

**La réforme de l'enseignement au palier secondaire en Ontario
et le rôle de la recherche, de l'évaluation et des données des
indicateurs**

George Zegarac
Sous-ministre adjoint
Division de la planification stratégique et des programmes
de l'éducation élémentaire et secondaire
Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Richard Franz
Chef
Unité de la recherche, de la surveillance et de l'évaluation
Ministère de l'Éducation de l'Ontario

La version anglaise de ce document a été présentée à
l'American Educational Research Association
Chicago, Illinois
Le 11 avril 2007

Table des matières

Introduction.....	2
Contexte	3
Origines de la réforme de l’enseignement	5
Cerner le problème.....	6
Définir les indicateurs de réussite des élèves.....	9
Stratégie pour la réussite des élèves de l’Ontario	13
Faire face aux défis de la mise en oeuvre	21
Regarder vers l’avenir.....	22
Rôle du leadership.....	25
Conclusion	27
Bibliographie.....	28

Introduction

En 2003, le gouvernement de l'Ontario lançait le premier volet de la Stratégie pour la réussite des élèves et l'Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans, un projet en trois phases d'une valeur de 1,3 milliard¹ de dollars. Le but de cette stratégie axée sur les élèves de la 7^e à la 12^e année est d'augmenter le taux d'obtention de diplôme au palier secondaire et de favoriser la participation des jeunes à un apprentissage structuré jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de dix-huit ans ou qu'ils obtiennent leur diplôme.

Le présent document traite du rôle crucial et planifié de la recherche, de l'évaluation et des données des indicateurs clés dans cette stratégie. On y explique comment la recherche et l'évaluation externes ont contribué à déterminer l'orientation et les éléments de la stratégie et on y précise l'incidence des données des indicateurs clés sur l'engagement des éducatrices et éducateurs et des responsables des politiques à « s'approprier le problème » de manière constructive. De plus, on y décrit certains obstacles rencontrés quant à l'utilisation efficace de la recherche, de l'évaluation et des données. Pour conclure, le texte présente une réflexion sur les orientations futures en matière de recherche, d'évaluation et d'utilisation des données des indicateurs de manière à orienter la Stratégie pour la réussite des élèves.

La Stratégie pour la réussite des élèves et l'Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans repose sur la conviction que chaque élève mérite un résultat positif en matière d'éducation, que ce résultat doit correspondre dans la plus grande mesure possible au potentiel, à la volonté et à la capacité de chacun à poursuivre son apprentissage, et que tous les élèves doivent posséder un ensemble de connaissances, de compétences et de valeurs communes. La stratégie ne consiste pas uniquement à « combler le fossé » qui sépare les jeunes qui terminent leurs études secondaires et ceux qui les abandonnent. Elle vise également à « monter la barre » pour la totalité des élèves du palier secondaire.

La Stratégie pour la réussite des élèves est fondée sur un ensemble de principes applicables à l'approche employée par l'Ontario pour changer l'éducation en général. Ces principes sont les suivants :

- l'accent mis partout sur la réussite des élèves, celle-ci incluant bien plus que les résultats obtenus aux tests ou aux évaluations du rendement à court terme;
- un excellent leadership d'équipe dans les écoles, les conseils scolaires et au sein du ministère;
- le respect de la diversité des opinions entre les parties et un engagement à résoudre les différences au moyen du dialogue;
- une approche dans l'élaboration de politiques et pratiques qui repose sur les recherches et les preuves;
- le renforcement et l'échange des pratiques et idées exemplaires mises en place dans les écoles de l'Ontario;
- le respect des compétences professionnelles et la souplesse accordée aux gens

¹ Tous les montants sont exprimés en dollars canadiens (1 \$US = 1,175 \$CA).

- pour qu'ils suivent la voie de leur choix et puissent ainsi réaliser leurs objectifs;
- l'investissement dans le renforcement de la capacité à tous les niveaux et parmi toutes les intervenantes et tous les intervenants;
 - le fait de considérer les élèves, les parents et l'ensemble de la communauté comme des partenaires vitaux au plan de l'éducation;
 - l'octroi de ressources supplémentaires permettant de satisfaire aux engagements clés (Levin, 2007).

Dans ce cadre, le ministère a sciemment favorisé le recours à la recherche, à l'évaluation et aux données des indicateurs dans l'ensemble du système, tant à l'interne qu'en collaboration avec des intervenantes et intervenants du domaine de l'éducation, et il a invité toutes les parties intéressées à participer à la résolution de problèmes et au débat éclairé ayant comme objectif commun d'améliorer les résultats des élèves.

Contexte

L'Ontario est la province canadienne comptant la plus grande population, soit 12,7 millions des 32,6 millions de Canadiennes et Canadiens.² Sa superficie couvre 415 000 milles carrés, ce qui représente une superficie plus grande que celles de la France et de l'Espagne réunies.³ La province se caractérise par de grands centres urbains situés dans sa partie sud, à proximité des Grands Lacs, entourés de régions rurales et agricoles, et des régions de moins en moins peuplées à mesure que l'on monte vers le nord, jusqu'à la Baie d'Hudson.

Au fur et à mesure que l'économie de l'Ontario s'éloigne des traditionnels secteurs de l'industrie et des ressources naturelles, une demande se crée pour une main-d'œuvre toujours plus spécialisée possédant de solides compétences de base et possédant de plus en plus une formation ou des études postsecondaires.

Au sein du système de gouvernance fédératif canadien, l'enseignement public au palier élémentaire et secondaire relève des provinces. Il n'y a donc pas de ministère national de l'éducation. Le système d'éducation ontarien financé par les deniers publics regroupe plus de deux millions d'élèves (1,4 million au palier élémentaire et 0,7 million au palier secondaire), répartis dans plus de 5 000 écoles (4 002 écoles élémentaires et 884 écoles secondaires)⁴. Ces écoles sont administrées par 72 conseils scolaires et 33 administrations scolaires assurant les services aux collectivités éloignées ou distinctes. Les principales caractéristiques de ce système d'éducation sont les suivantes :

Système public ou catholique : Le gouvernement offre des services éducatifs par

² Statistique Canada, *Population par année, par province et territoire* (consulté le 25 mars 2007). Sur Internet : http://www40.statcan.ca/102/cst01/demo02a_f.htm.

³ Gouvernement de l'Ontario, *Ontario en bref* (consulté le 25 mars 2007). Sur Internet : http://www.gov.on.ca/ont/portal!/ut/p/cmd/cs/ce/7_0_A/s/7_0_252/s.7_0_A/7_0_252/1/fr?docid=FC001032.

⁴ Ontario, ministère de l'Éducation, *Coup d'oeil* (consulté le 25 mars 2007). Sur Internet : <http://www.edu.gov.on.ca/fr/educationFacts.html>.

l'entremise d'écoles et de conseils scolaires publics ou catholiques.

De langue française ou anglaise : En Ontario, les élèves ont le droit d'être instruits dans l'une ou l'autre des langues officielles, c.-à-d. en français ou en anglais. Par conséquent, le gouvernement offre des services éducatifs dans ces deux langues par l'entremise d'écoles et de conseils scolaires de langue anglaise et de langue française. Ainsi, les élèves peuvent fréquenter une école publique de langue anglaise, une école catholique de langue anglaise, une école publique de langue française ou une école catholique de langue française.

Personnel enseignant : Les conseils scolaires de l'Ontario emploient environ 114 200 enseignantes et enseignants, soit 72 200 au palier élémentaire et 42 000 au palier secondaire.

Budget : En 2007-2008, les fonds affectés à l'enseignement public en Ontario atteignent environ 18,3 milliards de dollars. Depuis 2003, les fonds alloués à l'éducation ont augmenté de plus de 17 % (3,5 milliards de dollars). Seul le secteur de la santé dépasse celui de l'éducation en ce qui a trait à la part du budget de l'Ontario.

Curriculum : Le système d'éducation financé par les deniers publics offre un curriculum commun du jardin d'enfants à la douzième année définissant ce que les enfants apprennent dans les écoles publiques de l'Ontario. On y précise les connaissances et les compétences que les élèves doivent acquérir dans chaque matière et à chaque niveau scolaire. En établissant un curriculum employé par tout le personnel enseignant de l'Ontario, le ministère fixe des normes pour l'ensemble de la province.

Rôles et responsabilités : Le système d'éducation de l'Ontario comporte trois niveaux, le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et les écoles formant ses éléments centraux. Deux autres organismes gouvernementaux visent à mesurer l'efficacité du système d'éducation (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) qui est un organisme d'évaluation provincial) et à administrer l'autoréglementation de la profession enseignante (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario).

Aspect géographique : Les services éducatifs sont offerts à l'échelle de la province, un territoire géographiquement considérable. Les écoles et les conseils scolaires des régions urbaines, rurales ou éloignées ont des besoins distincts et font face à des difficultés qui leur sont propres.

Contexte multiculturel : Le multiculturalisme de la population ontarienne est l'un des plus variés au monde et il s'observe principalement dans les régions urbaines de la province. Le système scolaire assure un rôle essentiel au sein du réseau de la province offrant des services aux nouveaux arrivants, dont un nombre important d'élèves d'anglais langue seconde qui arrivent chaque année.

Origines de la réforme de l'enseignement

Comme bien d'autres instances dans le monde, l'Ontario a entrepris d'importantes réformes en matière d'éducation au cours de la dernière décennie du XX^e siècle, lesquelles se poursuivent encore de nos jours. Les principaux éléments des premières réformes correspondaient à ce qu'on appelle couramment la « réforme fondée sur les normes ».

Le gouvernement de l'Ontario a mis en place un curriculum commun à l'ensemble des écoles publiques de la province, du jardin d'enfants à la 12^e année, qui précise des attentes spécifiques pour chaque matière et niveau scolaire. Il a aussi établi des normes provinciales en matière de rendement des élèves et créé un organisme indépendant chargé de mener des évaluations à l'échelle de la province et de faire rapport quant au respect des normes.

Une réforme, unique à l'Ontario, a permis de raccourcir le programme d'études secondaires, le faisant passer de cinq à quatre ans, soit de la 9^e à la 12^e année. Dans le cadre de cette réforme, on a aussi mis en place un test de compétences linguistiques en 10^e année, que les élèves doivent réussir pour obtenir leur diplôme d'études secondaires, ainsi que des activités obligatoires de bénévolat communautaire d'une durée de 40 heures. La cohorte ayant fait son entrée à l'école secondaire en 1999-2000 a été la première à terminer ce programme de quatre ans et à suivre le nouveau curriculum de l'Ontario chaque année. À la fin de l'année scolaire 2002-2003, des diplômes d'études secondaires ont été décernés aux membres de la double cohorte, c'est-à-dire de ce groupe composé à la fois des derniers finissants du programme de cinq ans et les premiers finissants du nouveau programme de quatre ans. Par ailleurs, les élèves de la deuxième promotion du programme de quatre ans (2000-2001) étaient les premiers à devoir réussir le test de compétences linguistiques pour obtenir leur diplôme d'études secondaires.

L'accent mis sur les normes a été élargi à la profession enseignante. Le gouvernement d'alors a mis en place des exigences en matière de perfectionnement professionnel obligatoire pour les enseignantes et enseignants. De plus, les nouveaux membres du personnel enseignant, y compris les diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario, devaient désormais réussir un test d'entrée à la profession enseignante avoir de pouvoir enseigner dans les écoles de la province.

Compte tenu de leur ampleur et de leur portée, ces changements ont entraîné d'importantes dissensions au sein du système d'éducation, particulièrement entre les syndicats représentant le personnel enseignant et le gouvernement. À mesure qu'augmentait l'acrimonie, le public perdait de plus en plus ses illusions.

Lors de l'élection de 2003, le gouvernement conservateur a été défait par le Parti libéral, dont la plateforme était centré d'abord sur l'éducation mais aussi sur la santé et sur la croissance économique. L'éducation était si importante aux yeux du premier ministre qu'il a précisé, lors d'une allocution publique, qu'il espérait qu'on se souviendrait de lui comme du « premier ministre de l'Éducation ».

Trois promesses étaient au centre de la plateforme en éducation. Les libéraux faisaient le pari que, à l'occasion des évaluations provinciales, dès 2008, 75 % des élèves de 12 ans (6^e année) atteindraient ou dépasseraient les normes provinciales en lecture, en écriture et en mathématiques à l'occasion des évaluations provinciales, que la taille des classes serait réduite à 20 élèves au maximum, du jardin d'enfants à la troisième année, et que le taux de décrochage au palier secondaire diminuerait alors que la proportion de diplômés augmenterait.

Cerner le problème

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a chargé M. Alan King de réaliser une étude longitudinale sur les répercussions de la modification du programme secondaire de cinq ans en un programme de quatre ans, de 2000 à 2005. L'objectif pratique consistait à prévoir les répercussions de la double cohorte sur les demandes présentées aux établissements postsecondaires en 2004 et à évaluer l'incidence de la restructuration du système secondaire sur le taux d'obtention de diplôme au cours des années subséquentes.

Dans le cadre de son étude portant sur la double cohorte, M. King a calculé le taux d'obtention de diplôme après quatre et cinq ans pour la première cohorte engagée dans le programme de quatre ans. Il a constaté que seulement 57 % des élèves avaient obtenu leur diplôme dans le délai prévu de quatre ans, tandis que 13 % l'avaient obtenu en complétant une cinquième année, ce qui représente un taux d'obtention de diplôme combiné de 70 % (King, 2005, p. iii). Selon les mesures subséquentes du ministère de l'Éducation, qui a utilisé une méthode des cohortes quelque peu différente de celle employée par M. King, le taux d'obtention de diplôme de cette cohorte s'élevait à 68 % après cinq ans.

M. King a aussi relevé les signes avant-coureurs de l'échec au palier secondaire. Il s'est penché sur les expériences de quatre cohortes dans le nouveau système et il s'est aperçu que :

[Traduction] l'inscription à certains cours ou l'échec, ne serait-ce qu'à un seul cours, réduit grandement la probabilité d'obtention du diplôme en quatre ans. Par exemple, parmi les élèves de la première cohorte ayant suivi l'un ou l'autre des cours élaborés à l'échelon local donnant droit à des crédits obligatoires⁵ en

⁵ Le présent passage et le suivant ont trait à trois catégories de cours du palier secondaire : les cours théoriques, les cours appliqués et les cours élaborés à l'échelon local donnant droit à des crédits obligatoires. En général, les élèves qui suivent des cours théoriques se dirigent vers des études universitaires et ceux qui suivent des cours appliqués poursuivront des études postsecondaires dans un collège ou au sein d'un programme d'apprentissage. (En Ontario, le terme « collège » désigne des établissements d'enseignement postsecondaire axés sur les carrières. Ils remettent des diplômes et des certificats, alors que les universités décernent des grades universitaires (B.A., B.Sc., et des grades des cycles supérieurs.) Quant à ceux qui suivent des cours élaborés à l'échelon local donnant droit à des crédits obligatoires, ils intègrent habituellement le marché du travail à la fin de leurs études secondaires. Les cours élaborés à l'échelon local donnant droit à des crédits obligatoires sont préparés par les conseils scolaires et approuvés par le ministère pour « répondre aux besoins éducatifs ou de préparation aux carrières des élèves

9^e année, seulement 14,6 % ont obtenu 30 crédits en quatre ans, parmi les élèves de la première cohorte n'ayant pas réussi le cours de mathématiques ou d'Applied English en 9^e année, seulement 3,2 % ont obtenu 30 crédits⁶ en quatre ans, et parmi les élèves de la première cohorte ayant raté un cours de 9^e année, seulement 15,8 % ont obtenu 30 crédits en quatre ans (King, 2005, p. x).

Les élèves n'ayant pas accumulé 30 crédits ou plus en 12^e année étaient susceptibles d'abandonner leurs études. C'est avec une certaine inquiétude que le gouvernement apprenait, à la fin de la première année de son mandat, que 27 % des élèves de la 9^e année et 40 % des élèves de la 10^e année pouvaient éventuellement de ne pas obtenir leur diplôme, compte tenu du fait qu'il leur manquait au moins un crédit (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a, p. 5-6).

Finalement, M. King a souligné, dans son étude, un manque apparent d'équité au sein du système d'éducation. En examinant les tendances relatives aux notes selon les niveaux scolaires, il a décelé trois signes donnant à penser que le système ne favorise par l'intérêt supérieur de certains élèves sur le plan éducatif. Ainsi, il a relevé des taux d'échec anormalement élevés, un fort pourcentage de notes haussées à 50 %⁷ et une tendance vers des notes peu élevées dans le cas des élèves suivant les cours d'anglais appliqués et préemploi du nouveau curriculum. Par contre, dans les cours d'anglais offerts aux élèves qui feront des études universitaires, les notes sont réparties de façon plus régulière et elles tendent vers des valeurs plus élevées. En mathématiques, la répartition des notes est davantage semblable d'un type de cours à l'autre, mais on observe un taux d'échec très élevé et un fort pourcentage de notes haussées à 50 % dans le cours appliqué de mathématiques de la 9^e année. Bien que les taux d'échec en mathématiques aient diminué et que les notes aient augmenté graduellement chez les élèves des quatre cohortes de 2000-2001 à 2003-2004, M. King souligne que, même dans le cas des élèves suivant les cours théoriques de mathématiques de la 10^e année, près de 40 % des élèves de la dernière cohorte ont obtenu une note finale de 60 % ou moins (King, 2005, p. 32-44). Il s'est alors posé la question suivante : [Traduction] « Est-il fondé, d'un point de vue éducatif, de faire d'une matière "obligatoire" une expérience à ce point risquée pour les élèves? » (King, 2005, p. 40)

La somme de ces résultats a grandement motivé le « premier ministre de l'Éducation » à entreprendre une réforme. En conséquence, le système d'éducation devait relever le défi d'appuyer les élèves éprouvant des difficultés et de supprimer les obstacles à leur réussite, tout en maintenant des normes élevées. Pour ce faire, M. King a recommandé ce qui suit : [Traduction] « i) pour favoriser l'obtention du diplôme d'études secondaires chez les élèves moins performants : 1) l'enseignement correctif doit être entrepris au cours du premier semestre de la 9^e année, 2) des occasions de récupération de crédits doivent être offertes et, ce qui est le plus important, 3) les cours doivent être mieux

qui fréquentent une école particulière ou qui habitent une région spécifique » (ministère de l'Éducation, 1999, p. 44).

⁶ Les élèves ontariens doivent obtenir trente crédits parmi des cours obligatoires et optionnels pour obtenir le diplôme d'études secondaires.

⁷ La note de passage dans les écoles secondaires de l'Ontario est de 50 %.

adaptés aux capacités et aux aspirations des élèves. » (King, 2005, p. x)

La Stratégie pour la réussite des élèves, qui sera expliquée de façon plus approfondie ci-dessous, comporte des éléments répondant aux trois recommandations de M. King, notamment l'élargissement de l'ensemble des possibilités donnant droit à des crédits, par exemple des occasions d'apprentissage par l'expérience, ainsi que la possibilité de récupérer des crédits et de se conformer aux exigences d'obtention du diplôme d'études secondaires. Cette stratégie préconise aussi un changement de culture amenant le personnel enseignant et d'administration à examiner les données des indicateurs concernant les élèves, à prendre davantage conscience des progrès réalisés par ces derniers en matière d'accumulation de crédits et à assumer une plus grande participation et responsabilité à l'égard de la réussite de chaque élève.

Le nouveau gouvernement a reconnu qu'il n'est dorénavant plus acceptable, dans une économie fondée sur le savoir, de permettre à des élèves de 16 ans de cesser de participer à des activités d'apprentissage structurées et ciblées. Les recherches font clairement ressortir des raisons tant individuelles et personnelles d'une part qu'économiques et sociales d'autre part pour veiller à ce que les élèves reçoivent le soutien nécessaire pour terminer leurs études secondaires. Par exemple :

[...] l'estimation de la valeur actualisée nette des revenus découlant de l'obtention du diplôme d'études secondaires est élevée. En effet, si on utilise un taux d'actualisation de 3 %, la VAN des revenus des jeunes hommes représente 138 000 \$ dans le cas des diplômés par opposition aux décrocheurs ayant abandonné leurs études en 9^e année, et pour les jeunes filles, 121 000 \$ dans le cas des diplômés par rapport à celles ayant abandonné leurs études en 10^e année [...]

Le taux de rendement pécuniaire total découlant de l'obtention du diplôme d'études secondaires est également élevé [...] Ainsi, lorsqu'on compare des diplômés et des décrocheurs ayant abandonné leurs études en 10^e année, il semble que le taux de rendement pécuniaire total atteigne 17 %, d'où la nécessité de réduire le nombre de décrocheurs. (Gingras et Bowlby, 2000, p. 45-46)

[Traduction] Une augmentation de un an de la scolarité réduit de 3,7 points de pourcentage la probabilité de se déclarer en mauvaise santé et augmente de 8,2 points de pourcentage la probabilité de se déclarer en bonne santé. Une scolarité accrue réduit les risques d'avoir une incapacité limitant le travail, notamment la dépression. (Oreopoulos, 2005, p. 17)

L'engagement du gouvernement consistait à créer « des programmes de diplôme de niveau secondaire adéquats qui combinent la réussite académique et la préparation au milieu de travail pour les étudiants qui présentent des risques de décrochage. » (*L'excellence pour tous et toutes*, s.d., p. 10) Il s'est aussi engagé à adopter une loi visant à « rendre l'apprentissage obligatoire jusqu'à 18 ans. » L'apprentissage obligatoire jusqu'à 18 ans signifie que tous les jeunes doivent poursuivre leur apprentissage soit à l'école soit par l'entremise d'une formation approuvée offerte à l'extérieur de l'école, et

ce, jusqu'à ce qu'ils atteignent 18 ans ou qu'ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires.

Définir les indicateurs de réussite des élèves

La nécessité de disposer d'éléments d'information entraîne des améliorations dans la collecte, la gestion et l'interprétation des données, tout en favorisant un sentiment de responsabilité à l'égard de la réussite des élèves. Dans le contexte ontarien, il fallait trouver un moyen de convaincre les dirigeantes et dirigeants en éducation de s'investir du pouvoir de changer ce qui fait défaut et, par conséquent, de conjuguer leurs efforts à cet empathie qui incite les éducatrices et les éducateurs à aider les élèves et à agir en ce sens de manière déterminée et ciblée.

La mise en place des indicateurs de réussite des élèves a servi à cette fin. Élaborés par un comité formé de représentantes et représentants des conseils scolaires et de membres du personnel du ministère, ces indicateurs sont fondés en grande partie sur les constatations de M. King. On a établi des indicateurs pour mesurer le progrès et le rendement des élèves et pour déterminer si l'on s'inscrit aux cours susceptibles d'intéresser davantage les élèves n'ayant pas l'intention de fréquenter l'université; par exemple, les cours d'éducation coopérative et les cours axés sur le marché du travail. On a aussi établi des indicateurs pour mesurer le taux de rétention des élèves au sein du système de langue française, un des objectifs que s'était donné le ministère. Les onze indicateurs initiaux sont énumérés dans le tableau 1 ci-dessous. Par la suite, en 2005, un douzième indicateur, la répartition des notes, a été ajouté à cette liste pour permettre d'évaluer l'équité en éducation.

INDICATEURS	
1.	Accumulation de crédits
2.	Taux de réussite des crédits obligatoires
3.	Taux de réussite en matière de compétences linguistiques
4.	Offre de crédits préemploi
5.	Offre de crédits précollégiaux
6.	Offre de cours élaborés à l'échelon local donnant droit à des crédits obligatoires
7.	Offre des deux cours liés à l'éducation coopérative
8.	Taux annuel d'abandon scolaire
9.	Élèves moins performants de 7 ^e et 8 ^e année
	<i>ET LES DEUX INDICATEURS ADDITIONNELS SUIVANTS POUR LES CONSEILS SCOLAIRES DE LANGUE FRANÇAISE</i>
10.	Départ des élèves vers le système de langue anglaise, de la 7 ^e à la 12 ^e année
11.	Départ des élèves moins performants vers le système de langue anglaise, de la 7 ^e à la 12 ^e année

Tableau 1 : Indicateurs initiaux de la réussite des élèves

L'utilisation de ces indicateurs a entraîné un certain nombre de défis. L'un des premiers défis auxquels on a dû faire face avait trait aux définitions. Le ministère a défini chacun de ces indicateurs et des efforts ont été déployés pour assurer une application uniforme de ces définitions. Certains indicateurs sont plus susceptibles de faire l'objet d'une réinterprétation que d'autres. Ainsi, on pourrait être tenté d'ajouter d'autres sens à la définition du terme « moins performants ». Le ministère utilise ce terme pour désigner tout élève faisant partie du nombre et du pourcentage d'élèves de la 7^e et de la 8^e année

dont le niveau de rendement est inférieur ou égal à 1⁸ dans une majorité de domaines d'études⁹ en anglais ou en français, ou en mathématiques. Néanmoins, d'après un récent sondage effectué auprès des membres du personnel enseignant de langue anglaise de l'Ontario, ce terme englobe diverses autres caractéristiques : l'absentéisme scolaire persistant (90 %), les préoccupations sur le plan du comportement (83 %), l'imposition de suspensions (50 %), les recommandations de l'école élémentaire (37 %) et le manque de ponctualité (28 %) (Mueller, à paraître). D'un point de vue pratique, ce manque de rigueur n'a toujours pas soulevé d'inquiétude au sein du ministère puisque les conseils scolaires classifient les élèves par catégories en vue de la prestation d'un soutien additionnel et puisque le nombre d'élèves ainsi désigné est généralement à la baisse.

Les indicateurs liés à l'offre de cours (n^{os} 4 à 7 ci-dessus) mettent en lumière un autre type de défis. Pour mesurer ces indicateurs, il a fallu composer à la fois avec des obstacles techniques et des obstacles d'ordre administratif. Les obstacles techniques découlent des disparités entre les systèmes d'information des conseils scolaires et des écoles, en terme de capacité à produire un compte exact des élèves inscrits à ces cours et qui les ont réussis. Quant aux obstacles d'ordre administratif, ils résultent du fait que les codes désignant ces cours ne sont pas appliqués uniformément d'un conseil scolaire à l'autre, ou d'une école à l'autre, en partie parce que la mise en place de nouveaux types de cours s'est faite plus rapidement que la mise à jour de la classification des codes de cours dans les systèmes des conseils scolaires. Par conséquent, le ministère n'est pas assuré que l'information liée à ces indicateurs est exacte et complète.

Les indicateurs de réussite dont disposent les conseils scolaires relativement au rendement (n^{os} 1, 2, 3 et 8 ci-dessus), aux élèves moins performants (n^o 9) et au départ du système de langue française (n^{os} 10 et 11) font l'objet de collectes spéciales de données, qui sont recueillies, emmagasinées et analysées directement par le personnel du ministère affecté à la réussite des élèves. L'analyse est limitée à des énoncés descriptifs de la situation correspondant à chaque indicateur et aux tendances provinciales d'une année à l'autre, car, lorsqu'elles sont remises au ministère, ces données sont déjà regroupées au niveau des conseils scolaires. Cette façon de faire empêche une analyse plus approfondie selon les écoles et les subdivisions de la population.

De plus, on remarque, parmi ces indicateurs, l'absence de mesure du taux d'obtention de diplôme des conseils scolaires. Le ministère ne recueille pas de telles données auprès des conseils scolaires pour trois raisons. Premièrement, les conseils scolaires ne disposent pas tous d'un système d'information leur permettant de produire cette information de manière fiable. Deuxièmement, les conseils scolaires qui le font à l'échelle locale ont tendance à calculer ce taux en utilisant le nombre d'élèves au début de la 12^e année comme dénominateur et le nombre de ceux ayant terminé la 12^e année comme numérateur, ne

⁸ Le curriculum de l'Ontario décrit les niveaux de compétence en fonction d'une échelle comportant quatre échelons, le quatrième correspondant au niveau le plus élevé, et le premier, au niveau le plus bas.

⁹ Les matières composant le curriculum de l'Ontario comportent divers domaines d'études. Par exemple, le programme-cadre de mathématiques au palier élémentaire est divisé en cinq domaines d'études : numération et sens du nombre, géométrie, modélisation et algèbre, mesure, et traitement des données et probabilité.

tenant pas compte des élèves ayant quitté l'école entre la 9^e et la 11^e année. De plus, un tel calcul ne tient pas compte des élèves qui ont quitté un conseil scolaire et obtenu leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario plus tard, dans un autre conseil scolaire. Troisièmement, à la lumière de ce qui précède, si le ministère rendait compte publiquement des taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, il devrait le faire à l'échelle provinciale.

Au moment où M. King a réalisé son étude, les sources de données du ministère de l'Éducation concernant les élèves du palier secondaire étaient peu convaincantes. Les ensembles de données étaient incomplets et leur exactitude, souvent discutable. Pour contourner ces obstacles, M. King a eu recours à une procédure approfondie d'épuration des données de sorte à créer un échantillon suffisamment significatif pour soutenir son enquête. Le ministère, qui a déployé des efforts pour établir un taux d'obtention du diplôme d'études secondaires à l'aide d'une mesure de la cohorte, se fondant principalement sur les mêmes sources de données que M. King, a fait face aux mêmes obstacles quant à la qualité des données. Deux éléments étaient essentiels pour créer une mesure réellement exhaustive de la cohorte : de bonnes données de départ et un système provincial d'identificateurs uniques des élèves.

Ces difficultés liées aux données et aux systèmes ont été la principale raison du remaniement du système d'information sur les élèves de l'Ontario. Le nouveau Système d'information scolaire de l'Ontario (SISOn)¹⁰ devrait produire ses premiers ensembles de données au cours de l'été 2007. Comme le système précédent, il comportera les dossiers individuels des élèves. Un système provincial d'émission d'identificateurs numériques uniques pour les élèves de l'Ontario a été mis en place en 2002.

Des données valables représentaient le dernier élément nécessaire pour appuyer l'analyse des données et la communication de renseignements complets au sujet des itinéraires d'études et des tendances observées à l'échelle individuelle et au sein des subdivisions de la population et des écoles. Trois facteurs semblaient influencer sur l'attention portée à la qualité des données au niveau des conseils scolaires :

- 1) la collecte d'indicateurs du rendement des élèves au sein des conseils scolaires;
- 2) la communication au public des résultats des écoles secondaires; et
- 3) le soutien offert aux conseils scolaires par le ministère pour renforcer leur capacité en matière de collecte, de gestion et d'interprétation des données.

Bien que l'analyse des données des indicateurs de réussite des élèves se limite au niveau provincial, la collecte de données au sein des conseils scolaires en vue de leur

¹⁰ Le SISOn recueille des données descriptives sur l'administration des districts, des conseils scolaires et des écoles, l'inscription scolaire aux paliers élémentaire et secondaire, les notes obtenues dans les cours du secondaire, les crédits et l'obtention du diplôme d'études secondaires. Des données de base relatives aux élèves sont disponibles pour l'année scolaire 2005-2006. Des données concernant le personnel éducatif sont recueillies pour la première fois en 2006-2007 par l'entremise du SISOn. Le ministère recueille les données à des dates prédéterminées. Trois collectes principales ont lieu pendant l'année, soit durant l'automne, l'hiver et l'été. Un lien peut être établi entre ces données et les données précédant la mise en place du système dans les cas où les conseils scolaires ont déjà communiqué de l'information connexe sur les élèves.

transmission au ministère entraîne une série d'exigences et de responsabilités internes ayant leur dynamique propre. Les dirigeantes et dirigeants des conseils scolaires demandent ces données aux directions d'écoles et ils doivent les passer en revue et les approuver avant de les transmettre au ministère. Si les données dressent un portrait peu reluisant d'une école ou de l'ensemble d'un conseil scolaire, elles peuvent soulever une série de questions : Ces données sont-elles exactes? Pourquoi en est-il ainsi? Que faisons-nous à ce sujet pour obtenir de meilleurs résultats?

Alimentant cette dynamique, le ministère a commencé à afficher sur son site Web certaines données provenant des conseils scolaires au sujet des progrès réalisés par les élèves du palier secondaire.¹¹ Ainsi, il communique le pourcentage d'élèves ayant obtenu les seize crédits prévus à la fin de la 10^e année. De plus, il mentionne le pourcentage d'élèves ayant réussi l'une des façons de se conformer à l'exigence en matière de compétences linguistiques au niveau secondaire : le test des compétences linguistiques de 10^e année.¹² En rendant public ces données sur le progrès des élèves au public, on insiste davantage sur l'obligation qu'on les conseils scolaires de rendre des comptes. De plus, les élèves, les parents et les membres de la collectivité veulent savoir pourquoi les résultats ne sont pas meilleurs. De telles questions déclenchent souvent deux réactions différentes : l'état de défensive¹³ ou l'enquête approfondie cherchant à expliquer les résultats et à en connaître les causes afin de s'améliorer en prenant des décisions éclairées. Les directions d'écoles, quant à elles, sont incitées à poser les mêmes questions à leurs collègues dans un esprit de résolution de problèmes et d'atteinte de meilleurs résultats chez les élèves.

Cette nouvelle culture d'analyse augmente la valeur accordée aux données épurées et exactes. Les intervenantes et intervenants du milieu de l'éducation désirent pouvoir utiliser avec confiance les données sur lesquelles ils fondent leurs explications et leurs arguments en faveur de nouvelles orientations.¹⁴

¹¹ Consulter le site suivant : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/bpr/index.html>.

¹² Pour obtenir leur diplôme d'études secondaires, les élèves de l'Ontario doivent se conformer à une exigence en matière de compétences linguistiques. En 10^e année, ils doivent subir une épreuve administrée par un organisme ontarien d'évaluation sans lien de dépendance. Les élèves qui ratent ce test peuvent s'inscrire au cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario. Une fois ce cours réussi, l'exigence pour l'obtention du diplôme d'études secondaires est respectée. L'indicateur de la réussite des élèves « Taux de réussite en matière de compétences linguistiques » tient compte à la fois des élèves ayant réussi le test et ceux ayant réussi le cours. Une difficulté se pose pour le ministère sur le plan de la communication. Comme l'organisme d'évaluation publie les taux de réussite au test de compétences linguistiques, le ministère doit décider s'il publie la même mesure que ce dernier, assurant ainsi l'uniformité des données, ou s'il rend public l'indicateur de la réussite des élèves, ce qui risque de créer une confusion et l'apparence d'un manque d'uniformité de l'information présentée. À ce jour, le ministère a opté pour l'uniformité entre ses données et celles de l'organisme d'évaluation.

¹³ Cette attitude défensive se manifeste parfois par une impuissance, malheureusement appuyée par les recherches. Ainsi, en se fondant sur des études montrant le nombre de cas expliqués par la situation socioéconomique des élèves, les éducatrices et éducateurs utilisent parfois de telles constatations pour expliquer le rendement de leurs élèves et leur propre incapacité à changer les choses.

¹⁴ Au cours des deux dernières années, le ministère a explicitement appuyé le développement de la capacité des conseils scolaires en matière de collecte, de gestion et d'utilisation de données par l'entremise de sa mesure intitulée Gestion de l'information pour l'amélioration du rendement des élèves (GIARE). Celle-ci est expliquée de manière plus approfondie dans un document complémentaire.

On observe cette culture d'analyse dans les interactions entre le personnel dirigeant des conseils scolaires et des écoles. Par exemple, des surintendantes ou surintendants responsables d'un certain nombre d'écoles secondaires ont affiché dans leurs bureaux les données des indicateurs de réussite des élèves pour chacune des écoles secondaires dont ils ont la charge. Ils se servent de ces données pour suivre de près les progrès réalisés, en discuter avec les directions d'école et en tenir compte lors de l'allocation des ressources et l'établissement des programmes. En outre, l'examen de telles données suscite naturellement un questionnement. Ainsi, un conseil a remarqué que le taux de réussite des cours obligatoires était plus élevé que prévu, compte tenu du pourcentage d'élèves n'ayant pas obtenu certains crédits. Cette observation a mené à une analyse visant à relever les cours non réussis. Avec étonnement, la direction du conseil scolaire a constaté que les échecs les plus fréquemment observés se produisaient en musique, en art dramatique et en arts visuels.

Plusieurs écoles secondaires dont les élèves proviennent de diverses écoles élémentaires ont choisi d'entreprendre le suivi auprès des élèves moins performants dès leur passage de l'élémentaire au secondaire. L'utilisation de données au sein d'une école vise à aider le personnel enseignant à conseiller et guider les élèves moins performants ainsi qu'à identifier les élèves n'ayant pas accumulé tous leurs crédits intervenir rapidement au près d'eux.

Les conseils scolaires, ainsi que les écoles, tirent avantage du souci qu'apportent les conseils scolaires à l'élaboration de leurs données afin que celles-ci répondent aux normes du SISON. En effet, ils se servent de ces données pour se documenter sur leurs élèves et sur l'incidence des efforts déployés par les écoles. Le ministère n'a pas une connaissance systémique du degré d'application de ces pratiques dans les écoles et les conseils scolaires, celles-ci ne faisant l'objet que d'un suivi informel. On en sait encore moins sur les pratiques des enseignantes et enseignants en salle de classe. L'influence de la Stratégie pour la réussite des élèves au niveau des écoles et des salles de classe fera l'objet d'une évaluation approfondie plus loin dans le présent document.

Stratégie pour la réussite des élèves de l'Ontario

La Stratégie pour la réussite des élèves a été conçue en trois phases :

- Première phase : Investissement dans la capacité de leadership pour une réforme de l'enseignement au palier secondaire au niveau des conseils scolaires (2003-2004);
- Deuxième phase : Investissement dans la capacité de leadership au niveau des écoles (2004-2006);
- Troisième phase : Offre d'occasions d'apprentissage nouvelles et variées aux élèves (depuis 2006).

Chaque phase successive augmente la capacité au sein des conseils scolaires – d'abord parmi les dirigeantes et dirigeants des conseils scolaires, puis au niveau des écoles et, finalement, dans le milieu d'apprentissage, où l'enseignement est offert et où l'apprentissage a lieu. En ce sens, accroître la réflexion du personnel enseignant au palier

secondaire sur les données relatives à l'école et aux élèves peut être perçu comme une démarche de conscientisation dans la stratégie d'optimisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette conscientisation suscite l'engagement des enseignantes et enseignants du palier secondaire dans la réussite des élèves et encourage une meilleure connaissance des besoins et styles d'apprentissage divers de ces derniers. Elle favorise aussi la transition entre « enseigner une matière » et « enseigner à des élèves ».

Les principaux éléments de chaque phase sont expliqués ci-dessous ainsi que les projets de recherche et les analyses qui les ont orientés ou qui ont coïncidé avec eux.

Première phase de la Stratégie pour la réussite des élèves Renforcement des capacités chez les dirigeantes et dirigeants des conseils scolaires

La principale caractéristique de la première phase a été une affectation de 51 millions de dollars pour créer un poste de leader pour la réussite des élèves de niveau supérieur au sein de chaque conseil scolaire afin de centrer l'attention sur la réussite de tous les élèves du palier secondaire. En plus de faire rapport sur les indicateurs des conseils scolaires, les leaders pour la réussite des élèves devaient élaborer des plans d'action fondés sur ces indicateurs. Ces plans d'action allaient être structurés selon ce qu'on a appelé les quatre thèmes de la Stratégie pour la réussite des élèves : favoriser l'apprentissage de la littératie, favoriser l'apprentissage de la numératie, créer des itinéraires d'études vers des destinations postsecondaires, et créer dans les écoles un sens de la communauté, une culture et de l'empathie favorisant la participation des élèves. Le ministère a organisé des activités de perfectionnement professionnel sous forme de colloques provinciaux à l'intention de tous les leaders pour la réussite des élèves afin de favoriser l'uniformité de leur approche et leur détermination.

À compter de l'année scolaire 2004-2005, le ministère a financé 105 projets pilotes à l'échelle de la province (appelés « projets phares ») afin de tirer des leçons en vue de les appliquer à une plus grande échelle. Une somme de 18 millions de dollars a été allouée de façon ponctuelle et non à titre de financement continu. Ces projets visaient à aider les élèves à récupérer des crédits, à offrir des programmes dans d'autres contextes, à répondre aux besoins de groupes cibles d'élèves (par exemple les élèves autochtones) et à inciter les décrocheurs à réintégrer le système scolaire. On a aussi commencé à examiner la question de la double reconnaissance de crédit, soit des crédits obtenus au collège qui sont pris en compte dans le calcul des crédits au palier collégial et secondaire. Durant cette période, le ministère a favorisé un plus grand recours aux placements de type coopératif et de meilleures façons de reconnaître les connaissances et les compétences des élèves et d'en rendre compte à l'intention des employeurs éventuels.

Pendant ce temps, d'autres recherches menées par le ministère faisaient ressortir la nécessité des pratiques davantage ciblées afin de favoriser la participation des élèves éprouvant des difficultés. Cela allait être l'élément central de la deuxième phase.

Facteurs de risque et de protection touchant les jeunes

Au cours du printemps 2004, vu les observations se dégageant de l'étude de M. King, le

ministère de l'Éducation a demandé au Hospital for Sick Children, de Toronto, de diriger un consortium chargé de réaliser une enquête sur le décrochage au secondaire, en centrant l'attention sur les facteurs qui incitent les élèves à quitter l'école de manière précoce et ceux qui les incitent à y rester. Le chercheur principal était le D^r Bruce Ferguson.

Dans le cadre de cette étude largement qualitative, 193 entretiens ont été réalisés avec des jeunes qui avaient quitté l'école de manière précoce ou qui étaient à risque de le faire. Les jeunes interrogés représentaient les Autochtones, les francophones, les immigrants, les minorités visibles, les communautés lesbienne, gay, bisexuelle et transgenre, ainsi que la population rurale. De plus, on a organisé quinze groupes de discussion regroupant des parents et des membres du personnel enseignant.

La principale constatation du D^r Ferguson est que les jeunes aux prises avec une multitude de facteurs de risque sont déterminés à améliorer leur vie. Les principaux facteurs menant les élèves à quitter l'école sont le manque de liens et d'engagement à l'égard de la culture de l'école et de la collectivité scolaire plutôt que leur situation personnelle et familiale, comme on pourrait le penser. Pratiquement tous les jeunes ayant participé à l'étude prévoient retourner à l'école un jour. [Traduction] « Les jeunes ont besoin de sentir que le système se soucie de leur bien-être. Nous devons leur porter de l'attention afin qu'ils sachent qu'ils sont importants » (Ferguson, 2005a). Selon l'une des principales recommandations, chaque élève « moins performant » était exposé à la possibilité de ne pas réussir à l'école devrait être jumelé à un adulte bienveillant – membre du personnel enseignant ou d'administration, conseillère ou conseiller en orientation – qui travaillerait de près avec lui et le conseillerait (Ferguson, 2005b, pp. 48-49).

Le défi était clair pour les dirigeantes et dirigeants en éducation. Il s'agissait « d'institutionnaliser » un lien entre un adulte bienveillant au sein de l'école et les élèves éprouvant diverses difficultés, que ce soit sur le plan scolaire, social ou autre. Il devenait évident que les signes avant-coureurs d'un échec quant à l'obtention du diplôme d'études secondaires pouvaient être décelés avec exactitude et que les dirigeantes et dirigeants de l'éducation au niveau des écoles, des conseils scolaires et de la province avaient besoin de la capacité à déceler ces signes.

Deuxième phase de la Stratégie pour la réussite des élèves Renforcement des capacités au niveau des écoles, résultats initiaux et changement de pratiques

La deuxième phase visait le renforcement des capacités au niveau des écoles afin de répondre aux besoins des élèves éprouvant des difficultés et de donner suite aux recommandations découlant de l'étude sur le décrochage. Cela nécessitait un personnel dévoué dans les écoles. En 2004-2005, le ministère a accordé une somme de 89 millions de dollars pour 1 300 enseignantes et enseignants additionnels au secondaire, y compris 800 enseignantes et enseignants pour la réussite des élèves nouvellement engagés ou désignés en tant que tels. 300 enseignantes et enseignants allaient être ajoutés à l'effectif en 2006-2007, et on a pris l'engagement d'en ajouter 300 autres en 2007-2008. L'objectif

était de compter en moyenne une enseignante ou un enseignant pour la réussite des élèves par école secondaire au cours de l'année scolaire 2007-2008.

Dans un contexte plus large, l'ajout de ces enseignantes et enseignants représentait un élément au cœur des négociations avec la Fédération des enseignantes et enseignants des écoles secondaires de l'Ontario dans le cadre du renouvellement de la convention collective provinciale d'une durée de quatre ans. Le syndicat des enseignantes et enseignants cherchait à conclure une entente en vertu de laquelle ses membres n'enseigneraient pendant six séances de cours au lieu de huit; ceci étant possible grâce à l'ajout des enseignantes et enseignants pour la réussite des élèves. Au début, ces derniers pourraient être utilisés comme titulaires de classe à plein temps, mais ils devraient par la suite être libérés de leurs charges d'enseignement au moins pendant la moitié du temps afin de leur permettre d'intervenir, dans divers contextes, auprès des élèves éprouvant des difficultés. Comme dans le cas de la mise en place des leaders pour la réussite des élèves au niveau des conseils scolaires, le ministère a offert des activités de perfectionnement professionnel lors de la création des postes d'enseignante ou enseignant pour la réussite des élèves.¹⁵

En outre, au cours de cette période, quatre-vingt-dix-neuf projets phares ont été poursuivis ou élargis et vingt-six nouveaux projets ont été entrepris. Pendant ce temps, le ministère a maintenu son appui aux leaders pour la réussite des élèves en place dans les conseils scolaires et aux activités liées aux plans d'action.

Durant la deuxième phase, une analyse des indicateurs de réussite des élèves et des comptes rendus des projets phares a permis de constater certains progrès réalisés dans le cadre des mesures visant à aider un plus grand nombre d'élèves à poursuivre leurs études en vue d'obtenir leur diplôme d'études secondaires¹⁶, dont voici les faits saillants :

- Entre 2003-2004 et 2004-2005, faible augmentation (1 %) du pourcentage des élèves de la 9^e année ayant obtenu le nombre de crédits prévu pour l'obtention du diplôme d'études secondaires;
- Hausse du taux de réussite des cours obligatoires de 9^e année désignés théoriques (hausse de 1 %), appliqués (hausse de 3 %) et élaborés à l'échelon local donnant droit

¹⁵ On constate que la Stratégie pour la réussite des élèves diffère de l'approche du gouvernement de l'Ontario en matière de renforcement des capacités en vue d'un changement au palier élémentaire. Tant dans le cadre des mesures entreprises au secondaire que dans celles mises en place à l'élémentaire, on a alloué des sommes au perfectionnement professionnel des dirigeantes et dirigeants des conseils scolaires et des écoles ainsi que des titulaires de classe. Toutefois, dans le contexte de la Stratégie pour la réussite des élèves, on a créé des postes permanents au sein de conseils scolaires, auxquels incombe la responsabilité de l'initiative. Par contre, dans le cas de l'initiative mise en place au palier élémentaire, des sommes importantes ont été affectées à l'embauche de spécialistes au ministère, ces derniers offrant un soutien aux conseils scolaires. Il serait intéressant d'examiner les mérites de chaque modèle.

¹⁶ Les statistiques citées à cet endroit et ailleurs dans le présent document proviennent de rapports internes non publiés du ministère. L'information contenue dans ces rapports a grandement aidé le ministère à comprendre ce qui fonctionne et à déterminer si des progrès ont été réalisés. Par conséquent, il est important de les reproduire ici, dans le contexte de la Stratégie pour la réussite des élèves. Vu l'évolution des pratiques en matière de collecte et de gestion des données et l'intérêt collectif grandissant à l'égard des données concernant le système d'éducation, on peut s'attendre à ce que les pratiques en matière de communication de l'information au public et l'accès aux données changent aussi.

- à des crédits obligatoires (hausse de 3 %);
- Hausse du taux de réussite des cours obligatoires de 10^e année désignés théoriques (hausse de 1 %), appliqués (hausse de 2 %) et élaborés à l'échelon local donnant droit à des crédits obligatoires (hausse de 4 %);
- Augmentation considérable du pourcentage d'élèves se conformant à l'exigence en matière de compétences linguistiques de l'Ontario en 12^e année : hausse de 8 points de pourcentage, de 82 % en 2003-2004 à 90 % en 2004-2005;
- Taux élevé de réussite en matière de récupération de crédits par l'entremise des projets phares. Dans le cadre des projets entrepris en 2004-2005, les élèves tentaient d'obtenir 17 478 crédits et ils en ont obtenu 15 342, ce qui représente un taux de réussite de 88 %;
- Faible baisse du pourcentage d'élèves dit « moins performants » en 8^e année au cours de la période de deux ans (moins de 1 %);
- Hausse du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, passant de 68 % en 2003-2004 à 71 % en 2004-2005.

On a aussi amélioré la collecte des données. Par exemple, au cours de l'année scolaire 2005-2006, le ministère demandait aux conseils scolaires de l'information sur la répartition des notes.

Les améliorations observées – certaines légères, d'autres plus importantes – ont orienté les efforts visant à mettre en place des pratiques plus efficaces pour appuyer les élèves éprouvant des difficultés.

Troisième phase de la Stratégie pour la réussite des élèves Accent sur les élèves, transitions et reddition de comptes

En décembre 2005, le gouvernement de l'Ontario a annoncé la troisième phase de la stratégie, dont l'élément central est l'établissement d'un taux cible d'obtention du diplôme d'études secondaires. Selon la cible établie, dès l'année scolaire 2010-2011, 85 % des élèves d'une cohorte obtiendront leur diplôme d'études secondaires en cinq ans. Le gouvernement a aussi présenté un projet de loi en décembre 2005 afin que les élèves soient tenus de poursuivre leur apprentissage à l'école ou dans le cadre d'un programme de formation en cours d'emploi, y compris un programme d'apprentissage, jusqu'à ce qu'ils atteignent 18 ans ou qu'ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires. Ce projet de loi prévoit aussi la reconnaissance juridique d'une gamme accrue d'occasions d'apprentissage afin de répondre aux besoins des élèves et fait passer la scolarité obligatoire de 16 à 18 ans (ou au moment de l'obtention du diplôme d'études secondaires).

Les modifications apportées aux exigences relatives à l'obtention du diplôme d'études secondaires ont fait suite aux demandes concernant des occasions accrues d'apprentissage par l'expérience et leur reconnaissance dans le compte des crédits obligatoires.¹⁷ Ainsi,

¹⁷ Les principales améliorations apportées aux programmes en 2005-2006 visaient à offrir de nouveaux itinéraires d'apprentissage en vue d'augmenter le rendement des élèves. En voici des exemples :

un crédit obligatoire peut maintenant être obtenu par l'entremise d'un cours préemploi ou d'aptitude à l'apprentissage et deux crédits, par l'entremise de cours d'éducation coopérative (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). Depuis le début de l'année scolaire 2005-2006, une version révisée du programme-cadre de mathématiques est employée, dont l'objet est de corriger certains problèmes mis en évidence dans l'analyse de M. King¹⁸ (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005c). De plus, des mesures de soutien additionnelles ont été mises en place dans les conseils scolaires et les écoles à l'intention des élèves éprouvant des difficultés.

Un certain nombre d'autres facteurs se sont unis pour donner à cette phase son accent sur les élèves. Les leaders pour la réussite des élèves étaient en place, les enseignantes et enseignants pour la réussite des élèves s'ajoutaient à l'équipe et des équipes responsables de la réussite des élèves étaient mises en place dans les écoles. Ces équipes comprennent au moins une enseignante ou un enseignant pour la réussite des élèves, la directrice ou le directeur d'école, une enseignante ou un enseignant de l'enfance en difficulté, une enseignante conseillère ou un enseignant conseiller en orientation et tout autre membre du personnel enseignant ou scolaire susceptible de contribution à la mise en œuvre de la stratégie dans l'école.

Au même moment, la collecte de renseignements au sujet des élèves éprouvant des difficultés sur le point d'entrer à l'école secondaire soulevait des questions sur les meilleures façons d'assurer la coordination entre les deux paliers scolaires. Le personnel éducatif savait que les recherches et l'expérience laissaient entendre que la transition de la 8^e année à l'école secondaire était particulièrement importante. Comme il en a été question plus haut, M. King a souligné qu'il est possible de dépister en 9^e année les élèves les plus à risque de décrocher, et ce, en relevant ceux qui n'arrivent pas à obtenir huit crédits au cours de cette année. De plus, le personnel éducatif et les chercheurs dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté rappelaient aux responsables des politiques que *toute* transition est difficile.

Au cours de cette période, les responsables des politiques du ministère ont aussi demandé

-
- Ajout d'une majeure haute spécialisation dans le cadre du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO) qui permettra aux élèves de suivre un nombre minimum de cours dans certains domaines hautement spécialisés menant à des secteurs d'emploi, à des apprentissages et à des destinations postsecondaires.
 - Développement des programmes d'éducation coopérative offerts en partenariat avec des entreprises et des organismes communautaires. Afin d'élargir la reconnaissance de l'apprentissage par l'expérience, les élèves peuvent choisir jusqu'à deux crédits d'éducation coopérative et un crédit de formation au cheminement de carrière ou de stratégies d'apprentissage dans le cadre de leurs dix-huit crédits obligatoires.
 - Création de programmes à double reconnaissance de crédit visant à permettre aux élèves du palier secondaire d'obtenir des crédits reconnus aux fins du DÉSO et d'un diplôme postsecondaire par l'entremise d'une formation en apprentissage ou de cours postsecondaires. Ce nouveau style d'apprentissage s'est révélé positif dans le contexte des projets de l'Initiative de jonction écoles—collèges—milieu de travail mis à l'essai à l'échelle de la province.
 - Efforts coordonnés pour créer des liens formels entre les écoles secondaires et les établissements d'enseignement postsecondaire afin d'aider les élèves à atteindre des objectifs plus élevés.

¹⁸ Consulter la page 6 où l'on traite de l'analyse de M. King.

que soit réalisé un examen de la littérature (Tilleczek et Ferguson, à paraître) portant sur la transition de la 8^e année à l'école secondaire, reconnaissant l'importance de dépister les élèves de la 8^e année à risque de ne pas obtenir tous les crédits prévus en 9^e année. L'information découlant de cet examen a servi à deux fins : orienter les pratiques à tous les niveaux du système d'éducation, les constatations ayant fait l'objet d'une discussion lors de séances de perfectionnement professionnel offertes par le ministère en 2006-2007, et jeter les bases d'une étude plus détaillée portant sur les transitions dans les écoles de l'Ontario, dont il est question ci-après.

Un changement de paradigme quant à l'enseignement offert en classe de manière à répondre aux divers besoins des élèves était aussi alimenté par les travaux d'un comité d'experts mis en place pour conseiller le gouvernement sur l'enseignement destiné aux élèves ayant des besoins particuliers (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005b). On a relevé la pédagogie différenciée et la conception universelle de l'apprentissage comme des interventions efficaces dans les classes dans lesquelles sont intégrés des élèves ayant des besoins particuliers, mais ces approches pédagogiques s'adressent aussi de manière générale aux éducatrices et éducateurs et offrent un cadre conceptuel basé sur les recherches permettant de comprendre et de gérer les difficultés se posant dans la classe hétérogène. Une implication importante de ces approches a trait à la nécessité de transformer la culture d'enseignement dans les écoles secondaires, passant d'un enseignement axé sur les matières à un enseignement axé sur les élèves.

Le ministère a appuyé le perfectionnement professionnel et le renforcement des capacités afin de faciliter la planification de la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire. Des équipes de transition entre les deux paliers scolaires ont été formées de sorte à favoriser la communication de renseignements plus détaillés au sujet des élèves identifiés comme étant « à risque » par les indicateurs. Une telle communication est essentielle pour réussir le jumelage avec des adultes bienveillants au sein de l'école secondaire, ces derniers aidant les élèves en leur offrant de l'information et des conseils scolaires. Un grand nombre de personnes affirment que l'interaction entre le personnel scolaire des paliers élémentaire et secondaire, qui est favorisée par la Stratégie pour la réussite des élèves, constitue un autre moteur de changement de la culture au sein du milieu de l'enseignement de l'Ontario.

Au cours de cette période, on a observé davantage de progrès quant au maintien des élèves sur la voie de l'obtention du diplôme d'études secondaires. Voici ce que montrent les données les plus récentes, soit celles relatives à l'année scolaire 2005-2006 :

Ensemble des conseils scolaires

- Parmi les élèves qui entrent à l'école secondaire, le pourcentage des élèves moins performants est à la baisse, dans la plupart des cas, pour la troisième année consécutive.
- Le pourcentage d'élèves ayant obtenu seize crédits ou plus à la fin de la 10^e année, soit ceux ayant réussi tous leurs cours, est passé de 61 % en 2004-2005 à 66 % en 2005-2006.

Conseils scolaires de langue française

- 77 % des élèves de la 10^e année ont obtenu 16 crédits ou plus, en hausse par rapport à 69 %.
- Les données concernant les départs d'élèves des conseils scolaires de langue française vers le système de langue anglaise vont quelque peu en sens inverse. Ainsi, une baisse a été observée entre la 7^e et la 12^e année, mais une hausse de 0,3 % a été enregistrée en 8^e année en 2005-2006.

Le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires était de 73 % en 2005-2006, ce qui représente une tendance continue à la hausse vers l'objectif de 85 % fixé pour l'année scolaire 2010-2011.

Un certain nombre de mesures novatrices ont contribué ou ont commencé à contribuer aux progrès des élèves. Les projets phares ont continué à représenter une façon pour les élèves de récupérer les crédits correspondant aux cours non réussis. Ainsi, en 2005-2006, ils ont tenté de récupérer 32 383 crédits et ils en ont obtenu 25 020, ce qui représente un taux de réussite de 77 %.

La notion de récupération de crédits est en soi une pratique novatrice en Ontario en ce que les élèves ne sont plus tenus de reprendre en entier un cours non réussi. Ils font plutôt l'objet d'une évaluation, à la suite de laquelle ils ne doivent répondre qu'aux attentes du programme non remplies la première fois. Comme ces crédits peuvent être obtenus en un temps réduit, un grand nombre d'élèves arrivent à en obtenir deux durant une période correspondant habituellement à un cours, reprenant ainsi la cadence en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Des occasions d'apprentissage par l'expérience ont aussi fait l'objet de projets pilotes et ont été mises en place. Parmi les nouvelles améliorations apportées aux programmes figure la double reconnaissance de crédit, soit des crédits obtenus en participant à des programmes collégiaux ou d'apprentissage qui sont pris en compte dans le calcul des crédits au palier secondaire et collégial ou dans le cadre de la formation en apprentissage. Durant la première moitié de l'année au cours de laquelle de tels programmes ont été offerts, 360 élèves y étaient inscrits, dont 86 % ont obtenu des crédits. Durant le premier semestre de la présente année scolaire, 260 élèves étaient inscrits à ces programmes, et environ 85 % ont acquis des crédits. Au deuxième semestre, environ 2 250 élèves s'y sont inscrits. En outre, vingt-sept conseils scolaires ont mis à l'essai des majeures haute spécialisation, en vertu desquelles les élèves suivent un ensemble de cours du palier secondaire et un programme offert par l'industrie ou une formation menant à une certification en rapport avec cinq secteurs de l'économie : les arts et la culture, la construction, l'hôtellerie, la fabrication et les industries primaires, soit l'agriculture, l'exploitation minière, la foresterie et l'aménagement paysager. Finalement, comparativement à l'année précédente, on a noté une hausse de 22 % du nombre de crédits obtenus par l'entremise de l'éducation coopérative.

On a aussi constaté, en 2005-2006, un changement de culture quant à l'utilisation des données des indicateurs. Ainsi, la majorité des conseils scolaires avaient fondé les

éléments de leurs plans d'action sur ces données. Le personnel du ministère a noté que les données des indicateurs étaient employées par les conseils scolaires dans le cadre de leurs activités de planification en appui à chacun des quatre thèmes de la Stratégie pour la réussite des élèves : littératie, numératie, itinéraires, et communauté, culture et empathie. Parmi les soixante-douze conseils scolaires, cinquante l'ont fait en ce qui a trait aux activités liées à la littératie, quarante-cinq aux activités liées à la numératie, trente-neuf aux activités liées aux itinéraires et trente-six aux activités liées à la communauté, à la culture et à l'empathie.

Faire face aux défis de la mise en oeuvre

La nécessité croissante, au sein des cercles d'élaboration des politiques publiques, de consulter les travaux de recherche et les données au moment de prendre des décisions ou de résoudre des problèmes influe sur la nature du dialogue et des actions des intervenantes et intervenants en ce qui concerne la Stratégie pour la réussite des élèves. Les changements de ce type mis en place par l'entremise de la Stratégie pour la réussite des élèves ne l'ont pas été sans susciter de controverse. Deux groupes d'intervenantes et d'intervenants ont été formés pour conseiller le ministère, soit la Table de concertation sur l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans et la Commission de la réussite des élèves.

La Table de concertation sur l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans compte une gamme étendue de trente organismes qui représentent les conseils scolaires, les conseillères et conseillers scolaires, les associations professionnelles du milieu de l'enseignement, les syndicats d'enseignantes et d'enseignants des paliers élémentaire et secondaire, le syndicat du personnel enseignant des collèges, les organisations de parents, les facultés d'éducation, l'organisme de réglementation de la profession enseignante, le secteur collégial, les Autochtones et les Métis ainsi que la communauté francophone. Les membres de la Table de concertation se rencontrent pour recevoir des comptes rendus sur plusieurs aspects de la stratégie, discuter et débattre de questions et conseiller le ministère sur la stratégie et ses éléments. Au cours de leurs délibérations, ils sont de plus en plus nombreux à se poser les questions suivantes : Quels sont les éléments d'information à la base d'une décision? Un certain aspect de l'initiative fera-t-il l'objet d'une évaluation? Quelles données devrait-on recueillir pour déterminer si un élément fonctionne ou non? Le ministère, pour sa part, est sollicité pour fournir les éléments d'information demandés, s'engager à faire des recherches et des évaluations, et recueillir des indicateurs afin de suivre de près les incidences de ses politiques et de ses programmes.

La Commission de la réussite des élèves a été mise en place par le gouvernement en 2006. Elle est chargée de conseiller la ministre au sujet de la mise en œuvre des initiatives visant la réussite des élèves, en accordant une attention spéciale aux aspects liés au travail. Les douze membres représentent les dirigeantes et dirigeants de tous les paliers des conseils scolaires ainsi que les quatre fédérations d'enseignantes et d'enseignants. Un consensus au sein de la Commission concernant une pratique ou un ensemble de lignes directrices est considéré comme un appui important au sein du système d'éducation. Un tel consensus est très important, car plusieurs éléments de la Stratégie pour la réussite des élèves risquent de soulever des questions relatives au

travail, dont voici des exemples :

- La récupération de crédits, qui permet aux élèves d'obtenir deux crédits à l'intérieur d'une période de temps correspondant à un cours, a soulevé des préoccupations chez les syndicats représentant le personnel enseignant, qui ont mis en doute l'intégrité des crédits ainsi obtenus;
- Des préoccupations ont été soulevées quant aux attentes concernant le temps que les enseignantes et enseignants pour la réussite des élèves, qui ont souvent une charge de cours complète, devraient accorder aux élèves éprouvant des difficultés¹⁹;
- Le recours à la double reconnaissance de crédit, qui peut comporter un enseignement et une évaluation par un membre du personnel enseignant d'un collège, a soulevé des questions de la part des syndicats représentant les enseignantes et enseignants à savoir si le personnel enseignant des collèges possède les compétences nécessaires pour enseigner des cours du palier secondaire et si ces cours peuvent être considérés comme équivalents, vu que le temps d'enseignement semble considérablement plus court, comparativement aux cours du palier secondaire.

Au cours de sa première année d'activité, la Commission a énoncé les principes directeurs de la mise en œuvre de la récupération de crédits et a offert une orientation quant à l'utilisation du temps des enseignantes et enseignants pour la réussite des élèves, en précisant que ces derniers doivent être libérés pendant la moitié du temps afin d'intervenir, à l'extérieur de la classe ordinaire, auprès des élèves éprouvant des difficultés. La Commission a recommandé la collecte de données relativement à chacun de ces domaines afin de suivre de près la mise en œuvre. En ce qui a trait à la double reconnaissance de crédit, la Commission a donné des conseils concernant la collecte de données afin d'évaluer la mesure à l'étape du projet pilote avant de la mettre en œuvre à l'échelle de la province (Desbiens, 2007). Cette année, le débat s'est poursuivi au sujet de la double reconnaissance de crédit, et la Commission a joué un rôle important dans l'atteinte d'un compromis entre les parties.

Les données en rapport avec les questions ci-dessus peuvent contribuer à favoriser un compromis et l'atteinte d'un consensus, et c'est ce qu'elles ont fait. Les intervenantes et intervenants du ministère s'attendent de plus en plus à ce que le ministère présente et mène des recherches, à ce qu'il recueille des données et à ce qu'il évalue les mérites et l'efficacité de ses politiques et des ses programmes.

Regarder vers l'avenir

Au cours de 2007-2008 et par la suite, nous pouvons nous attendre à ce que deux tendances complémentaires se dessinent.

La première découle de l'accès accru du personnel éducatif et des responsables des politiques à l'information concernant les élèves. Cette information attirera de plus en plus

¹⁹ Consulter le rapport de la Commission concernant les enseignantes et enseignants pour la réussite des élèves, à l'adresse suivante : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/nr/06.06/memo0630.pdf>.

l'attention non seulement sur les tendances générales en matière de rendement des élèves, que l'on peut déjà observer à l'échelle des conseils scolaires et de la province à l'aide des données regroupées, mais aussi au niveau de l'élève. Ainsi, les chercheurs et les analystes des politiques seront en mesure de comprendre les itinéraires choisis par les élèves et les subdivisions de la population, avec ou sans succès, au cours de leurs études secondaires et par la suite. De plus, pour la première fois, le ministère pourra examiner des données regroupées au niveau des écoles.

Cette pratique, qui consiste à examiner plus étroitement la trajectoire suivie par des subdivisions de la population dans le système d'éducation public, entraîne la deuxième tendance prévue, soit une plus grande attention portée à la réduction de l'écart entre les élèves les plus et les moins performants, entre les écoles affichant le meilleur et le pire rendement, entre les privilégiés et ceux qui sont désavantagés, entre ceux qui ont des besoins particuliers et ceux qui n'en ont pas, entre les membres de diverses subdivisions ethnoraciales et ethnoculturelles de la population, et entre les garçons et les filles. Essentiellement, les responsables des politiques publiques ainsi que les praticiennes et praticiens du milieu de l'enseignement seront appelés à agir en faveur de l'équité en matière de rendement et de destinations postsecondaires valables pour tous les élèves du palier secondaire.

Cette deuxième tendance est exprimée par la quantité et la nature des initiatives que le ministère continue de mettre en oeuvre dans le contexte de la réforme de l'enseignement au palier secondaire, notamment le cadre relatif aux Autochtones qu'il a récemment mis en place, la pensée au sujet de la pédagogie différenciée et la conception universelle de l'apprentissage, ainsi que les initiatives destinées aux élèves d'anglais langue seconde et celles élaborées pour favoriser la littératie chez les garçons. Des initiatives de ce type seront offertes pour répondre de façon plus ciblée aux besoins particuliers des élèves tels qu'ils sont représentés par les données et observés dans la classe.

On peut aussi s'attendre à ce que les recherches et l'évaluation continuent d'orienter les politiques et les programmes. Trois études importantes menées actuellement, ainsi qu'une quatrième à venir, concernant directement la Stratégie pour la réussite des élèves. De plus, des dizaines d'activités de recherche et d'évaluation parrainées par le ministère sont en cours, celles-ci portant sur des sujets ayant trait au curriculum, à l'évaluation ainsi qu'à la participation des parents, et d'autres encore contribueront probablement à l'amélioration de l'expérience éducative des élèves des écoles secondaires de l'Ontario. Ces quatre études sont décrites ci-dessous.

Analyse des processus et des itinéraires relatifs à la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'efficacité de la mise en oeuvre de la planification de la transition par les conseils scolaires et d'analyser les processus de transition du palier élémentaire au palier secondaire. M. Bruce Ferguson en est le responsable. Ainsi, environ 1 200 élèves de la 8^e année feront l'objet d'un suivi pendant trois ans. Les données seront recueillies par l'entremise de groupes de discussion et d'entretiens et en passant en revue les documents appropriés (par exemple le curriculum, les résultats des évaluations et les

politiques). Des parents, des membres du personnel scolaire et des responsables des politiques participeront aussi aux groupes de discussion et aux entretiens. Les constatations serviront à améliorer la planification de la transition et les mesures de soutien qui permettront aux enseignantes et enseignants d'intervenir de manière plus efficace auprès des élèves moins performants.

Évaluation des projets phares relatifs à la réussite des élèves

Les projets phares visent à inciter les jeunes à rester à l'école ou à y retourner et, en fin de compte, ils mènent à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ces projets ont débuté en 2004, et on en compte maintenant 155 ainsi que soixante-dix projets entrepris dans les écoles rurales dans le cadre d'une initiative connexe. Cette évaluation vise à :

- Relever les facteurs contribuant à la réussite ou à l'échec de chaque projet;
- Évaluer la viabilité des projets ou leur transférabilité au sein des conseils scolaires et entre ceux-ci;
- Évaluer l'incidence du projet sur l'école;
- Expliquer l'importance de la réussite des élèves pour la culture de l'école.

Cette évaluation est réalisée par le Service des programmes d'études Canada au cours de l'année scolaire 2006-2007. Les résultats orienteront les décisions du ministère et des conseils scolaires au sujet des pratiques efficaces visant à aider les élèves à récupérer des crédits, à retourner à l'école et à vivre des expériences stimulantes à l'école secondaire et par la suite.

Évaluation externe de la Stratégie pour la réussite des élèves et l'Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans

Cette évaluation consiste en un examen en profondeur de l'ensemble de la Stratégie pour la réussite des élèves et l'Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans, au cours de laquelle sont passés en revue non seulement les résultats, mais aussi la façon dont les éléments de la stratégie fonctionnent ensemble, y compris les mesures de soutien destinées au personnel enseignant et aux élèves, les ressources offertes et les mesures de reddition de comptes mises en place.

Les questions de l'évaluation sont centrées sur les cinq principaux objectifs de la Stratégie pour la réussite des élèves et l'Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans, soit :

- Augmenter le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires et réduire le taux de décrochage;
- Favoriser de bons résultats pour tous les élèves;
- Offrir aux élèves des occasions d'apprentissage nouvelles et pertinentes;
- Tirer parti des forces et des centres d'intérêt des élèves; et
- Favoriser une transition efficace du palier élémentaire au palier secondaire.

En conséquence, on cherche à déterminer si :

- le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires est à la hausse et le taux de décrochage, à la baisse;
- les structures et les mesures de soutien changent de façon à fournir des itinéraires viables pour que tous les élèves puissent apprendre jusqu'à 18 ans et au-delà, leur

- permettant ainsi de se diriger vers les destinations postsecondaires de leur choix;
- de nouvelles occasions d'apprentissage pertinentes sont offertes aux élèves;
- les structures et les mesures de soutien changent de façon à mieux cerner les forces et les centres d'intérêt des élèves et en tirer parti; et
- les structures et les mesures de soutien changent de façon à mieux aider les élèves au cours de la transition du palier élémentaire au palier secondaire.

Les conseils scolaires et les écoles les plus susceptibles de réussir la mise en œuvre de changements pour favoriser la réussite des élèves sont ceux qui adhèrent aux principes de base de l'amélioration des écoles. Dans le cadre de l'évaluation des progrès réalisés en rapport avec les objectifs susmentionnés, le ministère désire aussi savoir s'il existe des preuves à l'effet que :

- des mesures de reddition de compte (contrôle, suivi, compte rendu et planification) sont en place dans les écoles et les conseils scolaires et sont effectivement employées par ces derniers pour favoriser l'amélioration;
- les écoles et les conseils scolaires sont à renforcer la capacité à mettre en œuvre la Stratégie pour la réussite des élèves et l'Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans;
- les écoles et les conseils scolaires se fondent sur les données et l'information dont ils disposent sur les élèves et l'école de sorte à intervenir auprès des élèves et de les appuyer de façon appropriée;
- les écoles et les conseils scolaires prennent des décisions pour essayer d'aligner leurs ressources et leurs pratiques sur les objectifs de la Stratégie pour la réussite des élèves et l'Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans; et
- les mesures à faible incidence sont remplacées par des mesures à forte incidence à tous les niveaux du système d'éducation.

Évaluation de la double reconnaissance de crédit

La quatrième évaluation, qui n'a pas encore été entreprise, aura pour but de comprendre le recours et les retombées de la double reconnaissance de crédit pour les élèves et les systèmes d'éducation secondaire et postsecondaire. En tant qu'élément controversé de la Stratégie pour la réussite des élèves, une évaluation revêt une grande importance afin de rétablir les faits à ce propos auprès des décideurs et des intervenants.

Rôle du leadership

Un compte rendu du rôle de la recherche et des données ne serait pas complet sans un examen du leadership dans ce domaine à l'échelle provinciale. Depuis au moins une décennie, on demande des politiques publiques reposant sur des données probantes. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a vécu cette réalité après la nomination de Gerard Kennedy, le premier à occuper le poste de ministre de l'Éducation sous le nouveau gouvernement libéral, et la nomination, en 2004, de Ben Levin à titre de sous-ministre, les fonctions les plus hautes occupées par un fonctionnaire au sein du ministère.

M. Kennedy agissait à titre de critique en matière d'éducation lorsque le Parti libéral était dans l'opposition. Lui-même bien informé, il a exigé du personnel du ministère de fournir des preuves à l'appui de leurs demandes et de préciser les mérites de leurs avis. Quant à

M. Levin, lui-même chercheur et ancien sous-ministre de l'Éducation au Manitoba, il demandait aux fonctionnaires placés sous son autorité d'examiner les éléments d'information, que ce soit dans les documents de recherche ou les études et les évaluations parrainées par le gouvernement.

Toutefois, leur engagement à l'égard de l'importance de la recherche et de l'évaluation dans l'établissement des politiques publiques est allé au-delà des exigences imposées au personnel du ministère de fournir de l'information à l'appui de leurs avis. Comme dans le cas du soutien accordé au renforcement des capacités dans les conseils scolaires, le ministère a affecté des sommes au matériel et aux systèmes informatiques ainsi qu'à l'acquisition de connaissances et de compétences par ses conseillères et conseillers.

Les investissements dans le matériel et les systèmes ont déjà été mentionnés de façon explicite ou implicite en rapport avec l'élaboration et la mise en œuvre du SISON. L'affectation de fonds pour le personnel du ministère a été réalisée de plusieurs façons et fait l'objet d'une explication plus approfondie dans un document complémentaire traitant du cadre de recherche du ministère.

Quelques changements méritent d'être mentionnés, notamment les changements organisationnels réalisés au sein du ministère tels que l'établissement du Comité de recherche du sous-ministre adjoint, qui assure un leadership de haute direction, la création du poste de directrice générale ou directeur général de la recherche pour le ministère, dont la ou le titulaire est chargé de donner des conseils et de résoudre des problèmes relativement à d'importants projets de recherche et d'évaluation et d'assurer une liaison avec le milieu de la recherche externe, l'établissement du poste de chercheuse résidente ou chercheur résident dans le cadre de la Stratégie ontarienne de recherche en éducation afin d'inclure un « ami critique » donnant des conseils dans le but de faire progresser le cadre de recherche, et la mise en place de l'Équipe de coordination de la recherche, qui représente les directions du ministère afin d'assurer la communication et la coordination. L'Unité de la recherche, de la surveillance et de l'évaluation a été établie spécifiquement pour la Stratégie pour la réussite des élèves, et les sommes nécessaires lui ont été allouées pour lui permettre d'entreprendre les fonctions décrites dans son appellation et expliquées ci-dessus.

Le renforcement des capacités chez les conseillères et conseillers en politiques du ministère est devenu une priorité. Ce dernier a créé un programme d'apprentissage sur l'évaluation et la recherche à l'intention de son personnel, qui porte principalement sur l'application de l'évaluation et de la recherche dans le contexte du secteur public. Un premier groupe de vingt participants a entrepris cette formation en février 2007.

En ce qui a trait à l'établissement de relations entre le milieu de la recherche, les praticiennes et praticiens des conseils scolaires et les personnes chargées de l'élaboration des politiques publiques, le ministère a organisé deux colloques provinciaux portant sur la recherche et il a mis en place le Comité ontarien de la recherche en éducation afin de mettre en valeur les activités de recherche liées aux priorités et aux objectifs en matière d'éducation en Ontario.

Finalement, l'importance d'établir un lien entre les politiques et les pratiques d'une part et la recherche d'autre part est évidente, mais l'application de pratiques fondées sur les recherches exige un transfert considérable de connaissances et le renforcement des capacités. Dès le début du processus de réforme de l'enseignement au palier secondaire, le ministère a vu un chef de file en M. Barry O'Connor, un directeur de l'éducation chevronné, qu'il a recruté afin d'assurer le leadership de l'élaboration et de la mise en œuvre de la réforme dans les écoles secondaires. Ce dernier jouissait d'une indépendance d'esprit lui permettant de remettre en cause les hypothèses qui sous-tendent les considérations relatives aux politiques et aux programmes ainsi que de la crédibilité nécessaire aux yeux de ses collègues des conseils scolaires pour obtenir leur appui quant aux initiatives sensées et considérées, par le personnel éducatif, comme étant dans l'intérêt supérieur des élèves.

Conclusion

L'engagement envers la recherche, l'évaluation et le suivi en continu des indicateurs de la réussite des élèves promet de devenir au fil des années une composante toujours plus inestimable du travail du ministère et de celui des éducatrices et éducateurs de partout en province.

Comme il a été montré tout au long du présent document, la recherche a constitué un soutien fondamental à l'élaboration et à l'amélioration d'initiatives clés visant à traiter d'enjeux primordiaux au sein du système d'éducation, à améliorer le rendement des élèves et à combler les écarts les plus graves. Elle sert aussi de plateforme importante à un dialogue entre les intervenantes et intervenants et, au fil du temps, elle jouera un rôle de plus en plus important pour favoriser la confiance du public à l'égard de l'éducation.

La perspective d'un nouveau système d'information sur les élèves, qui sera bientôt disponible, monte la barre pour les analystes du ministère, qui devront réaliser des analyses de plus en plus complexes et travailler et collaborer avec le milieu de la recherche en général, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du secteur de l'éducation.

Toutefois, l'élément le plus important et prometteur est peut-être ce changement spectaculaire vers une culture axée sur les politiques et les pratiques fondées sur les données probantes, non seulement au sein du ministère, mais aussi dans les conseils scolaires, les écoles et les salles de classe, et ce, au cours d'une période relativement courte. La recherche, l'évaluation et l'utilisation des données des indicateurs ont entraîné un « langage » commun qui franchit tous les obstacles au sein du système, représente un fondement à une discussion et à une prise de décisions éclairées, et incite les responsables des politiques, le personnel administratif et éducatif, les parents et les collectivités à faire preuve de leadership et d'une responsabilisation partagée à l'égard des résultats liés aux élèves. Ce changement de culture, une plus grande dépendance à l'égard de données de recherche valables, leur utilisation accrue et une demande en ce sens ont fait de la recherche un fondement essentiel de l'amélioration du système dans

son ensemble et des résultats pour chaque élève de l'Ontario.

Bibliographie

DESBIENS, B. *A Foundational Research Investigation in to Dual Credits/Dual Programs from a Postsecondary College Perspective*, rapport présenté au ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, 2007.

FERGUSON, B. Communication verbale lors d'un exposé présenté au ministère de l'Éducation concernant l'étude intitulée *Early School Leavers*, le 20 juillet 2005 (2005a).

FERGUSON, B., et coll. *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School* (en ligne), rapport final présenté au ministère de l'Éducation de l'Ontario le 31 mai 2005 (2005b), sur Internet : <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/schoolleavers.pdf>.

GINGRAS, Y., et J. BOWLBY. *Le coût du décrochage* (en ligne), Hull (Québec), Canada, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, mars 2000 (consulté le 16 mars 2007), sur Internet : http://www.cesc.ca/pceradocs/2000/00Gingras_f.pdf.

KING, A.J.C., et coll. *Étude sur la double cohorte* (en ligne), rapport de la phase 4 présenté au ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005 (consulté le 9 mars 2007), sur Internet : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/reports.html>.

LEVIN, B. Extrait d'une communication électronique du sous-ministre de l'Éducation, Ben Levin, aux directrices et directeurs de l'éducation, 29 mars 2007.

MUELLER, M.J., et B. FERGUSON. *Statistical Report on a Survey of Student Success Teachers*, ébauche d'un rapport technique présenté par l'Hospital for Sick Children au ministère de l'Éducation de l'Ontario en février 2007, à paraître.

O'CONNOR, B. *Rapport final du Groupe de travail sur les élèves moins performants*, rapport présenté à la ministre de l'Éducation de l'Ontario, janvier 2003.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les écoles secondaires de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année – Préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1999.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Student Success Program: Grades 7 to 12 Provincial Report of Board Reported Data on the Nine Key Indicators of Success for 2003-04 and 2004-05*, rapport provisoire interne non publié, 29 novembre 2005 (2005a).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005b.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année, mathématiques, 2005*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005c.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Note 139 : Modifications apportées à la*

circulaire Écoles secondaires de l'Ontario (ESO) afin d'appuyer la Stratégie pour la réussite des élèves et la stratégie Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (en ligne), Toronto, 2006, (consulté le 12 mars 2007), sur Internet : <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/139f.html>.

OREOPOULOS, P. *Do Dropouts Drop Out Too Soon? Wealth, Health, and Happiness from Compulsory Schooling* (en ligne), Toronto (Ontario), Université de Toronto, département d'économie, 2005 (consulté le 16 mars 2007), sur Internet : <http://www.economics.utoronto.ca/oreo/research/dropouts/do%20dropouts%20drop%20out%20too%20soon.pdf>.

PARTI LIBÉRAL DE L'ONTARIO, *l'excellence pour tous et toutes, le programme libéral en matière d'éducation* (en ligne), publié durant la campagne électorale de 2003 en Ontario, s.d. (consulté le 14 mars 2007), sur Internet : <http://ontarioliberal.ca/content/pdfs/education1.pdf>.

TILLECZEK, K., et B. FERGUSON. *Fresh Starts/False Starts: A Review of Literature on the Transition from Elementary to Secondary School*, présenté lors du Colloque ontarien sur la recherche en éducation de 2007, Toronto, 20 janvier 2007.

TILLECZEK, K., et B. FERGUSON. *Transitions and pathways from elementary to secondary school: A review of selected literature*, Toronto, Community Health Systems Resource Group, Hospital for Sick Children, à paraître.

UNGERLEIDER, C., et T. BURNS. *The State and Quality of Canadian Public Elementary and Secondary Education*, exposé et document présentés lors de la conférence intitulée Social Determinants of Health across the Life-Span tenue à Toronto en novembre 2002.