



en conversation

Diriger les bases de l'enseignement

Une entrevue avec Richard Elmore

En conversation offre aux leaders en éducation de l'Ontario l'occasion d'échanger sur les idées de quelques-uns des leaders les plus passionnants du domaine de l'éducation, de réfléchir à ces idées et de les mettre à profit. L'édition d'été 2010 du bulletin, qui fait suite à l'allocation principale de Richard Elmore au Colloque des directions d'école 2010, intitulée « Théories de l'action : Vers une meilleure pédagogie », ne fait pas exception.

J'aimerais commencer le présent numéro en soulignant la perte d'un penseur et leader exceptionnel qui a laissé une trace indélébile dans le domaine du leadership en éducation en Ontario alors qu'il était sous-ministre. Mon prédécesseur, Steve Marshall, qui est décédé en mars dernier, était le modèle même d'énergie, d'optimisme et d'engagement dont chacun devrait s'inspirer.

Comme Steve se plaisait à dire, il était d'abord et avant tout un apprenant. Il s'était engagé à apprendre et à soutenir l'apprentissage des autres dans toute la province. C'est d'ailleurs lui qui a lancé *En conversation* en 2008. Par ce moyen, il souhaitait rappeler que les leaders du ministère, des districts et des écoles et lui-même étaient des collègues ayant une mission commune et une capacité d'apprendre les uns des autres, et ensemble.

Les idées de Richard Elmore sont bien entendu de grandes sources d'apprentissage. Richard est un homme intègre qui ne mâche pas ses mots lorsqu'il livre « la vérité aux autorités ». Il est profondément convaincu que la réduction des écarts de rendement passe par ceux qui peuvent avoir une influence sur les bases de l'enseignement. M. Elmore va droit au but lorsqu'il explique les moyens qu'il préconise pour améliorer les résultats scolaires, surtout en ce qui a trait à la façon de diriger les bases de l'enseignement. Ses propos risquent même de remettre en question des croyances déjà bien enracinées.

En présence de tels défis, Steve nous aurait prodigué ce conseil, tiré de l'un de ses blogues très consultés :

« Quand on y pense, on constate que le changement est omniprésent dans nos vies, que ce soit sur le plan personnel ou professionnel. Il serait donc logique de s'y adapter facilement. Or, nous ne sommes toujours pas parvenus à mettre notre vécu en pratique de façon à rendre les changements positifs. Le bon sens n'est pas la même chose que la pratique courante : affronter le changement de façon rationnelle est important, il est vrai, mais c'est sans compter sur le facteur affectif du changement.

Selon moi, notre survie et notre prospérité dépendent surtout de notre perspective, de notre attitude et de nos compétences. Nos émotions, notre personnalité, notre regard sur le monde, nos expériences de vie et notre éducation ont tous une incidence sur la façon dont nous vivons le changement. Nos choix personnels reflètent ces multiples influences.

Je considère que les défis qui accompagnent le changement sont une occasion constante de s'améliorer et de chercher à se dépasser. Je ne vois pas les exigences amenées par le changement comme une insulte à ce que je faisais auparavant, ni comme une critique des efforts que j'ai accomplis. Je vois plutôt le changement comme un processus naturel et essentiel à l'amélioration. »

C'est dans cet esprit que je vous invite à lire ce numéro d'*En conversation*, à discuter des idées qui y sont présentées avec vos collègues et à partager vos opinions avec nous à l'adresse InConversation@Ontario.ca.

Le sous-ministre de l'Éducation,
Kevin Costante



À PROPOS DE RICHARD ELMORE

Richard F. Elmore est titulaire de la chaire Gregory R. Anrig de leadership en éducation de l'Université Harvard. Il est également codirecteur du Connecticut Superintendents' Network, une communauté de pratiques à l'intention des surintendants qui s'efforce d'améliorer l'enseignement, financée par le Connecticut Center for School Change.

M. Elmore fait partie de l'Executive Leadership Program for Educators, qui s'appuie sur plusieurs initiatives développées par la Graduate School of Education, la Business School et la Kennedy School of Government de l'Université Harvard. Il collabore également avec les commissaires d'État à l'éducation et les surintendants des écoles, ainsi qu'avec leurs équipes de leadership et les principaux intervenants. Il est titulaire d'un baccalauréat en sciences politiques du Whitman College de Walla Walla, à Washington, d'une maîtrise en sciences politiques de la Claremont Graduate School de Claremont, en Californie, et d'un doctorat en politique de l'enseignement de la Graduate School of Education de Harvard.

Parmi ses publications les plus récentes, mentionnons *Building a New Structure for School Leadership* (Shanker Institute, 2000), *Bridging the Gap Between Standards and Achievement* (Shanker Institute, 2002), *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance* (Harvard Education Press, 2004), *Leadership as the Practice of Improvement* (Organisation de coopération et de développement économiques, 2006) et *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning* (Harvard Education Press, 2009) en collaboration avec Elizabeth City, Sarah Fiarman, et Lee Teitel.

Une de vos observations sur la responsabilisation en général, et surtout sur les normes et les mesures de responsabilisation, porte sur le fait que ces mesures nous indiquent où nous sommes rendus, mais pas nécessairement ce que nous devons faire. Comment notre réflexion évolue-t-elle dans ce domaine et qu'apprenons-nous sur les facteurs qui ont une réelle incidence sur le rendement et l'amélioration des écoles?

Grâce à cette première réforme, nous avons ouvert notre secteur de l'éducation sur les pratiques généralement employées de par le monde, c'est-à-dire que nous évaluons le rendement puis nous prenons des décisions en conséquence.

La culture de l'éducation a longtemps résisté à ce modèle d'évaluation, mais malgré toutes les protestations, fabulations et prétextes, le modèle a finalement été appliqué. Le problème n'est maintenant plus de savoir si nous irons de l'avant, mais plutôt de savoir comment le secteur s'adaptera à cette nouvelle façon de faire. Je crois qu'il y a deux découvertes majeures et incontournables qui résultent de ces dix premières années de travail sérieux.

La première est que la responsabilisation interne doit précéder la responsabilisation externe.

Ce que je veux dire, c'est qu'il est possible d'intéresser un établissement à sa performance en lui montrant, à la suite de tests, où il se situe par rapport à la norme. Il est même possible de renforcer cette méthode par divers types de sanctions et de soutiens. On peut classer les écoles et les pénaliser, on peut fournir des ressources

APPROFONDIR

Le Colloque des directions d'école est un forum tripartite unique à l'intention des leaders en éducation de l'Ontario et fait partie intégrante de la Stratégie ontarienne en matière de leadership. Il sert de « laboratoire » pour la conception et le partage d'idées novatrices visant à améliorer les écoles ainsi que l'apprentissage et le rendement des élèves. Ce numéro de *En conversation* fait suite à la deuxième édition du Colloque, qui a eu lieu en février 2010 et dont Richard Elmore était le conférencier principal. Pour visionner des extraits de la conférence de M. Elmore et pour en savoir plus sur le Colloque des directions d'école, visitez le www.ontario.ca/leadershipeneducation. Vous y trouverez également de nombreuses autres ressources pour venir en aide à vos leaders.

supplémentaires, etc. Par contre, tout cela ne fonctionnera que si l'école a développé une capacité interne à rendre les adultes et les élèves responsables les uns envers les autres.

Nous avons observé que les établissements atomisés qui subissent une grande pression extérieure ont tendance à se diviser davantage. À l'opposé, les établissements où s'exerce une grande cohérence deviennent encore plus cohérents.

Il y a donc une relation très importante entre la responsabilisation externe et la capacité interne. Il est impossible de capter l'attention d'un établissement sans une évaluation externe, mais l'évaluation elle-même ne produira pas de résultats.

APERÇU

Elmore décrit la « capacité » comme « la somme de compétences et de connaissances qu'un établissement peut mettre de l'avant en réponse à une pression extérieure ». Il définit la « responsabilisation interne » comme « la cohérence et l'harmonisation des conceptions des personnes à propos de leurs responsabilités et de la façon de les appliquer, des attentes collectives sur le plan organisationnel et les procédés par lesquels les membres de l'établissement sont responsables de leurs actions. La responsabilisation interne précède la réponse de l'école à la pression extérieure et détermine la façon dont elle y réagira ».

Elmore a beaucoup écrit sur les politiques de responsabilisation, en postulant que la responsabilisation interne est un élément essentiel à l'amélioration des écoles. Voici quelques titres :

- *When Accountability Knocks, Will Anyone Answer?* (Consortium for Policy Research in Education [CPRE], 1999), co-écrit avec Charles Abelman
- « *Accountable Leadership* », *Educational Forum*, Hiver 2005
- *Agency, Reciprocity, and Accountability in Democratic Education* (CPRE, 2005).

C'est en soi une grande découverte. Une des raisons pour lesquelles les premières utilisations de la responsabilisation ont été jugées décevantes est qu'elles ne semblaient pas avoir une grande incidence sur la répartition des élèves dans nos écoles. Il y a bien eu un effet modeste, mais celui-ci était loin de l'effet majeur escompté.

Savons-nous à quoi ressemble la capacité interne sur le terrain?

Si on analyse un établissement en profondeur, on se rend compte qu'il doit posséder certaines caractéristiques afin de répondre de manière prévisible à ce type d'évaluation. Nous connaissons en partie ces conditions : l'établissement doit avoir un leadership fort et être bien organisé, c'est-à-dire que les gens doivent avoir l'occasion de se parler de leur travail. Il doit également savoir ce qu'est un bon enseignement et en avoir fait l'expérience et obtenir du soutien quant au curriculum. Enfin, il a besoin de perfectionnement professionnel interne et externe.

Donc oui, nous connaissons quelques-unes des conditions nécessaires et nous espérons qu'au fil du temps, à mesure que les établissements développeront leur capacité interne, ils seront plus à même de rendre compte au public.

Développer sa capacité interne répond donc, du moins en partie, à la question « Que devons-nous faire? » plutôt que « Où en sommes-nous? ».

Oui, c'est une partie de la réponse. L'autre partie est la seconde découverte à laquelle j'ai fait référence plus tôt, et qui commence à peine à être appliquée : mettre l'accent sur les bases de l'enseignement.

On peut avoir une bonne capacité interne, des leaders solides et bien informés, une culture de collaboration, du soutien et du perfectionnement professionnel externes, un curriculum cohérent, un plan d'amélioration de l'école et tout ce que la théorie dit qu'il faut avoir et ne pas obtenir la croissance escomptée. On remarque aussi une croissance dans certaines écoles, mais cette croissance atteint un plateau.

Si on observe la situation du point de vue organisationnel, cela peut sembler incompréhensible, puisqu'après tout, la capacité est là. Mais du point de vue de la salle de classe, la raison est très claire, puisque les résultats obtenus aux évaluations externes dépendent très exactement des travaux exigés des élèves.

Donc, sans cette seconde partie, nous ne faisons qu'améliorer l'efficacité du cadre de travail et non celle du travail même.

Vous suggérez donc que c'est sur cet aspect que nous devons concentrer nos efforts?

Oui, je crois que nous avons ciblé des aspects très importants et que nous n'en serions pas là si nous n'avions déployé tous ces efforts. Nous avons établi sur une assez grande échelle – c'est certainement

APERÇU

« En termes simples, les bases de l'enseignement sont composées d'un enseignant et d'un élève en présence d'une matière [...]. Mettre l'accent sur les bases de l'enseignement fait passer l'amélioration de l'école par les interactions réelles entre le personnel enseignant, les élèves et la matière dans la salle de classe [...]. »



Tiré de *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning* par City, Elmore, Fiarmon et Teitel, 2009

le cas en Ontario – le genre de conditions organisationnelles qui, selon nous, permettront aux élèves ontariens d’avoir un apprentissage de plus haut niveau. Nous devons maintenant nous concentrer sur ce que vivent ces élèves en classe. Quels sont leurs travaux en classe? De quelle façon les croyances, la compréhension, les connaissances et les compétences des adultes du milieu scolaire contraignent-elles l’apprentissage de ces élèves?

Que voulez-vous dire par « contraindre » l’apprentissage?

Je vais vous donner l’exemple d’un enseignant qui, à cause de la manière dont il organise son travail, n’a pas souvent l’occasion d’expérimenter des pratiques d’enseignement au cas par cas. Il est relativement bien préparé quand il arrive en classe. Il s’appuie sur un plan de cours, donne la matière et élabore certaines routines pour y parvenir. Il sait les tâches qu’il devra faire ce jour-là, ce qu’il doit écrire au tableau en arrivant, le matériel dont il aura besoin et comment travailler individuellement avec les élèves et les groupes. Pour lui, c’est un comportement programmé. S’il est vraiment un bon enseignant, il saura pourquoi il agit ainsi, de cette manière précise. S’il est un enseignant passable, il agit peut-être ainsi parce que c’est une routine qui lui permet de passer à travers sa journée.

Ce ne sont que des façons de faire, mais elles gravitent autour d’un noyau important : les accomplissements que l’on attend des élèves et ce qu’on croit justifié de leur demander.

Nous nous apercevons que ces tâches – en ce qui concerne l’exigence cognitive, le niveau du contenu et de participation des élèves ainsi que la réflexion de ces derniers – sont en fait beaucoup moins exigeantes que le croit le personnel enseignant et administratif. Ces derniers pensent donc que les élèves ont un rendement beaucoup plus élevé qu’il ne l’est en réalité, et puisque le rendement est le résultat de la tâche, le processus de reconnaissance par lequel ils doivent passer consiste à extérioriser cette tâche, c’est-à-dire à la décrire et à dire : « Si j’étais un élève et que je devais accomplir cette tâche, que serais-je capable de faire? »

Y a-t-il une raison pour laquelle nous sous-estimons ce que les élèves peuvent accomplir?

Encore ici, il faut se mettre dans la peau d’un enseignant : il travaille fort, il connaît son métier et il croit savoir ce dont les élèves sont capables. De plus, il possède beaucoup d’expérience dans ce domaine; on ne peut donc pas lui dire ce que

APERÇU

Sept principes des bases de l’enseignement

1. La capacité d’apprentissage des élèves n’augmente que lorsque le niveau du contenu, le savoir et la compétence du personnel enseignant ainsi que l’engagement des élèves en font autant.
2. Si vous changez l’une des trois composantes de base, vous devez modifier les deux autres.
3. Si vous ne le voyez pas dans les composantes de base, c’est qu’il ne s’y trouve pas.
4. On peut prévoir le rendement en fonction de la tâche demandée.
5. C’est dans les tâches que les élèves doivent accomplir que se trouve le vrai système de responsabilisation.
6. C’est en travaillant que l’on apprend comment faire le travail, et non en déléguant le travail à d’autres, en l’ayant déjà fait auparavant ou en embauchant des experts qui servent à montrer nos connaissances sur la façon d’accomplir le travail.
7. Décrire avant d’analyser, analyser avant de prévoir, prévoir avant d’évaluer.

Pour en apprendre davantage sur ces principes, lisez : *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Teaching and Learning* par City, Elmore, Fiarman et Teitel, 2009.

ses élèves peuvent accomplir sans tenir compte de ce qu’il croit qu’ils peuvent faire.

C’est une partie de la réponse. Mais les élèves sont aussi sous-estimés, car ils négocient constamment leur relation avec le personnel enseignant. Ils veulent garder le travail simple. C’est aussi vrai pour le personnel enseignant. Dans le jargon du milieu, c’est ce qu’on appelle un « contrat ». Celui-ci devient plus explicite à mesure que les élèves progressent, de sorte qu’à l’école secondaire, le contrat est évident. Les élèves testent constamment leurs enseignantes et leurs enseignants.

J’ai rencontré un groupe d’élèves d’une école secondaire qui affichait un rendement élevé et je leur ai posé des questions sur leurs devoirs. L’un d’eux m’a regardé droit dans les yeux et m’a demandé : « Vous voulez dire les devoirs que nous avons à faire ou les devoirs que nous faisons? »

Ce qu’il voulait vraiment dire, c’est « selon mon expérience de cet établissement, il faut négocier

avec les adultes, car ils ne savent pas ce qu'ils font ». Les enseignantes et les enseignants se trouvent donc pris entre les idées préconçues qu'ils ont à propos des capacités des élèves et ce que les recherches leur disent qu'ils sont capables de faire. Ils ont également de la difficulté à comprendre ce qui arrive lorsqu'ils tentent des expériences en classe dans le cadre desquelles les élèves ont l'occasion d'accomplir des projets ambitieux.

Il en résulte, à la surprise générale, que les élèves sont des apprenants assez actifs et qu'ils opèrent à des niveaux de complexité cognitive beaucoup plus élevés que l'on croyait. Tellement, en fait, que le personnel enseignant n'aura d'autre choix que de reconnaître cette capacité, ce qui lui vaudra une « perte de contrôle ». Nous devons donc trouver un moyen de faire comprendre aux adultes que, dans cette lutte pour le pouvoir, laisser les élèves jouer un rôle important dans leur propre apprentissage ne menacera pas leur autorité.

Vous faites donc allusion à la perception envers les élèves et à la façon dont est organisé le travail?

Oui, et il existe de véritables problèmes techniques qui y sont associés. Prenons par exemple une simple feuille d'exercices. Elle comprend, logiquement, la même tâche pour tout le monde. Il faut faire certaines suppositions lorsqu'on donne un même exercice à tous les élèves : tous doivent pouvoir le faire, et l'exercice doit être accessible à ceux qui ont plus de difficulté. Le résultat obtenu doit être uniforme. Ce résultat donne une certaine mesure de ce que les élèves peuvent accomplir.

Toutefois, en ce qui concerne les capacités cognitives des élèves qui sont sollicitées, on réduit en fait les attentes et les exigences à un niveau auquel les adultes peuvent opérer en tout confort.

Par exemple, au lieu de leur demander de sortir leur feuille d'exercices, imaginons qu'une enseignante ou un enseignant dise à ses élèves : « Voici un problème mathématique. Je vais vous donner un sac en papier et quelques balles de ping-pong et nous allons faire un exercice sur les probabilités. » Elle ou il demande aux élèves d'essayer et ceux-ci font une série d'essais, puis notent les résultats de leurs expériences. Ensuite, ils en discutent.

Avec ce genre d'approche, la participation, la compréhension et le rendement des élèves augmenteront. Certains élèves diront qu'ils ont besoin de plus d'explications et d'autres qu'ils trouvent ce genre d'exercice amusant et qu'ils en

APERÇU

Des outils pour établir le niveau d'exigence cognitive

- *La taxonomie de Bloom*, utilisée depuis les années 1950, classe les tâches de réflexion en six niveaux d'exigence cognitive : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Les deux derniers niveaux, la synthèse et l'évaluation, représentent une réflexion de haut niveau.
- *La nouvelle taxonomie des objectifs pédagogiques* de Marzano, élaborée en 2000, sépare les nombreux types de connaissances des procédés mentaux qui s'opèrent sur eux. Dans ce modèle, ce sont les trois « systèmes de pensée » (autonome, éléments métacognitifs et éléments cognitifs) qui forment la structure hiérarchique dont est constituée la « nouvelle taxonomie ».
- *Costa et Kallick (2000)* ont élaboré un modèle qui définit 16 « habitudes de pensée » et la façon dont ces habitudes peuvent être utilisées et développées dans un milieu scolaire. Au lieu de classer tous les domaines de réflexion (comme Bloom) ou la façon dont la connaissance est utilisée dans le contexte de l'environnement social et personnel (comme Marzano), ces chercheurs ont établi 16 habitudes nécessaires à la résolution de problèmes difficiles, par exemple, persévérer, prendre des risques responsables, questionner et soulever des problèmes, communiquer clairement, etc.

veulent plus. D'autres encore diront : « Cela fait dix fois que je fais l'exercice et je ne comprends toujours pas ce qu'est la probabilité. J'ai besoin d'une définition. » Finalement, certains élèves s'écrieront : « Je comprends! »

Cela explique beaucoup de choses. Lorsqu'on donne un exercice comme celui-là aux élèves, les trois aspects mentionnés précédemment augmentent chez un plus grand nombre d'entre eux, ce qui est terrorisant pour le personnel enseignant, qui se demande comment concilier sa perception avec la réalité et en faire une utilisation constructive. Il considère qu'il y a beaucoup trop de complexité dans sa classe.

La feuille d'exercice est alors très attirante, car elle permet de réduire la complexité à un niveau qu'un adulte peut gérer, avec comme résultat que

le travail cognitif qui est demandé des élèves est en fait réduit, le tout dans le but de garder le contrôle.

Existe-t-il des exemples de cette approche d'enseignement et d'apprentissage?

Les Japonais procèdent de la façon suivante, que je trouve géniale : ils font faire l'exercice sur la probabilité par des centaines d'élèves dans des centaines de classes. Pendant l'exercice, ils demandent aux élèves d'expliquer leur train de pensée, et ils observent le personnel enseignant enseigner la probabilité.

À travers ce processus, ils découvriront, par exemple, que les élèves se font quatre idées fausses de l'exercice. Si le personnel enseignant comprend ces quatre idées, il sera alors capable de répondre aux questions de pratiquement tous les élèves de la classe. Il saisira par exemple que tel élève ne comprend pas parce qu'il est incapable de tirer une conclusion à partir de l'échantillon. Cet élève devra donc refaire l'expérience avec des balles blanches, noires et orange. Ce n'est pas qu'il ne comprend pas le principe en général, mais plutôt qu'il ne saisit pas le calcul qui permet d'établir que certains événements surviendront moins souvent que d'autres.

Les Japonais ont compris que la complexité était terrifiante, mais qu'il existait des moyens de l'apprivoiser et que, finalement, la complexité présente dans une salle de classe était assez prévisible. Des membres du personnel enseignant ont observé des collègues mener ce genre d'exercice auprès d'élèves et leur ont fait part de leurs remarques. Ils ont ensuite échangé les rôles, c'est-à-dire qu'ils se sont fait observer et ont écouté les remarques de leurs collègues. Ce procédé, appelé « l'étude de leçons », est répété maintes et maintes fois pour plusieurs matières. Il s'agit d'une façon de dire aux enseignantes et aux enseignants que le travail cognitif est difficile, qu'il ne faut pas s'en cacher, et que malgré la complexité ainsi engendrée, ils doivent affronter leurs peurs. C'est aussi une façon de leur montrer qu'ils ne sont pas seuls face à l'adversité.

Un des résultats provoqués par ce type de processus a été la simplification de la structure du curriculum au Japon et dans d'autres pays industrialisés. Ils avaient compris que cette nouvelle méthode n'était possible qu'avec un nombre gérable de choses à enseigner. Il y a deux ans, j'ai eu dans un de mes cours une femme qui avait enseigné au Japon. Elle m'a apporté un manuel de mathématiques de deuxième secondaire : il faisait moins d'un

APPROFONDIR

Au Japon :

- Le mot *kounaikenshuu* sert à décrire le processus continu de perfectionnement professionnel que suit le personnel enseignant japonais dès le début de sa carrière. Participer à ce type de formation professionnelle fait partie de la description de tâches du personnel enseignant au Japon.
- Mené par des enseignantes et des enseignants, le *kounaikenshuu* comprend une série d'activités variées qui, ensemble, forment un processus complet pour l'amélioration des écoles.
- La *Jugyou kenkyuu*, ou « l'étude de leçons », est l'un des éléments les plus courants du *kounaikenshuu*.
- Le personnel enseignant effectue l'étude des leçons afin d'examiner méthodiquement ses pratiques, avec comme objectif de s'améliorer.
- Cet examen porte surtout sur la collaboration entre le personnel enseignant, qui travaille sur un petit nombre de « leçons de recherche » qui ont pour but de planifier, d'enseigner, d'observer et de critiquer les leçons.
- Pour bien guider ce travail, les enseignantes et les enseignants établissent un objectif général et une question de recherche qui y est liée et à laquelle ils veulent répondre. Cette question sert ensuite à orienter leur travail sur toutes les leçons de recherche.
- L'idée derrière l'étude de leçons est simple : pour améliorer l'enseignement, il faut commencer par la salle de classe.

En Amérique du Nord :

- Stigler et Hiebert (1999) ont modifié le modèle japonais et ont publié les résultats dans *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*.

Vous pouvez en apprendre davantage sur l'étude de leçons dans le numéro de mars 2010 de Pour parler profession, disponible à l'adresse www.oeeo.ca.

demi-pouce d'épaisseur, et c'était l'édition pour le personnel enseignant!

Voilà un exemple où la profondeur prime sur l'étendue, où le travail cognitif de haut niveau prime sur la quantité de matière. On mise davantage sur l'apprentissage et la compréhension du personnel enseignant.

Et cette conclusion vient étayer ce qui a été mentionné précédemment, c.-à-d. que les résultats obtenus aux évaluations externes peuvent être prédits de façon exacte par les travaux demandés des élèves.

Oui, et il y a eu de nombreuses recherches à ce sujet. L'œuvre fondatrice est un article écrit dans les années 1980 par Walter Doyle intitulé « Academic Work », dans lequel il entend que l'on peut s'appuyer sur la tâche demandée pour prévoir le rendement. Depuis, Fred Newmann et son équipe ont effectué des recherches concrètes sur des tâches difficiles sur le plan intellectuel, et des organismes comme le Chicago Consortium for School Research ont procédé à des analyses dans de véritables écoles. Les résultats montrent que ce lien est très étroit.

Cependant, le problème qui se présente, aux États-Unis du moins, est le manque d'expériences de haut niveau dans les salles de classe permettant d'établir un solide lien de cause à effet, puisque les tâches que les élèves doivent faire sont si banales. Il est possible d'établir un lien de cause à effet, mais on ne peut pas obtenir assez de résultats intéressants pour prouver la relation très positive sans mener d'expériences. C'est pourquoi nous effectuons maintenant ces expériences dans le domaine de la littérature et des mathématiques.

Il s'avère que les élèves peuvent faire à peu près tout ce qui leur est demandé s'ils ont reçu de bonnes pratiques d'enseignement. C'en est effrayant.

C'est donc là où vous proposez de boucler la boucle en ce qui a trait à la responsabilisation?

Oui, et c'est un problème d'actualité. La responsabilisation externe nous donne des informations d'une grande valeur, mais indique également que nous avons atteint un plateau, différent pour chaque groupe d'élèves. Il s'agit d'une forte tendance généralisée que l'on retrouve dans plusieurs sphères de développement : économique, social, psychologique, etc.

Lorsque survient une situation où les bases de l'enseignement, c'est-à-dire le contenu, les compétences du personnel enseignant et le rôle de l'élève dans le processus pédagogique, ne sont pas vraiment gérées, et ce, même si les conditions organisationnelles idéales sont en place, on peut entraver les capacités des élèves. Il devient évident que les tendances en matière de pratiques de la pédagogie des écoles qui ont un rendement élevé

APPROFONDIR

Dans son œuvre fondatrice sur les pratiques d'enseignement intitulée « Academic Work », Walter Doyle (1983) place la tâche pédagogique au cœur des bases de l'enseignement. Selon lui, « la tâche pédagogique est le travail réel effectué par les élèves lorsqu'ils tentent de comprendre les éléments du curriculum qui leur sont présentés. Il se peut que le travail cognitif ne se produise que chez quelques personnes ou qu'il soit le résultat d'une compréhension qui découle des interactions entre les élèves ou entre les élèves et le personnel enseignant. Ce travail comprend entre autres la mémorisation, la capacité d'établir des liens évidents avec ce que l'on sait déjà, l'évaluation, l'application et la résolution de problèmes et la pensée critique ».

APERÇU

Par contre, la « pression scolaire » relève davantage de normes ou de valeurs culturelles. Dans les écoles où les attentes sont très élevées, le personnel croit que le travail scolaire des élèves est ce qu'il y a de plus important. Pour en apprendre davantage sur le leadership et la pression scolaire, consultez *School Leaders' Influences on Student Learning: The Four Paths* par Leithwood, Anderson, Mascall et Strauss (2010).

APPROFONDIR

- Dans *Five Standards of Authentic Instruction*, Newmann et Wehlage (Educational Leadership, 1993) décrivent le cadre qu'ils ont établi pouvant servir d'outil au personnel enseignant et aux chercheurs qui tentent de répondre à cette question complexe : « Quels types d'enseignement poussent les élèves à bien se servir de leur intelligence? »
- Dans *Teaching for Deep Understanding: What Every Educator Should Know*, Leithwood, McAdie, Bascia et Rodrigue (2005) se basent sur des recherches et des pratiques pour présenter des stratégies conçues pour aider les élèves à accéder à de plus hauts niveaux de réflexion par un enseignement centré sur une profonde compréhension.

ne sont après tout pas si différentes de celles des écoles qui ont un faible niveau de rendement.

Si l'on observe l'histoire des recherches sur les effets dans les écoles, qui remonte aux années 1960, on découvre que c'est l'état socio-économique qui prédit les différences de rendement. Donc,

l'éducation ne fait pas le poids contre le capital social. J'irais même jusqu'à affirmer que si on plaçait un groupe d'élèves dotés d'un vaste capital social en congélation cryogénique pendant quatre ans, qu'on leur faisait sauter l'école secondaire et qu'on les envoyait à l'université, personne ne verrait la différence. Ces élèves ont un énorme capital social : ils connaissent les attentes des adultes, ont une bonne expérience de vie, lisent des livres à la maison – à l'instar de leurs parents – voyagent, savent comment négocier dans leurs relations avec les adultes et peuvent suivre un cours d'introduction à la littérature anglaise à l'université sans avoir étudié l'anglais au secondaire. En l'absence d'un effet pédagogique marqué, le capital social dominera.

Depuis les années 1960, nous essayons de renverser cette tendance. Je crois que nous sommes rendus au point où nous sommes en mesure de le faire. Certains pays ont réussi et ont accompli des progrès dans ce domaine. Notre problème est que nous possédons des connaissances sur les conditions nécessaires à l'apprentissage dans les écoles, mais que les résultats aux évaluations externes ont encore un lien de corrélation très fort avec le capital social.

Comment pouvons-nous avancer et briser cette corrélation?

Nous sommes dans une situation où nous avons la preuve que c'est possible, c'est-à-dire que certaines écoles y sont parvenues. Puisque ces écoles ne comprennent pas tout à fait les raisons de leur réussite, nous tentons de déterminer comment le phénomène se produit, en plus d'essayer d'organiser une coupure qui aura des conséquences systémiques sur les occasions, l'accessibilité et l'égalité.

Il ne sera pas aisé de schématiser et d'appliquer les connaissances intuitives qui ont mené à ces intéressants résultats pour une poignée d'écoles, surtout en raison des contraintes culturelles qui ont poussé le personnel enseignant à utiliser une feuille d'exercices. Par « contraintes culturelles », je ne veux pas seulement dire les conditions de travail.

Il existe une matrice culturelle qui entoure ces conditions de travail, une série de croyances à propos de ce que les élèves peuvent accomplir et une série d'ententes sur le travail du personnel enseignant, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant et celui de l'élève ainsi que le rôle des enseignantes et des enseignants entre eux. S'ils ont une excellente journée avec leurs élèves, ils le diront peut-être à leurs collègues, mais ne voudront pas

APERÇU

Le capital social est « la somme des “atouts” accumulés par une personne en raison de ses relations avec d'autres individus et des réseaux d'individus ».

Tiré de *Successful Leadership for Especially Challenging Schools*, par Leithwood et Steinbach, 2009

nécessairement expliquer pourquoi, parce que ce n'est pas le genre de chose dont ils discutent.

En toute franchise, les administrateurs ne savent souvent pas comment communiquer avec les membres du personnel enseignant. Ils ne se sentent pas assez compétents pour discuter de pédagogie avec eux, faute de connaissances, ils ne croient pas comprendre assez bien leur travail et ils sont toujours dans cette période de transition où, souvent, ils ne savent pas exactement pourquoi cet aspect fait partie de leur travail.

Croyez-vous que ce soit le cas en Ontario?

L'environnement ontarien est différent de celui des États-Unis, mais la différence se situe au niveau des attentes et non des pratiques. Un membre du personnel enseignant ne dirait jamais que la pédagogie n'est pas de son ressort, mais il en va tout autrement des directions d'écoles, qui ne se sentent pas nécessairement compétentes en la matière. Une direction d'école qui remarque que le contenu d'une classe de mathématiques au secondaire laisse à désirer, que les élèves s'y ennuiant et que le rendement n'est pas au rendez-vous ne sera pas nécessairement portée à en discuter avec l'enseignante ou l'enseignant. En effet, ce dernier pourrait rétorquer que la direction d'école ne connaît ni le plan de cours, ni les élèves et qu'elle n'est pas une spécialiste des mathématiques, puis la chasser de sa classe.

Une partie de la culture que nous tentons de créer repose donc sur la possibilité d'instaurer un dialogue dans lequel la direction d'école ou la direction adjointe et le personnel enseignant sont sur la même longueur d'onde. Ce dialogue doit être perçu comme une partie du travail qui est accompli à l'école.

Cela risque d'être particulièrement difficile dans les écoles secondaires, où les chefs de département sont généralement ceux qui gèrent l'enseignement.

Je dirais même que les chefs de département eux-mêmes ne sont pas très actifs sur le plan de

APERÇU

« Les élèves apportent à l'école des connaissances et de l'information, des valeurs et des préférences, ainsi que des habitudes et des tendances comportementales. Ils ont acquis ce bagage en partie grâce aux relations et aux interactions qu'ils entretiennent avec leurs parents, des membres de la communauté et d'autres personnes dans leur réseau social. C'est ce que l'on considère parfois comme des formes de "capital social" [...]. Le capital social des élèves devient un atout pédagogique lorsqu'il leur permet de s'intégrer à la vie scolaire et de réussir des tâches d'apprentissage. La valeur du capital social dépend en partie de ce que le personnel de l'école considère utile sur le plan pédagogique. Les connaissances et les valeurs provenant de la diversité linguistique, raciale, religieuse ou culturelle du réseau social d'un élève peuvent être ignorées ou rejetées, alors qu'en fait, elles possèdent une influence considérable sur l'apprentissage. »

Tiré de *What We Know about School Leadership* par Leithwood et Riehl (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2003)

L'enseignement, car ils se sont eux aussi adaptés à cette culture voulant que chaque enseignante ou enseignant enseigne à sa façon et que leur travail consiste à les protéger. La question du leadership est donc liée à ces autres problèmes. Nous visons la cohérence, nous voulons nous éloigner des établissements balkanisés. Une partie du problème vient du fait que le modèle organisationnel que nous avons mis en place pour ce qu'on appelle « l'école » doit être compatible avec ce que nous essayons d'accomplir dans la salle de classe.

Autoriser les leaders de l'établissement à discuter sérieusement entre eux et avec le personnel enseignant à propos de ce qu'ils désirent accomplir en classe fait également partie du travail psychologique et culturel qu'on doit effectuer. Ces leaders doivent sentir qu'ils ont l'expertise nécessaire pour le faire et doivent avoir assez confiance en leurs capacités pour être prêts à sortir de leur zone de confort et faire participer les autres. C'est plus facile à faire pour les directions d'écoles élémentaires, mais c'est quand même ardu.

APPROFONDIR

Pour en savoir davantage sur les idées de M. Elmore concernant le leadership, particulièrement dans le domaine de l'enseignement, nous vous invitons à lire :

- « Accountable Leadership », *The Educational Forum*, hiver 2005
- « Becoming a Successful Leader: Interview with Dr. Richard Elmore » par Sweeney, *OPC Register*, été 2007
- « Hard Questions about Practice » *Educational leadership*, mai 2002
- *Leadership as the Practice of Improvement* (OCDE, 2006)

Vous avez élaboré un modèle de « tournées » comme moyen de mettre en pratique ce dialogue de nature collaborative.

C'est bien l'objectif de ces tournées, mais il y a beaucoup d'autres façons d'y parvenir. L'idée derrière ce principe est de prendre un gros problème – un établissement très atomisé qui n'arrive pas à se rendre à la prochaine étape du travail – et de le réduire à quelques pratiques concrètes pouvant être appliquées. Ces pratiques seraient liées à la qualité réelle du travail qui est demandé des élèves.

Il faut d'abord cibler un problème qui concerne les pratiques. Il pourrait s'agir d'une école dont le tiers des élèves sont classés aux niveaux 1 et 2 dans l'évaluation et qui cherche à comprendre pourquoi. Il faut ensuite former une équipe dont les membres sont touchés par le problème. Les membres qui la forment peuvent venir de différents postes.

Cette équipe visite les salles de classe et nous demandons à ses membres de suivre un protocole à la fois simple et très difficile, qui est purement descriptif. Que fait l'enseignante ou l'enseignant, que font les élèves, quelles sont leurs tâches? Lorsqu'ils ont recueilli les données, nous les plaçons généralement en petits groupes qui doivent effectuer ce qu'on appelle des « protocoles de ressemblances », c'est-à-dire qu'ils notent leurs observations sur de petits papiers qu'ils collent sur un tableau. Le groupe doit ensuite les rassembler par thème. Les membres de l'équipe peuvent ainsi commencer à élaborer un langage commun pour parler de ce qu'ils ont observé.

Si on répète ce procédé sur une certaine période, le langage se précise et devient plus concret, mais surtout, il se transforme en un langage mutuel. Donc, lorsqu'on utilise un terme comme « participation »,

APERÇU

Dans *What's Worth Fighting for: Working Together for Your School*, Fullan et Hargreaves (1991) expliquent trois cultures de non-collaboration :

1. La balkanisation – Différents groupes se font la compétition et cherchent à obtenir du pouvoir et de l'influence à leurs propres fins.
2. La collaboration confortable – Le personnel évite de nouer des relations plus profondes qui pourraient favoriser la solution de problèmes, l'échange de connaissances sur le métier et le soutien professionnel.
3. La collaboration forcée – Caractérisée par une série de procédures bureaucratiques formelles et précises visant à augmenter l'attention portée à la planification conjointe, la consultation et d'autres types de travail commun.

Ces cultures de non-collaboration ne font rien pour favoriser le niveau d'interactions professionnelles, de collégialité et de pression nécessaire à l'amélioration des écoles.

À l'inverse, les cultures de collaboration ne sont pas balkanisées ou simplement agréables et ne sont pas non plus des structures où l'on ne fait que répartir le travail. Elles favorisent plutôt des échanges professionnels riches et profonds.

on sait qu'il désigne trois aspects, par exemple, si on a décidé dans les rencontres précédentes de définir « participation » par ces trois aspects.

Sans cela, le mot « participation » voudra dire ce que chacun pense qu'il veut dire. Généralement, il y aura autant de définitions que de personnes dans le groupe.

Quelle est l'étape suivante?

Les membres de l'équipe doivent passer par un processus de prédiction dans lequel ils se mettent dans la peau d'un élève et se demandent ce qu'ils seraient capables d'accomplir s'ils faisaient exactement ce que le personnel enseignant leur demande. Les gens sont généralement très choqués des résultats, car les réponses révèlent l'écart entre ce qu'ils croient faire dans la classe et ce qu'ils font vraiment.

Dans la plupart des prédictions, ils se rendraient compte que les élèves sont capables de suivre des instructions, d'être attentifs, de répondre correctement à une question avec un peu d'aide, de se souvenir de ce qu'ils ont appris au dernier cours pour l'appliquer à cette nouvelle situation structurée donnée par l'enseignante ou l'enseignant.

Les prédictions ne feraient pas état du fait que les élèves peuvent être soumis à un problème qui ne leur est pas familier et en trouver la procédure, inventer une nouvelle approche pour le résoudre

APPROFONDIR

Dans *Instructional Rounds in Education*, City, Elmore, Fiarmon et Teitel (2009) décrivent la « tournée » comme un procédé en quatre étapes :

1. Trouver un problème lié aux pratiques
2. Observer
3. Faire un compte-rendu
4. Se concentrer sur la prochaine étape du travail

S'inspirant du modèle des tournées médicales, ces chercheurs ont été les premiers à élaborer une nouvelle forme d'apprentissage professionnelle : les réseaux de tournées pédagogiques. Grâce à ce procédé, les leaders et les professionnels de l'éducation ont pu développer une compréhension commune de ce que devrait être un enseignement de grande qualité et de ce que doivent faire les écoles et les conseils scolaires pour leur venir en aide.

APPROFONDIR

Généralement, les protocoles sont des procédés par lesquels des groupes en viennent à une compréhension approfondie grâce à un dialogue menant à une prise de décisions efficace. En éducation, les protocoles permettent aux groupes d'explorer des idées en profondeur par le travail des élèves, les éléments des pratiques des représentants du milieu de l'éducation, des textes portant sur le domaine, ou par des problèmes et des questions qui surviennent dans la vie des représentants du milieu de l'éducation. Pour en savoir plus sur les protocoles et sur la façon dont ils peuvent être utilisés pour transformer la culture des écoles et des conseils scolaires et favoriser l'apprentissage professionnel, consultez :

- *The Power of Protocols: An Educator's Guide to Better Practice*, par McDonald, Mohr, Dichter et McDonald (2007)
- *The Adaptive School: A Sourcebook for Developing Collaborative Groups*, par Garmston et Wellman (2009)
- *Protocols for Professional Learning*, par Easton (2009)

ou l'expliquer à quelqu'un d'autre. Différents domaines cognitifs entrent en jeu, et il sera impossible de progresser tant et aussi longtemps que l'on ne se sera pas rendu compte à quel point l'éventail des tâches demandées aux élèves est limité.

À ce stade du processus, il faut se demander quelle est la prochaine étape du travail et il faut tenter d'appliquer l'idée de la « zone proximale de développement » élaborée par Vygotsky. Non en posant des questions comme « où voulons-nous être dans dix ans? » ou « qu'est-ce qu'un excellent résultat? », mais plutôt « qu'allons-nous connaître et que pourrions-nous accomplir d'ici la semaine prochaine, le mois prochain et la fin de l'année scolaire? ». Il faut ensuite prendre des décisions concrètes. Si, par exemple, il est évident que lors de la planification des cours, on n'a pas demandé au personnel enseignant de réfléchir à la gamme de solutions possibles fournies par les élèves en réponse à une tâche complexe, il faut en discuter. Il faut incorporer le travail des élèves au temps de planification habituel. Il faut également structurer ces discussions légèrement différemment et observer le résultat sur le terrain.

Comment cette étape est-elle liée au travail organisationnel?

Elle s'appuie sur toutes les ressources qui y ont été investies. Sans travail organisationnel, le procédé ne sera d'aucune utilité. Le travail organisationnel est une porte d'entrée. Le personnel enseignant doit pouvoir discuter de son travail avant que ne lui soit proposée la prochaine étape du travail.

Par contre, une fois ce travail accompli, on peut, par exemple, se concentrer sur un aspect en particulier pour les six prochaines semaines et tenter d'adapter le travail du personnel enseignant et des élèves à cet aspect. Il pourrait en résulter que des élèves classés aux niveaux 1 et 2 effectuent des travaux de niveau plus élevé, ou que des élèves classés aux niveaux 3 et 4 évoluent dans des situations moins structurées ou soient poussés à faire des travaux par eux-mêmes, selon le cas. Cela permet de centrer ces « temps de planification communs » vers l'objectif général d'amélioration de l'école.

Quel est le lien entre ce travail au niveau de l'école et le système en général ainsi que toute la question de responsabilisation à l'origine de la conversation?

C'est justement là où je voulais en venir, à la relation entre les leaders scolaires et leur environnement. En effet, lorsqu'on pose la question « que devons-nous

faire? », quel que soit le contexte d'amélioration, il n'y a que deux réponses possibles.

La première est que la solution est déjà connue et que c'est au personnel enseignant de l'appliquer. Presque aucun des problèmes d'amélioration n'est visé par cette réponse.

La seconde réponse, et la plus courante, est que nous n'en avons pas la moindre idée. C'est là qu'intervient le principe de réciprocité dans le système de responsabilisation. Pour chaque unité de rendement exigée de l'école, l'environnement doit fournir une unité de capacité. L'école peut alors communiquer à l'environnement qu'elle a essayé et qu'elle est sur le bon chemin, mais qu'elle aurait besoin d'être aiguillée. Il s'agit maintenant de savoir si l'environnement possède suffisamment de ressources pour l'aider. On ne peut rendre l'école responsable du rendement si l'environnement ne s'est pas acquitté de ses responsabilités et n'a pas rassemblé les connaissances, la formation professionnelle et le soutien nécessaires.

Je devrais également ajouter que dans des systèmes mal organisés, ce qui n'est pas le cas de l'Ontario, les écoles se chargent elles-mêmes de toutes ces activités. Elles n'en peuvent plus d'attendre que quelqu'un d'autre le fasse, donc elles embauchent des conseillers et des experts et les paient à partir de leur propre budget.

Ces écoles en profitent individuellement, mais leurs solutions ne s'appliquent pas à l'ensemble du système, lequel devient de ce fait encore plus électrique. Le défi du système serait de quitter le mode de mise en application des règlements pour entrer dans un mode de prestation de services afin d'aider efficacement les écoles qui feront preuve de contrôle et de jugement.

APERÇU

La « zone proximale de développement » est un concept créé par le psychologue Lev Vygotsky (1978). Selon lui, cette zone est « l'écart entre le niveau de développement réel, déterminé par la capacité de résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement potentiel, déterminé par la résolution de problèmes avec l'aide des adultes ou en collaboration avec des pairs plus compétents. En d'autres termes, c'est l'éventail des activités qu'une personne peut effectuer, mais qu'elle ne peut encore effectuer seule ».

Nous en sommes encore évidemment au début de ce travail, mais en vous basant sur votre expérience, avez-vous des conseils à offrir aux directions d'école qui pourraient les aider à intégrer le processus de leadership que vous décrivez?

Oui, absolument.

Premièrement, vous devez consacrer trois avant-midis par semaine à une visite dans une salle de classe. Il faut s'exercer, s'exercer et encore s'exercer. Vous ne pourrez avoir une conversation crédible avec le personnel enseignant à propos de leurs pratiques que si vous l'avez fait vous-même, l'avez répété, et êtes devenus compétents. Il est également important de se rappeler que vous ne serez pas compétents dès le départ.

Deuxièmement, il faut prioriser la création d'un réseau composé de pairs et de collègues. Vous devez avoir dans votre équipe de leadership des personnes sur qui vous pouvez compter pour parler de ces choses, mais vous devez également avoir des homologues dans d'autres écoles qui vivent les mêmes expériences. Il est préférable que vous visitiez les écoles et les classes des autres, et vice versa, mais ce n'est pas absolument nécessaire. Toutefois, si vous ne le faites pas, vous vous rendrez compte que vous vous égarerez dans des « histoires de guerre » au lieu de discuter d'une classe en particulier. C'est précisément ce que j'essaie de prévenir.

Troisièmement, je vous suggère fortement de ne jamais réunir un groupe de personnes sans vous-même participer à la réunion d'une manière quelconque et de ne jamais utiliser un groupe à des fins de supervision. Les groupes ne doivent pas être des prétextes pour adresser des reproches. Si vous faites cela, la fonction du groupe change et, chaque fois que vous entrez dans la pièce où le groupe est réuni, les membres se diront : « Voilà le patron, il faut faire attention. »

Alors, voici le conseil que je donne aux directions d'école : avant d'entrer, restez dans le corridor, éteignez votre émetteur-récepteur portatif et prenez dix grandes respirations. Entrez dans la pièce et asseyez-vous. Regardez votre montre et taisez-vous

APPROFONDIR

Voici quelques articles et ouvrages récents qui relatent certains aspects du cas de l'Ontario:

- *How to Change 5000 Schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*, par Levin (2008)
- « Results without Rancor or Ranking: Ontario's Success Story », par Levin, Glaze et Fullan, *Kappan*, 2008
- « The Fundamentals of Whole-System Reform: A Case Study from Canada », par Fullan et Levin *Education Week*, 2009
- *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*, par Fullan (2010)

pendant quinze minutes, après quoi vous serez autorisé à parler. Toutefois, les premiers mots qui sortent de votre bouche devront prendre la forme d'une question à laquelle vous ne connaissez pas la réponse, pas une question rhétorique. Le genre de question qui indique que le sujet de cette discussion vous intéresse beaucoup et suscite en vous une question importante à vos yeux. L'objectif est d'apprendre à vous considérer comme un leader en matière d'apprentissage et d'essayer de forger le type de pratique dans lequel vous voulez que les autres participent.

Change-t-on nos pratiques en changeant nos croyances ou change-t-on nos croyances en changeant nos pratiques? Je préfère la deuxième option. Si vous ne vous obligez pas à faire ces choses, vos croyances se manifesteront par un comportement qui ne correspond pas à ce que vous essayez d'instaurer. On dira de vous : « Cette personne prétend que nous sommes un établissement d'enseignement et que nous participons au même projet, mais je ne le ressens pas dans mes contacts avec elle. Je ne sens pas que cette personne s'interroge sur ce que je fais ou s'y intéresse. Je sens que cette personne est anxieuse et qu'elle a des motifs cachés. »

Je crois que ces trois conseils peuvent apporter un changement à votre travail et constituer les piliers d'un type de culture qui favorise l'amélioration.

Que pensez-vous des idées présentées dans ce numéro? Envoyez-nous vos commentaires par courriel à InConversation@ontario.ca avant le 29 octobre 2010. Nous les lirons et les partagerons avec la communauté en les affichant à la page d'[En conversation](#) du site Web du ministère.