

Accroître la capacité M-12

Édition spéciale n° 44
Février 2016

Cette monographie présente les grandes idées qui sous-tendent le Partenariat d'interventions ciblées de l'Ontario (PICO) et les leçons apprises en ce qui a trait au processus d'amélioration vécu dans certaines écoles ontariennes éprouvant de grandes difficultés. Elle offre des pistes de réflexion pour l'amélioration du rendement dans toutes les écoles de la province.

La **Série d'apprentissage professionnel** est une publication de la Division du rendement des élèves conçue pour soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario. Vous pouvez consulter les autres documents de la série à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Inspire/research/capacitybuilding.html>.

Pour plus d'information, envoyez-nous un courriel à uln@ontario.ca

Chaque élève/ Chaque école



Leçons apprises des écoles élémentaires participant au Partenariat d'interventions ciblées de l'Ontario (PICO)

« La réussite globale du système requiert une mobilisation qui naît de la motivation intrinsèque et des compétences techniques avancées de groupes d'éducateurs qui unissent leurs efforts avec détermination et de manière incessante. [traduction libre]

Michael Fullan, 2011

Étant donné qu'il n'existe pas d'approche universelle à l'amélioration des écoles, diverses approches sont adoptées au fil du temps par divers pays et diverses administrations. Partant de l'hypothèse que la concurrence mène à l'innovation et à la créativité, l'Angleterre, la Suède et la Nouvelle-Zélande ont fermé des écoles pour instaurer des écoles publiques à charte et des systèmes de bons d'études en vue de permettre un choix d'école. L'Alberta et l'Ontario publient les résultats des tests de rendement comme moyen d'accroître la responsabilisation et l'amélioration. Au Massachusetts, les résultats des tests ont une incidence sur le remplacement des dirigeants d'école. À Singapour et au Costa Rica, on appuie les prises de décisions décentralisées en présumant qu'une fois libérées du poids de la bureaucratie, les écoles trouveront les meilleures mesures à adopter pour s'améliorer. D'autres systèmes,

comme ceux des Pays-Bas, de l'Espagne, de l'Irlande, et de nombreuses administrations américaines ont tenté d'améliorer les faibles niveaux de rendement par un soutien financier et des mesures salariales incitatives. Toutes ces approches ont eu des résultats mitigés.

Approche ontarienne fondée sur le renforcement des capacités

L'Ontario a choisi de bâtir la capacité. Plutôt que de fermer des écoles ou d'en remplacer les dirigeants, d'appliquer des sanctions ou d'imposer des changements précis, l'approche ontarienne est conçue comme une approche globale ayant comme objectif de bâtir la capacité professionnelle des éducateurs, leur permettant ainsi de mieux répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Il s'agit d'une approche reposant sur les acquis et fondée sur l'hypothèse

selon laquelle l'équipe éducative de chaque école constitue le moteur du changement.

En 2006-2007, on dénombrait en Ontario près de 800 écoles élémentaires dans lesquelles plus de la moitié de l'effectif des élèves avait obtenu un niveau 1 ou un niveau 2 en lecture, en écriture et en mathématiques aux tests d'évaluation provinciale de 3^e et de 6^e année de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Ces écoles représentaient environ un cinquième des écoles élémentaires de la province et plusieurs dizaines de milliers d'élèves. Actuellement, seule une fraction des écoles ontariennes, soit 63 d'entre elles, affichent une proportion similaire d'élèves se situant au-dessous du niveau 3 de la norme provinciale en lecture, en écriture et en mathématiques. De toute évidence, l'approche fondée sur le renforcement des capacités de leadership adoptée par l'Ontario fonctionne!

Pour en savoir plus sur l'approche ontarienne :

- Aperçu de la Stratégie de l'Ontario (en anglais seulement)
- *How the world's most improved school systems keep getting better.*

Qu'est-ce que le PICO?

S'il est vrai que les résultats du rendement de l'OQRE sont les seuls critères utilisés pour cerner les écoles à faible rendement en Ontario, celles-ci tendent, comme les écoles à faible rendement du monde entier, à avoir une proportion nettement supérieure d'élèves qui vivent dans des conditions difficiles. Beaucoup d'entre elles ont aussi une proportion relativement forte d'élèves dont la première langue n'est pas une langue officielle et qui maîtrisent difficilement la langue de scolarisation. On y retrouve également une plus forte proportion d'élèves ayant des besoins particuliers.

C'est pour cette raison que le Partenariat d'interventions ciblées de l'Ontario (PICO), lancé en 2006-2007, a été conçu dès le départ comme une stratégie d'équité.

En voici, les principaux objectifs :

- s'assurer de l'équité des résultats pour tous les élèves de la province;
- fournir un soutien aux écoles à faible rendement;
- améliorer et soutenir le leadership au service de l'enseignement et les pratiques en salle de classe pour la mise en œuvre d'interventions ciblées;
- instaurer au sein des écoles une responsabilité collective pour favoriser un apprentissage et une amélioration continus chez les élèves;

- mettre en œuvre des stratégies de recherche éprouvées pour améliorer l'apprentissage des élèves;
- collaborer à l'accroissement de la capacité des conseils scolaires et des écoles afin d'assurer à long terme le maintien des résultats élevés chez les élèves.

En 10 ans, les objectifs du Partenariat d'interventions ciblées de l'Ontario (PICO) n'ont pas changé. Le PICO a toutefois évolué. Alors qu'il s'agissait au départ d'une initiative plutôt centralisée avec des attentes concernant les cibles visées, les évaluations diagnostiques, la planification de l'amélioration et la mise en œuvre, il s'agit aujourd'hui d'une initiative qui est davantage élaborée et définie à l'échelle locale. À ses débuts, PICO mettait en jeu tous les conseils scolaires de l'Ontario et comprenait trois catégories de soutien, les services de soutien et d'orientation les plus intensifs étant fournis aux écoles affichant les plus faibles taux de rendement.

En 2009-2010, du fait d'une augmentation du nombre d'écoles à un niveau de rendement modéré ou supérieur, le nombre bénéficiant du soutien du PICO se réduisait à 137. À l'heure actuelle, comme mentionné plus haut, on dénombre 63 écoles qui en bénéficient, le programme étant réservé aux écoles dans lesquelles moins de 50 % des élèves de 3^e et de 6^e année atteignent la norme provinciale dans quatre des six domaines d'évaluation de l'OQRE en lecture, en écriture et en mathématiques depuis deux années consécutives. Les avantages de la participation au PICO se traduisent dans les résultats obtenus, soit un nombre croissant d'écoles parvenant à s'améliorer.

Les composantes de la stratégie du PICO

Réduit à sa plus simple expression, le Partenariat d'interventions ciblées de l'Ontario PICO aide les directions d'école, les leaders des conseils scolaires, les éducateurs qui travaillent en salle de classe et les autres membres clés de la communauté scolaire – à savoir les parents et les tuteurs – à planifier, mettre en œuvre, monitorer et ajuster le plan d'amélioration de l'école (PAÉ). Un appui provincial est fourni sous la forme de conseils, d'une collaboration dans la recherche de pratiques efficaces, de possibilités de perfectionnement professionnel et de financement en suppléance pour libérer le personnel enseignant à des fins de planification, de suivi, de réflexion et d'intégration des enseignements tirés de la pratique en salle de classe.

Fait à souligner, s'il est vrai que le partenariat mis en œuvre dans le PICO demande que les conseils scolaires s'engagent à adopter un processus d'amélioration rigoureux pour l'ensemble de l'école concernée, le plan d'amélioration lui-même est entièrement celui de l'école. Les rôles de soutien que joue l'équipe ministérielle, c'est-à-dire accompagnateur, ami-critique et facilitateur, visent à aider les conseils scolaires et les écoles à évaluer de façon aussi précise que possible les besoins particuliers de l'ensemble de leurs élèves et, par la suite, à mettre concrètement en œuvre les plans destinés à répondre aux besoins d'apprentissage qui ont été cernés. De plus, au fur et à mesure que le nombre d'écoles PICO diminue,

la base de connaissances en leadership pédagogique s'élargit. Désormais, les équipes-écoles s'impliquent non seulement dans les communautés d'apprentissage professionnel de leur propre école, mais elles font aussi du réseautage et une mise en commun de leurs connaissances avec des collègues de leur école, d'autres écoles et d'autres conseils scolaires.

Pour améliorer le processus de planification, les équipes-écoles se servent du *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française* et mettent en œuvre le Plan d'amélioration de l'école.



Thèmes communs ressortant du PICO/Expériences uniques

Le processus mis en œuvre dans le PICO favorise une appropriation du changement, tant à l'échelle de l'école qu'à celle du conseil scolaire. Il commence par des conversations respectueuses, continues et centrées sur l'expérience particulière à chaque école. La mise en œuvre du plan d'amélioration et l'affinement de ce dernier sont ensuite dirigés localement à partir des observations de l'école et de son autoévaluation. Par conséquent, s'il est vrai que le parcours de différentes écoles peut présenter des points communs, l'expérience de chaque école est unique.

Selon les rapports produits par les écoles et les conseils scolaires, un certain nombre de thèmes sont ressortis au fil de 10 années comme étant des domaines communs d'enquête et d'action pour les équipes-écoles.

Thème n° 1

Renforcer les compétences en leadership pour renforcer l'apprentissage

John Hattie (2015) déclare que l'apprentissage doit être visible si nous souhaitons qu'il se manifeste et s'améliore, que ce soit chez les élèves, chez les enseignants, au sein des équipes de direction et dans l'ensemble du système. De ce point de vue, les directions d'écoles et les leaders de conseils scolaires jouent un rôle important dans l'amélioration. Ils permettent non seulement de s'assurer que les structures sont en place pour le perfectionnement professionnel, mais ils y prennent également part en tant que coapprenants. Fait important, ils appuient et façonnent la prise de risque requise pour remettre en question les pratiques adoptées par le passé de sorte à acquérir de nouvelles connaissances et les appliquer plus efficacement.

Les directions d'écoles et les leaders des conseils scolaires jouent un rôle particulièrement important pour transformer la culture d'une école en une culture d'apprentissage qui favorise un perfectionnement professionnel continu lié à l'apprentissage de l'élève; ils font ainsi savoir de façon explicite, fréquente et généralisée que les membres du personnel sont eux aussi des dirigeants et des apprenants.

Ils prévoient du temps pour se rencontrer et agissent en tant que catalyseur ou ami-critique pour stimuler la réflexion, s'assurant qu'une voix solide d'enseignant fait partie intégrante du milieu de l'apprentissage.

Des administrateurs qui sont eux-mêmes des coapprenants ont une conscience accrue des besoins de perfectionnement professionnel du personnel, s'approprient les défis rencontrés dans l'ensemble du système et prennent en charge la quête de solutions. Ces dernières années, des équipes-écoles ont exprimé leur intérêt pour la création de réseaux ou de forums d'apprentissage dans lesquels les preuves de ce qui peut maximiser l'effet produit peuvent être ensuite diffusées efficacement d'une école à une autre (Hattie, 2015).

Thème n° 2

Avoir la conviction que tous les élèves peuvent apprendre et acquérir une compréhension approfondie de leurs besoins en matière d'apprentissage

Jim Cummins (2006) suggérerait qu'avoir des attentes élevées ne veut pas dire rendre le travail d'apprentissage « plus difficile », mais plutôt le rendre plus attrayant par sa pertinence et sa personnalisation. Il s'agit d'une prise de position fondée sur des atouts qui trouve un écho dans le travail mené par les équipes-écoles pour cerner les centres d'intérêt des élèves tout autant que leurs besoins, ce qui les amène à offrir un enseignement et un soutien différenciés qui permettent aux élèves d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage. En orientant l'enseignement vers les élèves, tout en se fondant sur leurs points forts et non sur leurs limites et leurs lacunes, les équipes-écoles ont découvert que ce que les élèves pouvaient faire et atteindre était souvent surprenant et exaltant. Cet écart en matière d'attente, entre ce que les enseignants pensaient que leurs élèves pouvaient accomplir et ce qu'ils peuvent effectivement faire, amène à offrir des occasions d'apprentissage plus riches qui invitent à une réflexion plus poussée, ce qui amène à son tour à de meilleurs résultats d'apprentissage.

... avoir des attentes élevées ne veut pas dire rendre le travail d'apprentissage « plus difficile », mais le rendre plus attrayant.

Les équipes du PICO réfléchissent aux données d'évaluation, aussi bien à partir de mesures traditionnelles telles que les tests d'évaluations de l'OQRE et les évaluations

diagnostiques, qu'à partir d'approches déployées en salle de classe, comme la documentation pédagogique. Leur motif n'est pas simplement d'assigner une note ou un niveau, mais d'acquérir une compréhension nuancée de la réflexion et de l'apprentissage de l'élève et, à partir de là, de renforcer l'instruction. Il est important d'obtenir une vaste gamme d'exemples d'apprentissage chez les élèves, car cela permet d'affiner les réactions des éducateurs à leurs besoins d'apprentissage.

Thème n° 3

Forger des relations de collaboration inclusives et souscrire à un objectif collectif

S'appuyant sur un grand nombre d'études, John Ippolito (2011) explique que l'éducation est une tâche inévitablement réalisée en commun qui repose sur la qualité des relations entre adultes, et entre adulte et enfant, à l'école et à la maison. Les éducateurs qui participent au PICO travaillent ardemment pour jeter des ponts afin que cette collaboration ait lieu tant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur.

Tous les rapports PICO mettent en relief l'importance de s'engager collectivement à améliorer le bien-être et le rendement des élèves. De fait, toutes les écoles rapportent qu'une de leurs préoccupations principales, dans le projet d'amélioration de l'école, a été l'engagement des membres de la communauté scolaire (c'est-à-dire le personnel, les élèves et les parents) à travailler ensemble pour atteindre les objectifs d'apprentissage et de réussite des élèves. Les membres du personnel démontrent cet engagement par leur participation aux activités de perfectionnement professionnel centrées sur le renforcement de leurs capacités et de leurs compétences à enseigner efficacement la lecture, l'écriture et les mathématiques, et à s'assurer que leur salle de classe constitue un milieu d'apprentissage accueillant pour tous les élèves.

On reconnaît de plus en plus que, lorsque les éducateurs nouent une relation avec la famille de l'élève, ils favorisent chez celui-ci un sentiment d'appartenance à l'école et un soutien scolaire accru à la maison. À mesure que les enseignants approfondissent leur compréhension du milieu de l'élève et des conditions dans lesquelles il vit, ils sont en mesure d'enseigner en faisant appel à une *pédagogie sensible à la culture* et, ce faisant, à créer un milieu d'apprentissage qui stimule son intérêt pour son apprentissage et où l'identité et la voix de l'élève s'affirment.

Thème n° 4

Centrer l'attention sur un enseignement efficace de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, y compris l'enseignement d'une réflexion plus poussée et des compétences à la résolution de problèmes

Les équipes-écoles reconnaissent que, lorsque l'apprentissage est ancré dans les points forts et les centres d'intérêt de l'apprenant, celui-ci, qu'il soit enseignant ou élève, a plus de chance de se mobiliser et de réussir. Toutefois, le transfert de l'apprentissage professionnel à la pratique pédagogique (qu'on appelle parfois « fidélité de mise en œuvre ») constitue un défi, en particulier dans un milieu scolaire complexe. David K. Cohen (2011) explique que l'enseignement requiert « une négociation consciente » de trois aspects :

Connaître le contenu et la pédagogie –

S'il est important de connaître la discipline, il est essentiel de savoir comment l'enseigner aux élèves.

Le discours – Les conversations en salle de classe ont aussi une importance critique : l'échange d'idées qui se produit lorsque l'on parle, que l'on travaille et que l'on fait des recherches renforce la compréhension.

Connaître les élèves – Les enseignants doivent chercher activement à comprendre leurs élèves et leurs besoins d'apprentissage de sorte à pouvoir ensuite accroître leur compréhension et leur participation.

... une de leurs préoccupations principales, dans le projet d'amélioration de l'école, a été l'engagement des membres de la communauté scolaire, c'est-à-dire le personnel, les élèves et les parents, à travailler ensemble.

Aux premiers temps de la mise en œuvre du PICO, de nombreuses équipes-écoles se sont penchées sur la façon dont leurs élèves apprenaient à lire, à écrire et à communiquer, établissant des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite, fournissant des rétroactions descriptives et utilisant un enseignement différencié pour personnaliser l'apprentissage. Au cours des cinq dernières années, les mathématiques sont également devenues le centre de l'attention dans les écoles participant au PICO, l'acquisition et le développement de la connaissance du contenu à enseigner devenant une priorité.

Selon de récents rapports du PICO, les écoles mettent intentionnellement à profit les apprentissages des années précédentes et font un suivi des pratiques mises en œuvre d'une année à l'autre. Elles se posent, tout comme Steven Katz, la question suivante : « Mettons-nous l'accent sur les bons éléments? Faisons-nous ce qu'il faut? » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Elles s'inspirent de conversations, d'observations et de travaux d'élèves pour savoir si les changements opérés dans leur pratique ont une incidence sur l'apprentissage. De plus, nombre d'écoles restreignent le champ de leur exploration, comme établir des liens plus explicites entre les mathématiques et la vie quotidienne des enfants, et l'adoption de la technologie par l'ensemble de l'école.

Thème n° 5

Établir un lien entre les besoins d'apprentissage professionnel et les besoins d'apprentissage de l'élève à l'échelle de la salle de classe

Les équipes-écoles sont très nombreuses à relever l'importance de 1) se livrer à la pratique réflexive, 2) fonder le perfectionnement professionnel sur les besoins d'apprentissage de l'élève et 3) travailler dans un souci de progrès collectif. Tout au long des 10 années du parcours provincial du PICO, il est devenu évident que la pratique réflexive amène les éducateurs à s'approprier individuellement et collectivement leur perfectionnement professionnel, en supposant que « nous sommes tous des apprenants ». Cette prise de position a entraîné de nombreuses

innovations dans l'acquisition d'un savoir-faire professionnel, comme la recherche collaborative au sujet des difficultés d'apprentissage des élèves, qui est devenue une composante majeure de l'amélioration de l'éducation en Ontario.

Les équipes-écoles citent très fréquemment les divers facteurs qui appuient la pratique réflexive dans leur communauté de perfectionnement professionnel et mettent l'accent sur ce qui suit :

- clarté des normes de collaboration et temps consacré à l'apprentissage de ces normes (p. ex., comment questionner ses collègues effectivement et respectueusement)
- capacité des éducateurs à se percevoir en tant que chercheurs, à autoévaluer leurs propres convictions et pratiques, et à travailler de manière collaborative pour étudier l'apprentissage des élèves et adapter leurs pratiques en conséquence;
- engagement à appliquer des pratiques telles que l'évaluation, la planification et le suivi collectif en situation de coapprentissage.

Certaines équipes-écoles suivent les progrès d'élèves ciblés pour évaluer l'incidence de leur travail et améliorer leurs pratiques d'enseignement. Nombre d'entre eux reconnaissent la détermination de leurs équipes d'éducateurs à s'intéresser vivement aux points forts, au comportement et aux réactions des élèves repères comme un facteur contribuant à l'ajustement de l'enseignement, qui mène à son tour à une amélioration des résultats des élèves.

Les défis persistent

Des recherches menées au Canada et ailleurs dans le monde ont permis d'établir un lien fort entre le statut socio-économique et les résultats scolaires (Ferguson,

Bovaird et Mueller, 2007; Phipps et Lethbridge, 2006; Willms, 2006). Des études montrent aussi que les écoles peuvent mitiger les effets de la pauvreté sur l'expérience scolaire d'un élève, et réduire considérablement l'inégalité des résultats (Bryk, 2010; Chenoweth et Theokas, 2013). Les chercheurs s'entendent pour dire que les défis associés à la pauvreté sont complexes et multidimensionnels (p. ex., Laderchi, Saith et Stewart,

... la pratique réflexive amène les éducateurs à s'approprier individuellement et collectivement leur perfectionnement professionnel.

2003; Loewen, 2009). Dans le tableau ci-dessous, les résultats de la présente étude mettent en évidence ce qui a été mis en œuvre et ce que continuent de faire les écoles participant au PICO pour en atténuer les effets.

Des équipes-écoles ont indiqué qu'elles déployaient toutes ces stratégies dans leur milieu scolaire à titre de composantes clés de leur réussite.

Par « circonstances difficiles », on peut entendre...

Exemples de stratégies scolaires

Manque de ressources

Manque de ressources pour avoir un niveau de vie suffisant

Offrir aux élèves des programmes de petits-déjeuners, de collation, avoir des dépôts de vêtements dans l'école; améliorer l'environnement physique de l'école.

Questions d'exclusion sociale

Expérience de la marginalisation liée au manque de ressources et à la stigmatisation de la pauvreté

Promouvoir une culture scolaire inclusive (p. ex., pratiques de justice réparatrice); renforcement des capacités en matière d'inclusion (p. ex., perfectionnement professionnel à une pédagogie culturellement pertinente); offre inclusive d'activités parascolaires.

Manque de capital social

Manque de moyens, de ressources, de choix, de sécurité et de pouvoir pour jouir d'un niveau de vie suffisant et des droits de citoyen à l'éducation, à la santé, etc.

Prendre des mesures scolaires systématiques ciblées pour aider les élèves et leur famille à accéder à une gamme de ressources permettant de développer les capacités de chaque élève (p. ex., offrir après l'école des possibilités de tutorat et d'activités parascolaires sportives, musicales et théâtrales en guise de programmes d'équité des chances); mettre les élèves en relation avec des équipes de soutien interdisciplinaires.

Leçons pour toutes les écoles

Encourager le leadership au service de l'apprentissage

Les directions des écoles et les leaders des conseils scolaires jouent un rôle déterminant en s'assurant que les conditions nécessaires sont en place pour favoriser l'apprentissage et l'engagement, et renforcer la responsabilité collective.

S'assurer de l'équité comme fondement de l'excellence

Tous les élèves, quel que soit leur milieu ou leur situation personnelle, peuvent atteindre leur plein potentiel si on leur donne accès à de riches expériences d'apprentissage, et le temps et le soutien requis.

Établir le lien entre les besoins de perfectionnement professionnel et les besoins d'apprentissage de l'élève

Divers facteurs soutiennent la pratique réflexive au sein d'une communauté d'apprentissage professionnel, de l'établissement de normes de groupe à l'utilisation de protocoles de conversation.

Comprendre les besoins d'apprentissage des élèves

Il est important de comprendre les besoins d'apprentissage de l'élève, car cela permet d'ajuster nos actions.

Faire un suivi de l'effet produit

L'utilisation de toute une gamme d'évaluations, des mesures traditionnelles obtenues à partir des résultats aux tests de l'OQRE aux moyens novateurs tels que la documentation pédagogique, permet aux éducateurs d'évaluer l'incidence et de concevoir un enseignement plus efficace.

Nouer des relations et travailler à un objectif commun

Le fait de nouer des relations avec les familles et la collectivité permet à l'éducateur d'approfondir sa connaissance et sa compréhension des élèves, et favorise une pratique pédagogique culturellement pertinente qui améliore la réussite de l'élève.

Centrer l'attention sur un enseignement efficace de la lecture, de l'écriture et des mathématiques

L'amélioration des connaissances de l'éducateur dans la matière enseignée et l'accroissement de ses compétences pédagogiques pour enseigner celle-ci (y compris des modes d'enseignement différenciés) sont des composantes clés du cheminement de l'Ontario vers l'amélioration.

Bibliographie

Bryk, A. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 91, 23-30.

Chenoweth, K. et Theokas, C. (2013). How high-poverty schools are getting it done. *Educational leadership*, 70(7), 56-59.

Cohen, D.K. (2011). *Teaching and its predicaments*. The Presidents and Fellows of Harvard College : USA.

Cummins, J. (2006). Multiliteracies pedagogy and the role of identity texts. Dans Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N., Rodrigue, A. (éd.). *Teaching for deep understanding: What every educator should know*. (pp. 85-93). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ferguson, H. B., Bovaird, S. et Mueller, M. P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics and child health*, 12(8), 701.

Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform* (Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 2014). Melbourne, Australia.

Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. London : Pearson.

Ippolito, J. (2012, août). Impliquer les parents marginalisés dans l'éducation de leurs enfants. *Faire la différence... De la recherche à la pratique*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Division du rendement des élèves.

Laderchi, C. R., Saith, R. et Stewart, F. (2003). *Does it matter that we don't agree on the definition of poverty? A comparison of four approaches*. Oxford Department of International Development, Queen Elizabeth House, QEH Working Series, Working Paper No. 107.

Loewen, G. (2009). *A compendium of poverty reduction strategies and frameworks*. Waterloo, Canada : Tamarack Institute.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Steven Katz – The right inch – Vidéo*. Toronto, Canada: Division du rendement des élèves. Ressources M-12.

Mourshed, M., Chijoike, C. et Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey and Company.

Phipps, S. et Lethbridge, L. (2006). *Income and the outcomes of children – Analytical Studies Research Paper Series*. Ottawa, Canada : Statistiques Canada.

Schleicher, A. (2014). *Equity, excellence and inclusiveness: Policy lessons from around the world*. OECD.

Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.

