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

CENTRE FRANCO-ONTARIEN
DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

FARE

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

Les 12 conseils scolaires de langue française de l'Ontario (CSLF) ont souhaité la réalisation de ce projet provincial conjoint dans le cadre de l'*Entente spéciale Canada-Ontario sur la mise en œuvre de la gestion scolaire francophone* à laquelle ont contribué financièrement le ministère de l'Éducation de l'Ontario et le ministère du Patrimoine canadien.

Le CODELF a parrainé le projet au nom des 12 CSLF et le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP) en a assuré la réalisation.

Responsables : François Lavictoire, coordonnateur provincial, projet FARE
Jacqueline Boulianne, coordonnatrice provinciale, projet FARE - cadres
Coordination : Paulette Laforest, experte-conseil
Rédaction : Mario Richard, M.Ed. et Steve Bissonnette Ps.Ed. du Groupe Proxima avec la collaboration de Clermont Gauthier, Ph.D., Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval

Révision/Correction : CFORP

© CFORP, 2004
435, rue Donald, Ottawa ON K1K 4X5
Commandes : Tél. : (613) 747-1553
Téléc. : (613) 747-0866
Site Web : www.cforp.on.ca
C. élec. : cforp@cforp.on.ca

ISBN 2-89581-231-4
Dépôt légal — quatrième trimestre 2004
Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada Printed in Canada

Table des matières

Introduction 5

Vers l'école de la réussite : le modèle franco-ontarien 9

Les travaux de Creemers : une synthèse de première génération 10

Les travaux de Marzano : une synthèse de deuxième génération 11

L'école de la réussite : une synthèse de troisième génération 11

L'école de la réussite : un encadrement 26

Vers l'école de la réussite : une validation théorique 29

Le modèle descriptif de Creemers 29

Un modèle expérimental : le *Comprehensive Schoolwide Reform Demonstration Program* (*C.S.R.D.*) 31

Prospectives et conclusion 35

Bibliographie 39

Il est possible pour le milieu scolaire d'entrer dans une ère nouvelle à l'intérieur de laquelle la majorité des écoles pourront favoriser plus efficacement l'apprentissage des élèves qui leur sont confiés.

Introduction

Dans les années qui ont suivi la publication du rapport de la Commission royale sur l'apprentissage en 1994, le milieu scolaire ontarien a connu d'importantes transformations, notamment la mise en œuvre d'un nouveau curriculum, la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants, la mise en place de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), l'abolition des Cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO). Après plusieurs années de mise en œuvre des politiques issues de cette réforme majeure de l'éducation, qu'en est-il de l'effet de ces mesures dans les écoles?

Selon un groupe de chercheurs de l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE), les résultats semblent décevants, voire inquiétants. En effet, à la suite d'une enquête à large échelle réalisée durant l'année scolaire 2002-2003 auprès d'intervenantes et d'intervenants en éducation, les chercheurs d'OISE brossaient, dans leur rapport intitulé *The Schools We Need*, un tableau plutôt sombre de la situation du système scolaire ontarien dans lequel ils affirmaient que le moral du personnel enseignant est à son plus bas, que le rendement des élèves ne semble pas s'améliorer et que le personnel des écoles et des conseils scolaires disent avoir beaucoup de difficulté à répondre aux besoins locaux[1].

Tout en reconnaissant que plusieurs des politiques éducatives qui ont été mises en place au moment de la réforme apparaissent pertinentes et ont orienté le système scolaire dans la bonne direction, la succession rapide des multiples changements qui en ont découlé a eu comme effet de submerger complètement le milieu de l'éducation et tous ceux et toutes celles qui s'y consacrent. Leithwood, Fullan et Watson précisent que la valeur de quelques politiques vraisemblablement utiles a été minée par une pauvre mise en œuvre[2]. Dans cette perspective, malgré un état de situation qui peut paraître accablant, les trois chercheurs évitent de tracer un constat d'échec qui pourrait mener à une autre réforme, dans un mouvement de balancier caractéristique du monde de l'éducation. Les chercheurs affirment que, de toute évidence, il n'y a pas de demande pour une autre restructuration telle que celle qui a été appliquée au cours des sept dernières années. Toutefois, « C'est le temps d'envisager une nouvelle approche en Ontario[3]. ».

---

1 Kenneth Leithwood, Michael Fullan and Nancy Watson. *The Schools We Need. Recent Education Policy in Ontario. Recommendations for Moving Forward*, OISE.UT., janvier 2003, p. 34.
2 Kenneth Leithwood, Michael Fullan and Nancy Watson. *The Schools We Need. A New Blueprint for Ontario. Final Report*, OISE.UT., avril 2003, p. 7.
3 *Ibid.*, p. 1.

Cette nouvelle approche que proposent les chercheurs d'OISE consiste essentiellement à tirer profit des erreurs qui ont été commises pour apporter les correctifs nécessaires, en s'appuyant particulièrement sur les données de recherches concernant les pratiques éducatives efficaces, celles qui permettent d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves.

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.

Or, il existe actuellement dans le milieu éducatif de l'Ontario un contexte très favorable au développement d'une culture pédagogique s'appuyant sur le « *research-based learning* ». Le souci de voir l'enseignement se traduire par une amélioration du rendement des élèves, qui constitue la base de ce mouvement scientifique prenant sa source aux États-Unis[4], est déjà présent en Ontario français en raison des conditions d'imputabilité que crée la mise en place de l'OQRE, entre autres. De plus, la *Politique d'aménagement linguistique* du ministère de l'Éducation fournit aux CSLF de l'Ontario un guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique et la gestion axée sur les résultats pour assurer la réussite scolaire et le succès personnel de tous les élèves, ainsi que le développement de leurs capacités organisationnelles.

Le défi qui se présente alors consiste à adapter ces balises fournies par les recherches scientifiques, pour que puissent en bénéficier tous les élèves fréquentant les écoles de langue française. C'est dans cette perspective qu'a été élaboré le modèle de l'école de la réussite, ainsi que le programme de leadership s'adressant au personnel cadre éducatif qui le sous-tend, en vue de favoriser la création des conditions nécessaires à sa réalisation. Pour améliorer la réussite scolaire de tous les élèves, des changements doivent s'opérer en salle de classe. C'est donc dire qu'un programme de formation du personnel enseignant doit être intégré à toute stratégie de mise en œuvre.

« La spécificité de l'école de langue française réside dans le fait que sa mission est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, valoriser et transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert[5]. »

La réussite scolaire de tous les élèves constitue l'objectif ultime que poursuit la démarche de mise en place de l'école de la réussite. En effet, c'est cet objectif qui a inspiré l'élaboration d'une définition très large et englobante de la réussite scolaire dont s'est doté le milieu scolaire francophone de l'Ontario. Le Tableau A présente la définition de la réussite scolaire.

4 Voir à ce sujet le projet de loi *No Child Left Behind*, 2002.
5 *Politique d'aménagement linguistique*, ministère de l'Éducation, 2004.

Tableau A : La réussite scolaire : une définition
La réussite scolaire se caractérise par le développement continu et la maîtrise d'un ensemble d'acquis sur les plans scolaire, social et affectif nécessaires à tout cheminement éducatif réussi, notamment : **Sur le plan scolaire :** • L'acquisition de compétences et la maîtrise des attentes et des contenus d'apprentissage tels qu'ils sont prescrits dans les programmes-cadres; • L'obtention d'une reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier ou pour poursuivre des études à un palier supérieur. **Sur les plans social et affectif :** • L'établissement de relations sociales harmonieuses; • La réalisation d'une démarche de construction identitaire qui favorise le développement de l'identité culturelle, du sentiment d'appartenance à une culture dynamique et l'engagement envers une communauté francophone diversifiée; • L'aptitude à s'adapter au changement; • La préparation à la citoyenneté responsable et éclairée; • La préparation à la poursuite des études ou à un cheminement professionnel initial; • L'adoption de démarches compatibles avec la notion d'éducation permanente ou de l'apprentissage tout le long de la vie; • Le développement moral et spirituel continu : – une école publique enseigne les valeurs liées à la personne, à la communauté et au travail scolaire en respectant les antécédents religieux de tous les élèves; – une école catholique véhicule les valeurs liées à la personne, à la communauté et au travail scolaire à la manière de Jésus, de l'Évangile et de l'Église catholique. L'enseignement religieux permet aux élèves de mieux comprendre la foi catholique et la vie chrétienne[6].

La démarche vers l'école de la réussite peut faciliter l'actualisation du mandat de l'école de langue française dont les éléments de mission décrivent l'école comme étant un milieu :

1. d'apprentissage qui vise le succès personnel et la réussite scolaire des élèves,
2. de construction identitaire,
3. où s'exerce un leadership participatif qui outille le personnel,
4. qui promeut l'engagement individuel et collectif par des alliances avec les parents et des partenariats avec les familles et les différents groupes de la communauté dans son ensemble.

Le présent document vise à présenter le modèle franco-ontarien de l'école de la réussite, issu des recherches portant sur l'efficacité en éducation, adapté au milieu francophone de l'Ontario. Il est divisé en trois grandes parties : la première articule chacun des éléments du modèle ainsi que les fondements théoriques sur lesquels il s'appuie; la deuxième démontre la validité théorique de ce modèle; la troisième, qui tient lieu de conclusion, propose des pistes de mise en œuvre du modèle de l'école de la réussite à l'intention des écoles et des conseils scolaires de langue française.

6 CFORP. *La gestion, L'amélioration, La profession – Guide à l'intention du personnel enseignant pour la mise en œuvre des programmes-cadres dans la perspective d'amélioration de la qualité des apprentissages et du rendement des élèves*, écrits divers en matière d'école exemplaire et *Politique d'aménagement linguistique*, ministère de l'Éducation, 2004.

Vers l'école de la réussite : le modèle franco-ontarien

Depuis le début des années 90, nombreuses sont les études qui tendent à confirmer que, contrairement à ce que l'on avait longtemps laissé entendre dans le monde de l'éducation, le milieu scolaire disposait d'un pouvoir important quant à l'apprentissage des élèves (Education Trust, 2002). En fait, il pourrait même faire la différence entre réussir ses études ou les échouer, avec toutes les conséquences qui s'y rattachent (Crahay, 2000). De nos jours, la recherche portant sur l'efficacité des écoles ne se limite plus à la question de savoir si les écoles influencent ou non les résultats des élèves, puisque de toute évidence la réponse est affirmative (Lezotte, 1995; National Institute for Direct Instruction, 2003). Désormais, les chercheurs s'intéressent à l'amélioration des écoles et aux réformes scolaires. De plus en plus, ils s'efforcent de trouver la façon dont la recherche peut aider les écoles qui ne sont pas efficaces à le devenir et permettre à celles qui le sont de continuer à s'améliorer.

Le modèle franco-ontarien de l'école de la réussite s'inspire principalement des recherches effectuées sur l'enseignement efficace (Bissonnette et Richard, 2001 et 2002; Brophy et Good, 1986; Carnine, 1998 et 2000; Ellis, Worthington et Larkin, 1994; Gauthier *et al.*, 1997 et 1999; Marzano, 2001; Rosenshine, 1986, 1997 et 2002; Rosenshine et Stevens, 1986; Wang, Haertel et Walberg, 1993 et 1994; Walberg, 1999; Walberg et Lai, 1999) et de celles qui ont été réalisées auprès des écoles efficaces (Edmonds, 1979; Creemers, 1994; Creemers et Reezigt, 1996 et 1999; Levine, 1992; Lezotte, 1995; Reynolds et Cuttance, 1992; Reynolds et Muijs, 2001; Marzano, 2003). Ce modèle éducatif représente une véritable synthèse des deux grands courants de recherche sur l'efficacité en éducation.

La création d'un modèle éducatif inspiré de ces deux courants s'appuie sur une évidence. De fait, comment une école peut-elle être efficace sans que l'enseignement qui y est dispensé le soit également? Quoique le recours simultané aux recherches qui portent sur l'efficacité de l'enseignement et de l'école puisse paraître évident, la construction d'un modèle théorique les combinant s'avère relativement récente, ainsi que sa confirmation par des données empiriques (Creemers, 1994; Reynolds et Muijs, 2001; Stringfield et Slavin, 1992; Marzano, 2003). En effet, les grands courants de recherche portant sur l'efficacité éducative se sont développés en parallèle plutôt que de façon synergique (Creemers et Scheerens, 1989; Lezotte, 1995) pour évoluer de la sorte durant une quinzaine d'années, de la fin des années 70 au milieu des années 90.

Dans les années qui ont suivi, deux chercheurs (Creemers, 1994, et Marzano, 2003) se sont démarqués par leur volonté de faire une synthèse des recherches qui portent sur l'enseignement efficace et les écoles efficaces, en produisant chacun un modèle théorique comportant de nombreuses similitudes, mais se distinguant par les spécificités de leur mise en application.

Ces deux modèles ont servi de pierre angulaire pour l'élaboration du modèle franco-ontarien de l'école de la réussite.

Les travaux de Creemers : une synthèse de première génération

Comme le relate Creemers (1994), le courant de recherche relatif aux écoles efficaces s'est développé vers la fin des années 70, en réaction à la croyance généralisée de l'époque selon laquelle le milieu scolaire n'avait qu'une influence minime sur le rendement des élèves, qui était plutôt considéré comme étant fortement tributaire du milieu socioéconomique duquel ils provenaient. La conclusion qui l'emportait alors était que les élèves provenant de milieux défavorisés n'avaient que peu de chances de réussir à l'école. Les chercheurs qui se sont intéressés par la suite aux écoles efficaces se sont alors donné comme objectif de montrer que, peu importe l'origine des élèves, l'école pouvait faire une différence dans leur réussite scolaire.

Cependant, les éléments qui avaient été, au départ, identifiés comme des composantes inhérentes à l'efficacité de l'école se sont graduellement révélés être des facteurs généraux peu discriminants (Scheerens, 2000). Par exemple, on tentait de déterminer l'influence de l'école sur le rendement des élèves sans établir de distinction entre ce qui relève spécifiquement de la classe, là où s'effectue le processus d'enseignement-apprentissage, et ce qui relève plus globalement de l'école. Le cadre théorique relativement flou qu'utilisent les chercheurs à propos des écoles efficaces leur a d'ailleurs valu de nombreuses critiques sur le plan méthodologique (Creemers, 1994).

Pour pallier ces problèmes méthodologiques, les chercheurs qui se penchaient sur les écoles efficaces ont alors raffiné leur cadre d'analyse en vue de distinguer deux types de facteurs : ceux liés à la classe et ceux liés à l'école. Les modèles qui ont été élaborés subséquemment ont permis d'établir la relation entre les deux types : les facteurs liés à la classe prenant directement en compte l'effet du processus d'enseignement-apprentissage sur le rendement des élèves, tandis que les facteurs liés à l'école étaient considérés, quant à eux, comme des conditions générales favorisant la réalisation des apprentissages dans l'ensemble des classes d'une même école (Creemers, 1994).

En 1994, Creemers est allé encore plus loin en proposant un modèle éducatif à quatre niveaux interdépendants inspiré des recherches portant sur l'enseignement efficace et les écoles efficaces, notamment :

- le niveau 1 correspondait aux facteurs liés à l'élève, tels sa motivation et ses acquis antérieurs;
- le niveau 2 était associé aux facteurs liés à l'enseignement, notamment la présentation claire et structurée de la matière ainsi que la gestion de la classe, des devoirs et des leçons;
- le niveau 3 correspondait aux facteurs liés à l'école, tels le leadership de la direction et l'établissement d'un milieu sécuritaire et ordonné;
- le niveau 4 était associé aux facteurs liés au contexte éducatif dans son sens large, entre autres la participation de la communauté et les politiques administratives des conseils scolaires.

L'apport des travaux de Creemers se situe justement dans l'attention particulière qu'il porte aux interrelations entre les différents niveaux qu'il a mentionnés, tout en tentant de préciser l'influence de chacun dans la performance des élèves. La force de son modèle réside dans la distinction qu'il établit entre l'effet des facteurs liés à la classe et l'effet des facteurs liés à l'école sur le processus d'enseignement-apprentissage. Creemers précise que les facteurs associés à l'élève et à l'enseignement sont peut-être des facteurs prédictifs du rendement des élèves plus importants que ceux rattachés à l'école[7].

---

7 Bert P. Creemers and Gerry J. Reezigt. "School Level Conditions Affecting the Effectiveness of Instruction", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 7, No. 3, 1996, p. 5.

Les travaux de Marzano : une synthèse de deuxième génération

Les récents travaux de Marzano (2003), publiés dans son livre *What Works in Schools. Translating Research into Action*, se situent dans la lignée des recherches amorcées par Creemers. Marzano, quant à lui, a eu recours à des méta-analyses[8] pour faire une synthèse des différentes études portant sur les facteurs qui influencent la performance scolaire. Pour ce faire, il a puisé dans les recherches relatives à l'enseignement efficace et aux écoles efficaces. Comme Creemers, duquel il s'est inspiré partiellement, il en est arrivé à un regroupement de ces facteurs en trois grandes catégories organisées en fonction du niveau qu'elles occupent, soit :

- les facteurs constituant l'effet élève;
- les facteurs constituant l'effet enseignant;
- les facteurs tributaires de l'effet école.

L'intérêt des travaux de Marzano réside particulièrement dans la précision des différents facteurs composant les trois niveaux de son modèle. Bénéficiant d'un corpus de données de recherches empiriques beaucoup plus abondant que celui auquel avait accès Creemers au début des années 90, Marzano est même arrivé à classer, par ordre d'effet sur le rendement scolaire des élèves, les facteurs qu'il a désignés pour chacun des trois niveaux. De plus, les facteurs qu'il a répertoriés pour chacun des trois niveaux de son modèle constituent une synthèse des multiples études (méta-analyses et synthèses de recherches) qu'il a consultées pour produire l'imposant recensement des écrits.

Sans nier l'apport important des travaux de Creemers, le modèle à trois niveaux de Marzano apparaît plus opérationnel et plus complet que celui de son prédécesseur. Toutefois, comme le modèle de Creemers a fait l'objet d'une validation empirique aux Pays-Bas, ce qui n'est pas encore le cas pour celui de Marzano, les travaux de ces deux chercheurs ont été combinés en vue d'assurer la plus grande validité possible au modèle franco-ontarien de l'école de la réussite. La seconde partie de ce document est entièrement consacrée à la validation théorique du modèle franco-ontarien.

L'école de la réussite : une synthèse de troisième génération

Quoique les fondements du modèle franco-ontarien de l'école de la réussite prennent leur origine dans les travaux de Creemers et de Marzano, l'orientation et l'envergure du projet ont mené à en élargir les éléments, de façon à y intégrer le résultat des plus récentes recherches portant sur les réformes exemplaires en éducation, tout en l'adaptant au contexte de l'Ontario français.

Le modèle franco-ontarien intègre les trois niveaux du modèle de Marzano, notamment l'effet élève, l'effet enseignant et l'effet école, qui, eux-mêmes, reposent sur un quatrième niveau, soit la communauté d'apprentissage professionnelle. Celle-ci prend appui sur un cinquième niveau, celui du conseil scolaire duquel elle relève. Ces cinq niveaux s'influencent mutuellement grâce à une harmonisation des pratiques éducatives, qui s'appuie sur trois grandes croyances, notamment :

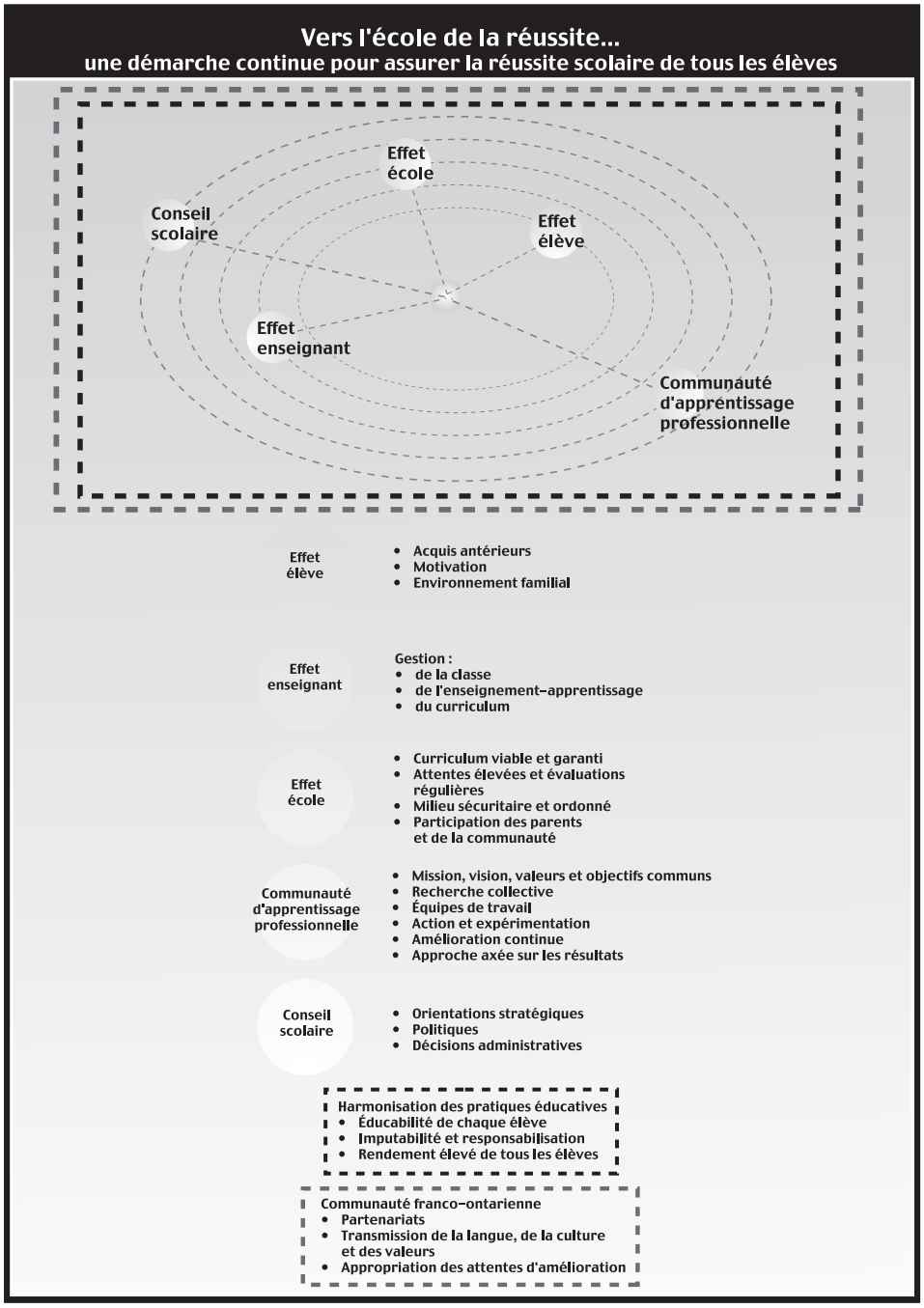
- l'éducabilité de chaque élève,
- l'imputabilité et la responsabilisation de toutes les intervenantes et de tous les intervenants,
- l'atteinte d'un rendement élevé pour tous les élèves.

---

8 La méta-analyse utilise une formule statistique qui permet de mesurer un effet d'ampleur en compilant le résultat de plusieurs études portant sur une même variable.

La communauté dans son ensemble favorise ce mouvement vers l'école de la réussite et l'oriente.

Chacun des cinq niveaux qui constituent le modèle de l'école de la réussite ainsi que les éléments servant d'encadrement sont présentés dans cette partie. Une description est donnée, puis les différentes composantes sont expliquées.



Premier niveau : l'effet élève

L'école de la réussite vise le développement continu et la maîtrise d'un ensemble d'acquis sur les plans scolaire, social et affectif qui apparaissent nécessaires à la réussite scolaire et au succès personnel de tous les élèves. Cette réussite se traduit différemment pour chaque élève en fonction de sa propre individualité. Comme le précisent les modèles de Creemers et de Marzano, sur lesquels s'appuie le modèle franco-ontarien de l'école de la réussite, dans les écoles efficaces, la réussite scolaire demeure la mesure centrale du succès des interventions éducatives. De plus, comme l'a montré le projet *Follow Through*, le développement des compétences affectives et sociales de l'élève passe préalablement par le développement de ses compétences scolaires (Richard et Bissonnette, 2002).

> ***« En contexte scolaire, apprendre, c'est acquérir les compétences et les attitudes nécessaires au développement et à l'épanouissement de ses talents conduisant à l'atteinte du succès personnel et scolaire[9]. »***

Or, l'une des convictions les mieux enracinées du monde de l'éducation a longtemps été que les caractéristiques personnelles de chaque élève constituaient le plus important déterminant de sa performance scolaire. De plus, implicitement ou explicitement, on présumait que ces caractéristiques étaient majoritairement immuables. Cependant, contrairement à la croyance populaire, les recherches actuelles en éducation tendent à montrer que même les caractéristiques personnelles les plus limitatives d'un ou d'une élève peuvent être modifiées au moyen des interventions scolaires. En effet, Marzano affirme que les effets école et enseignant peuvent influer, directement ou indirectement, sur trois facteurs, de façon à moduler l'effet élève, notamment : l'environnement familial, les acquis antérieurs et la motivation (Marzano, 2003).

L'environnement familial

Durant plusieurs décennies, tant les chercheurs et les praticiennes et praticiens en éducation que le public en général considéraient que le statut socioéconomique (SSÉ) était, parmi les caractéristiques personnelles de l'élève, l'un des meilleurs facteurs de prédiction du rendement scolaire. Le rapport Coleman a d'ailleurs grandement contribué à renforcer cette théorie. En outre, comme il s'agit d'une variable fluctuant très peu, on tenait pour acquis que le SSÉ était hors du champ d'influence de l'école. Toutefois, White (1982, cité dans Marzano, 2003), dans une méta-analyse de 101 études portant sur les différents types de corrélations existant entre le statut socioéconomique et la performance scolaire, a été en mesure d'établir que l'effet de l'environnement familial représente l'aspect prédominant du SSÉ.

Selon Marzano (2003), qui prend appui sur les travaux de White, il importe alors de distinguer l'environnement familial du statut socioéconomique. De fait, puisqu'il possède une corrélation beaucoup plus élevée avec la performance scolaire, l'environnement familial représente une variable spécifique sur laquelle le milieu scolaire peut intervenir indirectement, contrairement au revenu ou au niveau de scolarité des parents, par exemple. D'une part, l'environnement familial peut être modifié au moyen de cours offerts aux parents pour leur permettre de s'impliquer davantage dans des aspects comme le suivi scolaire et l'établissement d'attentes élevées à l'égard de leur enfant (Marzano, 2003). Les écoles efficaces de milieux défavorisés se caractérisent d'ailleurs par un degré élevé d'engagement des parents dans la vie scolaire (Borman *et al.*, 2003). D'autre part, il faut mentionner que Coleman lui-même, dans son rapport, avait mis en évidence que la variable enseignant a un effet plus marqué sur la réussite scolaire pour les élèves d'origine modeste et d'ethnie minoritaire. Le chercheur soulignait également que les bonnes enseignantes

9 *Politique d'aménagement linguistique*, ministère de l'Éducation, p. 60.

et les bons enseignants possèdent une influence plus grande sur la réussite d'élèves issus de milieux socioculturellement faibles (Crahay, 2000). Les recherches portant sur cet aspect seront abordées dans la partie suivante concernant l'effet enseignant.

L'école de la réussite développe un profil démographique des élèves et de leur famille pour tenir compte du pluralisme de la communauté dans le développement des programmes et des services à l'intention des élèves et dans l'établissement d'alliances avec les familles et de partenariats avec la communauté.

Les acquis antérieurs

Il existe une allégation communément acceptée dans le monde de l'éducation que performance scolaire et intelligence sont intimement liées. C'est-à-dire que plus un élève est intelligent, plus il apprend facilement et plus ses notes sont élevées. De nombreuses études ont d'ailleurs étayé cette thèse (Marzano, 2003). De plus, on a longtemps cru que l'intelligence d'un individu était une caractéristique personnelle fixée dès la naissance et, par conséquent, pratiquement immuable. Or, Marzano (2003) précise qu'une distinction fondamentale en psychologie cognitive a d'abord été mise de l'avant par Cattel (1971/1987), pour être ensuite approfondie par Ackerman (1997). Ces deux chercheurs distinguent deux types d'intelligences : l'intelligence cristallisée, caractérisée par l'ensemble des savoirs accumulés par une personne, et l'intelligence fluide qui constitue ses processus cognitifs.

Alors que la connaissance du vocabulaire, des faits et des principes représente l'intelligence cristallisée, les processus mentaux, comme le raisonnement abstrait, la capacité de traitement et l'efficience de la mémoire de travail, constituent, quant à eux, l'intelligence fluide. Autant considère-t-on l'intelligence fluide comme innée et peu sujette à être modifiée par l'environnement, autant l'intelligence cristallisée est-elle considérée comme acquise et constituée du produit des apprentissages. En pratique, elle est l'équivalent de ce que l'on appelle communément les acquis antérieurs (Marzano, 2003).

Or, les études en psychologie cognitive tendent à montrer que l'intelligence cristallisée possède une corrélation nettement plus élevée avec la performance scolaire que l'intelligence fluide (Marzano, 2003). C'est donc dire que les acquis antérieurs jouent un rôle majeur dans le processus d'apprentissage et, plus particulièrement, dans le bagage conceptuel ou le vocabulaire maîtrisé par chaque élève (Noiseux, 1998). Plusieurs recherches récentes confirment que la meilleure façon d'augmenter les acquis conceptuels des élèves consiste à implanter un programme de lecture à large échelle à raison d'une heure par jour, combiné à un enseignement explicite des mots faisant partie du vocabulaire usuel se retrouvant à l'intérieur de textes littéraires courants (Hanson et Farrell, 1995; National Reading Panel, 2000; Terrance, 1996; Marzano, 2003). On constate ainsi que, quoique certains élèves arrivent en classe avec un bagage d'acquis antérieurs restreint, le milieu scolaire peut faire une différence majeure pour eux.

La motivation

Le lien entre la motivation de l'élève et la performance scolaire est direct. Si les élèves se sentent motivés par la tâche d'apprentissage qui leur est proposée, les chances qu'ils s'investissent sont plus grandes que si cette dernière ne les stimule peu ou pas. Or, il faut se rappeler que le succès est le véritable moteur de la motivation intrinsèque et qu'il constitue la pierre angulaire d'une estime et d'une image de soi positives. Les travaux effectués par Goleman (1997) au sujet de

> ***« Quand les enseignants préparent des activités qui permettent aux élèves de vivre des succès répétés, ces derniers peuvent développer de meilleures perceptions d'eux-mêmes, ce qui augmente leurs chances d'obtenir de bons résultats[10]. »***

[10] Roy (1991), cité dans Clermont Gauthier *et al. Pour une théorie de la pédagogie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1997, p. 148.

l'intelligence émotionnelle montrent que le sens premier qu'un apprenant ou une apprenante donne à toute tâche est d'abord tributaire du succès ou de l'échec qu'il ou elle anticipe en partant de ses acquis antérieurs, gérés par son cerveau émotionnel.

La motivation à apprendre est ainsi grandement influencée par la perception que l'élève adopte de toute tâche qu'il doit réaliser. La façon dont l'élève perçoit ce qui est à faire, ses capacités à le faire et les raisons de le faire constituent l'outil de motivation du processus d'apprentissage. La motivation de l'élève détermine les attitudes et les comportements que ce dernier déploie devant la situation d'apprentissage (Bissonnette et Richard, 2001). Les travaux de Dweck (2000) ont montré les avantages indéniables à travailler sur la perception que ressentent les élèves de leur capacité à réaliser les activités d'apprentissage, car celles-ci influenceront directement leur degré de motivation, c'est-à-dire l'engagement et la persévérance qu'ils manifesteront dans l'exécution de la tâche. La *Politique d'aménagement linguistique* cherche à développer chez les élèves les attitudes porteuses de réussite scolaire telles que l'autonomie, la responsabilité, le travail en équipe ainsi que la planification et l'atteinte d'objectifs.

En ce qui concerne les recherches qu'elle a effectuées depuis plus de 30 ans, Dweck a constaté qu'en situation d'apprentissage les élèves font preuve de deux grandes façons de concevoir leur intelligence : l'une statique et l'autre dynamique. D'un côté, les élèves qui tendent à attribuer leurs succès ou leurs échecs scolaires à leur potentiel, ou à leur talent naturel, développent une conception statique de leur intelligence. Par conséquent, en attribuant les résultats qu'ils obtiennent à des facteurs extérieurs hors de leur contrôle, ils considèrent n'avoir que peu ou pas de pouvoir sur leurs apprentissages. De l'autre côté, les élèves qui croient que leurs résultats scolaires sont tributaires des efforts qu'ils déploient et des stratégies qu'ils emploient font preuve d'une conception dynamique de leur intelligence, puisqu'ils attribuent leurs réussites ou leurs difficultés à des facteurs qu'ils peuvent eux-mêmes contrôler.

Les travaux de Dweck ont également montré qu'il est possible pour l'enseignant ou l'enseignante d'influencer considérablement la façon dont l'élève conçoit son intelligence, au moyen de la rétroaction fournie dans la réalisation des tâches. L'enseignant ou l'enseignante qui indique à l'élève performant en mathématiques qu'il réussit grâce à son talent, par exemple, renforce chez ce dernier une conception statique de son intelligence. Cependant, l'enseignant ou l'enseignante qui souligne à l'élève que sa réussite en mathématiques relève des efforts qu'il investit et des stratégies qu'il utilise vient appuyer une conception dynamique de son intelligence. Favoriser chez les élèves le développement d'une telle conception de leurs capacités intellectuelles agit directement sur les expectatives qui les guident en situation d'apprentissage. Ce type d'intervention pédagogique est considéré par les recherches comme un des plus efficaces pour améliorer le degré de motivation de l'élève, en lui redonnant du pouvoir sur ses apprentissages (Dweck, 2000).

Deuxième niveau : l'effet enseignant

L'effet enseignant constitue la pierre angulaire du modèle franco-ontarien de l'école de la réussite. Depuis les 25 dernières années, des recherches empiriques faisant appel aux méta-analyses, ainsi que d'autres études mesurant la valeur ajoutée que représente l'enseignant ou l'enseignante, ont réussi à comparer et à mesurer de manière plus fine l'influence des différents facteurs sur la performance

> ***« Ainsi, la pédagogie adaptée au milieu minoritaire met l'accent à la fois sur un apprentissage de haute qualité pour tous, le développement de l'autonomie et l'engagement personnel envers son propre apprentissage et envers la francophonie[11]. »***

[11] *Politique d'aménagement linguistique,* ministère de l'Éducation, p. 97.

scolaire des élèves. Ces recherches ont confirmé que le milieu scolaire, et plus particulièrement l'enseignant ou l'enseignante, joue un rôle important pour favoriser l'apprentissage des élèves, et ce, au-delà des considérations familiales ou des sources de motivation, tel qu'il est décrit dans la partie concernant l'effet élève. En fait, c'est l'enseignant ou l'enseignante qui exerce la plus grande influence sur l'élève.

Les travaux de William Sanders (1996, 1997, 1998 et 2000) explicitent davantage l'effet enseignant. Sanders a élaboré un système de mesures très précises de l'effet enseignant sur la performance scolaire des élèves, qui permet de calculer ce qu'il appelle « la valeur ajoutée de l'enseignant ». Ainsi, lorsque les élèves sont évalués annuellement à l'aide d'épreuves standardisées, alignées et congruentes en fonction des programmes-cadres prescrits, il devient possible de mesurer la valeur ajoutée de l'enseignant ou de l'enseignante. Les résultats obtenus par tous les élèves sont alors compilés d'une année à l'autre et reportés sur une échelle commune en vue de comparer leur évolution. La valeur ajoutée est obtenue par différents calculs statistiques qui s'efforcent d'isoler ou d'ajuster significativement l'influence et l'effet des facteurs autres que l'enseignant, tels le niveau socioéconomique, l'origine ethnique et les expériences scolaires antérieures, sur les gains de performance réalisés par chaque élève sur une période annuelle (Drury et Doran, 2003). La mesure ainsi obtenue est plus objective, car elle évalue directement l'effet de l'enseignement sur les apprentissages des élèves (Meyer, 1997).

Dans une étude réalisée en 1996, Sanders a montré, en partant d'un recoupement de données statistiques, que, lorsqu'on confie des élèves en difficulté aux enseignantes et aux enseignants reconnus comme les plus performants pendant une année scolaire, ils obtiennent une performance scolaire les situant en moyenne au 53e rang centile; c'est 39 points de plus que la performance obtenue (14e rang centile) lorsque ce même type d'élèves se retrouve dans les classes d'enseignantes et d'enseignants considérés comme les moins performants[12]. Les mêmes résultats ont été observés chez les élèves moyens et chez les élèves forts. Les gains de performance annuelle procurés grâce à des enseignantes et à des enseignants efficaces (celles et ceux ayant une valeur ajoutée élevée) auprès d'élèves moyens et d'élèves forts sont d'environ 25 rangs centiles de plus que les résultats que ces élèves obtiennent s'ils sont confiés à des enseignantes et à des enseignants moins efficaces.

De plus, les gains de performance obtenus annuellement s'additionnent de façon cumulative. Sanders (1996) a montré que des élèves moyens assignés à des enseignantes et à des enseignants performants de la 3e année jusqu'à la 5e année obtiennent une performance aux épreuves de mathématiques les situant au 83e rang centile, comparativement au 29e rang centile lorsqu'ils sont confiés à des enseignantes et à des enseignants moins efficaces. Il s'agit donc d'une variation de 50 rangs centiles, ce qui est, pour le moins, impressionnant.

Les travaux de Wang, d'Haertel et de Walberg confirment, d'ailleurs, sur un autre plan, l'influence de l'enseignant ou de l'enseignante sur les élèves dans sa classe. Ces trois chercheurs ont effectué une importante étude couvrant 50 ans de recherches de toutes sortes en éducation. Cette méta-analyse, publiée en 1993 sous le titre *What Helps Students Learn*[13]*?,* leur a permis de relever les facteurs les plus susceptibles d'aider l'élève à apprendre. Pour réaliser cette étude, les auteurs ont analysé 179 comptes rendus et chapitres de manuels, compilé 91 synthèses de recherches, enquêté auprès de 61 chercheurs en éducation de façon à constituer une base de 11 000 résultats statistiques. Cette méta-analyse de grande envergure les a amenés à dégager 28 facteurs influençant l'apprentissage et à les classer par ordre de priorité. Les deux facteurs qui se situent en tête de liste sont la gestion de la classe et le développement des processus métacognitifs.

---

12 Veuillez prendre note qu'un rang centile de 20 et moins correspond aux performances d'un ou d'une élève en difficulté d'apprentissage, tandis qu'un rang centile de 50 situe sa performance dans la moyenne. Sanders montre donc que l'enseignant ou l'enseignante peut, pour l'élève, faire la différence entre être identifié en difficulté d'apprentissage et avoir besoin de rééducation ou se retrouver dans la moyenne des élèves de la classe sans nécessiter d'aide particulière.
13 L'étude a été traduite en français en 1994 : Margaret Wang, Geneva Haertel et Herbert Walberg. « Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? », *Vie pédagogique*, n° 90, septembre-octobre 1994, p. 45-49.

D'une part, la gestion de la classe constitue la responsabilité première de chaque enseignante ou enseignant qui fait face à un groupe d'élèves. D'autre part, les recherches en psychologie cognitive indiquent qu'il est possible pour ces derniers d'intervenir directement sur le développement des processus métacognitifs en classe (Ellis et Worthington, 1994). Cette méta-analyse considère donc l'effet enseignant comme étant le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves.

L'influence de l'enseignant ou de l'enseignante sur l'apprentissage des élèves avait déjà été démontrée dans les années 70 par les recherches de type processus-produit de Barak Rosenshine (1971) et celles de Benjamin Bloom (1979) portant sur la pédagogie de la réussite. Ces études mettaient en relation les comportements de l'enseignant ou de l'enseignante (processus) avec l'apprentissage de l'élève (produit).

Par la suite, des synthèses de recherches plus récentes (Brophy et Good, 1986; Rosenshine et Stevens, 1986; O'Neill, 1988; Gauthier, 1997) ont confirmé que l'enseignant ou l'enseignante, à l'aide de la gestion de la classe et du processus d'enseignement-apprentissage, a une influence directe sur l'apprentissage des élèves.

Hormis la gestion du curriculum, les deux autres facteurs qu'a retenus Marzano correspondent aux grandes catégories signalées précédemment, soit la gestion de l'enseignement-apprentissage et celle de la classe. L'effet enseignant s'exprime donc principalement au moyen de trois facteurs qui relèvent de la gestion du processus d'enseignement-apprentissage par l'enseignant ou l'enseignante.

Marzano (2003) regroupe trois éléments clés dans la catégorisation qu'il a effectuée des facteurs liés à l'effet enseignant. Ces trois facteurs, qui se retrouvent sous le contrôle direct de l'enseignant ou de l'enseignante, comprennent :

- **la gestion de la classe,**
- **la gestion de l'enseignement-apprentissage,**
- **la gestion du curriculum.**

La gestion de la classe

Selon Marzano (2003), les interventions de l'enseignant ou de l'enseignante sur le plan de la gestion de la classe se traduisent dans quatre dimensions interdépendantes :

- l'établissement et la mise en application d'un ensemble de règles et de marches à suivre;
- l'emploi d'interventions disciplinaires maintenant un juste équilibre entre le renforcement positif des comportements adéquats et le recours à des conséquences négatives à l'endroit des comportements inadéquats;
- la création et le maintien d'un climat de classe harmonieux entourant les interactions entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes;
- la manifestation d'une acuité dans la lecture des interactions se déroulant en salle de classe, combinée à l'adoption d'un état d'objectivité émotionnelle envers les élèves.

Tel qu'il a été mentionné, Wang, Haertel et Walberg (1993) ont désigné la gestion de la classe comme le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves. Leur méta-analyse a confirmé ce que les enseignantes et les enseignants efficaces ont compris depuis longtemps : un climat de classe désorganisé résultant d'une gestion de la classe inadéquate non seulement peut être défavorable à l'apprentissage, mais peut même générer des échecs chez les élèves qui doivent le subir (Marzano, 2003).

La gestion de l'enseignement-apprentissage

Ce facteur occupe le deuxième rang de la liste des 28 facteurs qui influent le plus sur l'apprentissage dans la méta-analyse de Wang, d'Haertel et de Walberg. La gestion de l'enseignement-apprentissage correspond à l'utilisation de stratégies d'enseignement hautement efficaces qui favorisent l'apprentissage et le développement des processus métacognitifs chez les élèves. L'enseignant ou l'enseignante efficace non seulement dispose d'un large répertoire de stratégies, mais les utilise de façon plus efficace.

Selon Marzano (2003), il existe actuellement un consensus parmi les chercheurs en éducation selon lequel les décisions prises individuellement par les enseignantes et les enseignants possèdent un pouvoir d'influence beaucoup plus grand sur les élèves que celles prises à la grandeur de l'école.

Pour favoriser l'apprentissage, l'enseignement explicite et correctif, ayant montré un effet supérieur sur l'apprentissage à celui d'un enseignement non explicite, devient une pratique pédagogique à privilégier (Richard et Bissonnette, 2002; Gauthier, 1997). Dès 1986, Rosenshine indiquait que l'enseignement explicite et systématique consiste :

- à présenter la matière de façon fractionnée,
- à incorporer un temps pour vérifier la compréhension,
- à assurer une participation active et fructueuse de tous les élèves.

« Les stratégies d'enseignement ne sont que des outils[14]. »

Il ajoutait que cette méthode d'enseignement était particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, en partie, des langues étrangères. De plus, selon ce chercheur, l'enseignement explicite et systématique se révèle surtout adapté aux jeunes élèves, ainsi qu'à celles et à ceux qui apprennent lentement, quel que soit leur âge. Ce type d'enseignement est également profitable à tous les élèves lorsqu'il s'agit d'une matière ordonnée, d'une matière nouvelle ou complexe, et ce, même avec des élèves plus performants. Il conclut ses recherches en disant : *« Quand les enseignants modifient leurs pratiques dans le sens d'une plus grande systématicité [enseignement explicite], le rendement des élèves augmente, sans que cela se solde par l'apparition chez les élèves d'attitudes moins positives envers l'école ou eux-mêmes[15]. »*

Marzano, Gaddy et Dean (2000) ont mené une méta-analyse de la recherche des 30 dernières années ainsi que des pratiques exemplaires en matière de stratégies d'enseignement efficaces. Dans leur livre *What Works in Classroom Instruction*, ces chercheurs retiennent neuf catégories de stratégies d'enseignement ayant un effet significatif sur le rendement des élèves et décrivent de façon détaillée les diverses composantes de chaque stratégie. Le Tableau B donne la liste des neuf catégories de stratégies d'enseignement.

---

14 Marzano, Gaddy and Dean. *What Works in Classroom Instruction*, Aurora (CO), Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL), 2000, p. 5. (traduction libre)

15 B. V. Rosenshine. « Vers un enseignement efficace des matières structurées », dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.). *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1986, p. 95.

Tableau B : Neuf catégories de stratégies d'enseignement efficaces
• La définition de ressemblances et de différences • La prise de notes et le résumé • Le renforcement de l'effort et la reconnaissance • Les devoirs et la pratique • La représentation non linguistique de l'information • L'apprentissage de groupe • L'établissement d'objectifs et la rétroaction • La formulation et la mise à l'épreuve d'hypothèses • Les indices, les questions et les schémas de concepts

Les chercheurs affirment que l'efficacité d'une stratégie varie d'une situation à l'autre selon le niveau de rendement actuel de l'élève, le niveau d'expertise de l'enseignant ou de l'enseignante et les facteurs contextuels, tels l'année d'études et le nombre d'élèves dans la classe.

Les récentes initiatives ministérielles, comme le précise la *Politique d'aménagement linguistique,* privilégient les *« approches pédagogiques qui mettent l'accent sur l'enseignement explicite et l'enseignement différencié des contenus d'apprentissage et des processus disciplinaires*[16] *».*

La gestion du curriculum

Premièrement, la gestion de curriculum requiert, de la part de l'enseignant ou de l'enseignante, qu'il ou elle établisse des séquences d'enseignement et structure les activités d'apprentissage proposées aux élèves de façon à leur permettre de construire leurs connaissances en partant de leurs acquis antérieurs. Deuxièmement, lorsque l'enseignement dispensé correspond au curriculum prescrit par le ministère de l'Éducation, l'enseignant ou l'enseignante procède alors à un alignement qui permet d'assurer la congruence entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation (Cohen, 1987 et 1995).

Quoique le recours à une démarche d'enseignement explicite favorise la compréhension des apprentissages, on peut améliorer grandement leur rétention en offrant aux élèves des occasions supplémentaires de mettre en pratique ce qu'elles et ils ont appris. Une planification judicieuse des apprentissages ne vise pas à ce qu'ils soient réalisés par tous les élèves en même temps. L'acquisition d'une connaissance nouvelle devrait être répartie sur quelques leçons en vue de permettre à tous les élèves de réaliser, avec suffisamment de succès, l'étape de la pratique autonome (travail individuel). La pratique autonome devrait être complétée par un réinvestissement des connaissances apprises au moyen des devoirs et des leçons. De plus, une révision des nouvelles connaissances devrait être prévue en classe à une fréquence d'une à deux fois par mois, à l'intérieur d'activités de consolidation et d'évaluation (Dempster, 1991). Ces différents moyens ne constituent pas simplement une répétition mécanique des apprentissages effectués antérieurement, mais ils représentent des occasions supplémentaires et variées d'appliquer les connaissances nouvelles pour augmenter leur niveau de rétention en mémoire.

Finalement, en s'inspirant des découvertes de la psychologie cognitive, une planification rigoureuse de l'enseignement prévoit un réinvestissement régulier des apprentissages effectués en classe. Ainsi, l'enseignant ou l'enseignante devrait viser à ce que les apprentissages réalisés par les élèves s'enchâssent

16 *Politique d'aménagement linguistique*, ministère de l'Éducation, p. 95.

les uns dans les autres de façon successive et cumulative, à la manière dont on construit une pyramide, par exemple (Engelmann, 1999; Engelmann et Carnine, 1991). Cette organisation de l'enseignement favorise la rétention en mémoire, qui fournit aux élèves de multiples occasions de réinvestir les connaissances acquises antérieurement, puisque celles-ci sont nécessaires et doivent être mobilisées pour effectuer les apprentissages ultérieurs (Bissonnette et Richard, 2003).

Troisième niveau : l'effet école

Le personnel enseignant, en tant que maître-d'œuvre de l'apprentissage des élèves en salle de classe, joue un rôle déterminant dans leur réussite scolaire. Cependant, au-delà de l'effet que peut obtenir un enseignant ou une enseignante sur l'apprentissage des élèves dans sa classe pendant une année, au palier élémentaire, ou dans un cours, au palier secondaire, l'école a également une influence sur la réussite scolaire.

L'influence d'une école sur la réussite des élèves est tributaire de l'adoption de mesures permettant de cumuler l'effet enseignant dans toutes les disciplines et à tous les cycles, et ce, durant plusieurs années, de façon à créer un effet école.

Pour actualiser le mandat de l'école de langue française, l'école de la réussite *« tente de réunir toutes les conditions qui favorisent l'apprentissage tout le long de la vie et le développement de l'identité. Les approches pédagogiques privilégiées s'articulent autour de trois composantes essentielles. D'une part, ces approches doivent permettre un apprentissage en profondeur des connaissances et des processus disciplinaires; ensuite, elles doivent encourager le cheminement personnel, interpersonnel, professionnel et culturel des élèves; et finalement, elles doivent prendre en compte les effets du milieu minoritaire et de l'anglicisation sur l'apprentissage et la construction identitaire*[17]*. »*

L'école de langue française est un milieu privilégié pour la transmission de la langue et de la culture françaises. Dans le but de favoriser la construction identitaire et l'engagement envers la communauté francophone, l'école de la réussite intègre l'animation culturelle dans toutes les sphères de la programmation et de la vie scolaire pour développer des attitudes porteuses d'affirmation culturelle précisées dans la *Politique d'aménagement linguistique*, notamment le développement :

- de la conscience de la langue,
- d'attitudes et de compétences liées au rôle de citoyen ou de citoyenne dans une démocratie, telles la tolérance, la solidarité dans l'action, l'entraide et la coopération,
- de compétences interculturelles dans une communauté diversifiée,
- de l'engagement communautaire des élèves.

L'effet école s'exprime par des facteurs qui, quoiqu'ils y soient associés, vont au-delà de l'influence directe de l'enseignant ou de l'enseignante en salle de classe. Pour maximiser son effet, l'école doit miser particulièrement sur quatre facteurs :

- la mise en place d'un curriculum garanti et viable;
- l'établissement d'attentes élevées reposant sur des évaluations régulières;
- la création d'un milieu sécuritaire et ordonné;
- la participation des parents et de la communauté à la vie scolaire[18].

---

17 *Politique d'aménagement linguistique,* ministère de l'Éducation, p. 95.

18 Hormis la collégialité et le professionnalisme, cinquième facteur de l'effet école qu'a établi Marzano (2003), rattaché à la communauté d'apprentissage professionnelle, les résultats de la synthèse sur l'effet école réalisée par ce chercheur ont été respectés.

Selon Marzano (2003), ces quatre facteurs constituent une synthèse de l'état de la recherche sur la question. L'ordre de présentation des quatre facteurs indique leur degré d'influence sur la performance scolaire des élèves. C'est-à-dire que, dans un curriculum garanti et viable, le facteur qui vient en tête de liste est celui qui influence le plus le rendement des élèves, suivi de la combinaison d'attentes élevées et d'évaluations régulières, et ainsi de suite.

Un curriculum garanti et viable

Le premier facteur qui favorise la réussite des élèves au sein de l'école relève de la mise en place d'un curriculum garanti et viable. D'une part, garantir le curriculum correspond à l'exigence que, quel que soit l'enseignant ou l'enseignante qui enseigne à un groupe d'élèves donné, le curriculum doit comporter les mêmes attentes et les mêmes contenus d'apprentissage. D'autre part, la viabilité du curriculum est assurée dans la mesure où l'enseignant ou l'enseignante peut le couvrir adéquatement à l'intérieur du temps prévu. En d'autres mots, on pourrait dire que la garantie correspond au contenu du curriculum, tandis que la viabilité renvoie à son contenant.

L'établissement d'attentes élevées et d'évaluations régulières

Le deuxième facteur lié à l'effet école représente la combinaison de deux éléments. D'abord, l'établissement de buts qui expriment des attentes élevées pour l'école dans son ensemble ainsi que pour chaque groupe-classe et l'enseignant ou l'enseignante qui en est responsable. Par la suite, des évaluations régulières permettent de vérifier à quel point les buts fixés ont été atteints. Chaque école devrait mettre en place des modalités d'évaluation qui permettent de recueillir des données précises sur la façon dont les élèves progressent vers l'atteinte des buts qui ont été préalablement fixés.

Un milieu sécuritaire et ordonné

La création d'un milieu sécuritaire et ordonné, troisième facteur favorisant la maximisation de l'effet école, tient de l'évidence même. De fait, si le personnel et les élèves ne se sentent pas en sécurité à l'intérieur de l'école, comment pourront-ils se mettre dans un état d'esprit propice au processus d'enseignement-apprentissage? Sans un niveau minimal de sécurité et d'ordre, minces sont les chances qu'une école puisse obtenir quelque effet que ce soit sur la réussite de ses élèves.

À cet effet, les écoles mettent en œuvre et appliquent le *Code de conduite provincial* concernant les normes en matière de respect, de civilité, de civisme et de sécurité physique selon les politiques du conseil scolaire.

La participation des parents et de la communauté

Le quatrième facteur correspond à la place réservée à la participation des parents et de la communauté dans tous les aspects de la vie scolaire. La recherche est claire : la création d'alliances entre les parents et l'école favorise la réussite scolaire et le succès personnel des élèves. L'appui qu'accordent les parents à l'école constitue la base sur laquelle peut se créer le soutien de la communauté dont elle fait partie.

Lorsque les parents ont une perception positive du milieu scolaire, ils tendent à soutenir les initiatives visant l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée à leurs enfants.

La mise en place d'un conseil d'école assure la pleine participation des parents et de la communauté dans son ensemble. Composé de parents, de représentantes et de représentants du personnel de l´école, des élèves, s'il y a lieu, et de la communauté, le conseil d'école a comme mission première de collaborer à améliorer le rendement des élèves et d'assumer une responsabilité à l'égard du processus d'enseignement-apprentissage. Le conseil d'école est un organisme consultatif qui peut faire des recommandations à la direction d´école ou au conseil scolaire conformément au règlement qui le régit.

Puisque le contexte varie selon les intervenantes et les intervenants, le personnel scolaire trouve diverses façons d'amener les parents et la communauté à s'impliquer, telles que :

- communiqué mensuel,
- soirée portes-ouvertes,
- ateliers concernant les programmes ou sujets d'intérêt à propos de la vie scolaire,
- bénévolat.

Quatrième niveau : la communauté d'apprentissage professionnelle

Comment se définit la communauté d'apprentissage professionnelle? Tout d'abord, un professionnel est une personne qui détient une expertise dans un domaine particulier; un individu qui a non seulement reçu une formation poussée dans son domaine, mais de qui l'on exige qu'il maintienne à jour sa base de connaissances. Quoique plusieurs intervenantes et intervenants en éducation ne soient pas conscients ou portent peu d'attention aux avancées de la recherche dans leur domaine, le défi de la communauté d'apprentissage professionnelle est d'amener ses membres à s'approprier les données de recherche et à les utiliser comme base pour améliorer constamment leurs pratiques éducatives.

Les recherches convergent actuellement pour identifier l'établissement d'une communauté d'apprentissage professionnelle au sein de l'école comme le pivot d'un nouveau modèle organisationnel offrant les plus grandes possibilités pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves (Dufour et Eaker, 1998).

De fait, le terme *apprentissage* sous-tend les idées de passage à l'action et de curiosité intellectuelle. En chinois, le mot *apprentissage* est représenté par deux symboles : le premier signifie « étudier » et le second « pratiquer constamment » (Dufour et Eaker, 1998). L'école qui opère comme une communauté d'apprentissage professionnelle reconnaît que ses membres doivent s'engager dans un processus de formation continue caractéristique d'une organisation engagée sur la voie de l'amélioration continue. Enfin, le terme *communauté* met de l'avant l'idée d'un groupe lié par des intérêts communs. Comme le précisent Dufour et Eaker, dans une communauté d'apprentissage professionnelle : *« Les pédagogues créent un environnement favorable à la coopération, au soutien émotionnel et à la croissance personnelle, tout en collaborant pour atteindre des objectifs qu'ils ne pourraient pas atteindre seuls*[19]*.* »

Pour actualiser le mandat de l'école de langue française, la communauté d'apprentissage professionnelle discute avec le personnel, les élèves, les parents et la communauté, et leur explique le concept de l'apprentissage tributaire de l'apprentissage tout le long de la vie, l'apprentissage de la langue et l'appropriation de la culture. (*Politique d'aménagement linguistique*)

[19] Richard Dufour et Robert Eaker. *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2003, p. 13.

Pour être réellement efficace et permettre une amélioration de la performance des élèves, l'école, en tant qu'organisation, doit adopter une vision systémique. La démarche menant vers une école exemplaire prend en considération autant les facteurs liés à l'effet école que ceux liés à l'effet enseignant. Nombreuses sont les recherches qui indiquent que nulle autre que la direction d'école peut assumer ce rôle de meneur (Brady, 2003). Toutefois, pour ce faire, cette dernière a besoin de s'entourer d'une équipe composée de représentantes et de représentants du personnel scolaire reconnus par leurs pairs pour leur expertise pédagogique.

Selon Dufour et Eaker, la communauté d'apprentissage professionnelle se caractérise par la mise en place d'une équipe-ressource composée de la direction d'école et de membres du personnel scolaire. Le travail de cette équipe-ressource s'articule autour des caractéristiques suivantes :

- mission, vision, valeurs et objectifs communs
- recherche en groupe
- équipes de travail
- action et expérimentation
- amélioration continue
- approche axée sur les résultats.

En effet, la communauté d'apprentissage professionnelle est le moteur qui anime la démarche systématique vers l'école de la réussite pour tous les élèves. Elle facilite l'obtention des effets enseignant et école pour en arriver à une incidence importante relativement à l'effet élève.

Mission, vision, valeurs et objectifs communs

La mise en place d'une mission et d'une vision communes articulées autour de valeurs partagées par tous les intervenants et toutes les intervenantes de l'école représente une condition *sine qua non* à la création d'une communauté d'apprentissage professionnelle. L'école de la réussite favorise le leadership participatif en ce qui a trait à l'élaboration collaborative de la mission, de la vision, des valeurs et des objectifs qui reflètent le mandat de l'école de langue française ainsi que la mission et la vision du conseil scolaire. Ce qui distingue l'école constituée en communauté d'apprentissage professionnelle d'une école ordinaire est l'adhésion collective à des principes directeurs qui viennent concrétiser les croyances de l'équipe-ressource à l'intérieur d'une vision mobilisatrice. Ces principes directeurs ne sont pas du domaine exclusif de la direction; « *ils sont ancrés dans les cœurs et les esprits de tous les intervenants de l'école*[20] ».

Recherche en groupe

Pour créer une culture axée sur la collaboration et l'apprentissage, l'équipe-ressource fait la promotion du dialogue professionnel et encourage la réflexion sur les pratiques éducatives à privilégier en milieu minoritaire, entre autres. Pour ce faire, l'équipe-ressource fait part de la recherche et des pratiques exemplaires pour en arriver à une harmonisation des pratiques éducatives qui influent sur la réussite scolaire.

[20] *Ibid.*, p. 28.

Équipes de travail

Pour promouvoir la collaboration et occasionner un changement culturel axé sur l'apprentissage et l'échange d'expertise, il faut passer des idées et des croyances à des comportements observables en commençant d'abord par la création d'équipes de travail. Chaque personne doit accepter la responsabilité individuelle et collective de travailler avec ses collègues.

La route menant de l'isolement à la collégialité : une démarche graduelle

Autocratie
Coordination
Accommodement
Indépendance
Coopération
Collaboration

(McEwan, 2003[21])

Action et expérimentation

Une démarche d'expérimentation collective constitue le moteur de l'amélioration continue, de la re-culturation organisationnelle, du développement et du renouvellement des pratiques éducatives dans une communauté d'apprentissage professionnelle. Une telle démarche permet aux membres de l'équipe-ressource de développer de nouvelles habiletés, ce qui les incite à tenter de nouvelles expériences qui, elles-mêmes, entraînent de nouvelles prises de conscience. Graduellement, cette ouverture d'esprit se traduit par des modifications importantes des attitudes et des croyances qui guident les pratiques éducatives. Ultimement, c'est cette capacité d'examiner et de modifier leurs croyances qui développe, chez les intervenantes et les intervenants, une nouvelle vision du monde, ce qui contribue à modifier significativement le contexte organisationnel de l'école, soit la culture et le climat.

Amélioration continue

L'engagement dans un processus d'amélioration continue requiert de chaque membre de l'équipe-ressource qu'elle ou il requestionne régulièrement les pratiques éducatives mises en place.

- Quels sont les objectifs poursuivis?
- Quelles sont les meilleures stratégies pour les atteindre?
- Quels critères allons-nous utiliser pour évaluer l'effet obtenu sur la performance des élèves?

Dans une culture axée sur l'amélioration continue, l'accent est mis sur la planification d'une action concertée, sur la collecte, l'analyse et l'interprétation des données, et sur l'évaluation de l'effet de la planification et l'atteinte des améliorations ciblées.

Approche axée sur les résultats

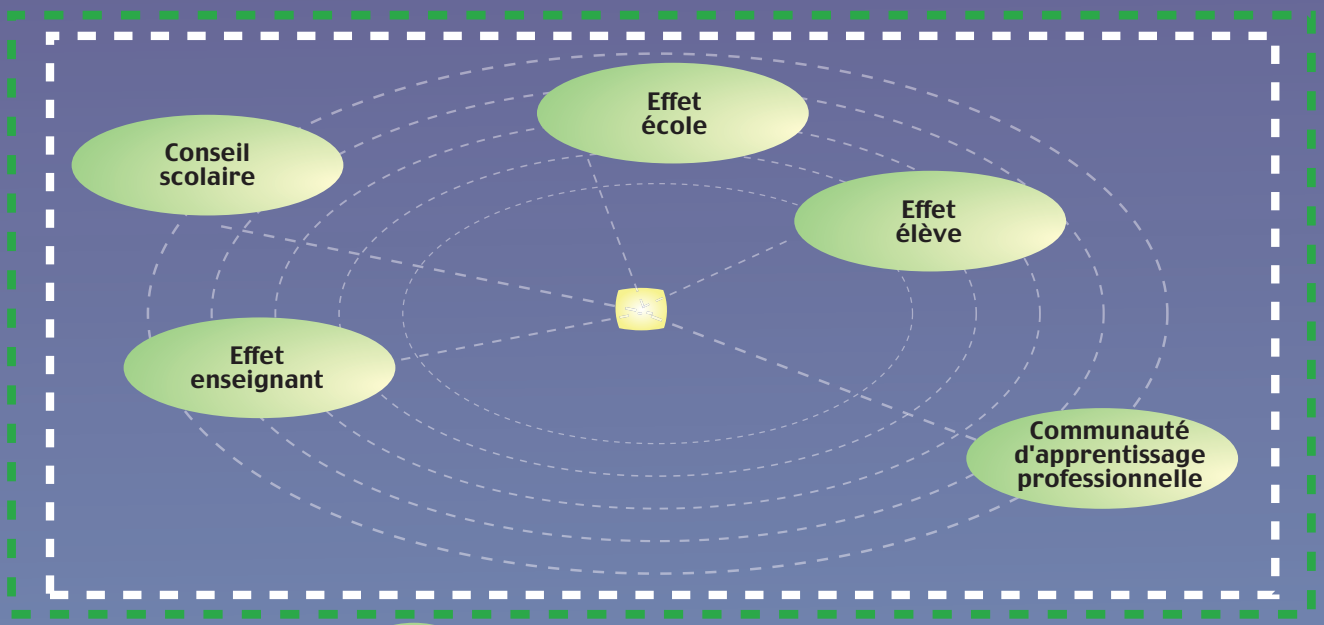
Finalement, comme l'objectif ultime de la communauté d'apprentissage professionnelle est d'améliorer la performance scolaire des élèves, il devient essentiel de vérifier régulièrement si les efforts d'amélioration ont porté fruit. Les initiatives doivent être évaluées sur la base de résultats tangibles plutôt que d'intentions. Une collecte de données doit être faite de façon régulière, à une fréquence minimale d'une fois toutes les neuf semaines (Marzano, 2003). En effet, comment peut-on savoir si les objectifs prévus ont été atteints sans prendre les moyens de le vérifier? Comme le mentionne Marzano, puisque les écoles ont pour but d'aider les élèves à apprendre, les données qui guident la prise de décisions devraient être directement liées au rendement des élèves[22]. De fait, une synthèse de près de 8 000 études a amené John Hattie à conclure que la rétroaction est l'intervention la plus importante pour améliorer le rendement.

---

21 Elaine McEwan. *Seven Steps to Instructional Leadership*, 2003. (traduction libre)
22 Robert J. Marzano. "Using Data: Two Wrongs and a Right", *Educational Leadership*, Vol. 60, No. 5, février 2003, p. 56.

Vers l'école de la réussite…

une démarche continue pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves



Effet élève

- Acquis antérieurs
- Motivation
- Environnement familial

Effet enseignant

Gestion :
- de la classe
- de l'enseignement-apprentissage
- du curriculum

Effet école

- Curriculum viable et garanti
- Attentes élevées et évaluations régulières
- Milieu sécuritaire et ordonné
- Participation des parents et de l communauté

Communauté d'apprentissage professionnelle

- Mission, vision, valeurs et objectifs communs
- Recherche collective
- Équipes de travail
- Action et expérimentation
- Amélioration continue
- Approche axée sur les résultats

Conseil scolaire

- Orientations stratégiques
- Politiques
- Décisions administratives

Harmonisation des pratiques éducatives
- Éducabilité de chaque élève
- Imputabilité et responsabilisation
- Rendement élevé de tous les élèves

Communauté franco-ontarienne
- Partenariats
- Transmission de la langue, de la culture et des valeurs
- Appropriation des attentes d'amélioration

Vers l'école de la réussite… une démarche systématique de mise en œuvre

Cadre référentiel

Le cadre référentiel

École efficace → École de la réussite

↓

Enseignement dispensé efficace

↓

Réussite des élèves

↑

Harmonisation des pratiques éducatives par la création d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

↑

Croyances :

- l'éducabilité de tous les élèves
- l'imputabilité et la responsabilisation du personnel
- l'atteinte d'un rendement élevé de tous les élèves

La formation du personnel scolaire

- auprès des équipes participantes :
  - i) Collecte, analyse et interprétation des données
  - ii) Établissement d'une mission, d'une vision et de valeurs communes
  - iii) Animation de groupe et résolution de conflits
  - iv) Élaboration d'un plan d'action
  - v) Évaluation et reddition des comptes
- compétences techniques en matière d'école de la réussite :
  - vi) Tournée des classes
  - vii) Enseignement efficace
  - viii) Gestion de l'école et des problèmes de comportement
  - ix) Supervision pédagogique

Formation

Processus

Le processus à suivre

1. Susciter l'engagement et la participation de membres pour siéger aux divers comités à l'échelle du conseil scolaire et de chacune des écoles.
2. Sensibiliser les comités du conseil scolaire et des écoles à la démarche vers l'école de la réussite.
3. Choisir les personnes qui agiront comme mentors, assurer leur formation et mettre sur pied un réseau d'appui.
4. Déterminer l'état de la situation en ce qui concerne la collecte, l'analyse et l'interprétation des données :
   - i) questionnaire de Marzano sur les éléments du modèle de l'école de la réussite;
   - ii) contexte démographique (fréquentation, groupe ethnique, économique, genre);
   - iii) perceptions et attitudes (environnement d'apprentissage, valeurs et croyances);
   - iv) données en matière d'apprentissage (tests provinciaux, évaluations locales);
   - v) données concernant les programmes (démarches, pratiques).
5. Élaborer des énoncés de mission, de vision et de valeurs communes ou ajuster ceux déjà existants en fonction du bilan effectué.
6. Élaborer un plan d'action ainsi qu'une stratégie de communication : cibles d'amélioration, stratégies de mise en œuvre, indicateurs de réussite, méthodes d'évaluation de l'efficacité de la mise en œuvre et de son effet sur la réussite des élèves.
7. Assurer la supervision de la mise en œuvre du plan d'action et fournir un accompagnement aux divers comités et au personnel scolaire.
8. Évaluer l'efficacité et rendre des comptes.

Structures

Les structures à l'échelle du conseil scolaire

CONSEIL SCOLAIRE

Comité directeur	Comité de coordination
Direction de l'éducation Surintendances Représentation : – des directions d'école – du conseil scolaire – de l'AEFO – de l'ADFO – du personnel de soutien – de FARE	Conseillères et conseillers pédagogiques Leaders pour la réussite des élèves Leaders en littératie et en numératie Représentation : – des équipes école – des surintendances – des chefs pédagogiques – de la communauté – de FARE

↑ ↓ ↑ ↓

Équipe d'accompagnement
FARE
Personnes-ressources

La structure à l'échelle de l'école

ÉCOLE

↓

Équipe école

↓

Direction + personnel enseignant

↓

Communauté d'apprentissage professionnelle

La réussite scolaire de tous les élèves constitue l'objectif ultime de la démarche de mise en place de l'école de la réussite

Réussite scolaire

La réussite scolaire : une définition

La réussite scolaire se caractérise par le développement continu et la maîtrise d'un ensemble d'acquis sur les plans scolaire, social et affectif nécessaires à tout cheminement éducatif réussi, notamment :

Sur le plan scolaire :

- L'acquisition de compétences et la maîtrise des attentes et des contenus d'apprentissage tels qu'ils sont prescrits dans les programmes-cadres;
- L'obtention d'une reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier ou pour poursuivre des études à un palier supérieur.

Sur les plans social et affectif :

- L'établissement de relations sociales harmonieuses;
- La réalisation d'une démarche de construction identitaire qui favorise le développement de l'identité culturelle, du sentiment d'appartenance à une culture dynamique et l'engagement envers une communauté francophone diversifiée;
- L'aptitude à s'adapter au changement;
- La préparation à la citoyenneté responsable et éclairée;
- La préparation à la poursuite des études ou à un cheminement professionnel initial;
- L'adoption de démarches compatibles avec la notion d'éducation permanente ou de l'apprentissage tout le long de la vie;
- Le développement moral et spirituel continu :
  - une école publique enseigne les valeurs liées à la personne, à la communauté et au travail scolaire en respectant les antécédents religieux de tous les élèves;
  - une école catholique véhicule les valeurs liées à la personne, à la communauté et au travail scolaire à la manière de Jésus, de l'Évangile et de l'Église catholique. L'enseignement religieux permet aux élèves de mieux comprendre la foi catholique et la vie chrétienne.

CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES
FARE

Édition et impression : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2004

Cinquième niveau : le conseil scolaire

Tout effort d'amélioration doit avoir un promoteur et, pour s'implanter adéquatement, nécessite une orientation conceptuelle et opérationnelle.

Pour être mis en œuvre de façon adéquate, tout effort d'amélioration de la réussite scolaire nécessite une contextualisation dans chacune des écoles où elle doit s'implanter (Marzano, 2003). Tel qu'il est indiqué par Guskey (2000), le mode d'implantation des innovations pédagogiques, qui donne les meilleurs résultats, en est un qui combine les avantages que procure la vision plus large et le soutien fournis par un conseil scolaire à celui de l'incontournable contextualisation de ces innovations à la culture propre à chaque école.

Cependant, la construction d'outils d'évaluation nécessaires à l'indispensable collecte de données visant à vérifier son effet sur les résultats des élèves, par exemple, représente tout un défi pour une seule équipe-ressource. De même, la création d'une culture de leadership et de supervision pédagogiques que sous-tend la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans les écoles, quoique réalisable, requiert une planification stratégique à moyen terme sur une durée minimale de cinq ans. En effet, l'étude exhaustive de Borman *et al.* (2002 et 2003) portant sur les programmes visant l'amélioration scolaire montre qu'il faut un minimum de cinq années de mise en œuvre avant de déceler un effet significatif sur la performance des élèves.

***« Cet appui servira, entre autres, à acquérir les ressources requises, à vérifier les progrès réalisés, à offrir de l'aide aux personnes inquiétées par les changements amorcés dans leur environnement de travail et à trouver les mécanismes appropriés qui permettent d'établir des alliances avec les parents ainsi que des partenariats avec les membres et les organismes des diverses communautés. »* (Blair, dans la *Politique d'aménagement linguistique*, p. 104-105)**

Pour arriver à atteindre ses objectifs, l'école de la réussite a besoin de l'appui soutenu du personnel cadre du conseil scolaire pour assurer que les composantes essentielles qui sont sous sa responsabilité convergent vers un point central, l'amélioration de la qualité du processus d'enseignement-apprentissage, notamment en ce qui concerne :

- l'élaboration des orientations stratégiques et d'une vision de l'éducation et de la réussite scolaire;
- l'adoption de politiques nécessaires à la réalisation de sa vision;
- l'établissement d'un budget qui tient compte des priorités énoncées dans sa vision et ses politiques;
- la mise en place d'un cadre d'imputabilité[23].

Comme le relatent Togneri et Anderson (2003) dans le rapport qu'ils ont rédigé pour le Learning First Alliance, les conseils scolaires peuvent faire la différence. Dans ce rapport, les deux chercheurs analysent les caractéristiques communes à cinq districts américains de milieux défavorisés qui ont réussi à améliorer la performance des élèves d'une manière exceptionnelle. Ils concluent que ces districts scolaires jouent un rôle essentiel en fournissant un encadrement pour aider les écoles, plus particulièrement celles dont le rendement est faible[24].

---

23 Commission d'amélioration de l'éducation. *La voie de l'avenir – II. Rapport sur le rôle des conseillères et des conseillers scolaires*, Toronto, décembre 1997, p.13.
24 Wendy Togneri and Stephen Anderson. *Beyond Islands of Excellence. What Districts Can Do to Improve Instruction and Achievement in All Schools*, Washington DC, Learning First Alliance, Association for Supervision and Curriculum Development, 2003, p. 49.

L'école de la réussite : un encadrement

L'harmonisation des pratiques éducatives

> ***« Plus les méthodes d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'école sont uniformes, plus cette école sera efficace[25]. »***

Murphy (1992), dans la synthèse des travaux qu'il a effectuée sur les écoles efficaces, dégage de l'ensemble des recherches qu'il a consultées trois croyances qui facilitent l'harmonisation des pratiques éducatives au sein des écoles efficaces, soit :

- l'éducabilité des élèves;
- l'imputabilité et la responsabilisation du personnel;
- l'atteinte d'un rendement élevé des élèves à toutes les années d'études.

L'éducabilité des élèves se traduit, dans les écoles efficaces, par une croyance inébranlable dans le potentiel d'apprentissage de tous les élèves, prenant sa source dans le principe suivant : *« Tout élève est capable d'apprendre si les conditions sont appropriées[26]. »* La deuxième croyance, l'imputabilité et la responsabilisation du personnel, est un trait caractéristique des enseignantes et des enseignants dans les écoles efficaces. Elle s'appuie sur le principe suivant : *« Les écoles efficaces assument la responsabilité des résultats de leurs élèves; si ces résultats sont mauvais, elles n'en imputent pas la faute aux élèves ou à leur environnement [27]. »*

Enfin, la troisième croyance, l'atteinte d'un rendement élevé des élèves à toutes les années d'études, est la traduction d'un autre principe de base caractéristique des écoles efficaces : *« L'efficacité d'une école dépend d'une répartition équitable des résultats d'apprentissage obtenus par l'ensemble de ses élèves[28]. »* Ces trois croyances des écoles efficaces viennent ainsi appuyer l'harmonisation des pratiques éducatives à la base de l'école exemplaire.

Étant donné que l'harmonisation des pratiques éducatives de tout le personnel au sein d'une même école et d'un même conseil scolaire constitue une caractéristique centrale des réformes ayant obtenu les meilleurs résultats quant à la performance des élèves (Borman *et al.*, 2002 et 2003; Togneri et Anderson, 2003), elle sert d'encadrement au modèle franco-ontarien.

L'obtention d'un effet école repose sur la création d'une communauté d'apprentissage professionnelle dont l'équipe-ressource constitue le pivot. Cette équipe-ressource fait de l'harmonisation des pratiques éducatives au sein de l'école sa raison d'être.

Comment mettre en œuvre cette harmonisation des pratiques éducatives au sein d'une équipe-ressource? Selon Guskey (2000), des études récentes comparant les écoles qui se sont améliorées à celles qui n'ont obtenu aucun gain sur le rendement des élèves, tel qu'il est mesuré en partant d'épreuves uniques, ont montré que l'écart signalé était attribuable à l'utilisation accrue de nouvelles pratiques éducatives dans les écoles les plus performantes.

L'harmonisation des pratiques éducatives du personnel au sein d'une même école ou d'un même conseil scolaire relève ainsi, pour une large part, de l'introduction de nouvelles stratégies d'interventions efficaces en salle de classe, au moyen d'un processus de formation continue. Dans le but de maximiser l'effet du perfectionnement professionnel du personnel scolaire sur la performance des élèves, celui-ci devrait porter sur les facteurs liés à l'effet enseignant ayant le plus d'influence sur le processus d'enseignement-apprentissage en matière de gestion de la classe, de gestion de l'enseignement-apprentissage et de gestion du curriculum.

---

25 J. Murphey. "Effective Schools: Legacy and Future Directions", in D. Reynolds and P. Cuttance (eds.). *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*, London, Cassell, 1992. (traduction libre)
26 *Ibid.* (traduction libre)
27 *Ibid.* (traduction libre)
28 *Ibid.* (traduction libre)

La communauté franco-ontarienne

Le milieu scolaire de langue française de l'Ontario, en raison de sa situation de minorité francophone, doit fonctionner en partenariat avec la communauté à laquelle il appartient. En effet, *« La nature complexe des défis à relever par le milieu scolaire fait appel à un ensemble de ressources dont l'école ne dispose pas nécessairement. Elle doit donc chercher à accroître ses capacités à atteindre ses objectifs institutionnels par la création de partenariats communautaires. Elle pourra ainsi tirer profit des compétences et des expertises des membres de la communauté qui interagissent avec elle dans l'accomplissement de son mandat. Elle puise dans un bassin d'expertises variées et complémentaires à celles qui existent à l'intérieur de ses murs. Ainsi, l'engagement de la communauté contribue largement à transformer la vision partagée en plans d'action réalisables*[29]*. ».* Il en va de la survie de la communauté franco-ontarienne dans son ensemble.

La réussite scolaire de tous les élèves fréquentant les écoles de langue française de l'Ontario est favorisée par l'établissement d'alliances avec les parents et de partenariats avec les divers groupes et organismes de la communauté, ainsi qu'avec le monde des affaires, du commerce et de l'industrie. L'école cherche à mobiliser toutes les ressources de la communauté, *« car la variété et la qualité des programmes et des services offerts par l'école sont liées à la vitalité de la communauté francophone et francophile et à l'engagement de ses membres envers la mise en œuvre du mandat de l'école de langue française*[30] *».*

De plus, selon Dufour et Eaker (1998), il existe trois raisons d'élargir la démarche de l'école de la réussite pour introduire les parents, les membres de la communauté, les gens d'affaires, les élèves et tous ceux et toutes celles qui transigent avec la communauté d'apprentissage professionnelle. Premièrement, chacun de ces groupes adopte une perspective particulière, une façon différente de percevoir l'école de celle de son personnel. Si le personnel scolaire est en train de mettre en place de nouvelles façons de « faire l'école », le regard neuf qu'apportent des observateurs et des observatrices de l'extérieur constitue une ressource valable à laquelle on devrait faire appel.

Deuxièmement, chacun de ces groupes représente un « client » de l'école. Leur rétroaction à propos de leurs expériences et de leurs attentes peut devenir un puissant catalyseur pour le changement. Troisièmement, l'implantation de la démarche vers une école exemplaire, avec tout ce qu'elle implique de changements, risque vraisemblablement de soulever des résistances et beaucoup de questionnement. Si les parents, la communauté, le milieu des affaires et les élèves ont pris part au processus décisionnel, s'ils ont endossé les orientations et se sentent partie prenante de la démarche, ils deviennent alors des partisans du changement dans les périodes de tension. Inversement, si les partenaires ont été tenus à l'écart de la prise de décisions concernant l'école exemplaire, ils sont moins aptes à fournir leur appui concernant la démarche et son actualisation. Le modèle de l'école de la réussite, en tant que démarche continue pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves, doit chercher à mobiliser toutes les forces vives de la communauté franco-ontarienne si elle aspire réellement à atteindre les objectifs qu'elle se fixe.

Avec l'appui de la communauté, l'émergence de l'école de la réussite est tributaire d'une harmonisation des pratiques éducatives des intervenantes et des intervenants autour de trois grandes croyances. Avec l'appui du conseil scolaire, cette harmonisation vient alimenter la communauté d'apprentissage professionnelle qui, à son tour, favorise l'obtention d'un effet école. Cet effet école maximise l'effet enseignant en salle de classe et, au bout du compte, favorise la réussite scolaire de tous les élèves.

---

29 *Politique d'aménagement linguistique,* ministère de l'Éducation, p. 116.
30 *Ibid.*, p. 108.

Vers l'école de la réussite : une validation théorique

> ***« Toute innovation éducative devrait idéalement débuter par un processus de validation théorique. »***
>
> **(Ellis et Fouts, 1993 et 1997)**

Le modèle franco-ontarien de l'école de la réussite, tel qu'il a été présenté dans la première partie du présent document d'orientation, s'inspire principalement des recherches effectuées sur l'efficacité de l'enseignement et de l'école. Ce modèle constitue la synthèse de ces deux courants de recherche. De fait, les différents modèles éducatifs élaborés depuis le début des années 90, qui visent l'amélioration scolaire des élèves (Creemers, 1994; Scheerens, 1992; Stringfield et Slavin, 1992), ont tous été construits sur la base des travaux réalisés sur l'enseignement et les écoles efficaces (Creemers et Reezigt, 1997). Ces modèles offrent un cadre de référence qui permet d'expliquer l'influence de différents facteurs sur la performance scolaire des élèves.

Le modèle franco-ontarien poursuit le même objectif que ses prédécesseurs. Cependant, comparativement aux modèles cités précédemment, sa validité empirique demeure à confirmer. Toutefois, il est possible de procéder à un processus de validation théorique en examinant avec minutie les recherches scientifiques effectuées sur des modèles semblables. Une analyse attentive des études scientifiques réalisées sur des modèles comparables permet d'obtenir une validation théorique du modèle franco-ontarien à l'aide de recherches « indirectes » (Slocum, 2003; Watkins et Slocum, 2003). Si cette démarche technique peut assurer la validation théorique du modèle, elle ne garantit toutefois pas sa validité empirique. Seule une mise à l'épreuve du modèle franco-ontarien en contexte réel pourra démontrer sa validité empirique (National Research Council, 2002).

Or, l'examen attentif de deux modèles éducatifs testés empiriquement confirme la validité théorique du modèle franco-ontarien : un modèle descriptif européen à niveaux multiples, celui de Creemers (1994), et un modèle expérimental américain plus récent, le programme fédéral *Comprehensive Schoolwide Reform Demonstration Program* (*C.S.R.D.*) (1998, 2002). Dans cette deuxième partie, ces deux modèles seront décrits, puis des résultats de recherches montrant leur validité empirique seront présentés. Enfin, cette partie se terminera avec les éléments essentiels à retenir des différentes recherches consultées.

Le modèle descriptif de Creemers

> **Creemers indique que non seulement l'enseignement efficace est une composante importante de l'école efficace, mais qu'il est aussi le point de départ ainsi que le cœur de l'amélioration continue de l'école.**

Le modèle éducatif de Creemers a été élaboré à la suite des difficultés rencontrées par les chercheurs des Pays-Bas. Lorsqu'ils ont tenté de valider empiriquement les différents facteurs associés aux écoles efficaces provenant d'un recensement des écrits anglo-saxons, leurs tentatives de validation se sont avérées plutôt infructueuses et non concluantes (Creemers et Scheerens, 1989; Creemers, 1992). De plus,

les chercheurs ont constaté que les facteurs liés à l'enseignement efficace avaient un effet significativement plus élevé sur la performance scolaire des élèves que ceux associés aux écoles efficaces. C'est ce constat qui a incité Creemers (1994) à élaborer son propre modèle. D'ailleurs, les recherches faisant ressortir les facteurs associés aux écoles efficaces font toujours l'objet de nombreuses critiques quant à la constance des résultats observés (Borman *et al.*, 2002 et 2003).

Creemers précise que le niveau de l'enseignant est, outre le niveau de l'élève, celui ayant le plus d'effet sur la performance scolaire et que les facteurs associés aux niveaux de l'école et du contexte influencent indirectement le rendement des élèves. Ainsi, les facteurs associés à l'école et au contexte organisationnel représentent les conditions mises en place par l'école et le conseil scolaire pour faciliter un enseignement de qualité à l'intérieur de toutes les classes.

Le modèle descriptif de Creemers (1994) est un modèle éducatif à quatre niveaux, notamment :

1. Les facteurs de l'élève

2. Les facteurs de l'enseignant

3. Les facteurs de l'école

4. Les facteurs contextuels.

En outre, une analyse des différents modèles éducatifs qui existent révèle qu'ils ont tous comme point de départ les facteurs liés à l'élève et à l'enseignant, auxquels s'ajoutent ceux associés à l'école et au contexte organisationnel. À ce propos, Creemers et Reezigt (1997) indiquent que l'apprentissage de l'élève est toujours le point de départ et que l'accent est mis sur l'effet classe et ses composantes, et ce, puisque l'apprentissage commence dans la classe et que l'influence des facteurs à l'extérieur de celle-ci est mitigée. Le modèle franco-ontarien à niveaux multiples ne diffère pas de ceux élaborés antérieurement. Au contraire, il s'en inspire. En effet, le modèle de l'école de la réussite partage de nombreuses similitudes avec celui de Creemers, entre autres.

Le modèle théorique de Creemers a été testé empiriquement à l'aide d'études à niveaux multiples réalisées aux Pays-Bas (Creemers et De Jong, 2001; De Jong *et al.*, 2000; De Jong et Westerhof, 2001) et en Grande-Bretagne (Kyriakides *et al.*, 2000). Les deux études effectuées aux Pays-Bas sont issues de l'analyse de l'enseignement des mathématiques; l'une au palier élémentaire, l'autre au palier secondaire (Creemers et De Jong, 2001). Ces différentes recherches reposaient sur quelques milliers d'élèves provenant d'au-delà d'une cinquantaine d'écoles (Creemers et De Jong, 2001; Kyriakides *et al.*, 2000).

Ces études avaient pour but d'évaluer la validité du modèle à niveaux multiples de Creemers et de vérifier l'hypothèse selon laquelle les niveaux liés à l'élève et à l'enseignant montrent un effet plus élevé quant à la performance scolaire des élèves que ceux liés à l'école et au contexte organisationnel. Les analyses multifactorielles rapportées appuient le modèle de Creemers et confirment l'hypothèse énoncée précédemment. C'est-à-dire que les influences sur le rendement des élèves se situent à plusieurs niveaux et que les facteurs enseignant sont supérieurs aux facteurs école.

Un constat se dégage des études du modèle de Creemers, notamment que les facteurs proximaux, tels ceux liés à l'élève et à l'enseignant, ont une influence plus élevée sur la performance scolaire que les facteurs distaux liés à l'école et au contexte organisationnel (Creemers et De Jong, 2001). Ce constat corrobore l'imposante méta-analyse de Wang *et al.* (1993) couvrant 50 ans de recherches en éducation. Cette étude a montré que les facteurs liés directement à l'élève, tels la gestion de la classe et le développement de processus métacognitifs, ont un effet plus important sur la performance scolaire que les facteurs qualifiés « d'indirects », tels ceux concernant l'école et le conseil scolaire.

En résumé, le modèle éducatif de Creemers constitue un cadre de référence fonctionnel qui peut expliquer l'influence de différents facteurs sur la performance scolaire des élèves. Néanmoins, ce modèle éducatif demeure de type descriptif et ne permet pas l'établissement de relations causales entre les différents niveaux observés et la performance scolaire des élèves.

Ainsi, sur la base de ce modèle, il n'est pas possible d'affirmer qu'une harmonisation des pratiques éducatives vers un enseignement efficace engendre nécessairement une augmentation de la performance scolaire des élèves. Pour valider une telle hypothèse et augmenter ainsi la validité théorique du modèle franco-ontarien, il est nécessaire de recourir aux recherches empiriques utilisant un protocole expérimental (National Research Council, 2002). Une analyse minutieuse des écrits a permis de mettre en lumière un programme américain qui répond à ce niveau d'exigence. Il s'agit du *Comprehensive Schoolwide Reform Demonstration Program* (*C.S.R.D.*).

Un modèle expérimental : le Comprehensive Schoolwide Reform Demonstration Program *(C.S.R.D.)*

Le programme fédéral américain *Comprehensive Schoolwide Reform Demonstration* (*C.S.R.D.*) a été mis sur pied au cours des années 90. Il est le résultat des nombreux constats d'échec émanant, d'une part, de l'analyse d'une multitude de réformes éducatives implantées aux États-Unis depuis une trentaine d'années (Borman, 2002; Desimone, 2000; Slavin, 1997; Stringfield, 2000) et, d'autre part, de l'examen des différents programmes mis en place auprès des élèves à risque provenant de milieux défavorisés (Borman *et al.*, 1998; Borman *et al.*, 2001; Stringfield *et al.*, 1997; Wong et Meyer, 1998 et 2001).

Avec ses 15 000 districts scolaires et ses 80 000 écoles publiques, le système scolaire américain apparaît très complexe (Stringfield, 2000). En effet, les différents États américains sont largement indépendants les uns des autres, tout comme les districts scolaires le sont à l'intérieur d'un même État, ainsi que les écoles dans un même district. Au cours des trois dernières décennies, ce haut degré d'autonomie scolaire a engendré toute une panoplie de réformes qui n'ont malheureusement eu, en général, que peu d'effet positif (Slavin, 1989 et 1997) sur la performance scolaire des élèves américains. De plus, une analyse détaillée des différents programmes compensatoires mis en place dans les écoles de milieux socioéconomiquement faibles (classes spéciales, dénombrement flottant, mesures d'appui, etc.) révèle que ces programmes ont une efficacité mitigée sur la performance scolaire des élèves à risque (Borman *et al.*, 1998; Stringfield *et al.*, 1997). Ces différents constats d'échec, combinés à la publication d'études montrant l'efficacité supérieure des programmes de type Whole-School[31] auprès des écoles issues de milieux défavorisés (Nunnery, 1998; Stringfield *et al.*, 1997), ont contribué à la création du *C.S.R.D.*

Ainsi, en 1998, le Congrès américain adoptait un projet de loi créant le programme *C.S.R.D.* pour venir en aide aux écoles situées dans les quartiers pauvres des États-Unis (Staresina, 2003). Ce programme, réautorisé en janvier 2002 sous le projet de loi *No Child Left Behind* (Slavin, 2002), s'adresse uniquement aux écoles dont 50 % et plus de la population scolaire provient de milieux socioéconomiquement faibles et qui poursuivent l'objectif d'améliorer la performance scolaire des élèves (Desimone, 2000). Le *C.S.R.D.* offre aux écoles un montant de 50 000 $ par année pour une durée limitée de trois ans dans le but d'implanter un modèle éducatif. Le Tableau C présente les 11 critères que doivent respecter les modèles qui sont mis en œuvre.

[31] Il s'agit de modèles éducatifs s'adressant aux écoles et qui préconisent une approche systémique quant à leur amélioration scolaire : analyse du curriculum, des pratiques évaluatives, des méthodes d'enseignement, des besoins de perfectionnement, de l'organisation et de la gestion de l'école, de la participation des parents et de la communauté (Desimone, 2000).

Tableau C : Critères que doivent respecter les modèles éducatifs
1. Utilisation de méthodes éprouvées : pour l'apprentissage des élèves, pour l'enseignement et pour la gestion de l'école. Il s'agit de méthodes basées sur des recherches scientifiques et des pratiques efficaces qui ont été expérimentées avec succès dans plusieurs écoles.
2. Approche systémique s'adressant simultanément aux différentes composantes de l'école : méthodes d'enseignement, pratiques évaluatives, gestion de la classe, programme de perfectionnement professionnel, participation des parents et gestion de l'école.
3. Programme continu de perfectionnement professionnel s'adressant au personnel et aux autres intervenantes et intervenants scolaires.
4. Mesures observables de la performance scolaire des élèves et établissement d'objectifs à atteindre.
5. Consentement du personnel, de la direction, de l'administration et des autres intervenantes et intervenants de l'école.
6. Soutien au personnel, à la direction, à l'administration et aux autres intervenantes et intervenants de l'école en créant un leadership partagé, une responsabilisation collective et un sens d'imputabilité.
7. Engagement des parents et de la communauté dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des différentes mesures prévues.
8. Appui d'intervenantes et d'intervenants provenant d'institutions privées ou publiques, telles les universités reconnues pour l'amélioration scolaire des écoles avec lesquelles celles-ci ont travaillé.
9. Plan prévoyant une évaluation annuelle de la mise en œuvre du modèle et des résultats scolaires des élèves.
10. Sélection des ressources fédérales, locales, privées et de celles de l'État pouvant aider l'école dans la mise en œuvre des différentes mesures prévues.
11. Conditions que peut rencontrer le modèle : • a été choisi en partant de recherches scientifiques et a déjà montré des résultats positifs quant à l'amélioration des résultats scolaires des élèves • a montré empiriquement qu'il est susceptible d'influencer de façon positive la performance scolaire des élèves (Borman *et al.*, 2002 et 2003).

Comme le fait remarquer Desimone (2000), ces 11 critères corroborent plusieurs facteurs associés aux écoles efficaces : buts partagés, leadership de la direction, attention particulière accordée aux méthodes d'enseignement, priorité donnée à l'enseignement des matières de base, climat positif de l'école (Edmonds, 1979; Levine, 1992; Lezotte, 1995). Incidemment, le modèle franco-ontarien de l'école de la réussite rejoint plusieurs critères énoncés dans le programme *C.S.R.D.*

Par ailleurs, les écoles admissibles au programme fédéral *C.S.R.D.* peuvent construire leur propre modèle éducatif ou adopter un modèle préexistant. Cependant, le *C.S.R.D.* a engendré une prolifération de modèles éducatifs à l'intention des écoles qui sont éligibles au programme. Ces divers modèles ont même été répertoriés par différents organismes, notamment le Northwest Regional Educational Laboratory et le National Clearinghouse for Comprehensive School Reform, pour faciliter leur diffusion sur le plan national. Ces modèles éducatifs préexistants répondent, en tout ou en partie, aux 11 critères cités précédemment. De plus, les recherches qui ont examiné l'influence scolaire des modèles préconçus révèlent qu'ils produisent une amélioration des résultats scolaires plus rapide et plus élevée dans les écoles qui ont fait ce choix que celles ayant opté pour la construction d'un modèle maison (Nunnery, 1998; Ross *et al.*, 1999; Stringfield *et al.*, 1997).

Dans cette perspective, Borman *et al.* (2002 et 2003) ont mesuré empiriquement l'influence d'une vingtaine de modèles éducatifs préexistants sur la performance scolaire d'élèves à risque. Plus précisément, cette méta-analyse a calculé l'effet d'ampleur[32] de 29 modèles utilisés sur l'ensemble du territoire américain. Pour réaliser ce projet, Borman *et al.* (2003) ont retenu 232 recherches s'appuyant sur 145 296 élèves fréquentant des écoles ayant implanté l'un des 29 modèles préconçus, desquelles 1 111 mesures ont été obtenues. Par ailleurs, 65 % des écoles ayant expérimenté l'un des modèles à l'étude offraient aux élèves

[32] Un effet d'ampleur représente le résultat provenant de la différence entre groupe expérimental et groupe contrôle, divisée par l'écart type du groupe contrôle (Crahay, 2000) :

$$\frac{\text{Moyenne groupe expérimental - Moyenne groupe contrôle}}{\text{écart type du groupe contrôle}}$$

un programme d'aide à l'alimentation; 34 % des divers modèles éducatifs disposaient de curriculums spécifiques et 41 % de ceux-ci exigeaient la mise en place de stratégies pédagogiques particulières. Finalement, les modèles étudiés étaient implantés depuis environ trois ans dans les écoles admissibles au programme fédéral (*C.S.R.D.*).

Les résultats obtenus indiquent un effet d'ampleur moyen de 0,15 pour l'ensemble des 29 modèles préexistants (Borman *et al.*, 2002 et 2003), ce qui signifie que 55 % des élèves participant au programme (*C.S.R.D.*) surpassent les résultats des élèves provenant d'écoles comparables n'ayant pas bénéficié dudit programme (National Clearinghouse for Comprehensive School Reform, 2003). Fait à noter, les modèles éducatifs prescrivant un ou plusieurs curriculums spécifiques et exigeant la mise en place de pratiques éducatives particulières (p. ex., *Direct Instruction* and *Success for All*) obtiennent des effets d'ampleur supérieurs (0,21 et 0,18) à ceux ne répondant pas à de telles exigences (Borman *et al.*, 2002 et 2003).

Plus le programme est implanté depuis longtemps, meilleurs sont ses résultats sur la performance des élèves.

De plus, la variable temps accordé à la mise en œuvre montre également un effet d'ampleur positif et croissant. À ce propos, Borman *et al.* (2002 et 2003) indiquent que les écoles de milieux défavorisés ayant implanté l'un des modèles à l'étude depuis cinq ans obtiennent un effet d'ampleur moyen de 0,25, celles disposant d'un modèle depuis plus de sept ans produisent un effet d'ampleur de 0,39, alors que celles qui expérimentent un modèle depuis plus de huit ans engendrent un effet d'ampleur de 0,50.

En somme, l'adoption, par les écoles de milieux défavorisés, de modèles éducatifs préexistants, et répondant aux exigences du programme *C.S.R.D.*, produit des effets positifs sur la performance scolaire des élèves à risque. Les effets positifs engendrés par de tels modèles sont supérieurs à ceux produits par d'autres mesures ou d'autres programmes compensatoires. À ce sujet, une méta-analyse produite par Borman et D'Agostino (1996) indique que les programmes compensatoires mis en place dans les écoles de milieux défavorisés produisent un effet moyen d'ampleur de 0,11.

De plus, les modèles éducatifs prescriptifs se rapportant au curriculum et aux pratiques éducatives, tels *Direct Instruction* and *Success for All*, sont ceux qui produisent les effets d'ampleur les plus élevés. Ces effets positifs sont obtenus plus rapidement par de tels modèles que par ceux qui sont non prescriptifs (*American Institutes for Research*, 1999; Borman *et al.*, 2002 et 2003; Desimone, 2000). Les modèles prescriptifs utilisent des méthodes d'enseignement explicite et préconisent des stratégies pédagogiques issues de la documentation au sujet de l'enseignement efficace (Slocum, 2003; Watkins et Slocum, 2003).

L'analyse de ces deux modèles éducatifs confirme la validité théorique du modèle franco-ontarien de l'école de la réussite.

En résumé, le modèle américain *Comprehensive Schoolwide Reform Demonstration Program* montre empiriquement qu'une harmonisation des pratiques éducatives, touchant les différentes composantes de l'école et, plus particulièrement, de la classe en ce qui a trait aux méthodes d'enseignement, à l'analyse du curriculum et des pratiques évaluatives, au programme de perfectionnement professionnel, à la participation des parents et de la communauté, à l'adoption de modèles éducatifs et de stratégies pédagogiques éprouvées scientifiquement, engendre une amélioration de la performance scolaire des élèves. Bref, le modèle éducatif américain *C.S.R.D.* vient corroborer celui de Creemers en montrant l'effet positif des facteurs liés à l'enseignement sur la performance scolaire des élèves.

En terminant, il importe de préciser que les succès résultant d'une harmonisation des pratiques éducatives au sein d'une école peuvent également être observés à plus large échelle lorsqu'une telle harmonisation a cours dans l'ensemble des écoles d'un même district ou d'un même conseil scolaire (Togneri et Anderson, 2003). Les études descriptives réalisées par l'organisme Learning First Alliance auprès de cinq districts scolaires américains montrent la faisabilité d'un tel projet.

Prospectives et conclusion

Le rapport *The Schools We Need*, qu'ont produit Leithwood, Fullan et Watson (2003), a fait valoir la nécessité d'introduire une nouvelle approche dans les écoles ontariennes, et ce, en s'appuyant sur les acquis de la réforme en cours depuis maintenant sept ans et en corrigeant ses principales lacunes. À la suite de leur analyse du système scolaire ontarien, les chercheurs prenaient bien soin de mettre en garde les décideurs politiques de céder à la tentation de lancer les intervenantes et les intervenants du monde de l'éducation dans une nouvelle réforme tous azimuts.

S'il est mis en œuvre de façon adéquate, le modèle de l'école de la réussite peut être cette nouvelle approche dont il est question actuellement en Ontario. Comme le mentionne Elmore (2000), le personnel des écoles est souvent aux prises avec des changements, mais il participe rarement aux discussions concernant le processus d'amélioration, où le progrès se mesure par la réalisation d'attentes pédagogiques clairement établies.

Le défi qui se pose au milieu scolaire franco-ontarien est de mettre en place les moyens nécessaires pour entamer un réel processus d'amélioration de l'ensemble des écoles franco-ontariennes de la province.

Or, comme le révèle l'ensemble des études citées précédemment et le montre clairement le programme américain *C.S.R.D.*, l'amélioration des écoles passe, d'abord et avant tout, par la salle de classe. Le modèle franco-ontarien s'appuie sur le principe fondamental que pour maximiser l'effet élève, il faut tirer le meilleur parti de l'effet enseignant. Comme chaque élève fait connaissance avec plusieurs enseignantes et enseignants au cours de sa scolarisation, il est essentiel de viser l'obtention d'un effet école. De fait, puisqu'on ne peut juger de la qualité des pratiques éducatives d'une enseignante ou d'un enseignant à l'aune de la réussite de quelques élèves, une école ne peut être considérée comme exemplaire sur la base du succès de quelques classes seulement. En effet, selon Elmore, l'amélioration se mesure à l'échelle de l'école prise globalement plutôt qu'à l'échelle de ses composantes individuelles (classe, année d'études, cycle); c'est-à-dire que toutes les composantes doivent s'améliorer suivant un taux similaire pour qu'il y ait amélioration.

La réussite scolaire et le succès personnel de tous les élèves, qui représentent le but ultime de l'école de la réussite, relèvent de la qualité de l'enseignement.

L'imputabilité de chaque enseignant ou de chaque enseignante au sein de l'école devient ainsi une condition *sine qua non* à la mise en œuvre d'un processus d'amélioration continue. Cependant, on ne peut tenir le personnel responsable de la réussite des élèves sans lui fournir les moyens et le soutien pour y arriver. C'est le rôle central de la direction d'école de mettre en place les conditions propices pour dispenser un enseignement de qualité dans toutes les classes. Comme le souligne Creemers : « *Le leadership qui fait une différence est axé sur les divers processus internes de l'école qui sont associés directement à l'apprentissage des élèves*[33]. »

[33] B. P. M. Creemers and G. J. Reezigt. "The Concept of Vision in Educational Effectiveness Theory and Research", *Learning Environments Research*, No. 2, 1999, p. 109. (traduction libre)

> ***« L'isolement est l'ennemi de l'amélioration[34]. »***

Cependant, autant on ne peut demander aux seuls enseignants et enseignantes d'améliorer leurs pratiques éducatives dans leur classe, autant on ne peut exiger de la direction d'école qu'elle assume par elle-même la responsabilité de créer l'école de la réussite. La vision romancée de la « superdirection » qui porte l'école sur ses épaules a été invalidée par les recherches sur l'efficacité en éducation (Elmore, 2000). Les directions auront besoin, elles aussi, de l'aide de leur conseil scolaire.

Il importe de réaliser que la mise en œuvre d'une amélioration à large échelle comme le sous-tend l'école exemplaire exige une réorientation du leadership dans le système. En effet, il est impossible de s'attendre à ce que les leaders puissent résoudre le problème de la réforme systémique dans les écoles. C'est leur demander de faire quelque chose sans qu'ils sachent ce qu'ils doivent faire et sans qu'ils aient eu l'occasion de l'apprendre durant leur carrière. Le programme de leadership à l'intention du personnel cadre éducatif vise justement à corriger cette lacune.

Le modèle franco-ontarien de l'école de la réussite s'appuie sur les avancées des recherches concernant l'efficacité en éducation. Ces assises fournissent des bases solides pour orienter les interventions aux différentes parties du système, que ce soit la classe, l'école ou le conseil scolaire. Les données de recherche convergent vers quatre stratégies qui sont présentées dans le Tableau D.

Tableau D : Stratégies à privilégier pour assurer l'efficacité en éducation
• Continuer à mettre l'accent sur les matières de base, d'abord la littératie, puis la numératie. • Investir dans des activités de perfectionnement professionnel spécifiques, à l'intention du personnel enseignant et des directions d'école, qui mettent l'accent sur les principes fondamentaux de la gestion du processus d'enseignement-apprentissage au sein de l'école de la réussite. • Responsabiliser les directions d'école et le personnel enseignant concernant la qualité des pratiques éducatives et le niveau de performance des élèves, et ce, par une supervision pédagogique des pratiques utilisées en salle de classe. • Encourager un climat où les adultes assument leur responsabilité concernant leur propre apprentissage ainsi que celui de leurs collègues et de leurs élèves[35].

> ***« Le leadership est le principe orientant et directeur de l'amélioration de l'enseignement[36]. »***

Pour que le leadership puisse obtenir l'effet attendu sur l'amélioration de la performance des élèves, il doit nécessairement être orienté sur le processus d'enseignement-apprentissage.

Étant donné que le leadership partagé entre les différents membres de la communauté d'apprentissage professionnelle apparaît comme la clé de voûte du succès de l'école de la réussite, l'amélioration des compétences comportementales et techniques et des styles de gestion, en vue de faciliter la création d'un contexte organisationnel favorisant la réussite scolaire de tous les élèves au moyen d'un processus d'enseignement-apprentissage efficace, demeure un objectif fondamental de tout programme de perfectionnement professionnel.

34 Elmore, déjà cité, p. 20. (traduction libre)
35 *Ibid.*, p. 28. (traduction libre)
36 *Ibid.*, p. 13. (traduction libre)

En terminant, puisque le cheminement vers l'école de la réussite est une démarche collective, l'interdépendance des interventions exige une action concertée. Les initiatives d'amélioration éducatives qui ont obtenu le plus de succès s'appuient sur le principe que *« la plupart des activités de perfectionnement professionnel sont conçues dans le but de tisser des liens entre toutes les personnes intéressées concernant des problèmes spécifiques sur le plan de la pratique éducative*[37] *».* Si le document *The Schools We Need* a contribué à créer, en Ontario, le sentiment d'urgence qui constitue le point de départ caractérisant les Schoolwide Reforms, il n'en tient maintenant qu'à la communauté franco-ontarienne de montrer qu'elle est prête à relever le défi d'une démarche vers l'école exemplaire pour assurer la réussite scolaire et le succès personnel de tous les élèves.

[37] *Ibid.*, p. 28.

Bibliographie

BISSONNETTE, S., et M. RICHARD. *Comment construire des compétences en classe – Des outils pour la réforme*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

BISSONNETTE, S., et M. RICHARD. « Le cognitivisme et ses implications pédagogiques », dans C. Gauthier et M. Tardif. *La pédagogie : théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, (à paraître).

BLOOM, B. S. *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*, Bruxelles/Paris, Labor/Nathan, 1979.

BORMAN, G. D., and J. V. D'AGOSTINO. "Title 1 and Student Achievement: A Meta-Analysis of Federal Evaluation Results", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, No. 18, 1996, p. 309-326.

BORMAN, G. D., J. V. D'AGOSTINO, K. K. WONG and L. V. HEDGES. "The Longitudinal Achievement on Chapter 1 Students: Preliminary from the Prospect Study", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, No. 3, 1998, p. 363-399.

BORMAN, G. D, G. M. HEWES, L. T. OVERMAN and S. BROWN. *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis*, Baltimore (MD), Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR), Johns Hopkins University, 2002.

BORMAN, G. D, G. M. HEWES, L. T. OVERMAN and S. BROWN. "Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, Vol. 73, No. 2, été 2003, p. 125-230.

BRADY, R. C. *Can Failing Schools be Fixed?*, Washington DC, Thomas B. Fordham Foundation, 2003.

BROPHY, J. E., and T. L. GOOD. "Teacher Behavior and Student Achievement", in M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd., New York (NY), Macmillan, 1986, p. 328-375.

CARNINE, D. W. *The Metamorphosis of Education into a Mature Profession*, Park City (UT), Sixth Annual Meeting, juin 1998.

CARNINE, D. W. *Why Education Experts Resist Effective Practices (And What It Would Take to Make Education More Like Medicine*, 2000.
http://www.oslc.org.

CARTER, Casey S. *No Excuses Lessons from 21 High-Performing, High-Poverty Schools*, Washington DC, The Heritage Foundation, 2000.
www.heritage.org

COHEN, S. A. "Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet", *Educational Researcher*, novembre 1987, p.16-20.

COHEN, S. A. "Instructional Alignment", in J. H. Block, S. T. Everson and T. R. Guskey. *School Improvement Programs. A Handbook for Educational Leaders*, New York (NY), Leadership Policy Research, Scholastic, 1995.

COLEMAN, J. S., E. Q. CAMPBELL, C. J. HOBSON, J. MCPARTLAND, A. M. MOOD, F. D. WEINFIELD and R. L. YORK. *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, US Office of Education, 1966.

COMMISSION D'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION. *La voie de l'avenir – II. Rapport sur le rôle des conseillères et des conseillers scolaires*, Toronto, décembre 1997, 32 p.

COTTON, Kathleen. *Principals and Student Achievement: What the Research Says*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2003, 106 p.

CRAHAY, M. *L'école peut-elle être juste et efficace? – De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Belgique, De Bœck Université, 2000.

CREEMERS, B. P. M. "School Effectiveness, Effective Instruction and School Improvement in the Netherlands", in David Reynold and Peter Cuttance. *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*, London, Cassell, 1992.

CREEMERS, B. P. M. *The Effective Classroom*, London, Cassell, 1994.

CREEMERS, B. P. M., and R. DE JONG. "Explaining Differences in Student Outcomes", *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 37, No. 2, 2001, p. 16-26.

CREEMERS, B. P. M., and G. J. REEZIGT. "School Level Conditions Affecting the Effectiveness of Instruction", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 7, No. 3, 1996, p. 197-229.

CREEMERS, B. P. M,. and G. J. REEZIGT. "School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 8, No. 4, 1997, p. 396-429.

CREEMERS, B. P. M., and G. J. REEZIGT. "The Concept of Vision in Educational Effectiveness Theory and Research", *Learning Environments Research*, No. 2, 1999, p. 107-135.

CREEMERS, B. P. M., and J. SCHEERENS (eds.). "Developments in School Effectiveness Research", *International Journal of Educational Research*, Vol. 13, No. 7, 1989.

DE JONG, R., K. J. WESTERHOF and B. P. M. CREEMERS. "Homework and Student Achievement in Junior High Schools", *Educational Research and Evaluation*, Vol. 6, No. 2, 2000, p. 130-157.

DE JONG, R., and K. J. WESTERHOF. "The Quality of Student Ratings of Teacher Behaviour", *Learning Environments Research*, Vol. 4, No. 1, 2001, p. 51-85.

DEMPSTER, F. N. "Synthesis of Research on Reviews and Tests", *Educational Leadership*, 1991, p. 71-76.

DESIMONE, L. "Making Comprehensive School Reform Work", *Urban Diversity Series*, No. 112, New York (NY), Eric Clearinghouse on Urban Education, 2000.

DOWNEY, Carolyn J., *et al. Leaving No Child Behind: 50 Ways to Close the Achievement Gap. Standards for High Performing Schools Series*, Johnston (IA), Curriculum Management Systems, Inc., 2003, 230 p.

DOWNEY, Carolyn J., and Larry E. FRASE. *Participant's Manual. Conducting Walk-Throughs With Reflective Inquiry To Maximize Student Achievement*, Cutting Edge Practices Series: Third Edition, Basic Part 1, Johnston (IA), Curriculum Management Systems, Inc., 2003.

DRURY, D., and H. DORAN. "The Value of Value-Added Analysis. Policy Research Brief", *National School Boards Association*, Vol. 3, No. 1, janvier 2003.

DUFOUR, Richard. *Through New Eyes: Examining the Culture of Your School (*Facilitator's Guide et vidéocassette de formation), Bloomington (IN), National Educational Services, 2003.

DUFOUR, R., et R. EAKER. *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

DWECK, Carol S. "Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality and Development", *Essays in Social Psychology*, Lillington, Psychology Press, 2000.

EAKER, Robert, Richard DUFOUR et Rebecca DUFOUR. *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, Bloomington (IN), National Educational Services, 2004, 220 p.

EDMONDS, R. R. "Effective Schools for the Urban Poor", *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 10, 1979, p. 15-24.

EDUCATION TRUST. *Dispelling the Myth Over Time*, mai 2002.
www.edtrust.org

ELLIS, A., and J. FOUTS. "Research on Educational Innovations", *Eye on Education*, Princeton (NJ), 1993.

ELLIS, A., and J. FOUTS. "Research on Educational Innovations", *Eye on Education*, 2e éd., Princeton (NJ), 1997.

ELLIS, E. S., L. A. WORTHINGTON and M. J. LARKIN. *Executive Summary of the Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality Tools for Educators*, National Center to Improve the Tools of Educators, Université de l'Oregon, 1994.

ENGELMANN, S., and D. W. CARNINE. *Theory of Instruction: Principles and Applications*, 2e éd., Eugene (OR), ADI Press, 1991.

ENGELMANN, S. *Student Program Alignment and Teaching to Mastery*, document présenté à l'occasion de la 25e conférence de l'Association for Direct Instruction, Eugene (OR), 1999.

ENGLISH, F. W. *Deciding What to Teach: Developing, Aligning and Auditing the Curriculum*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2000.

ENGLISH, F. W., and Betty E. STEFFY. *Deep Curriculum Alignment: Creating a Level Playing Field for All Children on High-Stakes Testing of Educational Accountability,* Landham (MD), Scarecrow Press, Inc., 2001, 157 p.

ENGLISH, F. W., Betty E. STEFFY and Carolyn J. DOWNEY. *Participant's Manual for Coping with High Stakes Testing: Maximizing Student Achievement with the Power of Deep Curriculum Alignment*, Cutting Edge Practices Series : Second Edition, Jonhston (IA), Curriculum Management Services, Inc., 2001.

GAUTHIER, C., J. F. DESBIENS et S. MARTINEAU. *Mots de passe pour mieux enseigner*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999.

GAUTHIER, C., S. BISSONNETTE, M. RICHARD et F. DJIBO. *Pédagogies et écoles efficaces dans les pays développés et en voie de développement – Une revue de littérature*, Sainte-Foy, Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval, (à paraître).

GAUTHIER, C., *et al. Pour une théorie de la pédagogie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1997.

GOLEMAN, D. *L'intelligence émotionnelle – Comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1997.

GUSKEY, T. R. *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2000.

HANSON, Ralph A., and D. FARRELL. "The Long-term Effects on High School Seniors of Learning to Read in Kindergarten", *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, No. 4, 1995, p. 908-933.

HAYCOCK, K. "Good Teaching Matters... a Lot. Good Teaching Matters: How Well Qualified Teachers Can Close the Gap. Thinking K-16", *Education Trust*, Vol. 3, No. 2, 1998, p. 3-14.
www.edtrust.org

HERMAN, R., D. ALADJEM, P. MCMAHON, E. MASEM, I. MULLIGAN, A. O'MALLEY, S. QUINONES, A. REEVE and D. WOODRUFF. *An Educator's Guide to Schoolwide Reform*, Washington DC, American Institute for Research, 1999.

HOWDEN, Jim, et Marguerite KOPIEC. *Cultiver la collaboration – Un outil pour les leaders pédagogiques*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002, 141 p.

KYRIAKIDES, L., R. J. CAMPBELL and A. GAGATSIS. "The Signifiance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Model of Educational Effectiveness", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 11, No. 4, 2000, p. 501-529.

LEITHWOOD, K., M. FULLAN and N. WATSON. *The Schools We Need. Recent Education Policy in Ontario. Recommendations for Moving Forward*, Toronto, OISE/Université de Toronto, 2003.

LEITHWOOD, K., M. FULLAN and N. WATSON. *The Schools We Need. A New Blueprint for Ontario. Final Report*, Toronto, OISE/Université de Toronto, 2003.

LEITHWOOD, Kenneth, Robert AITKEN and Doris JANTZI. *Making Schools Smarter: A System for Monitoring School and District Progress*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 195 p.

LEITHWOOD, K., R. STEINBACH and D. JANTZI. *Changing Leadership for Changing Times*, 1999.

LEVINE D. "An Interpretive Review of US Research and Practice Dealing with Unusually Effective Schools", in David Reynold et Peter Cuttance. *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*, London, Cassell, 1992.

LEZOTTE, L. W. "Effective Schools: The Evolving Research and Practices", in James H. Block, Susan T. Everson and Thomas Guskey. *School Improvement Programs*, New York (NY), Scolastic, 1995.

MARZANO, R. J. *What Works in Schools. Translating Research into Action*, Alexandria (VA), A.S.C.D., 2003.

MARZANO, Robert J., Barbara B. GADDY and Carl DEAN. *What Works in Classroom Instruction*, Aurora (CO), Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL), 2000, 173 p.

MARZANO, R. J. "Using Data: Two Wrongs and a Right", *Educational Leadership*, Vol. 60, No. 5, février 2003.

MARZANO, R. J., D. PICKERING and J. POLLOCK. *Classroom Instruction that Works*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

MEYER, R. "Value-Added Indicators of School Performance: A Primer", *Economics of Education Review*, Vol. 16, No. 3, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Politique d'aménagement linguistique*, Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario, 2004.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *La littératie en tête de la 7e à la 12e année – Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque*, Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario, 2003, 77 p.

MURPHEY, J. "Effective Schools: Legacy and Future Directions", in D. Reynolds and P. Cuttance. *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*, London, Cassell, 1992.

NATIONAL CLEARINGHOUSE FOR COMPREHENSIVE SCHOOL REFORM. *Patterns in Implementing Comprehensive School Reform: What Researchers Say*, Washington DC, NCCSR, février 2003.
http://www.goodschools.gwu.edu

NATIONAL CLEARINGHOUSE FOR COMPREHENSIVE SCHOOL REFORM. *CRS Schools Improve Student Achievement: Evidence from the Meta-Analysis*, Washington DC, NCCSR, février 2003.
http://www.goodschools.gwu.edu

NATIONAL INSTITUTE FOR DIRECT INSTRUCTION. *CTBS Reading and Math Scores in NIFDI Baltimore Schools*, 2003.
http://www.NIFDI.org/

National Reading Panel Report, 2000.
www.nationalreadingpanel.org

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. "Scientific Research in Education. Committee on Scientific Principles for Education Research", *National Research Council*, Richard J. Shavelson et Lisa Towne Éditeurs, 2002.

NOISEUX, G. *Traité de formation à l'enseignement par médiation – Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, tome II, Sainte-Foy, MST Éditeur, 1998.

NORTHWEST REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY. *Catalogue of School Reform Models*, Portland (OR), NWREL, 1998.
http://www.nwrel.org

NUNNERY, J. "Reform Ideology and the Locus of Development Problem in Educational Restructuring: Enduring Lessons from Studies of Educational Innovation", *Education and Urban Society*, Vol. 30, No. 3, 1998, p. 277-295.

O'NEILL, G. P. "Teaching Effectiveness: A Review of the Research", *Canadian Journal of Education*, Vol. 13, No. 1, 1988, p. 162-185.

REYNOLD, D., and P. CUTTANCE. *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*, London, Cassell, 1992.

REYNOLDS, D., and D. MUIJS. *Effective Teaching*, London, Paul Chapman Publishing, 2001.

RICHARD, M., et S. BISSONNETTE. « Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise : confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie », *Vie Pédagogique*, avril-mai 2002.

ROSENSHINE, B. V. « Vers un enseignement efficace des matières structurées », dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.). *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1986, p. 304-305.

ROSENSHINE, B. V. "Synthesis of Research on Explicit Teaching", *Educational Leadership*, Vol. 43, No. 7, 1986, p. 60-69.

ROSENSHINE, B. V. "Advances in Research on Instruction", in J. W. Lloyd, E. J. Kameanui and D. Chard (eds.). *Issues in Educating Students with Disabilities*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, 1997, p. 197-221. http://epaa.asu.edu/barak/barak.html

ROSENSHINE, B. V. *The Case for Explicit, Teacher-Led, Cognitive Strategy Instruction*, document présenté à la réunion annuelle de la American Educational Research Association, Chicago (IL), 24-28 mars 1997. http://epaa.asu.edu/barak/barak1.html

ROSENSHINE, B. V., and R. STEVENS. "Teaching Functions", in M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd., New York (NY), Macmillan, 1986, p. 376-391.

ROSS, S. M., M. ALBERG and J. NUNNERY. "Selection and Evaluation of Locally Developed Versus Externally Developed Schoolwide Programs", in G. Orfield and E. H. Debray (eds.). *Hard Work for Good Schools: Facts Not Fads in Title 1 Reform*, Cambridge (MA), Harvard University, The Civil Rights Project, 1999, p. 147-158.

SANDERS, W. L., and S. P. HORN. "Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS). Database: Implications for Educational Evaluation and Research", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 12, No. 3, 1998, p. 247-256.

SANDERS, W. L., and J. C. RIVERS. *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*, Knoxville (TN), University of Tennessee, Value-Added Research and Assessment Center, 1996.

SANDERS, W. L. "Value-Added Assessment from Student Achievement Data: Opportunities and Hurdles", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 14, No. 4, 2000, p. 329-339.

SCHEERENS, J. *Effective Schooling: Theory, Research and Practice*, London, Cassell, 1992.

SCHEERENS, J. *Improving School Effectiveness*, Paris, International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2000.

SENGE, P. *The Dance of Change*, New York (NY), Doubleday, 1999.

SENGE, P. *Schools That Learn*, New York (NY), Doubleday, 2000.

SERGIOVANNI, T. "Refocusing Leadership To Build Community", *The High School Magazine*, Vol. 7, No. 1, 1999, p. 10-15.

SLAVIN, R. E. "Pet and Pendulum: Faddism in Education and How to Stop It", *Phi Delta Kappan*, Bloomington (IN), juin 1989, p. 752-758.

SLAVIN, R. E. "The Pendulum Revisited: Faddism in Education and Its Alternatives", in Gregory J. Cizek. *Handbook of Educational Policy*, Educational Psychology Series, San Diego (CA), Academic Press, 1997, p. 375-386.

SLAVIN, R. E. "Converging Reforms", *Education Week*, 5 mars 2003.

SLOCUM, T. A. *Research on Direct Instruction*, document présenté à la Annual National Direct Instruction Conference and Institutes, Eugene (OR), 2003.

STARESINA, L. N. "Comprehensive School Reform", *Education Week*, 9 juillet 2003.

STRINGFIELD, S. C. "A Synthesis and Critique of Four Recent Reviews of Whole-School Reform in the United States", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 11, No. 2, 2000, p. 259-269.

STRINGFIELD, S. C., M. MILLSAP, L. WINFIELD, N. BRIGHAM, N. YODER, M. MOSS, P. NESSELRODT, E. SCHAFFER, S. BEDINGER and B. GAMSE. *Urban and Suburban/Rural Special Strategies for Educating Disadvantaged Children: Second Year Report*, Washington DC, US Department of Education, 1997.

STRINGFIELD, S. C., and R. E. SLAVIN. "A Hierarchical Longitudinal Model for Elementary School Effects", in B. P. M. Creemers and G. J. Reezigt (eds.). *Evaluation of Educational Effectiveness*, Groningen, ICO, 1992, p. 35-69.

TERRANCE, P. D. "Patterns of Reading Practice", *How Differences in Reading Practice Explain Differences in Schools and Students. Why Every Student Has a Right to Sixty Minutes of TWI per Day*, Institute for Academic Excellence, 1996.

TOGNERI, W., and S. ANDERSON. *Beyond Islands of Excellence. What Districts Can Do to Improve Instruction and Achievement in All Schools*, Washington DC, Learning First Alliance, Association for Supervision and Curriculum Development, 2003, 75 p.

WANG, M. C., G. D. HAERTEL and H. J. WALBERG. "Toward a Knowledge Base for School Learning", *Review of Educational Research*, Vol. 63, No. 3, 1993, p. 249-295.

WANG, M. C., G. D. HAERTEL et H. J. WALBERG. « Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? », *Vie pédagogique*, n° 90, septembre-octobre 1994, p. 45-49.

WALBERG, H. J. "Generic Practices", in Gordon Cawelti (ed.). *Handbook of Research on Improving Student Achievement*, Virginia, Educational Research Service, 1999, p. 9-21.

WALBERG, H. J., and J. S. LAI. "Meta-Analytic Effects for Policy", in Gregory J. Cizek. *Handbook of Educational Policy*, San Diego (CA), Academic Press, 1999, p. 419-453.

WATERS, Tim, Robert J. MARZANO and Brian MCNULTY. *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, Aurora (CO), Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL), 2003, 19 p. (à télécharger gratuitement du site Web www.mcrel.org)

WATKINS, C. L., and T. A. SLOCUM. "The Component of Direct Instruction", *Journal of Direct Instruction*, Vol. 3, No. 2, 2003, p. 111-138.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 1998.

WONG, K. K., and S. J. MEYER. "Title 1 Schoolwide Programs: A Synthesis of Findings from Recent Evaluation", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, No. 20, 1998, p. 115-136.

WONG, K. K., and S. J. MEYER. "Title 1 Schoolwide Programs as an Alternative to Categorical Practices: An Organizational Analysis of Surveys from the Prospect Study", in G. D. Borman, S. C. Stringfield and R. E. Slavin (eds.). *Title 1 Compensatory Education at the Crossroad*, Mahwah (NJ), Erlbaum, 2001, p. 195-234.

WRIGHT, S. P., S. P. HORN and W. L. SANDERS. "Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, No. 11, 1997, p. 57-67.

PED-313

2-89581-231-4

9 782895 812319