années d'investissement à la mettre en œuvre [...] **la croyance et l'engagement avaient tendance à suivre une pratique efficace**, plutôt que l'inverse. » (ibid., p. 136) [Traduction libre]

- b. Teddlie et Stringfield ont repéré les conclusions ou les thèmes suivants, inspirés de leur analyse de la RAÉ qui, depuis 15 ans, est plus souvent désignée par les termes de restructuration et réforme scolaire :
- Une amélioration significative est possible et se produit, mais « le nombre d'écoles qui se sont détériorées et de celles qui se sont améliorées est à peu près égal. »
 - L'amélioration des écoles exige une intervention ou une série d'interventions clairement définies.
 - Il n'existe pas de « bonne » réforme applicable à toutes les écoles. « Les ressources matérielles, les capacités humaines, les expériences antérieures à l'égard du changement et les systèmes de croyances varient entre les écoles et au sein des écoles, au fil du temps. D'une étude à l'autre, on constate que le contexte compte. »
 - Les réformes les plus réussies « faisaient participer le personnel enseignant et les administratrices et administrateurs locaux à l'adaptation des recherches externes et des efforts de développement pour qu'ils s'intègrent bien à la situation locale. »
 - Une observation quasi-universelle relativement aux efforts d'amélioration des écoles, est « le besoin d'un leadership solide et axé sur l'enseignement de la part de la direction ».
 - Le soutien et le perfectionnement professionnel continu du personnel enseignant sont essentiels au processus de changement.
 - Il est important de surveiller les processus tout autant que les résultats au moment d'évaluer les efforts d'amélioration des écoles.

Pour qu'un changement s'opère dans les pratiques enseignantes, le comportement et les attitudes du personnel, il est essentiel, selon Gather Thurler (1994) :

- de tenir compte des caractéristiques particulières de l'école, de sa communauté et du milieu qui l'entoure;
- d'encourager le personnel enseignant à prendre conscience de la situation à améliorer puis à y réfléchir individuellement et collectivement;
- d'inclure le personnel dans la prise de décisions relativement aux objectifs et aux démarches à privilégier;
- de s'assurer que les objectifs ciblés sont unanimement partagés et que les pratiques sont harmonisées à l'échelle de toute l'école. (Gather Thurler, 1994, p. 206-207)

Résumé et conclusions

Nous avons la chance de disposer d'une mine d'informations portant sur ce qui contribue à un enseignement efficace et sur les facteurs qui influent sur l'amélioration des écoles. Tel qu'indiqué précédemment, il n'existe pas de formule unique pour assurer l'efficacité de toutes les écoles. Sackney (2007) souligne que le défi actuel consiste à créer « une infrastructure qui valide la base de connaissances et qui fait appel à la fois aux pratiques exemplaires et aux résultats des recherches. »

Parallèlement, il est très encourageant d'entendre parler d'écoles qui ont réussi à se transformer et à relever des défis incroyables avec un succès considérable. Pour terminer, suivent les conclusions inspirantes de l'étude d'Ofsted (2009) et quelques commentaires.

« Les études réalisées dans le domaine du processus d'enseignement-apprentissage et des écoles efficaces offrent, tant sur le plan du contenu que des modalités de mise en œuvre, des balises qui, lorsqu'elles sont respectées, augmentent d'autant leur efficacité. » (CFORP, 2004, p. 6)

De bon à excellent : Les approches mises en lumière par les écoles sur la voie du bon (ou du pire) au remarquable (ou au mieux) diffèrent dans les détails, mais ont certaines caractéristiques en commun. Elles sont bien pensées, bien mises en œuvre et appliquées de manière uniforme. Elles utilisent du mieux possible les compétences du personnel. Elles visent à donner aux enfants une précieuse expérience à l'école, dans un milieu structuré, sécuritaire et intéressant. Les priorités et principes suivants émergent clairement à de nombreuses reprises :

- a. Rétablir l'ordre et le calme pour que l'enseignement et l'apprentissage puissent avoir lieu.
- b. S'assurer de fixer des attentes élevées et que chaque personne (élèves, parents, personnel et administratrices et administrateurs) les connaisse parfaitement.
- c. Maintenir la participation et l'engagement des élèves et des parents afin qu'ils ne puissent pas se plaindre par la suite « qu'ils ne le savaient pas ».
- d. Diriger par l'exemple, adopter les comportements que vous attendez des autres et montrer que vous êtes prêt à faire tout ce que vous pourriez leur demander.
- e. Fixer et démontrer des normes élevées d'enseignement et d'apprentissage.

- f. Prendre promptement connaissance du curriculum, de la journée d'école et des expériences des élèves de l'école.
- g. Surveiller et évaluer chaque aspect du rendement de l'école.

Par-dessus tout :

- h. Évaluer la capacité du personnel à adopter des approches uniformes en matière d'enseignement et d'apprentissage, d'application des politiques, notamment en matière de comportement, des routines et des pratiques de base. Comme l'a déclaré le président d'un conseil : « Le personnel doit être dans l'autobus » lorsque l'école se lance sur la voie de l'amélioration.

Bibliographie

Aronson, J., J. Zimmerman et L. Carlos. Improving student achievement by extending school: Is it just a matter of time?, 2005. Téléchargé le 19 juin 2006 du site Web www.wested.org/online_pubs/timeandlearning/TAL_PV.html.

Berman, P., et M. W. McLaughlin. « Implementation of educational innovation », *Educational Forum*, vol. 40, 1976, p. 344-370.

Bissonnette, S., et M. Richard. « Les modalités d'efficacité de la formation continue », *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 3, 2010, p. 34-36.

Bissonnette, S., M. Richard et C. Gauthier. *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Presses de l'Université Laval, QC, 2006.

Bosker, R. J., et B. Witziers. *The magnitude of school effects. Or: Does it really matter which school a student attends?* Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, New York, NY, avril 1996.

Bradbury. *School Financial Management*, 2008, disponible sur le site Web www.teachingexpertise.com/articles/school-business-managers-role-recruiting-and-selecting-staff-4051.

Bressoux, P. *Comment favoriser le progrès des élèves*, Université-Pierre-Mendès-France, Grenoble, 2008, disponible sur le site Web http://doc-aea.aide-et-action.org/data/admin/comment_favoriser_les_progres_des_eleves.doc

Brookover, W., D. Beady, P. Flood, J. Schweitzer et J. Wisenbaker. *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York, Praeger, 1979.

Brookover, W. B., et L. W. Lezotte. *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Institute for Research on Teaching College of Education, Michigan State University, 1979.

Brunet, L., et R. Boudreault. Empowerment et leadership des directions d'école. Un atout pour une politique de décentralisation, *Éducation et francophonie*, vol. XXIX : 2, ACELF, Québec, QC, 2001, p. 283-289.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. *Vers l'école de la réussite... une démarche continue pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Document d'orientation à l'intention des CSLF de l'Ontario*, CFORP, Ottawa ON, 2004

Coleman, J. S., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, R. Weinfeld, et coll. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC, Government Printing Office, 1966.

DeLièvre, B., A. Braun, V. Carette et W. Lahaye (éd.). Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants, *Revue Éducation et Formation*, n° e-293, Université de Mons, Belgique, p. 1-5, p. 9-20, p. 121-149, 2010, p. 164-183.

Doucet, J-J., A. Utscheider, et J. Bourque. Influence parentale sur le rendement scolaire : comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Université de Moncton, vol. 12, n° 2, Moncton, NB, 2009, p. 227-242.

Downey, C., et L. Frase. *Manuel du cours. Un aperçu. La tournée des classes en trois minutes : stimuler l'enseignement et l'apprentissage par la pratique réflexive*, Série *Cutting Edge Practices*, Curriculum Management Systems, Inc., Johnston IA, 2009.

Downey, C., et L. Frase. *Manuel du cours. Partie 1-Généralités. Tournées des classes et pratique réflexive : une façon de maximiser le rendement des élèves*, Série *Cutting Edge Practices*, Curriculum Management Systems, Inc., Johnston IA, 2008.

Duru-Bellat, M. Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire, *Carrefours de l'éducation*, Vol. 6, Université de Bourgogne et Institut de recherche sur l'éducation (IREDU-CNRS), 2003, p. 183-206.

Edmonds, R. R. « Effective schools for the urban poor », *Educational Leadership*, vol. 37, n° 10, 1979, p. 15-24.

Fullan, M. G. *Leadership & sustainability*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2005.

Fullan, M. G. « Les leaders du changement ». *Vie pédagogique*, 128, 2003, p. 5-7.

Gather Thurler, M. « L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit dans Crahay, M. (dir.) », *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, 1994, p. 203-224.

Gauthier, C., M. Mellouki, D. Simard, S. Bissonnette et M. Richard. *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche. Les cahiers du débat*, Fondation pour l'innovation politique, Presses de l'Université Laval, QC, 2009.

Gauthier, C., S. Bissonnette et M. Richard. Réussite scolaire et réformes éducatives. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 2, numéro spécial, article 1, 2009, p. 1-15.

Gauthier, C., S. Bissonnette et M. Richard. *Les écoles efficaces favorisant la réussite scolaire des élèves à risque : une revue de la littérature*. Présentation au CRIFPE, Université Laval, QC, 2006.

Gauthier, C., M. Dembélé, S. Bissonnette et M. Richard. *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. Revue des résultats de recherche*, Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO (version préliminaire), 2004.

Gauthier, C., et S. Martineau, en collaboration avec Raymond, D. « Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant », *Vie pédagogique*, n° 107, 2004, disponible sur le site Web www.3evoie.org

General Accounting Office. *Effective schools programs: Their extent and characteristics*. Gaithersburg, MD, General Accounting Office, 1989.

Hargreaves, A., et D. Fink. *The Seven Principles of Sustainable Leadership* prepared for *Educational Leadership*, décembre 2003, disponible sur le site Web www2.bc.edu/~hargrean/docs/seven_principles.pdf.

Hargreaves, A., et D. Fink. *Sustainable leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.

Levine, D. V., et L. W. Lezotte. *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*, Madison, WI, The National Center for Effective Schools Research and Development, 1990.

McLaughlin, M. « The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives, micro realities », *Educational Researcher*, vol. 19, n° 9, 1990, p. 11-16.

Ofsted. *Twenty outstanding primary schools: Excelling against the odds*. London, Ofsted, 2009.

Normand, R. L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 1, 2006, p. 53-70, disponible sur le site Web <http://id.erudit.org/iderudit/013476ar>

Perrenoud, P. *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse, 2002, disponible sur le site Web www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main_php_2002/2002_21.rtf

Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive, *Éducateur*, n° 2, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse, 2005, p. 30-33, disponible sur le site Web www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html

PLURI-GREASS. Les facteurs-clés de succès liés à la réussite scolaire au primaire. *Revue commentée de la littérature récente*. Programme famille, école, communauté : réussir ensemble. Université du Québec à Montréal, QC, 2003.

Reynolds, D., et C. Teddlie. The processes of school effectiveness. Dans C. Teddlie, et D. Reynolds (éd.), *The international handbook of school effectiveness research*, Londres, Falmer Press, 2000, p. 134-159.

Sackney, L. History of the school effectiveness and Improvement movement in Canada over the past 25 years. Dans T. Townsend (éd.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 2007, p. 167-182. Dordrecht, Pays-Bas, Springer.

Sammons, P., J. Hillman et P. Mortimore. *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Londres, Ofsted, 1995.

Scheerens, J., et R. Bosker. *The foundations of school effectiveness*. Oxford, Pergamon Press, 1997.

Stoll, L., et D. Fink. *Changing our schools*. Buckingham, Open University Press, 1996.

Teddlie, C., D. Reynolds et P. Sammons. The methodology and scientific properties of school effectiveness research. Dans C. Teddlie, et D. Reynolds (éd.), *The international handbook of school effectiveness research*, 2000, p. 55-133. Londres, Falmer Press.

Teddlie, C., et S. Stringfield. A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. Dans T. Townsend (éd.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 2007, p. 131-166. Dordrecht, Pays-Bas, Springer.



Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

2, rue Carlton, bureau 1200, Toronto (Ontario) M5B 2M9, | 888 327-7377, www.oqre.on.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010