



The Institute for
Education Leadership

L'Institut de leadership
en éducation

www.education-leadership-ontario.ca

Une utilisation consciente et systématique de données provenant de sources multiples pour orienter les décisions

District School Board of Niagara *

MISE EN SITUATION

La présente étude de cas montre comment le District School Board of Niagara s'est concentré sur deux des neuf caractéristiques des conseils scolaires performants, soit offrir une *orientation pédagogique cohérente* et *renforcer la capacité et l'engagement des écoles à chercher et à utiliser des données provenant de sources multiples pour orienter les décisions*. Aux fins de la présente étude, nous traiterons principalement du rôle de la surintendance au palier élémentaire et de nos travaux dans les écoles de notre secteur visant à améliorer les pratiques d'enseignement et le rendement des élèves en mathématiques.

Réorganisation des rôles et responsabilités des surintendances

Il y a trois ans, notre direction de l'éducation a réorganisé les portefeuilles des surintendances pour maximiser le temps et l'attention accordée aux écoles en dégageant les surintendances de secteur du palier élémentaire des responsabilités relatives aux activités ou aux comités qui leur enlevaient du temps pour s'investir auprès des écoles.

De plus, un aspect important de cette réorganisation consistait à sélectionner trois ou quatre « écoles cibles » parmi les quelque 20 écoles du secteur en fonction de divers facteurs, notamment l'analyse du degré de réussite scolaire au fil du temps. Nous avons examiné les données sur le rendement des élèves (normalisées et par école) de plusieurs années. Nous avons également fait un examen des données sur l'assiduité et la discipline, consulté les données sur le degré de participation des parents, et analysé la charge de travail associée aux élèves ayant des besoins en matière d'apprentissage de l'anglais ou des besoins particuliers en matière d'éducation. L'investissement des conseillères et conseillers en orientation et des travailleuses et travailleurs sociaux auprès des jeunes a également fait l'objet d'un examen. De plus, la rétroaction des directions d'école a été une source d'information précieuse qui a facilité l'évaluation des capacités pédagogiques et du leadership dans les écoles. La volonté du personnel de collaborer et d'échanger des pratiques était un autre facteur clé à évaluer. Une fois les écoles cibles sélectionnées, nous devons collaborer directement avec la direction d'école et la direction adjointe de ces établissements pour préparer un plan d'amélioration de l'école. La priorité consistait à préciser l'orientation, à réduire le nombre d'objectifs, et à faire un suivi et une analyse régulière des données relatives au processus d'élaboration des plans d'amélioration des écoles. Pour ce faire, il fallait notamment aider les directions d'école, à l'occasion de

réunions tenues toutes les deux semaines en milieu scolaire, à rassembler et à analyser des données, à repérer les obstacles et à créer des possibilités de perfectionnement professionnel répondant aux besoins du personnel enseignant et des élèves.

En plus des travaux dans les écoles cibles, chaque surintendante et surintendant de secteur a travaillé avec les directions d'école de son secteur à concevoir des modèles et des cadres que les écoles peuvent utiliser lorsqu'elles rendent compte de leur parcours d'apprentissage. Les gabarits, bien que variés, permettaient tous d'évaluer et de surveiller les répercussions sur les pratiques du personnel enseignant et le rendement des élèves, mais les objectifs variaient grandement.

Leçons tirées la première année

Après la première année suivant l'adoption de cette approche, nous avons consacré le temps qu'il fallait à la collaboration avec les directions des écoles cibles. En fait, nous avons passé beaucoup plus de temps dans les écoles du secteur en raison de la réorganisation des portefeuilles. Dans le cadre de notre étroite collaboration avec les directions d'école et les directions adjointes des écoles, il est devenu évident qu'il fallait créer une plate-forme cohérente sur laquelle toutes les écoles du secteur pourraient fonder leurs travaux. Dans chaque secteur, les directions d'école ont établi qu'une telle plate-forme était importante pour renforcer la collaboration et les capacités, car les leaders s'entraideraient, eux et leurs équipes respectives, tout au long de ce processus d'amélioration des écoles. Ce cadre commun sert maintenant d'assise aux réunions des réseaux de directions d'école, aux visites dans les écoles, aux communautés d'apprentissage professionnel (CAP) en milieu scolaire et aux réunions des intervenantes et intervenants du secteur.

L'étape suivante consistait à réduire les options énoncées dans le plan pour les mathématiques du District School Board of Niagara, élaboré par les services de soutien aux écoles, qui comprenait 10 pages de connaissances fondées sur la recherche concernant la matière et les stratégies pédagogiques pour la maternelle à la 12^e année. Cet exercice visait à créer une série d'options d'éléments gérables à l'intention des écoles. Cette stratégie du secteur pour les mathématiques a été conçue par des directions d'école, des coachs pédagogiques, des surintendantes et surintendants, des enseignantes et enseignants, et le personnel des services de soutien aux écoles. La série d'options comportait des pratiques d'enseignement et d'évaluation – certaines faciles à mettre en œuvre et d'autres, plus complexes – qui aidaient le personnel enseignant à planifier de manière réfléchie son enseignement pour tous les élèves en faisant appel aux attentes du curriculum, à des compétences procédurales et à de grandes idées pour appliquer des stratégies axées sur les problèmes qui favorisaient chez les élèves la compréhension conceptuelle et la maîtrise des procédés. Il était aussi important d'aider les élèves à se considérer comme des mathématiciens ayant la confiance et la ténacité nécessaires pour prendre des risques durant leur apprentissage.

Chaque école pouvait appliquer la stratégie à partir d'un point différent, mais les stratégies globales, elles, étaient uniformes. Le moment charnière a été la détermination de l'objectif pour le secteur, en fonction de données des écoles, et non uniquement celles du conseil scolaire ou de la province. Elles comprenaient des données sur le rendement des élèves, ainsi que des commentaires des membres du personnel enseignant sur leurs besoins en perfectionnement professionnel. L'une des clés du succès de cette approche a été la responsabilisation et la participation du personnel relativement au plan d'amélioration de

l'école : il a mis le plan au point en fonction des besoins des élèves et y a pleinement contribué toute l'année, au lieu que seule la direction d'école soit responsable des résultats liés aux objectifs de fin d'année. De plus, il a évalué les fruits de son labour et revu ses objectifs et ses interventions tout au long de l'année, au lieu d'attendre d'avoir les données annuelles pour évaluer l'efficacité de son travail.

C'était un premier grand pas en avant, tout particulièrement le changement relatif à la participation des écoles. Toutefois, nous estimons que nous, à titre de surintendantes et surintendants, pourrions être plus efficaces dans notre travail auprès des écoles. Nous avons déterminé que la gestion du programme d'apprentissage à l'échelle du système nous empêchait de répondre aux besoins plus précis des écoles ou de fournir de l'aide aux établissements en temps opportun. L'équipe centrale faisait de son mieux pour aider tout le monde, mais au fur et à mesure que nous apprenions sur les écoles et plus précisément sur le profil des écoles cibles, il a été jugé inefficace de continuer à allouer des mesures d'aide et des ressources uniquement de manière centralisée.

Pour obtenir le résultat souhaité, des fonds destinés aux CAP et aux communautés de leaders pédagogiques ont été alloués aux surintendances pour qu'elles appuient les écoles de leur secteur, ainsi qu'à des coachs pédagogiques devant être affectés aux écoles en appui aux objectifs d'amélioration des écoles. Il fallait donc notamment embaucher des coachs et déterminer le temps qu'ils devaient consacrer aux écoles, et leur travail collectif était sous la responsabilité de la surintendance, qui devait accorder des congés professionnels pour soutenir le perfectionnement professionnel en milieu scolaire et fixer les critères de financement des écoles.

Deuxième année – Transition vers des mesures de soutien propres au secteur et à l'école

Grâce à la nouvelle gamme de ressources, de financement et de mesures de soutien destinés aux coachs pédagogiques, nous avons pu différencier l'aide apportée aux écoles en fonction de leurs objectifs d'amélioration. Durant la transition vers ce nouveau modèle, nous faisons preuve de prudence au départ en ce qui concerne le niveau de différenciation : comme nous voulions avant tout épauler chaque école, le temps réservé au coaching et les fonds pour les congés liés aux CAP et aux communautés de leaders pédagogiques ont été accordés principalement en fonction de la taille de l'école et du nombre d'enseignantes et d'enseignants. Sans plus de renseignements, il nous semblait que c'était le meilleur moyen à l'époque d'aider les écoles équitablement et d'assurer une transition progressive vers ce nouveau modèle axé sur le secteur et non le système dans son ensemble.

Les écoles cibles, néanmoins, ont bénéficié de plus de soutien puisque nous collaborions plus étroitement avec elles pour réaliser leurs objectifs et surveiller leurs progrès. Nous disposions ainsi de données beaucoup plus précises pour guider l'allocation des fonds et la dotation en personnel. Par exemple, les écoles non ciblées recevaient des fonds pour une de ses communautés de leaders pédagogiques concernant un objectif en mathématiques fixé en fonction de l'objectif collectif du secteur. Elles avaient également accès à 0,33 ou 0,25 EPT de coaching. Les écoles cibles, quant à elles, pouvaient recevoir des fonds pour des congés pour l'ensemble d'un cycle moyen en vue de tenir une réunion aux 10 jours visant à planifier, à évaluer et à découvrir de nouvelles stratégies conjointement dans l'optique d'aider les élèves ayant des difficultés en mathématiques. Elle disposait en outre

d'au moins 0,5 EPT de coaching pédagogique en vue de travailler avec le personnel enseignant et les élèves à concrétiser ses objectifs.

Autre changement important : les surintendances de secteur disposaient de l'aide de coaches pédagogiques pour appliquer le programme d'apprentissage et atteindre les objectifs. Cette tâche, non comprise dans le temps alloué à ces derniers, impliquait la participation à des réunions de CAP mensuelles où ils travaillaient ensemble à créer du matériel de soutien à l'intention de toutes les écoles. Leur travail, qui reposait sur les commentaires du personnel enseignant des écoles et l'aide de la surintendance et des directions d'école responsables, servait à transférer leurs connaissances sur la matière et le programme-cadre dans une trousse d'aide destinée aux leaders pédagogiques de l'école et dans des ressources pratiques pour les enseignantes et enseignants chargés de cours. L'efficacité de ce nouveau modèle permettait de répondre rapidement aux besoins du personnel enseignant, et les réunions régulières avec les coaches favorisaient l'harmonisation avec l'importance qu'accordait le secteur à la stratégie en mathématiques.

À la fin de la deuxième année, nous avons pu mesurer les progrès et le rendement dans les écoles en rencontrant les directions d'école, les coaches pédagogiques et le personnel enseignant en vue de revoir les objectifs, d'évaluer les résultats et de déterminer les prochaines étapes. Toutes les parties ont fourni un avis très précieux en réfléchissant à l'efficacité du processus d'élaboration des plans d'amélioration des écoles de cette année-là.

Nous avons alors constaté que les progrès associés à l'apprentissage du personnel enseignant et au rendement des élèves n'étaient pas toujours directement liés à notre allocation des fonds, au coaching ou aux objectifs fixés. Nous devons donc analyser d'autres sources de données avant de déterminer l'efficacité de la stratégie en mathématiques dans le secteur. Par exemple, une école à laquelle un minimum de temps de coaching et de fonds avait été alloué avait grandement peaufiné ses pratiques d'enseignement, parce que 75 % du personnel avait suivi les cours menant à des qualifications additionnelles en mathématiques créés et entièrement financés par le conseil. L'apprentissage du personnel et la modification des pratiques étaient directement liés à la participation à ce cours de perfectionnement professionnel offert après l'école. La direction d'école a aussi alloué des fonds à sa communauté de leaders pédagogiques pour donner le temps aux enseignantes et enseignants ayant suivi le cours de collaborer dans le cadre de leurs tâches et d'enseigner conjointement leurs nouveaux apprentissages. La réussite de cette stratégie et la participation à ces cours menant à des qualifications additionnelles demeurent parmi les moyens les plus efficaces d'améliorer l'enseignement des mathématiques et de renforcer la capacité des écoles à diriger leur programme d'apprentissage sans faire appel à du personnel de soutien itinérant, comme un coach pédagogique.

Voici un autre exemple d'amélioration : deux écoles ont mis en poste des directions adjointes ayant déjà été des coaches pédagogiques. Leur connaissance du programme-cadre en mathématiques, conjuguée à leur trousse d'animation pour favoriser la pertinence des réunions de CAP, a accéléré les progrès dans ces deux établissements. Ils savaient aussi très bien comment travailler efficacement avec un coach pédagogique et ont pu transmettre ces connaissances à une réunion des intervenantes et intervenants du secteur pour que les administratrices et administrateurs puissent tenir compte de leur savoir et expérience en matière de leadership pédagogique.

Année scolaire en cours et avenir

Même si le programme d'apprentissage a été entravé cette année par des moyens de pression, nous étions d'avis que nous devons rassembler des données probantes pertinentes pour mieux évaluer la stratégie en mathématiques du secteur. Plus précisément, quelles sont les pratiques d'enseignement et d'évaluation viables? Qu'est-ce qui a perduré quand nous n'étions pas en mesure de diriger un programme d'apprentissage? Les directions d'école du secteur ont profité de cette occasion pour observer les pratiques, afin de comprendre pourquoi certaines d'entre elles s'enracinaient et d'autres périlclitaient. Elles ont accepté les demandes du personnel enseignant de continuer à collaborer avec des coachs pendant les moyens de pression, mais ont aussi vérifié si le personnel consultait les coachs. Cette période, pour de multiples raisons, nous a donné l'occasion parfaite d'évaluer l'efficacité de notre travail à ce jour.

Une fois les moyens de pression terminés, les directions d'école et les coachs pédagogiques ont travaillé ensemble sur un sondage visant à recueillir les commentaires du personnel enseignant sur les mesures à prendre par la suite. Beaucoup d'écoles ont aussi veillé à tenir compte de l'avis des élèves en recueillant leur rétroaction sur l'enseignement des mathématiques, la disponibilité des mesures de soutien en cas de difficultés, et l'attitude globale à l'égard de cette matière. Quelles stratégies et ressources étaient efficaces? Le personnel enseignant a-t-il besoin de plus de temps pour apprendre à les utiliser de façon autonome? S'il pouvait choisir l'étape suivante de la transition vers l'apprentissage collaboratif, quels objectifs du secteur voulait-il revoir ou viser ensuite?

En prévision de l'année 2016-2017, le secteur élabore un modèle de profil des mathématiques pour chaque école. Ce profil sert à rassembler des données des deux dernières années provenant de sources multiples au sujet des objectifs du secteur et des écoles, et des mesures de soutien centrales qui ont été offertes à l'échelle du système, comme des séances visant à aider les enseignantes et enseignants de 3^e et 6^e année avant et après l'évaluation des mathématiques de milieu d'année fournie par l'équipe des services de soutien aux écoles.

Ce profil des mathématiques ne se veut pas un portfolio regroupant uniquement les stratégies efficaces et soulignant les réussites : il vise à dresser un portrait de chaque école à partir de données similaires.

Avant tout, dans le cadre du travail collaboratif de préparation du profil, la surintendance, la direction d'école, le coach pédagogique et le personnel enseignant peuvent réfléchir davantage au travail accompli à ce jour et déterminer ce qui suit :

- Les stratégies pour lesquelles l'évaluation de l'efficacité nécessite d'autres données probantes;
- Les pratiques d'enseignement viables et auxquelles il faudrait accorder moins d'attention pour pouvoir passer aux objectifs suivants;
- Les objectifs et stratégies des écoles dont l'efficacité est étayée par des données probantes peuvent être communiqués aux autres écoles du secteur. Il sera ainsi possible de s'attaquer efficacement au prochain objectif et de montrer avec force la responsabilité collective relative aux travaux;
- Nous apprendrons tout autant en partageant le temps et les efforts consacrés à des objectifs qui n'ont pas engendré les résultats escomptés;

- Les domaines pour lesquels nous avons peu ou pas de données probantes montrant l'amélioration du rendement des élèves nous aideront à préciser le type d'aide dont nous avons besoin auprès de l'équipe de services de soutien aux écoles, étant donné que sa contribution est essentielle à notre travail.

Notre profil des mathématiques sera fondé notamment sur les diverses données suivantes :

- Données sur le rendement des élèves : données sur l'évaluation de fin d'année par année d'études, résultats aux tests de l'OQRE, et données d'évaluation directement liées à des stratégies d'intervention ciblée et à l'enseignement dispensé en petits groupes;
- Évaluation en milieu d'année de la 3^e et de la 6^e année, objectifs des plans d'action et évaluations de suivi jusqu'aux tests de l'OQRE;
- Données du logiciel Dreambox relatives aux leçons suivies, au temps consacré aux tâches et aux progrès accomplis par chaque classe ou élève;
- Utilisation par le personnel enseignant des ressources, comme le document *Scope and Sequence* du District School Board of Niagara, les unités Fosnot, l'unité « Building a Math Community », le matériel concret pour les mathématiques, et les bulletins d'information mensuels sur les mathématiques des services de soutien aux écoles;
- Résultats liés à des objectifs ou à des CAP propres aux écoles;
- Participation du personnel au cours menant à des qualifications additionnelles en mathématiques du District School Board of Niagara;
- Mesures de soutien, formation en mathématiques et ressources des services de soutien aux écoles.

Résumé

La prochaine étape de cette aventure peut et devrait être une différenciation encore plus grande du soutien offert à chaque école dans le cadre de son travail visant à concrétiser les mêmes objectifs globaux d'amélioration du rendement en mathématiques. Certaines écoles sont prêtes à innover et à enquêter, alors que d'autres continuent d'utiliser une approche normative d'amélioration de l'enseignement. Certaines auront la capacité d'offrir leur propre modèle de coaching en milieu scolaire, alors que d'autres continueront de faire appel à un coach pédagogique du secteur. Bien que nous travaillions collectivement à réaliser les mêmes objectifs globaux d'amélioration de l'enseignement et du rendement des élèves en mathématiques au sein du District School Board of Niagara, plus nous savons exactement où en est chaque école, enseignante et enseignant et élève dans ce parcours, plus nous sommes en mesure de leur fournir l'aide et les ressources dont ils ont précisément besoin pour réussir.