Éducation comparée / nouvelle série, n°11, pp 187 - 214

L'individualisme des enseignants des écoles primaires dans le contexte des politiques de responsabilisation : Le cas de l'Ontario

Stephen Anderson

Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

La croyance normative voulant que chaque enseignant possède son propre style d'enseignement a été pendant des années une caractéristique essentielle de la culture professionnelle des enseignants des écoles nord-américaines. Cette norme s'exprime dans leur autonomie individuelle en matière de choix pédagogiques en classe, ce qui les protège contre une évaluation externe ou interne, mais les isole aussi d'un accès aux connaissances professionnelles de leurs pairs (Lortie, 1975). Depuis la fin des années 1980, la norme et la pratique de l'individualisme ont été fortement limitées. La recherche y a participé en montrant que la collaboration professionnelle des enseignants en matière de pédagogie et d'apprentissage est associée à de meilleurs résultats pour les élèves et à l'accroissement de l'expertise professionnelle des enseignants (Little, 1987; Rosenholtz, 1989). L'idée d'un professionnalisme interdépendant ou collectif a de ce fait largement remplacé le concept d'autonomie individuelle des enseignants dans le discours sur l'efficacité des enseignants et de l'école (Hargreaves & Fullan, 2012) dans les écoles nord-américaines. Enfin la mise en place de normes strictes, d'un programme éducatif basé sur des tests et de systèmes de responsabilisation a aussi altéré le paysage professionnel de l'enseignement, en imposant aux enseignants des contraintes externes explicites quant à leur liberté individuelle en matière de décisions pédagogiques prises dans la classe.

À partir d'une enquête sur les caractéristiques des écoles efficaces (« effective schools » en anglais) (Teddie et Stringfield, 2007) réalisée auprès d'enseignants d'écoles primaires de la province d'Ontario (Canada),[1] cette contribution explore ce qu'il en est aujourd'hui du pouvoir individuel des enseignants à l'égard de ce qui est enseigné (*i.e.* contenu, portée et programmation) et de quelle manière (*i.e.* choix du matériel, des méthodes d'enseignement et d'évaluation et du regroupement des élèves), dans un contexte de normes fixées par des programmes et des évaluations annuelles de la littératie et de la numératie (en 3ème et 6ème année) au niveau provincial et d'une importance accrue donnée à la prise de décision pédagogique collective par les enseignants au niveau de l'école, de la division ou de la classe. Les données ayant servi à cette étude sont constituées d'entretiens avec deux enseignants du premier cycle du primaire (classes de maternelle à 3ème année), deux enseignants du deuxième cycle du primaire (classes de la 4ème à la 6ème année) et leurs directeurs d'école, ainsi qu'un questionnaire mené auprès de l'ensemble des enseignants de 22 écoles élémentaires. Les écoles ont été sélectionnées en fonction de la diversité de leurs performances lors des évaluations provinciales et du statut socioéconomique des élèves. Quatre types d'école présentant des caractéristiques démographiques et un niveau de performance scolaire différents ont servi à définir l'échantillon de l'étude (tableau 1). L'indice socioéconomique tel que défini par le revenu familial et le niveau d'éducation des parents selon la classification de Statistiques Canada (2006) a servi à déterminer le statut socioéconomique des écoles. Les résultats provinciaux aux tests de lecture, d'écriture et de mathématiques de l'OQRE ont servi, pour leur part, à déterminer le niveau de performance des écoles. Le critère déterminant pour identifier les écoles à haut niveau ou bas niveau de performance a été le suivant : ces écoles devaient avoir un niveau de performance plus haut ou plus bas que les 40 écoles de la province

1 L'étude qui a servi de base à cette communication a été commandée par l'Education Quality and Accountability Office/Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (EQAO/OQRE) du gouvernement de l'Ontario (Anderson et al, 2013). Les résultats et les conclusions présentés ici sont ceux de l'auteur et ne représentent pas la position officielle ou les politiques du bailleur de fonds ou de l'établissement d'enseignement du chercheur.

ayant des caractéristiques socio-économiques similaires**.** L'échantillon comprend des écoles des systèmes scolaires anglophone et francophone de l'Ontario. L'analyse a porté sur la comparaison des résultats des écoles classées comme très performantes ou peu performantes et sur l'écart imputable aux groupes socioéconomiques présents dans les écoles, là où cela semblait pertinent pour l'interprétation (tableau 1).

1. Tableau 1. L'échantillon d'écoles

	Écoles très performantes		Écoles peu performantes	
Secteur	SSE supérieur	SSE inférieur	SSE supérieur	SSE inférieur
Anglophone	3	4	4	4
Francophone	2	2	2	1
	5	6	6	5

Il en est ressorti que le pouvoir des enseignants à l'égard de ce qui est enseigné, et de quelle façon, est fortement lié à la nature du mandat défini par la politique de la province et des districts scolaires et aux stratégies de construction de compétences professionnelles propres à répondre au programme provincial de qualité et d'amélioration des apprentissages. Sous l'influence de politiques définies à l'externe, un virage normatif et organisationnel a fait passer le professionnalisme des enseignants de l'autonomie à la pratique collective, ce qui a d'autant plus restreint l'exercice de l'autonomie pédagogique de chacun dans la classe et dans l'école. Nos résultats font ressortir comme cible des interventions l'émergence d'un « capital professionnel » (Hargreaves & Fullan, 2012), en lien avec le renforcement de compétences orientées vers la mise en œuvre des politiques définies à l'externe. Les pratiques de leadership des directeurs d'école ont accentué le caractère centralisateur et homogénéisant des pressions exercées sur l'autonomie pédagogique des enseignants. Nos conclusions s'interrogent sur l'expertise professionnelle et l'autonomie des enseignants dans le contexte de systèmes de responsabilisation centrés sur la productivité et d'attentes fortes en matière d'une prise de décisions pédagogiques fondée sur l'analyse collective des performances des élèves.

Nous commencerons par une analyse de la politique provinciale d'amélioration des écoles et des classes, qui contribue à remodeler les pratiques professionnelles des enseignants ontariens. Nous exposerons et discuterons par la suite les résultats de l'enquête par entretiens et questionnaire réalisée dans les écoles.

Politique et contexte professionnel d'amélioration du niveau des écoles

McDonnell et Elmore (1987) ont proposé un cadre d'analyse et de comparaison des stratégies dont usent les décideurs en matière de politiques éducatives pour influer sur l'action de celles et ceux qui les mettent en œuvre. Les auteurs définissent quatre instruments ou outils que les décideurs peuvent mettre au service de ces politiques : le mandat, l'incitation, le renforcement des compétences et la modification du système. McDonnell et Elmore incluent dans le mandat, comme instrument des politiques, divers mécanismes contribuant à favoriser l'application des prescriptions, mais pas le transfert de ressources financières. En revanche, l'incitation suppose des transferts d'argent en rétribution de la délégation de certaines responsabilités, sous réserve de mécanismes de surveillance de l'utilisation des fonds. Le renforcement des compétences diffère des incitations en ce que son financement ne constitue pas une récompense à l'égard de l'application des prescriptions et n'a pas pour objectif de réduire les écarts financiers pouvant nuire à la prestation des services, mais vise à améliorer à court terme les ressources humaines et matérielles (i. e. le développement du leadership, la qualité des enseignants, le potentiel de recherche institutionnelle, la cohérence du curriculum), dans l'espoir de gains à long terme dans l'efficacité de l'éducation (ibid.. p. 139). Les politiques visant à modifier le système présupposent que la qualité de l'éducation peut être améliorée par la redistribution du pouvoir parmi les institutions en place ou nouvelles (ibid.. p. 139) : c'est le cas du *school-based management*, des *charters schools*, des conseils scolaires, de la dispense d'application de certaines règles. Bien que ces quatre leviers d'action obéissent à des stratégies distinctes, la plupart des politiques les combinent.

Pour bien comprendre de quoi est faite la politique d'efficacité et d'amélioration du niveau des écoles élémentaires en Ontario, il faut considérer les efforts déployés par le gouvernement provincial au cours des quinze années précédentes afin d'améliorer les performances des élèves et des écoles (tableau 2). La conséquence en est que les responsables et les personnels des établissements visent l'excellence à l'aune des objectifs et indicateurs définis au niveau provincial, ce à quoi contribuent également les éditeurs de manuels scolaires et autres ressources pédagogiques.

Tableau 2. Les éléments de la politique provinciale axée sur les écoles efficaces

Éléments de la politique provinciale	Stratégies de mise en œuvre
Un programme scolaire fondé sur les résultats et des normes de performance fixées par matière et par niveau.	Mandat
Un système standardisé d'évaluation annuelle des performances des élèves fondé sur les normes du programme de littératie et numératie en 3ème et 6ème année.	Mandat
Un bulletin scolaire uniformisé conforme aux normes du programme.	Mandat
Des objectifs d'amélioration du rendement des élèves au niveau provincial[2] pour les évaluations normalisées (*i. e.*, au niveau de la province et des écoles, un taux de réussite de 75 % ou plus en littératie et de la numératie pour les élèves de 3ème année).	Mandat

[2] Le système d'évaluation de la province de l'Ontario est administré par une agence semi-autonome (indépendante du ministère de l'Éducation) appelé l'Education Quality and Accountability Office/Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (EQAO/OQRE). Bien que les évaluations soient développées et produites par l'EQAO/OQRE indépendamment du ministère de l'Éducation, ces évaluations sont étroitement conformes au contenu du programme éducatif provincial et aux normes de rendement pour la littératie (lecture, rédaction) et la numératie.

Pour les écoles identifiées comme sous-performantes par leurs résultats aux évaluations provinciales, une aide importante (par exemple, soutien des experts pédagogiques, argent pour la formation professionnelle) est accordée par le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation, en collaboration avec les conseils scolaires et autres instances clés.	Renforcement des capacités
L'incitation à la mise en œuvre de méthodes d'enseignement considérées comme propices à un meilleur rendement des élèves aux évaluations provinciales (Renforcement des compétences.	Mandat
Le développement, par les éditeurs et les services du système public d'éducation (ministère, service responsable des programmes au conseil d'école, associations professionnelles), d'un matériel pédagogique et d'évaluation conforme aux normes provinciales.	Renforcement des capacités
Un soutien technique et administratif pour l'utilisation des données provenant des évaluations provinciales et autres évaluations de la conformité au programme scolaire et pouvant aider aux décisions d'ordre pédagogique (objectifs d'apprentissage et plans d'intervention) à l'échelon de l'école comme de la classe.	Renforcement des capacités
Un soutien administratif pour faciliter un travail des enseignants à caractère collectif et consensuel, au sein des écoles et entre les écoles, en matière d'objectifs et de dispositifs d'amélioration de l'apprentissage, à travers divers types d'activités collaboratives.	Renforcement des capacités
Le contrôle en continu de l'amélioration des performances des élèves de manière à	Mandat

progressivement affiner les objectifs et le soutien à apporter aux enseignants et aux élèves par le recours aux évaluations provinciales et en classe, à l'encadrement de l'enseignement et des apprentissages par les directeurs d'école, aux plans d'amélioration du niveau des écoles et à l'analyse des performances des écoles par les districts scolaires	

Comme on l'a souligné, l'approche par le gouvernement de l'Ontario de l'amélioration continue du niveau des élèves et des écoles associe de forts mandats de responsabilisation (contenu des programmes, normes et objectifs de performance, évaluations externes et publication des résultats des élèves, identification de stratégies d'enseignement privilégiées, plans d'amélioration du niveau des écoles axés sur l'évaluation des résultats des élèves, contrôle externe de la qualité et de l'amélioration du niveau des écoles) avec un fort soutien ou un renforcement des compétences conformes aux mandats de ces politiques (matériel pédagogique, formation continue, assistance technique, soutien au travail en équipe dans les écoles). Le contexte de la politique ontarienne met en évidence ce que Maroy et Voisin (2014)[3] caractérisent comme un système de responsabilisation « réflexif », qui associe des leviers politiques de responsabilisation ajustés et axés sur les résultats à un important soutien à l'amélioration à l'échelon des écoles. Ce soutien est lié à la mise en évidence des performances sur la base de normes externes, de façon à encourager les acteurs du système scolaire à se mobiliser en faveur de l'amélioration et à la concevoir comme une responsabilité professionnelle collective plutôt que comme une réponse à la menace de sanctions (par exemple, une fermeture d'école) ou comme une incitation externe (par exemple, un financement).

En se fondant sur des études comparatives internationales de la performance éducative, Hargreaves et Fullan (2012) affirment que les systèmes d'enseignement qui investissent massivement dans le développement du capital professionnel des enseignants et des autres

3 Voir article dans ce dossier d'*Éducation Comparée.*

professionnels de l'éducation obtiennent de meilleurs résultats. Le capital professionnel se compose, selon eux, de trois autres formes de capital : humain, social et décisionnel. Le capital humain repose sur le recrutement, la formation continue et la préservation d'enseignants hautement qualfiés (savoirs professionnels, compétences et expertise). Cependant, le pouvoir du capital humain dépend moins des compétences individuelles que de la capacité des enseignants à collaborer avec leurs collègues et leur encadrement local dans un effort collectif d'amélioration et de préservation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qu'Hargreaves et Fullan réfèrent au capital social. De ce fait, le capital social repose sur la possibilité donnée de plein droit aux enseignants et à leurs directeurs d'exercer leur expertise professionnelle pour identifier les besoins des élèves en matière d'apprentissage et décider des interventions pédagogiques les plus propres à y répondre.

L'importance, pour l'apprentissage des élèves, de la collaboration professionnelle et de la formation continue des enseignants au niveau de l'école est depuis longtemps établie. Les premiers résultats des recherches de Little (1982, 1987) et de Rosenholtz (1987) ont été confirmés par de multiples études et ont conduit à l'évolution vers un discours professionnel centré sur le développement de « cultures collaboratives dans les écoles » (par exemple, Fullan & Hargreaves, 1992), d'une « communauté professionnelle » (par exemple, Louis & Kruse, 1995) et, plus récemment, de « communautés d'apprentissage professionnel » (Mitchell & Sackney, 2000 ; Dufour et coll., 2005). Alors que la collaboration professionnelle entre enseignants (par opposition à la compétence et à l'effort individuels) a d'abord servi à distinguer les relations de travail et interactions des enseignants dans les écoles selon leur niveau d'efficacité, la notion s'est développée au point de s'appliquer maintenant aux politiques et aux stratégies destinées à stimuler la collaboration en tant que norme et pratique professionnelle dans les écoles.

Les résultats de notre enquête illustrent dans quelle mesure l'autonomie individuelle des enseignants en termes de prise de décision et de pratiques pédagogiques a été sérieusement restreinte du fait de l'influence combinée de politiques définies à l'externe pour dire ce qui doit être enseigné et comment le faire et de politiques imposant dans les faits aux enseignants de se fixer des objectifs communs

d'enseignement et d'apprentissage et de s'entendre sur la marche à suivre dans l'école et dans la classe. La stratégie du gouvernement de l'Ontario visant à l'amélioration continue des résultats des élèves dans l'ensemble des écoles élémentaires consiste en une pression multidimensionnelle pour aligner et rendre cohérents les objectifs d'amélioration de l'apprentissage, et le soutien afférent, en fonction de paramètres définis à l'échelle de la province. En théorie, si tous ces éléments sont mis en oeuvre de manière correcte et cohérente au niveau de l'école et de la classe, on devrait s'attendre à un haut niveau de performance des élèves en littératie et numératie, correspondant à ce qui est prescrit dans les programmes et mesuré par les évaluations provinciales. Les résultats que nous exposons ci-après révèlent une forte similarité dans l'ensemble des écoles en matière d'attention portée à l'amélioration du niveau des résultats des écoles et des classes et de processus mis en place pour cela, indépendamment des disparités territoriales, des performances antérieures et des caractéristiques de la communauté scolaire. Nous attribuons en grande partie cette normalisation des pratiques à l'influence omniprésente des directives et du soutien du gouvernement provincial envers la performance scolaire, comme cela a été énuméré ci-dessus.

L'enquête par questionnaire : autonomie réelle et autonomie perçue

Le questionnaire administré aux enseignants a révélé leurs opinions et pratiques en ce qui concerne les multiples dimensions d'une école efficace (Teddlie et Stringfield, 2007). Ce questionnaire comprenait une série d'éléments portant sur la fréquence d'utilisation de certaines pratiques d'enseignement sélectionnées, définies par Walhstrom (2012) comme une mesure de l'« apprentissage ciblé », un modèle d'enseignement qui combine des éléments de l'enseignement direct, de la pédagogie de la réussite ("mastery learning" en anglais), un accent sur la compréhension en profondeur et une responsabilisation accrue de l'élève dans l'apprentissage. Dans une enquête effectuée auprès d'enseignants de 180 écoles élémentaires et secondaires aux États-Unis (Leithwood et Louis, 2012), Walhstrom a montré que l'apprentissage ciblé est associé positivement à la réussite des élèves. Dans notre

propre étude, aucune différence significative n'a été distinguée entre les réponses des enseignants provenant d'écoles plus ou moins performantes (Tableau 3). En moyenne, les enseignants de toutes les écoles ont déclaré avoir fréquemment a) mis l'accent sur le développement d'une connaissance en profondeur des principales matières enseignées, b) mis en œuvre des stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de construire leurs propres connaissances, c) mis l'accent sur le perfectionnement des capacités et des stratégies d'apprentissage des élèves, d) organisé les groupes d'apprentissage des élèves en fonction de leur évaluation des forces et besoins des élèves, e) fourni des solutions de rechange en fonction de leur évaluation des besoins particuliers et points forts des élèves. Ils ont aussi généralement indiqué que la plupart des élèves de leurs classes sont aptes à prendre en charge leur propre apprentissage, en cohérence avec leur âge, et qu'ils peuvent maintenir parfois un rythme d'enseignement rapide. Le questionnaire présente les pratiques telles qu'elles sont rapportées par les enseignants ; par conséquent, il est impossible de savoir si leurs réponses correspondent à leurs véritables pratiques en salle de classe.

Tableau 3. Réponses des enseignants au questionnaire : pratiques d'enseignement

	Écoles très performantes		Écoles peu performantes		Taille de l'effet
	M	ET	M	ET	*d*
1. Je maintiens un rythme d'enseignement rapide dans mes classes.	2.76	0.8	2.71	0.76	0.06
2. Je me concentre sur le développement d'une connaissance approfondie	3.07	0.66	3.11	0.66	-0.06

des matières fondamentales que j'enseigne.					
3. Mes stratégies d'enseignement permettent aux élèves de construire leurs connaissances.	3.28	0.62	3.25	0.68	0.05
4. La plupart des élèves dans ma/mes classe(s) peuvent prendre en charge leur apprentissage, selon des voies appropriées à leur âge.	3.11	0.58	3.09	0.61	0.03
5. Je mets l'accent sur le développement des capacités et stratégies d'apprentissage des élèves.	3.31	0.63	3.27	0.62	0.06
6. J'organise les groupes d'apprentissage des élèves dans mes classes selon mes évaluations de leurs besoins et de leurs points forts.	3.08	0.8	3.01	0.84	0.09

7. Mes cours proposent des alternatives fondées sur les besoins et points forts des élèves.	2.98	0.62	2.85	0.68	0.20

Échelle: 1 = jamais, 2 = parfois, 3 = fréquemment, 4 = toujours

Vu les similitudes des pratiques d'enseignement auto-rapportées (tableau 3), les réponses des enseignants portant sur l'autonomie pédagogique sont étonnantes (tableau 4). Il était demandé aux enseignants de classer, sur une échelle à trois niveaux (1 = faible autonomie, 2 = autonomie moyenne, 3 = autonomie élevée), leur degré d'« autonomie pédagogique » concernant les décisions ayant trait au contenu du programme éducatif, au matériel d'apprentissage des élèves, aux stratégies d'enseignement et à l'évaluation de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et des sciences humaines. De façon globale, les enseignants ont dit bénéficier d'une latitude élevée dans la prise de décision pédagogique concernant le choix du matériel, les activités d'enseignement/apprentissage et l'évaluation des apprentissages. En revanche, ils ont fait état d'une moindre latitude quant au contenu du programme éducatif, ce qui n'est pas étonnant au regard du caractère fortement prescriptif du programme éducatif en Ontario. Le niveau perçu d'autonomie des enseignants est équivalent pour les enseignants d'écoles peu ou très performantes. La petite taille des effets[4] observés réduit cependant la signification pratique des trois items pour lesquels ont été enregistrées des différences statistiquement significatives. Les données des entretiens, examinées

4 Les mesures de la taille des effets permettent d'évaluer la force des différences statistiques. Pour mesurer cette taille, nous avons calculé une donnée statistique *d* et avons suivi le modèle de Cohen (1988) pour son interprétation. Nous avons défini une taille d'effet de 0,20 à 0,37 comme étant de « petite » taille, de 0,38 à 0,67 comme étant de « moyenne » taille et plus de 0,68 comme étant de « grande » taille. En général, la petite taille des effets réduit les conséquences pratiques qui ne peuvent être envisagées que dans les cas où s'observent des différences statistiquement significatives (données marquées par une astérisque).

ci-après, présentent une vision plus restrictive de l'autonomie des enseignants que celle qui se dégage du tableau précédent, bien que leurs propos lors de ces entretiens se soient principalement limités à la littératie. Il est possible que les enseignants considèrent qu'ils ont une autonomie de décision mais qu'ils puissent trouver avantageux de choisir le matériel, les activités et les méthodes d'évaluation recommandés par les autorités externes ou convenus avec leurs collègues.

Tableau 4. Réponses des enseignants au questionnaire : autonomie pédagogique

DOMAINE	Écoles très performantes		Écoles peu performantes		Taille de l'effet
	M	ET	M	ET	*D*
Lecture					
Stratégies d'enseignement / activités des élèves	2.74	0.48	2.63	0.54	0.22
Évaluation	2.66	0.55	2.63	0.54	0.06
Contenu du curriculum	2.18	0.79	2.16	0.81	0.02
Matériel d'apprentissage pour les éléves	2.69	0.49	2.63	0.56	0.11
Écriture					
Stratégies d'enseignement / activités des élèves	2.78*	0.42	2.64	0.53	0.29
Évaluation	2.72	0.49	2.64	0.54	0.16
Contenu du curriculum	2.18	0.78	2.19	0.83	-0.01
Matériel	2.75	0.4	2.6	0.5	0.14

d'apprentissage pour les éléves		5	8	2	
Mathématiques					
Strátegies d'enseignment/ activités des élèves	2.66 *	0.5	2.49	0.58	0.31
Évaluation	2.61	0.55	2.53	0.56	0.14
Contenu du curriculum	1.96	0.73	1.94	0.8	0.03
Matériel d'apprentissage pour les éléves	2.54	0.53	2.44	0.61	0.18
Sciences humaines					
Stratégies d'enseignement / activités des élèves	2.79	0.42	2.67	0.51	0.26
Évaluation	2.76	0.47	2.68	0.47	0.17
Contenu du curriculum	2.08	0.79	2.07	0.82	0.01
Matériel d'apprentissage pour les éléves	2.71 *	0.47	2.57	0.56	0.27

Échelle: 1 = faible autonomie, 2 = autonomie moyenne, 3 = autonomie élevée

* Moyenne significativement plus élevée, $p < 0.05$

L'enquête par entretiens : réponse aux attentes ou latitude prédagogique ?

Nous avons demandé aux enseignants et directeurs d'école de préciser les attentes à l'égard des pratiques d'enseignement dans leurs écoles. Existe-t-il des programmes et pratiques que tous les

enseignants se devaient de mettre en œuvre ? De quelle latitude disposent-ils pour décider du contenu et des objectifs du programme, du matériel d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes pédagogiques ?

Les propos portent majoritairement sur la littératie car nous avions souhaité que les quatre enseignants interviewés dans chaque école analysent les activités d'enseignement observées au cours de la période consacrée à cette discipline. Le choix des enseignants concernant « quoi » et « comment » enseigner se fait dans toutes les écoles à l'intérieur de paramètres définis par les attentes du programme scolaire de la province en matière de littératie, d'évaluations provinciales du rendement des élèves, d'objectifs du conseil scolaire[5] et de l'école eu égard à l'amélioration de l'école (fondés sur l'analyse des données concernant le rendement des élèves), de directives externes (ministère, conseil de district) concernant l'organisation et la prestation d'enseignement (horaires, matières principales, structure et processus pédagogique, etc.) et de la planification collective des enseignants à chaque niveau

De fortes similitudes entre les écoles

Dans toutes les écoles les enseignants ont évoqué leurs préoccupations communes concernant l'apprentissage des élèves (contenu, compétences), en lien avec les objectifs du programme éducatif provincial, davantage que ce qui a trait à la sélection du matériel pédagogique ou aux méthodes d'enseignement en soi.

5 En Ontario, le Ministère de l'Éducation régit l'enseignement au niveau provincial. Les écoles locales sont regroupées géographiquement, gérées et soutenues par une gouvernance de niveau intermédiaire qu'on appelle conseils ou districts scolaires. On compte 72 conseils scolaires publics dans la province qui sont répartis en quatre catégories définies par la langue d'enseignement et par la religion : public anglais (laïque), catholique anglais, public français, et catholique français. Chaque conseil scolaire est géré par une instance élue et une équipe composée d'administrateurs des conseils scolaires et de personnels de soutien aux écoles relevant de la compétence du district. Nous utilisons le terme « conseil » pour désigner ce niveau intermédiaire de gouvernance.

As a school our School Improvement Plan our big goal was inferencing, finding the 'big idea'. I think one of the district-wide goals we do focus on non-fiction text. Students need to recognize there is a difference between fiction and non-fiction. I'm trying to hone in on non-fiction texts and do that until June and then look at different types of writing –descriptive text, for example... how to summarize and find the main idea...It's more of a district-wide goal. It's tied to the curriculum and it's one key element that I'm trying to meet. (E/T-11112)[6]

We did inferencing and connections, and we did synthesizing and research and finding information and organizing ideas so that they make sense. We did that throughout the year. The only thing in writing left to do which I want to work on is narrative. We've done a lot of informative texts this year. (E/T-11434)

Les orientations de l'enseignement et de l'apprentissage correspondent généralement aux directives du conseil scolaire local, de la discussion des résultats des élèves par rapport au plan d'amélioration mis de l'avant par les écoles et des rencontres d'équipe par niveau d'enseignement.

De fortes similitudes apparaissent dans les choix en matière de pratiques d'enseignement et d'apprentissage des élèves dans les écoles, bien que les enseignants et les directeurs d'école aient déclaré identifier eux-mêmes leurs objectifs d'amélioration. C'est probablement dû à la standardisation des objectifs d'apprentissage du programme éducatif provincial et des mêmes difficultés éprouvées par

6 Ces extraits d'entretiens sont basés sur des notes prises durant ces entretiens, et non pas sur des entretiens enregistrés. Tous les extraits d'entretiens doivent donc être lus comme des notes paraphrasées des propos des personnes interrogées, à moins que ceux-ci ne soient placés entre guillemets. Nous identifions la source des propos recueillis par type de répondant (E/Tenseignant/teacher, individu et/ou groupes de discussion; D/P principal/directeuret par le code de l'école. Les numéros de code d'école (par exemple, 11112, 11434, 22314) indiquent en langage séquentiel (anglais, français); anglais ou catholique; catégorie de l'échantillon d'école - 1 très performante et SSE élevé, 2 peu performante et SSE élevé, 3 très performante et SSE faible et 4 peu performante et SSE faible; identifiant de l'école au sein d'un conseil, et l'identifiant du conseil où l'école est située.)

les élèves lors des évaluations provinciales afférentes en littératie et numératie. Dans les écoles tant peu performantes que performantes, le personnel a fréquemment évoqué les questions d'apprentissage scolaire portant sur la distinction entre textes de fiction ou non, la compréhension et la pratique de différents types d'écriture (procédure, texte argumentatif ou descriptif, exposé, etc.), sur les résumés et synthèses de textes. L'enseignement des compétences de base en littératie (orthographe, lecture, fluidité verbale et vocabulaire) est mentionné comme cible principale dans les sections primaires de ces écoles alors qu'il est présenté comme une préocupation croissante dans les écoles de langue française en raison de la variabilité de la maitrise du français parmi les élèves.

Les directeurs d'école et les enseignants des écoles peu performantes ont eu davantage tendance à justifier les décisions des enseignants concernant les objectifs et activités d'apprentissage à la lumière de la préparation aux évaluations en littératie de l'OQRE et des interventions auprès des élèves dont les compétences se situaient en deçà du niveau 3 qui correspond au standard mininal attendu.

> *(School goal) Teachers identify three children they figure they can have the biggest impact on moving forward...below Level 3. Teachers need to fill out a form... what interventions they're going to use. Target the kids in the school who can have the biggest impact...e.g., 2.9 kids move them to Level 3. That is mandated from me (the Principal). (D/P-11242)*

> *Le parcours est développé par des animatrices pédagogiques du Conseil. Les enseignants se servent des copies types de l'OQRE pour préparer les élèves et du matériel trouvé un peu partout. (E/T-22221)*

Comme on pouvait s'y attendre, dans les écoles sous-performantes les préoccupations des enseignants et des directions d'école concernant la performance des élèves apparaissent plus explicitement que chez ceux des écoles plus performantes. Toutefois, le fait que leurs décisions pédagogiques soient plus explicitement cadrées par les standards provinciaux et la politique de responsabilisation ne signifie pas nécessairement que ces enseignants utilisent des méthodes d'enseignement significativement différentes de celles de leurs collègues des écoles plus performantes.

Par ailleurs, plusieurs programmes et pratiques d'enseignement mentionnés par les enseignants renvoient aux règlementations et politiques des conseils locaux et non pas aux décisions de chaque école. Les propos des enseignants des écoles peu ou très performantes ont fait apparaitre des visions similaires de l'enseignement et de l'apprentissage (indépendamment des caractéristiques socio-économiques) au sein des mêmes districts scolaires. Cela paraît d'autant plus évident si on se réfère aux attentes du conseil de district concernant, pour la littératie, les horaires, la structure pédagogique des séquences, l'adoption de programmes et les mandats des responsables. Tous les conseils scolaires demandent, par exemple, de prolonger la durée de l'enseignement en littératie, même si les horaires varient d'un conseil à l'autre (80 à 120 minutes). Certains conseils prescrivent ou proposent un nombre de minutes alloué aux différents éléments du programme de littératie (par exemple la lecture et la rédaction ou les activités communes/guidées/autonomes). Dans un conseil francophone, les enseignants de toutes les écoles élémentaires ont été invités à regrouper les élèves par niveaux homogènes selon leur compétence en lecture, en vue d'interventions d'enseignants spécialisés à des horaires fixes. L'élément le plus significatif est somme toute que les fluctuations dans l'emploi du temps et l'organisation de l'enseignement de la littératie résultent des exigences des autorités du district scolaire et ne sont pas du ressort de l'école.

Les nuances entre écoles performantes et peu performantes, écoles anglophones et francophones

Nous avons repéré une certaine variabilité entre les districts dans le soutien pour atteindre les objectifs en matière d'enseignement de la littératie. La principale différence tient au fait que les conseils exigent ou non l'adoption de programmes et de matériels de base et complémentaires pour la littératie, en plus d'offrir des activités de formation professionnelle sous forme d'ateliers et de conseils de formateurs en littératie. Les enseignants et directeurs de l'ensemble des écoles de deux des quatre districts scolaires anglophones ont dit avoir implanté le même programme produit par une firme

commerciale[7] car ce dernier était recommandé par le district et l'avoir complété par d'autres ressources de leur choix.

> *I use (R-1) program. It is a program that is endorsed by our school board and they purchased it for all students from Grade 1-8. It's very up-to-date with the latest research on how to teach students to be good readers and good thinkers...Of course as teachers we use our own resources to supplement and draw from other places to help the kids grasp the concepts. (E/T-12113)*

Dans les autres conseils anglophones et dans les écoles des différents conseils scolaires francophones, les enseignants ont indiqué que les directives provenant du conseil étaient moins rigides concernant le choix des ressources du programme de base en littératie, comme on le voit pour les conseils 2 et 4.

> *I pick and choose from different programs. The district has not handed a guideline to follow a particular program. I have resources here, from my other school and the internet to see and I decide where I want the kids to go. Then I find resources to see how I can meet this. (E/T-11112)*

> *The push towards Balanced Literacy is mandated by the district, so reading and writing and oral and media all linked together, and within the writing you spend time with reading groups and one-on-one and reading aloud. From there I've developed my program to meet my kid needs through my own assessments. There is no plan that says we have to do this now. (E/T-11434)*

Il y a moins de ressources commerciales conformes au programme éducatif de l'Ontario disponibles pour les écoles francophones. En conséquence, les directeurs d'école et les enseignants font davantage appel aux ressources du Ministère en matière de programmes, d'encadrement, aux directives du conseil et à la formation pour mettre en œuvre les stratégies d'enseignement communes.

> *L'école et le conseil ont beaucoup misé sur l'harmonisation des stratégies de lecture. Les enseignants bénéficient de beaucoup de formation du Conseil pour développer leurs compétences dans ce domaine et dans les enseignements de base. (E/T-22112)*

---

7 Nous qualifierons par la suite de "commercial" un programme ou du matériel pédagogique développé de façon commerciale sans en préciser le nom afin de pas cautionner cette marchandisation de l'éducation.

Elle utilise les fascicules du MEO (Ministère de l'Education de l'Ontario) : Le guide de l'enseignement efficace de la littératie. (E/T-22314)

En somme, nos résultats ne suggèrent pas que le choix des ressources allouées au programme de base de littératie soit associé au type d'école, mais davantage en rapport avec les politiques et actions décidées au niveau du conseil.

Les enseignants des écoles très performantes ont souligné la liberté dont ils disposaient pour compléter le programme éducatif et le matériel d'apprentissage de base par d'autres ressources offertes par l'administration scolaire, les activités et services du conseil et leur expérience professionnelle passée, ce qu'illustrent les explications de deux enseignants d'une école très performante.

(L-1) and (L-2) are resources that are available, but they are not the primary intent...Teachers choose materials that respond to the interests of the students. (E/T-11111)

Borrow from other resources...a lot of great professional development around some key resources...e.g., The (name of program guide) primary/junior units of study...the L-4 teachers' reading and writing project. For word study use "Words Their Way".... (E/T-11111)

Les enseignants d'autres écoles performantes ont expliqué qu'ils jouissaient d'une latitude semblable dans la sélection du matériel d'enseignement utilisé pour atteindre les objectifs d'apprentissage couramment imposés, mais ce matériel tenait habituellement lieu de complément plutôt que de substitut au matériel recommandé par le conseil.

Les enseignants des écoles peu performantes ont aussi parlé de latitude dans le choix du matériel et des activités d'apprentissage pour compléter les programmes de littératie de base, que les autorités du district et de l'école obligeaient ou encourageaient tous les enseignants à mettre en œuvre.

I do (name of instructional program) in my classroom. It promotes kids working independently so that I have more time to conference with individuals in small groups...It is not my original idea. It is two books you can buy...by two teachers in Washington. I found it on the website, and saw that a bunch of people use it already.(E/T-11242)

(Are all teachers implementing the same program?) Mostly individual. I have discussed with other teachers. This is my first time in Grade 3. We have been using (L-4) series in Guided Reading, so it is kind of a structured literacy program with some flexibility. With the exception of our Learning Cycles that are focused on skill development of particular skills, most of the programming is done on our own though. (E/T-11224)

Bien que les enseignants des écoles moins performantes aient aussi mentionné l'utilisation des programmes et du matériel de littératie exigés et soutenus par le district, ils étaient plus sujets que les enseignants des écoles très performantes à mettre l'accent sur les choix individuels pour le matériel et le programmation des cours.

Dans toutes les écoles et dans tous les conseils, les enseignants ont décrit une approche normalisée de l'enseignement de la littératie, couramment présentée comme la « littératie équilibrée », qu'ils relient habituellement aux directives externes et au soutien professionnel (par exemple les ressources accordées à la formation professionnelle) du district et du ministère. Selon eux, la « littératie équilibrée » est une approche pédagogique incorporant des éléments essentiels de la littératie (lecture, rédaction, langage oral, éducation aux médias), mais également un modèle de séquences d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants ont souvent parlé de lecture à haute voix (l'enseignant lit/donne un exemple aux élèves), de lecture partagée (les élèves lisent l'un pour l'autre), de lecture guidée (l'enseignant écoute/guide les élèves qui lisent en petits groupes de niveau équivalent) et d'activités autonomes (les élèves effectuent des travaux par eux-mêmes). Pendant que l'enseignant dirige des groupes de lecture guidée, d'autres groupes d'élèves peuvent mener des activités complémentaires de lecture, de rédaction, de vocabulaire ou de grammaire en petits groupes (sous la guidance d'élèves ou de façon autonome). Bien que les enseignants de toutes les écoles n'utilisent pas le terme de « littératie équilibrée », ils décrivent un modèle et un ensemble de stratégies d'enseignement similaires pour la lecture, moins souvent pour la rédaction.

Our district has given us guidelines that we should be doing. We have a reading and writing block. Our reading block consists of a shared reading, a guided reading and an independent read the kids do. They work independently at centers set up by teachers on stuff we're working on, and while they do that kids come back and we do guided reading lessons geared

towards different groups. You may have different levels and different groups working on different things. This is explicit that we are to do this. (E/T-12323)

Cette approche de l'enseignement de la lecture est courante dans l'ensemble des écoles. Dans plusieurs districts et écoles, les enseignants ont déclaré qu'on s'attendait à ce qu'ils incorporent une approche pédagogique désignée sous le nom de transfert progressif des responsabilités dans leur enseignement de la lecture et de la rédaction (Fisher et Frey, 2008) – l'enseignant donne un exemple, les élèves échangent, l'enseignant guide, les élèves exécutent les tâches de façon autonome.

Par ailleurs, les enseignants des écoles peu ou très performantes ont pareillement mentionné les attentes externes à l'égard de l'usage de méthodes d'enseignement particulières. Certaines sont recommandées par le ministère de l'Éducation et les autorités du conseil scolaire ; d'autres sont intégrées aux programmes commerciaux.

Kids do well on explicit questions, but struggle to identify the piece of evidence that they pulled the information from with inferencing. The whole school is using the Literacy and Numeracy Secretariat APE format (Answer, Proof, Extend). (E/T-11111)

Peut-être parce qu'il existe moins de matériel commercial destiné à l'enseignement et à l'apprentissage en français – par ailleurs conforme au programme éducatif de l'Ontario et validé comme efficace- le personnel des écoles francophones a plus souvent parlé de la mise en œuvre de stratégies d'enseignement communes que de l'utilisation d'un matériel particulier.

On travaille beaucoup les stratégies de lecture, les bribes de compréhension, trouver le sens des mots. On utilise beaucoup le mur des mots pour intégrer les notions de grammaire, faire ressortir le paragraphe et les grandes idées dans un texte informatif. Les collègues de 3ème prennent la même approche. On utilise des textes variés en plus des textes de l'OQRE. (E/T-22111)

Les attentes à l'égard de la standardisation des pratiques d'enseignement s'étendent au-delà des méthodes d'enseignement pour englober les diverses méthodes d'évaluation des élèves utilisées par les enseignants des écoles aussi bien très que peu performantes. Elles incluent l'utilisation d'outils d'évaluation développés par des firmes commerciales et exigés par les conseils scolaires, de même que

l'adoption de méthodes d'évaluation générale des élèves recommandées et soutenues par le ministère et les districts scolaires. Dans les écoles plus performantes, les enseignants ont dit mettre un accent particulier sur l'utilisation de techniques d'évaluation qui facilitent l'apprentissage des élèves en plus de l'évaluer. Des exemples incluent les « murs de mots », tableaux thématiques et organisateurs graphiques qui guident les élèves au travers des étapes leur permettant d'effectuer les tâches (processus d'écriture, résumés, création de relations) ou qui fournissent des rubriques ou des exemples permettant à l'élève de s'autoévaluer en fonction des résultats d'apprentissage attendus à différents niveaux. Les enseignants ont fréquemment mentionné que ces techniques étaient des « stratégies d'apprentissage » qu'ils enseignaient aux élèves. Dans certaines écoles, les enseignants ont clairement dit que ces « stratégies » ou protocoles obéissaient au format des questions de l'OQRE pour la 3ème et la 6ème année.

Les formes et les effets de la collaboration entre enseignants

Jusque-là, nous avons attiré l'attention sur les facteurs externes limitant le pouvoir individuel des enseignants et sur la standardisation accrue de la prise de décision et des méthodes pédagogique dans les écoles. Les exigences de la province et des districts de même que leur soutien à la collaboration entre enseignants à l'intérieur des écoles représentent un facteur supplémentaire de réduction de ce pouvoir.

La collaboration entre les enseignants par le biais du travail en équipe par niveau, formellement organisé et programmé dans le cadre d'activités d'amélioration dans l'école et dans la classe, a été décrite comme une part signficative du contexte de travail des enseignants dans 18 des 22 écoles de l'échantillon. Les directeurs d'école et les enseignants ont principalement parlé du travail de collaboration et d'apprentissage en termes de *Teaching Learning Critical Pathways* (TLCP ou *Learning Cycles*), qu'on appelle Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA) dans les écoles françaises. Le PFEA a d'abord été instauré par le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation par le biais de ses initiatives visant à améliorer le rendement des élèves des écoles peu

performantes dans les années 2000. Par suite les conseils scolaires de toute la province se sont mis à encourager la généralisation de la pratique dans les autres écoles. À l'intérieur des groupes du PFEA, les enseignants d'une même classe se rencontrent pour identifier des objectifs précis pour l'amélioration de l'apprentissage des élèves, diagnostiquer le rendement de base des élèves, planifier des interventions pédagogiques communes, concevoir des évaluations formatives et sommatives, enfin suivre l'évolution et analyser les progrès des élèves sur un cycle de six à huit semaines. Les cycles du Parcours sont définis dans les plans d'amélioration de l'école et traduisent habituellement les priorités du conseil à cet égard. L'un des effets de ces activités collaboratives est l'harmonisation des objectifs et des interventions des enseignants.

> *The teachers sit down at the TLCP and figure out what expectations they are going to figure out and work on them, how we are going to implement them and what accommodating tasks we are going to use and which texts we are going to use so we are not all using the same ones. (T-12323)*

> *Les enseignants se rencontrent 4-5 fois par année pour développer des stratégies par niveau pour les parcours. (E-22324)*

Les enseignants n'ont pas décrit ces rencontres comme contradictoires avec leur autonomie professionnelle, insistant sur le fait qu'ils jouissaient d'une latitude professionnelle substantielle dans un cadre d'incitation à la standardisation.

Le degré d'harmonisation et de standardisation de la prise de décision et des méthodes pédagogiques n'est pas la seule conséquence du programme, des exigences et du soutien liés à la politique de responsabilisation des autorités éducatives de la province et du conseil. Les directeurs d'école jouent un rôle de médiateurs, car leurs actions peuvent renforcer ou non ces attentes externes. Dans 12 des 22 écoles, les directeurs d'école n'étaient en poste que depuis un ou deux ans, sans qu'il y ait de lien avec le niveau de performance et les caractéristiques des écoles. Les enseignants ont décrit l'impact variable du changement de personnel de direction sur l'incitation à la cohérence de l'enseignement dans leurs écoles : certains des nouveaux directeurs se montrent plus souples quant à l'harmonisation des méthodes d'enseignement (tout en s'attendant à ce que les enseignants respectent les objectifs communs d'apprentissage), d'autres affirment

une action plus délibérée en faveur du programme éducatif et à l'enseignement (temps alloué aux activités collectives en rapport avec le Parcours, programme et matériel d'enseignement strictement conforme aux attentes en matière de littératie).

Même si les effets des changements de directeur sur la cohérence de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles ne sont pas simplement prévisibles à partir de la connaissance des résultats et caractéristiques des élèves, nous avons constaté que la nature du leadership des directeurs était à la fois associée à la nature de la performance scolaire et à la cohérence dans les décisions et les méthodes des enseignants. Des questions sur les pratiques de leadership des directeurs ont également été posées dans le sondage administré aux enseignants, ainsi que dans les entretiens menés auprès des enseignants et les directeurs d'école. La comparaison entre les directeurs des écoles peu et très performantes ont révélé que certains des directeurs des écoles moins performantes semblaient moins efficaces dans l'utilisation des données, la mobilisation des enseignants et l'impulsion d'un consensus autour des objectifs d'amélioration de l'apprentissage. Nous avons aussi remarqué que, dans les écoles performantes, les directeurs d'école suscitaient et soutenaient davantage et de façon plus constante l'apprentissage collectif et le travail en équipe des enseignants pour faire progresser les élèves et réalisent les attentes communes en matière de pratiques d'enseignement.

Conclusion

Les résultats de cette étude suggèrent que l'autonomie professionnelle individuelle des enseignants, qui leur permet de décider quoi enseigner et comment le faire, a été fortement réduite par l'influence combinée des mandats accordés aux provinces et des incitations au renforcement des compétences -dont celles qui ont accru les occasions de collaboration entre enseignants, les attentes et le soutien de façon qu'ils mettent en œuvre les directives d'amélioration de l'apprentissage des élèves définies à l'externe. Ces influences ont pour conséquence visible un haut degré de similitude dans l'ensemble des écoles pour ce qui est de l'attention et des processus pour obtenir une amélioration du niveau des écoles et des classes,

indépendamment des disparités régionales, des performances antérieures et des caractéristiques des écoles. Nous attribuons en grande partie cette standardisation des pratiques au fort impact des directives et du soutien du gouvernement provincial en faveur de l'efficacité des écoles.

Ce résultat nous a incité à nous demander pourquoi, si tout le monde fait la même chose, il existe encore des différences appréciables, d'une école à l'autre, dans les performances des élèves ? En particulier, pourquoi certaines écoles sont-elles continuellement sous-performantes en termes absolus et par rapport à des écoles accueillant des populations d'élèves similaires ? Nous avons émis l'hypothèse que l'explication tenait à 1) l'aptitude des enseignants et directions d'école à mettre en œuvre les actions d'amélioration du niveau des écoles ; 2) le niveau d'intégration et de cohérence de ces actions ; 3) l'intensité de l'effort d'amélioration des écoles sur la durée ; 4) la compétence et la capacité des directions d'école à mobiliser, orchestrer et fournir des orientations en faveur de l'amélioration du niveau sur la durée. En somme, les contraintes imposées à l'individualisme des enseignants à l'ère de la responsabilisation sont plus importantes dans les écoles où les directions d'école (et de district) ont été le plus efficaces dans le développement du capital professionnel des enseignants, même si cela s'est fait dans l'objectif de servir les attentes et les mandats définis à l'externe (par la province ou le district) en matière de qualité et d'amélioration de l'apprentissage des élèves. Nos conclusions remettent aussi en question les hypothèses répandues concernant la liberté des acteurs locaux de découvrir des façons diversifiées d'atteindre des objectifs définis à l'externe de performance des élèves, dans un programme fondé sur des normes et dans un système de responsabilisation tels que ceux de l'Ontario. Ce que nous avons découvert renvoie à une convergence autour de stratégies d'enseignement communes étroitement articulées à la réalisation d'attentes en matière d'apprentissage, en fonction d'objectifs et de mesures du rendement des élèves clairement définis, bien plus qu'à une diversité dans la pratique.

Références bibliographiques

Anderson, S.E., Rodway-Macri, J., Yashkina, A. & Bramwell, D. (2013). *Characteristics of elementary schools achieving consistently high or low percentages of students at the provincial standard on EQAO assessments*. Toronto, ON: Ontario Education Quality and Accountability Office.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2e éd.) Lawrence Erlbaum Associates.

DuFour, R., Eaker, R., & DuFour R. (Éd) (2005). *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities.* Bloomington, IN: National Education Service.

Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for? Working Together for Your School.* Toronto, ON: Ontario Public School Teachers Federation.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press

McDonnell, L. & Elmore, R. (1987). "Getting the Job Done: Alternative Policy Instruments." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 9(2), 133-152.

Leithwood, K. & Louis, K.S. (Éds.) (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Fracisco, CA: Jossey-Bass.

Literacy and Numeracy Secretariat Ontario (2008). Teaching-Learning Critical Pathways. Capacity Building Series, Special Edition #6. Toronto, ON: Ontario Ministry of Education, Literacy and Numeracy Secretariat.

Little, J.W. (1982). "Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal 19*(3), 325-340.

Little, J. W. (1987). "Teachers as Colleagues." Dans V. Richardson-Koehler (Éd.), *Educators Handbook: A Research Perspective*. New York: Longman.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Louis, K.S. & Kruse, S. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives from Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Maroy, C. & Voisin, A. (soumis, 2014). "Une typologie des politiques d'accountability en éducation: L'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation." *Éducation Comparée.*

Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community.* Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.

Teddlie, C. and Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, 131–166.* The Netherlands, Springer.

Wahlstrom, K. (2012). "An Up-Close View of Instructional Leadership: A Grounded Analysis." Dans K. Leithwood & K. Seashore Louis (Éds.), *Linking Leadership to Student Learning*, Chapter 6, 68-86. San Francisco, CA: Jossey-Bass.