



## MODÈLE CONTEXTUEL DE L'ÉCOLE :

COMMENT LES MILIEUX  
SCOLAIRES FAÇONNENT LES  
OCCASIONS D'APPRENTISSAGE  
DES ÉLÈVES

**NINA BASCIA**  
UNIVERSITÉ DE TORONTO



UN PROJET DE PEOPLE FOR EDUCATION

© Mesurer ce qui compte, People for Education, 2014

People for Education est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l'éducation publique dans les écoles anglaises, françaises et catholiques de l'Ontario. Numéro d'enregistrement : 85719 0532 RR0001

641, rue Bloor Ouest, Toronto, ON M6G 1L1  
Téléphone : 416-534-0100 ou 1-888-534-3944  
Courriel : [info@peopleforeducation.ca](mailto:info@peopleforeducation.ca)

#### MESURER CE QUI COMPTE

People for Education – travaillant de concert avec des spécialistes de partout au Canada – mène un projet pluriannuel qui vise à étendre la définition canadienne de la réussite scolaire en élargissant les indicateurs utilisés pour mesurer les progrès réalisés par les écoles dans un certain nombre de domaines vitaux.

#### AVIS DE DROIT D'AUTEUR ET DE PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE

Les rapports et documents du projet Mesurer ce qui compte ont été élaborés en partenariat avec les principaux auteurs et auteures des documents pour chacun des domaines. Les demandes d'autorisation de photocopier ou de reproduire le matériel protégé publié dans ce document doivent être soumises à Dr. Nina Bascia au [nina.bascia@utoronto.ca](mailto:nina.bascia@utoronto.ca) ou à People for Education au [info@peopleforeducation.ca](mailto:info@peopleforeducation.ca).

#### CITATIONS

Le présent rapport devrait être cité comme suit :

Bascia, N. (2014). *Modèle contextuel de l'école : comment les milieux scolaires façonnent les occasions d'apprentissage des élèves*. Dans *Mesuring What Matters*, People for Education. Toronto : 8 novembre 2014.

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION : LES ÉCOLES ET L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES	1
ÉVOLUTION DE LA RECHERCHE SUR LE MILIEU D'APPRENTISSAGE	2
FACTEURS CONTEXTUELS	2
Climat scolaire	2
Processus et contexte	3
ACTION DU MILIEU SCOLAIRE SUR LES PROCESSUS FONDAMENTAUX D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE	5
Cadres d'apprentissage et d'enseignement favorisant l'amélioration des résultats des élèves	6
La classe	7
Les communautés d'enseignants	8
L'école	9
Le monde extérieur	11
Synthèse : les éléments essentiels à des milieux scolaires motivants et les interactions entre eux	11
INDICATEURS DE CONTEXTE	12
Caractéristiques des classes	12
Communautés d'enseignants	13
Écoles	13
CONCLUSION	14
BIBLIOGRAPHIE	15

## INTRODUCTION : LES ÉCOLES ET L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

Les écoles sont des systèmes complexes et dynamiques qui influencent l'apprentissage scolaire, affectif, social et comportemental des élèves qui les fréquentent (Crick, Green, Barr, Shafi et Peng, 2013; Gu et Johansson, 2013). L'étude « Placer l'élève au centre », de Phelan, Davidson et Yu (1996), a démontré que le milieu ambiant de la classe et celui de l'école – c'est-à-dire le cadre opérationnel des écoles – affecte la qualité et le degré d'apprentissage des élèves, ainsi que leurs résultats potentiels. Les pratiques organisationnelles et pédagogiques en usage dans l'école peuvent avoir une incidence sur le nombre et la pertinence des occasions offertes aux élèves d'utiliser le système éducatif comme tremplin pour accéder aux études avancées, acquérir des expériences de travail profitables et, ultimement, nourrir leur aspiration à mener une vie adulte productive et valorisante au sein d'une société démocratique (Center for Social and Emotional Education, 2009).

L'initiative *Mesurer ce qui compte* part du principe que la réussite de l'élève et de l'école ne se définit pas uniquement d'après la performance mesurée des élèves en littératie et en numératie, les crédits-matières accumulés ou les taux de diplomation. (<http://www.peopleforeducation.ca/measuring-what-matters/wp-content/uploads/2013/10/P4F-MWM-full-report-2013.pdf>).

La réussite des élèves est, en fait, un concept intégrant un large éventail de compétences, d'expériences et de résultats dans de multiples domaines allant de l'apprentissage socioaffectif et la santé, à la réflexion critique, aux valeurs de citoyenneté démocratique. Tous ces éléments sont essentiels à la réussite des élèves, tant à l'école que dans leur future vie adulte (Shanker, 2014; Ferguson, 2014; Sears, 2014; Upitis, 2014). Les écrits sur la créativité, l'apprentissage socioaffectif, la citoyenneté et la santé font tous ressortir l'importance de la qualité du milieu d'apprentissage pour favoriser la réalisation d'un ensemble de résultats d'apprentissage souhaitables pour les élèves. Par exemple, Shankar note que « les efforts visant à créer des milieux scolaires sécuritaires, bienveillants et inclusifs, combinés à des mesures de prévention de l'intimidation et de justice réparatrice, ont un effet considérable sur la conscience sociale et les relations interpersonnelles des élèves. » Pour sa part, Ferguson soutient que « l'environnement scolaire global, y compris les personnes et les relations entre elles, le milieu physique et social ainsi que le contexte socio-matériel, les connexions et les partenariats communautaires, de même que les politiques, s'imposent comme des champs d'action prioritaires dans toute école qui entend promouvoir la santé. »

Il est communément admis que les écoles ne sont pas les seules responsables de la réalisation de tous ces objectifs d'apprentissage. Le cadre familial et communautaire contribue fortement aux expériences scolaires et aux résultats d'apprentissage des élèves » (Thrupp et Lupton, 2013). Cependant, la qualité des pratiques à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, et dans l'école en général, est un facteur indispensable dans la création d'occasions d'apprentissage et de milieux où les élèves peuvent s'épanouir (Crick et coll., 2013).

Ce document propose une structure pour déterminer l'influence du milieu scolaire sur l'apprentissage des élèves. La première partie examine les perspectives théoriques et scientifiques de conceptualisation des pratiques organisationnelles des écoles. La deuxième décrit les rôles, les processus et les possibilités ayant un lien attesté avec le développement scolaire, social et affectif des élèves. La troisième traite des outils de mesure du milieu scolaire.

## ÉVOLUTION DE LA RECHERCHE SUR LE MILIEU D'APPRENTISSAGE

Le milieu scolaire, en tant que foyer d'apprentissage des élèves, intéresse les chercheurs depuis des décennies, et la création d'environnements scolaires propres à encourager l'apprentissage est devenue, avec le temps, l'objet croissant de politiques et de pratiques. C'est pourquoi il est utile de considérer le passé récent pour mieux comprendre l'évolution de la recherche sur l'importance de la qualité du milieu d'apprentissage dans la réussite des élèves.

En 1966, la publication, aux États-Unis, du Rapport Coleman — une référence fréquemment citée — soulève des interrogations quant au lien entre les qualités du milieu scolaire et la situation démographique des élèves par rapport aux résultats éducationnels des élèves. Durant les années 1960 et 1970, l'opinion dominante veut que les influences les plus fortes sur la réussite scolaire proviennent de facteurs que les élèves « apportent avec eux » à l'école, entre autres leur situation socio-économique, l'importance de l'éducation aux yeux de leurs parents, plutôt que des caractéristiques et processus de l'école. C'est à Coleman et quelques autres sociologues subséquents (Portis, 1998) que l'on doit l'idée que les élèves ont un « capital social » variable qui teinte leurs chances de réussite.

Arrivent les années 1980 où l'attention s'éloigne des facteurs extérieurs à l'école pour se tourner vers ce que Sackney (2007) nomme des recherches plus « optimistes » qui, sans jamais nier l'effet de la situation socio-économique des élèves, ciblent plutôt les pratiques et les structures organisationnelles des écoles. La recherche organisationnelle sur les écoles vise, à l'époque, à identifier les caractéristiques de l'école sur lesquelles les éducateurs pourraient agir pour améliorer l'apprentissage des élèves (Sackney, 2007).

---

## FACTEURS CONTEXTUELS

Les divers facteurs caractérisant l'école en tant qu'organisation, de même que leur influence sur l'enseignement et l'apprentissage en classe, ont été conceptualisés de multiples manières dans la littérature. La recherche organisationnelle sur les écoles s'est intéressée aux qualités et aux caractéristiques de la vie scolaire (Pickeral, Evans, Hughes et Hutchison, 2009), et à leurs répercussions possibles sur la réussite des élèves (Hatte, 2010; Voight, Austin, et Hanson, 2013). Les chercheurs ont aussi étudié des facteurs tels que le bien-être des enseignants et des élèves (Haar, Nielsen, Hansen, et Jakobsen, 2005; Russ et coll., 2007), l'implication du personnel enseignant (Collie, Shapka et Perry, 2011), l'autoefficacité des enseignants (Guo et Higgins-D'Allessandro, 2011), le perfectionnement professionnel collectif des enseignants (Cochran-Smith et Lytle; Little, 1993), les pratiques micropolitiques et les relations de pouvoir dans les écoles (Ball, 1987), la prévention de l'intimidation (Cohen et Freiberg, 2013), le leadership scolaire (Leithwood, Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004), ainsi que les réformes et changements scolaires (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu et Easton, 2010; Hargreaves et Shirley, 2009).

## CLIMAT SCOLAIRE

La recherche sur le climat scolaire est un des grands champs d'intérêt concernant l'effet des écoles sur l'apprentissage des élèves. Bien qu'aucune définition du climat scolaire ne fasse l'unanimité, on s'entend à dire qu'il inclut un éventail de facteurs scolaires qui façonnent globalement les expériences des élèves à l'école.

Comme nombre de provinces ou d'états et districts ont concentré leurs efforts à mettre en valeur et à mesurer divers aspects des écoles, il existe une multitude de définitions et de structures (exemples dans Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009; National School Climate Council, 2007; Pickeral, Evans, Hughes et Hutchison, 2009). À partir de ces cadres conceptuels, la recherche sur le climat scolaire s'organise sommairement en quatre grands domaines :

1. Sécurité à l'école (sécurité physique, sécurité socioaffective, tolérance et politiques disciplinaires)
2. Relations interpersonnelles (respect de la diversité, engagement, soutien social, sentiment d'appartenance à l'école, prise de décisions collective, appui administratif, implication communautaire)
3. Pratiques d'enseignement et d'apprentissage (possibilités pour les enseignants d'innover et de se perfectionner, appui à la collaboration professionnelle, lignes directrices et principes d'évaluation, occasions d'apprentissage social, affectif, éthique, intellectuel et civique pour les élèves)
4. Structures organisationnelles (règles et normes, infrastructure, ressources, fournitures, organisation du temps).

Le schéma du climat scolaire *conceptualise* les écoles comme un ensemble de variables particulières, lesquelles sont fréquemment reliées au rendement scolaire des élèves dans l'analyse statistique (Hattie, 2010). Il importe toutefois de comprendre la réalité dynamique et interactive quotidienne des écoles. Cela suppose de comprendre, entre autres, comment des caractéristiques organisationnelles, telles que le leadership administratif, opèrent en tandem avec d'autres facteurs, tels que les possibilités de perfectionnement professionnel du personnel enseignant, pour produire un enrichissement des occasions d'enseignement et d'apprentissage. Deakin Crick et ses collègues (Deakin Crick, Green, Barr, Shafi et Peng, 2013) notent que « dans une école, les processus essentiels d'apprentissage et de réussite de l'élève sont eux-mêmes complexes et dynamiques et, de ce fait, qu'ils ne sauraient se résumer en une seule et unique variable » (p. 21).

Ignorer cette interaction entre les diverses caractéristiques de l'école peut conduire à appliquer une simple liste de contrôle des aspects que les écoles devraient s'efforcer de privilégier, sans égard à la pertinence de ces aspects dans leur milieu spécifique (Mintrop et Trujillo, 2007). Cependant, l'usage de telles listes comme moteur d'amélioration dans les écoles ne nous permet pas d'expliquer pourquoi certaines écoles enregistrent tels ou tels résultats, et d'autres pas. Comme le soutiennent Talbert et McLaughlin (1999), les circonstances particulières des écoles *se combinent* ou *interagissent* différemment, ce qui engendre des différences d'une école à l'autre. Enfin, bien que les caractéristiques liées au climat scolaire soient souvent décrites ou définies avec précision, en pratique, elles sont plutôt vagues (Porter, 1991).

#### PROCESSUS ET CONTEXTE

En partie en réaction aux limites des méthodes pouvant conduire à une approche du type « liste », les chercheurs ont proposé de créer ce qu'il est convenu d'appeler des indicateurs de processus ou indicateurs de contexte leur permettant de retracer comment les écoles fournissent des occasions éducationnelles (Porter,

---

Les ressources, les structures et la culture des écoles ne sont pas des caractéristiques scolaires indépendantes; au contraire, elles sont en interaction.

---

1991). Pour Oakes (1989), les indicateurs de processus ciblent les conditions essentielles à un enseignement et un apprentissage de qualité. Kim (2012), pour sa part, voit les indicateurs de processus comme un moyen de comprendre le « "comment cela se passe" des écoles ». L'usage dynamique et intégré d'un large éventail d'indicateurs scolaires peut fournir une information précieuse sur la qualité des ressources, des personnes et des activités qui façonnent les expériences des enfants au quotidien (Boyd, 1992; Oakes, 1989; Scheerens, 2011; Talbert et McLaughlin, 1999).

L'interaction des divers facteurs scolaires dans les milieux d'apprentissage ressort lorsqu'on examine les différences entre les classes, les matières scolaires et d'autres particularités des programmes au sein d'une même école. L'accès des élèves aux connaissances et les attentes concernant le développement des compétences, la qualité de l'enseignement en classe et le climat d'apprentissage général dans la classe peuvent varier énormément au sein d'une même école (Oakes, 1985). Des études telles que *Teaching for Understanding*, menées dans les écoles secondaires durant les années 1990 (Cohen, McLaughlin et Talbert, 1993), révèlent des différences dans les occasions d'apprentissage des élèves, non seulement d'une classe à l'autre, mais aussi d'une période horaire à l'autre d'un même enseignant. En outre, les programmes ou les cours associés aux divers cheminements scolaires s'accompagnent d'attentes et d'occasions nettement différentes envers des groupes d'élèves au sein de l'école (d'après Oakes, 1985). Ces divergences découlent de la nature interactive et dynamique du milieu scolaire — les facteurs contextuels fonctionnent différemment pour différents membres de la communauté scolaire. Par exemple, les perceptions que les enseignants ont du milieu scolaire sont davantage influencées par les facteurs de niveau classe, tels que la gestion de la classe et les problèmes comportementaux des élèves, tandis que les élèves sont plus sensibles aux facteurs de niveau école en général, tels que les relations entre élèves et personnel ou les changements de direction (Mitchell, Bradshaw et Leaf, 2010). D'autres recherches ont démontré que certains élèves voient les relations enseignant-élève comme la dimension la plus importante du milieu scolaire, alors que d'autres accordent plus d'importance à l'équité de l'enseignant et à l'ordre moral (Slaughter-Defoe et Carlson, 1996). Higgins-D'Alessandro et Sakwarawid (2011) ont montré que les élèves ayant des besoins spéciaux ne profitent pas des caractéristiques favorables du milieu scolaire, à moins qu'ils se sentent inclus et respectés par les autres élèves.

La recherche sur le milieu scolaire a aussi révélé des différences entre les écoles sur le plan des interactions entre les facteurs de niveau école, par exemple le leadership de la direction et des enseignants, les ressources humaines et matérielles, les pratiques en classe, les conditions professionnelles entourant l'enseignement et la communauté enseignante (Bascia, 1994, 1996; Bascia et Rottmann, 2011; voir Talbert et McLaughlin, 1999). Selon Oakes :

Les ressources, les structures et la culture des écoles ne sont pas des caractéristiques scolaires indépendantes; au contraire, elles sont en interaction. [Par exemple,] bien que le développement d'un milieu scolaire efficace ne soit pas fonction du niveau de ressources qu'on y affecte, on ne saurait pour autant l'en dissocier absolument. L'existence ou l'absence de ressources (p.ex. du temps pour les activités autres que l'enseignement) peut faciliter ou rendre quasi impossible l'implantation de standards de culture organisationnelle (p.ex. le travail en collégialité). De même, des structures particulières (p.ex. beaucoup de cours exigeants) interagiront avec certains éléments de la culture scolaire de sorte à les

renforcer (p.ex. l'engagement envers l'apprentissage des élèves). [. . .] Idéalement, les indicateurs de niveau école fourniront des renseignements descriptifs quant aux combinaisons importantes de ces caractéristiques de l'école. Le défi consiste à bâtir des indicateurs qui renseigneront les décisionnaires et les éducateurs sur l'usage que les écoles font de leurs ressources, en vue de mettre en place des politiques, des structures organisationnelles et des cultures propres à favoriser un enseignement et un apprentissage de haute qualité (Oakes, 1989, p. 192-3).

L'argument d'Oakes est des plus pertinents dans l'examen des multiples domaines d'apprentissage (santé, citoyenneté, créativité, etc.) visés dans l'initiative *Mesurer ce qui compte*, pour les raisons suivantes :

- Les domaines sont complémentaires. Ce sont des matières/compétences interactives, et non indépendantes, aux yeux des élèves. Par exemple, lorsqu'Upitis (2014) prône les qualités d'innovation et de risque, elle fait aussi allusion aux positions de Shanker (2014) sur l'auto-efficacité de l'élève et de l'enseignant, et la capacité des élèves à développer leur résilience.
- À l'instar de la littératie et de la numératie, chaque domaine existe au sein d'un vaste éventail de matières et de pratiques pédagogiques qui vont des occasions parascolaires aux domaines-matières tels que les sciences, les arts et la géographie.
- Mesurer chacun des indicateurs isolément des autres aura pour effet – et c'est souvent le but recherché – de restreindre et de limiter ce qui est mesuré et ce qui est enseigné, avec le risque inhérent de réduire les possibilités, pour les écoles, les enseignants et les élèves, de manifester leur sens critique et leur créativité dans le cadre d'apprentissage et d'enseignement (Gilborn, 2001; Cameron, 2010).

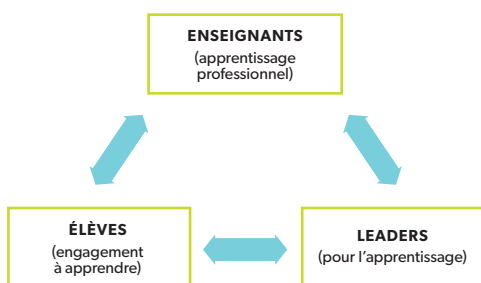


FIGURE 1 Adaptée de Deakin Crick et coll., 2013

## ACTION DU MILIEU SCOLAIRE SUR LES PROCESSUS FONDAMENTAUX D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Le concept de milieu scolaire décrit les écoles comme des systèmes dynamiques ayant une influence sur de très nombreuses facettes de l'apprentissage des élèves, y compris les dimensions affective, sociale, comportementale et scolaire (Deakin Crick, et coll., 2013; Gu et Johansson, 2013), les dimensions mêmes auxquelles s'intéresse l'initiative *Mesurer ce qui compte*. Selon le modèle conceptuel de milieu scolaire de Deakin Crick et coll., l'apprentissage est le processus clé dans les écoles, et les acteurs clés sont les leaders (tant les administrateurs que les enseignants qui agissent comme « guides dans l'apprentissage »), les enseignants (en particulier par l'apprentissage professionnel), ainsi que les élèves (par leur engagement à apprendre et à réussir).

Dans le modèle de milieu scolaire, ces trois groupes d'acteurs sont conceptualisés en tant que « sous-systèmes ». En effet, la relation entre le leadership et l'apprentissage des élèves a fait l'objet de nombreuses études qui arrivent à la conclusion que les leaders scolaires gagnants – d'après un taux plus élevé d'engagement et de réussite mesuré chez les élèves – accordent la priorité à



la motivation et à l'implication du personnel, aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage et au développement des capacités de leadership des enseignants (Bottery, 2004; Gunter, 2001; National College for School Leadership, 2004, 2010). Nombre d'études attestent que l'intégration de l'apprentissage professionnel des enseignants dans le cadre de travail a une influence favorable sur les pratiques en classe et l'apprentissage des élèves (entre autres, Cohen et Hill, 2001; Day et Leith, 2007; Garet et coll., 2001).

D'après les recherches, l'engagement des élèves dans leur apprentissage serait à la fois une condition nécessaire, et une conséquence, de l'apprentissage en profondeur (Deakin Crick, et coll., 2013). Ainsi qu'on l'a dit précédemment, l'étude « Placer l'élève au centre » (1996) de Phelan, Davidson et Yu démontre que le cadre de fonctionnement dans la classe et dans l'école se répercute sur le degré et la qualité d'attention des élèves, sur leur intérêt et leur engagement face à l'école, et aussi sur leur capacité à faire la transition en douceur entre la maison et l'école, d'une classe à la suivante et de la classe à d'autres secteurs de l'école. Le cadre de fonctionnement agit également sur leur réceptivité à divers enseignants et à d'autres adultes. Ces capacités agissent à leur tour, entre autres, sur l'aptitude des élèves à développer la résilience nécessaire pour s'adapter au stress et à l'adversité lorsqu'ils feront face à toutes sortes de situations durant leur vie adulte.

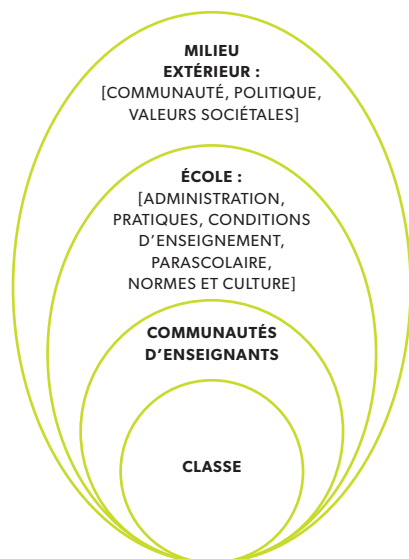


FIGURE 2 Adaptée de Talbert et McLaughlin, 1999

#### CADRES D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT FAVORISANT L'AMÉLIORATION DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Talbert et McLaughlin (1999) proposent une conceptualisation différente, mais complémentaire, du milieu scolaire. Alors que le modèle de Deakin Crick et coll. met l'accent sur les « sous-systèmes » élèves, enseignants et leaders, celui de Talbert et McLaughlin cerne les sphères d'influence sur l'enseignement et l'apprentissage. Le noyau pédagogique de leur modèle « de milieu concentrique » (Figure 2) est l'école primaire, foyer d'interactions régulières et constantes entre élèves et enseignants, centrées sur le curriculum (Rapport mondial de suivi de l'EPT [Éducation pour tous], 2005; voir aussi Porter, 1991). Le terme « modèle structurel de milieu scolaire concentrique ou emboîté » désigne des processus complexes encourageant l'apprentissage intense et la rétroaction. Dans ce modèle, la façon d'apprendre de l'élève dépend en partie de l'ensemble du système dans lequel se fait l'apprentissage (Deakin Crick, et coll., 2013). Dans l'élaboration de schémas théoriques, les apprenants et leurs milieux (élèves, enseignants, leaders et organisations) sont conceptualisés en tant que parties intégrantes d'un grand tout. Il importe donc de cibler un éventail de processus et de variables scolaires dans une perspective systémique, afin de comprendre l'ensemble, ses parties et leurs interactions réciproques (Boyd, 1992; Sarason, 1990). Étant donné cette complexité, l'influence de chacun des facteurs (séparément) peut être différente (ou varier en intensité) d'une école à l'autre. Un milieu à structure concentrique offre un cadre dynamique pour l'amélioration de l'école là où aucune unité de mesure uniformisée ou unique de la réussite ne peut définir la performance organisationnelle globale d'une école. Prenons la figure ci-après :

Dans la structure proposée par Talbert et McLaughlin, la salle de classe, en tant que lieu d'apprentissage et d'enseignement, est « nichée » dans les communautés d'enseignants, elles-mêmes « nichées » dans l'école, qui est « nichée » dans la communauté environnante. Il s'ensuit que ce qui se passe hors de la classe se répercute sur ce qui se passe en classe, et vice-versa.

---

Créer une atmosphère où la diversité est respectée et les différences individuelles valorisées contribue à la réussite scolaire et à la résilience des élèves.

---

### La classe

ainsi, la classe même est le foyer d'interactions régulières et constantes des élèves avec les enseignants concernant le curriculum (Rapport mondial de suivi de l'EPT [Éducation pour tous], 2005; Talbert et McLaughlin, 1999). Lorsque la classe est au cœur des occasions d'apprentissage des élèves, la qualité des pratiques pédagogiques des enseignants revêt une importance capitale (Hattie, 2010).

Les pratiques pédagogiques exemplaires requièrent de lier l'apprentissage aux facteurs ayant de l'importance dans la vie des élèves. Appliquer les connaissances à des situations réelles facilite la compréhension de la matière et démontre son utilité dans la vie quotidienne de l'élève (Taylor et Mulhall, 1997; Crowley, 2003). Combiner des méthodes pédagogiques diversifiées (enseignement direct, apprentissage par résolution de problèmes, apprentissage coopératif, organisateurs avancés, apprentissage expérientiel, discussions en petit groupe et en classe plénière, etc.) et les adapter aux différents styles d'apprentissage (visuel, verbal, physique, logique, social, autonome), c'est offrir à tous les élèves des moyens d'apprendre efficacement (Hattie, 2009; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, Brown et Miller, 2012). Fixer des attentes élevées pour tous les élèves, et les leur communiquer, est une caractéristique incontournable des classes favorisant activement l'apprentissage efficace. Tous les élèves ont besoin de contenu qui les stimule pour maintenir leur goût d'apprendre (Frome, 2001; Hallinan, 2002; Jussim et Eccles, 1992).

L'usage systématique des évaluations formatives et sommatives fournit des renseignements précieux aux élèves et améliore nettement l'apprentissage et la réussite (Fuchs et Fuchs, 1986; Black et Wiliam, 1998). Fixer des objectifs, donner une rétroaction régulière (y compris des louanges) concernant les progrès de l'élève vers la réalisation des objectifs aident aussi à garder les élèves motivés et appliqués (Marzano, Pickering et Pollock, 2001).

Offrir des occasions de participer à des activités en classe maintient l'engagement des élèves dans leur apprentissage (Parsons, Nuland et Parsons, 2014). Aider les élèves à saisir les liens entre différentes disciplines y contribue également (Dunleavy et Milton, 2009).

Toutefois, le milieu de classe, c'est bien plus que les pratiques pédagogiques de l'enseignant. La qualité de vie en classe importe énormément aux élèves (Thorp, Burden et Fraser, 1994; Watkins, 2005). Créer une atmosphère où la diversité est respectée et les différences individuelles valorisées contribue à la réussite scolaire et à la résilience des élèves (Bondy, Ross, Gallingane et Hambacher, 2007). Traiter l'apprentissage socioaffectif comme une matière utile et enseignable contribue à créer un milieu de classe positif et favorise l'apprentissage des autres matières (Zins, 2004). Promouvoir les relations positives dans la classe apporte des améliorations notables des résultats des élèves (Birch et Ladd, 1997; Fraser et Walberg, 2005). Il en va de même pour la gestion de classe systématique et les approches disciplinaires non coercitives (Freiberg, Huzines et Templeton, 2009; Marzano et Marzano, 2003).

Ces différents aspects du milieu de classe n'opèrent pas isolément les uns des autres. Au contraire, ils interagissent de multiples manières en tant qu'éléments d'un système dynamique. Il est clair que les enseignants éprouveront des difficultés à déployer leurs stratégies d'enseignement si leurs méthodes de gestion de classe sont inefficaces. De même, les élèves seront réticents à participer aux activités en classe s'ils se font taquiner à propos de leurs différences personnelles.

D'autres interactions sont bien moins évidentes. Par exemple, les compliments peuvent non seulement aider à garder les élèves concentrés à la tâche et engagés dans l'apprentissage, mais ils favorisent des liens plus étroits entre élèves et enseignants (Brophy, 1981), ce qui, à son tour, encourage l'apprentissage. Par contre, dans les classes présentant des liens déficients entre les élèves, les compliments de l'enseignant peuvent susciter des moqueries et de l'intimidation à l'endroit de l'élève félicité (Burnett, 2001).

### Les communautés d'enseignants

Les classes sont « nichées » dans l'école, et il en est de même pour les groupes d'enseignants qui se reconnaissent dans un travail à accomplir en commun et qui partagent un ensemble de standards, de valeurs et de visées (Bascia, 1994; Little, 1992; Talbert et McLaughlin, 1999). S'il est incontestable que l'enseignement et l'environnement en classe influencent le plus l'apprentissage des élèves (Louis, Dretzke, Wahlstrom, 2010), les communautés d'enseignants, pour leur part, peuvent agir sur l'enseignement et d'autres aspects dans la classe et, de ce fait, exercer une influence indirecte sur les résultats des élèves.

Les communautés d'enseignants ont une influence très favorable sur les résultats des élèves lorsque les enseignants participent à des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Les normes et les pratiques au sein de la communauté professionnelle régissent les possibilités, pour les enseignants, d'explorer des solutions pédagogiques avec des collègues, de partager des stratégies d'enseignement et d'ainsi élargir leurs répertoires pédagogiques. Les CAP reposent sur le postulat que les expériences journalières des enseignants sont une riche source de connaissances concernant l'apprentissage des élèves et que la compréhension de ces connaissances se fait idéalement par la réflexion critique avec d'autres qui partagent ces expériences (Buisse, Sparkman et Wesley, 2003). Les façons dont les enseignants discutent entre eux des aptitudes et des capacités d'apprentissage de leurs élèves peuvent façonner la manière dont chaque enseignant, personnellement, propose et répartit les occasions d'apprentissage dans ses classes.

Les CAP ayant des répercussions productives sur les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves sont celles qui restent clairement et constamment axées sur l'apprentissage des élèves; qui appliquent intensivement le dialogue réflexif sur le curriculum, l'enseignement, le développement des élèves; qui utilisent des données de classe diversifiées pour orienter et parfaire leur travail; et qui ont accès à des idées pédagogiques nouvelles et au perfectionnement professionnel (Vescio, Ross et Adams, 2008). Les CAP efficaces s'appuient sur des relations positives et collégiales entre les enseignants. En outre, pour participer utilement aux CAP, les enseignants ont besoin de temps professionnel sans enseignement et d'occasions de planification scolaire en commun avec d'autres enseignants.

Les conditions de travail des enseignants peuvent aussi teinter l'apprentissage des élèves. Au nombre des facteurs-école que les enseignants soulèvent constamment comme étant essentiels à la qualité de leur travail figurent : une charge de travail et une grosseur de classe gérables; du temps réservé aux activités professionnelles autres que l'enseignement; des ressources suffisantes; la collégialité et des interactions professionnelles stimulantes; des occasions d'apprendre et de s'améliorer; du soutien dans l'innovation et l'expérimentation professionnelles; la capacité d'influencer les décisions au niveau de l'école et la concordance entre les buts individuels et organisationnels (Bascia et Rottmann, 2011; Leithwood, 2010;

Louis, 1992; McLaughlin et Yee, 1988; Yee, 1990). Chacun de ces facteurs a un rapport direct avec les occasions d'apprentissage des élèves.

#### L'école

L'expérience globale à l'école forme aussi un cadre d'apprentissage pour les élèves (Macbeath et McGlynn, 2002). Les communautés professionnelles d'enseignants sont « nichées » dans l'école. Or nombre de caractéristiques de l'école ont un impact sur la classe — et ultimement sur les résultats des élèves—soit indirectement, en raison de leurs effets sur les communautés d'enseignants, soit plus directement par leurs conséquences sur la classe.

Le leadership est une caractéristique importante de l'ambiance dans l'école (Waters, Marzano et McNulty, 2003). Les leaders scolaires (les directeurs et les enseignants-leaders) contribuent, sur deux plans, à créer des climats éducatifs favorables : d'une part, en concevant et en articulant une vision propre à motiver le personnel et les élèves à atteindre des buts ambitieux; d'autre part, en cherchant constamment à améliorer l'apprentissage et en veillant à ce que les enseignants disposent des ressources nécessaires pour bien enseigner (Leithwood et Riehl, 2003).

Les directeurs d'école ne sont cependant pas les seuls à exercer du leadership dans l'école. Dans sa recension des recherches sur les concepts de leadership pédagogique au cours des trente dernières années, Hallinger dégage quatre aspects clés du leadership scolaire faisant une nette différence dans l'apprentissage des élèves (Hallinger, 2009) :

- Leadership non limité au directeur d'école ou à des rôles hiérarchiques formels, mais plutôt partagé avec tout le personnel de l'école, parmi les enseignants.
- Exercice du leadership adaptable aux besoins particuliers du milieu scolaire.
- Leadership axé sur l'objectif primordial des écoles : l'apprentissage continu de tous les partenaires.
- Leadership intégré comme facteur important, parmi d'autres, dans les efforts d'amélioration ou de développement systémique au sein de l'école.

Dans cette perspective, les directeurs peuvent promouvoir une culture qui respecte le professionnalisme des enseignants, c'est-à-dire une culture où les enseignants se sentent responsables des résultats d'apprentissage de leurs élèves et respectés dans l'application de leur savoir et de leur jugement professionnels pour assurer la réalisation des résultats d'apprentissage. Les directeurs soutiennent les communautés d'enseignants en fournissant du leadership pédagogique, ce qui se répercute sur ces communautés et sur les pratiques d'enseignement (Hallinger, 2003). Par exemple, les directeurs peuvent lancer le développement de communautés d'apprentissage professionnelles, y participer et le soutenir (entre autres en accordant du temps pour les activités professionnelles et des horaires prévoyant du temps de collaboration entre enseignants). Les directeurs peuvent utiliser ces communautés d'apprentissage afin d'étayer les décisions scolaires, et ainsi reconnaître la communauté enseignante comme une structure d'autorité qui oriente la stratégie scolaire. Les pratiques de prise de décisions en commun renforcent aussi le respect des directeurs pour le professionnalisme des enseignants (Rice et Schneider, 1994). Les directeurs offrent

---

Les élèves apprennent dans des lieux variés de l'école, hors de la classe : les activités parascolaires, telles que les clubs et le sport, sont des cadres d'apprentissage informel où les élèves côtoient les enseignants et d'autres élèves, interagissent avec eux et acquièrent des compétences qui complètent leurs activités scolaires.

---

des occasions de perfectionnement professionnel et véhiculent l'attente que les enseignants prendront la responsabilité d'orienter eux-mêmes leur perfectionnement professionnel.

Les élèves apprennent dans des lieux variés de l'école, hors de la classe : les activités parascolaires, telles que les clubs et le sport, sont des cadres d'apprentissage informel où les élèves côtoient les enseignants et d'autres élèves, interagissent avec eux et acquièrent des compétences qui complètent leurs activités scolaires (Phelan, Davidson et Yu, 1996). Par exemple, les activités sportives peuvent améliorer le travail en équipe, accroître la confiance en soi des élèves à l'école et permettre aux jeunes d'établir des rapports de différentes natures avec des adultes dans un cadre de développement des habiletés physiques. Les élèves qui participent à des productions théâtrales ont l'occasion de développer leur intelligence socioaffective en explorant des points de vue différents des leurs en jouant des rôles sur scène.

Le milieu scolaire peut aussi façonner l'apprentissage des élèves par l'entremise du « curriculum invisible », c'est-à-dire les messages que les élèves perçoivent via les structures hiérarchiques et les valeurs implicites se dégageant du fonctionnement de l'école. Ces perceptions émanent, entre autres, des systèmes de récompenses, des habitudes d'embauche, de la diversité des matières offertes et des possibilités d'apprentissage parascolaire, ainsi que du type et de la qualité des ressources à la disposition des élèves (Connell, 1996; Werner, 1991). Ces perceptions ou messages renseignent les élèves sur ce qui est valorisé dans leur milieu scolaire. Dans les milieux où la réussite des élèves est valorisée, l'émulation scolaire — c'est-à-dire l'intensité avec laquelle le milieu scolaire pousse l'élève à réussir, partout dans l'école (Murphy, Weil, Hallinger et Mitman, 1982) — est un élément dominant du curriculum invisible. L'émulation scolaire se traduit par des attentes élevées de la part des enseignants ainsi que des politiques, pratiques, attentes, normes et récompenses encourageant la réussite scolaire. Les directeurs et les enseignants peuvent aider à bâtir l'émulation scolaire au moyen de politiques scolaires et de systèmes de récompenses, et en réaffirmant constamment aux élèves qu'ils sont capables de réussir leurs études et que l'on s'attend qu'ils réussissent.

Pour les élèves comme pour les enseignants, se sentir physiquement en sécurité est une autre composante de l'école qui favorise le rendement scolaire (Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009). Les directeurs et tout le personnel contribuent à la sécurité à l'école en communiquant clairement les règles de comportement et en réagissant aux manquements (en particulier l'intimidation et la violence) de manière nette et systématique. La sécurité socioaffective est tout aussi importante; elle repose souvent sur une vision clairement articulée de l'école en tant que communauté attentive à ses membres, respectueuse et valorisante face à leur diversité et à leurs particularités individuelles.

Enfin, l'organisation matérielle de l'école fait aussi partie du milieu scolaire. Il existe un lien attesté entre des installations propres, bien entretenues et correctement équipées et des taux de réussite scolaire élevés, moins de cas de discipline, une meilleure assiduité scolaire et des attitudes plus ouvertes à l'apprentissage chez les élèves (McGuffey, 1982; Weinstein, 1979)

---

Lorsque les parents ont des attentes élevées et verbalisent leur soutien pour les écoles que fréquentent leurs enfants et pour les enseignants qui y travaillent, les élèves obtiennent généralement de meilleures notes, s'inscrivent à des cours plus exigeants, sont rarement absents, manifestent de solides aptitudes socioaffectives, s'adaptent au milieu scolaire, terminent leurs études secondaires et poursuivent des études postsecondaires.

---

### Le monde extérieur

Les écoles sont « nichées » dans un monde extérieur qui inclut les parents; la communauté environnante avec sa situation économique et ses valeurs; les normes applicables au curriculum, les attentes de rendement, les exigences des programmes et d'autres directives-cadres; les autres organismes sociaux pour l'enfance. Le monde extérieur peut contribuer au rendement des élèves et à leur résilience en améliorant les perspectives liées à l'économie et à l'emploi dans la communauté. Cela s'accomplit par le truchement de relations attentionnées et encourageantes de la part des adultes, d'occasions d'implication utile des élèves dans leur communauté, et d'attentes élevées de la part des parents quant à l'apprentissage scolaire (Bernard, 1997; Bryan, 2005; Wang, Haertel et Walberg, 1998).

L'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants peut aussi contribuer à de bons résultats scolaires. Lorsque les parents ont des attentes élevées et verbalisent leur soutien pour les écoles que fréquentent leurs enfants et pour les enseignants qui y travaillent, les élèves obtiennent généralement de meilleures notes, s'inscrivent à des cours plus exigeants, sont rarement absents, manifestent de solides aptitudes socioaffectives, s'adaptent au milieu scolaire, terminent leurs études secondaires et poursuivent des études postsecondaires (Henderson et Mapp, 2002). Les écoles peuvent encourager l'implication parentale en organisant des rencontres parents-enseignants, en envoyant des documents à la maison et en communiquant avec les parents au sujet des progrès de l'enfant. Une culture de respect et de valorisation de la diversité au sein de l'école peut aussi favoriser la participation des parents.

### SYNTHÈSE : LES ÉLÉMENTS ESSENTIELS À DES MILIEUX SCOLAIRES MOTIVANTS ET LES INTERACTIONS ENTRE EUX

Les sections précédentes font ressortir ce que l'on qualifie de personnes, de processus et de sphères clés du système dans la recherche sur le milieu scolaire. Pour Deakin Crick et ses collègues (2013), les écoles sont des systèmes dynamiques et vivants où l'apprentissage est l'activité primordiale des leaders, des enseignants et des élèves. Dans le modèle contextuel de Talbert et McLaughlin (1999), les réalités scolaires des élèves sont intrinsèquement multiniveau (classe, communauté d'enseignants, école et monde extérieur). Dans les deux modèles de milieu scolaire, les classes sont d'importance capitale parce que c'est là qu'enseignants et élèves se consacrent à l'apprentissage. Dans une vaste mesure, les pratiques pédagogiques des enseignants véhiculent les effets des sphères « communauté des enseignants » et « école » sur les résultats des élèves (Hallinger et Heck, 1996; Leithwood, Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004; Vescio, Ross et Adams, 2008). Néanmoins, beaucoup des interrelations entre les caractéristiques du milieu sont extrêmement complexes. Par exemple, le climat disciplinaire dans l'école peut conditionner le comportement en classe des élèves, ce qui se répercute sur leur apprentissage et sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant (p.ex. moins de temps de gestion de la classe et plus de temps consacré à l'enseignement). Instaurer une culture de bienveillance et de respect à l'échelle de l'école peut accroître l'intérêt des élèves à participer aux activités en classe, ce qui peut à son tour avoir une influence sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant.

## INDICATEURS DE CONTEXTE

Les chercheurs utilisent les termes « indicateurs de processus » et « indicateurs de contexte » de façon interchangeable, afin de permettre de retracer comment les écoles fournissent des occasions d'apprentissage aux élèves (Boyd, 1992; Oakes, 1989; Porter, 1991; Scheerens, 2011; Talbert et McLaughlin, 1999). Selon Oakes (1989), « idéalement, les indicateurs-école devraient fournir des renseignements descriptifs concernant les combinaisons importantes de ces caractéristiques-école. Le défi réside dans la conception d'indicateurs propres à renseigner les décideurs et les éducateurs sur la façon dont les écoles utilisent leurs ressources, afin de mettre en place des politiques, des structures organisationnelles et des cultures favorisant un enseignement et un apprentissage de haute qualité. »

Le modèle de Talbert et McLaughlin (1999) propose une structure intéressante pour conceptualiser le milieu scolaire. Il s'agit de sphères d'influence concentriques sur l'apprentissage de l'élève. En élaborant des stratégies pour mesurer le milieu scolaire, il importe d'en considérer les caractéristiques dans chacune des sphères et de porter attention aux interactions entre ces caractéristiques dans le système dynamique de l'école. Les recherches à ce jour montrent que les caractéristiques ci-après devraient figurer dans les mesures du milieu scolaire.

## CARACTÉRISTIQUES DES CLASSES

- L'apprentissage est lié à la vie des élèves
- Un assortiment de méthodes pédagogiques différentes sont appliquées
- Les différents styles d'apprentissage sont respectés
- Les attentes sont élevées pour tous les élèves
- Des évaluations formatives sont utilisées systématiquement
- Les enseignants fixent des objectifs clairs, suivent les progrès et donnent une rétroaction
- Il y a des occasions de participer en classe
- La diversité et les particularités individuelles sont respectées
- L'apprentissage socioaffectif est valorisé
- Les relations élève-enseignant et élève-élève sont positives
- Les stratégies de gestion de classe sont systématisées
- Les stratégies disciplinaires sont uniformes et non coercitives

## COMMUNAUTÉS D'ENSEIGNANTS

- Les enseignants participent à des communautés d'apprentissage professionnelles
- Les enseignants entretiennent entre eux des relations positives et collégiales
- Les enseignants ont du temps à consacrer à la planification pédagogique collective
- Les enseignants se sentent personnellement et collectivement responsables de l'apprentissage des élèves
- Le perfectionnement professionnel est systématique et continu
- Les enseignants s'appuient sur des données dans leurs décisions d'ordre éducationnel

## ÉCOLES

- Le directeur assure le leadership pédagogique :
  - Il respecte et favorise le professionnalisme des enseignants
  - Il inclut les enseignants dans la prise de décisions
  - Il expose une vision claire et convaincante qui inclut réussite, respect et bienveillance
  - Il donne l'exemple et du soutien en matière d'apprentissage et d'innovation continus sur le plan professionnel
- Les politiques et les normes de l'école valorisent la réussite avec brio de tous les élèves
- Les règles sont communiquées avec clarté et les infractions sont traitées sans exception
- Élèves et enseignants se sentent physiquement en sécurité
- Élèves et enseignants se sentent en sécurité sur le plan socioaffectif
- Des activités parascolaires sont offertes et tous les élèves sont encouragés à y prendre part
- Les installations sont propres et bien entretenues
- Les ressources appropriées sont disponibles

Ainsi qu'on le décrit dans les pages précédentes, il est utile de subdiviser ces indicateurs potentiels en fonction de leur lieu d'occurrence, afin d'obtenir une vue d'ensemble des pratiques de fonctionnement de l'école. Toutefois, il s'impose de considérer ces indicateurs comme un ensemble interrelié et interactif. Par exemple, instaurer une *vision éducationnelle convaincante dans toute l'école* peut s'accomplir par *un dialogue et une collaboration de tous les instants avec la communauté des enseignants*, lesquels favorisent aussi *les possibilités pour les élèves de participer en classe*.



Les données sur le milieu scolaire peuvent être recueillies par diverses méthodes, entre autres des groupes cibles, des méthodes d'observation, des entrevues, des discussions plénières et des sondages. Tout moyen choisi devrait inclure les élèves, les enseignants, le personnel et les parents, et devrait évaluer la gamme entière des caractéristiques qui teintent les expériences du milieu scolaire pour les élèves et les éducateurs (Cohen, Pickeral et McCloskey, 2008/2009).

---

## **CONCLUSION**

Le concept de milieu caractérise les écoles en tant que systèmes dynamiques qui influencent une multitude de facettes de l'apprentissage des élèves, y compris les volets scolaire, affectif, social et comportemental. Le milieu scolaire imprègne les processus centraux d'enseignement et d'apprentissage en classe. Les communautés professionnelles d'enseignants, les occasions d'apprentissage hors de la classe, les décisions de la direction, les conditions de travail des enseignants, ainsi que les normes et les valeurs associées au curriculum invisible : tout cela influence comment l'enseignement et l'apprentissage se vivent en classe.

Les études du milieu scolaire devraient s'appuyer sur des méthodes de recherche diversifiées, afin de cerner précisément la complexité des interactions entre les facteurs contextuels. Comprendre les divers milieux d'une école permet aux éducateurs, aux parents, aux élèves et aux décisionnaires de voir les possibilités de changement et d'amélioration de l'école.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bascia, N. (1994). *Unions in teachers' professional lives*. New York: Teachers College Press.
- Bascia, N. (1996). « Caught in the crossfire: Restructuring, collaboration, and the “problem” school ». *Urban Education* 31(2), 177-198.
- Bascia, N., C. Connelly, J. Flessa et B. Mascall (2010). *Initiative de réduction de l'effectif des classes au primaire en Ontario : Rapport sur la mise en œuvre initiale*. Rédigé pour le compte du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Toronto: Association canadienne d'éducation.
- Bascia, N., et B Faubert (2012). « Physical space, spatiality and policy space: How class size reduction affects teaching and learning ». *Leadership and Policy in Schools*.
- Bascia, N., et C. Rottmann (2011). « What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform ». *Journal of Education Policy*.
- Black, P., et Wiliam, D. (1998). « Inside the Black Box ». *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Blackmore, J. et J. Kenway (1995). « Changing schools, teachers, and curriculum: But what about the girls? » dans D. Corson (dir.), *Discourse and power in educational organizations*. Toronto: OISE Press.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. Londres: Paul Chapman.
- Boyd, V. (1992). « School context: Bridge or barrier to change? » Southwest Educational Development Laboratory. Consulté à l'adresse <http://www.sedl.org/change/school/>
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., et Easton, J. (2010). *Organizing schools for school improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Centre for Social and Emotional Education (2009). *School climate guide for district policymakers and educational leaders*. <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/dg/district-guide-csee.pdf>
- Cohen, J. et J. Freiberg (2013). *School climate and bullying prevention*. National School Climate Center. <http://www.schoolclimate.org/publications/documents/sc-brief-bully-prevention.pdf>
- Cohen, D. et H. Hill (2001). *Learning policy: When state education reform works*. New Haven: Yale University Press.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., et Pickeral, T. (2009). « School climate: Research, policy, practice and teacher education ». *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, D. K., M. McLaughlin et J. Talbert (1993). *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. (2011). « Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning ». *Psychology in the Schools*, 48, 1034-1048.
- Connell, R. (1996). « Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools ». *Teachers College Record* 98(2), 206-235.
- Day, C. et R. Leith (2007). « The continuing professional development of teachers: Issues of coherence, cohesion and effectiveness » dans T. Townsend (dir.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 468-83. Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Deakin Crick, R., H. Green, S. Barr, A. Shafr et W. Peng (2013). *Evaluating the wider outcomes of schooling: Complex systems modeling*. Bristol, R.-U.: Centre for Systems Learning et leadership, Graduate School of Education, University of Bristol.
- Galabawa, J. et Alphonse, N. (2005). *Research on the quest for education quality indicators: Issues, discourse, and methodology. EdQual working paper No.2*. Consulté à l'adresse <http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp2.pdf>
- Garet, M., A. Porter, L. Desimone, B. Birman et K. Yoon (2001). « What makes professional development effective: Results from a national sample of teacher ». *American Educational Research Journal* 38(4), 915-945.
- Gu, Q. et Johansson, O. (2013). « Sustaining school performance: School context matters. International », *Journal of Leadership in Education*, 16(3), 301-326.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Série de conférences publiques. The Hong Kong Institute of Education. 23 septembre 2009.
- Kim, K. T. (2012). « Using process indicators to facilitate data-driven decision making in an era of accountability ». *Creative Education*, 3(6), 685-691.

- Leithwood, K. 2006. *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario. <http://www.etfo.ca/Resources/ForTeachers/Documents/Teacher Working Conditions That Matter - Evidence for Change.pdf>
- Little, J. W. 1992. « Opening the black box of teachers' professional communities » dans A. Lieberman (dir.), *Building a professional culture in schools, The changing contexts of teaching*, 158-78. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K.S. 1992. « Restructuring the problem of teachers' work » dans A. Lieberman (dir.), *Building a professional culture in schools*, 138-56. New York: Teachers' College Press.
- MacBeath, J., et McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for Schools?* Routledge.
- McLaughlin, M. (1993). « What matters most in teachers' workplace context? » dans J. Little et M. McLaughlin (dir.), *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*, 79-103. New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M. et S. Yee. 1988. « School as a place to have a career » dans *Building a professional culture in schools*, A. Lieberman (dir.), 23-44. New York: Teachers' College Press.
- Mintrop, H. et Trujillo, T. (2007). « Practical relevance of accountability systems for school improvement: A descriptive analysis of California schools ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), 319-352.
- National College for School Leadership (2004). *Learning-centred Leadership: Towards personalised learning-centred leadership*. <http://www.nationalcollege.org.uk/lcl-towards-personalised-lcl.pdf>
- National School Climate Council (2007). *National school climate standards*. <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-standards-csee.pdf>
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J. (1989). « What educational indicators? The case for assessing the school context ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 181-199.
- Phelan, P., A. Davidson et H. Yu (1996). *Adolescents' worlds: Negotiating family, peers and school*. New York: Teachers College Press.
- Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W. et Hutchison, D. (2009). *School Climate Guide for District Policymakers and Educational Leaders*. New York, NY: Center for Social and Emotional Education.
- Porter, A. (1991). « Creating a system of school process indicators ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(1), 13-29.
- Rapport mondial de suivi de l'EPT (2005). *Éducation pour tous - L'exigence de qualité*. Paris: UNESCO. <http://fr.unesco.org/gem-report/report/2005/education-pour-tous-lexigence-de-qualit%C3%A9#sthash.vhWxKPLH.dpbs>
- Sackney, L. (2007). « History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years » dans T. Townsend (dir.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 167-182. Springer.
- Scheerens, J. (2011). « Measuring educational quality by means of indicators » dans J. Scheerens, H. Luyten et J. van Ravens (dir.), *Perspectives on educational quality: Illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands* (pp. 35-52). Dordrecht: Springer.
- Siskin, L. (1994). *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. Londres: The Falmer Press.
- Talbert, J. et M. McLaughlin (1999). « Assessing the school environment: Embedded contexts and bottom-up research strategies » dans S. Friedman et T. Wachs (dir.), *Measuring environment across the life span*, 197-227. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Voight, A., Austin, G., Hanson, (2013). *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds (Full Report)*. San Francisco: WestEd.
- Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities: What's in it for schools*. Londres: Routledge Falmer.
- Werner, W. (1991). « Curriculum and uncertainty » dans R. Ghosh et D. Ray (dir.), *Social change and education in Canada* (2<sup>e</sup> édition), 105-115. Toronto: Harcourt Brace Jovanovich.

Yee, S. (1990). *Careers in the classroom: When teaching is more than a job*. New York: Teachers College Press.

#### RESPONSABLES DES DOMAINES/SECRETARIAT

Pour s'assurer que chaque étape de l'initiative soit basée sur des preuves solides, People for Education a recruté un secrétariat de spécialistes dans les divers domaines pour superviser et mener les activités de recherche de *Mesurer ce qui compte* :

**Nina Bascia**, professeure et directrice, Programme sur les politiques de collaboration en éducation, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

**Lisa Bayrami**, directrice de la recherche, Racines de l'empathie

**Michelle Boucher**, experte-conseil en éducation en langue française en milieu minoritaire

**Ruth Childs**, professeure agrégée, Leadership, études supérieures et éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

**David Cameron**, directeur de la recherche, People for Education

**Kadriye Ercikan**, professeur, Mesure, évaluation et méthodologie de la recherche, Université de la Colombie-Britannique

**Bruce Ferguson**, professeur de psychiatrie et psychologie, Dalla Lana School of Public Health, Université de Toronto; Community Health Systems Research Group, Hôpital des enfants malades de Toronto

**Annie Kidder**, directrice générale, People for Education

**Marie-France LeFort**, directrice et experte-conseil principale, Proforem

**Alan Leschied**, professeur, Faculté d'éducation, Université Western Ontario

**Susan Rodger**, professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université Western Ontario

**Alan Sears**, professeur d'études sociales et d'éducation à la citoyenneté, Université du Nouveau-Brunswick

**Stuart Shanker**, professeur-chercheur, Philosophie et Psychologie, Université York; directeur, Milton and Ethel Harris

**Charles Ungerleider**, professeur émérite, Département d'études pédagogiques, Université de la Colombie-Britannique; directeur de la recherche, Directions Evidence and Policy Research Group

**Rena Upitis**, professeure en pédagogie, Université Queen's

#### COMITÉ CONSULTATIF DE MESURER CE QUI COMPTE

Ce projet est guidé par un comité consultatif qui représente des organisations de haut niveau de partout au Canada, aux États-Unis et en Europe, et des institutions dans des domaines d'intérêt du projet. Pour de plus amples renseignements sur le comité consultatif, visitez le : [www.peopleforeducation.ca/mwm](http://www.peopleforeducation.ca/mwm).

**CETTE INITIATIVE EST SOUTENUE PAR :**



PEOPLE FOR EDUCATION est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l'éducation publique dans les écoles anglaises, françaises et catholiques de l'Ontario.

Pour de plus amples renseignements, veuillez nous contacter :

téléphone : 416-534-0100

courriel : [info@peopleforeducation.ca](mailto:info@peopleforeducation.ca)

site Web : <http://www.peopleforeducation.ca>