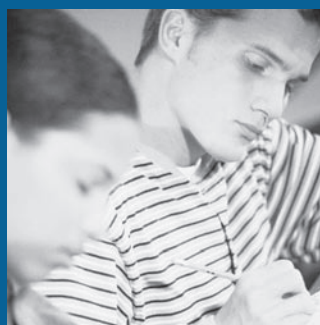


# Pour renforcer la réussite de l'apprentissage



Services aux élèves

  
**NOVA SCOTIA**  
**NOUVELLE-ÉCOSSE**

Education  
Éducation

Favoriser  
la réussite  
scolaire

**Pour renforcer la réussite de l'apprentissage**

---

### Références à des sites Web

Les références à des sites Web figurant dans le présent document ne sont fournies que pour faciliter le travail et ne signifient pas que le ministère de l'Éducation a approuvé le contenu, les politiques ou les produits des sites Web en question. Le ministère de l'Éducation ne contrôle ni les sites Web auxquels il est fait référence ni les sites mentionnés à leur tour sur ces sites Web. Il n'est responsable ni de l'exactitude des informations figurant sur ces sites, ni de leur caractère légal, ni de leur contenu. Le contenu des sites Web auxquels il est fait référence peut changer à tout moment sans préavis.

Les conseils scolaires et les éducateurs ont pour obligation, en vertu de la politique des programmes des écoles publiques du ministère de l'Éducation en matière d'accès à Internet et d'utilisation du réseau, de faire un examen et une évaluation préalables des sites Web avant d'en recommander l'utilisation auprès des élèves. Si vous trouvez une référence qui n'est pas à jour ou qui concerne un site dont le contenu n'est pas approprié, veuillez en faire part au ministère de l'Éducation à l'adresse [links@ednet.ns.ca](mailto:links@ednet.ns.ca).

### **Pour renforcer la réussite de l'apprentissage**

© Droit d'auteur de la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse, 2008  
Document préparé par le ministère de l'Éducation

Le contenu de la présente publication pourra être reproduit en partie, pourvu que ce soit à des fins non commerciales et que le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse soit pleinement crédité. Lorsque le document contient une section avec mention du titulaire du droit d'auteur, il est nécessaire d'obtenir l'autorisation de reproduire la section directement auprès du titulaire du droit d'auteur. Il est interdit d'extraire ou de réutiliser les photographies de la couverture du présent document.

### **Données pour le catalogage**

Vedette principale au titre :

Pour renforcer la réussite de l'apprentissage. Nouvelle-Écosse. Ministère de l'Éducation. Division des services aux élèves.

ISBN: 978-1-55457-281-6

1. Enseignement secondaire – Nouvelle-Écosse 2. Éducation spéciale – Nouvelle-Écosse 3. Apprentissage par l'action I. Nouvelle-Écosse. Ministère de l'Éducation. Division des services aux élèves.

# Table des matières

---

Introduction.....	1
Partie 1 – Les écoles en tant que communautés .....	7
Partie 2 – Faire en sorte que les élèves participent activement à l'apprentissage.....	19
Partie 3 – Appréciation du rendement et évaluation des élèves : autres solutions possibles .....	35
Partie 4 – S'organiser pour favoriser la réussite des élèves.....	49
Partie 5 – Communication.....	57
Partie 6 – Gestion des transitions .....	63
Partie 7 – Partenariats et relations.....	69
Partie 8 – Perfectionnement professionnel.....	77
Partie 9 – Améliorer la participation des élèves à Barrington Municipal High — Tri-County Regional School Board.....	89
Partie 10 – Améliorer la participation des élèves à Lockview High — Halifax Regional School Board.....	101
Partie 11 – Améliorer la participation des élèves à Queen Elizabeth High School — Halifax Regional School Board.....	109
Partie 12 – Améliorer la participation des élèves à Sydney Academy — Cape Breton-Victoria Regional School Board .....	119
Partie 13 – Des écoles secondaires qui réussissent : résumé .....	127
Annexe A – Exemples et récits d'écoles secondaires.....	131
Bibliographie.....	135



# Introduction

---

À la lumière des connaissances les plus récentes que nous avons concernant le fonctionnement de notre cerveau et grâce à ce que nous savons sur le caractère multidimensionnel de l'intelligence et des styles d'apprentissage, un certain nombre d'écoles secondaires de la Nouvelle-Écosse sont en train d'apporter des changements pour faire en sorte que les élèves soient pleinement motivés et pour soutenir les enseignants dans leur travail. Certaines de ces écoles sont en train de lancer des approches plus efficaces sur le plan de l'organisation, de l'emploi du temps, de l'offre des programmes d'études, de l'enseignement et des méthodes d'évaluation. D'autres sont en train d'examiner les facteurs affectant l'absentéisme, la capacité qu'a l'école de retenir les élèves tentés de la quitter et la motivation des élèves et d'élaborer des stratégies visant à répondre aux besoins des apprenants dans toute leur diversité. Il n'en reste pas moins que bon nombre de nos élèves (jusqu'à 30 pour cent d'entre eux) continuent de souffrir d'un manque de motivation et d'un sentiment de frustration, d'aliénation et de marginalisation dans leurs activités d'apprentissage à l'école secondaire. Si certaines écoles sont en train de repenser leurs programmes et leurs méthodes à la lumière des derniers développements et des nouvelles recherches en éducation, d'autres continuent de se servir de méthodes d'organisation, de routines et de traditions qui datent d'il y a 50 ans.

## Finissants et élèves qui abandonnent

---

Il y a des différences claires entre ce que vivent les élèves qui finissent avec succès leurs études secondaires et ce que vivent les élèves qui ne se sentent pas concernés par leurs études et ont tendance à abandonner avant la fin du secondaire. Les élèves fréquentent l'école secondaire et ont la motivation nécessaire pour terminer leurs études secondaires pour diverses raisons. En 2006–2007, 84,8 pour cent des élèves de la Nouvelle-Écosse qui avaient

entamé leur 9<sup>e</sup> année en 2003 ont terminé leurs études secondaires. Dans cette classe d'âge, 81,4 pour cent des garçons et 88,5 pour cent des filles ont terminé leurs études secondaires. Les recherches permettent de mettre en évidence un certain nombre de facteurs encourageant les élèves à persévérer et à terminer leurs études secondaires :

- Ils considèrent que l'école est nécessaire si on veut poursuivre ses études.
- Ils participent activement aux activités d'apprentissage.
- Leurs parents attachent de la valeur aux études.
- Les notes obtenues les motivent.
- Ils considèrent que l'école est un endroit où ils peuvent entretenir des relations sociales avec leurs amis.
- Ils aiment les activités scolaires et y participent.
- Ils sont issus de familles des classes moyennes ou des classes supérieures sur le plan socioéconomique.

Un certain nombre d'élèves ne persévèrent pas dans leurs études secondaires et abandonnent avant la fin. Ces élèves sont affectés par leurs conditions socioéconomiques et la façon dont ils vivent leur scolarité. Les jeunes qui abandonnent leurs études sont plus fréquemment issus de familles monoparentales ou de familles sans parents, de familles qui ne considèrent pas les études secondaires comme étant importantes et de familles des couches socioéconomiques les plus défavorisées. Les jeunes qui abandonnent leurs études ne vivent pas l'école de façon positive. Leur principale raison d'abandonner l'école est l'ennui et le fait qu'ils préfèrent le travail aux études. Les autres facteurs sont les suivants :

- Ils n'aiment pas l'école.
- Ils ne sont pas satisfaits des cours qu'ils suivent et des règlements de l'école.
- Ils ont des problèmes vis-à-vis de leurs enseignants.
- Ils ne participent pas aux activités parascolaires.
- Ils participent moins aux cours que les autres élèves.
- Ils ont des amis qui ne vont pas à l'école.
- Ils s'associent à des camarades qui ne considèrent pas les études secondaires comme étant importantes.
- Ils ne se sentent pas à leur place à l'école.
- Ils considèrent que leurs activités scolaires ne sont pas pertinentes.
- Ils se sentent débordés par ce qui se passe dans leur vie.

D'après des chercheurs de John Hopkins University, l'école que fréquente l'élève peut jouer un rôle déterminant pour ce qui est de savoir si l'élève va finir ses études ou les abandonner (Balfanz et Legters, 2004). Les écoles et les classes qui réussissent le mieux tendent à être celles qui ont des niveaux de réussite relativement élevés pour les élèves issus de milieux socioéconomiques inférieurs (*Vulnerable Children*, sous la direction de J. Douglas Willms, 2002).



### **Vue d'ensemble du document *Pour renforcer la réussite de l'apprentissage***

Ce document présente de nombreux aspects de l'éducation qui sont nécessaires pour renforcer la réussite de l'apprentissage pour tous les élèves à l'école secondaire. Il faut que les écoles secondaires modifient leur structure organisationnelle pour devenir des milieux centrés sur l'élève, qui favorisent le développement de tous les élèves. Ce document présente un résumé des stratégies qui ont été mises en œuvre dans les écoles étant parvenues à motiver l'ensemble de leurs élèves et qui, si on les met en œuvre, contribuent à garantir que les jeunes soient bien préparés aux nombreuses possibilités qui se présenteront à eux à l'avenir.

<b>Partie 1 :</b>	La partie « Les écoles en tant que communautés » discute des stratégies utilisées pour créer une communauté d'apprentissage pour les élèves et les enseignants dans laquelle les services sont personnalisés, les gens sont en sécurité et se soucient du bien-être d'autrui.
<b>Partie 2 :</b>	La partie « Faire en sorte que les élèves participent activement à l'apprentissage » se concentre sur la salle de classe. Il s'agit de proposer aux élèves un programme d'études qui est pertinent et rigoureux et par lequel les élèves se sentent concernés, des stratégies encourageant les élèves à participer activement à l'apprentissage et des activités d'apprentissage de nature transdisciplinaire. Il s'agit aussi d'utiliser la technologie dans ce programme d'études, ces stratégies et ces activités d'apprentissage.
<b>Partie 3 :</b>	La partie « Appréciation du rendement et évaluation des élèves : autres solutions possibles » présente des stratégies comme les expositions, les projets de fin d'études, les grilles de correction, les portfolios, les rencontres dirigées par les élèves, l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et la communication au sujet de l'apprentissage des élèves.
<b>Partie 4 :</b>	La partie « S'organiser pour favoriser la réussite des élèves » porte sur les dispositifs non traditionnels que l'on peut mettre en place dans l'organisation de l'emploi du temps et des activités d'apprentissage à l'école secondaire.
<b>Partie 5 :</b>	La partie « Communication » présente des stratégies visant à établir le lien avec les parents et la communauté pour souligner l'apprentissage et les réalisations des élèves, ainsi que les priorités, les politiques et les pratiques de l'école.
<b>Partie 6 :</b>	La partie « Gestion des transitions » propose des stratégies spécifiques en vue d'aider les élèves à faire la transition de leur école d'origine à l'école secondaire et de l'école aux études postsecondaires ou au monde du travail.
<b>Partie 7 :</b>	La partie « Partenariats et relations » fait la synthèse des idées visant à élargir et à prolonger les possibilités d'apprentissage en faisant appel aux contributions des parents et des membres de la communauté à l'intérieur de l'école et en faisant en sorte que les élèves poursuivent leur apprentissage dans la communauté.
<b>Partie 8 :</b>	La partie « Perfectionnement professionnel » propose des stratégies visant à soutenir la formation continue des enseignants, des administrateurs et des autres adultes.
<b>Parties 9 à 12 :</b>	Ces quatre parties présentent l'expérience vécue dans quatre écoles de la Nouvelle-Écosse cherchant à motiver davantage les élèves.
<b>Partie 13 :</b>	La partie « Les écoles secondaires qui réussissent – Résumé » conclut le présent document et mentionnent plusieurs écoles secondaires qui évoluent afin de mieux répondre aux besoins changeants de nos élèves du secondaire.

## Documents, initiatives et ressources d'appui

---

Le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse a lancé un certain nombre d'initiatives importantes en vue de nous aider à mieux comprendre ce qui favorise l'apprentissage et la réussite des élèves. Il a préparé trois documents visant à guider les écoles secondaires en Nouvelle-Écosse qui cherchent à apporter des changements : *Senior High Schools: Comprehensive Programs and Services* (1998), *Youth Pathways and Transitions Strategy* (2000) et *Increasing Learning Success* (2001).

Le document intitulé *Senior High Schools: Comprehensive Programs and Services* (1998) est un document de travail qui

- fournit une vue d'ensemble de la jeunesse d'aujourd'hui sur le plan statistique
- fournit une vue d'ensemble des facteurs qui ont un impact important sur l'apprentissage
- met en évidence les défis et les problèmes qu'il faut régler pour renforcer l'éducation au secondaire
- fournit une vue d'ensemble des initiatives actuelles au secondaire
- présente certains modèles d'initiatives d'amélioration des écoles secondaires
- facilite la planification et l'élaboration de programmes, de politiques et de services visant à mieux répondre aux besoins de l'ensemble des élèves.

L'initiative *Youth Pathways and Transitions Strategy* est une initiative visant avant tout à renforcer la réussite de l'apprentissage au secondaire. Elle fournira un plan complet et cohérent (structure et stratégies) en vue de renforcer les structures de soutien aidant les élèves à réussir au secondaire et à faire une transition réussie vers l'étape suivante de leur parcours. La structure proposée comprend les composantes suivantes :

- politique générale pour les programmes éducatifs dans les communautés
- partenariats et protocoles pour l'éducation dans les communautés
- centre de ressources en matière d'orientation professionnelle et élaboration de ressources sur les professions
- portfolio VieTravail de la Nouvelle-Écosse : exigences et modèles

- structure pour la conception de programmes éducatifs en collaboration : *Programme des écoles publiques*, programme de formation des apprentis, Nova Scotia Community College et universités.

Un certain nombre d'autres documents et initiatives du ministère de l'Éducation fournissent des indications et font des suggestions concernant le renforcement de la réussite de l'apprentissage pour les élèves de la Nouvelle-Écosse :

- les programmes d'études, qui proposent des méthodes d'enseignement et d'évaluation destinées à répondre aux besoins des apprenants dans toute leur diversité
- la *Politique en matière d'éducation spéciale* de 2008, qui décrit le processus de planification de programme pour les élèves qui ont des besoins spéciaux
- le document *Le défi de l'excellence – Guide de ressources pour l'enrichissement et l'enseignement aux élèves doués* de 1999 (sous révision), qui facilite la planification et la prestation d'activités d'enrichissement pour les élèves
- le *Programme global d'orientation et de counselling* de 2000, qui inclut une analyse des besoins effectuée par un comité représentant la communauté scolaire
- le *Code de conduite dans les écoles* de 2001 et le document *Code provincial de conduite dans les écoles et lignes directrices pour les codes de conduite des écoles*, qui comprend une formation sur le système PEBS (Positive and Effective Behavioural Supports).

L'annexe A du présent document décrit brièvement les efforts effectués par un certain nombre d'écoles secondaires en Amérique du Nord en vue de mettre en œuvre des pratiques, des programmes et des politiques différentes visant à renforcer la réussite de l'apprentissage pour tous les adolescents.

# Partie 1 – Les écoles en tant que communautés

---

L'école secondaire est un monde dans lequel les adolescents évoluent pendant trois ans ou plus. La qualité de ce qu'ils y vivent est en rapport direct avec l'esprit de communauté que l'école crée pour les élèves et les enseignants. Si l'expérience que vivent les élèves peut varier considérablement d'un individu à l'autre et peut être enrichissante et réussie aussi bien qu'elle peut être restreinte et frustrante, le fait de mettre en place une culture forte dans l'école et de s'assurer que les gens travaillent ensemble en tant que communauté d'apprenants permet à un plus grand nombre d'élèves de s'épanouir.

Tous les élèves méritent de se voir proposer une école dans laquelle ils n'ont pas à s'inquiéter de leur sécurité personnelle et dont les enseignants et les administrateurs les connaissent bien et sont en mesure de les guider dans leur acquisition du savoir et des compétences. Pour bon nombre d'élèves, le contexte social de l'école secondaire est rude et sans merci, avec de grandes différences entre les sous-groupes et les classes socioéconomiques (entre les nantis et les plus démunis). Il faut que les écoles mettent en place une culture de respect, de politesse et d'acceptation et, en dernière analyse, un véritable esprit de communauté.

Les écoles secondaires qui parviennent à créer une communauté d'apprentissage centrée sur les élèves et leur permettent de réussir sont des écoles qui ont les caractéristiques suivantes :

- Ce sont des écoles où on a le sentiment d'être dans une petite communauté et où les mesures qui sont prises sont à échelle humaine.
- Ce sont des écoles où les gens sont en sécurité et où on se soucie de leur bien-être.
- Ce sont des écoles qui ont adopté un noyau de croyances et des valeurs.
- Ce sont des écoles qui disposent de structures de soutien offertes par les pairs.
- Ce sont des écoles qui organisent des groupes de consultation avec l'enseignant.
- Ce sont des écoles qui offrent un programme varié et ouvert d'activités parallèles au programme d'études

## Taille des écoles : plus elles sont petites, mieux c'est

---

Les recherches effectuées dans ce domaine montrent de plus en plus clairement que la taille des écoles a de l'importance et que plus elles sont petites, mieux c'est. On parle d'une « petite » école pour décrire les écoles de moins de 400 élèves. Mais il est possible d'organiser le fonctionnement des écoles de grande taille de façon à ce qu'elles soient perçues comme étant de petite taille. Vous trouverez dans la partie 4 (« S'organiser pour favoriser la réussite des élèves ») diverses méthodes permettant de produire un tel effet.

Les écoles secondaires de petite taille — et les écoles où l'on fait en sorte que l'établissement soit perçu comme étant de petite taille — s'assurent que chaque élève est connu, intégré, apprécié, surveillé, motivé et encouragé dans une communauté fonctionnant en collaboration. Les écoles qui sont de plus petite taille ou sont organisées de façon à être perçues comme étant de plus petite taille ont de nombreux avantages pour les élèves et pour les enseignants.

La petite taille des écoles a un impact sur l'amélioration des résultats et de la participation des élèves (Klonsky, 1995, 1998; Lee, Bryk et Smith, 1993; Meier, 1995, 1996; Raywid, 1999; Visher, Emanuel et Teitelbaum, 1999; Wasley *et al.*, 2000). Lorsque les élèves fréquentent une école secondaire de petite taille, ils ont plus de chances d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires et courent moins de risques d'abandonner leurs études avant la fin. La petite taille des écoles contribue également à faire en sorte que les élèves adoptent des comportements positifs : l'absentéisme diminue; les élèves sont plus loyaux vis-à-vis de leur école; on a moins souvent recours à des mesures disciplinaires; les actes violents sont plus rares; et la consommation d'alcool et de drogues est réduite. Les élèves des écoles de petite taille disent également qu'ils sont très satisfaits de leur école et ils sont plus nombreux à dire qu'ils ont réussi leur transition des études à la vie active.

Ayers, Klonsky et Lyon (2000) confirment l'importance particulière des écoles de petite taille pour les élèves qui ne réussissent pas bien dans les structures d'école secondaire traditionnelles. Les filles et les élèves de couleur réussissent mieux dans les écoles de petite taille. Les élèves qui ont des besoins spéciaux, y compris les élèves à risque, les élèves exceptionnels, les élèves défavorisés et les élèves doués, réussissent eux aussi mieux dans les unités scolaires de plus petite taille.

La petite taille des écoles a également des effets positifs sur les enseignants. Dans une étude portant sur 90 écoles de petite taille à Chicago (Wasley *et al.*, 2000), les enseignants disent qu'ils ont le sentiment d'être plus efficaces, qu'ils sont plus satisfaits dans leur emploi et arrivent à établir de meilleurs rapports avec les parents d'élèves. D'autre part, les enseignants ont plus d'occasions de collaborer avec leurs collègues, d'élaborer un programme éducatif cohérent, d'utiliser diverses approches pédagogiques et de faire participer les élèves à des activités de critique et d'analyse constructive entre pairs. D'après Newmann (1995), les écoles de petite taille ont pour effet indirect de créer une communauté professionnelle plus forte chez les enseignants. Dans les écoles de petite taille, les enseignants disposent généralement de plus de temps, de possibilités et de procédures pour se rencontrer les uns les autres, pour planifier les choses en coopération et pour assurer le suivi des élèves individuellement.

## Un endroit où on est en sécurité et on se soucie du bien-être d'autrui

---

Il faut que les écoles secondaires soient des endroits où les gens se sentent en sécurité et se soucient du bien-être d'autrui, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants et à la fois sur le plan physique et sur le plan psychologique. Pour que les élèves réussissent dans leur apprentissage, il faut qu'ils aient le sentiment qu'on se soucie d'eux, qu'on s'intéresse à eux et qu'il y a des liens entre eux et l'école (Martin, 1997). Lorsque l'école est un endroit où on est en sécurité et on se soucie du bien-être d'autrui, les gens sont traités avec respect et dignité en tout temps; on accorde de la valeur à la diversité et à l'intégration de tous; et les gens ont le sentiment d'avoir leur place au sein de la communauté. Les écoles secondaires qui sont efficaces sont celles qui aident les élèves à être responsables dans leurs choix, en leur proposant en tout temps un climat chaleureux, dans lequel les limites sont clairement définies, en assurant un fonctionnement démocratique et en prêtant constamment attention aux relations entre les individus.

Il faut que la sécurité et l'ordre règnent dans les écoles. Il faut que chacun se sente en sécurité et soit détendu. Lorsque les gens sont intimidés et craintifs, ils ne peuvent pas être à l'aise. Ils ne peuvent pas accorder toute leur attention à l'éducation, ce qui est nécessaire pour pouvoir réussir. Il faut que les écoles aident les élèves à apprendre à résoudre les problèmes et à régler les conflits

de façon pacifique et appropriée. Le code de conduite récemment diffusé en Nouvelle-Écosse décrit les attentes du ministère de l'Éducation à cet égard. Les adolescents ont besoin non seulement de choix et de possibilités, mais également de limites et de frontières clairement définies.

## Croyances et valeurs de base

---

Il faut que chaque école élabore de façon délibérée et exhaustive sa propre culture. Les énoncés de croyance que la communauté scolaire élabore en concertation, en respectant et en tenant pleinement compte des avis des élèves, peuvent avoir un impact important sur l'école. Ce type d'énoncé présente de façon explicite les choses auxquelles l'école attache de la valeur et ce qu'elle attend de la part des élèves et des enseignants. Ces énoncés constituent la base sur laquelle on s'appuie dans les activités au quotidien et guident de façon générale le fonctionnement de l'école. Les énoncés de croyance guident le processus de prise de décisions concernant les programmes, l'enseignement, l'évaluation, les politiques, les procédures et les problèmes.

### Exemples d'énoncés de croyance

- Les élèves effectuent leur apprentissage à différents rythmes et selon différentes approches.
- Presque tous les élèves sont capables de se hisser à un niveau plus élevé que celui qu'on exige généralement d'eux.
- Pour que les élèves puissent se développer en tant qu'apprenants autonomes, il faut leur donner des occasions importantes de travailler de façon autonome.

Dans chaque école secondaire, il faut que la communauté scolaire adopte un ensemble de croyances et de valeurs de base et que les membres de la communauté donnent l'exemple dans leur comportement. Les élèves peuvent découvrir les valeurs de base de l'école dans le cadre de leçons spécifiques ou bien on peut intégrer ces valeurs dans le programme d'études et les enseigner dans un contexte. Il faut que tous les adultes et tous les leaders de l'école donnent l'exemple et que ces valeurs soient également mises en application dans les politiques et les pratiques de l'école. Pour pouvoir mettre et maintenir en place un ensemble de croyances de base, il faut au moins quatre étapes :

1. élaborer une série d'énoncés de croyance
2. déterminer les pratiques qui favoriseront la mise en application de ces énoncés
3. mettre en œuvre des pratiques qui ont fait leurs preuves
4. réexaminer les énoncés de croyance et les pratiques de façon régulière afin de s'assurer que la culture de l'école soit préservée et renouvelée.

## Systemes d'entraide

---

Les systèmes d'entraide constituent une composante importante de la communauté scolaire. Les élèves ont besoin de différents types de soutien (scolaire, social, affectif, physique) en fonction de la situation et ce soutien provient de différentes sources. À l'école secondaire, l'interaction des élèves avec leurs camarades constitue une priorité importante. Certains élèves disent que les relations sociales avec leurs amis sont la raison la plus importante pour laquelle ils fréquentent l'école secondaire. Les systèmes d'entraide bien organisés comprennent des élèves qui aident leurs camarades, des élèves qui font du tutorat et des élèves qui assurent la médiation en cas de conflit. Il faut que cette structure de soutien soit à la disposition des élèves à tout moment, tout au long de leurs études secondaires.

Lorsque les élèves arrivent à l'école secondaire, il faut que la présentation des élèves qui sont prêts à aider les nouveaux arrivants fasse partie intégrante du processus de transition et d'orientation, de façon à ce que tous les élèves sachent que ce soutien est disponible. Les élèves qui aident leurs camarades fournissent un soutien d'ordre général et aident les nouveaux arrivants à mieux comprendre la culture de l'école, la façon dont les choses s'organisent,



les programmes, les politiques en vigueur et les possibilités qui s'offrent à eux. Il s'agit d'une phase importante pour les nouveaux arrivants et en particulier pour les élèves qui changent d'école en cours d'année.

Les tuteurs aident leurs camarades à faire leurs devoirs ou à travailler sur leurs projets. Ils offrent un soutien et des conseils de nature scolaire. Certaines écoles organisent des équipes de tuteurs à chaque niveau; certaines accordent aux tuteurs des crédits quand ils travaillent auprès d'élèves de tous les niveaux. Dans d'autres écoles, la critique, l'analyse et la rétroaction entre camarades font partie intégrante de la structure des cours et tous les élèves participent aux activités d'entraide et d'évaluation réciproque.

Les médiateurs et les programmes de médiation aident les élèves à gérer leurs différences et à résoudre les conflits qu'ils peuvent avoir avec d'autres élèves, avec les enseignants ou avec l'administration. D'après les recherches qui ont été faites dans ce domaine (Aber *et al.*, 1999; Van Sleyck et Stern, 1992), les programmes de médiation ont un impact positif : il y a moins de comportements perturbateurs ou violents; la croissance du nombre d'actes hostiles ou agressif ralentit; et les résultats des élèves et leur attitude sur le plan social s'améliorent. Les programmes de médiation qui réussissent s'appuient sur une structure organisationnelle soigneusement définie : les médiateurs sont des élèves issus de nombreux groupes différents; ils offrent des programmes de formation approfondis; ils ont des structures en place pour les demandes de médiation; et ils disposent de conseillers ou de parrains au sein du personnel de l'école. Les programmes de médiation peuvent progressivement aider l'école à susciter des comportements plus polis et plus respectueux.

## Groupes de consultation avec l'enseignant

---

Les écoles secondaires dans lesquelles l'apprentissage réussit sont des écoles qui mettent en place des structures de soutien organisées par les adultes pour soutenir les élèves. Les groupes de consultation sont une des stratégies permettant à chaque élève de l'école d'établir une relation personnelle avec un adulte qui se chargera de défendre ses intérêts. Les groupes de consultation se réunissent régulièrement (par exemple, de trois à cinq fois par semaine pendant au moins une demi-heure). Ces groupes permettent aux élèves de recevoir du soutien et des conseils sur le plan scolaire et personnel. Ils offrent aux élèves l'occasion d'établir des relations avec les enseignants et avec

d'autres élèves. Ils permettent aux adolescents de discuter de problèmes qui sont importants pour eux. Ils garantissent que tous les élèves aient leur place au sein de l'école et que l'école comprenne les besoins et les préférences de chacun et en tienne compte.

Généralement, l'élève reste avec le même conseiller et dans le même groupe de consultation tout au long de ses études secondaires. Les groupes de consultation se réunissent à intervalles fréquents (par exemple, de trois à cinq fois par semaine, pendant au moins une demi-heure à chaque fois). Les enseignants rencontrent également les élèves individuellement à différents stades pendant l'année. Certains groupes de consultation sont très structurés; les autres évoluent en fonction du développement et de l'épanouissement du groupe. Les enseignants conseillers aident les élèves à élaborer leur plan de progression personnel, à développer leur portfolio, à se fixer des buts et à résoudre les problèmes. Ils surveillent les progrès des élèves sur le plan scolaire et personnel.

La fonction du conseiller est de soutenir l'individu comme un tout et non de se limiter à l'enseignement d'une matière spécifique. Le conseiller est souvent la première personne que l'élève ou la famille de l'élève contacte à l'école pour résoudre les problèmes ou pour mettre en place des mesures répondant aux besoins spéciaux de l'élève. Le conseiller rencontre l'élève et ses parents régulièrement tout au long des études secondaires, afin d'aider l'élève à élaborer un plan d'apprentissage correspondant à ce qui l'intéresse.

## Un programme varié et ouvert d'activités parallèles au programme d'études

---

On attend des élèves qu'ils participent au moins à une activité parallèle au programme d'études pendant l'année scolaire. Les activités parallèles au programme d'études doivent donc faire partie intégrante du programme de l'école secondaire. Les élèves qui participent aux activités parallèles au programme d'études ont moins de problèmes d'absentéisme, de meilleurs résultats scolaires et des aspirations plus élevées que les élèves qui ne participent pas à de telles activités (1995). D'après une autre étude effectuée sur la question, les élèves qui consacrent de 5 à 19 heures par semaine aux activités parallèles au programme d'études courent moins de risques de consommer de la drogue ou d'abandonner leurs études (Zill *et al.*, 1995).

Il faut que le programme d'activités parallèles au programme d'études de l'école favorise l'intégration de tous les élèves et fournisse un vaste éventail d'activités, afin de tenir compte des centres d'intérêts des élèves dans toute leur diversité. Il faut que les élèves soient au courant de toutes les activités qui leur sont ouvertes dans l'école (clubs d'élèves, organisations, activités artistiques, groupes de musique, équipes sportives, etc.), de façon à ce qu'ils puissent prendre des décisions et faire leur choix en connaissance de cause. Certaines écoles publient un guide des activités parallèles au programme d'études, afin de s'assurer que tous les élèves soient au courant de l'éventail des activités disponibles. Les activités parallèles au programme d'études permettent aux élèves de travailler en collaboration étroite avec les enseignants et avec les autres adultes dans des contextes non scolaires et de se concentrer sur leurs préférences et sur leurs forces. Elles permettent également aux enseignants d'apprendre à connaître leurs élèves sous des angles différents.

## Programme de récompenses et de reconnaissance pour les élèves

---

Il faut que le système de récompenses et de marques de reconnaissance utilisé dans les écoles secondaires touche tous les élèves et non seulement les élèves qui ont tendance à avoir de bons résultats sur le plan purement scolaire. Bon nombre d'écoles ont mis en œuvre des manières originales et innovantes de souligner les réalisations de leurs élèves. Pour que l'école produise de bons résultats et prenne soin du bien-être des élèves, il faut qu'elle offre des possibilités à tous les élèves et non seulement à une poignée d'entre eux. Les systèmes de récompenses favorisent l'épanouissement personnel et le développement des élèves, leur permettent de vivre l'école de façon positive et leur offrent une forme de reconnaissance. Ces systèmes contribuent à renforcer la confiance en soi des élèves.

Catégories de récompenses – Exemples	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• prix de l'élève qui s'est le plus amélioré</li> <li>• prix de l'élève qui a été le moins absent</li> <li>• prix d'excellence en leadership</li> <li>• prix de la meilleure contribution à l'esprit d'équipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prix d'excellence dans les arts</li> <li>• prix de l'épanouissement personnel</li> <li>• prix du meilleur service à la communauté</li> <li>• prix de la créativité et de l'innovation</li> </ul>

## Programme global en orientation scolaire et en counselling

Les écoles qui obtiennent de bons résultats sur le plan de l'apprentissage disposent généralement d'un programme global en orientation scolaire et en counselling qui propose aux élèves des activités et des services les aidant à acquérir des connaissances d'ordre personnel, social et professionnel et des attitudes, des stratégies et des compétences de nature positive. Ce programme global comprend quatre composantes : un programme d'orientation (activités structurées présentées dans le cadre de la salle de classe et des groupes de consultation), des activités de planification pour la vie et la carrière (activités aidant les élèves à planifier, surveiller et gérer leurs propres projets en matière d'apprentissage et d'orientation professionnelle), des services professionnels (counselling, consultation et activités de coordination répondant aux besoins et aux préoccupations immédiats des élèves) et un travail de gestion du programme (activités et stratégies en vue de mettre en place, de tenir à jour et d'améliorer le programme dans son ensemble). Le fait d'offrir un programme global en orientation scolaire et en counselling contribue à faire de la vie à l'école secondaire une expérience plus personnalisée et plus individualisée (*Programme global en orientation scolaire et en counselling*, ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2005).

## Travail en équipe et collaboration

---

Si l'on veut établir une culture d'apprentissage cohérente et professionnelle dans laquelle « la collaboration entre les différents groupes — enseignants, élèves et parents — est le moteur principal de l'organisme » (Oxley, 1997), alors il est fondamental que les membres du personnel travaillent en concertation et en collaboration. La concertation est quelque chose qui se développe dans les écoles secondaires qui fonctionnent bien et où les adultes travaillent ensemble en vue de résoudre les problèmes qui peuvent se poser au niveau de l'école, de planifier les activités de perfectionnement professionnel, d'analyser les stratégies d'enseignement et les pratiques dans la salle de classe et de discuter de la meilleure façon de gérer les problèmes et les besoins individuels des élèves.

Lorsque les élèves travaillent et planifient leurs activités ensemble, cela permet de réduire le sentiment d'isolement et les élèves se voient offrir un programme plus cohérent et plus adapté. Les enseignants qui mettent en commun leurs idées et poursuivent leur propre apprentissage ensemble sont mieux à même d'améliorer l'apprentissage des élèves. Le travail en équipe et la collaboration des enseignants fournissent également un modèle dont les élèves peuvent s'inspirer et qui leur permet de mieux comprendre l'intérêt de la coopération dans l'apprentissage. Le travail ensemble est une chose qui se situe au cœur de l'école en tant que communauté d'apprentissage. Le travail en équipe élargit et enrichit le milieu d'apprentissage aussi bien pour les élèves que pour le personnel.

### En résumé – Pour que les élèves vivent l'école secondaire de façon plus personnalisée et plus individualisée

---

Les écoles secondaires qui sont productives sont des écoles qui parviennent à personnaliser et à individualiser la façon dont les élèves vivent l'apprentissage. Elles mettent en évidence les styles d'apprentissage des élèves; elles s'efforcent de déterminer, en collaboration avec les élèves, leurs forces et leurs faiblesses; elles respectent le bagage racial et culturel des élèves et leur vécu familial; elles tiennent compte des centres d'intérêt personnels et des préoccupations

des élèves; elles aident les élèves à explorer les professions qui les intéressent; et elles aident les élèves à se préparer à la vie après l'école secondaire, en déterminant leurs attentes vis-à-vis de l'école secondaire.

L'un des éléments clés des écoles secondaires qui produisent de bons résultats est le sentiment d'identité commune qui existent en leur sein, le fait que les gens ont le sentiment de faire partie d'une communauté professionnelle dans un établissement dont les buts et les valeurs sont partagés par tous (Frank, 1998; Wilson et Corcoran, 1988). La création d'une culture au sein de l'école dépend davantage des adultes en son sein que des caractéristiques des élèves ou de la situation économique de la communauté où se trouve l'école (Louis et Miles, 1990).

Dans les écoles de qualité, l'éducateur considère qu'il est personnellement responsable de la réussite de chaque élève. Cette responsabilisation qu'il s'impose à lui-même a pour conséquence qu'il considère aussi qu'il a pour responsabilité d'aider chaque élève à surmonter les obstacles qui l'empêchent de réussir. Le fait d'assumer la responsabilité des résultats des élèves est essentiel à la réussite des élèves et de l'école (Lee *et al.*, 1995; Tschannen-Moran, Hoy et Hoy, 1998). Le rythme auquel les élèves acquièrent leurs compétences scolaires est un indicateur clair du rendement de l'école (Willms, 2001). Lorsque l'école fonctionne comme une communauté, elle offre un meilleur environnement à ceux qui y travaillent et qui y étudient.



## Partie 2 – Faire en sorte que les élèves participent activement à l'apprentissage

---

Les élèves passent la majeure partie de leur temps à l'école dans la salle de classe, avec leur enseignant et leurs camarades. C'est tout un ensemble complexe de facteurs qui influence la dynamique entre l'enseignant et les élèves et, par voie de conséquence, les activités d'apprentissage des élèves qui en découlent. Les salles de classe dans lesquelles les activités sont centrées sur l'élève sont très différentes des salles de classe traditionnelles à l'école secondaire.

La présente partie commence par une description du travail et du comportement des élèves dans un milieu d'apprentissage centré sur l'élève. Elle récapitule ensuite les derniers développements dans le domaine de la pédagogie et discute des stratégies dont on peut se servir pour faire en sorte que les élèves participent activement à l'apprentissage et se sentent pleinement concernés. Puis elle décrit le rôle des enseignants en tant que facilitateurs et personnes responsables de l'encadrement des élèves, ainsi que les caractéristiques spécifiques des enseignants d'école secondaire qui obtiennent les meilleurs résultats. Pour finir, cette partie parle de ce qu'on peut faire pour que le programme d'études soit pertinent, des activités d'apprentissage transdisciplinaires que l'on peut organiser et des technologies qu'on peut utiliser pour améliorer l'apprentissage des élèves.

### Un apprentissage centré sur l'élève

---

L'apprentissage centré sur l'élève est très différent d'une vision de l'apprentissage comme « transmission du savoir », dans laquelle on a trop souvent recours aux manuels scolaires et aux présentations magistrales de l'enseignant et dans laquelle les informations sont simplement transmises de l'enseignant ou du manuel scolaire à l'élève dans le cadre de présentations magistrales, de lectures ou de présentations audiovisuelles. Lorsque les élèves participent activement à l'apprentissage,



- ils mettent en commun leur idées sur ce qui se passe dans la salle de classe et explorent leur interprétation des événements
- ils examinent les sujets de façon plus approfondie
- ils fournissent de l'aide aux autres, ils les guident et font une critique constructive de leur travail
- ils participent à des activités authentiques (travaux, présentations, productions)
- ils travaillent plus régulièrement avec d'autres élèves
- ils assument une plus grande responsabilité vis-à-vis de la structure de leur apprentissage et de son évaluation
- ils s'investissent davantage dans des activités qui ont une certaine utilité au-delà de la simple nécessité de répondre aux exigences du cours
- ils parviennent à des résultats qui correspondent à un niveau plus élevé d'expressivité, d'exploration, de résolution de problèmes et de travail multidisciplinaire et qui ont des liens plus étroits avec leur vie en dehors de l'école
- ils utilisent tout un éventail de technologies dans leurs recherches et dans la présentation de ce qu'ils ont appris à des auditoires spécifiques.

Dans les écoles secondaires qui fonctionnent bien, les élèves jouent un rôle actif dans leur apprentissage et dans leur développement et les enseignants créent les conditions permettant aux élèves de jouer ce rôle actif. Pour être efficace, il faut que l'enseignement secondaire fasse en sorte que les élèves s'efforcent de résoudre des problèmes et d'effectuer une réflexion critique. Il faut qu'il établisse le lien avec leur travail et leur vie en dehors de l'école. Il faut qu'il se base sur des projets, qu'il exige la participation active des élèves et qu'il mette l'accent sur le travail de construction du sens et de développement des connaissances chez les élèves. La rigueur dans le travail scolaire prépare les élèves à la réussite à l'avenir. Les élèves qui font leurs études dans des écoles secondaires productives se livrent à un travail exigeant et stimulant sur le plan intellectuel (Perrone, 1985; Sedlak *et al.*, 1986; Steinberg, 1996). Il faut clairement mettre l'accent sur le travail scolaire et la rigueur, en offrant des structures de soutien aux élèves qui en ont besoin (Christie, Jolivette et Nelson, 2007). Il faut présenter aux élèves des défis qui les font réfléchir, effectuer des raisonnements et bien faire appel à leur intellect. Il faut que les écoles secondaires fournissent aux élèves la capacité de faire des déductions, de porter des jugements en connaissance de cause, de se livrer à des raisonnements logiques et de résoudre des problèmes. Il faut que les élèves adoptent l'état d'esprit qui va les guider vers l'analyse des documents

et la capacité d'en tirer des conclusions. Il faut que les élèves apprennent des compétences utiles dans le monde du travail, qui les prépareront à la réussite après leurs études secondaires :

- utilisation efficace des ressources
- travail constructif avec les autres
- acquisition et utilisation des informations de façon efficace et pertinente
- compréhension des relations complexes d'interdépendance
- aisance dans le travail avec divers outils technologiques.

D'après Thiessen et Anderson (1999), les enseignants et les élèves qui œuvrent dans une culture d'apprentissage en transformation utilisent le temps disponible dans la salle de classe de façon différente. Ils structurent l'apprentissage de façon à ce que les apprenants y participent activement.

<b>Utilisation différente du temps dans la salle de classe</b>	
<b>Les enseignants passent plus de temps :</b>	<b>Les élèves passent plus de temps :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• à délibérer au sujet de questions importantes</li> <li>• à faire participer les élèves à des activités pertinentes</li> <li>• à faire des comparaisons entre les idées et à établir des liens</li> <li>• à encourager l'invention et la production</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• à mettre en commun leurs idées sur ce qui se passe dans la salle de classe et à explorer leur interprétation de ces événements</li> <li>• à examiner les sujets de façon plus approfondie</li> <li>• à aider les autres, à les guider et à faire une critique constructive de leur travail</li> <li>• à participer à des activités authentiques (tâches, productions, présentations)</li> </ul>

## Découvrir les derniers développements

Au cours de la dernière décennie, nous avons continué d'apprendre de nouvelles choses sur la façon dont les élèves effectuent leur apprentissage et sur le fonctionnement du cerveau. Le constructivisme, les recherches sur le cerveau, le quotient émotionnel (intelligence affective), les styles d'apprentissage et les intelligences multiples fournissent des concepts qui aident les enseignants à mieux comprendre les élèves dans toute leur diversité. Il faut que les enseignants prennent en compte ces nouveaux développements dans le domaine des théories de l'apprentissage lorsqu'ils préparent et animent des activités d'apprentissage.

**Constructivisme.** Les constructivistes considèrent que les apprenants créent leurs propres structures de connaissances, plutôt que de simplement les recevoir toutes faites d'autrui. Ils considèrent que le savoir se construit dans l'esprit de l'apprenant, qui est à la fois « penseur, créateur et bâtisseur ». Les enseignants constructivistes encouragent les élèves à être autonomes et à faire preuve d'un esprit d'initiative et acceptent leurs efforts dans cette voie. Ils utilisent des données brutes issues des sources principales de données et font appel à des ressources et des outils électroniques favorisant la manipulation, l'interactivité et le travail sur des objets physiques. Ils laissent les réponses des élèves les guider dans le déroulement de la leçon, changent leurs stratégies pédagogiques et modifient le contenu de leur enseignement. Ils interrogent les élèves sur leur compréhension des concepts avant de présenter leur propre interprétation. Ils encouragent les élèves à dialoguer avec eux et avec leurs camarades. Ils encouragent les élèves à poser des questions. Ils accordent aux élèves du temps pour établir des relations et créer des métaphores. Et ils encouragent la curiosité (Brooks et Martin, 1993).

**Recherches sur le cerveau.** Au cours de la dernière décennie, les connaissances acquises depuis un certain temps déjà par les neurologues sont devenues plus accessibles pour les éducateurs. Nous en savons plus désormais sur les conditions dans lesquelles le cerveau apprend, sur la façon dont il choisit et retient les informations, sur ses réactions à certains stimuli et non à d'autres. Les circuits cérébraux et les périodes optimales pour l'apprentissage sont désormais définis de façon plus claire. Plusieurs chercheurs et spécialistes de l'éducation (comme Jensen, 1998; Parry et Gregory, 1998; Sylwester, 1995; Wolfe, 2001) abordent les problèmes d'organisation de la salle de classe, de l'enseignement et de l'évaluation en vue d'aider les élèves à utiliser leur cerveau de la meilleure façon possible dans l'apprentissage.

**Quotient émotionnel.** En 1995, Daniel Goleman récapitule les recherches et les travaux portant sur les émotions et le rôle que celles-ci jouent dans notre vie et dans notre apprentissage. Il fournit un cadre dans lequel on peut décrire les caractéristiques du quotient émotionnel (c'est-à-dire de l'intelligence affective). Le quotient émotionnel comprend cinq composantes : la conscience de soi, la capacité de gérer les émotions, la capacité de se motiver, l'empathie et les aptitudes sociales.

Les gens qui ont un quotient émotionnel élevé sont des gens qui ont aussi une forte conscience de soi. Ils connaissent leurs forces et leurs faiblesses, leurs styles d'apprentissage, leurs préférences et leurs centres d'intérêt. Le quotient émotionnel concerne également la capacité de gérer ses émotions, et en particulier ses sentiments négatifs, de façon appropriée. La capacité de se motiver et le fait d'être généralement optimiste dans la vie constituent la troisième composante du quotient émotionnel; certains individus sont capables de se fixer des buts et de persévérer en vue de terminer leurs projets et de respecter leurs engagements. La quatrième composante est l'empathie; il s'agit de se soucier du bien-être des autres et d'être capable de se mettre dans la peau d'autrui. Enfin, les gens qui ont un fort quotient émotionnel ont des aptitudes à la vie en société et sont capables de gérer de nombreuses situations sociales différentes. Les enseignants ont un rôle important à jouer pour ce qui est d'aider les élèves à renforcer leur quotient émotionnel.

**Styles d'apprentissage.** Les élèves ont différentes manières d'apprendre et ont certaines préférences concernant la façon dont les informations sont présentées ou les choses sont vécues. Il existe de nombreux cadres théoriques servant à décrire les styles d'apprentissage (voir, par exemple, Gregoric, 1985; McCarty, 1984; Silver et Hanson, 1998), mais les trois approches les plus courantes sont l'approche visuelle, l'approche auditive et l'approche kinesthésique. On considère qu'environ 37 pour cent des gens sont des apprenants kinesthésiques : ils préfèrent apprendre en faisant et dans le cadre d'activités. Environ 67 pour cent des jeunes qui abandonnent les études secondaires sont des apprenants kinesthésiques. À mesure que les élèves progressent dans leur scolarité, l'apprentissage devient de plus en plus auditif et de moins en moins visuel. Nous savons également que les enseignants ont tendance à enseigner de la façon dont ils arrivent eux-mêmes le mieux à apprendre. Si les enseignants ne cherchent pas délibérément à enseigner de façon à tenir compte de tous les styles d'apprentissage, alors certains élèves continueront de souffrir d'un handicap dans nos écoles secondaires.

**Intelligences multiples.** Dans son ouvrage *Frames of Mind* de 1983, Howard Gardner présente une nouvelle théorie de l'intelligence. Selon lui, nous naissons tous avec un certain nombre de capacités innées. Au moment présent, Gardner a mis en évidence huit types d'intelligence : intelligence logique/mathématique, intelligence linguistique, intelligence musicale, intelligence visuelle, intelligence kinesthésique, intelligence interpersonnelle,

intelligence intrapersonnelle et intelligence naturaliste. Il continue de travailler sur ces questions à l'heure actuelle. Il a ainsi récemment ajouté l'intelligence existentielle et s'attend à découvrir d'autres types encore d'intelligence. Il pense que nous sommes tous intelligents d'une façon ou d'une autre, mais que nous sommes peu nombreux à avoir les huit types d'intelligence. Malheureusement, bon nombre d'écoles sont organisées uniquement en fonction de l'intelligence mathématique/logique et de l'intelligence linguistique. Cette approche traditionnelle de l'organisation et de l'évaluation de l'apprentissage prive de nombreux élèves de possibilités de réussir dans leur scolarité. Il faut que tous les enseignants se familiarisent avec la théorie des intelligences multiples (IM) et s'assurent qu'ils offrent à leurs élèves de multiples façons d'effectuer leur apprentissage dans la salle de classe. Campbell et Campbell (1999) décrivent le travail de deux écoles secondaires qui ont restructuré l'enseignement et l'apprentissage en fonction de la théorie des IM.

## Enseignement centré sur l'élève et stratégies pédagogiques

---

Les élèves ont chacun leurs propres styles d'apprentissage, leurs préférences, leurs centres d'intérêt, leurs compétences et capacités, leurs niveaux de connaissance, leurs types d'intelligence et leur propre vécu et apportent tout ce bagage avec eux à l'école et dans la salle de classe. Pour répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité, il faut que les enseignants emploient tout un éventail de stratégies d'enseignement. Les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève (apprentissage coopératif, activités d'apprentissage expérientiel, apprentissage basé sur la résolution de problèmes, débats, apprentissage autonome, laboratoires, etc.) permettent de bien répondre aux besoins et aux préoccupations des élèves du secondaire.

Les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève permettent de faire en sorte que l'élève participe plus activement et plus directement, en tant que « travailleur », au travail sur le contenu, avec ses camarades et sur les ressources. Dans l'apprentissage centré sur l'élève, ce sont les élèves, et non l'enseignant, qui « construisent » le savoir et le savoir laisse ainsi en eux une impression plus profonde. Cette approche prend plus de temps et on n'a généralement pas le temps de couvrir toute la matière qu'on couvrirait avec une approche plus

traditionnelle. Mais, en en faisant moins, on finit par en faire plus, parce que les élèves comprennent vraiment très bien ce qu'ils étudient et intègrent mieux les points abordés dans leur base permanente de connaissances.

**Apprentissage coopératif.** L'apprentissage coopératif est une des stratégies d'enseignement relevant d'un apprentissage centré sur l'élève qui ont fait l'objet du plus grand nombre de recherches (Johnson et Johnson, 1991; Slavin, 1991). Il faut apprendre à tous les élèves à bien travailler en groupe et leur donner la possibilité d'apprendre avec les autres dans le cadre de groupes de coopération. Les bienfaits de l'apprentissage coopératif sont bien connus à tous les niveaux et dans toutes les matières. Le fait de travailler avec leurs camarades dans des groupes structurés a une influence positive sur le comportement des élèves, leur attitude et leurs résultats. Kagan (1995) propose un certain nombre de structures que les enseignants peuvent intégrer dans leur répertoire de stratégies. Johnson et Johnson (1998) ont travaillé de façon approfondie avec des enseignants pendant deux décennies sur une autre approche de l'apprentissage coopératif.

**Apprentissage expérientiel.** L'apprentissage expérientiel règle le problème fondamental de la pertinence. Lorsque les élèves effectuent leur apprentissage dans le cadre d'activités concrètes dans un contexte approprié, ils comprennent ce qu'ils font et leur apprentissage prend plus de sens. L'apprentissage expérientiel est tout particulièrement important pour les élèves qui ont des difficultés ou ne se sentent pas concernés. Ces élèves sont souvent des apprenants préférant l'approche kinesthésique, à qui il faut montrer les liens entre l'école et le monde du travail et la vie au-delà de l'école. Certaines écoles parviennent à organiser régulièrement des activités d'apprentissage expérientiel pour tous les élèves dont elles ont la charge (Daniels, Bizar et Zemelman, 2000; Meier, 1995).

## L'enseignement en tant que facilitation et encadrement

---

Lorsque les élèves sont bien encadrés, ils obtiennent de bons résultats. Bien encadrer les élèves, c'est faire en sorte qu'ils soient motivés et assument une plus grande responsabilité vis-à-vis de leur apprentissage. L'encadrement fait intervenir une forme d'enseignement qui débouche sur la création d'apprenants actifs. Dans

le modèle de l'encadrement, par exemple, l'élève explore de multiples approches en vue de résoudre un problème ou explique en détail le sens de quelque chose. La personne responsable de l'encadrement reste à proximité : elle observe, elle pose des questions, elle pousse l'élève à réfléchir à ce que ses efforts ont produit. Dans son rôle de facilitateur, l'enseignant guide l'élève dans les méandres du savoir, en l'avertissant des dangers et en lui fournissant des astuces. Lorsque l'enseignant donne plus d'importance à l'encadrement, son enseignement évolue.

<b>L'enseignement dans un rôle d'encadrement</b>	
<b>Lorsque l'enseignant donne plus d'importance à l'encadrement,</b>	
<b>l'enseignement cherche plus</b>	<b>l'enseignement cherche moins</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• à faciliter l'apprentissage</li> <li>• à faire participer les élèves à des activités pertinentes</li> <li>• à encourager les élèves à inventer et à produire</li> <li>• à débattre de questions pertinentes</li> <li>• à faire des comparaisons et à trouver des liens entre les idées</li> <li>• à renforcer les moyens d'action des apprenants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• à diriger l'apprentissage</li> <li>• à résumer et à structurer les ressources pertinentes</li> <li>• à organiser les informations</li> <li>• à véhiculer le contenu exigé</li> <li>• à attribuer des tâches et à obtenir les meilleures réponses possibles</li> <li>• à gérer la salle de classe</li> </ul>

Lorsque l'enseignant utilise des stratégies d'encadrement et de facilitation dans l'apprentissage, il encourage les élèves à participer de façon plus active à leur propre apprentissage. Dans un tel contexte, l'enseignant

- conçoit moins de leçons, mais plus d'unités prolongées et intensives
- distribue moins de fiches de travail et reçoit des travaux produits par les élèves plus substantiels
- dépend moins du manuel scolaire et plus des ressources disponibles localement ou en réseau
- passe moins de temps au tableau et plus de temps à faire des activités aussi bien dans la salle de classe (simulations, etc.) qu'à l'extérieur (excursions, projets communautaires, etc.)
- fait moins de tests et plus d'appréciations du rendement
- fait des commentaires et des suggestions aux élèves de façon régulière, précise et constructive
- se concentre généralement plus sur les élèves, sur ce qu'ils apprennent et sur la façon dont ils apprennent (Thiessen et Anderson, 1999)

## Des enseignants d'école secondaire qui obtiennent des résultats

Il existe bon nombre d'études définissant les caractéristiques des enseignants d'école secondaire qui obtiennent de bons résultats sur le plan de l'apprentissage. La réussite des activités d'apprentissage des élèves dépend non seulement des pratiques de l'enseignant mais également de son attitude.

### Les enseignants d'école secondaire qui obtiennent de bons résultats sont des enseignants qui

- ont une attitude positive vis-à-vis des élèves et de l'apprentissage
- établissent de bons rapports de soutien avec leurs élèves
- font preuve de respect et de courtoisie
- font preuve d'ouverture d'esprit et sont sympathiques
- sont des gens à qui on peut faire confiance
- se soucient du bien-être des autres et leur apportent de l'aide
- sont enthousiastes
- sont exigeants
- maîtrisent bien la matière
- créent un milieu d'apprentissage réceptif sur le plan scolaire
- renforcent les moyens d'action des élèves en tant qu'apprenants
- utilisent tout un éventail de stratégies pédagogiques
- créent un milieu d'apprentissage authentique
- poursuivent leur propre apprentissage toute leur vie durant
- savent travailler en collaboration

Il est crucial d'avoir des enseignants du secondaire et des directions d'école qui savent obtenir de bons résultats et qui aident tous les élèves à améliorer leur travail et à s'assurer qu'ils soient prêts à faire la transition à la fin de leurs études secondaires (National Education Summit on High Schools, 2005). Les enseignants et les directions d'école qui obtiennent des résultats sont des gens qui font en sorte que leurs élèves participent activement à l'apprentissage.

- **Ils ont une attitude positive vis-à-vis des élèves et de l'apprentissage.** Ils pensent qu'ils font une différence dans le développement de leurs élèves et pour ce qui est de leurs capacités et ont le sentiment que, dans l'apprentissage, tout est possible. La plupart des enseignants travaillant dans des écoles secondaires qui obtiennent de bons résultats sont des



personnes qui pensent qu'il est possible de faire en sorte que tous les élèves se sentent concernés par leur apprentissage (Hoy et Hoy, 1998; Wilson et Corcoran, 1988; Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

- **Ils établissent de bons rapports de soutien avec leurs élèves.** Les rapports entre les enseignants et leurs élèves sont au cœur même de l'apprentissage et, quand les enseignants arrivent à établir de bons rapports avec leurs élèves, ils disposent d'un outil puissant (Page et Valli, 1990). Les enseignants aident également les élèves à établir des liens solides avec les adultes, en se liant aux individus et aux groupes dans la salle de classe et en dehors de la salle de classe.
- **Ils font preuve de respect et de courtoisie.** McLaughlin et Talbert (1994) ont découvert que les élèves considèrent que « la façon dont l'enseignant vous traite en tant qu'élève ou en tant que personne » est en réalité plus importante que tout autre facteur dans l'engagement de l'élève et son attachement à l'école. Les enseignants ont un rôle primordial à jouer en tant que modèles humains.
- **Ils font preuve d'ouverture d'esprit et sont sympathiques.** Les élèves veulent avoir le sentiment qu'ils entretiennent des rapports personnels avec leur enseignant. Les anecdotes personnelles, l'humour, l'ouverture d'esprit et la considération sont des aspects qui permettent de combler le fossé des générations, de surmonter les obstacles relatifs au statut des personnes et de nouer des liens entre les élèves et les adultes dans le milieu scolaire (Phelan *et al.*, 1998).
- **Ils sont des gens à qui on peut faire confiance.** Les élèves s'attendent à ce que les enseignants soient justes face aux différences entre les élèves et respectent le caractère confidentiel des confidences qu'ils peuvent leur faire individuellement (McQuillan, 1998).
- **Ils se soucient du bien-être des autres et leur apportent de l'aide.** Les élèves nouent des liens positifs avec les adultes qui ne sont pas distants, qui comprennent les adolescents et se soucient de leur bien-être. Le fait d'être perçu comme étant quelqu'un qui se soucie du bien-être d'autrui et qui veut aider autrui est un élément essentiel si l'on veut s'attirer le soutien des élèves (Miron, 1996).
- **Ils sont exigeants.** Ils ont des attentes très élevées dans leur propre travail et ont des exigences explicites concernant le travail des élèves. Ils considèrent que tous les élèves sont capables d'apprendre et s'assurent que leurs attentes sont claires et cohérentes (Lee, Smith et Croninger, 1995;

Nystrand, 1997). Ils mettent l'accent sur la compréhension approfondie des choses et sur une réflexion de haut niveau.

- **Ils maîtrisent bien la matière.** Ils sont des experts dans leur domaine et ont la formation et les certificats nécessaires pour pouvoir enseigner les matières qu'ils enseignent. Ils ont des connaissances approfondies pour ce qui est du contenu et des ressources (Darling-Hammond, 2000; Goodlad, 1997).
- **Ils créent un milieu d'apprentissage réceptif sur le plan scolaire.** Ils créent un milieu d'apprentissage dans lequel les élèves se sentent vraiment concernés par l'apprentissage. Ils analysent la compréhension des élèves et adaptent leur travail aux résultats de cette analyse, c'est-à-dire qu'ils improvisent tout en gardant à l'esprit les buts qu'ils se sont fixés. Ils sont ouverts sur le plan intellectuel et organisent le travail dans la salle de classe de façon à ce qu'il soit stimulant sur le plan scolaire. Ils tiennent compte des différences entre les élèves et de leurs besoins (Phelan *et al.*, 1998; Wang et Gordon, 1994; Wang et Reynolds, 1995).
- **Ils renforcent les moyens d'action des élèves en tant qu'apprenants.** Ils organisent le milieu d'apprentissage de façon à ce que les élèves jouent un rôle actif et ils aident les élèves à assumer la responsabilité de leurs progrès en vue de devenir, non pas des individus recevant le savoir de façon passive, mais plutôt des apprenants compétents et ingénieux (Darling-Hammond *et al.*, 1995). Ils s'attendent à ce que les élèves fassent preuve d'autonomie et de créativité, les encouragent à le faire et font en sorte que les élèves partagent leur liberté.
- **Ils utilisent tout un éventail de stratégies pédagogiques afin de tenir compte des besoins des élèves dans toute leur diversité et de s'assurer que l'apprentissage soit original et varié.** Ils élaborent des stratégies et des approches pédagogiques individualisées et adaptées au contexte, afin de tenir compte des besoins des élèves dans toute leur diversité.
- **Ils créent un milieu d'apprentissage authentique qui établit le lien avec leur contexte et avec le monde au-delà de la salle de classe.** Ils établissent des liens entre les disciplines et au sein de chaque discipline. Ils conçoivent des projets d'apprentissage pour les élèves qui exigent d'eux qu'ils effectuent des tâches relevant de la vie réelle.
- **Ils sont enthousiastes.** Leur enthousiasme vis-à-vis de la matière, de l'enseignement et des élèves est communicatif. Les enseignants enthousiastes se sentent davantage concernés par leur enseignement, ce qui contribue à faire en sorte que les élèves eux-mêmes se sentent

d'avantage concernés (Metz, 1993). L'enthousiasme de l'enseignant est en partie lié à la capacité qu'il a d'enseigner les matières qu'il connaît et qu'il aime, dans l'école où il veut enseigner, avec des élèves qu'il considère comme étant à la fois capables et intéressés et au sein d'un groupe de collègues qu'il admire (Little, 1993).

- **Ils poursuivent leur propre apprentissage toute leur vie durant.** Ils continuent d'apprendre de nouvelles choses dans leur discipline et sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Ils se fixent des buts personnels et apprennent régulièrement de nouvelles choses grâce à leurs collègues et avec leurs collègues (Rosenholtz, 1989).
- **Ils savent travailler en collaboration.** Ils nouent des liens de soutien réciproque les uns avec les autres, afin de créer une communauté professionnelle productive et favorable à l'apprentissage, d'élaborer une vision commune, de créer une culture de vitalité intellectuelle, de mettre en place un environnement favorable au changement et de participer aux projets et aux initiatives d'amélioration de l'école. La capacité de travailler en groupe et la collaboration sont des habitudes bien ancrées dans les écoles secondaires qui obtiennent de bons résultats sur le plan de l'apprentissage.

## Un programme d'études pertinent et intéressant pour les élèves

---

Il faut que l'apprentissage ait un sens pour les élèves par rapport au monde réel et à la mise en application de ce qu'ils savent. Lorsqu'on veut faire en sorte que les élèves s'intéressent aux études, il est très important de s'assurer de la pertinence du programme d'études et des activités scolaires par rapport au monde extérieur. L'authenticité du travail scolaire dépend dans une large mesure de ses liens avec la vie professionnelle et personnelle au-delà du contexte scolaire. Il faut que les activités et les tâches d'apprentissage aient un sens, de la valeur, de l'importance et méritent les efforts des élèves. Souvent, quand les devoirs et les activités sont absurdes, inutiles, forcés ou frivoles, les élèves estiment que ces devoirs et ces activités ne méritent pas qu'ils fassent des efforts (Newmann *et al.*, 1995).

Les élèves s'intéressent à l'école lorsqu'ils ont le sentiment à la fois que l'apprentissage est possible à leur propre niveau personnel et qu'il leur est possible d'en tirer profit sur le plan personnel. Les élèves sont motivés

par les activités d'apprentissage qui établissent des liens avec des buts plus spécifiques. Il faut que l'enseignant fasse en sorte que le contenu de son enseignement ait de la pertinence dans la vie des élèves. Le fait d'aborder un contenu qui a un lien avec l'application du savoir et des compétences dans la vie réelle aide les élèves à faire le lien entre leur éducation et leur avenir personnel. En montrant aux élèves comment mettre en application ce qu'ils apprennent, on souligne le caractère pratique du savoir et on renforce l'intérêt des élèves pour la matière.

Lorsque les élèves ont le sentiment qu'ils ont une certaine maîtrise par rapport à leur réussite scolaire, ils se sentent concernés par le travail d'apprentissage. Il est essentiel d'offrir aux élèves des choix si on veut que les choses soient pertinentes et intéressantes pour eux. Earl et Lee (1998) illustrent les nombreuses façons d'intégrer le point de vue des élèves utilisées dans les écoles secondaires participant au programme d'amélioration des écoles du Manitoba. Daniels, Bizar et Zemelmann (2000) décrivent eux aussi les différentes façons dont les élèves de l'école Best Practices High School de Chicago participent aux choix qui sont faits concernant leur apprentissage.

## Unités d'études interdisciplinaires

---

Pour s'assurer que les élèves trouvent le programme d'études pertinent et intéressant, il est essentiel d'adopter une approche dans laquelle les élèves découvrent des liens entre les matières et entre les différents aspects de chaque matière et qui encourage les élèves à aborder le savoir selon une perspective multidisciplinaire. Les activités d'apprentissage transdisciplinaires structurées selon des thèmes visant à répondre à des questions fondamentales ou à aborder des problèmes d'actualité permettent aux élèves d'explorer la matière ou le thème de façon approfondie. Lorsque l'enseignant privilégie le caractère approfondi de l'étude plutôt que la quantité de points abordés, les élèves apprennent plus de choses.

Thiessen et Anderson (1999) abordent trois approches différentes de l'organisation d'activités d'apprentissage transdisciplinaires, en s'appuyant sur l'analyse comparative de 12 écoles en Ohio. L'approche *multidisciplinaire* (dans laquelle chaque discipline examine un aspect particulier du domaine étudié) a tendance à établir un alignement entre le contenu ou les compétences abordés dans les différents cours, mais laisse l'enseignant de

chaque matière organiser son cours comme il l'entend et de façon à peu près autonome. Dans l'approche *interdisciplinaire* (dans laquelle les enseignants des différentes disciplines mettent en évidence un élément commun qu'ils étudieront ensemble), les enseignants choisissent un sujet à étudier faisant intervenir des concepts et des procédés qui relèvent de deux ou plusieurs disciplines, mais qui sont liés entre eux grâce à une tâche commune (présentation, produit ou exposition). Dans l'approche *transdisciplinaire*, ce sont les thèmes ou les problèmes qui exigent une exploration du savoir qui transcende et transforme les frontières entre disciplines. Fogarty, dans un article dans *Educational Leadership* (1991), parle de 10 façons différentes de combiner les différentes matières du programme d'études.

## Utilisation de la technologie pour améliorer l'apprentissage des élèves

---

Il faut que les écoles secondaires aient un plan à long terme pour l'utilisation des ordinateurs, des outils multimédia, du réseau Internet et des autres technologies dans l'enseignement et l'apprentissage sous tous leurs aspects. Il faut que la technologie fasse partie intégrante du programme d'études, de l'enseignement et de l'évaluation. Il faut qu'elle tienne compte de la diversité des styles d'apprentissage et aide les enseignants à personnaliser le processus d'apprentissage et à améliorer les activités d'apprentissage proposées aux élèves.

L'utilisation de la technologie prolonge le programme d'études et permet ainsi aux élèves d'explorer certains sujets de façon plus approfondie, en leur donnant facilement accès aux informations et aux outils d'exploration. On peut utiliser des cédéroms pour stocker les documents montrant le travail des élèves (rédaction de devoirs, interprétation de musiques, participation aux activités sportives, présentation d'un projet en groupe, etc.). On peut se servir d'un ensemble de tâches d'apprentissage spécifiques (présentations PowerPoint, bureautique, montage audio et vidéo, projets de recherches sur le Web, etc.) pour faire en sorte que les élèves aient recours à la technologie et pour les préparer à la poursuite de leur apprentissage dans l'enseignement supérieur ou dans l'entreprise.

Pour que la technologie soit utile en éducation, il est essentiel de s'assurer que les enseignants continuent leur propre apprentissage à mesure que les

technologies évoluent. Il faut que les enseignants sachent comment intégrer la technologie dans leurs stratégies pédagogiques et il convient de tenir compte des compétences technologiques des candidats lorsqu'on embauche de nouveaux enseignants. Il convient de faire de la formation continue des enseignants une priorité dans les écoles secondaires, afin de s'assurer qu'on prépare bien les élèves aux exigences du monde du travail sur le plan technologique et à la poursuite de leur propre formation dans ce domaine. Il serait bon que chaque école secondaire désigne une personne-ressource en technologie qui pourra offrir au personnel de l'école des sessions de perfectionnement professionnel et des conseils. La meilleure personne pour ce rôle est un enseignant titulaire d'un brevet qui est à l'aise non seulement dans le domaine des technologies de l'information (TI), mais également dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Il ne serait guère judicieux de dépenser de l'argent pour acheter de l'équipement et des logiciels sans apporter aux enseignants le soutien dont ils ont besoin pour intégrer ces outils dans leur enseignement. Il est également nécessaire que les gens aient accès au soutien technique de techniciens formés spécialement à cette fin au niveau du conseil scolaire ou de l'école.

## En résumé – Une pédagogie authentique

---

Newmann et Wehlage (1995) proposent des normes en matière de pédagogie ou d'enseignement authentique, qu'ils répartissent selon trois catégories : construction du savoir, exploration rigoureuse et valeur au-delà de l'école. Il faut que l'apprentissage et l'enseignement fassent en sorte que les élèves effectuent une réflexion de niveau élevé, acquièrent des connaissances de nature approfondie et aient l'occasion de se livrer à des conversations substantielles établissant des liens solides avec le monde au-delà de la salle de classe.

Nous avons beaucoup appris au cours des deux dernières décennies sur le processus d'apprentissage des élèves et sur les conditions requises pour les aider et les soutenir dans leur épanouissement et leur développement. D'après Bennett et Rolheisor (2001), il faut que tous les enseignants abordent les choses sous six angles différents lorsqu'ils préparent et animent l'apprentissage dans la salle de classe : les intelligences multiples, les styles d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, les élèves à risque, les différences entre les filles et les garçons et la recherche sur le fonctionnement du cerveau. Il faut

que les enseignants fassent preuve à la fois de passion et de compassion; il faut qu'ils aient des connaissances approfondies non seulement dans la matière mais aussi dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage en général. Fenstermacher et Richardson (2005) soutiennent qu'un bon enseignement (c'est-à-dire ce que l'enseignant fait) n'est pas la même chose qu'un enseignement réussi (c'est-à-dire un enseignement qui fait en sorte que les élèves apprennent des choses). Avec un personnel de ce niveau dans la salle de classe, tous les élèves auront la possibilité de s'appuyer sur leurs forces et de devenir des apprenants qui réussissent dans nos écoles.

# Partie 3 – Appréciation du rendement et évaluation des élèves : autres solutions possibles

---

## Introduction

---

L'appréciation du rendement et l'évaluation sont essentiels à la réussite de l'élève à l'école. L'appréciation du rendement a de multiples fonctions : elle produit des données importantes en vue d'évaluer l'apprentissage de l'élève, l'efficacité de l'enseignement et la réalisation des résultats d'apprentissage du programme. Cependant, sans évaluation, l'appréciation du rendement ne suffit pas, parce que le rassemblement de données et les comptes rendus concernant ces données en eux-mêmes ne sont vraiment utiles que si l'on évalue la qualité des données par rapport aux résultats d'apprentissage. C'est pour cela que les enseignants utilisent des grilles de correction, des critères, des barèmes et d'autres outils objectifs qui les guident dans l'évaluation du travail de leurs élèves.

### **Appréciation du rendement**

L'appréciation du rendement est le processus consistant à *rassembler* des informations sur l'apprentissage des élèves (par exemple, dans le cadre de tests avec papier et crayon, lors d'observations, dans les portfolios des élèves, lors d'une représentation, etc.). On parle d'appréciation du rendement pour décrire le rassemblement d'informations pertinentes.

### **Évaluation**

L'évaluation suit l'appréciation du rendement et consiste à utiliser les informations rassemblées en vue de déterminer les forces de l'élève, ses besoins et ses progrès par rapport à la réalisation des résultats d'apprentissage du programme. L'évaluation est donc un *jugement* porté sur la qualité des informations rassemblées dans le cadre de l'appréciation du rendement.



## L'appréciation du rendement en tant qu'apprentissage

---

Il faut que les appréciations du rendement soient conçues avec une fonction précise. Les appréciations du rendement de nature formative sont conçues en vue de fournir aux élèves une source d'informations en continu sur leurs résultats et d'encourager les élèves à participer activement au processus même de l'appréciation du rendement. Et quand les élèves se mettent à participer au processus d'appréciation du rendement, alors l'appréciation du rendement devient elle-même une forme d'apprentissage. Les techniques d'appréciation du rendement comme les conversations, les interviews, les journaux interactifs et l'autoévaluation aident les élèves à énoncer leurs idées et leur interprétation des choses et à mettre en évidence les domaines dans lesquels ils pourraient avoir besoin d'une aide supplémentaire. Ces techniques fournissent également aux élèves des indications utiles concernant leur façon de réfléchir et d'interpréter les choses. On utilise donc ce type d'appréciation du rendement non seulement pour permettre aux élèves de vérifier leurs progrès, mais également pour les faire avancer dans leur compréhension des choses, pour les encourager à prendre des risques, pour leur permettre de faire des erreurs et pour améliorer leur apprentissage. Ce type d'appréciation du rendement aide également les élèves à apprendre à assurer eux-mêmes leur propre suivi et leur propre évaluation et à assumer la responsabilité de leurs propres dossiers et de la réflexion sur leur apprentissage.

Il faut que l'enseignant n'oublie pas que ces méthodes d'appréciation du rendement peuvent être des choses auxquelles les élèves ne sont pas habitués initialement et qu'un tel accent mis sur la participation active des élèves et sur l'autonomie dans la réflexion peut entraîner des difficultés ou, chez certains, de la maladresse. Mais ces méthodes permettent aux enseignants et aux élèves de concevoir ensemble un plan dans lequel les élèves ont une idée claire de ce qu'ils doivent faire pour parvenir aux résultats d'apprentissage visés.

## L'appréciation du rendement pour faire avancer l'apprentissage

---

Certaines appréciations du rendement sont conçues par les enseignants comme étant des appréciations du rendement destinées à faire avancer les élèves dans leur apprentissage, c'est-à-dire à aider les élèves à progresser dans leur réalisation des résultats d'apprentissage tels qu'ils sont définis dans le programme. Dans de telles appréciations du rendement, les enseignants utilisent des tâches qui informent les élèves des connaissances et des compétences qui sont importantes.

D'autre part, ce type d'appréciation du rendement aide les enseignants à déterminer le niveau auquel se situent leurs élèves dans leur apprentissage, à suivre les progrès de chaque élève et à planifier les étapes suivantes en vue d'assurer la réussite des élèves. Après de telles appréciations du rendement, les enseignants aident les élèves à parvenir à certains résultats d'apprentissage spécifiques, en leur fournissant de nouvelles occasions d'approfondir leur apprentissage. On dit donc de telles appréciations du rendement qu'elles sont « formatives », c'est-à-dire qu'elles abordent les choses du point de vue du développement des élèves et permettent de suivre les progrès des élèves tout au long de l'année.

Les appréciations du rendement visant à faire avancer l'apprentissage ne servent généralement pas à donner des notes aux élèves. Les élèves sont notés par rapport à la réalisation des résultats d'apprentissage, qui fait suite à l'appréciation du rendement.

## L'appréciation du rendement appliquée à l'apprentissage

---

Certaines autres appréciations du rendement sont des appréciations du rendement qui s'appliquent à l'apprentissage lui-même et qui font le bilan des réalisations de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage. Les résultats d'apprentissage sont définis dans les programmes officiels et constituent la base des exigences qui s'appliquent à l'élève dans son apprentissage. Lorsque l'appréciation du rendement appliquée à l'apprentissage remplit sa fonction,

elle est qualifiée de « sommative » et fournit à l'enseignant des informations lui permettant de noter son travail par rapport à la réalisation des résultats d'apprentissage du programme.

Pour que l'évaluation des élèves soit juste, il faut que les notes qui leur sont données n'incluent que les résultats des appréciations du rendement sommatives, et non ceux des appréciations du rendement formatives. Il faut que les appréciations du rendement appliquées à l'apprentissage se déroulent après que les élèves ont vraiment eu toutes les occasions possibles d'effectuer l'apprentissage correspondant à chaque résultat d'apprentissage visé. Ces appréciations du rendement analysent le niveau auquel se situe l'élève par rapport à la réalisation des résultats d'apprentissage. (Il convient de noter, cependant, que les appréciations du rendement formatives effectuées antérieurement permettent parfois de montrer que l'élève est déjà parvenu au résultat d'apprentissage visé. Dans ce cas, l'appréciation du rendement pour faire avancer l'apprentissage peut être considérée comme une appréciation du rendement appliquée à l'apprentissage et on peut se servir de l'évaluation de ces résultats pour noter l'élève par rapport à la réalisation du résultat d'apprentissage en question.)

La figure 1 ci-dessous est un exemple de livret des notes de l'enseignant montrant les appréciations du rendement pour faire avancer l'apprentissage, qui ne sont pas incluses dans l'évaluation finale des élèves, et une appréciation du rendement appliquée à l'apprentissage, qui est utilisée pour l'évaluation finale des élèves.

Figure 1 : Exemple de livret de notes

Nom de l'élève : _____			
	Résultat d'apprentissage spécifique C1	Résultat d'apprentissage spécifique C2	Résultat d'apprentissage spécifique C3
	À la fin de la 5 <sup>e</sup> année, l'élève pourra, avec une autonomie de plus en plus grande, répondre à ses propres questions et aux questions des autres, en choisissant des informations pertinentes dans divers textes.	À la fin de la 5 <sup>e</sup> année, l'élève saura montrer en quoi les conventions utilisées dans les textes et les caractéristiques de ces textes l'aident à comprendre ce qu'il lit et ce qu'il regarde.	À la fin de la 5 <sup>e</sup> année, l'élève pourra mettre en évidence des exemples de préjugés et de stéréotypes dans la langue parlée et saura utiliser un langage qui respecte tous les membres de la population.
<b>Appréciation du rendement n° 1</b> Date : 16 janvier 2007 Sujet : Récit portant sur le roman <i>Surréal 3000</i> de Suzanne Martel			
<b>Appréciation du rendement n° 2</b> Date : 2 février 2007 Sujet : Rédaction sur l'expulsion des Acadiens			
<b>Appréciation du rendement n° 3</b> Date : 2 février 2007 Sujet : Projet de groupe sur les cigarettes			
<b>Appréciation du rendement n° 4</b> Date : 9 février 2007 Sujet : Présentation à la classe sur les publicités pendant le Superbowl			
<b>Appréciation du rendement n° 5</b> Date : 12 mars 2007 Sujet : Autoévaluation de l'élève concernant sa capacité d'analyse des médias			
<b>Appréciation du rendement n° 6</b> Date : 17 mars 2007 Sujet : Test à la fin de l'unité			
<b>BARÈME DE CORRECTION</b>			
PE – L'élève n'est pas encore parvenu au résultat souhaité (inscrit, mais ne comptera pas dans la note)			
P – L'élève est parvenu au résultat souhaité (inscrit, comptera dans la note)			
NA – L'appréciation du rendement ne s'applique pas à ce résultat			

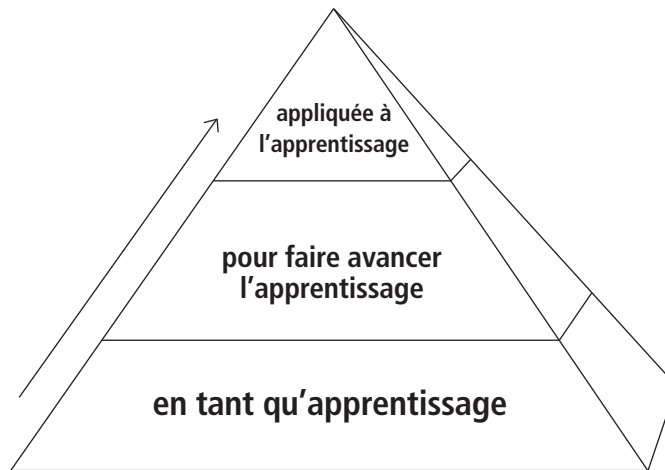
## Alignement

---

La meilleure façon d'utiliser les appréciations du rendement dans l'enseignement et dans l'apprentissage est de faire en sorte qu'elles soient en lien étroit avec le processus d'enseignement et d'apprentissage en cours, qu'elles soient prévues à l'avance et que l'enseignant utilise de façon appropriée les deux types d'appréciation du rendement, c'est-à-dire les appréciations du rendement formatives et les appréciations du rendement sommatives. Il faut que la nature des appréciations du rendement utilisées par l'enseignant soit en adéquation et en alignement avec le programme d'études, de façon à pouvoir mesurer les progrès accomplis par les élèves en fonction de ce qui est enseigné et de ce qui est attendu d'eux. Lorsque l'enseignement est centré sur l'apprentissage, le programme d'études et l'appréciation du rendement deviennent les deux côtés de la même pièce : ils se complètent et servent tous deux à améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves. Il faut donc que les appréciations du rendement aient un impact sur les décisions prises dans la salle de classe et motivent les élèves en renforçant autant que possible leur confiance en soi en tant qu'apprenants. C'est pour cela qu'il faut que les enseignants soient prêts à chercher à comprendre les concepts fondamentaux qui sous-tendent l'appréciation du rendement et l'évaluation.

Il est crucial de sélectionner et d'utiliser le bon type d'appréciations du rendement et il faut que les enseignants soient conscients des forces et des faiblesses des appréciations du rendement qu'ils choisissent. De plus, l'utilisation d'un éventail d'appréciations du rendement appropriées permettra aux enseignants d'améliorer la fiabilité de leurs évaluations et pourra contribuer à améliorer aussi bien l'enseignement que l'apprentissage. Les appréciations du rendement en tant qu'apprentissage et les appréciations du rendement pour faire avancer l'apprentissage constituent la fondation sur laquelle s'appuient les activités d'appréciation du rendement dans la salle de classe qui débouchent sur l'évaluation de l'apprentissage.

Figure 2 :



**Figure 2** : À l'heure actuelle, la majorité des appréciations du rendement effectuées par les élèves sont des appréciations du rendement appliquées à l'apprentissage. La figure ci-dessus montre une approche différente de la réussite dans l'apprentissage. Dans cette approche, l'appréciation du rendement dans la salle de classe est fondamentalement de nature formative, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une appréciation du rendement en tant qu'apprentissage et d'une appréciation du rendement pour faire avancer l'apprentissage.

## Qu'est-ce qu'une *évaluation efficace*?

Les appréciations du rendement qui se basent sur des normes bien précises en matière d'évaluation dans la salle de classe permettent de faire en sorte que l'enseignant et les élèves se livrent tous à un processus les menant à découvrir ce qui a été accompli sur le plan de l'apprentissage et à déterminer si cet apprentissage est suffisant par rapport aux résultats d'apprentissage visés par le programme d'études. Il faut que les appréciations du rendement soient conçues de façon à être à la fois intéressantes et pertinentes. Il est primordial de choisir le bon type d'appréciation du rendement. Il faut que l'enseignant soit conscient des forces et des faiblesses de chacune de ses options en matière d'appréciation du rendement. De plus, le fait d'employer tout un éventail d'appréciations du rendement appropriées rend l'évaluation plus fiable. Cela contribue à améliorer à la fois l'apprentissage et l'enseignement.

Il faut que les appréciations du rendement se concentrent sur les résultats d'apprentissage du programme d'études. Il faut qu'elles permettent de

déterminer si les élèves ont atteint les paliers de réflexion exigés par les résultats d'apprentissage, non seulement sur le plan du savoir et de la compréhension, mais également sur le plan de la mise en application et de l'évaluation, qui sont des paliers plus élevés. L'appréciation du rendement pour faire avancer l'apprentissage adopte une perspective axée sur le développement et assure le suivi de l'épanouissement personnel de chaque élève tout au long de l'année. Les appréciations du rendement appliquées à l'apprentissage vérifient dans quelle mesure l'élève est parvenu aux résultats d'apprentissage visés. Nous encourageons les enseignants à se familiariser avec le document *The Student Evaluation Standards* publié par le JCSEE (Joint Committee on Standards for Education Evaluation). Ce document aide les enseignants à juger leurs pratiques en matière d'appréciation du rendement et d'évaluation selon quatre catégories de critères : caractère approprié, utilité, faisabilité et précision.

<b>Caractère approprié</b>	La nécessité de garantir le caractère approprié des évaluations correspond au fait que, dans toute situation où l'on évalue l'élève, il est primordial de se soucier du bien-être de l'élève. Les critères concernent des choses comme la nécessité d'être au service de l'apprentissage de l'élève, les droits élèves-parents, le respect du caractère privé des informations et l'accès aux informations.
<b>Utilité</b>	L'utilité des évaluations sert à garantir qu'elles soient au service de l'apprentissage des élèves. Il faut que l'enseignant aide les personnes qui se servent des résultats des évaluations des élèves à utiliser ces informations du mieux possible afin que les élèves en tirent profit.
<b>Faisabilité</b>	La faisabilité des évaluations prend en compte les nombreux facteurs d'ordre environnemental qui peuvent affecter la qualité des évaluations : facteurs politiques, temps, autres contraintes au niveau des ressources, etc.
<b>Précision</b>	Il est essentiel que les évaluations des élèves produisent des informations précises et que ces informations soient interprétées de façon correcte. Étant donné que de nombreuses décisions importantes sont prises en se basant sur les résultats des évaluations de l'élève, il est essentiel que les résultats soient précis.

## Options en matière d’appréciation du rendement pour favoriser la réussite de l’apprentissage

---

Tous les élèves ont besoin de multiples formes d’appréciation du rendement tout au long de leur scolarité pour pouvoir obtenir des informations précises concernant leurs progrès sur le plan scolaire (Guskey, 1996). Le fait d’utiliser de multiples options en matière d’appréciation du rendement permet de fournir aux élèves de nombreuses occasions de montrer ce qu’ils savent et sont capables de faire. Les programmes d’évaluation sont solides lorsqu’ils apprennent aux élèves à assurer eux-mêmes le suivi de leur apprentissage et à s’autoévaluer, lorsqu’ils les aident à assumer eux-mêmes la responsabilité de la mise à jour de leurs dossiers et à réfléchir à leur apprentissage.

### Mesure du rendement

La mesure du rendement consiste à observer directement les élèves pendant qu’ils effectuent leurs tâches dans la salle de classe. En plus des tests conventionnels et des travaux écrits, on peut faire appel aux processus et aux productions se rapportant aux discours, aux débats, aux enregistrements vidéo, au théâtre, à l’expression artistique, aux « foires sur l’apprentissage », aux démonstrations, aux interviews, aux œuvres photographiques, aux études de cas, à la résolution de problèmes et au travail en équipe. On fait des mesures à la fois concernant le processus d’apprentissage et le produit fini. Les mesures du rendement fournissent une rétroaction plus immédiate et facilitent l’établissement de diagnostics concernant les problèmes et les forces des élèves, parce qu’elles permettent d’observer ces problèmes et ces forces dans leur contexte. Ce type d’appréciation du rendement offre aux élèves qui n’obtiennent pas de bons résultats aux tests traditionnels et aux travaux écrits d’autres possibilités de réussir. La mesure du rendement souligne et valorise tout un éventail de compétences et de réussites et a plus de pertinence pour bon nombre d’élèves.

### Grilles de correction

Les grilles de correction sont des tableaux qui présentent des critères spécifiques et des niveaux à atteindre dans les devoirs et dans les activités d’apprentissage. On s’en sert souvent dans le cadre de la mesure du



rendement, mais on peut aussi s'en servir pour évaluer des projets, des travaux de recherche, des portfolios et d'autres travaux effectués par les élèves. Les grilles de correction sont explicites et élaborées en collaboration avec les élèves ou distribuées aux élèves en même temps que les travaux correspondants. Elles décrivent les composantes du travail qui seront mesurées, les coefficients attribués aux différents critères et le niveau atteint, sur une échelle allant d'« incomplet » à « excellent » en passant par « moyen » et « très bien ». Les grilles de correction suscitent des discussions importantes concernant ce qui constitue un bon travail et les responsabilités des élèves. Elles permettent de faire en sorte que les élèves assument la responsabilité de leur propre apprentissage et fournissent des cibles claires dans l'évaluation des travaux des élèves, aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves eux-mêmes. Elles donnent également aux élèves l'occasion de faire des suggestions dans le choix des critères et dans les buts fixés pour l'apprentissage. Lorsque l'on fait participer les élèves à l'élaboration des grilles de correction, ils s'approprient l'appréciation du rendement et la comprennent mieux.

### Portfolios

Le portfolio est un choix représentatif des travaux de l'élève qui montre tout l'éventail de ses réalisations. Il permet de suivre l'épanouissement de l'élève, sa réflexion, son travail d'autoévaluation et ses efforts pour se fixer des buts à mesure qu'il progresse dans l'année scolaire et tout au long de sa scolarité au secondaire. Le portfolio peut représenter l'apprentissage effectué dans un cours donné, l'apprentissage effectué dans une unité d'étude combinant plusieurs matières ou l'épanouissement et l'apprentissage de l'élève dans de multiples disciplines et activités sur une période de quatre ans. Les élèves peuvent utiliser leur portfolio dans le cadre de rencontres qu'ils dirigent eux-mêmes ou dans le cadre d'une présentation à la fin du cycle, dans les cas où l'élève a l'obligation de produire un portfolio pour pouvoir obtenir son diplôme de fin d'études secondaires. Le portfolio VieTravail est une des composantes du programme *Youth Pathways and Transitions* (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2005).

Le processus d'élaboration du portfolio a trois composantes : rassembler des échantillons du travail de l'élève, sélectionner des articles spécifiques et effectuer une réflexion sur les articles choisis et sur les aspects de l'apprentissage qu'ils représentent. Les articles choisis peuvent comporter des brouillons aussi bien que des travaux achevés; des travaux écrits,

dessinés, illustrés et interprétés; des échantillons de travaux individuels et collectifs; mais aussi des enregistrements audio ou vidéo, des comptes rendus d'expériences, des graphiques, des récits, des photographies, des dissertations et des poèmes. Les élèves peuvent choisir les articles en fonction de divers critères : meilleurs travaux, travaux montrant leur évolution, travaux illustrant divers genres, qualité artistique, travaux illustrant des compétences précises, etc.

La réflexion de l'élève est la composante la plus importante du processus d'élaboration du portfolio. Les élèves réfléchissent à leurs choix, à ce qu'ils ont appris, à leurs forces et faiblesses et à leurs buts pour l'avenir. Les échantillons eux-mêmes ne représentent que 10 pour cent de la valeur du portfolio, alors que la réflexion représente les 90 pour cent restants.

À l'école Best Practices High de Chicago, on utilise les portfolios partout dans l'école. Chaque année, les élèves gardent un travail qui représente leurs réalisations personnelles dans chaque matière. Les portfolios sont mis à jour lors de sessions de consultation et les élèves rédigent leurs réflexions pendant ces sessions de consultation, à divers stades au cours de leur scolarité au secondaire. Les sessions de consultation sont des rencontres avec des conseillers. À l'école Best Practices High, les élèves rencontrent leurs 16 ou 17 conseillers chaque jour pendant près d'une heure. À la fin de chaque trimestre, les élèves passent une semaine dans des sessions de consultation pendant lesquelles ils lisent les portfolios de leurs camarades et font part de leurs réactions. Les portfolios sont présentés aux parents au moment des bulletins scolaires.

À l'école Central Park East Secondary de Harlem, les portfolios sont utilisés dans le cadre d'une série de présentations de fin d'année que tous les finissants doivent faire pour pouvoir obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Cette école a 14 exigences distinctes concernant les portfolios, en vue d'illustrer les connaissances et les compétences accumulées par l'élève dans chaque matière et de montrer les habitudes de réflexion qu'il a prises. Chaque élève doit faire une présentation sur quatre matières principales et sur trois autres domaines de son choix. Pour réussir, il faut que l'élève fasse l'objet d'une recommandation de son conseiller scolaire et d'une approbation d'un comité composé d'enseignants et de membres de la communauté extérieure à l'école.

## Expositions et projets

Les expositions et les projets ont pour but de simuler des situations d'appréciation du rendement dans un environnement de travail authentique. Quand les élèves se retrouveront dans le monde du travail, ils seront évalués en fonction de leur capacité d'accomplir un certain éventail de tâches ou de projets dans leur travail. Le fait de mettre les élèves des écoles secondaires au défi de concevoir et de réaliser des expositions et des projets et de leur donner l'occasion de le faire contribuera à les préparer aux étapes ultérieures de l'apprentissage et, en dernière analyse, au travail en équipe en entreprise.

Il faut que les élèves travaillent sur des projets à la fois à titre individuel et en équipe. Certaines matières se prêtent mieux au travail sur des projets, mais il est possible de faire en sorte que tous les élèves participent à des expositions et à des projets, du moment que l'école s'efforce d'élaborer des unités d'étude combinant différentes matières. Les projets et les expositions sont une bonne méthode d'appréciation du rendement pour les unités d'études interdisciplinaires, parce qu'ils offrent une bonne simulation des conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage dans la vie réelle. Certaines des écoles secondaires qui obtiennent de bons résultats sont des écoles qui exigent des élèves qu'ils fassent un projet et une présentation dans leur dernière année d'études pour qu'ils puissent obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires.

## Autoévaluation

L'autoévaluation est la forme la plus importante d'appréciation du rendement. En dernière analyse, nous voulons que les élèves soient des individus capables de se diriger et de se surveiller eux-mêmes et de travailler de façon autonome pour produire des résultats de grande qualité. L'autoévaluation offre aux élèves l'occasion d'analyser leur propre progression, afin de mettre en évidence leurs forces et leurs faiblesses et de prévoir des activités visant à leur faire améliorer leur travail.

Il faut guider les élèves dans leurs activités d'autoévaluation en leur fournissant des critères et des plans de travail. Ce type d'encadrement aide les élèves à assumer la responsabilité de leur propre évaluation et à acquérir une plus grande autonomie. Voici quatre exemples d'activités d'autoévaluation : le journal d'apprentissage, l'utilisation de listes de vérification et de questionnaires, la préparation d'un portfolio avec des notes de réflexion et l'utilisation de grilles de correction. La capacité de se surveiller soi-même

et de s'autoévaluer se situe au cœur de l'apprentissage. Si on veut un bon système d'appréciation du rendement, il faut que ce système fournisse aux élèves non seulement les outils dont ils ont besoin pour évaluer leurs propres connaissances et leur propre réflexion, mais aussi des occasions de répondre à des questions de réflexion et de se fixer des buts pour prolonger leur apprentissage.

### Évaluation par les pairs

L'utilisation de stratégies d'apprentissage coopératif mène tout naturellement à l'évaluation par les pairs. Les élèves ont beaucoup à apprendre de leurs camarades et ils peuvent le faire en réagissant aux travaux des autres et en leur faisant des suggestions d'améliorations à apporter. Les élèves se font des suggestions les uns aux autres sur des sujets généraux, comme la participation et la contribution, les aptitudes à la vie en société, les forces et les faiblesses, ou des sujets spécifiques, comme le style ou le contenu des travaux, des présentations et des articles de recherche ou dissertations. Étant donné l'importance de l'approbation des pairs et la sensibilité des adolescents, il convient de faire en sorte que l'évaluation par les pairs soit soigneusement structurée et étroitement surveillée par l'enseignant. Lorsque les élèves se livrent à des activités d'évaluation constructives auprès de leurs camarades, ils approfondissent leur apprentissage, en assumant eux-mêmes la responsabilité de l'offre aux autres d'une rétroaction et de suggestions positives.

## En résumé – Une appréciation du rendement authentique

---

Pour être authentique, il faut que l'appréciation du rendement fasse en sorte que les élèves montrent de diverses façons leurs connaissances, leurs compétences, leur attitude, leur apprentissage et leur épanouissement. Les productions et les activités relevant de l'appréciation du rendement font partie intégrante du programme d'études et ne sont ni de simples ajouts qui viendraient se greffer sur l'apprentissage ni des activités de nature récapitulative. Ce sont les élèves qui en assument la responsabilité et non les enseignants. Lorsque nous demandons aux élèves de produire quelque chose qui montre ce qu'ils ont appris, c'est notre manière de leur indiquer que nous voulons qu'ils réfléchissent, qu'ils apprennent le contenu de la matière de façon approfondie et qu'ils montrent ce qu'ils ont appris de manière à la fois

pertinente et utile pour eux en tant que membres de la communauté scolaire. Lorsque nous utilisons des stratégies authentiques dans l'appréciation du rendement, nous donnons des choix aux élèves et nous leur permettons de montrer leurs compétences dans leurs actes.

La mesure du rendement se concentre sur la capacité qu'ont les élèves de montrer leurs compétences et leurs connaissances. Les grilles de correction définissent des critères et des attentes clairs; elles permettent aux élèves de s'autoévaluer, fournissent des lignes directrices pour l'évaluation par les pairs et montrent la voie pour ce qui est des améliorations à apporter. Les portfolios contiennent des échantillons représentatifs des travaux des élèves et des réflexions pertinentes que font les élèves sur leur apprentissage. Les expositions et les projets simulent des situations d'appréciation du rendement dans le monde réel de l'entreprise. L'autoévaluation est une composante essentielle de l'appréciation du rendement et encourage les élèves à devenir des individus autonomes dans leur apprentissage et dans leur travail. L'évaluation par les pairs aide les élèves dans leur apprentissage en les exposant à des rétroactions et à des idées en provenance de multiples sources.

Les approches différentes de l'appréciation du rendement améliorent l'enseignement, parce qu'elles encouragent les enseignants à approfondir leur enseignement sur le plan des résultats d'apprentissage, des méthodes et des résultats et qu'elles favorisent l'adoption d'un programme d'études dans lequel les valeurs, les buts et les pratiques éducatives sont en parfait alignement (Darling-Hammond *et al.*, 1995).

## Partie 4 – S'organiser pour favoriser la réussite des élèves

---

Pour donner à tous les élèves plus d'occasions de réussir dans leur apprentissage, il faut que les écoles secondaires abandonnent la structure unifiée et inflexible qui les caractérise depuis longtemps et s'organisent de façon différente. Dans bon nombre d'écoles, on continue de diviser la journée d'école en sept ou huit périodes de 50 minutes. Toutes les matières, tous les élèves et tous les cours se voient attribuer la même période de temps, quels que soient le niveau de difficulté, la taille de la classe, les capacités des élèves et la nature de la matière enseignée. Nous savons que tous les élèves sont *capables* d'apprendre, à partir du moment où on leur offre d'autres possibilités d'effectuer leur apprentissage, des périodes de durée variable pour effectuer cet apprentissage et diverses occasions de montrer ce qu'ils savent et sont capables de faire. Bon nombre d'écoles persistent cependant à utiliser un emploi du temps traditionnel et des politiques administratives rigides, qui désavantagent un grand nombre d'élèves. Il est possible d'avoir un plus grand nombre d'élèves qui réussissent dans leur apprentissage si on structure le fonctionnement de l'école de façon à pouvoir faire preuve de flexibilité dans l'emploi du temps et offrir plus d'options pour les cours.

Le présent chapitre revient tout d'abord sur la question de la taille des classes et de la personnalisation de l'enseignement, en abordant divers arrangements qu'on peut adopter concrètement au niveau des personnes, des programmes et des politiques afin de favoriser la mise en place d'environnements scolaires de plus petite taille. Il propose ensuite d'autres arrangements possibles pour l'emploi du temps, y compris l'organisation de l'emploi du temps par blocs, le modèle copernicien, le modèle par trimestre, l'emploi du temps hybride et la réservation de périodes pour l'enrichissement et pour l'enseignement correctif. Ce chapitre explique également combien il est important d'organiser l'emploi du temps et les structures de façon à ce que l'enseignant puisse poursuivre son propre apprentissage. Il est urgent que les

écoles secondaires se réorganisent afin de mettre en place des programmes suffisamment souples et divers, pour pouvoir favoriser la réussite de tous les élèves dans leur apprentissage.

## Réorganisation pour personnaliser l'école secondaire

---

Il existe différentes approches qu'on peut utiliser pour faire en sorte que les écoles paraissent plus petites qu'elles ne le sont. Certaines écoles créent des « écoles dans l'école » en divisant l'établissement en « familles » de 100 à 250 élèves. Dans une telle structure, on regroupe les élèves et des équipes d'enseignants dans différentes sections séparées de l'établissement, dans lesquelles ceux-ci peuvent travailler ensemble. Ces regroupements de plus petite taille permettent d'établir de meilleures relations entre les élèves et le personnel de l'école (MacPaitland & Jordan, National Association of Secondary School Principals, 1996). On peut aussi avoir recours à l'approche similaire des « académies d'apprentissage ». L'école Encina High de Sacramento, par exemple, a divisé ses 1000 élèves en cinq académies séparées, chacune se concentrant sur un groupe particulier de professions (santé, affaires, beaux-arts, gouvernement, métiers manuels). Cette réorganisation a débouché sur une diminution importante de l'absentéisme et une augmentation importante du rendement des élèves.

Les regroupements flexibles d'élèves permettent également aux enseignants de répondre aux besoins individuels des élèves. À l'école Monticello High de Charlottesville, en Virginie, on fait un suivi des progrès des élèves sur une période de six semaines. Les élèves qui maîtrisent les connaissances et les compétences requises au bout de cette période passent au niveau supérieur, tandis que les autres continuent leur travail jusqu'à ce qu'ils atteignent ce niveau de maîtrise. On réorganise les groupes d'élèves de nombreuses fois pendant l'année, afin de tenir compte des besoins et des progrès des uns et des autres. Le fait de réorganiser l'école ainsi afin de personnaliser l'enseignement suscite chez les élèves le sentiment qu'ils ont leur place dans l'école. Et ce sentiment d'appartenance a un impact plus important sur les résultats des élèves qui sont traditionnellement désavantagés, en particulier les jeunes des minorités et les élèves qui ont des difficultés scolaires (Cawelti, 1997; Gaziel, 1997; Wehlage *et al.*, 1989).

## Emploi du temps par blocs

---

L'organisation de l'emploi du temps par blocs consiste à réserver des blocs de temps plus longs (de 80 à 100 minutes) dans la journée scolaire pour un nombre limité de cours. Les défenseurs d'une telle approche disent que l'emploi du temps traditionnel dans les écoles crée un milieu de nature impersonnelle, caractérisé par une organisation de type « travail à la chaîne » sur une seule période par jour. Ils disent aussi qu'on observe souvent que les problèmes de discipline sont liés à la multiplicité des changements de classe pendant la journée d'école (Canady & Rettig, 1995). Il existe plusieurs formes d'emploi du temps par blocs, mais, dans la plupart des cas, elles s'appuient sur l'une ou l'autre des deux variantes de base.

La première variante s'appelle « emploi du temps quotidien en alternance », « emploi du temps de type A/B » ou encore « emploi du temps de type jour 1 / jour 2 ». En gros, l'emploi du temps comprend six, sept ou huit périodes. Dans ce format, les élèves se retrouvent un jour sur deux dans des blocs de temps de durée prolongée, pour un nombre plus limité de cours; les élèves suivent la moitié de leurs cours pendant le jour 1 et l'autre moitié pendant le jour 2.

La deuxième variante de l'emploi du temps par blocs est un emploi du temps de type « 4/4 », qu'on associe souvent au fonctionnement par semestre. Dans l'emploi du temps de type « 4/4 », chaque journée d'école comprend quatre blocs d'enseignement. Les élèves suivent quatre cours pendant un semestre et trois ou quatre cours pendant le semestre suivant. Les élèves se retrouvent pendant 90 minutes pour chaque cours, pendant un semestre de 90 à 100 jours. Les élèves peuvent obtenir jusqu'à huit crédits par an et donc accumuler 24 crédits pendant leurs études secondaires.

Pour que la mise en œuvre d'un emploi du temps par blocs réussisse, il est essentiel d'assurer un perfectionnement professionnel soutenu du personnel. La plupart des enseignants travaillant dans des écoles qui fonctionnent par blocs préparent des leçons qui comprennent au moins trois activités différentes par bloc.

Les avantages et les inconvénients des deux formes d'emploi du temps par blocs sont récapitulés par Canady & Rettig (2000). Les recherches sur les effets de l'emploi du temps par blocs au secondaire en sont encore à leur tout



début, mais les résultats semblent déjà très prometteurs. Au bout de deux ou trois ans, l'emploi du temps par blocs devient plus efficace que l'emploi du temps traditionnel. Au début, le changement entraîne un niveau de stress plus élevé pour les enseignants, qui doivent apprendre à planifier leurs leçons et à enseigner pendant un bloc de temps plus long. Mais à terme l'environnement scolaire devient moins stressant, tant pour les élèves que pour les enseignants eux-mêmes.

L'emploi du temps par blocs a également un effet positif sur la discipline à l'école. Les recherches effectuées dans ce domaine semblent indiquer que le nombre de renvois d'élèves auprès du bureau de l'administration diminue de 25 à 35 pour cent (Canady & Rettig, 2000). Il semble également que les notes des élèves, calculées sous forme de moyennes pondérées cumulatives, soient en augmentation avec le nouvel emploi du temps. Les taux d'échec dans les écoles utilisant des blocs 4/4 sont en diminution et certains élèves considérés comme étant des élèves « à risque » ont de meilleures chances de rester à l'école (Gore, 1996). Les élèves qui suivent des cours plus longs dans le cadre d'un emploi du temps par blocs se sentent davantage concernés par les études que les élèves qui suivent des cours dans un emploi du temps traditionnel (Freeman, Center for Applied Research and Educational Improvement, 1995).

## Autres options pour l'emploi du temps

---

Certaines écoles secondaires adoptent également d'autres options pour l'emploi du temps, comme le modèle copernicien et le modèle par trimestre. Le modèle copernicien, qui s'inspire des programmes d'école d'été très intensifs, divise l'année scolaire en trois segments de 60 jours chacun, pendant lesquels les élèves suivent un petit nombre de cours sous forme concentrée. Dans le modèle par trimestre, les élèves suivent cinq cours par session dans deux sessions de 75 jours chacune, puis ont un trimestre de printemps de 30 jours, pendant lequel ils effectuent des études intensives sur une ou deux matières bien précises — ou bien ils utilisent cette période pour du rattrapage et pour obtenir les crédits qui leur manquent.

L'école Best Practices High de Chicago utilise une forme hybride d'emploi du temps, avec un certain nombre de configurations différentes tout au long de l'année. Pendant les six premières semaines de l'année scolaire, les élèves

et les enseignants suivent un emploi du temps traditionnel (c'est-à-dire huit périodes de 50 minutes). Pendant 24 semaines, ils suivent un emploi du temps hybride, où le lundi et le mardi fonctionnent selon l'emploi du temps traditionnel, le mardi et le jeudi utilisent un emploi du temps par blocs avec des cours doubles et tous les élèves effectuent un stage d'une demi-journée le mercredi, puis ont accès à divers « choix » pour la demi-journée restante. De surcroît, pendant 8 à 10 semaines de l'année scolaire, les élèves participent à des unités d'étude interdisciplinaire. À quatre reprises pendant l'année à chaque niveau, les cours normaux sont suspendus et les élèves participent à des unités intégrées pendant deux semaines. Cet emploi du temps hybride offre une certaine variété tant pour les élèves que pour les enseignants pendant la semaine et tout au long de l'année scolaire.

## Enrichissement et enseignement correctif

---

À l'école Monticello High de Charlottesville, en Virginie, l'enrichissement et l'enseignement correctif sont intégrés dans l'emploi du temps au quotidien, sous l'appellation « Mustang Morning ». Cette période de la journée permet d'assurer un suivi en continu des élèves et de leur apporter le soutien nécessaire. Les élèves qui ont des difficultés ou ont pris du retard ont chaque jour la possibilité d'obtenir de l'aide; les autres élèves, pendant ce temps, peuvent explorer des choses qui les intéressent et travailler sur des projets en apprentissage autonome. Les regroupements d'élèves pour l'enrichissement et pour l'enseignement correctif évoluent tout au long de l'année, en fonction des besoins et des centres d'intérêt des élèves. Le fait d'avoir cette période réservée dans l'emploi du temps quotidien donne à l'école la souplesse nécessaire pour pouvoir tenir compte des besoins et des capacités de l'ensemble de ses 1000 élèves, dans toute leur diversité (site Web de Monticello High, 2007).

## Sur la voie de la réussite

---

Pour permettre à l'ensemble des élèves de mieux réussir dans leur apprentissage, le district scolaire de Rochester, dans l'état de New York, a lancé l'initiative « Pathways », qui permet aux élèves d'obtenir un diplôme sur trois, quatre ou cinq ans (Janey, 2000). Cette initiative tient compte du fait que le temps nécessaire pour parvenir à un haut niveau de rendement

scolaire varie d'un élève à l'autre et que certains ont besoin de plus de temps que les autres pour montrer qu'ils ont acquis les connaissances et les compétences nécessaires.

Le programme de cinq ans accorde aux élèves plus de temps pour se concentrer sur la tâche et pour réussir. On peut prévoir dans l'emploi du temps des périodes doubles pour les élèves dans les matières où ils ont le plus de difficultés. Le programme de trois ans, en revanche, tient compte du fait que certains élèves ont besoin de moins de temps pour parvenir à un haut niveau et remplir les exigences en vue d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Les élèves qui terminent plus tôt peuvent passer aux études postsecondaires, rester à l'école secondaire pour suivre des programmes d'enrichissement ou bien suivre des cours avancés pendant la quatrième année. Les deux programmes offrent des cours d'été selon un calendrier trimestriel, analogue au calendrier utilisé dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur.

## Temps consacré à l'apprentissage des enseignants

---

Les écoles secondaires qui se concentrent sur l'amélioration de la réussite dans l'apprentissage de tous les élèves se concentrent également sur le perfectionnement professionnel des enseignants. Elles réservent des plages de temps pour l'apprentissage des enseignants eux-mêmes. Elles organisent les emplois du temps, les horaires et les structures de l'établissement de façon à garantir que les enseignants travaillent ensemble en collaboration les uns avec les autres pour aider les élèves et poursuivent leur propre apprentissage sur les programmes d'études, l'enseignement et l'appréciation du rendement.

Les *stages* à l'école Best Practices High de Chicago et les *services à la communauté* à l'école Central Park East Secondary de Harlem fournissent chaque semaine aux enseignants du temps pour la préparation. Dans ces deux écoles, les équipes se rencontrent par niveau tous les mercredis, tandis que les élèves participent à des stages ou des services à la communauté leur permettant d'élargir leur apprentissage.

Le fait d'organiser les enseignants en équipes permet d'avoir plus de souplesse. On peut s'organiser pour que les équipes aient des périodes de planification en commun et parfois on peut avoir un enseignant qui travaille avec deux classes à la fois, afin de libérer l'autre enseignant pour qu'il puisse se livrer à des activités d'apprentissage ou de planification. Dans d'autres écoles, les directions d'école utilisent des enseignants remplaçants embauchés une fois par mois pour remplacer tour à tour plusieurs enseignants dans la journée. Ceci permet aux enseignants de s'observer au travail les uns les autres et d'enseigner en équipe.

À l'école Fremont High de Californie, les enseignants se réunissent les vendredis de 7 h 30 à 9 h 00 pour discuter de méthodes en vue de refondre la structure de l'école. En retardant le début des cours le vendredi matin, on fournit régulièrement aux enseignants le temps dont ils ont besoin pour se concentrer sur l'amélioration de leur enseignement, de l'appréciation du rendement, des normes de qualité, de l'alphabétisation et de la participation de la communauté. Les *mardis consacrés au perfectionnement professionnel* font partie de l'emploi du temps à l'Eastdale Collegiate Vocational Institute du Durham Board of Education, dans l'agglomération urbaine de Toronto. Tous les mardis, les enseignants se retrouvent pendant une heure et demie à la fin de la journée pour effectuer des travaux en collaboration. Tous les mois, le premier mardi est réservé à une réunion du personnel. Le deuxième sert au travail de planification de chaque département. Le troisième sert aux groupes d'étude et le quatrième est consacré à des sessions de perfectionnement professionnel à l'échelle de l'école tout entière.



## Partie 5 – Communication

---

Les écoles secondaires qui sont productives sont des écoles qui communiquent de façon claire, régulière, efficace et pertinente, aussi bien avec les élèves et le personnel au sein de l'école qu'avec les parents et les membres de la communauté à l'extérieur de l'école. Il faut que tout le monde comprenne clairement les priorités (attentes), les programmes, les politiques, les procédures, les possibilités et le rendement (des élèves et de l'école). Bon nombre de problèmes dans les écoles secondaires découlent d'un manque de communication. Les écoles qui sont efficaces sont des écoles qui sont prêtes à mettre en œuvre et à utiliser diverses stratégies en vue d'informer les gens et de faire en sorte qu'ils participent aux activités et qu'ils s'y intéressent.

Il faut que les parents, les élèves, les enseignants et les administrateurs travaillent tous ensemble en vue de s'assurer qu'il y ait des communications régulières au sujet de l'apprentissage des élèves, de leurs progrès, de leur comportement, de leurs absences et de leur potentiel. Les portfolios des élèves et les plans de progrès personnel sont deux stratégies utiles en vue d'assurer la communication au sujet du travail de l'élève. Il existe diverses autres stratégies qu'on peut utiliser pour s'assurer que l'école et les parents communiquent régulièrement. Par ailleurs, le comité d'école consultatif et le rapport annuel de l'école sont deux mécanismes formels favorisant la communication dans la communauté scolaire au sujet des objectifs globaux de l'école, de ses orientations et des progrès réalisés.

### Plans de progrès personnel

---

Il faut que chaque élève dispose d'un plan de progrès personnel, afin de s'assurer que l'école prenne en compte les besoins individuels des élèves et les encourage à concevoir leurs propres activités d'apprentissage, dans les limites du raisonnable. Les élèves, les parents et les enseignants participent

tous à l'élaboration des plans de progrès personnel. Le groupe chargé de la planification met en évidence les buts sur le plan de l'apprentissage et effectue constamment une réévaluation de ces buts. Les élèves rencontrent régulièrement un enseignant conseiller pour voir les progrès accomplis, rassembler les documents illustrant leurs réalisations et recentrer leurs buts et leurs activités d'apprentissage. Dans certaines écoles, les élèves incluent dans leur plan de progrès personnel des documents illustrant les services qu'ils ont rendus à la communauté et leurs réalisations à l'école. À la fin de chaque année, l'élève prépare avec le conseiller un rapport de réflexion sur son apprentissage et son développement personnel. Au fil du temps, les élèves se constituent ainsi un dossier de leurs réalisations. Le plan de progrès personnel contribue à personnaliser l'apprentissage des élèves et aide les élèves à acquérir des compétences en matière de planification de carrière, de prise de décisions et de suivi de leurs progrès.

## Portfolio VieTravail des élèves de la Nouvelle-Écosse

---

Le portfolio VieTravail des élèves de la Nouvelle-Écosse, mis en œuvre en 7<sup>e</sup> année en septembre 2006, consiste en une collection d'articles soigneusement choisis, que les élèves rassemblent tout au long de leurs études secondaires en vue d'illustrer leur épanouissement et leurs réalisations, aussi bien à l'école elle-même que dans leur vie en général. Ce portfolio est conçu pour servir de lien entre les activités scolaires de l'élève et le monde du travail et de la formation continue. Il raconte le développement et l'épanouissement de l'élève, ses réalisations et ses progrès au fil du temps. Il offre une perspective sur l'apprentissage de l'élève et lui permet de présenter tout un éventail d'échantillons de travail montrant ce qu'il a appris et réalisé.

Les portfolios VieTravail sont utilisés de diverses manières. Certains enseignants les utilisent lors de leurs rencontres avec les parents d'élèves, dans lesquelles ils peuvent servir de point d'appui pour la discussion sur les progrès de l'élève. Certains élèves utilisent des articles tirés de leur portfolio de carrière lorsqu'ils présentent leur candidature à un poste ou à un stage dans la communauté, qu'ils font une demande d'inscription auprès d'un établissement éducatif ou qu'ils recherchent un emploi. Certaines écoles exigent des élèves qu'ils rassemblent un portfolio de fin d'année, qu'ils doivent présenter dans le cadre d'un devoir récapitulatif de fin d'année. Par

exemple, tous les élèves de l'école Central Park East Secondary à Harlem ont l'obligation d'assembler et de présenter un portfolio en 14 parties pour pouvoir obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires (Darling-Hammond *et al.*, 1997; Meier, 1995).

## Stratégies pour la communication entre l'école et les familles

---

Les écoles secondaires qui favorisent la réussite de l'apprentissage sont des écoles qui utilisent de multiples stratégies pour s'assurer que la communication se fasse bien dans les deux sens entre l'école et le domicile de l'élève. Certaines écoles s'organisent de façon systématique afin d'établir des contacts positifs avec le domicile de l'élève : elles envoient des cartes postales à teneur positive et appellent la famille au téléphone pour souligner les progrès et les contributions de l'élève. Certaines écoles envoient régulièrement des certificats de reconnaissance aux parents, dans lesquels elles félicitent les élèves de leurs réalisations. D'autres présentent les bulletins des élèves en situation d'échec aux parents en mains propres et se rendent au domicile de ces élèves pour en discuter. Certaines écoles ont un comité de liaison avec les parents d'élèves, qui se charge de communiquer avec les parents et de les encourager à participer à l'apprentissage de leur enfant.

Bon nombre d'écoles communiquent avec les parents en se servant du carnet de l'élève, tandis que d'autres publient un bulletin d'information plusieurs fois par an. Certaines écoles préparent les informations destinées aux parents sous la forme d'une série de fiches d'information décrivant les politiques, les procédures et les pratiques en vigueur dans l'établissement. Ces fiches d'information sont disponibles au moment de la diffusion des bulletins et lors des événements organisés dans l'école. Certaines écoles rédigent régulièrement une chronique sur la vie scolaire dans le journal de la région. D'autres se servent de panneaux d'affichage à l'extérieur de l'école ou de calendriers mensuels indiquant les événements et les dates importantes. Les écoles font régulièrement des sondages auprès des parents sur les changements et les améliorations à apporter à l'école; d'autres organisent des soirées pour les parents et des séances de discussion ouverte. Ces différentes stratégies ne sont pas adaptées à tous les contextes, mais c'est en combinant certaines d'entre elles qu'on parviendra à constituer une base solide pour la communication entre l'école et les familles dans chaque école secondaire.



## Comités d'école consultatifs

---

Les comités d'école consultatifs (CÉC) rassemblent différents partenaires du système éducatif pour qu'ils prennent des décisions et résolvent des problèmes en vue de faciliter autant que possible l'apprentissage des élèves. En Nouvelle-Écosse, le comité d'école consultatif est un organisme reconnu par la loi. Il se compose de la direction d'école et d'un ensemble représentatif d'enseignants, de membres du personnel de soutien, d'élèves, de parents et de membres de la communauté. Ces personnes s'efforcent toutes ensemble d'améliorer la qualité de l'éducation proposée par l'école. Les membres du comité d'école consultatif participent au processus de planification des stratégies d'amélioration de l'école, fournissent des conseils concernant les politiques et les pratiques de l'école et rendent compte des réussites de l'école et des élèves. Le CÉC encourage la mise en place de relations positives entre l'école, les familles et la communauté. Les CÉC dont le travail est efficace sont des CÉC qui participent non seulement à l'amélioration de l'école, mais aussi à d'autres activités, comme le travail avec les parents bénévoles, la promotion de la participation de la communauté, la mise en place de partenariats avec les entreprises, l'organisation d'activités visant à rassembler des fonds et le parrainage de soirées familiales.

## Plans d'amélioration des écoles

---

Le plan d'amélioration de l'école est élaboré par le personnel de l'école en collaboration avec le comité d'école consultatif. Ce plan décrit les priorités et les projets de l'école en vue de poursuivre en continu son amélioration. Certaines écoles font régulièrement des sondages auprès des parents pour obtenir leurs suggestions concernant les décisions à prendre sur les programmes, les politiques, les procédures et les problèmes. Ces informations sont importantes dans la composante d'évaluation de l'école dans le processus de planification. Il faut que le plan d'amélioration de l'école décrive la vision de l'établissement et son système de valeurs, les buts communs à tous, les plans d'action en vue de réaliser ces buts, les priorités et les projets en matière de perfectionnement professionnel, les plans en matière de suivi et d'évaluation et les objectifs globaux en matière de mise en œuvre de l'amélioration de l'école. Ce plan d'amélioration de l'école est généralement d'une durée de trois à quatre ans et il convient de le faire réexaminer tous les ans par le personnel de l'école et par le comité d'école consultatif.

## Rapports annuels des écoles

---

Il faut que chaque école secondaire présente chaque année un rapport à sa communauté concernant ses buts et ses réalisations sur le plan de l'amélioration de l'établissement. C'est généralement le comité d'école consultatif qui a pour responsabilité de préparer ce rapport annuel. Le rapport fournit des descriptions des programmes et des activités, ainsi que des informations sur les résultats des élèves et les réalisations de l'école. Il est important de montrer dans le rapport les résultats d'ensemble de l'école, en fournissant un profil des réalisations pour l'ensemble de la population étudiante. L'école peut choisir de rendre compte de différents aspects de la vie scolaire, en fonction du plan d'amélioration qu'elle a adopté :

- taux d'absentéisme des élèves
- taux d'absentéisme des enseignants
- taux de renouvellement des élèves
- résultats aux évaluations locales et provinciales
- dépenses
- taux d'abandon et de réussite pour les finissants
- participation des élèves aux activités parallèles au programme d'études
- informations relevant du suivi des élèves après la fin de leurs études
- progrès par rapport aux buts d'amélioration de l'école.

Il faut que le rapport annuel de l'école soit bref, concis et facile d'accès pour la communauté scolaire. Il est recommandé que chaque comité d'école consultatif envisage de faire une présentation orale de son rapport annuel à la fin ou au début de l'année scolaire et il faut que l'administration de l'école ait toujours des exemplaires du rapport à disposition, pour ceux qui souhaitent le consulter.

## En résumé

---

Les écoles secondaires qui réussissent sont des écoles à caractère ouvert, c'est-à-dire des écoles dans lesquelles la communication s'effectue de façon transparente au sein même de l'établissement et entre l'établissement et les parents et les partenaires communautaires. Ces écoles fournissent des informations précises en temps voulu sur les programmes, les politiques, les pratiques et les priorités. Elles invitent les parents à se rendre en personne dans l'établissement pour soutenir les élèves dans leur apprentissage et pour discuter de cet apprentissage. Elles encouragent les élèves, les enseignants et les parents à faire des suggestions et à résoudre les problèmes.



## Partie 6 – Gestion des transitions

---

Les transitions sont toujours difficiles, mais elles sont tout particulièrement difficiles pour les adolescents qui commencent leurs études secondaires dans une nouvelle école. Pour faciliter cette transition, l'école secondaire doit s'efforcer de guider les nouveaux élèves et leurs parents dans leur intégration dans l'école et dans sa culture. Les écoles secondaires qui réussissent sont des écoles qui organisent aussi des activités et adoptent des stratégies facilitant les transitions tout au long des études secondaires, d'une année à l'autre et d'un niveau à l'autre. De surcroît, elles aident les élèves à faire la transition des études secondaires à l'enseignement supérieur, aux autres types de formation, au monde du travail et à la vie dans la communauté.

Les pratiques en matière de transition et d'orientation sont conçues en vue de faire en sorte que les élèves comprennent les fonctions, les buts et les résultats de la scolarisation et se rendent compte que ces buts sont communs à tous : élèves, parents, éducateurs, agences concernées et grand public. Ce chapitre présente un certain nombre de stratégies visant à faciliter la gestion des multiples transitions auxquelles les élèves et leurs familles sont confrontés pendant la scolarité au secondaire : du premier cycle au deuxième cycle, d'une année à l'autre et d'un niveau à l'autre au deuxième cycle et enfin de l'école secondaire à l'enseignement supérieur ou au monde du travail.

### Orientation et transition à l'école secondaire

---

D'après les recherches effectuées dans le domaine (Pierson, 1996), dans les écoles qui ont mis en place des programmes de transition, les nouveaux élèves échouent moins souvent, font moins souvent l'objet de mesures disciplinaires et de suspensions, sont moins souvent absents et ont une attitude plus positive vis-à-vis de l'école. Il faudrait que, pendant la période d'orientation et de transition, toutes les écoles fassent en sorte que tous les élèves et les

parents soient conscients des exigences pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires et demandent à chaque élève de participer à l'élaboration d'un plan de programme pluriannuel. Il est également important que l'école explique clairement tous les programmes, toutes les options et tous les services de l'établissement.

On peut utiliser tout un éventail de stratégies pour orienter les élèves et leur famille à l'école secondaire. Certaines écoles secondaires ont des équipes composées d'élèves, qui se rendent auprès de petits groupes d'élèves dans les écoles secondaires de premier cycle dont les élèves vont bientôt les rejoindre. Bon nombre d'écoles organisent une journée d'orientation, dans laquelle chaque nouvel élève se met avec un élève qui est déjà dans l'établissement depuis un certain temps et l'accompagne pendant sa journée d'école. D'autres écoles préparent des trousseaux d'orientation et organisent des sessions d'information pour les parents, dans lesquelles on décrit les attentes, les politiques et les programmes et on répond aux questions. Les écoles qui ont un système d'enseignants conseillers travaillent généralement avec les nouveaux élèves sur des choses comme l'esprit d'équipe, les compétences d'ordre scolaire et en matière d'organisation, la planification de programme, les portfolios, les politiques de l'établissement et la résolution de problèmes.

### **Semaine de mise en place de la communauté scolaire à la rentrée**

L'établissement Waterloo Collegiate Institute de Waterloo, en Ontario, commence chaque année scolaire par une « semaine de mise en place de la communauté scolaire », organisée par le personnel de l'école et le conseil des élèves. Cette semaine sert à gérer la transition au début de la nouvelle année scolaire. Pendant la première semaine d'école, les élèves se retrouvent tous les jours dans leur groupe avec l'enseignant conseiller, assistent à des ateliers sur divers sujets, participent aux activités destinées à développer l'esprit d'équipe et le sentiment d'appartenance à l'école et travaillent sur une version miniature de leur emploi du temps. Les enseignants établissent un rapport avec les élèves qu'ils conseillent, leur fournissent une vue d'ensemble des cours et enseignent aux élèves une de leurs meilleures leçons, pour susciter leur intérêt. Ils organisent des ateliers sur les compétences scolaires, la gestion des conflits, les styles d'apprentissage, le processus de recherche, les stratégies de réflexion critique et de réflexion créative, la gestion des changements et d'autres sujets choisis par les élèves. Le personnel de l'école et les élèves

participent tous à des activités concernant l'ensemble de l'école et visant à développer les liens dans la communauté scolaire. Cette approche de la rentrée scolaire permet à certains élèves de se livrer à des sessions plus longues avec les conseillers d'orientation et aide l'ensemble de la communauté scolaire à se concentrer à nouveau sur l'apprentissage après la pause des vacances d'été.

### **Activités de fin d'année scolaire**

Les programmes complets de transition et d'orientation comprennent également des activités marquant la fin de chaque année scolaire à l'école secondaire. La plupart des écoles secondaires ont des traditions bien établies pour les élèves finissants. De plus, certaines écoles secondaires ont un ensemble d'activités de récapitulation, de célébration et de reconnaissance à la fin de chaque année d'études, avec des présentations de portfolios, des rédactions de réflexion, la préparation ou la mise à jour d'un *curriculum vitae*, des lettres d'appréciation et des activités consistant à se fixer des buts pour l'avenir. On peut aussi développer un esprit commun dans l'école et susciter un sentiment d'accomplissement en fin d'année en organisant des excursions, des soirées amusantes, des sketches en groupe, des soirées en l'honneur d'une personne, des cérémonies de remise de prix aux enseignants, etc.

### **Changements dans les politiques, les pratiques et les programmes**

Les écoles secondaires qui réussissent sont des écoles qui disposent d'un processus systématique pour la mise à jour de leurs politiques, de leurs pratiques et de leurs programmes conformément à leur plan d'amélioration. Ces écoles consultent les enseignants, les élèves et les parents directement lors des transitions. Elles peuvent organiser des soirées d'information, des séances de discussion ouverte, distribuer des informations par écrit, faire des sondages auprès des parents ou organiser des groupes de réflexion. L'administration scolaire fournit des informations, répond aux questions et adopte une orientation favorisant la résolution des problèmes. Ces écoles peuvent ainsi gérer les transitions de façon ouverte et transparente.

Le fait d'avoir un processus formel pour la gestion des transitions dans l'établissement aide les élèves, les enseignants et les parents à rester concentrés sur l'apprentissage, tout en jouant un rôle actif pour ce qui est de déterminer les orientations de l'école.

## Transitions au-delà de l'école secondaire

---

### Compétences en recherche d'emploi

Que les élèves décident de poursuivre leurs études formelles, de se lancer dans la vie active à temps plein ou de poursuivre leur apprentissage dans le cadre de voyages ou autres aventures, ils ont tous besoin d'acquérir des compétences en recherche d'emploi. Les inventaires des centres d'intérêt et les autoévaluations portant sur leurs forces et leurs faiblesses aident les élèves à prendre conscience de leurs préférences sur le plan professionnel et à trouver les emplois qui pourraient correspondre à leurs compétences. Il est également utile d'apprendre à rédiger un *curriculum vitae* et une lettre explicative, à remplir les formulaires de candidature et à planifier la recherche d'emploi de façon systématique. La meilleure façon d'acquérir des compétences pour les entrevues est de participer à des simulations d'entrevues et d'en faire la critique. Enfin, il est également important, pour certains parcours professionnels, de se constituer un portfolio VieTravail composé d'échantillons de ses travaux. Ce programme fait partie intégrante à la fois du portfolio VieTravail et du *Programme global en orientation et en counselling*.

### Préparations aux différentes options après la fin des études secondaires

Les écoles secondaires qui réussissent sont aussi des écoles qui soutiennent et aident les élèves dans leurs choix d'options après la fin des études secondaires : poursuite des études, choix de carrière, stages en entreprise, bénévolat et autres possibilités. Certaines écoles demandent au personnel d'orientation de rencontrer formellement chaque élève de 12<sup>e</sup> année pendant sa dernière année, en septembre, en janvier et en mai, pour discuter de ses projets après la fin de ses études secondaires. Bon nombre d'élèves choisissent de poursuivre leurs études formelles à l'université ou dans un collège communautaire. L'organisation de visites de représentants des établissements d'enseignement supérieur pour discuter des exigences d'entrée et des choix possibles permet aux élèves d'examiner plus en détail leurs différentes options. On peut aussi demander à d'anciens élèves de revenir à l'école pour expliquer leur parcours et discuter avec les classes de finissants des attentes et des possibilités au niveau des études postsecondaires.

D'autres élèves choisissent d'entrer dans la population active immédiatement après la fin de leurs études secondaires. Bon nombre d'écoles organisent régulièrement des journées d'orientation et des salons de l'emploi, qui permettent aux élèves de découvrir diverses débouchés professionnels. Les stages en entreprise et l'observation au poste de travail sont deux autres stratégies qu'on peut utiliser pour aider les élèves à s'orienter par rapport aux attentes et aux réalités des entreprises. On peut également organiser une série sur les professions pendant la pause de midi, lors de laquelle des représentants issus de diverses professions feront des présentations permettant aux élèves de découvrir diverses options. Par ailleurs, on peut aider les élèves à se préparer à la vie active en passant en revue avec eux l'ensemble des compétences dites « compétences en milieu de travail » (Conference Board of Canada, 2000).

## En résumé

---

Lorsque l'école secondaire joue un rôle vital dans l'épanouissement personnel des jeunes gens en tant qu'êtres sociaux, elle devient un lieu où l'on vit des transitions, lesquelles préparent chaque élève à la prochaine étape dans sa vie. Il faut que les écoles secondaires continuent de poser les fondements permettant aux élèves de devenir de bons citoyens et de participer pleinement à la vie démocratique. Il faut qu'elles préparent les élèves à poursuivre leur apprentissage toute leur vie durant. Il faut qu'elles permettent aux finissants d'être à l'aise vis-à-vis d'une société de plus en plus dominée par la technologie. Les écoles secondaires qui organisent tout un éventail d'activités de transition à tous les stades du parcours de l'élève au secondaire deviennent des portes d'entrée vers de multiples parcours menant à l'autonomie et à la conscience de soi.





## Partie 7 – Partenariats et relations

---

Les écoles secondaires qui réussissent sont des écoles qui se transforment en communautés de grande envergure, capables de faire appel au soutien de la société dans son ensemble pour favoriser la réussite de l'apprentissage des élèves et de l'école. Les parents, les citoyens intéressés, les entreprises et les organismes communautaires peuvent tous participer; les écoles qui sont fortes sont celles qui établissent des liens avec l'extérieur et s'efforcent de recruter et d'organiser les ressources humaines de leur communauté afin de répondre aux besoins de tous les élèves. Ces écoles organisent des activités d'apprentissage aussi bien à l'école elle-même que dans la communauté. Les parents et les membres de la communauté sont invités à l'école pour y apporter leur aide et leur savoir-faire et les élèves sont invités à se rendre dans la communauté pour y offrir des services et participer aux activités d'apprentissage qui s'y déroulent.

### Lignes directrices pour mettre en place des partenariats réussis

---

Les écoles secondaires qui réussissent sont celles qui ont des critères, des lignes directrices et des procédures en ce qui concerne la mise en place d'alliances avec la communauté. Epstein (1985) et White, Taylor & Moss (1992) proposent des idées intéressantes pour guider les écoles dans la mise en place de ce type de partenariats et d'alliances. Joyce Epstein (1995) résume de la façon suivante ses deux décennies de recherches sur les partenariats entre le foyer et l'école en vue de faciliter l'apprentissage des élèves :

- Les partenariats ont tendance à perdre de leur importance à mesure qu'on progresse d'un niveau à l'autre, *sauf quand* l'école et les enseignants élaborent et mettent en œuvre de bonnes pratiques en matière de partenariats au niveau de l'école elle-même.

- Les familles participent de façon plus positive, en général, dans les milieux aisés, *sauf quand* les écoles et les enseignants des communautés plus démunies cherchent délibérément à mettre en place des relations positives avec les familles des élèves.
- Les écoles des communautés et des quartiers plus démunis établissent plus souvent le contact avec les familles quand leurs enfants ont des difficultés ou des problèmes, *sauf quand* l'école prend soin d'offrir aux familles des occasions de faire du bénévolat pour aider l'établissement et les enfants à divers moments et dans divers contextes, en fonction de leur disponibilité.
- Les familles monoparentales, les parents qui ont un emploi en dehors du domicile, les parents qui vivent loin de l'école et les pères participent moins, en moyenne, à ce qui se fait dans l'école, *sauf quand* l'école offre des possibilités pour les familles de faire du bénévolat pour soutenir l'école et leurs enfants à divers moments et dans divers lieux, afin de tenir compte de leurs disponibilités.
- La plupart des familles se soucient du bien-être de leurs enfants, veulent qu'ils réussissent et souhaitent obtenir de meilleures informations des écoles et des communautés, afin de continuer à remplir le rôle de bons partenaires dans l'éducation de leurs enfants.
- La plupart des enseignants et des administrateurs souhaitent faire participer les familles, mais souvent ils ne savent pas comment mettre en place des programmes positifs et productifs et ont par conséquent peur d'essayer.
- La plupart des élèves, à tous les niveaux, de la maternelle au deuxième cycle du secondaire, veulent que leur famille soit mieux informée et participe davantage à leur scolarité et sont prêts à faciliter la communication entre le foyer et l'école.

Epstein (1995) fournit une structure de réflexion et d'organisation concernant les partenariats entre l'école, la famille et la communauté. Elle distingue six types de participation qui sont nécessaires pour s'assurer que les élèves de nos écoles bénéficient du soutien approprié :

- **Apprentissage des parents** – Il faut que les écoles aident les parents à apprendre à créer un environnement à la maison qui facilite l'apprentissage. Elles peuvent organiser pour cela des ateliers et des rencontres fournissant aux parents des explications sur des sujets comme le développement des adolescents, les résultats d'apprentissage

du programme d'études, les stratégies pédagogiques, la recherche sur le cerveau, les nouvelles approches en matière d'évaluation, l'abus de drogues et d'alcool ou les changements apportés aux politiques et aux procédures de l'établissement.

- **Communication école-foyer** – Il faut que les écoles se livrent à des communications dans les deux sens avec les familles, afin que chaque famille comprenne mieux les programmes de l'école et les progrès réalisés par les élèves (voir section sur la communication).
- **Bénévoles dans l'école** – Il faut que les écoles recrutent des parents et des membres de la communauté et organisent les activités de soutien que ces derniers peuvent offrir. Il est essentiel de faire venir les parents *dans* l'établissement pour aider les élèves dans leur apprentissage, si on veut pouvoir répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité.
- **Prolongement de l'apprentissage** – Il faut que les écoles soutiennent les familles dans leurs efforts en vue d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs, à participer aux autres activités en rapport avec le programme d'études, à prendre des décisions et à planifier leur travail.
- **Prise de décisions** – Il faut que les écoles fassent participer les parents et les membres de la communauté à la vie scolaire en tant que conseillers, décideurs et militants. Elles les encourageront ainsi à apporter leur soutien et les aideront à développer leurs propres compétences en leadership.
- **Collaboration avec la communauté** – Il faut que les écoles mettent en évidence et intègrent les ressources et les services de la communauté qui permettent de renforcer les programmes de l'établissement, les pratiques dans la famille et l'apprentissage des élèves. En faisant participer la communauté et ses organismes et institutions, on fait en sorte qu'un plus grand nombre de personnes se partagent la responsabilité du développement des élèves et que ce développement prenne une plus grande envergure.

Rosabeth Moss Kanter (1994) affirme que, pour que les partenariats en matière d'apprentissage soient efficaces, il faut qu'ils soient bénéfiques pour les deux partenaires concernés. D'après elle, les alliances et les partenariats qui sont fructueux sont ceux qui possèdent les huit caractéristiques suivantes :

1. **Excellence individuelle** – Les partenaires sont forts et ont quelque chose à apporter au partenariat.
2. **Importance** – Les partenaires ont quelque chose en jeu dans le but du partenariat; l'alliance est importante pour les deux partenaires concernés.

3. **Interdépendance** – Les partenaires ont besoin l'un de l'autre.
4. **Investissement** – Les partenaires sont prêts à s'investir dans la relation et l'un vis-à-vis de l'autre.
5. **Information** – Les partenaires mettent en commun les informations qui permettent à la relation de fonctionner.
6. **Intégration** – Les partenaires trouvent des manières de fonctionner ensemble, de façon à pouvoir travailler en collaboration.
7. **Institutionnalisation** – On donne un statut formel à la relation, avec des responsabilités et des processus de prise de décisions clairs.
8. **Intégrité** – Les partenaires ont un comportement honorable l'un vis-à-vis de l'autre afin de renforcer leur confiance réciproque.

## Le bénévolat à l'école

---

Les parents et les membres de la communauté peuvent apporter leur contribution à la vie scolaire en tant que bénévoles, personnes-ressources et mentors. Lorsque l'école organise des programmes formels de bénévolat, les gens ont plus de possibilités d'interagir de façon positive et les relations sont plus claires. Pour s'organiser de façon à ce que les parents et les membres de la communauté viennent à l'école, il faut que l'école assure les tâches suivantes :

- désigner un coordinateur des bénévoles
- élaborer des lignes directrices pour les bénévoles et les personnes-ressources, avec entre autres une vérification du casier judiciaire
- faire des sondages auprès des parents sur leurs talents, leurs compétences et leur savoir-faire
- faire des sondages auprès des enseignants sur les tâches et les activités dont ils ont besoin
- organiser une procédure pour l'inscription des bénévoles et l'attribution d'un insigne d'identité
- entrer en contact avec les parents au sujet d'activités ou de tâches spécifiques
- organiser un système de reconnaissance du travail des bénévoles.

Les parents et les membres de la communauté sont importants en tant que personnes-ressources jouant un rôle actif dans le volet scolaire de la vie à l'école. Certains individus font des présentations sur des sujets spécifiques dans divers cours; d'autres organisent des ateliers lors des

journées d'orientation professionnelle; d'autres encore offrent de leur temps pour fournir des sessions de perfectionnement professionnel aux membres du personnel de l'école; d'autres fournissent des ressources matérielles importantes (livres, équipement, etc.) pour un programme particulier; d'autres enfin jouent le rôle de mentors ou offrent des cours particuliers à certains élèves.

On a besoin de parents et de membres de la communauté pour entraîner les équipes sportives, organiser les activités visant à rassembler des fonds, aider les élèves dans les productions artistiques, aider l'école à organiser des événements, accompagner les élèves lors d'excursions, aider l'école dans le cadre du programme d'aide aux élèves pour faire les devoirs à l'école, participer aux voyages scolaires ou siéger aux comités responsables de l'amélioration de l'école. Certains bénévoles apportent leur aide régulièrement, une fois par semaine ou une fois par mois; d'autres n'apportent leur contribution que lors d'un événement particulier pendant l'année.

## Travail et apprentissage en dehors de l'école

---

Pour pouvoir prolonger les activités d'apprentissage en dehors de l'école, il faut établir des partenariats avec les entreprises, l'industrie, les organismes communautaires et les ministères du gouvernement. Les activités en dehors de l'établissement permettent d'établir des liens entre le savoir acquis à l'école et les réalités du monde du travail. Elles permettent aux élèves de vivre des expériences authentiques qui sont pertinentes et riches en enseignements, dans des lieux comme des musées, des établissements pour personnes âgées, des entreprises, des industries, des hôpitaux, des centres de garde ou d'enseignement préscolaire, des agences de services sociaux et des organismes à but non lucratif. Les excursions, les projets communautaires et les programmes d'apprentissage de services sont trois types d'activités dans lesquelles les élèves effectuent un apprentissage en dehors de l'école.

Bon nombre d'écoles organisent des excursions et utilisent des ressources accessibles en dehors de l'école pour compléter les études dans la salle de classe, de façon à donner une pertinence au programme d'études dans la vie réelle. Certaines écoles utilisent un ensemble systématique d'excursions et d'activités (avec entre autres un échange scolaire lors d'une année particulière) à chaque niveau, de façon à ce que les élèves aient l'occasion de poursuivre

leur apprentissage en dehors de l'école. Les échanges scolaires et les voyages sont, dans bon nombre d'écoles, des traditions qui suscitent l'enthousiasme et la curiosité des élèves.

Certains enseignants attribuent de façon routinière aux élèves des *projets*, qui exigent d'eux qu'ils fassent des recherches en dehors de la salle de classe et de l'école. D'autres demandent aux élèves de concevoir un projet dans l'école et de le transposer ensuite dans la communauté.

La participation active aux activités de la communauté scolaire et aux événements organisés par l'école permet aux élèves d'en apprendre davantage sur la citoyenneté. Ils en apprennent également davantage à ce sujet en participant aux programmes d'apprentissage de services. Ces programmes permettent à la communauté de bénéficier du temps et de l'énergie de ses jeunes, tout en aidant ces jeunes à réfléchir à ce que leur participation au programme leur apprend. Certaines écoles et certaines provinces exigent un certain nombre d'heures de services dans la communauté pour obtenir le diplôme de fin d'études secondaires.

Les programmes de services communautaires sont généralement des activités qui s'inscrivent dans la durée et non des visites ponctuelles. Ces activités font souvent partie d'une unité d'étude dans la salle de classe. Les élèves peuvent travailler dans les diverses organisations et agences qui font partie de l'infrastructure de la communauté, que ce soit auprès des enfants, des personnes malades, des personnes qui organisent des activités dans la communauté, des handicapés, des personnes âgées et des sans-abri. Les programmes de services communautaires permettent aux élèves d'apprendre à servir tout en servant à apprendre.

## Programmes de transition école/travail

---

Les activités de transition école/travail comprennent l'observation au poste de travail, les journées d'orientation, les programmes de mentorat, les périodes de travail-études, les programmes d'éducation coopérative, les stages et les formations d'apprenti. Les observations au poste de travail pendant une journée et les journées d'orientation font découvrir aux élèves tout un éventail de débouchés professionnels. Les programmes de mentorat des élèves, les périodes de travail-études, les programmes d'éducation coopérative, les stages

et les formations d'apprenti donnent aux élèves l'occasion de se confronter aux attentes du monde du travail et d'explorer une profession particulière de façon plus approfondie. Certaines écoles offrent des cours dont une des composantes est un stage en entreprise; d'autres écoles ont des programmes formels de transition école/travail, dans lesquels chaque élève participe à toute une série de stages pendant ses études secondaires.

Les élèves de l'école Best Practices High de Chicago participent à des stages d'une demi-journée tous les mercredis pendant 24 semaines de l'année scolaire. L'école dispose d'un coordinateur des stages, qui travaille à temps plein et trouve environ 70 entreprises prêtes à accueillir les élèves, de sorte que tous les élèves de l'école ont l'occasion de participer. L'école organise également chaque septembre un salon de l'emploi, auquel participent des représentants de ces 70 entreprises. Ces derniers préparent des fiches d'information sur leur entreprise et les emplois qu'elle propose. Les élèves soumettent des formulaires de candidature en bonne et due forme pour leurs cinq premiers choix. Dans leurs candidatures, ils expliquent les compétences qu'ils possèdent et présentent des arguments visant à persuader l'entreprise de les recruter en tant que stagiaires. Pendant les périodes de consultation, les élèves rédigent un journal sur leur expérience de stagiaire. À la fin du stage, ils rédigent un compte rendu récapitulatif, préparent un *curriculum vitae* et conçoivent une brochure personnelle à l'aide d'un ordinateur. Les élèves et les personnes qui les supervisent dans les entreprises remplissent un formulaire d'évaluation et les élèves reçoivent une note pour le stage.

## En résumé

---

Il faut que les écoles soient ouvertes dans les deux sens, c'est-à-dire que les élèves se rendent dans la communauté et que la communauté se rende dans l'école. Pour faciliter l'apprentissage des élèves, il faut que les écoles établissent des partenariats et des relations avec les parents, les entreprises et les organismes communautaires, avec d'autres écoles et avec les universités et les collèges communautaires. Il faut qu'elles offrent aux élèves des occasions d'effectuer leur apprentissage en dehors de l'école. Les élèves ont beaucoup à apprendre des stages, des services communautaires, des observations au poste de travail et des visites dans les installations communautaires comme les musées, les hôpitaux, les garderies et les centres pour personnes âgées. Il faut que les écoles offrent tout un éventail varié d'activités facilitant la transition entre l'école secondaire et le monde du travail.





## Partie 8 – Perfectionnement professionnel

---

Il faut que chaque école secondaire soit une communauté d'apprentissage tant pour son personnel que pour ses élèves. Le perfectionnement professionnel des enseignants a un impact direct sur l'épanouissement des élèves. Lorsque les enseignants poursuivent leur apprentissage ensemble, cela conduit tous les élèves à en apprendre davantage et être eux-mêmes plus désireux de collaborer avec le personnel enseignant. Il faut que le perfectionnement professionnel des enseignants porte à la fois sur les besoins personnels des apprenants de la communauté scolaire et sur les besoins collectifs de cette communauté. Il convient d'organiser les activités de perfectionnement professionnel en fonction des buts de la mise en œuvre, dans l'école et dans le conseil scolaire, du programme d'études de la province et des efforts qui sont continuellement faits en vue de mettre en œuvre des pratiques pertinentes sur le plan du programme d'études, de l'enseignement et de l'évaluation.

Pour pouvoir changer les pratiques traditionnelles dans les écoles secondaires, il faut adopter de nouvelles conceptions de l'apprentissage des enseignants. Il faut que les enseignants repensent et élargissent leur répertoire de méthodes d'enseignement et d'évaluation. Il faut qu'ils aient l'occasion d'observer de bonnes pratiques d'enseignement et de mettre en commun leur idées, en vue d'aider l'ensemble des élèves à réussir. Il faut que les enseignants aient fréquemment des occasions de poursuivre leur apprentissage, que ces occasions soient variées, continues et surtout intégrées dans la routine de l'enseignement au quotidien. Il faut qu'on dispose de multiples stratégies de perfectionnement professionnel, afin de pouvoir mettre en place une véritable communauté d'apprentissage professionnel.

Le présent chapitre commence par une discussion sur les caractéristiques d'une bonne session de perfectionnement professionnel. Il décrit ensuite plusieurs stratégies visant à favoriser l'épanouissement et le développement des enseignants en continu. Il établit des liens entre les normes professionnelles,

l'apprentissage des enseignants, l'évaluation des enseignants et l'amélioration de l'école. Enfin, il récapitule les conditions nécessaires pour renforcer les capacités au niveau individuel et collectif.

## Ce qui fait un bon processus de perfectionnement professionnel

---

Le perfectionnement professionnel doit porter à la fois sur le perfectionnement de l'individu et sur celui de l'organisme. Le développement des capacités individuelles est une composante centrale et appropriée du perfectionnement professionnel (Darling-Hammond, 2000; Fullan, 2001). Les connaissances et les compétences des enseignants ont une influence importante sur les résultats des élèves (Darling-Hammond, 2000). Et pourtant, l'apprentissage individuel de l'enseignant ne suffit pas. Il faut aussi que les enseignants travaillent ensemble les uns avec les autres dans le contexte particulier de leur école (King et Newmann, 2000). Il faut que le perfectionnement professionnel cherche à développer la capacité qu'a l'école dans son ensemble d'évoluer et de s'améliorer. Il se trouve que le perfectionnement collectif au niveau de l'organisme même a plus d'impact que le perfectionnement de chaque individu isolément. Les écoles qui évoluent dans le bon sens sont des écoles qui se sont transformées en véritables communautés d'apprentissage professionnel (MacLaughlin et Talbert, 2001; Newmann, King et Youngs, 2000), dans lesquelles la capacité collective contribue au développement de l'établissement dans son ensemble.

Plusieurs chercheurs ont décrit les composantes caractéristiques d'un bon processus de perfectionnement professionnel (Darling-Hammond, 1995; Elmore et Burney, 1999; Fullan, 2001; Lieberman, 1995; Sparks et Hirsh, 1997). Pour être une réussite, il faut que le perfectionnement professionnel

- se concentre sur les pratiques dans la salle de classe et sur l'amélioration de l'école, avec un suivi en continu
- fasse en sorte que les enseignants voient des pratiques authentiques dans la réalité et non simplement des descriptions de pratiques
- offre l'occasion d'observer, de critiquer et de réfléchir
- offre l'occasion de travailler en groupe et de s'entraider
- fasse intervenir l'évaluation et la rétroaction d'intervenants qualifiés.

Pour réussir, il faut que l'apprentissage des enseignants fasse l'objet d'une participation active et soutenue des enseignants. Il faut aussi que les enseignants se concentrent sur l'enseignement et l'apprentissage dans leur propre salle de classe et dans leur propre école. Il exige, de surcroît, que les enseignants élargissent leurs horizons au-delà de la salle de classe et même au-delà de l'école, non pas pour obtenir des réponses toutes faites auprès d'experts externes, mais pour trouver de nouvelles idées et des innovations en matière d'enseignement (Fullan, 2001).

Il faut que les activités d'apprentissage destinées aux enseignants aient les mêmes caractéristiques que celles qu'on s'attend à voir dans les activités d'apprentissage pour les élèves, c'est-à-dire qu'il faut qu'elles soient centrées sur l'apprenant, stimulantes, authentiques et axées sur la collaboration. Les meilleurs programmes de perfectionnement professionnel du personnel sont ceux auxquels le personnel participe volontairement, qui sont dirigés par le personnel lui-même, qui se concentrent sur le programme d'études et sur l'enseignement, qui s'inscrivent dans la durée, qui suscitent la participation active des apprenants, qui ont une dimension pratique et qui bénéficient de l'appui de la direction d'école. Il est essentiel d'avoir un dialogue fréquent sur l'enseignement dans le lieu de travail. Il faut que l'enseignant discute régulièrement avec ses collègues de l'apprentissage des élèves, de l'enseignement et de l'évaluation. Il faut que les enseignants travaillent ensemble et mettent en commun ce qu'ils apprennent dans leur salle de classe, afin de s'entraider.

Sparks et Hirsch (1997) résumant de la façon suivante les principaux changements qui ont touché le perfectionnement professionnel au cours de la dernière décennie :

- On est passé d'un perfectionnement professionnel axé sur l'individu à un perfectionnement professionnel combinant l'aspect individuel et l'aspect organisationnel.
- On est passé d'activités fragmentaires et morcelées en matière d'amélioration à des activités de perfectionnement professionnel guidées par un plan stratégique clair et cohérent pour le conseil scolaire et pour le plan d'amélioration de l'école.
- On est passé d'approches du perfectionnement professionnel du personnel centrées sur le conseil scolaire à des approches centrées sur les écoles.

- On est passé d'un accent mis sur les besoins des adultes et la satisfaction de ces besoins à un accent mis sur les besoins des élèves, sur les résultats d'apprentissage et sur les changements dans les comportements au travail.
- On est passé d'un système où les formations se déroulaient principalement en dehors de l'école à une approche utilisant de multiples formes d'intégration de l'apprentissage dans le travail.
- On est passé d'un perfectionnement professionnel axé sur la transmission du savoir et des compétences aux enseignants par des « experts » à l'étude par les enseignants des processus d'enseignement et d'apprentissage.
- On est passé de responsables du perfectionnement professionnel qui remplissaient principalement des fonctions de formateurs à des responsables qui offrent non seulement de la formation, mais aussi des services de consultation, de planification et d'animation.
- On est passé d'activités de perfectionnement professionnel offertes par un ou deux départements à un perfectionnement professionnel considéré comme étant une fonction essentielle et une responsabilité majeure de tous les administrateurs et de tous les leaders enseignants.
- On est passé d'un perfectionnement professionnel considéré comme un « luxe » dont on peut se passer lorsque les ressources financières sont limitées à un perfectionnement professionnel considéré comme un processus indispensable, sans lequel les écoles n'ont aucune chance de pouvoir préparer les jeunes à la vie de citoyen et à une vie active productive.

Un des difficultés encore plus grandes, cependant, est de faire en sorte que le développement des capacités collectives aille au-delà des murs de l'école. L'utilisation du perfectionnement professionnel comme mécanisme de mise en œuvre des réformes de l'éducation exige une approche à l'échelle du système scolaire tout entier. Il est essentiel, si l'on veut avoir des résultats durables, de s'assurer à la fois que le perfectionnement professionnel soit disponible au niveau local et que l'infrastructure dans laquelle il vient s'inscrire soit une infrastructure de qualité. Il faut que, d'une façon ou d'une autre, les programmes de perfectionnement professionnel parviennent à un équilibre entre le développement des capacités individuelles et collectives dans l'école et les objectifs des réformes à l'échelle du système scolaire tout entier et de la province (Watson, Fullan et Kilcher, 2000).

## Différentes formes de perfectionnement professionnel

---

Traditionnellement, lorsqu'on parle de perfectionnement professionnel, les gens pensent à des ateliers et des conférences. Il ne faut pas rejeter ces approches, mais il faut noter que les activités et les stratégies de perfectionnement professionnel intégrées dans le travail au quotidien obtiennent de meilleurs résultats. Lorsque le perfectionnement professionnel est intégré dans le travail au quotidien, l'apprentissage est mis en lien direct avec les problèmes immédiats et authentiques auxquels sont confrontés les enseignants et les administrateurs. Ce type de perfectionnement professionnel s'appuie sur l'idée que l'apprentissage qui a le plus grand impact est un apprentissage qui se déroule en réaction aux défis actuels et qu'on peut appliquer, essayer et adapter de façon immédiate dans le travail. On peut faire appel à tout un éventail de stratégies pour faciliter la formation continue au travail : recherche-action, groupes d'étude ou d'apprentissage, groupes d'amis critiques, visites dans l'école et dans la salle de classe, réunions de planification par niveau, unités d'études interdisciplinaires, ressources de perfectionnement professionnel en ligne recommandées et enfin rédaction d'un journal. Cet éventail de stratégies et d'approches fait intervenir des groupes d'enseignements, qui se réunissent régulièrement dans le cadre de communautés d'apprentissage professionnel. On a fait des études sur le développement et le caractère durable des communautés d'apprentissage professionnel en éducation aussi bien en Amérique du Nord (Bryk *et al.*, 1999; Kruse *et al.*, 1994; Hord, 1997) qu'en Angleterre (Bolan *et al.*, 2005).

### Recherche-action

La recherche-action rassemble huit groupes d'enseignants pour étudier différents aspects du travail dans la salle de classe, pour utiliser les données obtenues afin de modifier les pratiques dans la salle de classe et pour mettre en commun leurs travaux de recherche. Hannay (1998) décrit quatre étapes intervenant dans la recherche-action : 1) discuter de ce en quoi consiste la recherche-action; 2) décider de la façon dont la recherche-action va se dérouler et définir les questions sur lesquelles va porter la recherche; 3) rassembler des informations sur les questions sur lesquelles porte la recherche et mettre en commun les progrès réalisés; et enfin 4) rendre compte des résultats. Les enseignants adaptent ensuite leurs méthodes d'enseignement

en fonction de ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur exploration de tel ou tel aspect de leur enseignement ou de l'évaluation. L'apprentissage des enseignants s'effectue grâce à l'écoute, à la collaboration et à la critique des travaux des uns et des autres. Sagor (1997), Calhoun (1994) et Hopkins (1999) fournissent des instructions claires pour les enseignants et les écoles qui souhaitent explorer la recherche-action.

### **Groupes d'étude ou d'apprentissage**

Les groupes d'étude ou d'apprentissage fournissent une autre stratégie aidant les enseignants à collaborer entre eux et à réfléchir à leurs pratiques en matière d'enseignement, d'évaluation et de gestion, ainsi qu'à leurs valeurs et à leur attitude. Les groupes d'étude font intervenir de six à huit enseignants, qui s'engagent à faire leur apprentissage ensemble. Les membres du groupe lisent des articles ou des chapitres de livres et se réunissent pour mettre en commun ce qu'ils ont appris et en discuter. Les groupes d'étude se réunissent régulièrement, à savoir une ou deux fois par mois. Dans certaines écoles, le personnel se divise en groupes d'étude qui explorent collectivement des livres choisis sur l'enseignement ou l'évaluation. Les groupes d'étude aident les enseignants à se concentrer et offrent à la fois un certain niveau de pression et un certain niveau de soutien pour aider les enseignants à faire évoluer leurs méthodes dans la salle de classe.

### **Groupes d'amis critiques**

Les groupes d'amis critiques sont devenus très répandus dans les années 1990, dans le cadre du financement consacré par la fondation Annenberg aux réformes scolaires aux États-Unis. Ces groupes réunissent un petit nombre d'enseignants pour discuter du travail des élèves. Chaque groupe a un leader, qui participe à une formation d'une semaine sur les protocoles à utiliser pour structurer les discussions entre enseignants. Les groupes se réunissent une fois par mois pendant deux heures. Ils apportent des échantillons des travaux de leurs élèves, pour pouvoir en discuter. Le responsable de l'encadrement anime la critique et l'examen des travaux des élèves à l'aide de protocoles structurés. Les membres du groupe découvrent ainsi de nouvelles façons d'aborder le travail des élèves et des stratégies leur permettant de modifier leurs méthodes dans la salle de classe.

### **Visites dans l'école et dans la salle de classe**

Les visites dans l'école et dans la salle de classe mettent les enseignants et les administrateurs en contact avec des pratiques exemplaires. Les enseignants

disent très souvent que la meilleure forme d'apprentissage pour eux est l'apprentissage auprès de collègues faisant le même travail qu'eux. Le fait de voir d'autres enseignants « à l'œuvre » et d'observer la façon dont d'autres écoles s'organisent donne aux enseignants plein d'idées et d'énergie. Elmore et Burney (1999) disent dans leurs recherches que les enseignants du district n° 2 de New York rendent régulièrement visite à leurs collègues dans leur salle de classe pour observer leur enseignement. Certaines écoles embauchent régulièrement des remplaçants pour libérer chaque enseignant tour à tour, de façon à permettre à tous les enseignants d'observer leurs collègues. Dans d'autres écoles, les enseignants consacrent une période de préparation par mois à des visites dans les salles de classe de collègues dans leur école.

### **Réunions de planification par niveau**

Les réunions de planification par niveau donnent aux enseignants l'occasion de discuter des résultats d'apprentissage qu'ils ont en commun, de mettre en commun leurs méthodes pédagogiques et de coordonner les devoirs et les stratégies d'évaluation. Un certain nombre d'écoles secondaires intègrent des réunions de planification par niveau dans leur emploi du temps, afin de garantir la cohérence et la continuité de l'enseignement pour les élèves. Certaines écoles prévoient des sessions de préparation en commun; d'autres s'assurent que les enseignants prennent leur pause de midi en même temps; d'autres encore prévoient du temps chaque trimestre pour le travail de planification en commun chez les enseignants. Les réunions de planification par niveau offrent aux enseignants l'occasion de planifier un programme d'études coordonné pour leurs élèves.

### **Unités d'études interdisciplinaires**

L'organisation et la mise en œuvre d'unités d'études interdisciplinaires est une autre activité permettant d'intégrer l'apprentissage et la planification dans la routine des enseignants au quotidien. C'est une activité qui exige des enseignants qu'ils coordonnent l'apprentissage des élèves sur plusieurs disciplines. Elle fournit un but et une structure invitant les enseignants à examiner leur discipline sous un nouvel angle. Le fait d'explorer les liens et les rapports entre les disciplines aide les enseignants à mieux comprendre les résultats d'apprentissage du programme d'études et à envisager tout un éventail d'activités d'apprentissage permettant aux élèves d'explorer un thème ou une question sous de multiples dimensions.



## Rédaction d'un journal

Les éducateurs manquent toujours de temps; ils ont rarement l'occasion de se livrer à une réflexion et ont tendance à ne pas le faire si on ne met pas en place des stratégies et des structures leur accordant du temps pour la réflexion sur les approches et les méthodes. La rédaction d'un journal et l'organisation à intervalles réguliers de réunions de réflexion offrent aux enseignants d'autres possibilités de poursuivre leur apprentissage. À l'école Monticello High, par exemple, les enseignants se réunissent trois fois par an avec la direction d'école, pour réfléchir à leur enseignement et pour discuter de l'apprentissage et des résultats des élèves. La direction d'école encourage les enseignants à tenir un journal décrivant leurs réussites, leurs échecs et ce qu'ils ont appris.

## Ressources de perfectionnement professionnel en ligne en Nouvelle-Écosse

Les universités de la Nouvelle-Écosse, le Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse (NSTU), les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation ont élaboré et continuent d'élaborer des documents et des ressources de perfectionnement professionnel en ligne sur mesure pour les individus et les groupes d'enseignants. Visitez le site <http://lrt.ednet.ns.ca> pour explorer les ressources de perfectionnement professionnel évaluées et élaborées en fonction du contexte spécifique de la Nouvelle-Écosse.

## Journées de réflexion à la campagne et instituts d'été

Les journées de réflexion à la campagne et les instituts d'été offrent également au personnel des occasions de prendre du recul et d'examiner la situation dans leur école dans son ensemble, pour évaluer les programmes, les méthodes, les politiques, les procédures et les possibilités. Ce type de rencontre de longue durée en dehors de l'école permet également aux enseignants de réfléchir à leurs élèves et de discuter de leur travail; il fournit des blocs de temps où on peut se consacrer de façon intensive à la réflexion et à l'examen des problèmes et où l'équipe peut se ressourcer. Le personnel de l'école secondaire Best Practices High se retrouve deux fois par an en groupe, pour discuter des méthodes d'enseignement et de l'apprentissage des élèves, pendant une période de cinq jours au cours de l'été et pendant une fin de semaine en janvier. La Nouvelle-Écosse dispose d'un éventail extraordinaire de possibilités dans ce domaine. Il existe une publication annuelle, intitulée *Summer Learning Opportunities for Teachers*, qui fournit des renseignements sur tout une gamme d'instituts d'été.

## Liens entre les normes professionnelles, l'apprentissage et l'évaluation

---

Les activités de perfectionnement professionnel les plus pertinentes sont celles qui établissent des liens avec les normes d'excellence en matière d'enseignement et avec le système d'évaluation des enseignants. Lorsque les enseignants ont un projet d'apprentissage personnel qui est lié au projet de perfectionnement professionnel de l'école, c'est toute l'école qui avance dans la bonne direction et c'est ainsi que les meilleures méthodes d'enseignement se mettent en place dans l'ensemble des salles de classe.

Au cours de la dernière décennie, différents groupes (National Board for Professional Teaching Standards, 1993; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 1999) ont défini les normes caractérisant un enseignement de qualité. Le NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) des États-Unis a élaboré des normes et des procédures d'évaluation dans 30 matières, structurées à partir de cinq propositions fondamentales :

1. Les enseignants s'engagent vis-à-vis des élèves et de leur apprentissage.
2. Les enseignants maîtrisent la matière qu'ils enseignent et savent comment enseigner cette matière aux élèves.
3. Les enseignants sont responsables de la gestion et du suivi de l'apprentissage des élèves.
4. Les enseignants effectuent une réflexion systématique sur leurs méthodes d'enseignement et tirent les leçons de leur propre expérience personnelle.
5. Les enseignants sont membres de communautés d'apprentissage.

Les résultats des premières études (Bond, Smith, Baker et Hattie, 2000; Darling-Hammond, à paraître) sont encourageants. Les enseignants certifiés par le NBPTS disent que leurs méthodes se sont améliorées grâce aux efforts qu'ils ont fait pour se conformer à certaines normes bien précises. Ils trouvent que le processus d'analyse de leur travail et du travail de leurs élèves améliore leur capacité d'évaluer l'apprentissage des élèves. À l'école Monticello High, on se base sur huit normes en matière d'enseignement dans le perfectionnement professionnel et l'évaluation des enseignants. À l'école Best Practices High, les enseignants ont défini 13 principes de base pour l'enseignement et l'évaluation partout dans l'école.

Il faut que chaque enseignant ait son propre plan de perfectionnement professionnel ou plan d'apprentissage personnel (PAP), en vue de répondre à son besoin de progression. Ce plan doit mettre l'accent sur les connaissances et les compétences se rapportant à l'apprentissage des élèves. Le plan de perfectionnement professionnel de l'enseignant décrit les buts, les stratégies d'apprentissage, les échéances visées, les ressources et les résultats attendus. L'utilisation d'un PAP aide les enseignants à s'autoévaluer et à définir l'orientation de leur apprentissage sur plusieurs années. Le PAP facilite la discussion avec les autres enseignants et donne à l'épanouissement et à l'amélioration de l'enseignant une tournure systématique.

On utilise aussi de plus en plus les portfolios dans le cadre de l'appréciation du rendement et de l'évaluation des enseignants (Painter, 2001). Le portfolio de l'enseignant est une collection de travaux, de notes, de plans de leçons, de travaux d'élèves, d'évaluations, d'artefacts et de notes de réflexion. Il s'agit d'une chronique illustrée du processus d'apprentissage et de l'épanouissement de l'enseignant au fil du temps. On évalue généralement les portfolios des enseignants par rapport à un ensemble de normes en matière d'enseignement. Les trois principaux processus qui interviennent dans la constitution et la présentation du portfolio sont le rassemblement des articles, la sélection des articles et la réflexion.

Il est recommandé aux écoles secondaires de disposer d'un plan de perfectionnement professionnel pour l'école, élaboré en lien étroit avec le plan d'amélioration de l'école. Les priorités et les buts communs définis dans le plan d'amélioration de l'école servent à guider collectivement le personnel de l'école dans son propre apprentissage. Il faut que les plans en matière de perfectionnement professionnel combinent des stratégies de nature ascendante et des stratégies de nature descendante, c'est-à-dire qu'il faut que les programmes soient non seulement élaborés de façon à ce que la communauté locale se sente concernée et en lien étroit avec les besoins de la communauté, mais aussi qu'ils soient clairement reliés aux réformes à l'échelle de l'ensemble du système et de la province tout entière. Lorsque l'école dispose d'un plan pour l'apprentissage de son personnel, l'ensemble des enseignants se concentre sur l'amélioration de l'enseignement et de l'évaluation.

## En résumé – Des conditions favorisant l'apprentissage des enseignants

Il faut que la profession d'enseignant devienne une profession où il est plus facile pour les éducateurs de poursuivre leur propre apprentissage. Il faut que les écoles s'organisent de façon à intégrer l'apprentissage et l'enseignement dans le travail. Il faut que l'apprentissage des enseignants eux-mêmes joue un rôle central et essentiel dans toutes les écoles secondaires. Il faut que les enseignants puissent avoir accès à leurs collègues et aux ressources dont ils ont besoin pour effectuer leur apprentissage. Il faut que les enseignants puissent expérimenter, c'est-à-dire s'efforcer constamment de tester et de perfectionner leurs méthodes et d'analyser les commentaires et les suggestions concernant les améliorations qu'ils apportent à leur enseignement.

Il faut que les leaders mettent en place les conditions dans lesquelles l'apprentissage sera valorisé en tant que but individuel et collectif. Il faut que les administrateurs des écoles organisent l'emploi du temps, les locaux et les ressources de façon à garantir que les enseignants puissent poursuivre leur propre apprentissage. Il faut que l'école encourage les enseignants à prendre des risques et à expérimenter. Il faut que les administrateurs créent des environnements dans lesquels les individus s'attendent à ce que leurs idées et leurs méthodes personnelles soient examinées par leurs collègues et dans lesquels les groupes s'attendent à ce que leurs conceptions communes de l'enseignement soient examinées par chaque enseignant individuellement. Le caractère privé de la pratique de l'enseignement crée un sentiment d'isolement et l'isolement est l'ennemi de l'amélioration (Elmore et Burney, 1999). Pour que les enseignants puissent poursuivre leur apprentissage, il est fondamental de trouver un équilibre entre les pressions qui s'exercent sur eux (la responsabilisation) et le soutien qu'on leur accorde (le développement de leurs capacités).



# Partie 9 – Améliorer la participation des élèves à Barrington Municipal High

Tri-County Regional School Board

---

## Contexte

---

« Les écoles viennent s’inscrire dans la culture de leur époque. Prétendre que nous enseignons dans une bulle, à l’abri du reste de la société, est une vue très étroite des choses. » (Topping & McManus, 2002) Avant de commencer à parler des problèmes et des questions, il est important de bien comprendre la culture de la région, c’est-à-dire de déterminer qui nous sommes et comment nous sommes arrivés au point où nous sommes arrivés.

L’école Barrington Municipal High School (BMHS) a ouvert ses portes en 1958, suite au fusionnement des niveaux supérieurs de plusieurs écoles de plus petite taille dans la communauté en un seul et même lieu, à Barrington Passage. Cette nouvelle école offrait des cours de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Les petites écoles de la communauté continuaient d’assurer la scolarité de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année. Par la suite, on a agrandi l’édifice en lui ajoutant quatre salles de classe et une annexe, afin de pouvoir accueillir une population étudiante de plus en plus grande. En 1969, on a ajouté une nouvelle aile consacrée spécifiquement au deuxième cycle du secondaire.

Ce secteur géographique a bénéficié, au fil des ans, de la prospérité de l’industrie de la pêche, qui était modeste à l’origine mais toujours fiable. À la pêche proprement dite venaient s’ajouter des emplois dérivés, dans les usines de conditionnement, les chantiers navals et l’industrie du commerce et de la vente au détail. La pêche traditionnelle a en bonne partie disparu dans les provinces de l’Atlantique au cours de la dernière décennie, mais le secteur de Barrington conserve une des industries de la pêche du homard

les plus florissantes au monde; et la situation économique reste bonne pour bon nombre de gens, si on compare la situation à ce qui se passe dans d'autres régions côtières semblables. Les individus travaillant dans l'industrie de la pêche sont des gens qui travaillent fort et qui sont très attachés à leur indépendance.

Cette solide industrie de la pêche a une très grande importance pour la communauté, mais elle a aussi un impact sur l'école. Bon nombre de jeunes garçons ont choisi, au fil des ans, de quitter l'école secondaire avant la fin de leurs études pour faire carrière dans la pêche. D'après les données de Statistique Canada pour 2001, dans la classe d'âge de 35 à 44 ans, 51,5 pour cent des hommes de la municipalité de Barrington et 56 pour cent des hommes de la ville de Clark's Harbour (qui est l'autre secteur dont proviennent les élèves de notre école) sont des gens qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Notre taux d'abandon, en particulier chez les garçons, s'est amélioré au fil des dernières décennies à un rythme plus rapide que le taux moyen sur l'ensemble de la province et représente aujourd'hui moins de 10 pour cent des élèves. Le personnel de l'école indique que certains élèves leur disent qu'ils sont les premiers membres de leur famille à terminer leurs études secondaires.

L'école, consciente de la riche histoire de notre communauté sur le plan maritime, a établi un partenariat avec le NSCC (Nova Scotia Community College) et Scotia Halibut. Ce partenariat prévoit un crédit en éducation coopérative pour les élèves qui suivent le cours de biologie de 11<sup>e</sup> année. Les élèves peuvent explorer des débouchés professionnels dans le domaine de l'aquaculture, tout en obtenant un crédit de niveau avancé qui sera reconnu, une fois qu'ils auront obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires, par le NSCC. Ce projet pilote a permis d'établir un lien entre les ressources de la communauté et le programme éducatif et a permis également de favoriser l'égalité entre les sexes, puisque les jeunes femmes peuvent, grâce à ce programme, découvrir des débouchés professionnels qu'elles n'auraient jamais envisagés auparavant.

Après la fin de leurs études secondaires, nos élèves se répartissent généralement en trois groupes de taille à peu près égale pour ce qui est de leurs projets au postsecondaire : un tiers va à l'université, un tiers va au collège communautaire et un tiers cherche de l'emploi dans la région. Comme dans la plupart des régions rurales, ceux qui réussissent à l'université

et, dans une moindre mesure, au collège communautaire, émigrent souvent vers les centres urbains de plus grande taille pour y trouver de l'emploi et ne reviennent pas dans la région pour élever leurs enfants.

Au cours des dernières années, l'école a été confrontée à une crise sur le plan de sa configuration physique. On a pris conscience, au cours des années 1990, qu'il était plus que nécessaire soit de rénover l'école soit de la remplacer et on a formé des comités afin d'exercer des pressions à cet effet. La crise s'est aggravée au printemps 2002 lorsque les élèves et le personnel ont été affectés par des problèmes d'ordre environnemental. Après avoir mené l'enquête et pris des mesures correctives en vue d'éliminer les problèmes apparemment liés à des facteurs environnementaux, on a déplacé bon nombre des élèves dans divers locaux de la communauté pour terminer l'année scolaire. Pour l'année scolaire suivante, on a fermé de façon définitive l'ancienne aile de l'édifice pour le premier cycle du secondaire et installé six classes portatives à la place pour compenser le manque d'espace. L'école Barrington Municipal High a été transférée dans un nouvel édifice, qui a ouvert ses portes le 16 avril 2006.

## Mise en évidence du problème

---

Le fait de mettre l'accent sur le renforcement de la réussite de l'apprentissage a donné l'occasion à un comité composé de membres du personnel de l'école BMHS de mettre en évidence une source d'inquiétude dans l'école et d'élaborer un processus en vue de résoudre le problème. L'évaluation en littératie à l'élémentaire a mis l'accent sur la nécessité de prendre les devants lorsqu'on repère des élèves qui ne répondent pas aux attentes pour ce qui est des résultats d'apprentissage en littératie en vue de l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. La construction d'un nouvel édifice scolaire a présenté au comité l'occasion de remettre les choses à plat et de mettre un accent tout particulier sur la littératie.

Le personnel enseignant de l'école BMHS sait depuis longtemps que la littératie et en particulier le manque de compétences adéquates en lecture et en écriture posent problème chez les élèves. Bon nombre d'enseignants se demandent si nos élèves ont les compétences nécessaires en littératie pour pouvoir se débrouiller au niveau postsecondaire et s'inquiètent du fait que les lacunes des élèves dans ces compétences risquent de rendre la transition vers le postsecondaire tout particulièrement difficile. Certes, bon nombre



de diplômés de l'école BMHS ont fait des études postsecondaires et se sont distingués dans leur domaine de prédilection, mais il arrive souvent que la transition du secondaire au postsecondaire soit si difficile que certains abandonnent leurs études postsecondaires au bout d'un semestre et rentrent à la maison.

Alors que le taux d'abandon à BMHS a diminué au cours des deux dernières décennies, les enseignants disent qu'ils observent une augmentation du nombre d'élèves qui ont de piètres compétences en lecture et en écriture. Les enseignants, qui sont confrontés à l'énorme travail que représente l'amélioration des compétences en lecture et en écriture chez un grand nombre d'élèves, ont ressenti et continuent de ressentir des pressions les poussant à faire baisser leurs exigences et leurs attentes, de façon à ce que les élèves parviennent à terminer leurs études secondaires.

D'après une étude récente de notre population étudiante, effectuée par le comité responsable de l'initiative « Pour renforcer la réussite de l'apprentissage », on observe certaines tendances intéressantes et troublantes chez les élèves. Au deuxième cycle du secondaire, seuls 15 pour cent des élèves considèrent qu'ils sont des lecteurs et disent qu'ils prennent du plaisir à lire. Parmi les élèves de 12<sup>e</sup> année, 60 pour cent lisent pendant 15 minutes ou moins par jour. Au premier cycle du secondaire, le pourcentage d'élèves qui prennent du plaisir à lire et qui se considèrent comme étant des lecteurs est de 10 pour cent seulement. Ces statistiques indiquent un faible niveau des aptitudes en lecture des élèves tout autant qu'un manque d'intérêt de leur part.

Les réponses des élèves qui ne considèrent pas qu'ils sont des lecteurs entrent généralement dans les trois catégories de réponses typiques des gens qui ne se considèrent pas comme de bons lecteurs définies par Beers (2003) dans *When Kids Can't Read, What Teachers Can Do*. Bon nombre d'élèves disent qu'ils n'aiment pas lire parce qu'ils ont du mal à comprendre le sens ou le but de ce qu'ils lisent. Ils mentionnent souvent, pour expliquer leurs difficultés, le fait que le vocabulaire est nouveau ou ne leur est pas familier. Les élèves qui ne se considèrent pas comme des lecteurs disent également souvent que la lecture est « ennuyeuse » ou « pas intéressante », en raison du manque de compréhension et de leur incapacité de dégager le sens de ce qu'ils lisent. Ils disent qu'il leur arrive souvent de ne pas trouver de livre qu'ils aiment lire.

Les élèves se plaignent souvent quand on leur donne des choses à lire en classe ou à la maison. Bon nombre d'entre eux trouvent « pénible » de devoir lire plus qu'une page ou deux. C'est cette faiblesse chez nos élèves qui ne se considèrent pas comme des lecteurs qui les empêche de réussir à l'école et au-delà.

Beaucoup de personnes considèrent que la lecture est le domaine le plus important de l'éducation et qu'il est encore plus crucial d'être à l'aise en lecture dans notre société technologique. L'aptitude à la lecture est une exigence préalable pour bon nombre des activités de lecture dans les autres matières, comme les sciences humaines, les sciences et l'enseignement professionnel — mais aussi pour réussir dans la vie active et dans la vie au quotidien (Vaughn, Bos & Schumm, 2003).

L'aptitude à la lecture joue un rôle crucial dans toutes les matières. Un des enseignants de mathématiques dit qu'il se soucie du niveau de lecture exigé de la part des élèves en mathématiques dans les manuels du deuxième cycle du secondaire, en particulier dans les cours de base en mathématiques, pour les élèves qui ont des difficultés avec les compétences de base en mathématiques. Il est clair qu'il s'agit d'un problème qu'il faut régler dans toutes les matières, en adoptant une approche cohérente et unifiée pour l'ensemble du personnel de l'école. Il faut que chaque enseignant devienne une personne qui enseigne la littératie et que les compétences en littératie de l'élève soient renforcées dans chacun des cours qu'il suit.

« Les adolescents arrivant dans le monde adulte du XXI<sup>e</sup> siècle seront amenés à lire et à écrire plus qu'à toute autre époque dans l'histoire de l'humanité. Ils auront besoin d'un niveau avancé en littératie pour pouvoir faire leur travail, vivre leur vie à la maison, jouer leur rôle de citoyen et mener leur vie sur le plan personnel » (Moore, Bean, Birdyshaw & Rycik, 1999). On s'attend à ce que, dans un avenir proche, tous les élèves de la Nouvelle-Écosse aient l'obligation de réussir à une évaluation en littératie en 9<sup>e</sup> année pour pouvoir obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Ceci signifie qu'il faudra vraiment mettre l'accent sur l'amélioration des compétences en littératie.

## Un nouvel engagement en littératie

---

Les membres du personnel de l'école BMHS sont conscients de l'importance de la littératie et de leurs responsabilités en tant qu'éducateurs, qui s'expriment dans l'énoncé de mission suivant :

- Offrir aux élèves de Barrington Municipal High School l'occasion d'acquérir les aptitudes et les compétences dont ils ont besoin pour devenir de bons lecteurs et de bons rédacteurs dans la société d'aujourd'hui.

Pour favoriser la réalisation de cette mission, nous avons proposé les trois buts spécifiques suivants :

1. Offrir à tous les élèves qui ne répondent pas aux attentes lors de l'évaluation en littératie de la 6<sup>e</sup> année un accès à des structures de soutien qui leur permettront de réussir lors de l'évaluation en littératie de la 9<sup>e</sup> année.
2. Mettre en place des normes à l'échelle de l'école tout entière en littératie (lecture, écriture, visionnement et expression orale).
3. Renforcer les structures de soutien faisant intervenir les parents et la communauté.

Lors des discussions avec le personnel, la littératie est ressortie comme étant l'un des domaines prioritaires. Les membres du personnel ont le sentiment que les aptitudes des élèves en littératie ne sont pas suffisantes pour répondre aux exigences de notre société, qui est en pleine évolution et qui s'appuie de plus en plus sur des documents imprimés. D'après une enquête auprès des éducateurs expérimentés de BMHS qui sont en exercice depuis plus de 20 ans, le sentiment est que le niveau des élèves en littératie au moment de la fin de leurs études secondaires est en chute libre depuis le début de leur carrière d'enseignant.

Il faut que tous les membres du personnel de l'école participent au processus, afin de favoriser la mise en place d'un climat soutenant le développement des aptitudes en littératie. Comme pour la mise en œuvre de toute autre initiative, il est impératif que tous les membres du personnel participent aux discussions et à la prise de décisions.

Afin de commencer à travailler sur les besoins qu'elle a mis en évidence, l'école discutera avec le conseil scolaire de la mise en place éventuelle d'un projet pilote, dans le cadre duquel on embaucherait un enseignant ayant de l'expérience en littératie dans un rôle de coordinateur du soutien en littératie dans l'école. Cette personne travaillerait en collaboration avec le comité responsable de l'initiative « Pour renforcer la réussite de l'apprentissage » en vue d'examiner ce qui se passe à BHMS dans le domaine de la littératie.

Les discussions avec le personnel de l'école ont débouché sur un engagement pris par l'ensemble de l'école vis-à-vis du développement de la littératie, avec un travail sur les points suivants :

- programmes spécifiques en littératie favorisant l'acquisition d'aptitudes en littératie chez les jeunes qui ont des difficultés en lecture et en écriture
- activités d'épanouissement professionnel axées sur la littératie
- périodes prévues en classe pour l'enseignement direct des compétences en littératie
- périodes prévues pour des activités prolongées de lecture silencieuse à l'échelle de l'ensemble de l'école
- normes en littératie pour l'ensemble de l'école
- accent sur les aptitudes en littératie dans toutes les matières du programme d'études
- équipe de membres de la communauté scolaire chargée d'explorer les problèmes relatifs à la littératie et de présenter fréquemment des comptes rendus au personnel de l'école dans son ensemble
- bibliothèque / centre multimédias qui répond aux besoins des élèves sur le plan de la littératie
- bibliothèque de ressources que le personnel pourra utiliser
- responsables de la littératie au sein du personnel de l'école
- processus pour nouer des liens avec les parents et les membres de la communauté

Le comité a mis en évidence plusieurs facteurs qui ont, à l'heure actuelle, un impact positif sur l'école :

- Le personnel est conscient du problème et s'engage à améliorer les aptitudes en littératie de l'ensemble des élèves.
- Le personnel est prêt à mettre en place un plan de perfectionnement professionnel axé sur la littératie pour l'année à venir.

- Certaines membres du personnel ont un passé riche au sein de l'école.
- La construction d'une nouvelle école permettra de repartir à zéro.
- Le taux d'abandon est en diminution chez les élèves.
- Certains membres du personnel participent à l'heure actuelle à des programmes d'études de cycle supérieur en partenariat avec Mount Saint Vincent University.
- L'école est réservée aux élèves de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, ce qui permet d'adopter une approche cohérente pour l'offre de structures de soutien.

À partir des idées ainsi rassemblées et en tenant compte de nos forces et de nos besoins spécifiques en littératie, nous avons élaboré trois buts.

Le **but n° 1** est d'offrir à tous les élèves qui ne répondent pas aux attentes lors de l'évaluation en littératie de la 6<sup>e</sup> année un accès à des structures de soutien qui leur permettront de réussir lors de l'évaluation en littératie de la 9<sup>e</sup> année.

## Mesures proposées

Le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a mis en place une évaluation en littératie en 6<sup>e</sup> année. L'évaluation permettra de repérer les élèves qui ne réussissent pas au volet d'écriture ou de lecture et il faudra mettre en place des structures de soutien supplémentaires pour eux.

L'une des méthodes pour apporter du soutien aux élèves repérés comme ayant des difficultés consiste à mettre en place des responsables de la littératie au sein du personnel de l'école. Les élèves qui ont des difficultés peuvent rencontrer ces divers responsables pour se concentrer sur leurs lacunes en littératie et combler ces lacunes. Tous les membres du personnel peuvent participer à cette approche. L'enseignant de chimie de 11<sup>e</sup> année peut ainsi participer aussi bien que l'enseignant de français de 8<sup>e</sup> année. Il revient au conseiller en littératie de faire un suivi des progrès de l'élève de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année et d'assurer la liaison avec les enseignants de l'élève et avec sa famille. Le conseiller en littératie rencontrera régulièrement l'élève pour discuter de ses devoirs à faire à la maison, de ses compétences en organisation, de ses frustrations, des domaines qui le préoccupent et de ses dernières réussites. Ce n'est pas au conseiller en littératie que revient la responsabilité d'offrir directement un enseignement en vue de développer les compétences de l'élève en littératie. Sa principale responsabilité est de faire un suivi des progrès de l'élève dans son plan de soutien en littératie et de s'assurer que les efforts de l'école continuent de se concentrer sur ses compétences en littératie. Le

conseiller en littératie participera également au processus de transition de la 6<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, afin d'assurer la continuité des programmes offerts à l'élève. Le fait d'avoir une relation positive avec le conseiller en littératie, dans laquelle il se sent soutenu, aidera l'élève à se sentir concerné par l'enseignement et à avoir le sentiment qu'on reconnaît la valeur de sa participation.

Au début de l'année scolaire, les administrateurs de BMHS rencontrent individuellement les parents des élèves qui n'ont pas répondu aux attentes à l'évaluation en littératie en 6<sup>e</sup> année, pour leur expliquer l'initiative faisant appel à des conseillers en littératie et pour discuter des autres structures de soutien qui seront offertes à l'élève. Chaque famille reçoit des trousseaux d'information décrivant ce que les parents peuvent faire pour aider leur enfant. Pour encourager les élèves à lire, on fournira à chacun d'entre eux une trousse de documents de lecture correspondant à son niveau et à ses centres d'intérêt.

Le **but n° 2** est de mettre en place des normes à l'échelle de l'école tout entière en littératie (lecture, écriture, visionnement et expression orale).

## Mesures proposées

L'équipe chargée de la mise en œuvre a décidé que l'élaboration de normes et d'attentes en littératie à l'échelle de l'école tout entière était une composante essentielle si on voulait que tous les élèves acquièrent de « bonnes » compétences en littératie. Elle a pensé que la meilleure façon d'obtenir des résultats était d'adopter une approche unifiée et globale bénéficiant d'un appui égal dans toutes les matières du programme d'études (mathématiques, sciences, français, DPS, etc.). Pour cela, elle a mis en évidence les stratégies suivantes :

- élaborer un plan global de perfectionnement professionnel, avec les suggestions de tout le personnel, qui offrira une approche ciblée, globale et séquentielle – Il faudra des activités approfondies de perfectionnement professionnel si nous voulons que ce projet réussisse. Il faut tenir compte du fait que les enseignants du personnel de l'école n'ont pas tous les mêmes connaissances, le même savoir-faire et le même degré d'aisance vis-à-vis des questions relatives à la littératie. Il faut que tous les membres du personnel s'entendent sur les concepts et la terminologie en littératie, sur ce qu'il faut pour être un bon lecteur et un bon rédacteur et sur ce qui arrive quand on n'applique pas de bonnes stratégies en lecture et en écriture.

- définir des pratiques communes concernant la littératie à l'échelle de l'école tout entière, qui seront mises en œuvre dans toutes les matières du programme – Ceci permettra de garantir qu'on applique les mêmes normes et les mêmes attentes dans toutes les matières. Par exemple, pour la rédaction de dissertations, il faudra s'entendre sur les exigences concernant la page titre, le format et les conventions pour les citations et les appliquer de façon uniforme dans tous les cours.
- mettre en œuvre des activités à l'échelle de l'école tout entière, du type « Ce mois-ci est le mois de... » – Chaque mois, on se concentrera sur une règle grammaticale différente (ponctuation, majuscules, coordination, etc.). Certaines classes spécifiques s'occuperont de lancer une campagne médiatique (affiches) décrivant les règles de grammaire concernées. Ces affiches seront placées partout dans l'école. Pendant le mois en question, tous les membres du personnel de l'école se concentreront sur cette règle particulière, expliqueront le bon usage et corrigeront les devoirs et les travaux sous l'angle de cette règle. Cette approche intensive permettra aux élèves d'intérioriser l'usage grammatical correct.
- trouver un moyen d'assurer un suivi de l'approche et d'évaluer son efficacité : « Est-ce que nos mesures ont l'effet escompté? »
- poursuivre les activités de lecture silencieuse à l'échelle de l'école tout entière – Pendant l'année scolaire 2003–2004, nous avons mis en œuvre une activité de lecture silencieuse pendant 16 minutes après la récréation, en guise de méthode pour faire augmenter le temps consacré à la lecture. Nous avons interrogé le personnel et les élèves pour déterminer l'impact de cette mesure. La plupart des élèves ont eu une réaction positive et disent que la lecture silencieuse les a aidés à se concentrer. Plusieurs élèves qui se considéraient auparavant comme des lecteurs lents disent qu'ils se sont améliorés en lecture. Plusieurs disent que c'est la seule période où ils lisent pour le plaisir.
- organiser un club de lecture pour les élèves
- acquérir un vaste éventail de textes parmi lesquels les élèves pourront faire leur choix – On pense généralement que les élèves sont plus réceptifs vis-à-vis de la lecture si on leur fournit des ouvrages qui se situent à un niveau auquel ils se sentent à l'aise.

Le **but n° 3** est de renforcer les structures de soutien faisant intervenir les parents et la communauté.

## Mesure proposée

On encouragera les parents, dans le cadre de rencontres et de sessions d'informations, de présentations aux médias et de notes de service de l'école, à favoriser le développement de la littératie à la maison et à aider leur enfant à améliorer ses compétences en littératie et son intérêt pour la lecture des manières suivantes :

- mettre un vaste éventail d'ouvrages à lire à la disposition de l'enfant à la maison – Pour aider les parents à accomplir cet objectif, l'école inscrira chaque élève à la bibliothèque.
- donner l'exemple en lisant soi-même à la maison – Pour favoriser cela, l'école explorera l'organisation d'un atelier sur la littératie pour les parents.
- encourager les parents à entrer en contact avec les enseignants au sujet des aptitudes de leur enfant en lecture – Pour favoriser cela, l'école aura recours à l'initiative sur les conseillers en littératie.
- encourager les parents à siéger aux comités et aux conseils à l'école – La participation des parents au comité d'école consultatif nous aidera à maintenir l'accent sur la littératie dans notre plan d'amélioration de l'école.

La communication avec les parents et avec la communauté s'appuiera sur les dispositifs suivants :

- billets en provenance de l'école et agendas des élèves
- utilisation des médias de la région
- présentations s'adressant à des groupes communautaires
- atelier en fin de semaine sur les techniques pour aider l'enfant en tant qu'apprenant (devoirs à la maison, étude, littératie, etc.)
- représentants des parents au sein des comités de l'école
- bulletins d'information de l'école et site Web avec lien vers une page d'accueil sur la littératie

Il est important de disposer d'un processus d'évaluation de l'impact de chaque initiative qu'on entreprend. Comment s'assurer que nous réalisons bien nos objectifs?



Le comité a mis en évidence plusieurs méthodes pour évaluer le degré de réussite des initiatives :

- comparer le nombre d'élèves qui répondent aux attentes lors des évaluations en littératie en 9<sup>e</sup> année au nombre en 6<sup>e</sup> année – Le but du comité est de réduire de façon significative le nombre d'élèves qui ne répondent pas aux attentes.
- faire à nouveau le sondage auprès des élèves mentionné antérieurement et comparer les données obtenues
- faire un suivi, pendant cinq ans, des résultats du premier semestre de la cohorte des finissants qui poursuivent leurs études au postsecondaire
- comparer, d'ici à 2010, le pourcentage d'élèves ayant réussi dans leurs études postsecondaires au pourcentage d'élèves ayant réussi dans leurs études postsecondaires en 2005 et en 2006.

En septembre 2008, l'école BMHS se lancera dans un processus d'amélioration. Ce processus comprendra le rassemblement de données auprès des parents sur plusieurs initiatives, dont l'initiative en littératie. Il permettra d'obtenir des informations utiles sur le degré de réussite des activités visant à améliorer le niveau en littératie et sur la réalisation des autres buts.

# Partie 10 – Améliorer la participation des élèves à Lockview High

Halifax Regional School Board

---

## Au début

---

L'école Lockview High School (LHS) a ouvert ses portes en septembre 2000, l'année du dragon dans le calendrier chinois. Elle a permis de réunir de nombreuses communautés et de nombreux élèves qui ne s'étaient jamais retrouvés ensemble auparavant. L'ouverture de cette école a soulevé de nombreux problèmes controversés et délicats, mais elle a également offert une occasion fantastique de repartir à zéro, de créer une nouvelle communauté et une nouvelle culture dans l'établissement. Elle a offert l'occasion de marquer un tournant historique et de lancer une école sans passé — une école entièrement tournée vers l'avenir!

Le personnel de LHS vient principalement des quatre écoles de la région que les élèves ont quittées pour rejoindre la nouvelle école. Le reste provient de diverses autres écoles du Halifax Regional School Board.

La diversité des origines et de l'expérience des membres du personnel a permis d'adopter une attitude d'ouverture d'esprit et de profiter de nouvelles possibilités. Nous allons tous ensemble avoir l'occasion de participer à la création de cette nouvelle école sous tous ses aspects. À quoi ressemblerait le modèle de soutien pour les élèves? Comment allait fonctionner le conseil étudiant? Quelles politiques et quelles procédures allons-nous utiliser en matière d'absentéisme, d'appréciation du rendement et d'évaluation? Quelles seraient les idées que nous défendrions? Quelles seraient les idées que nous ne défendrions pas?

Le fait de commencer à zéro nous offrait un éventail sans fin de possibilités. Le travail allait être énorme, mais passionnant!

## Le directeur de l'école donne le ton

---

Dans toutes les écoles, le directeur a une très grande influence et joue souvent un grand rôle pour ce qui est de déterminer l'ambiance qui règne dans l'école et la culture globale de l'école. Les croyances et les valeurs du directeur ont une grande influence sur les modèles et les procédures utilisés au quotidien.

Pour le directeur de LHS, il était indispensable d'avoir une éducation favorisant l'intégration de tous. Chaque décision concernant les centres d'apprentissage et les ressources jouerait donc un rôle vital dans la réussite de l'intégration et dans le fonctionnement de l'établissement en tant qu'école. Comme dans tous les autres aspects de l'école, le personnel allait défricher un nouveau terrain pour déterminer la meilleure manière d'aider les élèves dans leur apprentissage et de favoriser leur intégration.

## Centre d'apprentissage ou soutien aux élèves – Tout est dans le nom

---

Le personnel voulait changer le rôle du centre d'apprentissage et, pour cela, il a commencé par changer le nom même de la structure. Il a choisi de l'appeler « département de soutien aux élèves », afin d'indiquer que tous les élèves allaient pouvoir y trouver du soutien et pas seulement ceux des élèves qui suivaient un plan de programme individualisé (PPI). L'intégration commencerait par l'adoption d'une approche incluant tous les élèves dans ce lieu, qui est là pour soutenir tous les élèves et tous les enseignants.

Ceci permettrait automatiquement de réunir de nombreux élèves différents autour d'un but commun, à savoir la réussite de leur scolarité, quelle que soit leur identité et quel que soit leur niveau de compétence. Dans ce lieu, les élèves pourraient obtenir du soutien et de l'aide à la fois des enseignants et de leurs camarades.

## Localisation du département de soutien aux élèves

---

Il fallait que le soutien aux élèves représente un travail d'équipe, c'est-à-dire qu'il fasse intervenir non seulement le personnel de soutien aux élèves,

mais également beaucoup d'autres gens dans l'édifice. Il fallait donc qu'il se situe dans un endroit central, à proximité du bureau principal et du service d'orientation. Ce triangle vital allait nous permettre de travailler en collaboration étroite en vue de soutenir les élèves dans leur apprentissage.

Cet endroit central soulignait également le fait que le département de soutien élèves était une composante vitale et centrale de notre école. Il lui donnait un rôle de premier plan en tant qu'endroit important et central, où de nombreux élèves peuvent obtenir du soutien dans leur apprentissage et dans leurs études.

Avec le choix d'un tel endroit, nous avons pu éliminer le côté stigmatisant des « centres d'apprentissage » et créer un « centre de soutien aux élèves » accessible à tous. L'endroit central permet également aux membres de l'administration, au conseiller d'orientation et aux membres du personnel de soutien aux élèves de travailler à proximité les uns des autres pour soutenir les élèves et les aider à réussir.

## Nomination d'un coordinateur du soutien aux élèves et définition de son rôle

---

Le soutien aux élèves joue désormais un rôle central non seulement dans les valeurs de l'école, mais également sur le plan de sa localisation physique dans l'édifice. L'étape suivante était évidente : il fallait nommer un coordinateur et faire intervenir cette personne dans tous les aspects du fonctionnement de l'école et de la prise de décisions.

Notre coordinateur du soutien aux élèves fait partie de notre équipe de coordinateurs du programme d'études (c'est-à-dire de chefs de département) et assiste donc à toutes les réunions et participe à la prise de décisions dans l'école. Nous avons commencé à inclure dans ces réunions des problèmes relatifs au soutien aux élèves, afin de déterminer ce que chaque département pouvait faire pour nous aider à répondre aux besoins de nos élèves et de nos enseignants.

Le soutien aux élèves n'est plus un élément ajouté après coup. Il joue désormais un rôle aussi important que le département de sciences ou d'anglais, par exemple, et le coordinateur peut s'exprimer au même titre que les autres. Le coordinateur a autant de possibilités que les autres de participer à la définition des politiques et des procédures de l'école et à la prise de

décisions. Ceci signifie que tous les élèves sont représentés et cela nous aide donc à favoriser l'intégration de tous.

## Notre vision de l'intégration

---

À Lockview High, le personnel cherche à proposer un établissement de qualité favorisant l'intégration de tous, c'est-à-dire où tout le monde est le bienvenu, où on accorde de la valeur et on apporte du soutien à chaque participant et où chacun peut apporter sa contribution.

- Une école favorisant l'intégration est une école où tout le monde a sa place et qui s'assure que tous les élèves bénéficient d'une éducation de qualité pour favoriser leur développement intellectuel, humain, social et professionnel.
- C'est une école qui fournit à tous les élèves des occasions plus pertinentes de tirer des leçons des contributions de leurs camarades.
- C'est une école qui offre les services et les structures de soutien nécessaires pour aider les élèves à réaliser leurs buts.
- C'est une école qui offre des ressources, des stratégies, du temps et de la formation aux enseignants afin de constituer les bases d'une école favorisant l'intégration.

## Pour réaliser notre vision

---

À Lockview High, notre but est de créer un climat dans l'école qui s'appuie sur le soutien aux élèves et de relever la barre pour tout le monde. Notre personnel s'est tout d'abord concentré sur sa propre formation, avec une série d'ateliers. Ces ateliers portaient sur les sujets suivants :

- département de soutien aux élèves pour une scolarité favorisant l'intégration (composition et rôles)
- rôle de l'enseignant dans la salle de classe, de l'aide-enseignant et des adjoints aux programmes éducatifs
- styles d'apprentissage et enseignement différencié – gammes de programmes
- plans de programme individualisés
- adaptations des programmes et troubles d'apprentissage
- enrichissement et enseignement à trois niveaux

Nous nous donnons la tâche d’agir au quotidien, petit à petit, afin de construire une communauté dans laquelle tout le monde se sent le bienvenu, chacun a le sentiment de faire partie du groupe et tout le monde collabore pour faire en sorte que la communauté fonctionne bien à l’échelle de l’école tout entière, dans un esprit de respect mutuel. Les membres du personnel ont suivi des formations afin de mieux comprendre la diversité dans nos salles de classe et continuent de s’efforcer de trouver de bonnes stratégies pour répondre aux besoins des élèves.

## Des programmes pour tous

---

Lockview High a mis sur pied un département du soutien aux élèves, qui tente d’apporter son soutien à l’ensemble des 1200 élèves de l’école pour répondre à leurs besoins. On élabore des programmes en fonction des divers besoins dans l’école. Les enseignants, les conseillers d’orientation, les administrateurs et les parents se rencontrent régulièrement pour discuter des besoins des élèves et des programmes offerts. On a élaboré tout un éventail de programmes et mis en place des structures de soutien appropriées sur lesquelles ces programmes peuvent s’appuyer.

On effectue un travail approfondi de planification auprès des élèves qui ont besoin d’un plan de programme individualisé. Les parents, les enseignants, les conseillers d’orientation, les administrateurs et des professionnels de l’extérieur participent tous à l’élaboration de ces plans. Lorsque les élèves arrivent à l’école secondaire, on discute de leurs besoins, afin de les préparer à apporter une contribution de valeur dans la vie de la communauté après la fin de leurs études secondaires. On discute de différents domaines : scolarité, aptitudes sociales, possibilités d’emploi, possibilités d’études postsecondaires, loisirs et divertissements, logement, planification financière, etc.

La planification des transitions pour l’avenir fait partie intégrante du plan individuel de l’élève et il est nécessaire de travailler dessus tout au long des années de la scolarité de l’élève au secondaire. On fixe chaque année des buts et on élabore des résultats d’apprentissage individuels pour chacun des cours suivis par l’élève. À ce stade, on met alors en place les ressources et les stratégies nécessaires.

Nous sommes très attachés à l'idée que l'éducation spéciale ne doit être « qu'aussi spéciale qu'il n'est nécessaire », comme le dit la politique en matière d'éducation spéciale. Le personnel de l'école examine les structures de soutien et les stratégies qui se présentent de façon naturelle avant de faire appel au soutien d'adjoints d'enseignement dans la salle de classe. Il est important de noter que les adjoints d'enseignement peuvent jouer un rôle extrêmement important quand il s'agit d'apporter du soutien en éducation. Il faut que le personnel de l'école surveille les structures de soutien afin de minimiser les obstacles pour les élèves qui sont en train de nouer des liens avec des camarades dans la classe. Si on veut mettre en place des classes qui favorisent l'intégration, il est essentiel de prendre le temps d'éduquer le personnel de l'école en ce qui concerne son rôle à cet égard. Pour favoriser l'adoption de telles pratiques, il est essentiel de fournir des stratégies pour le travail en équipe et pour le renforcement de l'autonomie des élèves.

Lorsqu'on crée un plan de programme individualisé, il est également important de se concentrer sur l'acquisition d'aptitudes sociales et personnelles, dans le cadre de la participation à des activités parallèles au programme d'études. À Lockview High, les élèves qui ont des difficultés importantes siègent au conseil étudiant et participent à de nombreux clubs et activités sportives; ils sont considérés comme étant des membres à part entière de l'école et de la communauté, au même titre que les autres.

Nous tenons au bien-être social et affectif de la communauté scolaire; le personnel de l'école travaille donc en collaboration étroite avec le personnel du TLC (Teen Lifestyles Centre) afin d'aider tous les élèves sur le plan de leur santé mentale et physique.

## En vue de l'enrichissement de tous

---

En mai 2002, l'école Lockview High est passée par le processus de planification sur place. Le but n° 2, dont la mise en œuvre a eu lieu pendant l'année scolaire 2002–2003, était de « renforcer les structures de soutien pour l'apprentissage des élèves, de façon à répondre aux besoins de tous les apprenants ».

Comme nous l'avons dit plus haut, nous avons déjà commencé à offrir des formations en cours d'emploi pour le personnel sur l'intégration et

sur l'adaptation du programme d'études aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Nous avons donc tout naturellement progressé vers la mise sur pied d'un comité chargé d'élargir les structures de soutien pour l'apprentissage des élèves, afin de prendre en compte l'ensemble des élèves de l'école.

## Mesures que nous avons prises

---

La composition du comité reflétait les divers départements de l'école et incluait également le responsable du soutien aux élèves et un conseiller d'orientation. Les membres du comité ont cherché à suivre des formations, dans le cadre d'ateliers en cours d'emploi et de rencontres après l'école, sur l'enrichissement à l'échelle de l'école tout entière.

Voici quelques-unes des mesures que nous avons prises :

- Nous avons fait une présentation à l'ensemble du personnel sur l'introduction de l'enrichissement à l'échelle de l'école tout entière et participé à des activités de création.
- Les membres du comité se sont rencontrés pendant une journée pour familiariser le personnel de Lockview High avec le document *Le défi de l'excellence* et pour faire un remue-méninges sur les buts à long terme du comité.
- Nous avons lu divers articles sur différents aspects de l'enrichissement : compactage du programme d'études, groupes d'enrichissement, utilisation des intelligences multiples pour adapter le programme d'études, etc. — et nous avons mis en commun ces articles les uns avec les autres.
- Nous avons fixé pour le comité le but suivant : faciliter l'apprentissage de tous les élèves à tous les niveaux, en sensibilisant davantage les enseignants, en aidant le personnel dans le cadre de l'élaboration de programmes, en constituant une bibliothèque de ressources pour les élèves à tous les niveaux et en créant une atmosphère positive d'acceptation de la diversité.
- Les membres du comité ont continué de suivre des formations, mais ont également organisé une formation pour l'ensemble du personnel sur le rôle de la physiologie du cerveau dans l'apprentissage, avec des activités d'ancrage et des plans de leçon à paliers.



- Nous encourageons tous les membres du personnel à communiquer les plans de leçon qu'ils ont adaptés afin de répondre aux besoins des élèves faibles et des élèves forts. Ces plans de leçon seront mis à la disposition de l'ensemble du personnel et nous continuerons de nous appuyer sur cette procédure jusqu'à ce que nous disposions d'un choix varié de plans que le personnel pourra utiliser.
- Nous apportons également notre soutien au personnel en commandant des ressources sur l'enrichissement pour notre bibliothèque de référence pour le personnel et en continuant à renforcer les connaissances et les compétences des membres du comité, de façon à ce qu'ils soient disponibles pour aider le personnel à élaborer des ressources pour certains élèves individuellement, pour de petits groupes d'élèves et pour la classe tout entière permettant de motiver autant que possible chaque élève dans son apprentissage.

## Prochaines étapes

---

*« Je considère nos élèves comme des cerfs-volants : on passe sa vie à essayer de les faire décoller... »*

– **Erma Bombeck**

Au bout de quatre ans, nous avons le sentiment d'avoir fait de grands pas en avant. Nous continuons de travailler fort pour développer notre programme afin qu'il réponde aux besoins de tous les élèves. Parmi les projets que nous avons pour l'avenir, on trouve les suivants :

- continuer à former le personnel sur l'utilisation des adaptations dans toutes les matières
- continuer à développer la collection de notre bibliothèque de ressources
- élargir l'éventail des programmes et des possibilités d'apprentissage pour nos élèves
- mettre en place un partenariat soutenu avec le TLC (Teen Lifestyle Centre), afin d'éduquer nos élèves sur les questions d'ordre social et affectif
- collaborer avec deux écoles secondaires de la région pour mettre en commun nos ressources, notre matériel et nos idées sur l'enrichissement

Les progrès que nous avons faits à Lockview High au cours des quatre dernières années sont à la fois sources de motivation et gratifiants. La mise en place d'une école favorisant l'intégration est un processus qui nécessite une équipe motivée avec une vision claire du soutien aux élèves dans leur apprentissage.

# Partie 11 – Améliorer la participation des élèves à Queen Elizabeth High School<sup>1</sup>

Halifax Regional School Board

---

## Introduction

---

La raison d'être de *Pour renforcer la réussite de l'apprentissage* est que nous disposons de nouvelles connaissances visant à faire évoluer les stratégies permettant de répondre aux besoins des élèves et des enseignants dans toute leur diversité. Dans le document de travail *Blueprint for Improvement* publié par le HRSB (Halifax Regional School Board), on indique que la majorité des élèves bénéficient d'une bonne éducation, mais on reconnaît aussi que nous ne maîtrisons pas encore, en tant qu'éducateurs, notre approche visant à éduquer l'ensemble de l'éventail des élèves présents dans l'école. Il est donc important de mettre en œuvre de nouvelles stratégies pour améliorer les écoles et le conseil scolaire. Par le passé, les écoles ont eu tendance à se concentrer sur les programmes qui permettraient aux élèves ayant déjà un haut niveau scolaire d'atteindre un niveau d'excellence encore supérieur. Mais ce processus nous a conduits à négliger les programmes offrant aux élèves un vaste éventail de possibilités d'apprentissage, tant au sein du contexte traditionnel de la salle de classe qu'en dehors de ce contexte. Le résultat est qu'on a eu un nombre croissant d'élèves qui abandonnaient l'école avant la fin de leur programme, d'élèves qui étaient suspendus pendant de longues périodes et d'élèves qui se sentaient dépassés et qui avaient de la difficulté à réussir dans le contexte de la salle de classe normale.

Il y a diverses raisons pour lesquelles certains élèves n'arrivent pas à progresser. Près de 35 pour cent de l'ensemble des élèves ne connaîtront pas la réussite pendant leurs années d'école secondaire (ce pourcentage incluant bon nombre d'élèves de sexe masculin). Les principales raisons mentionnées pour expliquer

---

<sup>1</sup> Les écoles Queen Elizabeth High et St. Patrick's High ont fusionné pour former l'école Citadel High, qui a ouvert ses portes en septembre 2007.

ce manque de réussite sont l'ennui et le désir ou le besoin de trouver un emploi. Parmi les autres raisons mentionnées, on trouve les suivantes :

- Ils n'aiment pas l'école.
- Leurs cours et les règles de l'école ne les satisfont pas.
- Ils ont des problèmes avec leurs enseignants.
- Ils ne participent pas aux activités parascolaires.
- Ils participent moins en classe que les autres élèves.
- Ils ont des amis qui ne vont pas à l'école.
- Ils fréquentent des jeunes qui considèrent qu'il n'est pas important de finir l'école secondaire.
- Ils ne se sentent pas à leur place à l'école.
- Ils ont le sentiment que leur expérience à l'école n'est pas pertinente.
- Ils sont dépassés par ce qu'ils vivent dans leur vie au moment présent.

### Queen Elizabeth High School

L'école Queen Elizabeth High, qui a depuis intégré Citadel High, était une école secondaire polyvalente en milieu urbain offrant les niveaux de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Elle se situait à l'intersection de Bell Road et de la rue Robie depuis septembre 1942. Elle avait tout un passé, puisqu'elle avait éduqué avec fierté et avec distinction de nombreuses générations d'élèves de la péninsule d'Halifax. Nous avions une équipe d'employés dévoués et très professionnels, dont le savoir-faire nous permettait d'offrir tout un éventail de programmes conçus en vue de correspondre, dans la mesure du possible, aux besoins, aux centres d'intérêt et aux capacités individuelles de nos élèves. Même si nos installations avaient eu tendance à se détériorer au fil du temps, nous disposions d'une excellente bibliothèque, de salles d'éducation artistique, de salles de musique, d'ateliers de technologie, de laboratoires de sciences, de salles d'informatique, de salles pour les études familiales, d'une salle de ressources pour la lecture, d'un centre de soutien à l'apprentissage, d'un centre d'ALS, d'un gymnase, d'un auditorium et d'une cafétéria offrant un service complet.

Nous encourageons les Lions de QEH à adopter la devise de notre école, qui était « *Facere Faciendo Discimus* » (« nous apprenons à faire en faisant »), à la fois dans les activités du programme d'études et dans les activités parallèles au programme d'études. Nos élèves se sont distingués, au fil des ans, dans le domaine scolaire, en remportant 10 bourses Rhodes, des prix en art oratoire et en débats contradictoires, des compétitions en mathématiques et en sciences et

des récompenses en musique et en beaux-arts. Nous encourageons également nos élèves à participer à des activités parascolaires, comme le parlement modèle, qui était le plus ancien au Canada, le journal étudiant et la mise en scène de comédies musicales classiques de Broadway. Nos programmes sportifs — football américain, basket-ball, soccer, volley-ball, hockey sur gazon, badminton, meneuses de ban, hockey, athlétisme et ski — permettaient à nos élèves de se distinguer dans les championnats locaux et provinciaux.

En septembre 2003, pour la première fois, QEH a offert ses cours à ses 940 élèves selon un modèle semestriel. Comme on pouvait s’y attendre, les élèves et le personnel éprouvaient certaines inquiétudes concernant l’impact que ce modèle pédagogique aurait sur le niveau de réussite des élèves, qui était depuis toujours très élevé. Il était possible, en particulier, que les élèves à risque subissent un impact négatif, parce que bon nombre d’entre eux étaient déjà confrontés à divers problèmes affectant leur capacité de réussir dans leur apprentissage. Pour minimiser l’impact du système semestriel sur ces élèves, nous avons élaboré un nouveau programme intitulé STARS (Success Targets Aimed at Returning Students). Ce programme se concentrait sur la planification préalable et la préparation de l’élève dans les domaines dont on savait qu’ils pourraient poser problème, de façon à assurer, nous l’espérons, une transition facile non seulement vers le système semestriel mais également sur le plan global de leur réussite scolaire.

En même temps, l’école cherchait à trouver des moyens de favoriser l’offre aux élèves d’un éventail plus vaste d’activités d’apprentissage non scolaires. À une époque où le coût des études postsecondaires est en augmentation substantielle, nous avons le sentiment qu’il serait positif d’offrir un programme orienté vers l’avenir et centré sur l’élève qui lui permettait de s’informer sur les différents débouchés professionnels possibles. QEH avait déjà un programme d’éducation coopérative en place, mais le nombre d’élèves profitant de ce programme était à un niveau qui pouvait encore être amélioré. Nous avons donc noté que, avec une certaine réorganisation de la structure du programme, il serait possible de développer cette dimension de l’éducation de nos élèves.

QEH avait mis en place certaines stratégies par le passé et était en train de mettre en place des stratégies visant à encourager les élèves à participer, en vue (1) de renforcer la réussite scolaire chez les élèves à risque, qui risquaient sinon d’abandonner l’école prématurément et (2) de créer d’autres possibilités

d'apprentissage, dans le cadre d'expériences de travail en milieu professionnel. La première stratégie était axée sur les élèves à risque qui avaient abandonné l'école (c'est-à-dire qui avaient quitté le programme, qui ne fréquentaient plus les cours) et avaient décidé de revenir. La deuxième stratégie portait sur l'offre d'une occasion utile sur le plan social d'évaluer divers milieux de travail en entreprise, afin d'aider les élèves à faire des choix d'orientation professionnelle ultérieurement dans leur vie. Les deux initiatives avaient pour but de favoriser l'apprentissage des élèves et de les aider à réussir selon des approches non traditionnelles, suite aux efforts faits par l'école pour repenser ses pratiques antérieures à la lumière de sa nouvelle compréhension de l'élève, de son intelligence et de la création d'un milieu d'apprentissage.

## Success Targets Aimed at Returning Students (STARS)

Le projet STARS (Success Targets Aimed at Returning Students) est un projet que QEH a organisé de septembre 2003 à juin 2004 afin de chercher à répondre aux besoins d'un groupe spécifique d'élèves à risque — à savoir ceux qui quittaient l'école prématurément et abandonnaient leurs études. Ce programme a bénéficié d'un financement de lancement de la part de l'initiative *Vie et apprentissage* du gouvernement de la Nouvelle-Écosse. L'idée était de mettre en évidence et de planifier les aspects de la vie personnelle et scolaire de l'élève qui pourraient les aider à gérer la transition de l'école secondaire au postsecondaire ou au monde du travail. Les résultats visés par le programme étaient les suivants :

Nombre d'élèves en éducation coopérative en 2003–2004	82
Nombre d'élèves en éducation coopérative pendant l'été	8 [10 %]
Nombre d'élèves en programme semestriel	43 [52 %]
Nombre d'élèves en programme annuel	31 [38 %]
Nombre de garçons en éducation coopérative	19 [23 %]
Nombre de filles en éducation coopérative	63 [77 %]
Nombre d'élèves qui réussiront à terminer le programme en juin 2004	75 [91 %]
Nombre d'élèves qui continueront à suivre le programme en 2004–2005	4 [5 %]
Nombre d'élèves qui se sont retirés du programme d'éducation coopérative ou ont quitté l'école	3 [4 %]

Bon nombre des facteurs de risque mis en évidence par les élèves suivant le programme STARS à QEH sont en forte corrélation avec les facteurs de risque mis en évidence dans *Pour renforcer la réussite de l'apprentissage*. Il est également intéressant de noter que certains élèves étaient conscients du fait qu'ils ne seraient pas en mesure de parvenir aux résultats d'apprentissage de leurs cours, en raison de leurs faiblesses dans certains domaines, sur lesquels ils n'avaient jusqu'à présent pas eu l'occasion de travailler. Lorsqu'on a de faibles compétences en travail scolaire et en gestion du temps, ces faiblesses prennent encore plus d'importance quand elles se combinent à des faiblesses en littérature et en mathématiques. La prise de conscience de ces faiblesses permet de planifier les choses stratégiquement en vue de minimiser leur impact sur l'apprenant.

Les participants au programme STARS au premier semestre (groupe n° 1) ont assisté à une réunion pendant la première semaine d'école, pendant laquelle on leur a fourni un aperçu des composantes du projet STARS et de ses buts. Les élèves ont ensuite rempli un questionnaire, dont les résultats ont servi de point de départ pour une analyse des besoins pour les ateliers du deuxième semestre. Chaque participant s'est vu alors attribuer un mentor bénévole parmi les membres du personnel, dont le rôle était de suivre plus étroitement les progrès de l'élève et de fournir un soutien supplémentaire.

Les nouveaux participants au programme STARS au deuxième semestre (groupe n° 2) ont assisté à trois ateliers le matin pendant la semaine d'examen du premier semestre (du 26 au 28 janvier 2004). Les sujets des ateliers étaient les suivants : introduction au projet STARS; les sept habitudes des adolescents très efficaces; l'évaluation des facteurs faisant de vous une personne « à risque »; rencontre avec les personnes-ressources de QEH; test d'indication du niveau en lecture; mesure de la personnalité à l'aide de la méthode Myers-Briggs; mise à jour technologique et sites Web interactifs sur l'orientation; votre personnalité et vos choix en matière d'orientation; comment se préparer à une entrevue pour un emploi. Les ateliers étaient une composante obligatoire pour les élèves qui retournaient à l'école et étaient pour eux un moyen de montrer qu'ils étaient motivés en ce qui concernait leur réintégration dans le système éducatif.

Le but des ateliers était d'aider les élèves à prendre davantage conscience de leurs propres styles d'apprentissage, de leurs forces et de leurs besoins et à se concentrer sur la définition de buts avant de réintégrer le système éducatif. Au total, 22 élèves ont assisté aux ateliers.

Après les ateliers, le coordinateur du programme STARS et l'enseignant-ressource de QEH ont travaillé ensemble pour déterminer les besoins des participants au programme STARS sur le plan de la littératie. Ils ont examiné les dossiers des élèves et rassemblé les résultats du test d'indication du niveau en lecture. Ils ont pu ainsi repérer sept élèves qui n'avaient pas été repérés jusqu'à présent et les renvoyer auprès du centre de ressources pour obtenir un soutien supplémentaire sur le plan scolaire.

Le personnel a continué d'offrir du mentorat aux participants du groupe n° 1 et du groupe du n° 2. L'une des priorités du programme de mentorat était de célébrer les réussites des élèves. Les mentors ont élaboré des dispositifs incitatifs personnalisés et des récompenses afin de fournir aux élèves une rétroaction positive. Par exemple, juste avant la pause du mois de mars, huit élèves qui avaient très peu d'absences et qui avaient de bonnes notes ont eu le plaisir de recevoir un bon d'achat de 10 \$ pour un film pour la fin de semaine.

L'intention du programme STARS était de concentrer les efforts sur les composantes des résultats d'apprentissage transdisciplinaires qui traditionnellement présentaient des problèmes pour de nombreux élèves à risque, à savoir la citoyenneté, la communication, le développement personnel et la résolution de problèmes. En se concentrant sur ces aspects, le programme STARS avait pour but de mettre en place les structures de soutien et les possibilités d'apprentissage qui conduisent à l'offre d'un milieu d'apprentissage positif pour les élèves à risque et, plus généralement, pour le système scolaire dont fait partie QEH.

## Éducation coopérative

---

L'éducation coopérative est un programme d'enseignement axé sur l'orientation professionnelle, conçu en vue de combiner l'enseignement théorique dans la salle de classe et l'expérience pratique dans l'entreprise. Il s'agit d'un mode d'apprentissage expérientiel qui combine les ressources coordonnées de l'école et de la communauté. On établit des partenariats avec la communauté pour que les élèves puissent, en plus des cours ordinaires qu'ils suivent, participer à des activités d'exploration et de planification de leur orientation professionnelle et suivre un stage en entreprise.

Queen Elizabeth High était une des différentes écoles secondaires de la région métropolitaine d'Halifax qui offraient un cours à crédit en éducation coopérative. Chaque école a un programme bien particulier axé sur certains aspects, mais tous les programmes sont semblables en ce que les élèves obtiennent un crédit d'études secondaires pour le travail qu'il font dans le cadre du cours d'éducation coopérative. À QEH, l'administration et le personnel enseignant soutenaient fortement l'initiative d'éducation coopérative et étaient convaincus que les élèves du secondaire devaient être exposés à des activités d'éducation et de planification en matière d'orientation professionnelle.

À QEH, l'éducation coopérative était ouverte aux élèves de 11<sup>e</sup> et de 12<sup>e</sup> année. Les élèves choisissaient un domaine professionnel qui les intéressait et faisaient une demande d'inscription au cours d'éducation coopérative. Pour être admis, les élèves devaient passer par un processus de sélection avec une entrevue et devaient avoir des recommandations d'au moins deux enseignants. Leur participation au cours leur permettait d'obtenir un crédit scolaire normal.

Le programme d'éducation coopérative a deux composantes : un volet dans l'école et un autre dans l'entreprise. À QEH, le volet dans l'école exigeait de l'élève qu'il suive environ 25 heures d'enseignement. Les élèves acquéraient des compétences en prise de décisions concernant leur orientation professionnelle et des stratégies de recherche d'emploi et se voyaient présenter les problèmes existant à l'heure actuelle dans le domaine de l'emploi. Chaque élève inscrit au programme d'éducation coopérative devait réaliser un portfolio sur ses compétences relatives à l'employabilité.

Le portfolio sur les compétences relatives à l'employabilité était conçu en vue de montrer que l'élève avait réussi à acquérir les compétences de base relatives à l'employabilité, des compétences en gestion personnelle et des compétences en travail en équipe — mais aussi en vue de renforcer l'estime de soi de l'élève. Tout au long du processus d'élaboration du portfolio, les élèves prenaient davantage conscience de leurs faiblesses potentielles et étaient en mesure d'élaborer des stratégies en vue d'améliorer leurs compétences, de façon à présenter un profil plus attrayant et plus facile à « vendre » en vue d'obtenir un emploi.



Le volet en dehors de l'école exigeait de l'élève qu'il fasse au moins 100 heures de travail dans l'entreprise. Il y avait une certaine flexibilité dans les échéances pour ce volet, selon l'emploi du temps de l'élève et le stage concerné. On pouvait prévoir des périodes de travail en soirée, en fin de semaine ou pendant l'été. QEH était l'une des deux seules écoles à offrir un programme d'éducation coopérative pendant l'été. Ce concept a rencontré un vif succès et suscité un grand intérêt à la fois au niveau du conseil scolaire et au niveau du ministère. Il était possible d'arranger les choses, dans certains cas particuliers, pour que les élèves puissent faire leur stage d'éducation coopérative en toute autonomie. La plupart des élèves en éducation coopérative se retrouvaient en stage une fois par semaine et les employeurs étaient tenus au courant des emplois du temps de leurs stagiaires. À QEH, nous pensions qu'il fallait que l'éducation coopérative soit flexible et que l'élève ait la possibilité d'explorer une profession.

L'employeur fournissait, en collaboration avec le coordinateur de l'éducation coopérative, des services de supervision et d'aide à l'élève lors de son exploration de la profession choisie et de son acquisition de compétences relatives à l'emploi. Le stage de l'élève s'appuyait sur un profil de formation conçu par le coordinateur de l'éducation coopérative et par l'employeur. L'élève, ses parents et l'employeur signaient un contrat décrivant les responsabilités générales de chacun et confirmant que le conseil scolaire fournissait une assurance contre les risques. L'élève signait également une déclaration concernant le respect de la confidentialité. Le coordinateur de l'éducation coopérative effectuait une surveillance régulière du stage. Le processus comprenait des rencontres avec l'élève et avec le supérieur hiérarchique de l'élève dans l'entreprise, des visites dans le lieu de travail et un travail de rédaction d'un journal pour l'élève.

La réussite du programme de QEH a fait que les élèves ont pu explorer un vaste éventail de secteurs professionnels et améliorer grandement leur capacité de prendre des décisions en connaissance de cause. On mettait continuellement en place des relations avec de nouveaux employeurs dans la communauté. L'exploration des professions était une expérience enrichissante pour nos élèves et pour les employeurs participant au programme. C'est la coopération, l'engagement et l'esprit communautaire qui ont fait que ce programme a pu connaître pendant si longtemps la réussite.

Au cours de l'année scolaire 2003–2004, plus de 75 élèves ont participé au programme d'éducation coopérative à QEH. Pour bon nombre des participants, ce programme leur a permis d'acquérir une expérience de formation irremplaçable, parce qu'il leur a permis de prendre conscience de leurs forces, tout en permettant à d'autres de prendre conscience des domaines sur lesquels ils devaient travailler pour renforcer leurs capacités et avoir la possibilité de réussir dans la filière d'orientation de leur choix. L'éducation coopérative permet de renforcer la pertinence et l'importance du choix des cours suivis et met l'accent sur l'acquisition par l'élève de compétences générales.

## Prochaines étapes

---

En plus des deux initiatives décrites ci-dessus, nous avons fait d'autres efforts en vue de renforcer la réussite des élèves. QEH et St. Patrick's High School ont collaboré en mettant en commun leurs ressources afin de développer les possibilités de réussite pour les élèves lors de la fusion de ces deux écoles, avec la construction de Citadel High, qui a ouvert ses portes en 2007. Les écoles ont mis en commun leurs ressources et coordonné leur offre de cours. Afin d'offrir aux élèves du secondaire de la péninsule un choix optimal de cours au secondaire, les deux communautés scolaires ont coopéré pour offrir des cours d'études familiales, de langue et de technologie et des cours avancés. Fondamentalement, cela signifie que bon nombre des élèves ont pu profiter des options offertes aux deux écoles. De surcroît, par anticipation du fusionnement de ces deux communautés scolaires, les conseillers d'orientation et les administrateurs ont collaboré en vue de garantir des attentes semblables pour les élèves de 10<sup>e</sup> année des deux écoles, qui allaient former la première classe finissant ses études à la nouvelle école de la péninsule.



## Partie 12 – Améliorer la participation des élèves à Sydney Academy

Cape Breton-Victoria Regional School Board

---

L'école Sydney Academy, fondée en 1841, est une école qui a une riche tradition dans le domaine scolaire, dans les sports et dans d'autres domaines d'activités parascolaires. Sydney Academy s'efforce de créer un milieu scolaire dynamique qui permet à chaque élève de développer la clarté de sa réflexion, l'efficacité de ses communications et sa capacité de porter des jugements raisonnables. L'école tente d'exposer les élèves aux valeurs du passé, aux aspects passionnants du présent et aux défis de l'avenir.

L'édifice actuel de l'école Sydney Academy a été construit en 1959 et agrandi en 1967. L'édifice actuel est le sixième dans l'histoire de l'école.

Sydney Academy est avant tout une communauté d'enseignement et d'apprentissage. Nos divers programmes d'études et notre vaste programme d'activités parascolaires offrent à chaque élève de nombreuses possibilités de réussir. En même temps, le personnel s'efforce de garantir la sécurité des élèves et de faire en sorte qu'ils se sentent en sécurité à l'école. Sydney Academy possède son propre centre de santé pour les adolescents sur place. Le comité d'école consultatif est un organisme qui travaille fort pour améliorer l'école et qui a lancé des projets très positifs, comme l'ajout d'une salle d'exercice physique et la mise sur pied d'une association des anciens. Sydney Academy est souvent décrite comme étant une institution vénérable attachée à son histoire et à ses traditions. Elle accorde de la valeur aux recherches intellectuelles, mais aussi à des attributs comme la tolérance et le respect des autres et de leurs idées. L'une des forces de Sydney Academy est le grand nombre d'occasions que les élèves ont de faire preuve de leadership. Sydney Academy est un établissement de plus en plus multiculturel. En plus de ses élèves afro-néo-écossais et mi'kmaq, il accueille des élèves de nombreux autres pays, dans le cadre du Programme des élèves internationaux de la Nouvelle-Écosse. Sydney Academy est tout particulièrement fière des équipes de débat contradictoire et d'art oratoire de l'école, qui ont obtenu des récompenses

nationales et internationales au cours des dernières années.

Sydney Academy s’efforce de répondre aux besoins de tous les élèves. L’école offre un vaste éventail de cours : cours pour élèves qui ont des besoins spéciaux, cours pour ceux qui quittent l’école secondaire, cours préparatoires à l’université et programme du baccalauréat international. L’équipe de planification de programme de l’école examine les besoins individuels des élèves et peut recommander des adaptations ou, lorsque cela est approprié, l’élaboration d’un plan de programme individualisé.

Certains élèves bénéficient d’un soutien offert par l’intermédiaire des centres de ressources intégrés de l’école, tandis que d’autres profitent des programmes et des services offerts par l’enseignant-ressource, soit dans la salle de classe dans le cadre du coenseignement, soit dans une salle de classe séparée. Nous souhaitons souligner deux initiatives importantes lancées par Sydney Academy pour favoriser la réussite des élèves. La première concerne la mise en œuvre du projet pilote de prolongements en mathématiques en 10<sup>e</sup> année. Il s’agit d’un cours qui prolonge à la fois le temps consacré à l’apprentissage et les résultats d’apprentissage auxquels l’élève peut parvenir, afin de lui donner plus d’occasions de connaître la réussite. La deuxième initiative a pour but de répondre aux besoins particuliers des élèves doués. Ces deux initiatives exigent qu’on s’écarte du calendrier traditionnel et qu’on adopte un arrangement plus flexible. Sydney Academy a désormais un calendrier hybride, avec les cours de prolongements en mathématiques en 10<sup>e</sup> année et les cours du baccalauréat international en 12<sup>e</sup> année qui sont enseignés tout au long de l’année, alors que le reste des cours est enseigné dans le cadre d’une structure semestrielle.

## Programme du baccalauréat international

---

Sydney Academy offre le programme du baccalauréat international depuis 1987. L’extrait suivant du document de l’organisme Baccalauréat international Amérique du Nord fournit une explication du programme :

Le programme de baccalauréat international (BI) est un programme d’études complet et rigoureux de deux ans pour les élèves âgés de 16 à 19 ans, qui débouche sur des examens. Il ne suit pas le modèle d’un pays particulier et est un compromis voulu entre le niveau de

spécialisation qu'exigent certains systèmes nationaux et l'éventail des connaissances exigé par d'autres. Les objectifs généraux du BI sont d'offrir aux élèves une éducation équilibrée, de favoriser la mobilité géographique et culturelle et de favoriser la compréhension entre les nationaux grâce à une expérience scolaire commune.

Les cours du BI sont reconnus comme étant des cours avancés en 11<sup>e</sup> et en 12<sup>e</sup> année et peuvent mener à l'attribution de crédits en vue de l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, qu'ils soient suivis dans le cadre d'un programme complet de BI ou à titre de cours isolés.

Les élèves qui suivent le programme de BI à Sydney Academy s'inscrivent normalement au programme préparatoire au BI en 10<sup>e</sup> année. Pendant cette année, les enseignants présentent aux élèves qui souhaitent suivre le programme de BI les concepts intellectuels, les processus logiques et les documents essentiels exigés pour pouvoir réussir au programme de BI. Le conseil scolaire reçoit des candidatures des élèves du premier cycle du secondaire de partout dans la région et la décision de les autoriser à se lancer dans le programme préparatoire au BI est prise après consultation des enseignants, des conseillers d'orientation et des parents. Ces élèves sont généralement des élèves qui ont d'excellents résultats, qui sont très motivés et qui se passionnent pour l'apprentissage.

Le programme de BI est une expérience éducative unique en son genre, qui remplit quatre fonctions : elle offre aux élèves l'occasion d'obtenir un rang avancé à l'université; elle facilite l'accès aux bourses d'entrée à l'université; elle offre aux élèves un plus grand choix d'établissements postsecondaires; et elle offre aux élèves un défi scolaire qui va bien au-delà du milieu scolaire traditionnel du secondaire dans l'enseignement public. Ce programme est une manifestation concrète de l'excellence en éducation. Il comprend un certain nombre de composantes uniques en leur genre, qui constituent, quand elles sont prises ensemble, le programme complet menant au diplôme. Il comprend des cours choisis dans six domaines d'études, un cours sur la théorie de la connaissance et une dissertation de 4000 mots. Tous les élèves qui souhaitent obtenir le diplôme doivent également se livrer à une activité faisant appel à la créativité, l'action et l'offre de services (module CAS), qui représente l'équivalent d'une après-midi par semaine. Le module CAS comprend un volet important d'activités parascolaires et parallèles au programme d'études : débats contradictoires, séminaires sur la résolution

de conflits, randonnées, bénévolat, etc. Grâce au programme de BI et à ses prolongements, les élèves de la région ont fait des randonnées dans les hautes terres du Cap-Breton et de la Nouvelle-Angleterre et ont participé à des championnats d'art oratoire et de débats contradictoires à Londres, en Crète, en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Jamaïque, à Boston, à New York, à Montréal et à Toronto.

Le document *Le défi de l'excellence* du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (1998) exprime succinctement l'importance des programmes pour élèves doués :

Le système éducatif s'efforce d'offrir et de gérer un éventail complet d'activités et d'options sur le plan de l'enseignement, mais il y a des élèves qui ont besoin de défis plus grands afin de réaliser leur plein potentiel. Winebrenner et Devlin (1994) notent que les élèves doués et talentueux ont exactement besoin de la même chose que les autres élèves, c'est-à-dire d'un « flux constant d'occasions d'apprendre de nouvelles choses et d'acquérir les comportements qui vont leur permettre de relever des défis et de se battre pour poursuivre leur apprentissage ». Il est tout aussi important d'offrir de solutions de rechange en matière de planification de programme aux élèves doués qu'aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, qui qu'ils soient.

Le programme de BI a été mis en place à Sydney Academy afin de répondre aux besoins des élèves qui avaient besoin d'un programme préparatoire à l'université unique en son genre et motivant. Nous avons choisi le programme de BI parce qu'il fournissait un excellent programme de formation des enseignants, un programme d'études complet et détaillé, des procédures exemplaires d'évaluation à partir de critères et un système de soutien sophistiqué.

Le programme de BI permet aux élèves de choisir entre l'inscription au programme complet menant au diplôme ou l'inscription à des cours individuels du niveau du BI menant à des certificats à Sydney Academy. La majorité des élèves inscrits au BI à Sydney Academy choisissent de suivre certains cours spécifiques pour obtenir des certificats. Depuis 1999, ce sont plus de 230 élèves qui ont reçu des certificats du BI et 24 élèves qui ont reçu le diplôme de BI.

Les élèves qui suivent le programme de BI, que ce soit pour obtenir le

diplôme ou des certificats, sont bien préparés aux études universitaires, ont un niveau scolaire élevé et se classent parmi les 10 pour cent d'élèves les plus doués dans leur classe. Ils participent à diverses activités parascolaires et divers services à la communauté. Les élèves du programme de BI de Sydney Academy se voient accorder des bourses généreuses dans les universités de l'Atlantique et du reste du pays. Quand on leur pose la question, les diplômés disent qu'ils ont été très bien préparés aux exigences des études universitaires. Bon nombre d'universités offrent des crédits ou un classement à un rang avancé aux élèves qui ont suivi des cours du BI à l'école secondaire. Ces élèves maintiennent un niveau excellent dans leurs études à l'université, jusqu'au deuxième ou troisième cycle universitaire. Les diplômés du programme de BI de Sydney Academy restent en contact avec l'école et viennent constamment parler des énormes avantages que procure le programme de BI.

Le programme de BI présente également des avantages pour les enseignants. Les excellents ateliers de formation des enseignants leur fournissent des stratégies concrètes qu'ils peuvent mettre en œuvre dans tous les cours à l'école. L'enthousiasme que suscite l'enseignement à des élèves motivés et passionnés est contagieux. Le programme contribue à promouvoir les idéaux du BI partout dans l'école, aussi bien dans la salle de classe qu'en dehors. Le fait de voir les élèves atteindre l'excellence à l'école et au-delà est quelque chose de très gratifiant.

Le programme de BI a fait une différence dans le fonctionnement de Sydney Academy, avec des innovations dans l'organisation de l'emploi du temps, des programmes pendant l'heure de midi, des programmes après l'école, des services communautaires et le maintien d'un programme de débats contradictoires de calibre international. Les élèves et le personnel sont d'accord pour affirmer que le programme de BI est une expérience positive et joue un rôle essentiel dans la réussite de Sydney Academy.

### **Commentaires des élèves**

Voici des commentaires des élèves qui montrent la valeur que représente pour eux le programme de BI.

*Jonathan Yazer, diplômé du programme de BI à Sydney Academy en 2003,  
Université de l'ouest de l'Ontario*

Les universités et les collèges apprécient les leçons que les élèves du BI ont



appries. Indépendamment de l'aspect purement scolaire, les élèves du BI sont mieux équipés pour faire face aux pressions de la vie à l'université. Ils sont capables de jongler entre différentes responsabilités simultanées et de mieux gérer leur temps afin de respecter les échéances importantes. Les élèves du BI ont plus de temps et d'énergie à consacrer aux activités parascolaires et participent davantage que l'étudiant moyen, communiquent bien et travaillent bien équipe et ont un mode de pensée original et innovant. Ils sont prêts pour la compétition et l'université leur offre une expérience gratifiante à la hauteur de leurs capacités.

Le programme de BI, tout en gardant à l'esprit l'importance des études supérieures, adopte une approche holistique de l'apprentissage. On accorde un statut particulier aux élèves du BI parce qu'ils apprennent toutes sortes de choses dans tous les principaux domaines de la pensée : lettres, sciences humaines, sciences naturelles, etc. Les élèves du BI sont à l'aise aussi bien en philosophie que sur la phylogénèse, aussi bien sur Versailles que sur les vecteurs. Le programme d'études du BI se fonde sur les principes du scepticisme, de la réflexion critique et de l'exploration libre des idées et met constamment les élèves au défi de réaliser leur plein potentiel. Il examine tout un éventail de sujets, tout en accordant un éventail suffisant de choix dans le programme d'études, de façon à apprendre à l'élève les leçons et les valeurs dont un élève a besoin dans le « village planétaire » de notre monde moderne. Le diplôme du BI n'a pas d'équivalent, de par le monde, sur le plan de la rigueur, de l'intégrité et de sa valeur.

Le programme de BI de Sydney Academy est exceptionnel du fait de l'attention personnalisée qu'il accorde à chacun de ses élèves. La plupart des classes regorgent d'élèves, mais dans le programme de BI, les élèves se retrouvent dans de petits groupes et bénéficient d'une aide plus directe de la part de leurs enseignants.

Le programme de BI fait plus que simplement éduquer l'élève. Il crée une communauté d'idées et de personnes et réunit les élèves qui ont des buts et des centres d'intérêt semblables. Les liens d'amitié qui se nouent dans le cadre du programme de BI durent bien longtemps encore après la fin des études secondaires.

*Kayla MacIntyre, diplômée de Sydney Academy de 2003, étudiante en sciences politiques et en sociologie à l'Université du Nouveau-Brunswick*

Mon expérience au programme de BI m'a été très utile. Les cours du BI font partie de mes meilleurs souvenirs de l'école secondaire. Je faisais un trajet de 40 minutes tous les jours pour suivre le programme de BI, mais cela en valait vraiment la peine. Lorsqu'on choisit son école secondaire, on ne se rend pas nécessairement compte de l'utilité que peut avoir le BI, mais je vous recommande vivement d'explorer toutes les options, parce que ce programme vous aidera certainement dans vos études. Au programme de BI, j'ai acquis d'excellentes habitudes de travail, noué des liens d'amitié qui perdurent et renforcé ma confiance en moi dans mes études. J'ai obtenu des bourses, gagné un avantage compétitif dans de nombreux cours de première année à l'université et appris beaucoup de choses. Je vais obtenir mon diplôme à l'université avec une demi-année d'avance grâce aux crédits du BI que j'ai pu faire valider. Ceci me permet de gagner un temps important et d'économiser jusqu'à cinq mille dollars. Certains de mes enseignants préférés à l'école secondaire étaient des enseignants du programme de BI et c'étaient des gens qui vous donnent l'aide dont vous avez besoin pour devenir un excellent élève. Essayez le programme de BI; je suis sûre que vous l'aimerez beaucoup.

*Rosie Smith, candidate du diplôme du BI (élève du comté de Victoria qui est venue en internat à Sydney pour pouvoir suivre le programme de BI)*

Même si le programme de BI est parfois difficile, il en vaut vraiment la peine. Les cours sont plus approfondis et encouragent les élèves à réfléchir de façon indépendante, ce qui rend la matière plus intéressante. Dans bon nombre de classes, l'atmosphère est très détendue et les enseignants ont plus de temps à consacrer aux élèves. Le module CAS (créativité, action, service) du programme de BI est amusant et j'ai pris du plaisir à rédiger la dissertation, parce qu'elle m'a donné l'occasion d'en apprendre davantage sur un sujet qui m'intéressait mais qui ne faisait pas partie de mes cours. Comme j'avais été en immersion française au premier cycle du secondaire, j'avais peur de perdre ma capacité de parler français à l'école secondaire, mais j'ai pu suivre le programme de certificat de français en même temps que le programme de BI; je parle toujours français! Le diplôme de BI représente pas mal de travail supplémentaire; mais je ne le regrette pas et je le recommande aux autres.



## Partie 13 – Des écoles secondaires qui réussissent : résumé

---

Les écoles qui réussissent sont des écoles qui font les choses différemment des autres. Ce sont des écoles qui offrent un milieu d'apprentissage où l'on prend soin des élèves et l'on se soucie de leur sécurité. Ce sont des écoles qui font en sorte que les élèves participent de façon active et délibérée à des activités d'apprentissage pertinentes et motivantes. Ce sont des écoles qui organisent le temps, l'espace, les gens et les ressources de façon à ce que les élèves se sentent à leur place dans l'école et connaissent la réussite. Ce sont des écoles qui communiquent de façon claire et fréquente et par divers moyens. Ce sont des écoles qui organisent des activités et des stratégies d'orientation et de transition afin de faciliter la scolarité des élèves au secondaire. Ce sont des écoles qui établissent des partenariats positifs avec les parents et avec la communauté en vue de prolonger les activités d'apprentissage. Ce sont des écoles qui s'assurent que les enseignants eux-mêmes continuent de s'améliorer et de s'épanouir, dans le cadre de programmes solides de perfectionnement professionnel. En deux mots, ce sont des écoles qui se concentrent clairement sur un apprentissage centré sur l'élève et sur la réussite de tous les élèves.

**Les écoles du secondaire qui réussissent sont des communautés d'apprentissage où l'on prend soin des élèves et l'on se soucie de leur sécurité.** Ces écoles organisent un système d'entraide; elles ont un ensemble clair de croyances et de valeurs fondamentales qui guident la planification, la prise de décisions et la prise de mesures; elles organisent un programme d'activités parallèles au programme d'études qui est divers et favorise l'intégration de tous; elles créent un réseau de structures de soutien offertes par des adultes; et elles personnalisent et individualisent les activités d'apprentissage de l'élève.

**Les écoles du secondaire qui réussissent sont des écoles qui font en sorte que les élèves participent de façon active à leur apprentissage.** Ces écoles sont centrées sur l'élève. Elles offrent un programme d'études motivant et pertinent; des activités d'apprentissage transdisciplinaires pour les élèves; et des enseignants

qui font un bon travail, en jouant un rôle d'encadrement et de facilitation et en faisant appel à tout un éventail de stratégies d'enseignement, avec une utilisation fréquente et appropriée de la technologie.

**Les écoles du secondaire qui réussissent sont des écoles qui utilisent tout un éventail de stratégies d'évaluation.** Ces écoles offrent aux élèves diverses options pour faire la preuve de leur connaissance de la matière et de leurs compétences; elles ont des politiques et des pratiques en matière d'évaluation qui sont claires et centrées sur l'élève; et elles font en sorte que les élèves participent activement à leur propre évaluation, en faisant appel à des appréciations du rendement, des grilles de correction, des portfolios, des autoévaluations, des évaluations par les pairs et des expositions.

**Les écoles du secondaire qui réussissent sont des écoles qui s'organisent de façon à favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves.** Ces écoles restructurent l'espace; elles réorganisent l'emploi du temps et le calendrier; elles s'assurent que les élèves sont regroupés de façon flexible; elles créent des unités de plus petite taille au sein de l'école dans son ensemble; et elles gèrent l'affectation des ressources de façon à réaliser les buts de l'établissement.

**Les écoles du secondaire qui réussissent sont des écoles qui communiquent de façon claire, régulière, efficace et pertinente** avec les élèves et avec le personnel au sein de l'école et avec les parents et la communauté en dehors de l'école. Ces écoles s'assurent que tout le monde est clairement informé des priorités (attentes), des programmes, des politiques, des procédures, des possibilités et des résultats des élèves et de l'établissement.

**Les écoles du secondaire qui réussissent sont des écoles qui facilitent la transition pour les élèves** quand ils arrivent à l'école secondaire, quand ils la quittent et d'une année à l'autre; ces écoles organisent des activités au début de l'année scolaire et à la fin de l'année scolaire pour tous les niveaux; elles ont des stratégies pour gérer les changements et les transitions dans l'organisation; et elles préparent les élèves à ces changements et à ces transitions.

**Les écoles du secondaire qui réussissent sont des écoles qui deviennent des communautés élargies faisant en sorte que la société en général apporte son soutien à la réussite des élèves et de l'école.** Ces écoles établissent des liens avec la communauté et font un travail actif de recrutement et d'organisation des ressources humaines de la communauté en vue de répondre aux besoins de tous les élèves; elles invitent les membres de la communauté à l'école; et elles facilitent l'apprentissage des élèves dans la communauté en général.

**Les écoles du secondaire qui réussissent sont des écoles qui soutiennent et garantissent l'apprentissage et l'épanouissement des enseignants.** Ces écoles se concentrent sur le développement des capacités tant au plan individuel qu'au plan collectif; elles ont des structures et des politiques visant à s'assurer que l'apprentissage des enseignants soit quelque chose de routinier qui fait partie intégrante de l'emploi du temps; elles favorisent l'adoption de stratégies visant à encourager les enseignants à parler fréquemment de l'amélioration de l'enseignement; et elles établissent des liens avec les activités de mise en place de normes professionnelles d'amélioration des écoles, les activités d'apprentissage pour les enseignants et les activités d'évaluation des enseignants.

**Les écoles du secondaire qui réussissent sont des écoles qui ont des leaders forts** qui se concentrent sur l'amélioration de l'enseignement pour tous les élèves, dans toutes les matières, partout dans l'école. Ces leaders s'efforcent continuellement d'améliorer ce qui se fait dans la salle de classe et dans l'établissement; ils nouent des partenariats dans la communauté; ils travaillent selon un mode de collaboration et mettent en place des équipes fortes; et ils assurent une bonne gestion et une bonne organisation des choses.

**Nos écoles secondaires peuvent faire en sorte que leurs activités profitent à tous les élèves.** Pour réaliser une telle vision, il faut restructurer les choses, réorganiser l'emploi du temps et surtout refondre la culture de l'établissement. Les changements dans l'organisation de l'école, dans les emplois du temps et dans les calendriers sont de bons points de départ. Mais tant qu'on ne s'efforcera pas de se concentrer sur la culture des écoles secondaires en tant que communautés d'apprentissage, il continuera d'y avoir des gagnants et des perdants. La population étudiante à laquelle les écoles publiques offrent leurs services continue de changer. Si les prédictions démographiques pour les vingt prochaines années au Canada sont correctes, il y aura un nombre croissant d'élèves à risque et la diversité continuera d'augmenter. Ces jeunes ne resteront à l'école *que si* on met davantage l'accent sur l'enseignement et sur l'apprentissage et moins sur le triage et la sélection.



# Annexe A – Exemples et récits d'écoles secondaires

---

Bon nombre d'écoles secondaires se sont engagées à faire en sorte que leur établissement soit centré sur l'élève et à développer les possibilités de réussite pour tous les élèves. Elles ont apporté des changements à leurs programmes, à leurs pratiques, à leurs politiques et à leurs procédures afin d'améliorer les possibilités d'apprentissage pour les élèves. Chaque école a fait des choix différents, mais ces choix illustrent l'éventail des possibilités et des solutions dont disposent l'ensemble des écoles secondaires. La liste qui suit est une liste d'écoles secondaires avec des indications concernant les interventions spécifiques qu'elles ont mises en œuvre. Aucune de ces écoles n'a apporté de changements dans tous les domaines, même si bon nombre d'entre elles ont remanié et retouché la majorité des composantes de l'école secondaire traditionnelle. Elles ont apporté des changements importants à la façon dont elles offrent le programme d'études, à l'organisation de l'enseignement et à la responsabilisation des élèves. Ces écoles représentent un sous-ensemble des nombreuses écoles d'Amérique du Nord qui tiennent à faire une différence pour la prochaine génération. Ce sont des écoles qui accueillent le changement à bras ouverts et qui ne se contentent pas de bricolages dans une situation de *statu quo*.

## **Bel Air High, El Paso (Texas)**

- renouvellement du personnel
- accent fort sur l'amélioration des résultats scolaires
- bulletins scolaires des élèves envoyés toutes les trois semaines aux parents
- participation des parents



**Best Practices High School, Chicago (Illinois)**

- emploi du temps hybride
- groupes de consultation avec l'enseignant
- stages
- unités interdisciplinaires
- médiation par les pairs
- retraites pour le personnel et multiples stratégies pour l'apprentissage des enseignants
- grande participation des enseignants à la prise de décisions

**Bishop College High School, St. John's (Terre-Neuve-et-Labrador)**

- accent sur la technologie
- partenariats avec les entreprises

**Central Park East Secondary School, Harlem (New York)**

- stages de services communautaires
- portfolio menant à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires
- habitudes mentales

**Glenlawn High School, Winnipeg (Manitoba)**

- nouveau programme d'études
- possibilités pour les élèves de s'exprimer

**Lincoln High School, Stockton (Californie)**

- enseignement basé sur les intelligences multiples dans toutes les salles de classe
- projets exigés dans toutes les classes
- programme d'études intégrées
- appréciation du rendement
- utilisation approfondie de l'autoévaluation
- évaluation d'un portfolio en langue et littérature

**Loganville High School, Loganville (Géorgie)**

- grande participation des parents
- groupes de consultation avec l'enseignant

**Metropolitan Regional Career and Technical Centre (the Met),  
Providence (Rhode Island)**

- stages
- groupes conseiller/conseillé
- programmes individualisés

**Mountlake Terrace High School, Mountlake Terrace (Washington)**

- enseignement basé sur les intelligences multiples dans toutes les salles de classe
- apprentissage basé sur les projets
- études intégrées
- appréciation du rendement
- projet d'application exigé pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires
- développement des talents intellectuels des élèves

**Sir Francis Drake High, San Anselmo (Californie)**

- études intégrées
- équipes d'enseignants
- groupes de consultation avec l'enseignant
- académies d'apprentissage
- deux buts : rigueur et pertinence
- stages et apprentissage expérientiel en dehors du campus
- participation des parents et de la communauté

**Sussex Technical High School, Georgetown (Delaware)**

- stages
- cohortes de 15 à 20 élèves dans les classes de spécialisation professionnelle
- participation des parents (contrats et évaluation des projets des finissants)
- projets pour les finissants



# Bibliographie

---

- Aber, J. L., J. L. Brown, Christopher C. Henrich (1999), *Teaching Conflict Resolution: An Effective School-Based Approach to Violence Prevention*, National Center for Children in Poverty (NCCP), New York, NY.
- Alberta Education (1996), *Teaching Students with Learning Disabilities*, Edmonton (Alb.), Alberta Department of Education, Special Education Branch.
- Anderson, C. S. (1985), « The Investigation of School Climate », dans *Research on Exemplary Schools* (sous la direction de G. R. Austin et H. Garber), p. 97–126, Orlando (Floride), Academic Press.
- Anderson, R. D. (1995), « Curriculum Reform: Dilemmas and Promise », dans *Phi Delta Kappan* 77 (septembre 1995), p. 35. Neuf études d'écoles secondaires cherchant à réformer le programme d'études.
- Armstrong, T. (1999), *Multiple Intelligences in the Classroom*, 2<sup>e</sup> éd., Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ayers, W., M. Klonsky et G. Lyons (dir.) (2000), *A Simple Justice: The Challenge of Small Schools*, New York (New York), Teachers College Press.
- Balfanz, R. et N. Legters (2004), *Locating the Dropout Crisis*, Baltimore (Maryland), John Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.

- Barth, R. S. (1990), *Improving Schools from Within: Teachers, Parents, and Principals Can Make a Difference*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Beers, Kylene (2003), *When Kids Can't Read What Teachers Can Do*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.
- Bennett, B. et C. Rolheiser (2001), *Beyond Monet: The Artful Science of Instructional Integration*, Ajax (Ontario), Bookation Inc.
- Bolam, R., A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas, M. Wallace, avec A. Greenwood, K. Hawkey, M. Ingram, A. Atkinson et M. Smith (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, rapport de recherche DFES RR637, University of Bristol. [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf)
- Bond, L., T. Smith et J. Hattie (2000), *The Certification System of the National Board for Professional Teaching Standards: A Construct and Consequential Validity Study*, Greensboro (Caroline du Nord), University of North Carolina, Greensboro, Centre for Educational Research and Evaluation.
- Boyer, E. (1984), *High School: A Report on Secondary Education in America*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, New York (New York), Harper & Row.
- (1995), *The Basic School*, Princeton (New Jersey), Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bridges, W. (1991), *Managing Transitions: Making the Most of Change*, Don Mills (Ontario), Addison-Wesley Publishing Company.
- Brooks, J. G., & G. B. Martin (1993), *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brouillette, L. (1997), « Revisiting an Innovative High School: What Happens When the Principal Leaves? », numéro spécial, *Educational Administration Quarterly* n° 33, p. 546–575.

- Bryk, A., E. Camburn et K. Seashore Louis (1999), « Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences », dans *Education Administration Quarterly* n° 35, p. 751–781.
- Bryk, A. S. et M. E. Driscoll (1988), *The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*, Madison (Wisconsin), University of Wisconsin-Madison, National Center on Effective Secondary Schools.
- Calhoun, E. (1994), *How to Use Action Research in the Self-Renewing School*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Campbell, L. et B. Campbell (1999), *Multiple Intelligence and Student Achievement: Success Stories from Six Schools*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Canady, R. L. et M. D. Rettig (dir.) (1996), *Teaching in the Block: Strategies for Engaging Active Learners*, Larchmont (New York), Eye on Education, Inc.
- (2000), « Block Scheduling: What We Have Learned », dans *Research Review for School Leaders*, vol. 3, sous la direction de W. G. Wraga et P. S. Hlebowitsh, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1989), *Turning Points: Preparing American Youth for the 21st Century*, Report of the Task Force on Education of Youth Adolescents, New York (New York), Carnegie Corporation of New York.
- Cawelti, G. (1997), *Effects of High School Restructuring: Ten Schools at Work*, Arlington (Virginie), Educational Research Service.
- Chicago Public Schools (2002), « Goal 4: Support For Student Development and Post-Secondary Training and Education », *Every Child, Every School: An Education Plan for the Chicago Public Schools*, Chicago, Planning and Development Unit, Chicago Public Schools.  
[http://edplan.cps.k12.il.us/strategies\\_4.html](http://edplan.cps.k12.il.us/strategies_4.html)

- Christie, Christine A., Kristine Jolivette et Michael C. Nelson (2007), « School Characteristics Related to High School Dropout Rates », dans *Remedial and Special Education*, vol. 28, n° 6 (novembre/décembre 2007), p. 325–335.
- Cohen, L. M. (1990), « Meeting the Needs of Gifted and Talented Minority Language Students », dans *ERIC EC Digest E480*, Reston (Virginie), ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Coleman, P. (1998), *Parent, Student, and Teacher Collaboration: The Power of Three*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.
- Conference Board of Canada (2000), *Compétences relatives à l'employabilité 2000+*. Ottawa (Ontario), Conference Board of Canada.  
[www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/employability-skills.htm](http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/employability-skills.htm)
- Conti-D'Antonio, M., R. Bertrando et J. Eisenberger (1998), *Supporting Students with Learning Needs in the Block*, Larchmont (New York), Eye on Education, Inc.
- Corcoran, T. B. et B. L. Wilson (1985), *The Secondary School Recognition Program: A First Report on 202 High Schools*, Philadelphia (Pennsylvanie), Research for Better Schools.
- Costello, Mary Ann (1996), *Critical Issue: Providing Effective Schooling for Students at Risk*, avec des contributions de John H. Hollifield et de Lynn Stinnette, Naperville (Illinois), North Central Regional Educational Laboratory.  
[www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at600.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at600.htm)
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (1998), *L'enseignement secondaire au Canada : Guide de transfert des élèves*, 7<sup>e</sup> éd. Toronto (Ontario), Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) – aussi disponible à [www.cmec.ca/tguide/index.fr.stm](http://www.cmec.ca/tguide/index.fr.stm)
- Daniels, J. et M. Bizar (1998), *Methods That Matter: Six Structures for Best Practice Classrooms*, York (Maine), Stenhouse.
- Daniels, H., M. Bizar et S. Zemelman (2000), *Rethinking High School: Best Practice in Teaching, Learning, and Leadership*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.

- Darling-Hammond, L. (2000), « How Teacher Education Matters », dans *Journal of Teacher Education* n° 51 (3), p. 166–173.
- Darling-Hammond, L. (1997), *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. et J. Ancess (1994), *Graduation by Portfolio at Central Park East Secondary School*, New York (New York), National Center for Restructuring Secondary Education.
- Darling-Hammond, L., J. Ancess et B. Falk (1995), *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*, New York (New York), Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. et M. MacLaughlin (1995), « Policies That Support Professional Development in an Era of Reform », dans *Phi Delta Kappan* n° 76(8), p. 597–604.
- Donavel, D. F. (1995), *High School: The American Walkabout*, Andover (Massachusetts), Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands.
- Donmoyer, E. R. et R. Kos (1993), « At-risk Students: Insights from/about Research », dans *At-risk Students: Portraits, Policies, Programs, and Practices*, sous la direction d'E. R. Donmoyer de R. Kos. Albany (New York), State University of New York Press.
- South Carolina Department of Education (1996), *Dropout Rate Inches Upward, Report Shows* (communiqué de presse). South Carolina Department of Education. [www.sde.state.sc.us/News/1996/drop96.htm](http://www.sde.state.sc.us/News/1996/drop96.htm)
- Earl, L. et L. Lee (1998), *School Improvement: What Have We Learned from the Manitoba Experience*, Toronto (Ontario), Walter and Duncan Gordon Foundation.
- Educational Leadership* 57, n° 4 (2000), numéro thématique sur la culture des jeunes, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.



*Educational Leadership* 58, n° 3 (2000), numéro thématique sur les sciences de l'apprentissage, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.

*Educational Leadership* 58, n° 5 (février 2001), numéro thématique sur l'évaluation des éducateurs, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.

Elam, S. (1989), « The Second Gallup/Phi Delta Kappa Poll of Teachers' Attitudes toward the Public Schools », dans *Phi Delta Kappan* 70, n° 10, p. 785–98.  
[www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa11K2.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa11K2.htm)

Elmore, R. et D. Burney (1999), « Investing in Teacher Learning », dans *Teaching as the Learning Profession*, sous la direction de L. Darling-Hammond et de G. Sykes, p. 236–91, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.

Epstein, J. (1995), « School/Family/Community Partnerships », dans *Phi Delta Kappan* n° 76, p. 701–712.

Epstein, J., L. Coates, K. Salinas, M. Sanders et B. Simon (1997), *School, Family, and Community Partnership: Your Handbook for Action*, Thousand Oakes (Californie), Corwin Press.

Fenstermacher, G. et V. Richardson (2005), *On Making Determinations of Quality Teaching*, Teachers College Record, n° 107(1), p. 186–213.

Fogarty, R. (1991), « Ten Ways to Integrate Curriculum », dans *Educational Leadership* 49, n° 2, p. 61–65.

——— (1994), *How to Teach for Metacognition*, Palatine (Illinois), IRI/Skylight.

Foster, R. (1998), « Leadership in Two Secondary Schools with a Reputation for Success », présentation à l'assemblée annuelle de l'AERA (American Educational Research Association), San Diego, California, avril 1998.

Fowler, W. J., Jr. (1992), « What Do We Know about School Size? What Should We Know? », présentation à l'assemblée annuelle de l'AERA (American Educational Research Association), San Francisco, 22 avril 1992.

- Frank, K. A. (1998), « Quantitative Methods for Studying Social Context in Multilevels and through Interpersonal Relations », dans *Review of Research in Education*, vol. 23, sous la direction de P. D. Pearson et de I. Ashgar, p. 171–216, Washington (DC), American Educational Research Association.
- Freeman, C. (2001), *Blocking the School Schedule: Potential for Instructional Change*, University of Minnesota, Centre for Applied Research and Educational Improvement.
- Fullan, M. (1990), « Change Processes in Secondary Schools: Toward a More Fundamental Agenda », dans *The Contexts of Teaching in Secondary Schools: Teachers' Realities*, sous la direction de M. W. McLaughlin, de J. E. Talbert et de N. Bascia, p. 224–55, New York (New York), Teachers College Press.
- (1999), *Change Forces: The Sequel*, Philadelphia (Pennsylvanie), Falmer Press.
- (2001a), *Leading in a Culture of Change*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- (2001b), *The New Meaning of Educational Change*, 3<sup>e</sup> éd., New York (New York), Teachers College Press.
- Fullan, M. et A. Hargreaves (1996), *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*, New York (New York), Teachers College Press.
- Funkhouser, J. E. et M. Gonzales (1997), *Family Involvement in Children's Education: Successful Local Approaches*, Washington (DC), Office of Educational Research and Improvement.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: Theory of Intelligences*, New York (New York), Perseus Book Group.
- Gardner, H. et V. Dyson (1994), « Teaching for Understanding in the Disciplines—and Beyond », dans *Teachers College Record* 96, n° 2, p. 215.
- Garibaldi, A. M. (1993), *Improving Urban Schools in Inner-City Communities*, document hors-série n° 3, Cleveland (Ohio), Cleveland State University, Urban Child Research Center.

- Gaskell, J. (1995), *L'école secondaire au Canada – Rapport national de l'étude sur les écoles exemplaires*, Toronto (Ontario), Association canadienne d'éducation.
- Gaston, A., S. Kelley, K. Abowitz, K. Rousmaniere et W. Solomon (1999), *Collaborations Within and Without: The Case Study of Taft High School*, Columbus (Ohio), Ohio Department of Education.
- Gaziel, H. H. (1997), « Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools with Disadvantaged Students », dans *Journal of Educational Research*, mai 1997.
- Gest, T. (2000), « Fixing Your School: How Five Troubled High Schools Made Dramatic Turnarounds », *U.S. News and World Report*, 9 octobre 2000.
- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*, New York (New York), Bantam.
- Good, T. L. et J. E. Brophy (1986), « School Effects » In *Third Handbook of Research on Teaching*, sous la direction de M. Wittrock, p. 570–602, New York (New York), McMillan.
- Goodlad, J. I. (1997), *In Praise of Education*, New York (New York), Teachers College Press.
- Gore, G. R. (1996), « Provincial Exam Results and Timetables », dans *Catalyst* 39, n° 3.
- Gold, J. (producteur et réalisateur) et M. Lanzoni (dir.) (1993), *Graduation by portfolio—Central Park East Secondary School*, cassette vidéo, New York (New York), Post Production, 29th Street Video Inc.
- Grant, G. (1988), *The World We Created at Hamilton High*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Gregorc, A. (1985), *Inside Styles: Beyond the Basics*, Maynard (Massachusetts), Gabriel Systems.
- Gullickson, A. R. (2003), *Student Evaluations Standards: How to Improve Evaluations of Students Joint Committee on Standards for Education Evaluation*, Californie, Courier Press Inc.

- Guskey, T. R. (dir.) (1996), *Communicating Student Learning*, album de l'année 1996 de l'ASCD, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hackman, D. G. (1995), « Ten Guidelines for Implementing Block Scheduling », dans *Educational Leadership* 53, n° 3, p. 24–27.
- Halifax Regional School Board (2003), *Improving the Success of African Nova Scotian Students: Findings of the Research Pilot Project*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Halifax Regional School Board.
- Hannay, L. (1998), *Action Research: Facilitating Teachers' Professional Learning*, Toronto (Ontario), OISE/University of Toronto.
- Hannay, L. M. et J. A. Ross (1997), « Initiating Secondary School Reform: The Dynamic Relationship between Restructuring, Reculturing, and Retiming », numéro spécial de *Educational Administration Quarterly* 33 (supplément), p. 576–603.
- Hargreaves, A. (1995), « The Balkanization of Secondary School Teaching », dans *The Subject in Question: Departmental Organization and the High School*, sous la direction de L. S. Siskin et de J. W. Little, p. 23–47, New York (New York), Teachers College Press.
- (dir.) (1997), *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hargreaves, A. et M. Fullan (1998), *What's Worth Fighting for Out There?*, New York (New York), Teachers College Press.
- Hargreaves, A., S. Moore et S. James-Wilson (1997), « How Teachers Deal with Secondary School Change », dans *Research in Ontario Secondary Schools* 3, n° 3, Peterborough (Ontario), OISE/UT Trent Valley Centre.
- Heath, S. B. et M. W. McLaughlin (1991), « Community Organizations as Family: Endeavors That Engage and Support Adolescents », dans *Phi Delta Kappan* 72, n° 8, p. 625.
- Henderson, A. et N. Berla (dir.), *A New Generation of Evidence: The Family Is Critical to Student Achievement*. Washington (DC), Center for Law and Education.

- Higgins, G. (1994), *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Hixson, J. et M. B. Tinzmann (1990), *Who Are the "At-Risk" Students of the 1990s?*, Oak Brook (Illinois), North Central Regional Educational Laboratory. [www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl\\_esys/equity.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm)
- Hopkins, D. (1999), *A Teachers Guide to Classroom Research*, 3<sup>e</sup> éd., Buckingham (Royaume-Uni), Open University Press.
- Hord, S. (1997), « Professional Learning Communities: What are They and Why are They Important? », dans *Issues... About Change*, Southwest Educational Development Laboratory 6, n° 1 (1997).
- Huber-Bowen, T. (1993), *Teaching in the Diverse Classroom: Learner-centered Activities That Work*, Bloomington (Indiana), National Educational Service.
- Janey, C. B. (2000), « Pathways to High School Success », dans *Education Week*, 2 août 2000.
- Jensen, E. (1998), *Teaching with the Brain in Mind*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jorgenson, C. M. (1998), *Restructuring High Schools for All Students: Taking Inclusion to the Next Level*, Baltimore (Maryland), Paul H. Brooks.
- Johnson, D. W. et R. T. Johnson (1991), *Learning Together and Alone. Cooperative, Cognitive and Individualistic Learning*, Upper Saddle River (New Jersey), Prentice Hall.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2002), *The Student Evaluation Standards: How to Improve Evaluations of Students*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.
- Journal of Staff Development* 20, n° 2 (printemps 1999), numéro thématique : « Time for Adult Learning ».
- Kagan, S. (1995), *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano (Californie), Kagan Cooperative Learning.

- Kane, M. B. et N. Khattri (1995), « Assessment Reform: A Work in Progress », dans *Phi Delta Kappan* 77, n° 1, p. 31.
- Kanter, R. M. (1994), « Collaborative Advantage: The Art of Alliances », dans *Harvard Business Review*, juillet.
- Kilcher, C. A. (1997), *Current and Emerging Research on Successful Practices in Junior High Schools: The Middle Years*, Halifax (Nouvelle-Écosse), Nova Scotia Department of Education and Culture.
- Kilebard, H. M. (1995), *The Struggle for American Curriculum 1893–1958* (2<sup>e</sup> éd.), New York (New York), Rutledge.
- King, A. J. C. et J. J. Peart (1990), *The Good School: Strategies for Making Secondary Schools Effective*, Toronto, Ontario Secondary School Teachers' Federation.
- King, J. A. et D. A. Weiss (1995), « Thomas Paine High School: Professional Community in an Unlikely Setting », dans *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*, sous la direction de K. S. Louis et de S. D. Druse, p. 76–104, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.
- King, M. B. et Newmann, F. M. (2000), « Will Teacher Learning Advance School Goals? », dans *Phi Delta Kappan*, 81 (8), p. 576–580.
- Klonsky, M. (1995), *Small Schools: The Numbers Tell a Story: A Review of the Research and Current Experiences – The Small Schools Workshop*, Chicago, University of Illinois at Chicago.
- Krasnow, J. (1990), *Building Parent-Teacher Partnerships: Prospects from the Perspective of the Schools Reaching Out Project*, Boston (Massachusetts), Institute for Responsive Education.
- Kruse, S. D., K. S. Louis et A. S. Bryk (1995), « An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community », dans *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*, sous la direction de K. S. Louis et de S. D. Kruse, p. 23–44, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.
- (1994), *Building Professional Community in Schools*, Madison (Wisconsin), Center on Organization and Restructuring of Schools.

- Lee, L. E. et M. Zimmerman (1999), *Passion, Action, and a New Vision for Student Voice: Learnings from the Manitoba School Improvement Program Inc*, Winnipeg (Manitoba), MSIP Inc.
- Lee, V. E., A. S. Bryk et J. B. Smith (1993), « The Organization of Effective Secondary Schools », dans *Review of Research in Education* n° 19, p. 171–267.
- Lee, V. E. et J. B. Smith (1994), « High School Restructuring and Student Achievement: A New Study Finds Strong Links », dans *Issues in Restructuring Schools* n° 7, Madison (Wisconsin), Center on Organization and Restructuring of Schools.
- (1995), « Effects of High School Restructuring and Size on Early Gains in Achievement and Engagement », dans *Sociology of Education* 68, n° 4, p. 241–70.
- (1996), « High School Size: Which Works Best and for Whom? », présentation à l'assemblée annuelle de l'AERA (American Educational Research Association), New York, NY.
- Lee, V. E., J. B. Smith et R. G. Croninger (1995), « Another Look at High School Restructuring: More Evidence That It Improves Student Achievement and More Insight Into Why », dans *Issues in Restructuring Schools* n° 9, Madison (Wisconsin), Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Levin, B. (1997), « Reforming Secondary Education », dans *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* n° 1.
- Levine, D. E. (1992), « An Interpretative View of Research and Practice Dealing with Unusually Effective Schools », dans *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*, sous la direction de D. Reynolds et de P. Cuttance, London (Royaume-Uni), Cassell.
- Lieberman, A. (1995), « Practices That Support Professional Development », dans *Phi Delta Kappan* 76, n° 8, p. 591–96.

- Little, J. W. (1993), « Professional Community in Comprehensive High Schools: The Two Worlds of Academic and Vocational Teachers », dans *Teachers Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*, sous la direction de J. W. Little et de M. W. McLaughlin, p. 137–63, New York (New York), Teachers College Press.
- Louis Harris and Associates (1993), *Metropolitan Life Survey of the American Teacher 1993: Violence in American Public Schools. The Family Perspective*, New York (New York), Louis Harris and Associates.
- Louis, K. S. 1990. « Social and Community Values and the Quality of Teachers' Work Life », dans *The Contexts of Teaching in Secondary Schools: Teachers' Realities*, sous la direction de M.W. McLaughlin, de J. E. Talbert et de N. Bascia, p. 117–39, New York, Teachers College Press.
- Louis, K. et M. Miles (1990), *Improving the Urban High School: What Works and Why*, New York (New York), Teachers College Press.
- Louis, K. S., J. Toole et A. Hargreaves (1999), « Rethinking School Improvement », dans *Handbook of Research on Educational Administration*, 2<sup>e</sup> éd., sous la direction de J. Murphy et de K. S. Louis, chapitre 12, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Lublin, J. S. et A. Markels (1995), « How Three CEOs Achieved Fast Turnarounds », dans *The Wall Street Journal*, B1, 21 juillet 1995.
- Lucas, T. (1996), *Promoting Secondary School Transitions for Immigrant Adolescents*, Washington (DC), Program in Immigrant Education, Center Applied Linguistics.  
[www.cal.org/resources/digest/lucas001.html](http://www.cal.org/resources/digest/lucas001.html)
- Mackley, T. et C. L. Ulilne (1999), *As Diverse as the People We Serve: The Case Study of Reynoldsburg High School*, Columbus (Ohio), Ohio Department of Education.
- MacLaughlin, M. et J. Talbert (2001), *Professional Communities and the Work of High School Teaching*, Chicago, University of Chicago Press.
- MacLeod, J. (1995), *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*, Boulder (Colorado), Westview Press.



- Marks, H. M. et K. S. Louis (1997), « Does Teacher Empowerment Affect the Classroom: The Implications of Teacher Empowerment for Instructional Practice and Student Achievement Performance », dans *Educational Evaluation and Policy Analysis* 19 n° 3, p. 245–75.
- Marshak, D. (1997), *Action Research on Block Scheduling*, Larchmont (New York), Eye on Education.
- Martin, J. R. (1997), « A Philosophy of Education for the Year 2000 », dans *Phi Delta Kappan* 76, n° 5, p. 335–59.
- McCall, D. (1998), *Les transitions aux niveaux primaire et secondaire*, Ottawa (Ontario), Association canadienne des directeurs d'école.
- McCarthy, B. (1984), *The 4-MAT System*, Arlington Heights (Illinois), Excel Publishing.
- McLaughlin, M. W. (1993), « What Matters Most in Teachers' Workplace Context? », dans *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*, sous la direction de J. W. Little et de M. W. McLaughlin, p. 79–103, New York (New York), Teachers College Press.
- , « Somebody Knows My Name », dans *Issues in Restructuring Schools*, rapport n° 7, p. 10–12, Madison (Wisconsin), University of Wisconsin-Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools.
- McQuillan, P. J. (1998), *Educational Opportunity in an Urban, American High School*, Albany (New York), State University of New York Press.
- Meier, D. (1995a), « Small Schools, Big Results », dans *American School Board Journal* 182 n° 7, p. 37–40.
- (1995b), *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*, Boston (Massachusetts), Beacon Press.
- Melaville, Atelia (1996), *Critical Issue: Linking At-Risk Students and Schools to Integrated Services*, Naperville (Illinois), North Central Regional Educational Laboratory.  
[www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at500.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at500.htm)

- Metz, M. H. (1993), « Teachers' Ultimate Dependence on Their Students », dans *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Context*, sous la direction de J. W. Little et de M. W. McLaughlin, p. 104–136, New York (New York), Teachers College Press, Minnesota State High School League. [www.mshsl.org/mshsl/values.asp](http://www.mshsl.org/mshsl/values.asp)
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (1998), *Writing School Annual Reports*, Halifax (Nouvelle-Écosse), ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.
- (2000), *Youth Pathways and Transitions Strategy*, Halifax (Nouvelle-Écosse), ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.
- (2001), *Pour renforcer la réussite de l'apprentissage* (ébauche), Halifax (Nouvelle-Écosse), ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.
- (2005), *Portfolio Vie Travail pour les élèves de la Nouvelle-Écosse*, Halifax (Nouvelle-Écosse), ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.
- (2005), *Programme global en orientation scolaire et en counselling*, Halifax (Nouvelle-Écosse), ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.
- Miron, L. F. (1996), *The Social Construction of Urban Schooling: Situating the Crisis*, Cresskill (New Jersey), Hampton Press.
- Monticello High School, « Mustang Morning FAQ, 2007 », Monticello High School. [www.k12albemarle.org/monticello](http://www.k12albemarle.org/monticello)
- Moore, D.W., T. W. Bean, D. Birdyshaw et J. A. Rycik (1999), « Adolescent Literacy: A Position Statement », dans *Journal of Adolescent and Adult Literacy* n° 43, p. 97–112.
- Murphy, J. (1991), *Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena*, New York (New York), Teachers College Press.
- Murphy, J., L. Beck, M. Crawford, A. Hodges et C. L. McGaughy (2000), *The Productive High School: Empirical Evidence*, New York (New York), State University of New York Press.

- Murphy, J., M. Weil, P. Hallinger et A. Mitman (1982), « Academic Press: Translating High Expectations into School Policies and Classroom Practices », dans *Educational Leadership* 40, n° 3, p. 22–26.
- Murray, S. R., G. H. Wood et T. Arnold (1999), *Creating a Democratic Learning Community: The Case Study of Federal Hocking High School*, Columbus (Ohio), Ohio State Department of Education.
- National Association of Secondary School Principals (1996), *Breaking Ranks: Changing an American Institution*, Reston (Virginie), National Association of Secondary School Principals.
- National Board for Professional Teaching Standards (1993), *What Should Teachers Know and Be Able to Do?*, Detroit (Michigan), National Board for Professional Teaching Standards.
- National Center for Education Statistics, *Student Victimization at School*, Washington (DC), US Department of Education, Office of Educational Research and Information.
- National Education Commission on Time and Learning (1994), *Prisoners of Time*, Washington (DC), U.S. Government Printing Office.
- National Education Summit on High Schools (2005), *An Action Agenda for Improving America's High Schools*, Achieve Inc.
- National Staff Development Council (2001), *Revised Standards for Professional Development*, Oxford (Ohio), National Staff Development Council.
- Newmann, F. M., B. King et P. Youngs (2000), « Building School Capacity », présentation à l'assemblée annuelle de l'AERA (American Educational Research Association), Nouvelle-Orléans.
- Newmann, F. M., W. G. Secada et G. Wehlage (1995), *A Guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision, Standards, and Scoring*, Madison (Wisconsin), Wisconsin Center for Education Research.
- Newmann, F. et G. Wehlage (1995), *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators*, Madison (Wisconsin), University of Wisconsin-Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools.

- Nystrand, M. (1997), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, avec A. Gamoran, R. Kachur et C. Prendergast, New York (New York), Teachers College Press.
- Ogden, E. H. et V. Germinario (1995), *The Nation's Best Schools: Blueprints for Excellence*, Lancaster (Pennsylvanie), Technomic.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (1999), *Standards of Practice*, Toronto (Ontario), Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- Oxley, D. (1997), « Theory and Practice of School Communities », numéro spécial, *Educational Administration Quarterly* n° 33, p. 624–43.
- Page, R. et L. Valli (1990), *Curriculum Differentiation: Interpretative Studies in US Secondary Schools*, Albany (New York), State University of New York Press.
- Painter, B. (2001), « Using Teaching Portfolios », dans *Educational Leadership* n° 58 (5), p. 31-43.
- Pardini, P. (1999), « Making Time for Adult Learning », dans *Journal of Staff Development* 20, n° 2, p. 37–41.
- Parks, S. (1999), « Reducing the Effects of Racism in Schools », dans *Educational Leadership* 56, n° 7, p. 14–18.
- Parry, T. et Gregory, G. (1998a), *Brain-Based Learning and Assessment*, Palatine (Illinois), IRI/Skylight.
- (1998b), *Designing Brain-Compatible Learning*, Arlington Heights (Illinois), Skylight Training and Publishing, Inc.
- Perrone, V. & Associates (1985), *Portraits of High Schools: A Supplement to High School: A Report on Secondary Education in America*, Princeton (New Jersey), Princeton University Press.
- Phelan, P., A. L. Davidson et H. C. Yu (1998), *Adolescents' Worlds: Negotiating Family, Peers and School*, New York (New York), Teachers College Press.

- Pierson, G. N. (1996), « Learning Resource Lab: Academic Coaching for Freshmen », dans *NASSP Bulletin* 80, n° 584, p. 25–26.
- Plue, L. (1999), *Teacher Adviser Groups: A Complete Program Grades 9–11*, Toronto (Ontario), Irwin.
- Plue, L., W. Palmer et C. Karakokkinos (2000), *Careers: Today and Tomorrow*, Toronto (Ontario), Irwin.
- Porter, C. et J. Cleland (1995), *The Portfolio as a Learning Strategy*, Portsmouth (New Hampshire), Boynton/Cook.
- Posgal, J. J. et C. L. Uline, avec E. Palmer et K. Ray (1999), *Building a Professional Community: The Case of Study of Franklin Heights High School*, Columbus (Ohio), Ohio Department of Education.
- Powell, A. G. , E. Farrar et D. K. Cohen (1985), *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*, Boston (Massachusetts), Houghton Mifflin.
- Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada* (1993), Edmonton (Alberta), Joint Advisory Committee.
- Ravitch, D. (1983), *The Troubled Crusade: American Education, 1945–1980*, New York (New York), Basic Books.
- Raywid, M. (1998a), « The Journey of the Alternative Schools Movement: Where It's Been and Where It's Going », dans *The High School Magazine* 6, n° 2, p. 10–14.
- (1998b), « Synthesis of Research: Small Schools: A Reform that Works », dans *Educational Leadership* 55, n° 4, p. 34–39.
- (1999), « Current Literature on Small Schools », dans *ERIC Digest*, Charleston (Virginie de l'ouest), ERIC Clearinghouse of Rural Education and Small Schools, ERIC Document Reproduction Service No.
- Reese, W. J. (1995), *The Origins of the American High School*, New Haven (Connecticut), Yale University Press.

- Rossi, R. J. et S. C. Stringfield (1995), « What We Must Do for Students Placed at Risk », dans *Phi Delta Kappan* 77, n° 1, p. 73–76.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston et A. Smith (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Sagor, R. (1997), « Collaborative Action Research for Educational Change », dans *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, sous la direction de A. Hargreaves, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sammons, P., J. Hillman et P. Mortimore (1995), *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, London (Royaume-Uni), University of London, Institute of Education.
- Sedlak, M. W., C. W. Wheeler, D. C. Pullin et P. A. Cusick (1986), *Selling Students Short: Classroom Bargains and Academic Reform in the American High School*, New York (New York), Teachers College Press.
- Shulman, L. S (1984), préface de *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890–1980*, de L. Cuban, p. vii–ix, New York (New York), Longman.
- Silver, H. F., R. W. Strong et M. J. Perini (2000), *So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Silver, J. F. et J. R. Hanson (1998), *Learning Styles and Strategies*, 3<sup>e</sup> éd., Woodbridge (New Jersey), Thoughtful Educational Press.
- Sizer, T. R (1964), *Secondary Schools at the Turn of the Century*, New Haven (Connecticut), Yale University Press.
- Slavin, R. W. (1991), « Synthesis of Research on Co-operative Learning », dans *Educational Leadership* (février) 48, n° 5, p. 71–81.
- Slyck, Van M. T. et M. Stern (1991), « Conflict Resolution in Education Settings: Assessing the Impact of Peer Mediation Programs », dans K. Duffy, P. Olczak and J. Grosch (dir.), *The Art and Science of Community Mediation: A Handbook for Practitioners and Researchers*, New York (New York), Guilford Press, p. 257-276.

- Smith, W. J., L. B. Kisber, L. J. Larocque, J. P. Portelli, C. M. Shields, C. S. Sparkes et A. B. Vibert (1998), *Student Engagement in Learning and School Life: National Project Report*, Montréal (Québec), Office of Research on Educational Policy, McGill University.
- Sparks, D. (1999), « Assessment without Victims: Interview with Rick Stiggins », dans *Journal of Staff Development* 20, n° 2, p. 54–56.
- Sparks, D. et S. Hirsh (1997), *A New Vision for Staff Development*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Spears, H. (1941), *Secondary Education in American Life*, New York (New York), American Book.
- Spring, J. (1990), *The American School 1642–1990: Varieties of Historical Interpretation of the Foundations and Development of American Education*, 2<sup>e</sup> éd., New York (New York), Longman.
- Steinberg, L., B. B. Browne et S. M. Dornbush (1997), *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*, New York (New York), Simon & Schuster.
- Stoll, L. et Fink, D (1994), « School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field », dans *School Effectiveness and School Improvement* 5, n° 2, p. 149–77.
- (1996), *Changing Our Schools*, Buckingham (Royaume-Uni), Open University Press.
- Stringfield, S. C. (1995), « Attempts to Enhance Students' Learning: A Search for Valid Programs and Highly Reliable Implementation Techniques », dans *School Effectiveness and School Improvement* 6, n° 1, p. 67–96.
- Sylwester, R. (1995), *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tewel, K. J. (1995), *New Schools for a New Century: A Leader's Guide to High School Reform*, Delray Beach (Floride), St. Lucie Press.

- Thiessen, D. et S. Anderson (1999), *Getting into the Habit of Change in Ohio Schools: The Cross-Case Study of 12 Transforming Learning Communities*, Columbus (Ohio), Ohio Department of Education.
- Tinzmann, L., S. Friedman, P. Jewell-Kelly, P. Mootry et C. Fine (1990), *Why Should Schools Be Learning Communities?*, Oak Brook (Illinois), North Central Regional Educational Laboratory.
- Tomlinson, C. A. (1999), *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Topping, D. et R. McManus (2002), *Real Reading and Real Writing*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.
- Tschannen-Moran, M., A. W. Hoy et W. K. Hoy (1998), « Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure », dans *Review of Educational Research* 68, n° 2, p. 202–248.
- Tyack, D. B. (1974), *The One Best System: A History of American Urban Education*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- U.S. Department of Education (1995a), « City-As-School (CAS) », dans *Educational Programs That Work: The Catalogue of the National Diffusion Network*, informations archivées. [www.ed.gov/pubs/EPTW/eptw3/eptw3a.html](http://www.ed.gov/pubs/EPTW/eptw3/eptw3a.html)
- (1995b), « Cooperative Federation For Educational Experiences (COFFEE) », dans *Educational Programs That Work: The Catalogue of the National Diffusion Network*, informations archivées. [www.ed.gov/pubs/EPTW/eptw3/eptw3f.html](http://www.ed.gov/pubs/EPTW/eptw3/eptw3f.html)
- (1995c), « Focus Dissemination Project », dans *Educational Programs That Work: The Catalogue of the National Diffusion Network*, informations archivées. [www.ed.gov/pubs/EPTW/eptw3/eptw3h.html](http://www.ed.gov/pubs/EPTW/eptw3/eptw3h.html)
- (1995d), « Score for College (SCORE) », dans *Educational Programs That Work: The Catalogue of the National Diffusion Network*, informations archivées. [www.ed.gov/pubs/EPTW/eptw3/eptw3e.html](http://www.ed.gov/pubs/EPTW/eptw3/eptw3e.html)



- , National Center for Education Statistics (1995), *Extracurricular Participation and Student Engagement*, Washington (DC), National Center for Education Statistics.
- Vaughn, S., C. Bos et J. Schum (2003), *Teaching Exceptional, Diverse, and At-Risk Students in the General Education Classroom*, Toronto, Allyn and Bacon.
- Visher, M. D., D. Emanuel et P. Teitelbaum (1999), *Key High School Reform Strategies: An Overview of Research Findings*, Berkeley (Californie), New American High Schools.
- Visher, M., D. Lauren et J. Haimson (1999), *School-to-Work in the 1990s: A Look at Programs and Practices in American High Schools*, Washington (DC), US Department of Education.
- Vopat, J. (1994), *The Parent Project: A Workshop Approach to Parent Involvement*, York (Maine), Stenhouse.
- (1998), *More Than Bake Sales: The Resource Guide for Family Involvement in Education*, York (Maine), Stenhouse.
- Watson, N., M. Fullan et A. Kilcher (2000), *The Role of the District. Professional Learning and District Reform*, présentation à l'assemblée annuelle de l'AERA (American Educational Research Association), Nouvelle-Orléans.
- Wang, M. C. et E. W. Gordon (1994), *Educational Resilience in Inner-city America: Challenges and Prospects*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum.
- Wang, M. C. et M. C. Reynolds (dir.) (1995), *Making a Difference for Students at Risk: Trends and Alternatives*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.
- Wasley, P., M. Fine, M. Gladden, N. F. Holland, S. P. King, E. Mosak et L. Powell (2000), *Small Schools: Great Strides—A Study of New Small Schools in Chicago*, New York (New York), Bank Street College of Education.  
[www.bankstreet.edu/gems/publications/SmallSchoolsStudy.pdf](http://www.bankstreet.edu/gems/publications/SmallSchoolsStudy.pdf)
- Wasley, P. et R. J. Lear (2001), « Small Schools, Real Gains », dans *Educational Leadership* 58, n° 6, p. 22–27.

- Wenlage, G., N. Webb, D. Hopkins et D. Zweizig (1999), *Lessons from Library Power: Enriching Teaching and Learning*, Libraries Unlimited Inc.
- White, K.R., M.J. Taylor et V.D. Moss (1992), « Does Research Support Claims about Involving Parents in Early Intervention Programs? », dans *Review of Educational Research* n° 62(1), p. 91–125.
- Willms, J. Douglas (dir.) (2002), *Vulnerable Children*, University of Alberta Press, Edmonton.
- (2001), « Monitoring school performance ‘for standards-based reform.’ », dans *Evaluation and Research in Education*, n° 14 (3 & 4), p. 237–53.
- Wilson, B. L. et T. B. Corcoran (1988), *Successful Secondary Schools: Visions of Excellence in American Public Education*, New York (New York), Falmer Press.
- Wolfe, P. (2001), *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zemelman, S., H. Daniels et A. Hyde (1998), *Best Practices: New Standards for Teaching and Learning in America’s Schools*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.
- Zill, N., C. W. Nord et L. S. Loomis (1985), *Adolescent Time Use, Risky Behavior, and Outcomes*, Washington (DC), U.S. Department of Health and Human Services, Office of Human Services Policy.



