



**Consortium CODE**  
Leadership et Innovation

Sommaire exécutif

# **Mener à partir du milieu :**

Répandre l'apprentissage, le bien-être  
et l'identité à travers l'Ontario

**Conseil ontarien des directions de l'éducation**

Chercheurs principaux : Andy Hargreaves et Dennis Shirley

Équipe de recherche de Boston College :

Shanéé Wangia, Chris Bacon et Mark D'Angelo

2018



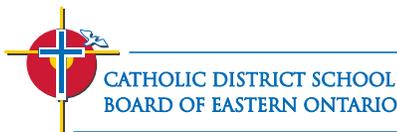
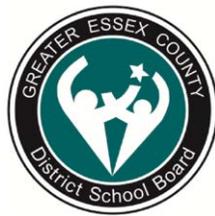


**La présente recherche est rendue possible grâce à l'appui généreux des organismes suivants :**

- » Ministère de l'Éducation de l'Ontario,
- » Le Consortium CODE pour le leadership et l'innovation en éducation ,
- » Boston College,
- » Le Conseil des directions de l'éducation de l'Ontario,
- » Catholic School Board of Eastern Ontario,
- » Conseil scolaire Viamonde,
- » Dufferin-Peel Catholic District School Board,
- » Greater Essex County District School Board,
- » Halton Catholic District School Board,
- » Hamilton Wentworth District School Board,
- » Keewatin Patricia District School Board,
- » Lambton Kent District School Board,
- » Peterborough Victoria Northumberland, Clarington Catholic District School Board,
- » York Region District School Board.

**CODE**

Council of Ontario Directors of Education





# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>3</b>
<b>Deux ères de changement : le nouveau contexte de l'éducation ontarienne</b> .....	<b>5</b>
<b>Conception et méthodologie de la recherche</b> .....	<b>7</b>
<b>L'apprentissage</b> .....	<b>8</b>
<b>Le bien-être</b> .....	<b>10</b>
<b>L'identité</b> .....	<b>14</b>
<b>La collaboration professionnelle</b> .....	<b>19</b>
<b>Mener à partir du milieu</b> .....	<b>22</b>
<b>Sommaire des conclusions</b> .....	<b>30</b>
<b>Recommandations</b> .....	<b>33</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>38</b>
<b>Références</b> .....	<b>39</b>



# Introduction

Le présent projet de recherche documente la nature et l'impact d'un Consortium de 10 conseils scolaires affiliés au Conseil ontarien des directions de l'éducation (CODE) à l'avant-garde de changement audacieux et sophistiqué au profit des élèves d'aujourd'hui faisant partie d'un des systèmes scolaires les plus performants et culturellement diversifiés du monde entier – celui de la province de l'Ontario au Canada. Au cours de plus d'une décennie, ces conseils ont bâti sur une approche utilisée au préalable par les 72 conseils de la province pour avancer l'apprentissage en profondeur non pas en imposant des réformes à partir du haut ni en appuyant une multitude d'initiatives parmi le personnel enseignant et les écoles à partir du bas mais plutôt en préconisant une approche que les éducateurs appellent « Mener à partir du milieu » (Mam)

Mam constitue une nouvelle stratégie en matière de leadership favorisant chez les jeunes des résultats d'apprentissage et de bien-être audacieux nécessaires dans le monde complexe, dynamique, changeant et parfois volatile d'aujourd'hui. Mam a été inventé par des éducateurs de l'Ontario et son influence se fait sentir maintenant dans d'autres systèmes scolaires incluant ceux de Singapour, la Nouvelle Zélande, l'Écosse et le Pays de Galles. À l'aide de Mam, les écoles et les districts scolaires font plus que mener « dans » le milieu en joignant les exigences d'en haut et les pratiques d'en bas. Ils mènent plutôt « à partir » du milieu à l'aide de

jugement professionnel partagé, de responsabilité collective pour l'élaboration et la mise en œuvre du changement et d'impact systémique au profit de tous les élèves.

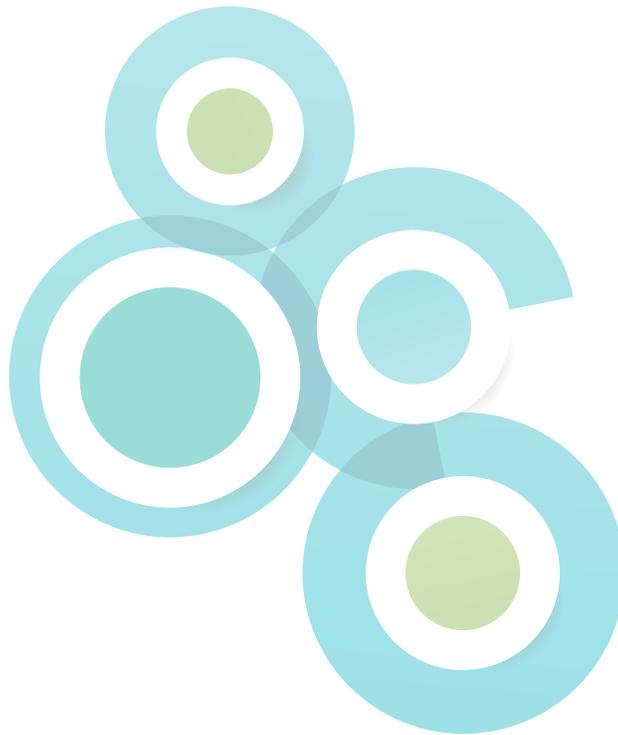
Le présent sommaire exécutif décrit le contexte social et le cadre de politiques à partir desquels ont été élaborés les sept principes de Mam. Il explique comment l'Ontario évolue à partir d'une *Ère de rendement et d'effort* vers une *Ère d'apprentissage, d'identité et de bien-être*. Il se veut un sommaire de la conception de recherche d'une équipe de Boston College qui a interviewé 222 éducateurs dans les conseils scolaires et au ministère de l'Éducation de l'Ontario concernant la nature et l'impact de leurs initiatives. Notre sommaire identifie plus particulièrement la nature et l'impact des changements entrepris par les conseils scolaires dans trois domaines :

1. L'amélioration de l'apprentissage par les élèves
2. Le développement du bien-être de l'enfant
3. L'élaboration d'identités estudiantines

Suite à l'examen de la substance du changement éducationnel des points de vue apprentissage, bien-être et identité, le présent sommaire exécutif identifie les stratégies qui mènent aux dits changements. Il conclut enfin en passant en revue les résultats importants et leurs implications et en présentant des recommandations pour le leadership et le changement en Ontario et au-delà.

Ce rapport contribue aux débats globaux sur la signification du changement éducationnel aujourd'hui. Puisque la présente étude se base sur un rapport antécédent intitulé *En avant pour tous* qui a fait l'analyse d'une réforme appelée « Essentiel pour certains, bénéfique pour tous » (ECBT) elle offre une vue d'ensemble du changement vécu sur une période de temps par le personnel enseignant, les personnes à la direction ainsi que les leaders dans les conseils scolaires

et dans le système provincial. Cette perspective longitudinale décrit le développement d'un système dans la douzaine d'années qui précèdent 2018. Elle présente ainsi des nouveautés dans les façons dont l'Ontario a su élaborer son approche pour l'atteinte de l'équité et de l'excellence à un moment où la province, le pays et le monde se retrouvent au milieu d'un changement profond menant d'une ère à une autre.





# Deux ères de changement : le nouveau contexte de l'éducation ontarienne

## L'ère du rendement et de l'effort

---

Au cours de la dernière douzaine d'années, l'Ontario se dirige d'une ère vers une autre. Jusqu'en 2014 sa priorité était l'amélioration du rendement des élèves. La province promettait d'« appuyer chaque élève » à l'aide de « trois priorités de base » soit « l'approfondissement de la littératie et de la numératie », « la réduction des écarts de rendement pour les groupes d'élèves ayant besoin d'aide supplémentaire » et l'accroissement de la « confiance du public vis-à-vis l'éducation financée par les deniers publics »<sup>1</sup>.

La réforme de l'éducation à grande échelle était poussée par quatre questions importantes :

1. Comment allons-nous?
2. Comment le savons-nous?
3. Comment pouvons-nous nous améliorer?
4. Comment cela pourrait-il s'avérer bénéfique pour tous?

Nous appelons cette période *l'Ère du rendement et de l'effort*. Les attentes et les résultats furent accrus surtout pour les élèves qui n'étaient pas

bien représentés dans les données agrégées. Mais *l'Ère du rendement et de l'effort* a aussi connu des problèmes. Plusieurs éducateurs concentraient davantage sur les lacunes des élèves plutôt que sur leurs forces. Les enseignants se plaignaient d'un curriculum trop étroit. Ils ressentaient la pression de donner plus d'attention aux élèves qui étaient juste sous le seuil de la réussite aux dépens des autres qui avaient aussi besoin d'aide mais pour qui les gains en termes de rendement s'avéraient moins évidents.

## L'ère de l'apprentissage, du bien-être et de l'identité

---

En Ontario comme ailleurs, une sensibilisation accrue quant aux limites de *L'ère du rendement et de l'effort* a mené à une nouvelle série de questions :

1. Qui sommes-nous?
2. Qu'advient-il de nous?
3. Qui décidera?

Ces questions nous proviennent de source diverses. Elles s'adressent à une épidémie globale de problèmes de santé mentale parmi les jeunes, les effets nocifs de technologies numériques,

particulièrement les téléphones intelligents et leurs effets sur l'apprentissage et le bien-être, l'augmentation la plus importante des populations de réfugiés depuis la deuxième guerre mondiale et une attention accrue à l'égard de plusieurs groupes tels que les communautés autochtones cherchant une plus grande mesure de reconnaissance et d'inclusion sur la place publique.

De telles préoccupations ont mené à ce que nous appelons *L'ère de l'apprentissage, du bien-être et de l'identité*. Les éducateurs d'aujourd'hui se demandent comment promouvoir, à la fois, l'apprentissage et le bien-être de leurs élèves. Comment les élèves peuvent-ils réussir sur le plan académique tout en se développant en tant qu'êtres humains? Comment nos écoles peuvent-elles reconnaître, inclure, rassembler et construire l'identité des jeunes dans un monde où la reconnaissance et l'inclusion de l'identité sont maintenant perçues comme étant indispensables à l'équité?

## Atteindre l'excellence

---

À l'automne 2013 le ministère de l'Éducation a convoqué des rencontres avec des « représentants du système d'éducation y inclus parents, élèves, enseignants, personnel d'appui et leaders du système » afin de « considérer et discuter des habiletés et des connaissances requises par les apprenants de l'Ontario à l'avenir »<sup>2</sup>. Le « résultat de leur rétroaction » fut « une vision renouvelée » pour la province qui fut publiée dans un rapport intitulé *Atteindre l'excellence*<sup>3</sup>. Cet important document a permis à la politique ontarienne en matière d'éducation de passer de *L'ère du rendement et de l'effort à L'ère de l'apprentissage, du bien-être et de l'identité*. *Atteindre l'excellence* avait « quatre buts » :

1. *Atteindre l'excellence* sur le plan académique pour « les élèves de tout âge »
2. *Assurer l'équité* afin que tous les élèves « soient inspirés à atteindre leur plein potentiel »
3. *Promouvoir le bien-être* afin que tous les « élèves développent une santé mentale et physique accrue »
4. *Rehausser la confiance du public* dans le « système ontarien d'éducation financé par les deniers publics »



# Conception et méthodologie de la recherche

Cette recherche fut élaborée en collaboration avec les 10 conseils scolaires constituant le Consortium. Elle fut guidée par un ensemble de buts de recherche sur lesquels tous s'entendaient et influencée par la façon dont les conseils interprétaient et mettaient en œuvre les aspects de l'apprentissage, du bien-être et de l'identité mis de l'avant dans *Atteindre l'excellence*. Suivent les buts de l'étude :

1. Expliquer la théorie de l'action à la base des projets Mam du Consortium.
2. Recueillir les perceptions à l'égard des forces, limites et efficacité des projets Mam de la perspective des participants
3. Faire le lien entre ces constatations et la base de données factuelles portant sur les modèles de leadership afin de cerner les connections entre les conditions du leadership et de la mise en œuvre, d'une part et l'apprentissage par les élèves et les éducateurs de l'autre.

4. Partager les résultats, intérimaires et finaux, avec les conseils participants dans le but de supporter la planification de l'amélioration des conseils<sup>4</sup>.

Notre équipe de recherche a participé à des rencontres du Consortium en 2015 afin d'entreprendre sa collaboration et élaborer son concept de recherche. En mai 2016 l'équipe a visité tous les 10 conseils scolaires. Nous avons effectué 222 entrevues avec des éducateurs, des leaders et coordonnateurs de projet dans les conseils et au ministère ainsi qu'avec les leaders du Consortium CODE et un groupe de cadres au ministère de l'Éducation. Les détails de la méthodologie utilisée, y inclus leurs avantages et leurs limites, figurent dans le rapport intégral.

# L'apprentissage

Dans *Atteindre l'excellence*, le ministère accentue le fait que l'apprentissage n'est pas complètement divorcé de l'équité ni du bien-être. « l'atteinte de l'un favorise l'atteinte des autres » dit-il<sup>5</sup>. De plus, il dit que l'apprentissage veut aussi dire que « nous élèverons également nos attentes en matière de compétences de haut niveau précieuses comme la pensée critique, la communication, l'innovation, la créativité, la collaboration et l'entrepreneuriat. »<sup>6</sup> Afin de rehausser l'apprentissage à l'aide de Mam, les conseils s'y sont pris de façons différentes, y inclus l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage en mathématiques.

*Atteindre l'excellence* a identifié des préoccupations particulières concernant les mathématiques puisque : « comme dans plusieurs endroits au Canada et à travers le monde, l'Ontario a aussi vu une chute dans les résultats de ses élèves en mathématiques. »<sup>7</sup> En réponse « la province a investi 60 millions de dollars en faveur de nouvelles stratégies »<sup>8</sup>

Les 10 conseils scolaires étaient engagés en d'importantes réformes ayant pour but l'amélioration de l'apprentissage en mathématiques. Parmi les 10, deux avaient identifié les mathématiques comme focus de leurs projets Mam. Le premier a misé sur une instruction améliorée auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Il a sollicité les perspectives d'élèves aux moyens de sondages

et de groupes-témoin et les a invités à participer directement à l'élaboration de leurs Plans d'enseignement individualisés (PEI). Le second a choisi de bâtir sur les stratégies qu'il avait développées pour l'amélioration de la littératie et de les appliquer à l'apprentissage des mathématiques. Dans ce conseil on a invité une équipe de consultants et de coach afin d'engager les enseignants dans une réflexion et une enquête sur l'enseignement des mathématiques au niveau de la petite enfance.

Ce qui distingue l'amélioration en mathématiques de l'amélioration en littératie réside dans le fait que les enseignants admettent leur manque de confiance et de compréhension à l'égard de l'enseignement des mathématiques. À ce niveau il devenait clair qu'ils avaient besoin de stratégies d'appui additionnel qui n'avaient pas été nécessaires au niveau de la littératie. Un enseignant a déclaré tout simplement « je ne suis pas une personne de mathématiques » et plusieurs de ses collègues exprimaient des sentiments semblables. L'enquête collaborative et l'appui de consultants constituent deux outils qui ont aidé le personnel enseignant à approfondir leur compréhension des mathématiques et de leur présenter des nouvelles stratégies d'intervention en salle de classe. Par contre, les groupes d'enquête collaborative n'incluaient pas toujours des éducateurs ayant des forces en mathématiques.

Les résultats de cette étude et celle qui fut complétée en 2011 confirment que les enseignants apprécient les types d'évaluations au niveau de la salle de classe qui leur permettent de mieux connaître leurs élèves et leurs apprentissages afin qu'ils puissent mieux les soutenir. Les enseignants dans les conseils qui avaient choisi les mathématiques comme projets Mam ont pu s'appuyer sur leurs expériences antérieures avec les évaluations diagnostiques en littératie afin d'identifier les jeunes éprouvant des difficultés avec le sens des nombres. La disponibilité et l'utilisation de ces outils servant à identifier les défis de l'apprentissage furent fort appréciées par les éducateurs.

Les enseignants d'un conseil particulier exploraient une nouvelle forme d'évaluation appelée « la documentation pédagogique » qui était utilisée ailleurs en province. Ces enseignants se servaient de iPads afin de produire et visionner des clips d'élèves travaillant avec des objets de manipulation, organisant des lettres sur un tableau magnétique et bâtissant avec des blocs. Ils ont ensuite créé un document Google à partir des notes, des photos et des vidéos des interactions en salle de classe. Ils l'ont fait de façon discrète permettant ainsi la possibilité de partager ces évidences d'apprentissage avec des collègues et d'en discuter avec les élèves eux-mêmes. Ces évaluations numérisées constituaient une banque importante de documentation à laquelle pouvaient faire appel les parents, les collègues et les élèves.

Bien que les enseignants supportent généralement les outils et les approches plus sophistiqués d'évaluation formative dans leurs classes, ils se révélaient beaucoup moins enthousiastes, même critiques, à l'égard de l'impact négatif vis-à-vis

l'apprentissage des élèves des évaluations à grande échelle de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Selon notre rapport de 2011, l'appui le plus fort pour l'OQRE provenait des cadres qui affirmaient que cela rendait le système plus redevable et contribuait à une hausse des standards. Ils disaient que les résultats des tests provinciaux leur permettaient de mieux connaître leurs élèves et de nourrir les conversations avec les enseignants et les parents.

Parmi les enseignants qui avaient identifié l'OQRE en tant que sujet de discussion, par contre, nombreuses étaient les préoccupations. Celles-ci se situaient au niveau de choses culturellement inappropriées pour les enfants autochtones ou nouvellement arrivés ou encore vivant dans la pauvreté.

D'autres identifiaient des complications pour les élèves ayant des handicaps sévères ou encore le temps de préparation dédié au besoin de rehausser les résultats du test ou encore les contraintes imposées sur la possibilité d'innover dans les classes où les tests étaient administrés. Il est clair que pour une province de si grande diversité, les évaluations à grande échelle de l'OQRE ne marchent pas de pair avec les développements au niveau de l'apprentissage fondé sur l'enquête, les nouvelles pédagogies pour un apprentissage en profondeur, l'instruction assistée de la technologie et l'attention au bien-être de l'élève.

# Le bien-être

Depuis quelques années la question du bien-être des élèves est devenue primordiale ici au Canada et ailleurs. L'évidence d'anxiété, les troubles d'alimentation et la dépression parmi les jeunes est à la hausse<sup>9</sup>. La technologie numérique peut constituer une distraction pour les parents et réduire leur niveau d'engagement avec leurs enfants. Le temps passé devant un écran peut réduire le temps d'attention. Bien qu'il soit peut-être vrai que le temps passé en interactions à l'aide d'un téléphone intelligent puisse réduire certains risques physiques tels que la grossesse, la consommation excessive d'alcool ou l'abus de drogues, il contribue à des niveaux plus élevés d'anxiété et de dépression psychologiques<sup>10</sup>. Mais la technologie n'est pas le seul coupable de ce malaise. Le stress consécutif à un traumatisme peut accompagner les élèves nouvellement arrivés de pays ravagés par la guerre. La reconnaissance d'injustices pratiquées à l'égard des communautés autochtones ou lesbienne, gai, bisexuelle, transgenre, transsexuelle, intersexuelle et queer (LGBTTIQ), par exemple, crée des exigences accrues pour les conseils scolaires et leurs enseignants responsables et à l'écoute de tous ceux à qui ils enseignent.

## Les politiques et la recherche sur le bien-être

---

Au cours de la dernière décennie les gouvernements et les responsables d'élaboration de politiques dans plusieurs pays ont mis de l'avant un agenda de bien-être pour leurs écoles. Mais ils ne définissent pas tous le bien-être de la même façon. Les conseils membres du Consortium ont examiné diverses politiques qui ont nourri leur réflexion sur des orientations possibles pour le bien-être dans les écoles de l'Ontario. Un rapport particulier en provenance de l'Angleterre fut critiqué en raison du fait qu'il mettait la gestion de l'école au centre des préoccupations sur le bien-être. Par contre, les membres du Consortium furent d'accord pour dire que l'Ontario et le New South Wales en Australie se préoccupaient beaucoup plus des aspects physiques et spirituels du développement humain.

Les conceptions du bien-être varient beaucoup aussi au niveau de la recherche. Le mieux-être pour certains veut dire pleine conscience et comporte des stratégies pour calmer l'esprit<sup>11</sup>. Pour d'autres il s'agit d'aventures en plein air et autres interactions avec la nature<sup>12</sup>. Dans certaines cultures, le bien-être consiste en le sacrifice aujourd'hui en échange du bien-être futur – ce que les psychologues appellent la gratification<sup>13</sup>. Il y a plus d'une façon pour les gens d'être bien.

## Le bien-être et le rendement

---

Une des questions fondamentales concernant le bien-être est comment les éducateurs comprennent son lien avec le rendement. Dans les 10 conseils, quatre interprétations de la relation entre le bien-être et le rendement étaient en évidence. Ces quatre positions s'avèrent distinctes d'un point de vue analyse mais comportent quand-même des chevauchements.

1. **Le bien-être accru contribue à un meilleur rendement.** Plusieurs enfants sont incapables de performer s'ils ressentent un malaise mental ou émotionnel ou s'ils sont victimes d'intimidation, d'anxiété, de rage, de faim ou de dépression
2. **Le rendement académique s'avère crucial pour le bien-être.** Le focus et l'accomplissement entraînent le sentiment d'avoir un but et une direction ce qui allège l'anxiété chez l'enfant et l'adulte.
3. **Le bien-être constitue un complément au rendement académique.** Il contribue au développement de gens bien équilibrés qui connaissent le succès académique et qui sont heureux et comblés.
4. **Le bien-être constitue un accomplissement important.** Ceci se produit lorsque les jeunes font l'expérience d'un apprentissage qui les habilite à mener des vies qui ont un but et une signification.

Il existe, dans la littérature et selon les entrevues avec les éducateurs de l'Ontario, de l'évidence pour supporter chacun de ces points de vue.

L'enthousiasme et l'engagement débordent dans les 10 conseils scolaires à l'égard des initiatives de bien-être. Les enseignants, les leaders, les écoles et les systèmes scolaires font preuve de compassion à l'égard des difficultés auxquelles font face leurs élèves et se disent engagés envers leur succès et bien-être. Ils répondent aux besoins fondamentaux de leurs élèves et de leurs familles, ils initient des programmes de maîtrise de soi et de pleine conscience qui aident à calmer les esprits agités; ils mettent sur pied une panoplie d'appuis y inclus ceux qui sont menés par des élèves et ils s'engagent avec d'autres pour accroître la capacité du succès.

En plus d'illustrer l'ensemble des stratégies d'élaboration et de mise en œuvre de stratégies promouvant le bien-être à travers la province, cette recherche soulève trois questions au sujet de l'agenda du bien-être et de la relation bien-être-rendement académique.

Tout d'abord, la tendance à associer le bien-être à un comportement calme peut exclure certaines expressions culturelles ou émotionnelles du bien-être. Celles-ci peuvent inclure le comportement animé de certaines cultures, l'engagement avec la nature des communautés autochtones ou se montrer complaisant à l'égard de l'expression discordante qui convient à certains enfants de nouveaux-arrivants ou encore les émotions d'exubérance et d'excitation qui accompagnent les moments de créativité dans le contexte de l'invention ou de l'entrepreneuriat. Malgré les avantages généralement reconnus du calme pour les enfants dont les émotions peuvent sembler hors contrôle ou dont les esprits sont excités, le calme peut servir à caser toutes sortes d'enfants dans des environnements conventionnels

d'apprentissage plutôt que de créer des espaces et activités d'apprentissage à l'extérieur, par exemple, plus appropriés à l'inclusion et à différentes façons d'être.

Aussi, la tendance à traiter le bien-être comme étant distinct ou comme pré-condition de l'apprentissage peut mener au même sort qu'ont connu d'autres mouvements de réforme tels que « l'estime de soi » ou « l'intelligence émotionnelle ». Ces derniers ont eu peu d'impact ou même un impact négatif sur l'apprentissage par les élèves. Si le bien-être est perçu comme n'ayant pas de lien avec l'apprentissage, cela servira à miner la confiance du public ontarien. L'intégration des agendas bien-être et apprentissage constitue alors une priorité sur les plans pratique, stratégique et public.

Enfin, nous avons décelé de l'évidence au moyen de nos entrevues avec des éducateurs qu'une attention démesurée à l'égard des évaluations à grande échelle de l'OQRE peut mener à l'anxiété et le malaise chez les élèves.

## Le bien-être chez les éducateurs

Il n'y a pas de bien-être chez les élèves sans bien-être chez les éducateurs. Plus les conditions de travail s'avèrent exigeantes pour les éducateurs, plus grand est le risque envers leur bien-être. Comme l'a dit un éducateur oeuvrant dans un milieu de grande pauvreté, « chaque histoire crève le cœur ». Le bien-être des enseignants peut aussi être à risque lorsque les services et appuis communautaires destinés à la jeunesse dans des domaines comme la santé mentale sont insuffisants ou quand des changements sont imposés de

sources externes. Dans certains conseils on a tenté de répondre à ce besoin en fournissant aux enseignants des installations pour l'exercice physique ou en offrant des sessions de pleine conscience qui furent, d'ailleurs, bien appréciées. Le bien-être dépend également d'un milieu de travail à caractère positif et comportant des relations collégiales stimulantes avec des enseignants qui se sentent responsables de leurs plans pour l'amélioration.

## L'intégration de l'apprentissage et du bien-être

La portée des initiatives de bien-être en Ontario est impressionnante – elle comporte à la fois l'engagement des enseignants, l'appui des penseurs et des leaders et l'exploitation des réseaux afin de faire circuler les idées et les programmes dans le système. Il existe quand-même des risques pour l'agenda du bien-être. D'abord, plusieurs programmes favorisant le bien-être sont utilisés à travers la province et nous ne connaissons pas encore leur impact ni leur efficacité. Il est donc difficile à savoir où accorder les ressources.

Aussi, il existe toujours le risque que le bien-être et l'apprentissage peuvent chacun être préconisés à outrance ou encore exclusivement l'un de l'autre de façon à mal desservir les élèves et à réduire la confiance du public. Comment minimiser ces risques? En termes pratiques il est possible de :

- » S'assurer que les jeunes ne tournent pas leur regard uniquement vers l'intérieur mais de les amener à regarder vers l'extérieur dans le contexte d'un apprentissage global qui a une signification et un but;

- » Reconnaître la valeur du travail et des réalisations bien-méritées comme précurseurs au bien-être;
- » Être réceptif aux différences culturelles dans l'expression de l'émotion;
- » S'assurer que les programmes de maîtrise de soi s'adressent à une variété d'émotions;
- » Améliorer les appuis aux populations vulnérables, autant à l'extérieur de l'école qu'à l'intérieur;
- » Éviter les anxiétés inutiles engendrées par les évaluations standardisées à grande échelle;
- » Voir à la qualité, à la collégialité et au travail quotidien des enseignants, des leaders et à leur bien-être;
- » Créer un exposé de faits clair, public et professionnel et une politique qui intègrent l'apprentissage et le bien-être;
- » Élaborer des structures dans les écoles, les conseils scolaires et le ministère qui réunissent les responsables du curriculum et de l'apprentissage aux responsables du bien-être et de la santé mentale.



# L'identité

L'école fait plus qu'éduquer les jeunes esprits. Elle contribue au développement de la personne entière, y inclut son identité. Ce fait procure aux enseignants une plateforme de choix au niveau du développement des générations futures. Ils enseignent à leurs élèves quoi savoir et quoi faire. Ils leur enseignent également, consciemment ou pas, comment être et comment vivre ensemble<sup>14</sup>. Une des responsabilités primordiales des éducateurs, alors, consiste en l'appui au développement de l'identité individuelle et collective des jeunes.

Depuis qu'il y a des adolescents, ces derniers se préoccupent de qui ils sont et de qui ils vont devenir. Les préoccupations des adolescents s'avèrent nombreuses et ce depuis toujours – l'insécurité quant à leur apparence, l'acceptation des autres, comment ils se distinguent de leurs parents, le sens d'appartenance à un groupe quelconque<sup>15</sup>. Dans les écoles intermédiaires et secondaires les enseignants et conseillers appuient les adolescents dans leur recherche d'identité et dans leur recherche de l'accomplissement et de succès.

La question de l'identité assume de l'ampleur depuis quelque temps en raison de facteurs tels que l'immigration et la crise globale des réfugiés,

l'attention enfin rendue à l'identité des peuples autochtones fondateurs, l'approche ontarienne inclusive à l'égard des jeunes ayant des handicaps, les préoccupations concernant l'intimidation et la marginalisation des élèves LGBTTIQ et, enfin, les inquiétudes émergentes à l'égard des identités en ligne et les insécurités que les jeunes peuvent ressentir en raison de celles-ci.

Qui sommes-nous? Qu'advient-il de nous? Qui en décidera? Ces questions placent la question de l'identité clairement à l'avant-garde du changement éducationnel en Ontario et ailleurs. L'identité s'avère intégrale à l'équité et à l'excellence en matière de pratique et de politique en Ontario. Si les jeunes sont incapables de se reconnaître dans le curriculum ou dans l'école, ils seront moins aptes à réussir. Mais les questions d'identité s'avèrent complexes et présentent plusieurs aspects inter-reliés. En nous inspirant de recherche autant contemporaine que classique sur la théorie de l'identité et sur les résultats de la présente étude, nous avons découvert 15 manifestations de l'identité dans les écoles et les conseils scolaires du Consortium CODE.

## L'identité

Est intègre à l'adolescence et à la croissance

Fait partie du développement humain et éducationnel

Est une recherche et une bataille

Doit être reconnue, représentée et célébrée

Doit parfois être critiquée et défiée

S'entrecroise et est multiple et complexe

Se présente différemment selon les groupes et les auditoires

Est de plus en plus virtuelle, en ligne, variable et vulnérable

Constitue un tout avec le pouvoir de la définir

Peut être ignorée, attaquée et stigmatisée

Peut devenir cachée, déguisée et divisée

Peut être inversée et peut être rendue fière, protectrice et enhardie

Peut devenir fâchée, frustrée et vengeresse

Devrait interagir et se croiser avec d'autres identités

Devrait constituer un processus favorisant la création d'unicité individuelle et d'appartenance collective

L'une des principales responsabilités de tout éducateur aujourd'hui est d'appuyer les jeunes dans le développement de leur identité individuelle et collective. Cela s'avérait difficile au cours de *L'ère du rendement et de l'effort*. L'identité était plutôt perçue comme étant tangentielle à l'amélioration de la littératie et de la numératie. L'équité devait servir à réduire les écarts de rendement plutôt que d'aider dans le développement d'identités diverses favorisant l'apprentissage et le rendement accrus pour tous.

Mais le monde change et avec lui changent les responsabilités des éducateurs. De nos jours, les éducateurs doivent reconnaître les diverses

identités de leurs élèves et de leur offrir des programmes qui leur permettront de développer ces identités de façon à ce qu'elles demeurent intactes. Si les écoles réussissent cet exploit, les jeunes se développeront à leur plein potentiel en tant qu'individus mais pourront également mieux contribuer à bâtir une communauté forte et inclusive dans le contexte d'une identité collective<sup>16</sup>.

Certains aspects de l'identité de jeunes ont fait l'objet d'une attention plus particulière dans les politiques ontariennes d'éducation et ils ont été mentionnés plus souvent au cours de de notre recherche.

## Les identités autochtones

La préoccupation accrue de l'Ontario à l'égard des élèves autochtones évidente dans et au-delà de *Atteindre l'excellence* est reflétée dans les 10 conseils scolaires y inclus ceux qui ont une relativement faible population d'élèves autochtones. Plusieurs conseils ont entrepris d'enseigner des langues autochtones et de transformer le curriculum afin de mieux refléter les élèves autochtones et leurs cultures dans les écoles. Plusieurs bureaux de conseils et écoles affichent des œuvres artistiques et autres expressions culturelles créées par les élèves autochtones. Dans certains cas, le curriculum avait été modifié afin d'y incorporer des formes d'apprentissage traditionnellement autochtones comme l'éducation en plein air ainsi que des activités visuelles, artistiques et tactiles. Dans un nombre croissant d'écoles il devient évident que le curriculum se veut une répudiation des écoles résidentielles de l'époque coloniale dont le mandat était d'effacer l'identité et les langues autochtones.

La reconnaissance des identités autochtones s'avérait particulièrement saillante dans un conseil scolaire du nord de la province. L'art et l'architecture autochtones étaient incorporés au design des écoles. Une école élémentaire se vantait d'une salle culturelle qui servait d'espace pour les festins traditionnels et les pow-wow. Les aînés participent régulièrement aux activités de l'école en tant que conférenciers et en travaillant auprès des leaders et des enseignants pour leur montrer comment mieux engager les jeunes autochtones de leurs écoles.

Au cours de *L'ère du rendement et de l'effort*, on tentait de palier aux iniquités subies par les élèves autochtones en identifiant les écarts de rendement,

en comparant les travaux des élèves, en rehaussant les attentes des enseignants et en améliorant la provision de programmes de littératie. Avec l'avènement de *L'ère de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être*, il y a un effort et un intérêt accrus de s'impliquer dans la vie totale des élèves autochtones en plus de, et non pas au lieu de, leur rendement académique. Ces élèves ont de meilleures chances de succès et d'actualisation lorsque leur identité est incorporée au curriculum de l'école.

## L'identité francophone

La *Politique d'aménagement linguistique pour l'éducation en langue française* de 2005 notait que les francophones de l'Ontario étaient passés sous le seuil de 5% de la population ontarienne<sup>17</sup>. Afin de relever ce défi, le ministère de l'Éducation préconisait la « construction identitaire » comme champ clé d'intervention pour les conseils scolaires de langue française<sup>18</sup>. La construction identitaire serait réalisée au moyen de *l'animation culturelle* qui « favorise le rendement académique et le développement culturel des élèves en plaçant l'apprentissage dans un contexte significatif où la langue et la culture françaises deviennent pertinentes à leurs yeux »<sup>19</sup>.

L'éducation franco-ontarienne se retrouvait à l'avant-garde de la province en affirmant que l'identité constituait un aspect primordial dans l'éducation de l'enfant. Par contre, les francophones vivent de nouveaux défis alors qu'un nombre croissant d'immigrants en provenance d'une multitude de pays apportent une variété de langues et de cultures à l'école.

Une école franco-ontarienne endosse une identité francophone globale qui inclut des parlant-français

de par le monde entier y inclus le Liban, Haïti, l'Algérie et la France. Son conseil scolaire se range de plus en plus du côté d'une nouvelle identité francophone globale. Par contre, en 2014 au cours d'audiences publiques on apprenait que « l'intégration de nouveaux arrivants n'ayant pas de racines dans la communauté franco-ontarienne pouvait mener à des sentiments de non-appartenance à la communauté »<sup>20</sup>.

En Ontario, les aspects de l'identité touchant l'héritage linguistique ou culturel, la race et le statut d'immigrant s'entrelacent quotidiennement. Cette question n'est pas exclusive aux conseils de langue française; elle affecte également les conseils de langue anglaise. L'avantage des conseils de langue française réside dans le fait qu'ils ont identifié l'identité comme question primordiale depuis leur création.

## L'identité catholique

---

Trente-sept des 78 conseils scolaires de l'Ontario sont catholiques. L'existence des écoles et des conseils scolaires catholiques en tant qu'institutions financées par les deniers publics remonte aux articles de l'Acte de l'Amérique britannique du Nord de 1867 (Article 93) qui garantit les droits des minorités religieuses au moment de la Confédération. Dans les conseils scolaires catholiques, la foi et l'identité spirituelle occupent une place de choix<sup>21</sup>. Le catholicisme sert de moyen pour les élèves de renforcer leur foi à l'aide de disciplines telles que de « marcher avec Jésus » et de célébrer la messe et la communion à tous les jours.

Pour les leaders catholiques, leur schéma de croyances constitue un fondement moral pour

l'éducation d'aujourd'hui. Les valeurs catholiques vont au-delà des croyances, des rites et des cérémonies et se retrouvent dans le curriculum qui traite de la conception des êtres humains, de la justice sociale et du service à autrui. Ces questions se font évidentes dans le traitement de questions contemporaines telles que le sans-abrisme, la pauvreté, les iniquités à l'égard de la qualité de l'eau et la participation de l'église catholique dans l'histoire des écoles résidentielles.

Les conseils scolaires catholiques de l'Ontario ont un rôle spécial à jouer dans *L'ère de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être*. Ils peuvent être explicites dans l'ancrage des questions d'identité et de valeurs spirituelles. Ils commencent aussi à modérer l'importance de se montrer inclusifs et autocritiques quant à leur rôle dans le développement et non la suppression d'autres types d'identités.

## Les identités émergentes et laissées de côté

---

La reconnaissance des identités augmente en importance dans les communautés francophones et autochtones ainsi que dans les communautés desservies par les conseils scolaires catholiques. Cela est aussi vrai pour les identités faisant l'objet d'une moindre reconnaissance dans les politiques de l'Ontario ou qui sont ressorties moins fortement dans nos données.

Historiquement, par exemple, les Canadiens noirs dont les familles ne sont pas réfugiées ou immigrants hautement spécialisés et qui habitent le pays depuis plusieurs générations s'avèrent plus à risque de rendement inférieur, d'iniquité et de placement dans les voies plus faibles à l'école

secondaire. Ce mauvais traitement raciste n'est pas officiellement reconnu au même degré que les élèves ayant des identités différentes<sup>22</sup>.

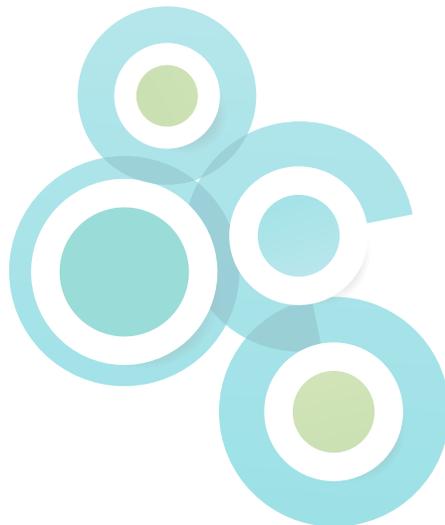
Comme d'autre pays tels que le Royaume Uni ou les États-Unis, l'Ontario n'a pas développé de vocabulaire pour la classe ouvrière blanche comme groupe particulier ayant sa propre culture et histoire et ses propres difficultés vis-à-vis son désavantage. Ce fait amène un nombre croissant de gens de la classe ouvrière blanche à abandonner leur appui traditionnel politique en faveur de mouvements qui représentent mieux leurs intérêts. Deux conseils scolaires en milieu urbain à caractère manufacturier ont frôlé la question d'identité de la classe ouvrière blanche lors de discussions qu'elles ont menées sur la pauvreté.

La communauté LGBTTIQ inclut une variété d'identités précédemment marginalisées mais qui gagnent de plus en plus de reconnaissance dans les politiques de l'Ontario. Un sondage rapportait que 70% des élèves canadiens disaient entendre l'expression « Ça c'est tellement gai » à tous les jours dans leur école et que 64% des élèves LGBTTIQ se sentaient « pas en sécurité l'école »<sup>23</sup>. L'intimidation a un impact aussi sur les élèves

hétérosexuels dont 58% trouvent « dérangeants les commentaires homophobes »<sup>24</sup>. La *Loi sur les écoles saines et sécuritaires* constitue un guide pour plusieurs leaders en éducation qui profitent de ses dispositions pour appuyer l'établissement d'alliances gai-hétéro, bien que parfois avec des noms euphémiques comme « clubs de diversité » ce qui suggère qu'il reste encore du progrès à réaliser.

Les écoles de l'Ontario travaillent à renforcer les identités autochtone, francophone et catholique. Elles tentent aussi de protéger les jeunes et à réduire la stigmatisation associée à certaines identités négativement perçues comme il arrive souvent avec le racisme ou en réponse à la jeunesse LGBTTIQ.

Le défi devient maintenant d'assurer que les identités ne deviennent que des éléments d'une liste à biffer. Une panoplie d'identités, individuelles et culturelles, ont besoin d'être reconnues non seulement dans le contexte de festivals mais aussi dans la poursuite d'une identité collective parallèle, ancrée dans une transformation du curriculum en faveur du bien commun de tous les citoyens de l'Ontario.



# La collaboration professionnelle

Le changement complexe éducationnel dans une société diverse et en changement rapide exige un niveau élevé d'expertise chez tous les professionnels en relation de collaboration efficace. Depuis plus d'un quart de siècle l'Ontario occupe une place de choix en tant que leader global dans la *collaboration professionnelle* parmi les éducateurs – collaboration de divers types visant divers buts. Le développement du concept et de la stratégie de *collaboration professionnelle* en Ontario – la collaboration professionnelle accrue à l'aide de rétroaction efficace, de dialogue rigoureux, de l'emploi de processus et de protocoles appropriés et d'impliquer les élèves lorsque possible – constitue le plus récent exemple d'une idée puissante qui peut contribuer à la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage au profit de tous les élèves.

En tant qu'idée et stratégie, la collaboration professionnelle est issue d'une période difficile d'austérité en Ontario et fut le résultat d'un effort concerté en vue de rebâtir des relations positives parmi enseignants, administrateurs, gouvernement et autres partenaires<sup>25</sup>. Des stratégies de collaboration explicites devenaient nécessaires afin de réaliser l'audacieux agenda

de réforme du gouvernement tel qu'explicité dans *Atteindre l'excellence*.

- » L'amélioration de l'excellence et de l'équité en mathématiques, par exemple, exigerait que les enseignants du palier élémentaire travaillent avec des coach et des collègues possédant une expertise spécialisée.
- » La promotion du bien-être de tous les élèves engendrerait une plus grande mesure de collaboration des enseignants avec les professionnels de la santé mentale.
- » La poursuite de résultats élargis d'apprentissage et d'habiletés globales, transférables et bonifiés de technologie contribue à l'émergence d'approches interdisciplinaires dans l'apprentissage par la résolution de problèmes.
- » Enfin, dans le cadre d'un agenda de réforme complexe visant des buts à niveau plus élevé d'apprentissage et de bien-être, la collaboration professionnelle servirait à élaborer une compréhension commune et une cohérence à l'égard de comment tous les éléments de cet agenda s'agencent.

Au cours de nos entrevues les éducateurs rapportaient une évolution à partir de la collaboration professionnelle vers un professionnalisme en collaboration. Ils nous faisaient remarquer que leurs entretiens s'avéraient plus centrés et orientés vers l'action qu'au moment de notre dernier rapport en 2011. L'enquête collaborative est fortement préconisée dans les politiques et documents d'appui du ministère ainsi que par les concepteurs qui sont les ambassadeurs pour la province.

## La collaboration professionnelle et le professionnalisme en collaboration

La *collaboration professionnelle* décrit la relation entre éducateurs au niveau de leurs interactions formelles et informelles ainsi qu'au moyen de

diverses structures et pratiques comme les communautés d'apprentissage professionnel ou l'enquête collaborative.

Le *professionnalisme en collaboration*, par contre, constitue un terme prescriptif. Il promeut des formes de *collaboration* parmi les éducateurs qui se veulent ouvertes, rigoureuses, exigeantes et basées sur les données. Il préconise un professionnalisme où les jugements des enseignants, plutôt que d'être individuels et autonomes, se veulent ancrés dans l'enquête collaborative, le travail conjoint et la responsabilité collective.

Les différences entre les deux concepts et stratégies ainsi que leurs possibilités d'application dans les deux ères de changement est illustrée ici-bas :

<b>De</b>		<b>Vers</b>
La parole ou l'action		La parole et l'action
Des buts étroits d'apprentissage		Apprentissage significatif et ciblé
Rencontres occasionnelles		Des cultures intégrées
Administrativement imposé		Mené par les enseignants
Confortable ou forcé		Authentique et respectueux
Conversation		Dialogue
Pour les élèves		Avec les élèves

Il existe une nouvelle sorte d'enquête collaborative dans presque tous les 10 conseils du Consortium. Elle s'adresse à l'enfant dans son ensemble et à la signification et au but de son apprentissage. Ceci est illustré dans un conseil au moyen de la création de grandes équipes interdisciplinaires misant sur un seul « élève question » qui est choisi pour une étude approfondie concernant des aspects particuliers de son apprentissage. Le dialogue professionnel s'avère plus structuré qu'en 2011, ayant maintenant des procédures et des protocoles. Il se veut aussi plus profond à l'égard des fortes relations auxquelles il contribue bien au-delà de la simple tâche à accomplir. Les exemples se multiplient au niveau des communautés d'apprentissage professionnel instituées par les enseignants eux-mêmes plutôt que par les gestionnaires de l'école. Le dialogue est ouvert, direct et se pratique en toute humilité alors que les éducateurs se rendent compte de l'importance de comprendre les forces des élèves et non pas seulement leurs lacunes. Les élèves ont plus tendance à faire partie du travail en collaboration de leurs enseignants que d'en être simplement la cible.

La collaboration professionnelle ne se voit pas seulement dans les *structures* des communautés d'apprentissage professionnel, des équipes interdisciplinaires, des processus d'enquête collaborative ou l'attention portée envers l'élève question. On le voit, de façon plus significative, dans les *cultures* dans lesquelles travaillent les enseignants en relation candide et de confiance.

Malgré ce progrès exceptionnel sur le plan de la croissance professionnelle, il y a encore place à amélioration. Dans les conseils on travaillait encore dans des cycles d'intervention et d'amélioration à court terme typiques de l'*Ère du rendement et de l'effort*. On se rendait compte que ces cycles d'environ six semaines, divisés en objectifs de progrès aux deux semaines, s'avéraient trop courts devant le besoin d'une réflexion significative. Comme nous l'avons vu dans la discussion du rendement en mathématiques, les enseignants, les coach et les expert-conseil avaient tendance à minimiser leur expertise de peur d'offenser leurs collègues. Il était parfois difficile pour les éducateurs de reconnaître que leur enquête collaborative devait faire appel à des expertises additionnelles (par exemple au niveau des connaissances en mathématiques) ou d'agir sur le fait que les enseignants ne cherchent qu'une instruction claire et directe pour l'utilisation d'une nouvelle appli, par exemple, plutôt que d'être laissés seuls pour en faire l'exploration.

L'expérience sur-le-terrain de l'Ontario en matière de collaboration professionnelle est bien en avant des exigences de la politique officielle. Elle est plus souvent qu'autrement menée par des enseignants en collaboration avec leurs élèves et traitent de sujets pertinents liés à des buts éducationnels et professionnels exigeants. Si quelqu'un veut se rendre compte de comment la collaboration professionnelle peut contribuer à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage d'une manière intégrée et systémique, il n'a qu'à venir voir en Ontario.

# Mener à partir du milieu

L'éducation en Ontario a changé sur les plans de l'intention et de la direction. Elle reconnaît le besoin d'instruire et de développer les jeunes en tant que personnes entières qui sont capables de participer avec succès dans une économie en changement rapide et qui sont en mesure de poursuivre des vies significatives ayant un but clair et ce dans une société diverse et démocratique. Le système d'éducation de l'Ontario tente de maintenir la confiance du public dans la façon qu'il illustre les progrès réalisés et dans la façon qu'il met en œuvre ses nouvelles priorités.

Dans l'*Ère du rendement et de l'effort* la mise en œuvre des politiques se faisait surtout à partir du leadership d'en haut avec l'appui à partir du bas. La réforme mise en œuvre de cette façon dans d'autres systèmes a été beaucoup critiquée comme étant démotivante et inflexible. En Ontario, par contre, ce genre de réformes en littératie a été généralement réussi. Une des raisons de ce succès est que « le haut » ne consistait pas uniquement d'une bureaucratie mais d'une « coalition guide » qui incluait des leaders professionnels et d'autres partenaires. Il faut ajouter que le perfectionnement professionnel et les appuis financiers ont également contribué au succès de cette mise en œuvre. Enfin,

on a investi dans des coach et des consultants qui ont fourni un appui sur le terrain en fonction des besoins particuliers des écoles. Tout ça combiné à une vision claire du gouvernement et un appui de la profession a fait que l'approche à partir du haut a connu des succès en Ontario – du moins pour un certain temps.

Par contre, lorsque les politiques et les buts en faveur de l'éducation deviennent plus complexes, il devient difficile d'imposer les stratégies à partir du haut. Des buts tels qu'appuyer le bien-être des élèves ou leur aider à développer leur identité dans une démocratie multiculturelle ne sont pas aussi faciles à gérer à partir du haut que de réaliser des gains en littératie et en numératie. Des approches novatrices en développement de politiques et en leadership deviennent nécessaires pour réaliser ce type de buts.

## Mener dans le milieu

---

Autour du monde, d'autres systèmes se rendent compte que l'écart entre le haut et le bas, entre la bureaucratie et le terrain est trop grand. En réponse à cet écart, ils commencent à introduire une stratégie que nous pouvons appeler « Mener dans le milieu » (Mdm) Ailleurs, l'idée d'un

réseau situé au milieu du système d'écoles est bien vue parmi les partisans d'un rôle défini pour les élus dans les districts locaux. Là où il existe une orientation gouvernementale claire ainsi qu'une compétition parmi les écoles, une attention accrue pour le milieu permet de combler les manques au niveau de la mise en œuvre, assure une plus grande mesure de conformité et réduit la résistance au changement.

Un nombre croissant de penseurs favorables à des systèmes d'auto-amélioration voient le palier du milieu en tant que connecteur. Dans cette formulation, le milieu améliore l'efficacité et la performance. Il le fait en éliminant le manque de communication qui perturbe les grands systèmes scolaires. Le milieu peut faire bouger les choses vers le haut et vers le bas. Malgré la popularité de cette vision du milieu, pour certains, comme panacée, il faut se rendre à l'évidence qu'il comporte des limites. Le milieu ne fonce pas, il ne donne pas l'élan, il n'a pas d'identité-propre. Il achemine les messages des autres plutôt que d'exercer son propre leadership. Il est plutôt un convoyeur.

## Mener à partir du milieu – l'interprétation initiale

Comment est-ce que Mener dans le milieu diffère de Mener à partir du milieu? À quoi peut ressembler Mam lorsque sont valorisés les conseils scolaires et le contrôle local plutôt que d'être vus comme des obstacles à être affaiblis ou éliminés par les autorités centrales?

Notre rapport de 2011 intitulé *En avant pour tous* basé sur le projet *Essentiel pour certains, bénéfique pour tous* (ECBT) a introduit l'idée et la pratique

de Mener à partir du milieu. Il rapportait que ECBT « a débuté et a connu un succès croissant en raison de pressions exercées à partir du leadership situé *au milieu* du système ce qui correspondait au besoin clairement identifié, en provenance du haut, d'assurer une amélioration marquée en littératie et en numératie<sup>26</sup>.

Le ministère de l'Éducation a confié au CODE 25 millions de dollars et la responsabilité de mettre en œuvre et de fournir un perfectionnement professionnel pour la réforme de l'enfance en difficulté.

Il décida de distribuer un montant identique à chacun des 72 conseils scolaires de la province, peu importe leur compte d'élèves. La plupart des conseils en Ontario sont petits ce qui veut dire que « chaque surintendant et directeur devenait un champion ». Conséquemment, « les leaders dans les districts scolaires devenaient les bougies d'allumage qui donnaient au projet son énergie et son air d'aller ».

Une « une petite équipe directrice ou de leadership composée de directeurs d'éducation et de surintendants à la retraite fut mise sur pied par le directeur exécutif du CODE dans le but de conceptualiser et d'élaborer l'initiative ECBT ». Ce « groupe respecté de leaders au milieu du système a influencé de façon positive les résultats de ECBT.

« Le fait de miser sur l'autorité et la flexibilité des conseils scolaires dans le ECBT a permis à ces derniers d'utiliser *des approches adaptées de diversité* » qui cherchaient à cibler et à améliorer le rendement de tous les apprenants. Les conseils cherchaient à « comprendre et à interagir avec les actifs de diverses communautés » et à exploiter des

stratégies telles que l'enseignement différencié et les technologies d'aide afin de rejoindre chaque apprenant. Ils ont également créé des cultures où les éducateurs exerçaient une *responsabilité collective* pour le succès de tous leurs élèves.

Ceci voulait dire « un investissement professionnel et émotionnel commun ainsi qu'une responsabilité mutuelle à l'égard de tous les élèves, à tous les niveaux, dans toutes les matières et au-delà de la barrière de l'enfance en difficulté. »

## Mener à partir du milieu – l'interprétation du Consortium

Avec le temps, le concept de Mener à partir du milieu a commencé à apparaître dans le vocabulaire des Leaders du ministère et des conseils scolaires. Il a aussi piqué la curiosité des 10 conseils scolaires constituant le Consortium CODE qui continuent à apprendre l'un de l'autre avec l'équipe de recherche du Boston College. Ensemble, le Consortium et l'équipe du Boston College a précisé ce que veut dire Mener à partir du milieu représenté par les sept principes qui suivent :



1. **Sensibilité à la diversité.** Les conseils et leurs écoles travaillent avec d'autres afin de développer des solutions qui répondent à la diversité et aux besoins locaux à l'aide de pratiques telles que l'enseignement différencié et la conception universelle de l'apprentissage. Les projets Mam tiennent compte des identités distinctes des élèves et favorisent la collaboration afin d'appuyer les élèves à l'aide de leurs enseignants-ressource en enfance en difficulté, conseillers pédagogiques et les titulaires de classe.
2. **Responsabilité.** Les conseils se responsabilisent à l'égard du succès de leurs élèves en travaillant en communautés d'apprentissage professionnel. Ils étudient les données sur les élèves et rassemblent les enseignants avec des spécialistes de l'enfance en difficulté, des orthophonistes et des spécialistes de la santé mentale. Ces professionnels élaborent des stratégies en faveur des élèves ayant des troubles d'apprentissage.
3. **Initiative.** Mener à partir du milieu se veut plus qu'une question d'*initiative* que d'*initiatives*. Mam c'est les enseignants qui prennent ensemble l'initiative pour reconnaître et répondre aux défis dans leurs écoles et leurs communautés et qui élaborent des stratégies pour y répondre.
4. **Intégration.** Les conseils tentent d'intégrer leurs efforts aux priorités du gouvernement dans la mesure du possible en faisant le lien, par exemple, entre les réformes en matière de littératie et les efforts déployés pour réduire les écarts de rendement.

5. **Transparence.** Les conseils agissent collectivement afin d'établir une transparence de participation et de résultats concernant leur progrès au niveau de l'amélioration de l'apprentissage, l'établissement du bien-être et la construction identitaire. Ils partagent leurs résultats et leurs stratégies entre eux au moyen de leurs réseaux ou de leurs relations et en présentant publiquement leurs projets et leur impact.
6. **Humilité.** Aucun conseil ne se voit comme étant supérieur à un autre. Chaque conseil démontre une curiosité d'apprendre des autres et s'engage à apprendre des autres systèmes.
7. **Conception.** Les conseils travaillent ensemble afin d'assurer la mise en œuvre des six principes précédents au moyen d'une conception intentionnelle subséquentement diffusée à travers les écoles et le système.

Lors des rencontres du Consortium, ces sept principes servaient à organiser et approfondir les réflexions des conseils au sujet de leurs projets.

## Mener à partir du milieu – les interprétations des participants

Une fois les visites sur le terrain entamées par l'équipe de recherche, on a demandé aux participants ce qu'ils entendaient par Mener à partir du milieu puisqu'il s'agissait d'un terme plus utilisé parmi les leaders dans les écoles et les conseils scolaires.

Selon un surintendant, Mam « voulait dire différentes choses » avec le temps. Dans le contexte de ECBT Mam était clair – cela voulait dire un comité de surintendants à la retraite affiliés à CODE qui exerçait la supervision d'une subvention de plusieurs millions de dollars servant à créer la collaboration entre conseils scolaires dans le but d'améliorer l'éducation pour l'enfance en difficulté. Aujourd'hui il assume une profondeur et une complexité accrues par rapport aux élèves, à l'enseignement et à l'apprentissage. Il comporte trois aspects inter-reliés :

1. Une *philosophie* de pratique éducationnelle et ce qui en est à son coeur;
2. Une *structure* d'équipes interdisciplinaires et de comités; et
3. Une *culture* de collaboration professionnelle en faveur du succès de tous les élèves.

### 1. Une philosophie au cœur de la pratique éducationnelle

Les éducateurs du Consortium voyaient Mam comme *leur* concept, quelque chose qu'ils avaient créé et soutenu même dans l'absence d'appui gouvernemental. C'était *leur* initiative – pas quelque chose en provenance du ministère ou autre branche du gouvernement. Un directeur dans un conseil a expliqué que Mam « rend réelle votre vision. Il s'agit de transformer ces idées en pratique réelle et entraîner une différence positive pour tous vos élèves et votre personnel afin que tous apprécient leur milieu d'apprentissage....C'est l'idée de vouloir s'approcher autant que possible de l'action. »

Selon ce point de vue, Mam ne doit pas être réduit à une simple question de niveau d'intervention. Mam veut dire plutôt se rapprocher de l'enseignement et l'apprentissage qui sont au cœur de la profession. Selon un surintendant, Mam c'est une question de « subsidiarité – que le travail et le changement et l'impact de changement se passent tous à la base ».

Mam en tant que philosophie de pratique qui restait près des élèves était évidente lorsque les éducateurs du Consortium ont identifié des « élèves question » et se sont penchés sur leurs forces et sur leurs défis; lorsque les élèves ont appris sur les vies des femmes autochtones disparues, ont étudié les iniquités dans la qualité de l'eau dans diverses communautés, ont emmené une famille de réfugiés dans leur communauté; lorsque les enseignants ont tenté de développer chez leurs élèves un sens d'autonomie sociale en les invitant à rédiger leurs propres programmes

d'éducation individuels; lorsque les élèves enquêtaient sur leur propre santé mentale; lorsque les enseignants évaluaient le travail de leurs élèves assis à côté d'eux engagés dans un processus de documentation pédagogique plutôt que d'utiliser des tests standardisés pour effectuer des interventions guidées par les données; lorsqu'étaient organisés des forums pour que tous les élèves puissent partager leurs idées sur l'amélioration du climat scolaire et lorsque des applications furent conçues pour aider les élèves à informer leurs enseignants sur leurs inquiétudes à l'égard du bien-être d'autres élèves.

Dans toutes ces manifestations, Mam c'était de placer les élèves, leur apprentissage et leur bien-être au cœur de la pratique pédagogique. C'était qui et quoi sont au milieu du travail des éducateurs.



Le pouvoir de ces croyances et comment elles servaient à engager les éducateurs avec leurs élèves fut démontré lors d'une rencontre de l'équipe des cadres dans un conseil où les participants ont illustré leur compréhension de Mam en écrivant sur des tranches d'écorce de bouleau où les cercles de croissance s'éloignaient du milieu.

Cette activité a dévoilé comment Mam est vue en tant qu'activité organique qui « pousse et se répand à partir d'une idée ». Elle comprend « les voix élève et enseignant » et la confiance « nécessaire à leur croissance ».

## **2. Une structure d'équipes interdisciplinaires et de comités**

Certains éducateurs du Consortium CODE ont vu Mam en tant qu'une série de rôles et de responsabilités exercés par des consultants, des coordonnateurs et des spécialistes de la santé mentale travaillant ensemble. « Lorsque je pense à Mam » disait un surintendant de conseil scolaire, « une organisation doit mettre en place des structures et en identifier la fonction. » Des équipes de consultants et de coach de l'instruction à travers les conseils ont travaillé de pair avec des enseignants afin d'enquêter et d'améliorer les mathématiques et d'autres aspects de l'apprentissage.

De ce point de vue, une diversité d'individus serait en mesure de Mener à partir du milieu y inclus « le personnel du district », « les leaders du système », « les leaders des écoles » et d'autres aussi. Par exemple, un conseil comptant une importante population d'élèves ayant l'ensemble des troubles causés par l'alcoolisation foetale, des professionnels de la santé mentale provenant de

d'agences communautaires à but non lucratif se sont joints aux équipes interdisciplinaires.

Mam s'adresse autant à ce que font ces équipes locales diverses que à ce qu'elles sont. Un directeur d'école élémentaire disait que Mam pouvait être vu comme « l'expertise qui vient aider notre équipe à résoudre les problèmes et nous aide à élaborer nos connaissances, notre capacité et notre état d'esprit. » Pour un directeur de conseil, Mam veut dire « revendication, des gens qui influencent l'orientation de l'organisation à partir de sa base plutôt qu'à partir du haut. » Ici, Mam veut dire une « organisation horizontale donc nous menons tous à partir du milieu. Nous éliminons la hiérarchie et les protocoles et nous menons tous à partir de centre. Nous sommes tous à la table. Vous avez une voix à la table.

## **3. Une culture de collaboration professionnelle**

Les conseils du Consortium ont fait l'essai de Mam en tant que méthode de travail de groupe. Mam Représente les habitudes et les pratiques de collaboration. Il chevauche la collaboration professionnelle. « Notre méthodologie Mam traite du cercle en tant que résolution » disait un surintendant. « Le cercle constitue une stratégie d'inclusion qui favorise le dialogue. Tout le monde vient à la rencontre avec un petit quelque chose à dire mais quand nous sommes tous ensemble, ça devient une conversation. » Ces conversations « démontrent comment Mam est une question de confiance. Je te fais confiance pour savoir ce qui est vraiment important pour tes élèves et pour ton personnel. » Il s'agit aussi d'une reconnaissance que les enseignants sont des leaders et mènent également à partir du milieu.

## Sommaire

À partir des expériences de Mam telles que rapportées dans le rapport initial de 2011 et selon

les membres du Consortium et selon les perspectives des participants de l'étude de recherche, Mener à partir du milieu se distingue de Mener dans le milieu de la façon suivante.

Mdm	Mam
Niveau, couche, palier	Centre, noyau, cœur
Amélioration de performance	Transformation de l'apprentissage et du bien-être
Meilleurs systèmes	Communauté plus fortes
Cohérence et connexion	Responsabilité collective
Mise en œuvre d'initiatives	Prendre l'initiative

Mener à partir du milieu, alors, ne voit pas ceux qui oeuvrent dans le milieu uniquement en tant que palier médiateur, connectant le haut et le bas au moyen de réseaux de contrôle et de mise en œuvre. Les éducateurs ont souligné qu'il s'agissait de l'exercice du cœur et de l'âme du leadership qui se préoccupe profondément des enfants de l'Ontario, de leur apprentissage, de leur bien-être et de leurs identités.

Mener à partir du milieu n'est pas juste une question d'ajustements parmi les niveaux, de développement de systèmes plus cohérents ou de d'améliorer la performance dans l'abstrait. Il s'agit de l'appui pour les personnes le plus près de la pratique de l'enseignement, de l'apprentissage et du bien-être. Les éducateurs s'engagent à travailler ensemble de façon responsable et transparente envers un but commun en développant des stratégies qui aideront les enfants au maximum.

## Le maintien de Mener à partir du milieu

Mener à partir du milieu ne se maintient pas tout seul. Il doit être constamment nourri. Il nécessite une structure d'appui, de ressources, d'orientation ainsi qu'une culture intégrée d'habitudes et de croyances partagées.

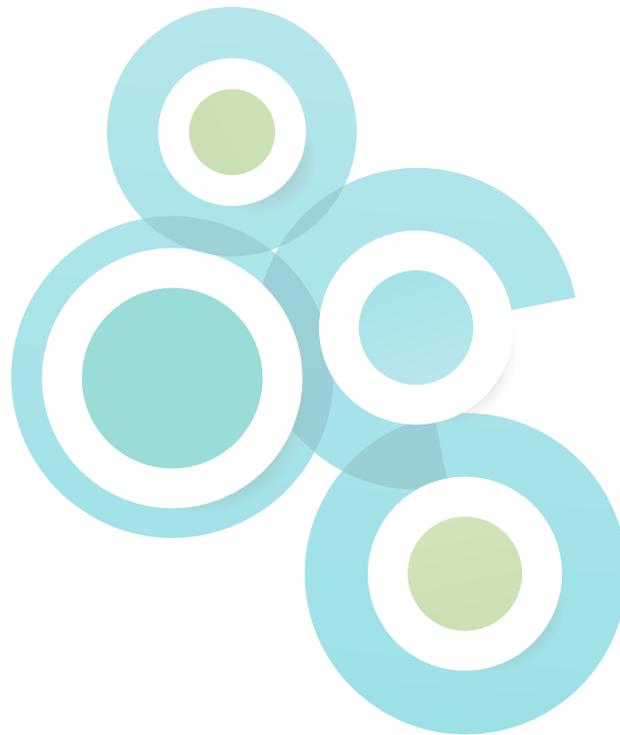
Il y a quelque temps, les 72 conseils scolaires et leurs leaders, à l'aide de 25 millions de dollars de la part du gouvernement, ont réussi à élaborer une stratégie inclusive pour les élèves ayants de besoins éducationnels particuliers. Ce projet est également venu en aide à d'autres élèves. Il a connu de grands succès au chapitre de l'équité et s'est attiré l'attention d'éducateurs et de responsables de politiques de par le monde entier.

Depuis 2011 les conseils du Consortium ont retenu et renouvelé Mam, d'abord en élaborant des projets Mam liés aux priorités du gouvernement touchant l'apprentissage, le bien-être et l'identité dans les conseils et ensuite en les partageant et en les étudiant ensemble et avec l'équipe du Boston College.

Les données recueillies à partir de ces conseils et de leaders en matière de politiques, révèlent que la collaboration qui existait parmi les 72 conseils

n'est plus. En Ontario, comme ailleurs, l'idée que des projets inter-conseils ponctuels financés se maintiendront une fois le financement terminé est erronée.

Le projet Mener à partir du milieu qui a connu une prédominance mondiale à cause de la façon qu'il a été élaboré en Ontario, risque de disparaître là où il est né. Si l'Ontario n'institutionnalise pas la vision et son appui de Mener à partir du milieu, il risque d'affamer la chose qui nourrit le monde.



# Sommaire des conclusions

Nous avons de la chance d'être en mesure d'étudier comment est compris et mis en oeuvre Mam dans un des secteurs d'éducation parmi les plus performants et multiculturels au monde. Nous avons entrepris ce projet en collaboration avec un septième des conseils scolaires de l'Ontario dans un esprit d'enquête collaborative. Nous avons réalisé ce travail à un moment où la politique ontarienne en matière d'éducation favorise le développement de tous les enfants en tant qu'apprenants et êtres humains entiers dans une société plus diverse et inclusive et économiquement prospère. Cette dernière section présente les 15 constats principaux de l'étude.

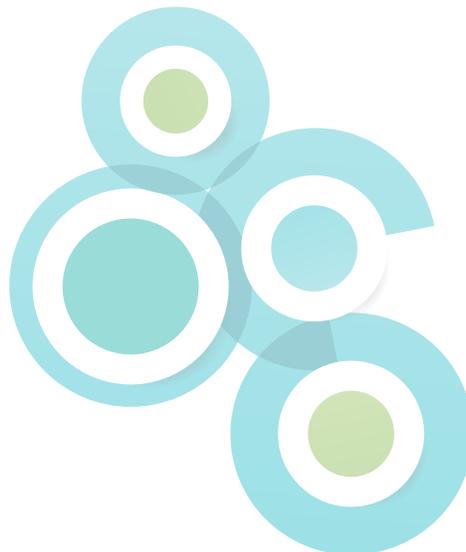
1. *L'Ontario laisse l'Ère du rendement et de l'effort pour se diriger vers l'Ère de l'apprentissage, du bien-être et de l'identité.* Les conseils faisant partie du Consortium continuent à miser sur le rendement académique mais en y incorporant la reconnaissance des besoins des élèves, leurs intérêts, leur bien-être et identité ainsi qu'une appréciation approfondie à l'égard d'un apprentissage valable. L'Ontario est un leader mondial de ce mouvement.
2. *La réforme en mathématiques est similaire mais aussi différente de la réforme en littératie.* La stratégie ontarienne pour l'amélioration des mathématiques s'inspire de son expérience préalable en littératie, particulièrement en ce qui concerne l'utilisation de consultants et de

coach, le dépistage précoce et les évaluations diagnostiques. Mais, contrairement à la littératie, plusieurs enseignants manquent de confiance en mathématiques. Sans l'infusion d'expertise en mathématiques, le fait de se fier à des collègues au moyen de l'enquête collaborative ne porte pas toujours fruit.

3. *Les initiatives portant sur le bien-être sont omniprésentes.* Le bien-être est présent dans toutes les discussions – dans les comités sur la santé mentale des élèves, dans les projets de curriculum traitant de l'identité autochtone, dans les initiatives d'autorégulation émotionnelle et dans les équipes interdisciplinaires traitent des « élèves-question ». Dans l'absence de stratégie spécifique de mise en œuvre venant d'en haut, le travail sur le bien-être est répandu partout en province.
4. *Un programme intégré et cohérent de rendement et de bien-être peut être miné par une continuation d'évaluations standardisées à grande échelle.* L'évaluation à grande échelle pratiquée par l'OQRE est perçue par la plupart des éducateurs n'oeuvrant pas au niveau du ministère ou des conseils comme ayant un impact négatif sur l'innovation et sur le bien-être. Un nouveau mouvement appartenant au 21<sup>e</sup> siècle qui se veut innovateur au niveau de l'apprentissage a pris de l'avance sur un système vieux de 20 ans d'évaluations à grande échelle.

5. *Les éducateurs ont fait de grands pas dans l'exploitation de méthodes sophistiquées d'évaluation en salle de classe.* Celles-ci incluent l'adoption d'une variété d'outils diagnostiques et de documentation pédagogique digitale sur iPad afin d'inscrire en temps réel et de partager les progrès de leurs élèves avec des collègues ou avec les élèves eux-mêmes.
6. *L'identité est intégrale à l'apprentissage, le bien-être et l'équité.* Les jeunes dont plusieurs manifestent des identités diverses se voient de plus en plus dans leurs écoles – dans leur architecture, leur curriculum et leur leadership.
7. *Les questions d'identité sont primordiales face au bien-être mais elles sont aussi complexes.* L'identité est intégrale à tout développement humain. Certaines identités sont favorisées par rapport à d'autres, par contre. Les identités ont tendance à être reconnues lorsqu'elles sont minorisées, vulnérables ou faisant partie de de l'histoire constitutionnelle de la province.
8. *Les programmes de régulation des émotions sont grandement valorisés car ils permettent aux enfants de se calmer afin d'apprendre.* Le travail de certains auteurs et entraîneurs dans le domaine de l'autorégulation et de pleine conscience influence l'adoption par les enseignants d'un curriculum explicite de l'émotion. Ceci les aide à calmer leurs élèves, aide les élèves à se calmer eux-mêmes et permet parfois aux enseignants de réfléchir et d'agir sur leurs propres émotions.
9. *Les programmes d'autorégulation présentent en vigueur accordent la priorité à certains états émotionnels par rapport à d'autres.* Les entrevues ont révélé que peu d'importance était accordée à certaines émotions comme la surprise (émotion de base pour la créativité) ou le dégoût (émotion de base pour le racisme). Ce fait indique que certaines émotions – surtout celles qui contribuent à une saine gestion de classe ou qui correspondent davantage à la culture prépondérante – sont favorisées dans les écoles.
10. *Il existe quatre points distincts de relation entre le bien-être et le rendement selon les éducateurs de l'Ontario.* Tous ces points s'avèrent importants et pertinents. Il est important pour le maintien de la confiance du public et le focus professionnel que les leaders et les responsables des politiques soient capables d'articuler les relations qui supportent à la fois l'apprentissage et le bien-être. Les quatre points de relation sont :
  - » Le bien-être constitue un prérequis essentiel au rendement
  - » Le rendement est essentiel pour le bien-être; l'échec mène au mauvais-être
  - » Le bien-être complète le rendement académique; les deux sont importants
  - » Le bien-être constitue une réalisation importante en elle-même.
11. *Le bien-être des élèves n'est ni possible ni durable sans le bien-être des éducateurs.* Le bien-être des enseignants peut-être rehaussé à l'aide de programmes individuels de pleine conscience et de yoga. Leur bien-être dépend aussi de la nature de leur milieu de travail (leaders respectés, relations professionnelles enrichissantes, système d'évaluation en lequel on peut croire)

12. *La collaboration professionnelle est plus collaborative et plus professionnelle que lors de notre dernière étude en 2011.* La collaboration professionnelle postule des professionnels qui s'entraident dans la création de relations de confiance. Elle représente également l'utilisation de stratégies et de protocoles, là où cela s'avère approprié et de s'engager ensemble dans des débats rigoureux.
13. *Il existe deux sortes d'humilité qu'expriment les éducateurs de l'Ontario en relation à leur expertise lorsqu'ils s'engagent en une enquête collaborative.* Les cadres faisaient preuve d'une humilité véritable lorsqu'ils entreprenaient une enquête collaborative dans un domaine où ils cherchaient à s'améliorer. Une fausse humilité se manifestait lorsque des consultants mettaient de côté leur expertise afin de ne pas offusquer ceux qu'ils devaient aider. Les enseignants ne veulent pas toujours que les consultants renient leur expertise. L'instruction de la part d'experts est généralement bienvenue de la part des enseignants qui se font ensuite un plaisir de la partager lorsque nécessaire.
14. *Mener à partir du milieu constitue une stratégie nouvelle et puissante favorisant le changement dans des systèmes complexes qui possèdent des engagements solides à des communautés locales et diversifiées.* Mam préconise l'apprentissage profond significatif et un but précis et vise plus que l'apprenant individuel et ses besoins immédiats. Il permet aux élèves de parfaire leurs connaissances et de devenir d'habiles agents de changement en société. Mam est plus qu'un palier qui aide aux gens du haut à compléter leur travail. Mam est une force en elle-même pour l'amélioration de l'éducation et de la société.
15. *Mener à partir du milieu ne peut pas s'étendre ni se soutenir sans une vision, un appui et un financement provenant d'en haut.* Mener à partir du milieu ne peut continuer à exercer son impact positif à long terme s'il est perçu comme un projet à financement temporaire et qui espère que ce qui a été mis sur pied il y a plus de douze ans se perpétuera de son propre gré.



# Recommandations

Le monde peut apprendre beaucoup de l'Ontario alors qu'elle évolue à partir d'une *Ère de rendement et d'effort* vers une *Ère d'apprentissage, d'identité et de bien-être*. Elle peut, en même temps, continuer à améliorer sa propre approche en matière de changement.

## Recommandations de l'Ontario

---

Les responsables en matière de politique en provenance d'autre pays ainsi que de plusieurs états américains viennent en Ontario afin de se rendre compte de ses réalisations éducationnelles et pour voir s'ils peuvent les adapter pour leurs milieux. L'Ontario constitue depuis longtemps un modèle de succès en éducation et ses stratégies continuent d'évoluer. Il s'avère donc essentiel que ces autres juridictions intéressées demeurent à la page à l'égard des derniers développements en Ontario afin qu'elles puissent continuer à être alignées.

Les buts de l'éducation ontarienne tels qu'exprimés dans *Atteindre l'excellence* en 2014 et leur mise en œuvre telle qu'étudiée par les conseils du Consortium comportent au moins quatre répercussions pour les autres juridictions.

### 1. Améliorer le rendement au moyen de l'apprentissage en profondeur

Dans leur quête d'amélioration des résultats en mathématiques, les conseils n'ont pas tenté de réaliser des gains rapides auprès des élèves qui faisaient l'objet des tests provinciaux. Ils ont plutôt élaboré une approche équilibrée face à l'enseignement et à l'apprentissage des mathématiques en commençant par les fondements du sens des nombres chez les jeunes enfants. Les conseils ont également initié des projets innovateurs qui invitaient les élèves à se pencher sur des défis réels et des solutions possibles. Plusieurs de ces projets faisaient appel à des habiletés de résolution de problèmes nécessaires dans un monde complexe et une économie mondiale en changement rapide<sup>27</sup>.

### 2. Favoriser le bien-être sans que la mise en œuvre se réalise à partir du haut

Une attention ciblée sur le bien-être des élèves est devenue une réalité pour les éducateurs partout en province. Elle se fait connaître en :

- » Inspirant les éducateurs à l'aide d'un cadre qui place l'esprit au cœur du bien-être;
- » Insérant dans le système des approches de perfectionnement professionnel et des guides de programmation favorisant la régulation des émotions et la pleine conscience;

- » Stimulant l'innovation au moyen du Projet de Leadership et d'apprentissage des enseignants;
- » Fournissant des documents en provenance du ministère de l'Éducation et des conseils scolaires pour guider l'enseignement et le changement
- » Gagnant l'appui et les revendications des leaders penseurs de l'Ontario;
- » Mettant en réseau les stratégies des écoles et des conseils à l'aide, entre autre, du Consortium.

### **3. *Bâtir la collaboration professionnelle***

L'Ontario aide les éducateurs à travailler en équipes donnant un sens à leur travail et ayant un but précis. De plus elle leur montre comment maintenir l'amélioration afin que s'installe une nouvelle culture de collaboration professionnelle dans toutes les écoles et tous les conseils. La province reconnaît l'importance des relations de confiance en tant que fondement pour l'enquête collaborative structurée favorisant les pratiques réussies en enseignement et en apprentissage. Pour d'autres qui cherchent à bâtir une capacité professionnelle accrue parmi leurs éducateurs, l'Ontario constitue un modèle pratique et positif.

### **4. *Favoriser le leadership à partir du milieu en tant que moteur du changement***

Mam ne se limite pas à une série de mesures d'amélioration prises d'ici et là. C'est plutôt un projet où les leaders qui sont près du travail des écoles assument une responsabilité partagée pour l'initiation et la mise en œuvre des changements nécessaires pour le succès de tous les élèves.

## **Recommandations pour l'Ontario**

Bien que l'Ontario soit reconnue pour sa performance supérieure et son leadership innovateur, elle peut faire encore mieux. Nous concluons avec sept recommandations découlant des résultats de notre recherche.

### **1. *Rendre plus cohérente et connectée la stratégie de bien-être***

La province a réussi à retenir l'attention sur la question de l'amélioration du bien-être des élèves à travers le système. Par contre, certains programmes d'autorégulation que nous avons identifiés n'ont pas encore été évalués. Quelles sont les forces de chaque programme? Sur quels faits se fondent-ils? La province est-elle rendue au point où elle peut prendre des décisions prudentes et basées sur les résultats concernant les programmes les plus méritants d'un appui financier? Les réponses à ces questions résident dans écrits de la recherche internationale – des études expérientielles contrôlées qui comparent l'impact d'un programme vis-à-vis un autre ou une enquête collaborative à l'égard des innovations et interventions dans chaque conseil en particulier. Une réponse pourrait aussi provenir d'un système réinventé de collaboration parmi les conseils – Mener à partir du milieu – où les conseils partagent leurs stratégies, leurs résultats et leurs rétroactions ciblées et où chacun assume le leadership dans les domaines où ils ont une longueur d'avance sur leurs pairs.

## ***2. Évaluer les programmes de bien-être contre les biais culturels inconscients***

Un tel processus peut être intégré dans les guides pour les équipes d'enquête collaborative ou dans les devis descriptifs pour l'évaluation des programmes. Est-ce que le calme constitue une vertu universelle et émotionnellement non-culturelle ou prend-elle de la valeur puisqu'elle facilite la gestion de classe pour l'enseignant? La tristesse s'avère appropriée lorsqu'on est en deuil, par exemple. Les enfants ne devraient pas être poussés à en revenir trop vite. La colère envers l'injustice constitue une vertu pour plusieurs leaders mondiaux inspirants. Le comportement tapageur est plus accepté dans certaines cultures que d'autres. Est-ce que les programmes de bien-être favorisent, reconnaissent et s'arrêtent sur un ensemble suffisamment vaste d'émotions? Est-ce que le milieu d'apprentissage peut accommoder diverses façons d'être sur le plan émotionnel comme, par exemple, l'éducation en plein air encourage les enfants à agir de façon bruyante et joyeuse? Ou bien est-ce que nous encourageons plus souvent qu'autrement les enfants à demeurer calmes afin qu'ils puissent adapter leurs émotions au milieu d'apprentissage favorisé par les adultes? Le biais s'avère rarement intentionnel mais il fait partie intégrante de nos postulats. Il devient alors important d'élaborer des critères permettant aux éducateurs d'examiner leurs biais à l'égard des types de bien-être qu'ils favorisent.

## ***3. Pratiquer l'inclusion par rapport à toutes les identités des élèves***

Avec le lancement de Atteindre l'excellence en 2014, l'Ontario a vu juste en identifiant l'identité comme facteur déterminant de l'équité et du bien-être éducationnels. Si les enfants ne se reconnaissent pas dans le curriculum ni dans l'école, ils n'y réussissent qu'avec difficulté. Si leurs identités font d'eux des cibles d'exclusion, leur rendement académique et leur bien-être en souffrent. Il s'avère particulièrement important de reconnaître les identités stigmatisées et qui rendent les élèves vulnérables à l'intimidation et à l'exclusion. Il faut faire plus que juste faire la liste des identités négligées. Il faut faire preuve de courage et dénoncer certaines identités qui excluent d'autres et qui minent le dialogue ouvert et libre qui fait la force des sociétés démocratiques. Il est dans l'intérêt de tous de ne pas ignorer les identités de ceux dont les défis de la vie quotidienne ne sont pas aussi visibles ni palpables que d'autres. Il nous incombe de comprendre et de revendiquer pour ceux qui sont différents de nous autant que pour ceux qui nous ressemblent. Dans nos salles de classe et dans notre discours et exercice de leadership, nous devons aider les gens à aspirer à un sentiment commun d'appartenance. Sans cela, il n'existe aucun sens d'aspiration commun ou de dévouement au bien commun.

#### **4. Accroître la confiance du public en rendant publiquement et professionnellement explicites les liens entre l'apprentissage et le bien-être**

Les théories diffèrent à l'égard des liens causaux entre le bien-être et le rendement. Certains croient que le rendement constitue un prérequis du bien-être alors que pour d'autres c'est le contraire. Il existe des résultats de recherche pour supporter les deux points de vue. Le présent rapport s'est inspiré d'au moins quatre théories des liens qui existent entre le bien-être d'une part et de l'apprentissage ou le rendement de l'autre. Les leaders se doivent d'articuler un exposé de faits à l'aide d'exemples clairs qui illustrent les liens entre les deux. Le perfectionnement professionnel et l'enquête collaborative constituent deux façons pour les éducateurs d'identifier la théorie qui correspond de plus près à leurs croyances et de faciliter le dialogue parmi eux à l'égard de ces diverses perspectives.

#### **5. Reconnaître la valeur collégiale de l'expertise professionnelle**

L'enquête collaborative ne devrait jamais être vue comme une solution à la recherche de problèmes. Les enseignants apprécient, parfois, l'instruction directe provenant de personnes qui savent déjà ce qui doit être fait. Les groupes d'enquête collaborative doivent inclure des gens qui détiennent l'expertise nécessaire face à la tâche à accomplir – assurer, par exemple, que les groupes qui cherchent à améliorer les résultats en mathématiques, incluent quelqu'un qui a l'expertise voulue. Dans l'intérêt de l'équité il arrive parfois qu'un coach ou un consultant minimise son expertise

mais cela ne devrait pas être exagéré. L'humilité authentique réside dans la reconnaissance de l'expertise qui définit les enseignants en tant que professionnels tout en reconnaissant qu'il existe des domaines où cette expertise s'avère insuffisante par rapport à la question sous étude.

#### **6. Revoir les instruments et les pratiques d'évaluation à grande échelle**

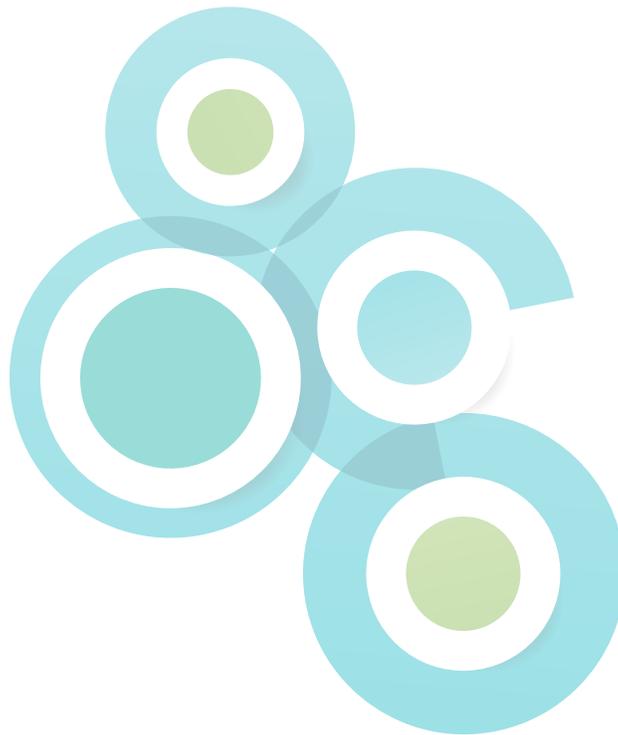
Depuis l'avènement de l'OQRE il y a vingt ans, l'éducation a subi de profondes transformations en plusieurs domaines, Étant donné nos progrès en recherche, des nouveautés à l'égard d'évaluation au niveau de la salle de classe telle que la documentation pédagogique et des résultats de la présente étude et de son prédécesseur, l'OQRE doit se raviser. Nos entrevues ont révélé que les éducateurs travaillant le plus près des élèves voient les effets nuisibles des évaluations à grande échelle sur le bien-être, l'apprentissage et l'innovation. Nous applaudissons la récente revue provinciale de l'évaluation et nous espérons que des solutions positives en découleront en fonction de développements récents en évaluation et tel que nous le voyons à l'international.

#### **7. Rendre structurellement et systématiquement durable Mener à partir du milieu**

Mener à partir du milieu n'est pas soutenable comme nous l'avons découvert. Il ne se poursuit pas lorsque les fonds se sont écoulés et que l'attention est portée ailleurs. Il peut survivre ici et là en fonction des liens personnels établis lorsque les conseils travaillaient de pair mais autrement il s'agit d'une innovation fugace. Mener à partir

du milieu peut être soutenu en y assignant la responsabilité au CODE et en redirigeant les fonds de certains autres projets tels que la technologie, le bien-être ou le rendement en mathématiques, par exemple. Des critères compétitifs de financement sur les demandes de propositions pourraient inclure la nécessité de travailler en collaboration avec d'autres conseils. Des collaborations régionales parmi les conseils pourraient être mises sur pied comme en Écosse où les conseils se responsabilisent par rapport à l'amélioration des autres et où les conseils mènent dans leurs domaines d'expertise.

Enfin, des mesures de responsabilité et de progrès peuvent être mises en place là où les conseils acceptent une responsabilité collective par rapport aux résultats. Mener à partir du milieu doit être supporté par une vision inspirante venant du haut et par une structure de financement, d'appui et de responsabilisation qui assurera sa pérennité. Avec le temps, Mener à partir du milieu deviendra peut-être une habitude bien ancrée mais d'ici-là elle a besoin d'un design structurel concret qui lui permettra de prendre racine.



# Conclusion

Les éducateurs du Consortium CODE que nous avons interviewés veulent plus que des systèmes plus intelligents ou une cohérence et une performance accrues. Ils veulent des communautés fortes et inclusives. Ils comprennent que les leaders doivent promouvoir une *philosophie* d'apprentissage et que cela nécessite une *structure* qui permettra à leurs *cultures* professionnelles d'évoluer. Nos résultats démontrent qu'ils aspirent à une éducation imprégnée de sens et d'un but clair et ce dans une société moralement juste et économiquement dynamique.

Pour ces éducateurs, les idées contenues dans Mener à partir du milieu représentent une puissante et nouvelle stratégie de changement. Selon eux,

Mener à partir du milieu favorise la volonté de partager rapidement et effectivement les bonnes idées, de scruter ce qui va bien et ce qui va moins bien et d'aspirer à une collaboration professionnelle nouvelle et meilleure. Pour ces raisons, Mener à partir du milieu commence à attirer l'attention d'éducateurs de par le monde entier.

L'Ontario a la chance de mener ce nouveau mouvement. C'est le lieu de naissance de Mener à partir du milieu. Ses éducateurs y retrouvent une nouvelle théorie de leadership favorisant l'apprentissage, le bien-être et l'identité. L'Ontario doit maintenant abandonner l'enfant qu'il a créé. Il doit maintenant Mener à partir du milieu, pour lui-même et pour le monde.

# Références

1. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Appuyer chaque élève : tonifier l'éducation en Ontario*.
2. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Atteindre l'excellence : une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*.
3. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Atteindre l'excellence*.
4. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Atteindre l'excellence*.
5. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Atteindre l'excellence*.
6. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Atteindre l'excellence*.
7. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). L'Ontario investit 60\$ millions de dollars en faveur d'une stratégie renouvelée en mathématiques.
8. Boak, A., Hamilton, H. A., Adlaf, E. M., Henderson, J. L., Wolfe, D., & Mann, R. E. (2016). *The mental health and well-being of Ontario students, 1991-2015: Detailed OSDUHS findings*. Toronto, ON: Centre for Addiction and Mental Health.
9. Twenge, J. M. (2017) *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. New York, NY: Simon & Schuster; Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York, NY: Basic Books.
10. Austin, J. H. (1998). *Zen and the brain: Toward an understanding of meditation and consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press; Siegel, D.J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York, NY: W.W. Norton.
11. Louv, R. (2008) *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. New York, NY: Algonquin Books.
12. Liu, Peng. (2017). A framework for understanding Chinese leadership: A cultural approach. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 749-761.; Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.
13. Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within—Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. Paris, FR: UNESCO.
14. Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W.W. Norton; DiFabio, A. & Bernaud, J. L. (2015). *The construction of identity in the 21st century*. Hauppauge, NY: Nova Science.
15. Ganz, M. (2010). *Why David sometimes wins: Leadership, organization, and strategy in the California farmworkers' movement*. New York, NY: Oxford University Press.
16. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*.
17. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005) Politique d'aménagement linguistique.
18. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005) Politique d'aménagement linguistique, p. 50.
19. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005) Politique d'aménagement linguistique, p. 16.
20. Barber, K. (2014). *Ontario francophone immigrant profile: Immigration trends and labor outcomes*. Toronto, ON: Ryerson Centre for Immigration and Settlement.
21. Parlement (1867) *Acte de l'Amérique britannique du Nord*.
22. Dei, G. J. S. (1997). *Reconstructing 'dropout': A critical ethnography of the dynamics of black students' disengagement from school*. Toronto, ON: University of Toronto Press; James, C. E. (2012). Students "at risk": Stereotyping and the schooling of black boys. *Urban Education*, 47(2), 464-494.

23. Association canadienne des libertés civiles. *Guide de renseignements : Les droits LGBT à l'école.*
24. Association canadienne des libertés civiles. *Guide de renseignements : Les droits LGBT à l'école.*
25. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *La collaboration professionnelle.* Politique/Programmes 159
26. Hargreaves, A., & Braun, H. (2011). *En avant pour tous: un rapport de recherche sur la conception, le développement, la mise en œuvre et l'impact de l'initiative ontarienne « Essentiel pour certains, bénéfique pour tous ».* Toronto, ON: Conseil ontarien des directions de l'éducation p.15. Toutes les citations dans cette section sont tirées de ce même rapport de recherche.
27. Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence.* Thousand Oaks, CA: Corwin; Wagner, T. (2008). *The global achievement gap.* New York, NY: Basic Books; Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization.* Alexandria, VA: ASCD.







**Consortium CODE**

Leadership et Innovation

[www.ccsli.ca](http://www.ccsli.ca)



Imprimé sur du papier recyclé