

**Accroître les capacités
en privilégiant les résultats :
une stratégie pour la littératie et la numératie**

Secrétariat de la littératie et de la numératie

Présenté à la
Société canadienne pour l'étude de l'éducation
Vancouver, BC
31 mai – 3 juin 2008

Accroître les capacités en privilégiant les résultats :
une stratégie pour la littéracie et la numératie

Le mandat éducatif

Le gouvernement de l'Ontario a placé l'amélioration de l'éducation financée de sources publiques au cœur de son mandat. Fort de sa réélection pour un second terme (2007-2011), ce gouvernement s'est engagé à poursuivre, à soutenir et à approfondir cet objectif d'amélioration de l'éducation :

« Faire de l'éducation publique la meilleure éducation possible, voilà ce que nous pouvons entreprendre de plus important ensemble pour offrir à tous un avenir radieux et prometteur... Se doter d'une bonne éducation publique, c'est se donner les meilleurs travailleurs et les meilleurs citoyens... C'est construire une économie plus forte, une société plus forte, un Ontario plus fort, en renforçant les compétences de notre population ».

L'Honorable Dalton McGuinty, premier ministre de l'Ontario

S'engageant à la fois à « monter la barre » pour obtenir de meilleurs rendements et à « combler l'écart » pour les groupes et les écoles qui réussissent moins bien, un ambitieux programme a été fixé peu après la première élection de ce gouvernement. En 2002-2003, 54 p. 100 en moyenne des élèves de l'élémentaire atteignaient le niveau provincial en lecture, en écriture et en mathématiques (niveau défini par les normes provinciales d'évaluation en 3^e et en 6^e année). En 2004, le gouvernement s'est fixé comme objectif de voir 75 p. 100 des élèves atteindre ou dépasser la norme provinciale à l'âge de 12 ans (6^e année). Durant le premier mandat du gouvernement (2003-2007), comme cela sera présenté ci-après, nous avons mis en place une gamme d'initiatives et de ressources pour soutenir cet objectif. Maintenant dans son second mandat, le gouvernement a confirmé que « la campagne des 75 p. 100 » (Parti libéral de l'Ontario, 2007) restait une priorité essentielle, et l'a souligné dans son dernier document de réflexion *Appuyer chaque élève : tonifier l'éducation en Ontario* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008). Ce document étudie les stratégies utilisées et les preuves liées à leurs effets et à leurs résultats à ce jour pour accroître la capacité professionnelle des éducateurs de soutenir les objectifs en termes d'apprentissage et de rendement.

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie.

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie (SLN) a été créé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario le 1^{er} novembre 2004 pour élaborer, coordonner et concrétiser la stratégie de littératie et de numératie du gouvernement et pour s'assurer que ses initiatives entraînaient une plus grande efficacité d'enseignement dans la classe et des améliorations dans le rendement des élèves. Le SLN se concentre sur les classes de la maternelle à la 6^e année et il concerne 4 000 écoles élémentaires de 72 districts scolaires et de 24 autres administrations scolaires plus petites. Conformément au système de gouvernance de l'Ontario, il touche quatre systèmes d'éducation financés par le public : le système de langue française, le système catholique de langue française, le système de langue anglaise et le système catholique de langue anglaise.

Le SLN compte sept équipes régionales qui travaillent directement avec les districts scolaires et les écoles dans toute la province. Les agentes et agents du rendement des élèves (ARE) représentent la majorité de son personnel et sont des leaders expérimentés qui connaissent l'enseignement et le curriculum. Les équipes d'ARE sont généralement constituées de personnes qui ont une expérience récente d'enseignante ou d'enseignant, de directrice ou de directeur d'écoles, de consultant/de coach/de coordonnatrices ou coordonnateurs ou de leaders confirmés de district. Chaque équipe régionale travaille avec les districts et les écoles pour analyser les données sur le rendement des élèves, apporter son soutien pour l'enseignement et le curriculum, assurer le suivi des progrès scolaires et favoriser l'application du programme. Le soutien que l'équipe régionale reçoit du SLN permet de mieux répondre aux besoins des districts et des contextes scolaires locaux tout en encourageant des partenariats et une collaboration axés sur le rendement et l'apprentissage des élèves. Le travail des équipes régionales et le travail opérationnel du SLN sont soutenus par une organisation centrale qui compte une équipe de direction principale et des équipes fonctionnelles chargées de la recherche, de l'évaluation et des données, de l'accroissement des capacités, des questions de gestion et du soutien à la politique et aux opérations.

Peu après la création du SLN, neuf grandes stratégies ont été définies pour étayer le travail à venir. Bien que ces stratégies soient liées (voir annexe 1), le présent document est centré sur deux d'entre elles :

- accroître les capacités pour soutenir l'apprentissage et le rendement des élèves;

- s’engager envers la recherche, l’investigation et la prise de décisions reposant sur les preuves.

L’accroissement des capacités axé sur les résultats est au cœur du travail du SLN, en partenariat avec les districts scolaires, les écoles, les organismes partenaires et les intéressés. Voici à ce sujet les observations de Fullan *et al.* (2006: 88) :

« Les districts et les états doivent intégrer les pressions et les soutiens pour que tous les intervenants du système s’engagent à accroître les capacités en s’axant sur les résultats. L’accroissement des capacités implique des stratégies qui renforcent l’efficacité collective à tous les niveaux afin de développer et de mobiliser les connaissances, les ressources et la motivation, toutes choses nécessaires pour monter la barre et combler l’écart dans l’apprentissage des élèves à l’échelle du système. »

La stratégie ontarienne a délibérément essayé de tirer une leçon des succès et des échecs d’autres initiatives éducatives, afin d’éviter l’affirmation de Fullan *et al.* (2006) qui estiment que l’on néglige souvent l’accroissement des capacités. De plus, bien que l’objectif ait clairement été placé sur les résultats tout en ciblant l’amélioration du rendement des élèves, la démarche ontarienne a intentionnellement inversé « pression et soutien » (Barber, 2001) et privilégié le soutien, en prenant pour stratégie centrale l’accroissement des capacités des éducateurs, et en faisant de la responsabilisation, à la fois professionnelle et externe, une stratégie de second plan.

L’accroissement des capacités, en se concentrant sur les résultats, forme une théorie de l’action qui insiste aussi sur :

- l’orientation – définir les grandes priorités en vue de l’amélioration, qui sont au cœur de toutes les activités de soutien;
- une réforme à trois niveaux – rendre cohérent et aligner tout le système notamment en établissant une collaboration et des liens tant au sein des écoles, des districts et des provinces ou états qu’entre eux.
- le leadership partagé – respecter les connaissances et la pratique professionnelles et rechercher activement, partager et développer des pratiques et des stratégies payantes;

- la responsabilisation professionnelle – nous tenir et tenir les autres responsables de l'amélioration, grâce à une bonne utilisation des données, une bonne auto-évaluation et des pratiques reposant sur les preuves, afin d'inspirer l'amélioration au lieu d'avoir recours à des techniques de classement, de culpabilisation ou de blâme.

Les neuf stratégies clés et la théorie de l'action ci-dessus mentionnées se sont développées ou ont évolué selon les quatre phases d'élaboration et de mise en place du SLN. La phase 1 s'est concentrée sur « l'établissement d'un consensus » pour générer un soutien à l'échelle du système et une collaboration avec l'objectif d'amélioration du rendement des élèves fixé par le gouvernement. La phase 2 a porté sur l'importance de l'« accroissement des capacités » (qui perdure durant les phases ultérieures) en offrant un leadership et un perfectionnement professionnel pour augmenter l'efficacité de l'enseignement et de l'organisation. Le thème de la phase 3 a été « affiner notre convergence » en accroissant la précision et l'intentionnalité des stratégies, avec des interventions ciblées pour les élèves, les districts scolaires et les écoles qui ont un rendement plus faible. La phase 4 – « intensification de notre effort collectif » – a consisté à approfondir l'efficacité et l'application des stratégies, notamment par la responsabilisation professionnelle pour une responsabilité partagée vis-à-vis de l'amélioration.

Cibler les résultats

Comme nous l'avons vu plus haut, il était impératif de se concentrer sur les résultats pour créer le SLN et les stratégies connexes. Selon les normes internationales, le système éducatif de l'Ontario réussit bien et donne de bons résultats. D'après le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et le Programme PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2006, l'Ontario s'est trouvé parmi les meilleurs aux résultats internationaux et a aussi été cité pour le petit écart dans le rendement associé au statut socio-économique et aux schémas d'immigration. Ainsi dans le PIRLS, pour la littératie en 4^e année, seuls Hong Kong et la Fédération de Russie ont obtenu des résultats très supérieurs à ceux de l'Ontario. D'après cette même évaluation, 37 p. 100 des élèves ontariens avaient des parents qui n'étaient pas nés dans ce pays, contre 10 p. 100 pour la moyenne internationale. Selon le programme PISA, en Ontario la différence de rendement entre les élèves du quart socio-économique supérieur et ceux du quart inférieur était la moitié de la moyenne de l'OCDE.

Quoi qu'il en soit, nous sommes fermement engagés à poursuivre dans la voie de l'amélioration et du soutien de nos élèves pour qu'ils acquièrent des compétences supérieures et à assurer leur succès à venir. Lorsque le gouvernement actuel est arrivé au pouvoir fin 2003, les résultats des écoles élémentaires étaient restés relativement stables avec 52-54 p. 100 des élèves atteignant la norme provinciale. Depuis 2004, la majorité des résultats en écriture, en lecture et en mathématiques à l'élémentaire ont augmenté d'au moins 10 p. 100. Le tableau 1 résume les indicateurs des résultats clés de l'année 2003 (année précédant le gouvernement actuel) et de 2007 (évaluation provinciale la plus récente).

Tableau 1 : Résultats provinciaux pour la 3^e et la 6^e année

2003	2007
Un peu plus de la moitié des élèves de l'élémentaire atteignent la norme provinciale	Presque deux tiers des élèves ont atteint la norme provinciale. La majorité des évaluations se sont améliorées de 10 points de pourcentage, sinon plus.
Dans aucun secteur, l'évaluation provinciale ne dépassait les 75 %	Les élèves de langue française ont franchi l'objectif des 75 % en 6 ^e année pour les mathématiques et s'en approchent pour l'écriture (73 % en 3 ^e année et 74 % en 6 ^e année)
Dans aucun conseil scolaire, les résultats ne dépassaient les 70 %	Pour la 6 ^e année, 11 conseils scolaires sont parvenus à 70 % des élèves ou plus atteignant la norme pour la lecture, 11 conseils pour les mathématiques et 9 conseils pour l'écriture
Le nombre d'écoles moins performantes dépassait celui des écoles très performantes : <ul style="list-style-type: none"> • 19 % des écoles comptaient moins de 34 % des élèves atteignant la norme provinciale en 3^e année pour la lecture • 13 % des écoles comptaient 75 % des élèves ou plus atteignant la norme provinciale en 6^e année pour la lecture 	Le nombre d'écoles très performantes dépasse celui des écoles moins performantes : <ul style="list-style-type: none"> • 5 % des écoles comptaient moins de 34 % des élèves atteignant la norme, soit une réduction des trois quarts par rapport à 2002-2003 • 25 % des écoles comptaient 75 % des élèves ou plus atteignant la norme, soit presque le double des écoles par rapport à 2002-2003

Dans le cadre général des résultats, on note un changement au niveau des écoles et des districts et ce, pour différents groupes d'élèves. Ainsi, la notion de « moindre performance » a évolué et les préoccupations initiales sur le nombre d'école moins performantes se sont maintenant étendues aux établissements qui n'améliorent pas du tout les niveaux de rendement et qu'on appelle les écoles qui « stagnent » et ont un rendement moyen. De plus, après trois ans d'améliorations

régulières année après année, 2006-2007 a vu un ralentissement et les résultats globaux ne se sont pas améliorés. Le changement de tendance, de rythme et d'effet des améliorations a influencé les phases et l'orientation des stratégies d'accroissement des capacités, comme nous allons le voir ci-dessous.

Accroissement des capacités

Des études systématiques des preuves révèlent que l'attention portée au renforcement des capacités professionnelles est importante à la fois pour l'apprentissage professionnel et pour celui des élèves. Voici ce que proposent, par exemple, Timperley *et al.* 2007, p. vii) :

« De nombreux facteurs influencent l'apprentissage des élèves, mais il est de plus en plus clair que ce que les enseignantes et les enseignants savent et ce qu'ils sont susceptibles de faire est l'un des plus importants. Ce sont eux qui travaillent directement avec les élèves, qui donnent forme aux objectifs du curriculum, qui traduisent les idées théoriques en pratiques dans la classe et qui modèlent le milieu de l'apprentissage. Les connaissances, les compétences, les attitudes et les dispositions des enseignants ont des conséquences directes et sérieuses sur la réussite de leurs élèves. De ce point de vue, l'apprentissage professionnel représente un énorme investissement dans le développement du capital humain, et son but est de s'assurer que, dans nos écoles, enseignement et apprentissage sont à jour et efficaces. »

Le SLN se soucie d'accroître les capacités à tous les niveaux du système – enseignantes et enseignants, directrices et directeurs, leaders de district – afin d'encourager des pratiques et des résultats améliorés. La nature de l'accroissement des capacités a évolué avec le temps, tout comme la stratégie pour la littératie et la numératie elle-même. En accord avec les recherches sur l'apprentissage professionnel efficace, il est évident qu'il faut des démarches variées et assorties, combinant spécialistes externes, apprentissage sur le tas dans les écoles et les classes, soutiens individualisés et communautés d'apprentissage axées sur la collaboration (voir, par exemple, Timperley *et al.*, 2007).

Nous définissons dans les parties suivantes, six grandes démarches pour accroître les capacités :

- appuyer les initiatives locales de district
- mettre en œuvre un perfectionnement professionnel à grande échelle

- changer les pratiques en classe pour les écoles moins performantes, grâce aux Partenariats d'interventions ciblées de l'Ontario (PICO)
- diffuser ce qui se pratique de bien dans les écoles et dans les classes, grâce au programme phare « Les écoles en action »
- accroître les capacités de leadership pédagogique afin d'appuyer l'amélioration dans les écoles et dans les classes
- atteindre chaque classe : combiner les ressources, le soutien et l'apprentissage professionnel pour une amélioration du système tout entier.

1. Appuyer les initiatives locales de district

La première phase du SLN est axée sur l'« établissement d'un consensus » relativement au programme de rendement des élèves en collaborant au niveau provincial et local en vue de soutenir l'amélioration. La stratégie de l'Ontario est solidement ancrée dans une réforme à trois niveaux (Fullan, 2007) avec une attention particulière au rôle des écoles, des districts et de la province. À une époque où de nombreuses entités internationales ont mis en place des variantes sur le thème de la centralisation (de la province ou de l'état au national) de la direction de l'éducation et des normes de responsabilisation, tout en décentralisant vers les écoles la responsabilité des prestations au jour le jour, il est évident que ces démarches ont des limites (Whitty *et al.*, 1998). En particulier, le palier intermédiaire du district peut jouer un rôle important en reliant les besoins centraux et locaux et en soutenant l'amélioration au sein de l'ensemble du système plutôt que des réussites ou des échecs individualisés des écoles (Campbell, 2005; Togneri & Anderson, 2003).

C'est pour souligner cet engagement à travailler en collaboration avec les districts scolaires pour répondre aux besoins et aux contextes locaux, que l'on a introduit les initiatives locales des conseils scolaires (ILCS) dans le but de fournir des ressources et des soutiens pour les besoins relevés au niveau local afin d'améliorer la littératie et/ou la numératie. Entre janvier et juin 2005, le SLN a financé plus de 170 projets locaux. Environ 60 p. 100 d'entre eux ont indiqué l'accroissement des capacités comme caractéristique principale – y compris des initiatives pour les pratiques de littératie et de numératie, l'évaluation de techniques d'apprentissage, les communautés d'apprentissage professionnel, les clubs de lecture, les conférences et les sessions intensives de formation pour le personnel enseignant, la recherche active, les classes de démonstration, le mentorat et le coaching pour le nouveau personnel enseignant. En 2005-2006, on a reconduit une deuxième année de fonctionnement des ILCS. Plus de 18 millions de dollars (canadiens) ont été alloués à 71 districts scolaires pour 85 projets et à 23 administrations scolaires pour 5 projets. Au total, on a dénombré 17 projets de partenariat et 73 projets individuels au niveau des districts et des administrations scolaires. À la fin de l'année scolaire 2005-2006, environ 80 p. 100 des ILCS ont iniqué l'accroissement des capacités comme caractéristique principale. D'autres critères axés plus précisément sur quatre domaines ont été fixés :

- préconiser un effectif réduit par classe de façon à augmenter l'efficacité pédagogique;
- parvenir à une égalité des résultats et combler l'écart entre les niveaux de rendement;
- améliorer les compétences en lecture des jeunes élèves;
- accroître le leadership pédagogique au niveau de l'école et du système.

À ces quatre domaines s'ajoutaient, pour les districts, dans le cadre de leur initiative, les critères suivants :

- étendre les connaissances et les compétences des enseignantes et enseignants et/ou des directrices et directeurs;
- accroître les capacités au sein des établissements scolaires ou entre eux et soutenir les communautés d'apprenants;
- utiliser des stratégies éclairées de recherche qui appuient les recommandations des rapports d'experts (documents provinciaux pour appuyer la littératie et la numératie);
- se fixer des objectifs mesurables avec des indicateurs de réussite qui permettent d'assurer un suivi.

À la fin de l'année scolaire 2005-2006, les districts scolaires ont présenté leur rapport final au SLN. D'une analyse descriptive des projets ILCS et d'une étude de cas de dix initiatives, le SLN a tiré des leçons utiles permettant d'éclairer son travail futur dans le domaine de l'accroissement des capacités. Il est prouvé notamment qu'il existe un lien entre la conception des projets ILCS et le degré d'intégration du contenu de ces projets dans l'activité professionnelle des écoles. Des expériences réussies d'apprentissage professionnel ont eu lieu lorsque :

- il existait une composante collective et individuelle au sein même des projets – les districts proposaient des activités lors de sessions à l'école et dans le district;
- il y avait progression et cohésion entre les différents projets – l'activité en classe ou à l'école permettant de donner forme à l'atelier central suivant et de mieux comprendre la session précédente – maintenant la ligne de travail et grandissant en intensité;

- le projet comptait un animateur, un consultant ou un leader qui disposait des moyens et du temps nécessaires pour établir des relations et conserver le dynamisme du projet à l'avantage des participants.

Ces caractéristiques se sont essentiellement manifestées au sein des projets qui avaient réussi à modifier l'apprentissage professionnel du personnel enseignant. Si les projets individuels ont réussi à des degrés divers – certains ayant été très efficaces –, il est apparu nettement que une partie du donnant-donnant pour soutenir les initiatives locales c'est qu'elles n'auraient pas toutes des effets sur l'apprentissage des élèves et qu'il resterait peut-être des domaines sous-développés au niveau provincial.

2. Mettre en œuvre un perfectionnement professionnel à l'échelle de la province

En vue de soutenir l'accroissement des capacités sur une grande échelle, parallèlement aux initiatives locales décrites ci-dessus, d'importants programmes provinciaux de formation ont été mis en place. Ainsi, durant l'été 2006, le SLN a parrainé des programmes pour les enseignants dans les domaines de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, de l'enseignement différencié et des évaluations primaires. Plus de 3 000 participants ont rempli les formulaires d'évaluation. Une analyse de ces évaluations montre que les programmes d'été ont attiré des participants et que les enseignants, quels que soient leur niveau d'expérience et le stade de leur carrière, les ont trouvés utiles; néanmoins, le soutien semble être particulièrement important pour les enseignants en début de carrière (ceux qui ont cinq ans d'ancienneté ou moins). Les réactions aux programmes d'été ont été très positives, et ils ont notamment été l'occasion de renforcer les connaissances, de collaborer avec d'autres enseignantes et enseignants, d'observer et de modéliser des pratiques pédagogiques spécifiques et de permettre une réflexion professionnelle et une amélioration des pratiques d'enseignement. En 2007, environ 5 500 participants ont rempli les formulaires d'évaluation suite aux sessions intensives d'été et deux importantes conclusions en sont ressorties. Les enseignants ont indiqué un désir d'approfondir leur apprentissage estival au cours de l'année scolaire par le biais d'un travail de collaboration permanent sur le tas. Enseignantes et enseignants ont également exprimé le désir d'échanger avec des collègues extérieurs à leur milieu scolaire immédiat. Les équipes scolaires ont préconisé une démarche pour faciliter les initiatives d'apprentissage professionnel en collaboration (direction et personnel enseignant ensemble, par exemple). Ainsi en 2005–2006, plus de 12 000 enseignantes et

enseignants, directrices et directeurs ont participé à une formation pour la lecture partagée, et plus de 16 000 à une formation sur l'enseignement différencié. Selon les évaluations de ces deux initiatives, la majorité des participants ont fait état d'une amélioration de leur niveau de compréhension et de compétences relativement à l'enseignement différencié ou à la lecture partagée. Pourtant, bien que ce type de formation provinciale ait été perçu comme valable, avec le temps, les demandes se font de plus en plus nombreuses pour un soutien professionnel à l'apprentissage directement à l'usage des éducateurs lorsqu'ils en ont besoin et pour un apprentissage et une mise en œuvre au niveau de l'école, au lieu d'attendre des éducateurs qu'ils prennent sur leur temps pour participer à des activités de formation à l'échelon provincial ou régional.

Pour accroître les capacités, un secteur de plus en plus important est le développement d'une gamme de ressources provinciales disponibles sur demande pouvant être utilisées individuellement ou collectivement par les éducateurs et les éducatrices, notamment des documents concis, des monographies proposant des stratégies de recherche et de pratique, ainsi que des webdiffusions disponibles en ligne pouvant être téléchargées et sur DVD. À cet égard, l'une des ressources les plus demandées est précisément la webdiffusion – des ressources où se combinent vidéo et textes en ligne. Sur deux ans, on a dénombré environ 300 000 connexions à ce type de diffusion. Ce chiffre représente le nombre d'adresses uniques de FI mais ne tient pas compte des personnes qui visionnent des webdiffusions sur leur ordinateur (ou leur terminal), pas plus qu'il n'inclut les districts scolaires, tels que celui de Toronto – le plus grand de l'Ontario – qui monte des fichiers vidéo sur ses propres serveurs pour que les éducateurs puissent y accéder. Outre cet accès en ligne, les webdiffusions existent sur DVD – plus de 7 000 ont été distribuées dans ce format. De même, on a encouragé les districts scolaires à faire de multiples copies pour leurs propres besoins. Les webdiffusions touchent tous les intéressés quelles que soient les limites imposées par la situation géographique ou le temps.

Les utilisateurs de la webdiffusion apprécient la commodité de pouvoir accéder à un apprentissage professionnel au moment qui leur convient, chez eux et à leur propre rythme. Plus précisément, les enseignants ont mentionné les avantages des guides qui accompagnaient les CD et la façon dont les webdiffusions sont segmentées pour en faciliter l'accès. Les webdiffusions permettent également de relayer des informations importantes, dans un vocabulaire cohérent et, en général, aident les éducateurs à rester au courant des pratiques efficaces prônées par les

recherches. Les enseignants apprécient de voir à l'action certains de leurs semblables, faire avec des élèves la démonstration de bonnes pratiques d'enseignement. Ils trouvent très positif le fait d'entendre la voix d'autres enseignantes, enseignants, directrices, directeurs expliquant leur raisonnement, leurs actions, leurs objectifs et leurs difficultés. Ils trouvent également utile de voir des exemples montrant des stratégies pratiques en classe et de voir l'organisation du milieu d'apprentissage ainsi que des méthodes spécifiques d'enseignement. Les clips vidéo et le guide de l'utilisateur permettent de déclencher le dialogue professionnel. Les coachs en littératie travaillant avec leurs collègues scolaires ont apprécié l'occasion de faire participer un « tiers qui s'y connaît » par le biais des webdiffusions afin d'élargir les idées de leur groupe, en particulier dans des régions où, sans cela, il n'y aurait guère de possibilités de rassembler la communauté d'apprentissage professionnel ou d'entendre un spécialiste externe. Au niveau du district, les webdiffusions peuvent être utilisées entre les différents réseaux scolaires. Directrices, directeurs, surintendantes, surintendants, directrices et directeurs de l'éducation utilisent les webdiffusions de différentes façons pour encourager leurs équipes à les utiliser avec leur communauté d'apprentissage professionnel. Les webdiffusions s'avèrent également précieuses comme outil d'apprentissage professionnel alors même que les écoles et les districts commencent à faire de l'auto-évaluation. Les facultés d'éducation ont aussi mis plusieurs de leurs webdiffusions dans leur plan de cours comme ressources pédagogiques de base. Les prochaines étapes de développement consistent à rendre les webdiffusions disponibles par baladodiffusion et par des flux RSS de sorte que les éducateurs puissent avoir accès à cette information rapidement et facilement dans divers formats.

3. Changer les pratiques de la classe avec des interventions ciblées pour les écoles moins performantes

Suite aux premières initiatives locales (décrites plus haut), il est apparu nettement que si un grand nombre d'entre elles appuyaient l'amélioration, il existait un besoin de mieux cibler les ressources spécifiques pour les pratiques au niveau de l'école et de la classe. Ce fut en particulier le cas pour les écoles moins performantes. Le Partenariat d'interventions ciblées de l'Ontario (PICO) a été mis au point pour aider et encadrer les établissements scolaires moins performants ou ceux dont les résultats sont stagnants ou en baisse. Trois catégories d'écoles étaient concernées :

les écoles du groupe PICO 1 – celles dont moins de 34 p. 100 des élèves sont au niveau de la norme ou la dépassent aux évaluations provinciales en lecture pour au moins deux des trois dernières années;

les écoles du groupe PICO 2 – celles dont les résultats actuels en lecture se situent entre 34 et 50 p. 100 des élèves atteignant la norme provinciale, dont la tendance sur trois ans est à la baisse (les résultats de la troisième année sont de dix points de pourcentage ou plus inférieurs à la première année), ou qui stagnent (les résultats de la troisième année sont moins de dix points de pourcentage inférieurs à la première année);

les écoles du groupe PICO 3 – celles dont les résultats actuels du rendement en lecture se situent entre 50 et 74 p. 100 des élèves atteignant la norme provinciale et dont la tendance sur trois ans est à la baisse ou stagne.

Une moindre performance a donc été définie à la fois en termes de résultats actuels quant au rendement et de tendance sur trois ans. Le soutien apporté aux écoles est différencié selon les besoins. Ainsi, les écoles du groupe PICO 1 reçoivent le soutien le plus direct de la part du SLN, soit de cinq à huit visites d'un ARE par année scolaire de façon à travailler avec l'école et le district pour mettre en place des méthodes visant à accroître les capacités pour une meilleure efficacité pédagogique. Les écoles du groupe PICO 2 reçoivent également un soutien direct mais moins intensif, soit, par exemple, de trois à cinq visites par un ARE par année scolaire y compris une aide pour préparer un plan d'amélioration. Au cours de la première année du PICO (2006-2007), les écoles du groupe PICO 3 n'ont reçu aucun soutien direct de la part d'un ARE; par contre, les districts ont fourni des ressources et les ont encouragées à mettre en place des méthodes d'amélioration. En 2006-2007, près de huit cents écoles se sont inscrites au programme PICO. Pour 2007-2008, il s'est étendu à presque 1 100 établissements en insistant particulièrement sur les écoles du groupe PICO 3 moyennement performantes dont les résultats sont stagnants ou en baisse, car ce sont celles qui constituent le groupe le plus important d'écoles PICO.

Les avantages potentiels pour les écoles et les districts qui participent au programme PICO sont les suivants :

- une intervention directe pour les écoles et les groupes d'élèves moins performants;
- une aide de la part des agentes ou agents du rendement des élèves pour améliorer la planification;
- un soutien pour des ressources à court terme (humaines et financières);
- une aide pour l'évaluation et le contrôle des stratégies d'amélioration;
- des occasions d'accroissement des capacités pour le personnel;
- des occasions de création de réseaux et d'échange au sein des districts et entre eux;
- des observations faites au niveau de l'école et un accès aux toutes dernières recherches permettant d'infléchir la stratégie du programme PICO;
- des occasions d'étendre les connaissances en Ontario sur les interventions ciblées qui améliorent le rendement des élèves.

Des données sur les écoles PICO provenant de diverses sources ont été recueillies au cours de l'année 2006-2007 dans le but de mieux comprendre les influences potentielles du programme dans les écoles et les districts. Ces données sont les suivantes : formulaires d'évaluation des enseignants (N = 3599) et commentaires sur les écoles (N = 97) effectués par des spécialistes externes du diagnostic au début du programme PICO, réflexions de la direction des écoles PICO en fin d'année (N = 96), observations des ARE (N = 103 écoles) lors de l'inspection des écoles des groupes PICO 1 et 2 terminée à la fin de l'année scolaire, et résultats de l'évaluation provinciale 2007. Ces données ont été analysées pour voir ce qui s'est passé dans le programme et tenter de dégager ce qui a eu une influence sur l'amélioration du rendement des élèves.

Les données concernant les écoles ont été recueillies au début du programme dans le but de mieux comprendre les conditions et les pratiques actuelles de ces établissements avant que ne commence le soutien. Ceci a favorisé la définition d'une base ou d'un contexte de référence permettant de comprendre l'efficacité et les caractéristiques d'un soutien direct s'effectuant dans le cadre du PICO. À partir de ces sources initiales, on a pu relever trois principaux aspects de l'accroissement des capacités pour étayer l'amélioration dans les écoles moins performantes et, par extension, dans toutes les écoles.

Tout d'abord, le personnel des écoles concernées s'est montré ouvert à un soutien positif. Il a néanmoins fallu, dans le cadre de ce soutien, repérer les bonnes choses et en faire un point de départ, connaître les difficultés et les régler et montrer que l'on avait compris les besoins de l'école et du personnel. Ont été rejetés, en particulier, les jugements catégoriques sur l'école; par exemple :

« Soutenir les points forts des enseignants. Donner du temps aux enseignants pour travailler plutôt que de rajouter des choses nouvelles. »

« Ne nous donnez pas l'impression que nous avons mal fait les choses et n'essayez pas de nous rabaisser. Aidez-nous à prévoir davantage de temps pour préparer nos cours durant la journée. »

Relié à la principale ligne d'action du SLN selon laquelle il est essentiel d'insister sur le soutien et le travail en collaboration, le PICO a évolué et est devenu une stratégie de partenariat qui a fait avancer la pratique du personnel enseignant. Par opposition aux méthodes qui cherchent à régler le problème d'une moindre performance en retirant les pouvoirs locaux (Doherty *et al.*, 1998), le PICO est une intervention qui se fonde sur le partenariat et l'accroissement des capacités afin d'améliorer et de maintenir la possibilité de l'école de s'améliorer par un meilleur enseignement et leadership, de meilleures pratiques dans l'établissement et dans la classe. Comme l'ont indiqué Elmore (2004) et Hubbard *et al.* (2006), l'accroissement des capacités au sein des écoles moins performantes est essentiel pour l'amélioration.

Ensuite, selon les données initiales provenant des écoles du PICO, si l'accroissement interne des capacités avait besoin de devenir une stratégie essentielle, le personnel de l'école a commencé par remettre en question sa propre capacité à s'améliorer. Certains enseignants estimaient qu'ils n'étaient pas très efficaces et, partant, qu'ils ne savaient pas trop bien dans quelle mesure ils pouvaient changer les choses, citant en particulier des problèmes externes dans la communauté scolaire. D'autres ont indiqué qu'ils souhaitaient vivement améliorer la situation, mais qu'ils ne connaissaient pas les méthodes qui pourraient les y aider et ne savaient pas comment mettre en place des pratiques susceptibles de soutenir un meilleur apprentissage des élèves. Les écoles souhaitaient s'améliorer; néanmoins, elles estimaient également qu'elles avaient besoin, pour ce faire, d'une aide extérieure. Ainsi, si un apprentissage sur le tas était essentiel à l'accroissement

des capacités, le rôle d'un « ami critique » extérieur – l'ARE du SLN – était également important pour activer le changement de méthodes, tant dans son contenu que dans son processus. Cet équilibre entre une aide extérieure et l'accroissement interne des capacités a été également relevé dans des études sur les stratégies efficaces d'apprentissage professionnel, comme chez Timperley *et al.* (2007, p.75) qui concluent :

« Sans les conseils d'un spécialiste externe pour remettre en question ce qu'ils pensaient et pour fournir les outils conceptuels et pratiques, les enseignants qui ne bénéficiaient que du soutien de leur collègues étaient incapables de mettre en œuvre les changements de façon qu'ils aient un effet positif sur l'apprentissage des élèves. »

Néanmoins, il est important de s'assurer que, durant la période de l'intervention, l'école « s'approprie » le changement en en devenant le lieu et que s'établisse une capacité locale de durabilité, et qu'il ne se crée pas, au contraire, une dépendance vis-à-vis d'un apport extérieur.

Enfin, une troisième composante du travail initial du PICO a été l'importance de réagir aux secteurs faibles de l'école et de mettre en place des pratiques permettant de les renforcer. Ainsi, au début de la première année scolaire, les rapports des spécialistes avaient relevé des secteurs précis à développer qui devaient être intégrés dans le plan d'amélioration et les actions prioritaires. Il s'agissait de la culture et des attitudes (68 p. 100 des écoles travaillaient à mettre en place une responsabilité partagée pour le rendement des élèves), des relations de travail entre le personnel et des processus pour parvenir à l'amélioration (51 p. 100 des écoles travaillaient à une planification de l'amélioration en collaboration), ou des pratiques de littératie et de numératie (51 p. 100 des écoles travaillaient à mettre en place des blocs de temps pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans la classe). Ces domaines ciblés correspondent aux conclusions de Corrallo et McDonald's (2001) sur les écoles qui se sont améliorées en remettant en question les contextes à travailler relativement à la planification de l'amélioration, aux pratiques de collaboration et aux programmes pédagogiques.

Au cours de la première année du programme PICO, les écoles directement concernées – notamment les écoles des groupes PICO 1 et 2 qui avaient bénéficié d'une aide directe – ont enregistré des améliorations sensibles, en particulier par rapport aux trois ans durant lesquels la

tendance était aux résultats faibles, en baisse ou stagnants. Le tableau 2 présente les résultats pour la lecture en 3^e et en 6^e année. Ceci veut dire que pour l'année en cours, le schéma de moindre performance a changé. En 2006-2007, 110 écoles correspondaient au critère PICO 1 (rendement le plus faible), alors qu'en 2007-2008, 18 écoles seulement y correspondaient.

Tableau 2 : Résultats des écoles du PICO au cours de la première année du programme

Lecture 3^e année

	Amélioration	Stagnation	Baisse
PICO 1	66 %	2 %	32 %
PICO 2	77 %	1 %	22 %
PICO 3	50 %	4 %	46 %

Lecture 6^e année

	Amélioration	Stagnation	Baisse
PICO 1	76 %	0 %	24 %
PICO 2	67 %	5 %	18 %
PICO 3	61 %	3 %	36 %

Les résultats sont également significatifs au regard de l'analyse des données démographiques des établissements, par le biais du *Ontario Statistical Neighbours Information System*, qui indiquent que les écoles des groupes PICO 1 et 2 étaient confrontées à des problèmes pédagogiques *et* à des problèmes contextuels et socio-économiques. Ainsi, en 2006-2007 :

- les écoles du groupe PICO 1 comptaient presque trois fois la proportion d'élèves en programmes d'ESL/ELD par rapport à la moyenne provinciale;

- 65 p. 100 des écoles du groupe PICO 1 comptaient plus de 16 p. 100 de leurs élèves qui vivent dans des familles à faibles revenus (par rapport à 27 p. 100 de toutes les écoles élémentaires de la province);
- plus de un cinquième des écoles du groupe PICO 1 comptaient plus de 20 p. 100 de leurs élèves dans des programmes pour l'enfance en difficulté;
- 1 p. 100 des écoles PICO compte 46 p. 100 d'élèves, sinon plus, dont les parents ont eu une éducation universitaire (par rapport à 23 p. 100 de toutes les écoles élémentaires de la province).

Bien que chaque programme de soutien pour les écoles PICO ait varié en fonction des besoins des établissements, la combinaison de stratégies qui est apparue importante dans le cadre de l'intervention ciblée comprenait les aspects suivants :

- un excellent enseignement dans des programmes exhaustifs de littératie et de numératie;
- des blocs de temps en classe pour l'enseignement et l'apprentissage de la littératie et de la numératie;
- l'utilisation de données concernant les élèves et d'évaluations des stratégies d'apprentissage permettant de suivre les progrès des élèves et d'influencer les pratiques en classe;
- le repérage et le soutien des apprenants éprouvant des difficultés, y compris le tutorat en classe et des occasions avant et après l'école;
- la possibilité de consulter des livres et autres documents d'apprentissage appropriés à la situation;
- de solides équipes d'apprentissage professionnel, y compris le recours à l'harmonisation de l'évaluation et à du travail en collaboration afin d'influencer les pratiques en classe;
- la planification de l'amélioration de l'école avec des objectifs, des actions et des contrôles spécifiques;
- la définition d'attentes plus élevées que tous les enseignants peuvent satisfaire dans leur enseignement et auxquelles tous les élèves peuvent parvenir (s'ils disposent du temps et d'aides en suffisance);
- l'engagement de la direction de l'établissement et la mise en place d'un leadership pédagogique dans l'ensemble de l'école.

Sur les 96 réflexions présentées au SLN à la fin de la première année, toutes les écoles ont mentionné que le programme avait eu des effets positifs sur l'apprentissage professionnel et le rendement des élèves. Deux directeurs ou directrices seulement ont indiqué que leur personnel enseignant avait manifesté une certaine résistance. En termes d'accroissement des capacités, 74 p. 100 des écoles ont noté que la mise en place de communautés d'apprentissage professionnel était une stratégie importante pour la réussite du programme. L'une des premières conclusions frappantes ressorties des rapports des enseignants au début du programme PICO a été le niveau extrêmement bas de la collaboration du personnel; par exemple, 12 p. 100 seulement des personnes interrogées ont répondu que la collaboration au sein de l'école s'est faite spontanément et 3 p. 100 seulement ont dit que cette collaboration s'était manifestée dans l'ensemble de l'école. Cela donnait l'image d'une pratique individualisée et d'une expérience d'isolement. À la fin de la première année, on retenait, par contre, que les communautés d'apprentissage professionnel s'étaient développées et étaient considérées comme efficaces pour appuyer une amélioration. Quatre-vingt-quatorze pour cent des écoles ont envisagé de mettre en place ou de continuer de développer, par le biais de leurs communautés d'apprentissage professionnel, une enquête collaborative pour les progrès et l'apprentissage des élèves. Ces communautés ont instauré nombre de caractéristiques d'une bonne pratique relevées par Kruse *et al.* (1994) qui supposent un dialogue réflexif, une « dé-privatisation » de la pratique, une attention collective à l'apprentissage des élèves, la collaboration ainsi qu'un échange des normes et des valeurs. Comme l'ont fait remarquer Timperly *et al.* (2007, p. 74) :

« ... les enseignants trouvent que l'appartenance à un groupe où ils peuvent bâtir un sentiment commun de partage des objectifs, se motiver et se soutenir mutuellement est particulièrement propice à un apprentissage professionnel lorsque d'importants changements s'avèrent nécessaires. »

Ces caractéristiques d'accroissement des capacités au niveau de la collaboration au travail, avec, le cas échéant, une aide externe, sont des éléments essentiels du programme PICO.

4. Diffuser ce qui se pratique de bien dans les écoles et dans les classes

Le SLN appuie également la mise en place de pratiques réussies en classe et à l'école en repérant et en soutenant des réseaux entre écoles qui ont enregistré une amélioration substantielle, notamment dans un contexte difficile. Le programme « Les écoles en action » relève jusqu'à cent écoles élémentaires qui enregistrent une amélioration régulière au fil des années dans les évaluations provinciales, et où le personnel peut dire clairement les pratiques particulières qui ont contribué à l'amélioration. Si ces pratiques varient au sein d'une même école et d'une école à une autre, l'analyse faite dans le cadre du programme « Les écoles en action » indique toute l'importance des éléments précisés ici.

- Culture de l'organisme : « Les écoles en action » proposent une culture de la collaboration où enseignants et administrateurs s'engagent à apprendre ensemble. On encourage le personnel et les partenaires, y compris les parents, à participer à l'amélioration de l'école.
- Orientation : Les écoles créent un milieu où l'apprentissage est une priorité, et la littératie et la numératie sont essentielles.
- Leadership : Le leadership crée un milieu dans lequel enseignants et administrateurs travaillent et apprennent ensemble. Il est réparti et partagé.
- Évaluation, responsabilisation et utilisation des données : Administrateurs et enseignants éprouvent un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'apprentissage des enfants. Une série de données permet de suivre les progrès des élèves et d'en évaluer le rendement.
- Liens au-delà de l'école : Les écoles sont en lien très étroits avec des réseaux scolaires, ainsi qu'avec leur district et leurs communautés locales (voir le Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007).

Le programme « Les écoles en action » veut non seulement préciser les caractéristiques des pratiques qui ont favorisé l'amélioration de ces écoles, mais aussi créer entre les établissements des réseaux permettant d'accroître les capacités. Une étude analysant les tentatives de huit écoles pour établir un réseau avec d'autres établissements a révélé que cette ouverture variait selon l'organisation (type de contacts), la fréquence (nombre de contacts) et le degré (profondeur ou importance de l'échange). En général, les études de cas ont montré qu'il est potentiellement très

avantageux de voir les écoles collaborer. Pourtant, cette collaboration avait d'autant plus d'influence et appuyait des processus d'amélioration d'autant plus profonds que le district l'avait accompagnée d'une structure de soutien intégrée ou alignée sur la stratégie d'amélioration mise en place à l'échelle plus vaste du district pour améliorer des groupes d'écoles. Les conclusions ont également révélé que le fait d'être un mentor et un collègue pour d'autres écoles est un travail complexe qui exige ouverture d'esprit, patience et volonté de collaborer si l'on veut obtenir une réussite à long terme. Tous sont des aspects importants de l'attention que porte le SLN au leadership des districts et des écoles.

5. Accroître les capacités afin d'appuyer l'amélioration dans les écoles et dans les classes grâce à l'action de leaders pédagogiques

Tout en soutenant l'amélioration des pratiques dans la classe, le SLN accroît les capacités pour placer des leaders pédagogiques à tous les niveaux du système éducatif, leaders qui peuvent stimuler l'amélioration dans les classes, les écoles et les districts. Ainsi, au niveau du district, le *Leadership Alliance Network for Student Achievement* (Réseau de l'alliance du leadership des directrices et directeurs de l'éducation pour le rendement des élèves) regroupe des leaders de haut niveau venant de districts scolaires comptant des écoles moins performantes et des écoles très performantes dans le but de créer un réseau pour soutenir l'amélioration. Le SLN a également soutenu le perfectionnement de coachs en littératie et en numératie qui interviennent au niveau du district et/ou de l'école. Les sessions intensives annuelles dans le domaine du coaching ont suscité des réactions très positives. Selon une analyse des évaluations des participants (N = 102) à la session de 2007, cette session les a aidés dans leur apprentissage professionnel relativement à quatre secteurs principaux, à savoir l'acquisition de meilleures connaissances et compétences en tant que coachs, l'acquisition de meilleures connaissances et compétences dans les domaines de la pédagogie et du curriculum en littératie et en numératie, les possibilités de rencontre et d'échange avec les autres participants, une meilleure sensibilisation et compréhension des interactions au niveau du coaching au sein de l'école. Par rapport à la session de 2006, notamment, la session de 2007 a prouvé que les coachs trouvaient des moyens de plus en plus sophistiqués de travailler en tant que tels. Trois grands thèmes se sont dégagés à propos de la nature du coaching et des interactions dans les écoles : importance de développer « l'art des questions et de l'écoute » dans le dialogue avec les enseignants, difficulté d'être à la fois collègue et animateur pour l'apprentissage professionnel des enseignants, recherche des façons

dont la responsabilité personnelle et collective fonctionne dans les expériences vécues en classe ou les actions des enseignants. Ces thèmes montrent toute l'importance d'accroître les capacités dans les secteurs de connaissance du contenu ainsi que dans les stratégies pour encourager le changement de pédagogie par le biais des relations, de la collaboration, de la création de réseaux et de la dynamique interpersonnelle.

Cette combinaison d'une concentration sur la littératie et la numératie et d'un meilleur travail de collaboration est la base même de l'initiative *Diriger la réussite des élèves : notre ligne directrice* qui guide près de 1 800 directrices et directeurs pour le développement d'un leadership pédagogique et des équipes efficaces d'apprentissage dans leur école et entre les écoles. Dans le cadre de cette initiative, le leadership pédagogique et le travail en collaboration sont développés à trois niveaux : celui des communautés d'apprentissage professionnel dans les écoles, celui des équipes d'apprentissage de la direction au niveau du district qui à leur tour soutiennent les communautés d'apprentissage professionnel dans les écoles, celui du comité directeur provincial qui engage une collaboration entre le SLN et les associations ontariennes de directrices et de directeurs. La mise en place et le suivi de l'initiative ont fait l'objet d'une évaluation régulière. Après la première année, il a été prouvé très tôt que la création d'équipes d'apprentissage de la direction promettait d'avoir des effets importants pour l'apprentissage du leadership. Initialement pourtant, les effets sur l'enseignement dans la classe et les résultats des élèves s'avéraient moins évidents. Ceci a été attribué à deux raisons : la première, c'est qu'il ne s'agissait que des premiers stades de mise en œuvre de l'initiative et la seconde, c'est que le seul développement du leadership peut ne pas avoir d'effets directs ou rapides sur les résultats des élèves. Suivant les recommandations formulées par les évaluateurs, l'initiative, actuellement dans sa troisième année, a continué d'encourager les équipes d'apprentissage en collaboration tout en développant l'intérêt pour un leadership spécifique et des pratiques pédagogiques vérifiées par les preuves. Ces pratiques sont les suivantes : soutien à l'apprentissage professionnel, pratiques à l'école et dans la classe insistant sur l'importance du travail scolaire, climat positif relativement au comportement, efficacité collective de la part des enseignants, meilleures pratiques pédagogiques, amélioration du temps d'apprentissage des élèves en classe. Les conclusions qui seront tirées de cette troisième année révéleront peut-être encore davantage la nécessité de stratégies efficaces pour accroître les capacités, y compris l'équilibre entre concentration sur le contenu, processus d'apprentissage et occasions de perfectionnement professionnel individuel et en collaboration.

6. Atteindre chaque classe en combinant les ressources, le soutien et l'apprentissage professionnel pour améliorer le système tout entier

Alors que le SLN poursuit sa stratégie pour développer la littératie et la numératie, on insistera sur le fait qu'il faut « tenir bon » afin de rester axé sur le rendement des élèves en partant des points forts, partout en Ontario, et en combinant des pratiques efficaces, en fournissant des ressources d'aide et en allouant du temps à un apprentissage et à des pratiques professionnels profondément intégrés. Cet objectif – orientation, combinaison et mise en œuvre – rejoint les preuves que l'on trouve dans la littérature internationale sur la nécessité d'accroître efficacement les capacités pour soutenir des changements pédagogiques concluants. Comme Timperley *et al.*, (2007, p. 225) le disent :

« Cette synthèse a débouché sur une importante conclusion, à savoir que les enseignants ont besoin de temps et d'occasions pour « apprivoiser » des idées clés et les intégrer dans une théorie cohérente au niveau du concret. Il n'est pas facile de modifier des pratiques d'enseignement pour qu'elles aient un effet notable sur les résultats des élèves. Dans le contexte politique et celui de l'école, les priorités changent constamment pour privilégier la « toute dernière nouveauté », sans bien évaluer ni comprendre la façon dont les pratiques actuelles modifient les résultats escomptés pour les élèves, et cela amoindrit la durabilité des changements déjà entamés. Il faut équilibrer soigneusement innovation et combinaison si l'on veut que les expériences d'apprentissage professionnel aient un impact positif sur les résultats des élèves. »

Pour accroître les capacités, les actions actuelles comportent deux grands volets. D'abord, améliorer l'accessibilité et l'utilisation des ressources multimédias ayant un lien avec les stratégies qui – d'après les preuves et les expériences vécues dans les classes, les écoles et les districts de l'Ontario – ont montré qu'elles peuvent contribuer à l'apprentissage des élèves. Ensuite, démultiplier les changements en s'appuyant sur différents sites scolaires pour mettre au point des « systèmes de réussite » (Togneri & Anderson, 2003) en créant des réseaux enseignement-apprentissage qui font participer des écoles qui reconnaissent les secteurs prioritaires actuels dans l'enseignement et l'apprentissage, appliquent des pratiques pédagogiques permettant de répondre aux besoins de ces secteurs, suivent en collaboration les

progrès et échangent les stratégies qui marchent au sein de chaque école et entre les noyaux et les réseaux d'établissements.

Avancer

L'Ontario met en place une stratégie ambitieuse qui est fortement axée sur l'amélioration de la littératie et de la numératie, et qui touche plus de 4 000 écoles élémentaires. En bref, cette stratégie s'appuie sur l'accroissement des capacités axé essentiellement sur les résultats, élément capital de l'amélioration. Ont été appliquées différentes méthodes pour développer les capacités. Celles-là ont évolué en fonction des preuves de leur application et des résultats au fil du temps. Le travail a été un exercice d'équilibre entre trois niveaux – province, district et classe – avec des méthodes propres à chacun d'eux. L'accroissement des capacités a également combiné une aide et des spécialistes extérieurs, le cas échéant, et un intérêt grandissant pour l'animation et le développement de l'apprentissage professionnel au sein même des écoles. Afin de réaliser l'objectif de 75 p. 100 des élèves atteignant la norme provinciale en lecture, en écriture et en mathématiques – qui à son tour pousse ces élèves à acquérir des compétences plus pointues, fort importantes pour leur apprentissage et leur développement futurs ainsi que leurs chances dans la vie – il est important de soutenir l'amélioration dans toutes les classes de l'Ontario. Le SLN soutient cette amélioration à la fois directement – la stratégie scolaire PICO en est un exemple – et indirectement, en fournissant aux écoles et aux districts les ressources, les matériels et les occasions d'apprentissage professionnel dont ils ont besoin. Par le biais de toute une gamme de stratégies d'accroissement des capacités, le SLN essaie de résoudre certaines de ces difficultés en recherchant un équilibre entre le changement à grande échelle et la diversité et la complexité des besoins et des pratiques de chaque classe.

1. *Annexe A*

NEUF STRATÉGIES ESSENTIELLES

1. Fixer des objectifs avec les conseils scolaires de district

2. Repérer à tous les niveaux des équipes qui encourageront une amélioration permanente de la littératie et de la numératie

3. Diminuer l'effectif des classes dans les premières années jusqu'à un maximum de vingt élèves par classe d'ici 2006

4. Accroître les capacités pour soutenir l'apprentissage des élèves et leur rendement

5. Affecter des ressources dans le but d'appuyer l'établissement des objectifs et les plans d'amélioration

6. Mobiliser le système pour qu'il assure l'équité en ce qui concerne les résultats des élèves

7. Lancer un processus permettant de rejoindre la communauté et de la faire participer au soutien de l'initiative de littératie et de numératie

8. Manifester un engagement envers la recherche, l'investigation et la prise de décisions reposant sur les preuves

9. Établir une présence de plus en plus grande sur la scène nationale et internationale

BIBLIOGRAPHIE

Barber, M (2001) *Large scale reform in England* Document préparé pour une conférence sur le développement de l'école, Université de Tartu, Estonie.

Campbell, C., (2005). *Big Change Question: Do Local Central Authorities (LCSs) Make a Difference in School Reform* Journal of Educational Change 6: 77-89,

Corallo, C., & McDonald, D. (2001). *What Works with Low-Performing Schools: A Review of Research Literature on Low-Performing Schools*. Charleston, WV: AEL, Inc.

Doherty, K., Abernathy, S., & Ballen, J. (1998). *Turning Around Low-Performance Schools: A Guide for State and Local Leaders*. (Report No. PB2001100404). Washington, DC: Department of Education, Planning and Evaluation Service.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change (fourth edition)* New York: Teachers College Press

Fullan, M., Hill, P. and Crevola, C. (2006) *Breakthrough*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Hubbard, L., Mehan, H., & Stein, M. K. (2006). *Reform as learning*. London: Routledge.

Kruse, S., Louis, K.S., & Bryk, A.S. (1994). *Building professional learning communities*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.

Ontario Liberal Party (2007) *Moving Forward Together*.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008) *Appuyer chaque élève : tonifier l'éducation en Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2007) *Les écoles en action*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. and Fung, I. (2007). Teacher *Professional Learning and Development*, Best Evidence Synthesis (BES) Iteration. Ministry of Education, Wellington New Zealand.

Togneri, W. and Anderson, S.E. (2003) *Beyond Islands of Excellence: What districts do to improve instruction and achievement in all schools*. Washington, DC: The Learning First Alliance and the Association for Supervision and Curriculum Development.

Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education*. Buckingham: Open University Press.