



COLLECTION
ÉDUCATION
INTERVENTION

Communauté d'apprentissage professionnelle

GUIDE À L'INTENTION
DES LEADERS SCOLAIRES

Martine Leclerc



Presses de l'Université du Québec



DIRIGÉE PAR
NADIA ROUSSEAU

.....
Promouvoir le transfert des connaissances et contribuer à la formation continue des enseignantes et des enseignants et autres professionnelles et professionnels de l'éducation, voilà la raison d'être de la collection Éducation-Intervention des Presses de l'Université du Québec. Appuyée sur les plus récents constats de la recherche dans le domaine de l'éducation, cette collection offre une variété d'ouvrages qui utilisent un langage accessible et qui posent un regard dynamique sur les défis actuels qui caractérisent l'éducation. Juste équilibre entre connaissances et pistes d'intervention, elle saura répondre aux besoins des acteurs de l'éducation désireux de parfaire leurs pratiques.

La collection Éducation-Intervention est dirigée par Nadia Rousseau, forte d'une grande expérience de recherche et de transfert des connaissances et très active dans la valorisation des résultats de la recherche.

**Communauté
d'apprentissage
professionnelle**

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: 418 657-4399 – Télécopieur: 418 657-2096
Courriel: puq@puq.ca – Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution:

Canada: Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél.: 450 434-0306/1 800 363-2864

France: Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France
Tél.: 01 60 07 82 99

Afrique: Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine et El Ghadfa,
Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél.: 212 (0) 22-23-12-22

Belgique: Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél.: 02 7366847

Suisse: Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél.: 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Communauté d'apprentissage professionnelle

GUIDE À L'INTENTION
DES LEADERS SCOLAIRES

Martine Leclerc



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada**

Leclerc, Martine

Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires

(Collection Éducation intervention ; 35)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3531-2

1. Communautés d'apprentissage professionnelles. 2. Enseignement - Travail en équipe. 3. Leadership en éducation. 4. Apprentissage. 5. Succès scolaire. I. Titre. II. Collection : Collection Éducation intervention ; 35.

LB1032.L422 2012 371.14'8 C2012-941651-7

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages: INTERSCRIPT

Couverture: MICHÈLE BLONDEAU

2012-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2012 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4^e trimestre 2012

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

À Jean-Guy

*Pour ton soutien inconditionnel
inscrit en filigrane tout
au long de cet ouvrage.*



Remerciements

Cet ouvrage n'aurait pu voir le jour sans la contribution importante d'un grand nombre de collaborateurs. Nous tenons à souligner notre reconnaissance à nos partenaires du Québec, de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick ainsi que de Terre-Neuve-et-Labrador. Nous témoignons plus spécifiquement notre reconnaissance aux enseignants et aux personnes à la direction des écoles suivantes pour leur généreuse contribution à nos recherches. Du Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud, nous exprimons notre reconnaissance aux personnes à la direction et au personnel enseignant des écoles Cardinal-Léger, Jean-Paul II, Le-Petit-Prince, Monseigneur-de-Laval, Sacré-Cœur, Saint-Jean-Baptiste, Saint-Noël-Chabanel et Sainte-Madeleine. Nous tenons également à souligner l'engagement, la contribution et la collaboration des membres du personnel de l'école Le Trillium du Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario de même que de ceux des écoles Georges-P.-Vanier, Saint-Ambroise, Saint-Jean-Baptiste, Saint-Philippe et Sainte-Marie du Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest. Enfin, nous remercions les directions de même que les enseignants de l'école Notre-Dame-du-Canada de la Commission scolaire de la Capitale ainsi que de l'école Saint-Paul, de l'école secondaire Grande-Rivière et des trois centres de formation générale des adultes de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais qui ont participé à nos recherches et qui nous ont ainsi permis d'observer et d'interpréter une partie de leur vie professionnelle. Nous vous disons un grand merci. Votre accueil, vos discours éloquentes et votre ouverture d'esprit, malgré les contraintes de toutes sortes, ont permis de jeter un regard nouveau sur le travail en communauté d'apprentissage professionnelle et ont

fortement contribué à enrichir nos connaissances sur les conditions d'implantation et d'accompagnement de ce mode de fonctionnement. Sans vous, ce livre n'aurait pas vu le jour.

Ces recherches ont également été rendues possibles par la contribution financière de l'Université du Québec en Outaouais (Fonds institutionnel de recherche), du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Programme de formation continue du personnel scolaire, Soutien à la francophonie canadienne – Coopération Québec-Nouveau-Brunswick, Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire : Projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices), du Fonds de recherche sur la société et la culture du Québec (Actions concertées sur la persévérance scolaire) ainsi que du Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud et du Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest.

Nous tenons également à remercier Jean Labelle, Roger Prud'Homme et Ruth Phillion pour leurs échanges qui ont grandement contribué à l'amélioration de la version finale de ce projet. Merci à Catherine Dumouchel, Katia Molloy et Sophie Campbell pour leur travail minutieux lors de leurs relectures attentives et pour leurs suggestions judicieuses. Enfin, j'exprime toute ma reconnaissance à Ginette Rainville, Carole Bellehumeur et Jacinthe Chapdelaine, qui ont été une puissante source d'inspiration depuis le tout début, alors que l'idée de ce livre n'était même pas née.



Table des matières

| | |
|---------------------|--|
| REMERCIEMENTS | IX |
| LISTE DES EXERCICES | XVII |
| LISTE DES FIGURES | XIX |
| LISTE DES TABLEAUX | XXI |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 | La communauté d'apprentissage professionnelle..... 5 |
| | Un levier important pour la réussite de tous les élèves |
| | 1.1. De quoi parle-t-on lorsque l'on dit « communauté d'apprentissage professionnelle » ?..... 9 |
| | 1.2. L'école traditionnelle et la communauté d'apprentissage professionnelle..... 10 |
| | 1.3. L'origine des CAP..... 12 |
| | 1.4. Quelques retombées du travail en CAP..... 13 |
| | 1.5. Les trois pôles intimement liés à la réussite des élèves..... 14 |
| | 1.6. Les trois stades de progression d'une école comme CAP 16 |
| | 1.7. La technique « Liste et priorités » comme outil pour favoriser la progression de notre école comme CAP 18 |
| | Questions fréquentes 24 |
| | Pistes de réflexion..... 24 |
| | Pour en savoir plus..... 25 |
| | Quoi retenir..... 27 |

CHAPITRE 2

| | |
|--|----|
| Des données comme soutien à l'amélioration de l'apprentissage | 29 |
| 2.1. La régulation des apprentissages : le maillon fort de la CAP | 32 |
| 2.2. L'évaluation formative comme soutien à une régulation efficace | 33 |
| 2.3. Les conditions à promouvoir | 34 |
| 2.4. L'évaluation pour améliorer l'apprentissage | 37 |
| 2.5. L'analyse et l'interprétation des données | 37 |
| 2.6. La zone proximale de développement et les objectifs SMART | 38 |
| 2.7. Le sentiment d'efficacité chez les enseignants | 40 |
| 2.8. La technologie comme soutien au jugement professionnel des enseignants | 41 |
| 2.9. Quelques pièges à éviter | 42 |
| 2.10. La technique « Liste et priorités » comme outil pour favoriser la progression de l'école dans l'utilisation des données pour l'apprentissage | 46 |
| 2.11. Les données au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ? | 46 |
| Questions fréquentes | 49 |
| Pistes de réflexion | 51 |
| Pour en savoir plus | 52 |
| Quoi retenir | 53 |

CHAPITRE 3

| | |
|---|----|
| Une vision axée sur l'apprentissage des élèves | 55 |
| 3.1. Engager l'équipe dans une vision et des valeurs communes | 56 |
| 3.2. Agir en cohérence avec les valeurs et les croyances | 58 |
| 3.3. Des domaines prioritaires bien ciblés | 59 |
| 3.4. Des attentes claires | 60 |
| 3.5. La vision de l'école au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ? | 60 |
| Questions fréquentes | 62 |
| Pistes de réflexion | 63 |
| Pour en savoir plus | 64 |
| Quoi retenir | 64 |

CHAPITRE 4

| | |
|--|----|
| Des conditions physiques et humaines qui favorisent la progression de l'école comme CAP | 65 |
| 4.1. Fournir du temps de qualité..... | 67 |
| 4.2. Développer les habiletés interpersonnelles nécessaires au travail d'équipe..... | 67 |
| 4.3. Partager les responsabilités..... | 68 |
| 4.4. S'assurer d'une structure efficace des rencontres collaboratives..... | 69 |
| 4.5. Repérer les conditions favorables à l'aide de quelques outils..... | 75 |
| 4.6. Les conditions physiques et humaines au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ?..... | 77 |
| Questions fréquentes..... | 80 |
| Pistes de réflexion..... | 80 |
| Pour en savoir plus..... | 81 |
| Quoi retenir..... | 81 |

CHAPITRE 5

| | |
|---|----|
| Une culture de collaboration axée sur la réussite des élèves | 83 |
| 5.1. Une culture ancrée dans la collaboration..... | 84 |
| 5.2. Les normes de fonctionnement..... | 87 |
| 5.3. L'harmonisation des pratiques comme soutien à l'amélioration de l'école..... | 90 |
| 5.4. L'harmonisation des pratiques d'évaluation..... | 91 |
| 5.5. L'impact d'une culture axée sur la collaboration..... | 93 |
| 5.6. La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous ?..... | 94 |
| Questions fréquentes..... | 97 |
| Pistes de réflexion..... | 98 |
| Pour en savoir plus..... | 98 |
| Quoi retenir..... | 99 |

CHAPITRE 6

| | |
|--|-----|
| Un leadership au service de l'apprentissage | 101 |
| 6.1. Les comportements des leaders efficaces..... | 105 |
| 6.2. Le leadership transformationnel..... | 106 |
| 6.3. Un leadership pédagogique axé sur la réussite des élèves..... | 107 |
| 6.4. Une démarche structurée pour la création d'une CAP au sein d'une école..... | 108 |

| | | |
|------|--|-----|
| 6.5. | Les facteurs favorables à la progression de l'école comme CAP | 112 |
| 6.6. | Les incidences sur le rôle de la direction d'école | 114 |
| 6.7. | Des désirs à la réalité | 116 |
| 6.8. | Un leadership au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ? | 118 |
| | Questions fréquentes | 120 |
| | Pistes de réflexion | 121 |
| | Pour en savoir plus | 122 |
| | Quoi retenir | 124 |

CHAPITRE 7

| | | |
|------|---|------------|
| | Le rayonnement de l'expertise visant l'amélioration de l'apprentissage | 127 |
| 7.1. | La communauté d'apprentissage professionnelle comme dispositif privilégié pour le développement professionnel continu des enseignants | 129 |
| 7.2. | La rencontre collaborative comme outil de ressourcement | 130 |
| 7.3. | La diffusion de l'expertise au sein de l'école | 132 |
| 7.4. | Le soutien à l'intégration professionnelle des nouveaux enseignants | 134 |
| 7.5. | Le développement professionnel continu des enseignants pour améliorer l'apprentissage des élèves | 135 |
| 7.6. | Vers l'efficacité collective | 139 |
| 7.7. | La diffusion de l'expertise au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ? | 140 |
| | Questions fréquentes | 143 |
| | Pistes de réflexion | 144 |
| | Pour en savoir plus | 144 |
| | Quoi retenir | 145 |

CHAPITRE 8

| | | |
|------|---|------------|
| | Des thèmes choisis pour la réussite des élèves | 147 |
| 8.1. | Ensemble, apprenons à faire mieux ! | 151 |
| 8.2. | L'harmonisation des pratiques d'enseignement | 151 |
| 8.3. | L'harmonisation des pratiques d'évaluation | 152 |
| 8.4. | Les apprentissages essentiels | 153 |
| 8.5. | La cible de rendement et l'objectif SMART | 155 |
| 8.6. | Les questions importantes liées au domaine prioritaire ciblé | 156 |

| | | |
|----------------------|---|------------|
| | 8.7. L'étude de cas..... | 157 |
| | 8.8. Le parcours fondamental | 157 |
| | 8.9. Le rôle de la direction d'école dans le choix des thèmes..... | 160 |
| | 8.10. Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous ? | 161 |
| | Questions fréquentes | 164 |
| | Pistes de réflexion..... | 165 |
| | Pour en savoir plus..... | 166 |
| | Quoi retenir..... | 166 |
| CHAPITRE 9 | Une prise de décision basée sur des données probantes | 169 |
| | 9.1. L'utilisation des données d'observation comme élément stratégique dans la prise de décision | 170 |
| | 9.2. Une décision à partir d'une réflexion approfondie | 172 |
| | 9.3. Une décision faisant suite à des discussions structurées | 173 |
| | 9.4. La prise de décision à partir de données probantes : où en sommes-nous ?..... | 175 |
| | Questions fréquentes | 177 |
| | Pistes de réflexion..... | 177 |
| | Pour en savoir plus..... | 178 |
| | Quoi retenir..... | 179 |
| CONCLUSION | | 181 |
| ANNEXE 1 | Exercice pour mesurer vos connaissances quant à l'évaluation formative..... | 185 |
| ANNEXE 2 | Modèle de rencontre pour une école fonctionnant comme communauté d'apprentissage professionnelle | 187 |
| ANNEXE 3 | Exemple de réponses possibles à un questionnaire ciblé pour rendre l'enseignement plus efficace..... | 191 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 193 |



Liste des exercices

| | | |
|---------------|--|-----|
| Exercice 1.1. | Exercice pour réfléchir sur les pôles liés à la réussite des élèves..... | 16 |
| Exercice 1.2. | Exercice pour situer l'école comme CAP..... | 18 |
| Exercice 2.1. | Exercice pour mesurer vos connaissances quant à l'évaluation formative..... | 35 |
| Exercice 2.2. | Exercice pour situer l'utilisation de données favorisant l'apprentissage des élèves..... | 40 |
| Exercice 2.3. | Exercice pour situer l'école à l'aide de la grille GOUDA..... | 43 |
| Exercice 3.1. | Exercice pour établir une vision..... | 57 |
| Exercice 3.2. | Exercice pour déterminer des valeurs communes..... | 58 |
| Exercice 3.3. | Exercice pour traduire les valeurs en actions..... | 59 |
| Exercice 4.1. | Exercice pour préparer la rencontre collaborative..... | 70 |
| Exercice 4.2. | Exercice pour accompagner une équipe pendant la rencontre collaborative..... | 71 |
| Exercice 4.3. | Exercice pour accompagner une équipe après la rencontre collaborative..... | 72 |
| Exercice 5.1. | Exercice pour connaître la perception des enseignants à l'égard des élèves à risque..... | 92 |
| Exercice 6.1. | Exercice pour identifier des stratégies d'influence..... | 104 |
| Exercice 6.2. | Exercice pour découvrir si vous avez un profil de gestionnaire ou de leader..... | 105 |
| Exercice 6.3. | Exercice pour améliorer l'utilisation du leadership visant la réussite de tous..... | 107 |

| | | |
|---------------|--|-----|
| Exercice 6.4. | Exercice pour déterminer à quel groupe de direction d'école vous appartenez..... | 117 |
| Exercice 7.1. | Exercice pour évaluer si la formation reçue est bien connectée avec les besoins de l'école..... | 135 |
| Exercice 8.1. | Exercice pour réfléchir sur l'harmonisation de nos pratiques d'enseignement..... | 152 |
| Exercice 8.2. | Exercice pour réfléchir à l'harmonisation de nos pratiques d'évaluation..... | 153 |
| Exercice 8.3. | Exercice pour réfléchir sur les apprentissages essentiels..... | 154 |
| Exercice 8.4. | Exercice pour réfléchir à nos cibles de rendement et à nos objectifs SMART..... | 155 |
| Exercice 8.5. | Exercice pour un questionnaire ciblé afin de rendre l'enseignement plus efficace..... | 156 |
| Exercice 9.1. | Exercice pour situer l'utilisation des données dans les prises de décisions d'ordre pédagogique..... | 171 |



Liste des figures

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figure 1.1. | La communauté d'apprentissage professionnelle..... | 13 |
| Figure 1.2. | Les trois pôles liés à la réussite des élèves..... | 15 |
| Figure 1.3. | Les sept indicateurs de la Grille d'observation de l'évolution de l'école comme CAP..... | 17 |
| Figure 2.1. | Un exemple de données permettant de voir la progression des élèves..... | 37 |
| Figure 2.2. | La zone proximale de développement..... | 39 |
| Figure 2.3. | La technologie comme soutien aux prises de décision d'ordre pédagogique..... | 42 |
| Figure 2.4. | La roue des activités..... | 50 |
| Figure 4.1. | Une feuille de route pour le travail d'équipe..... | 73 |
| Figure 4.2. | La dynamique causale..... | 75 |
| Figure 5.1. | La responsabilisation collective à l'égard de la réussite des élèves..... | 85 |
| Figure 5.2. | Comment reconnaître une équipe collaborative..... | 87 |
| Figure 5.3. | L'harmonisation des priorités aux différents échelons..... | 90 |
| Figure 5.4. | L'harmonisation des pratiques d'évaluation..... | 91 |
| Figure 5.5. | L'augmentation de la cohérence dans le discours des enseignants..... | 94 |
| Figure 5.6. | L'impact sur le temps requis pour évaluer un même travail..... | 94 |
| Figure 6.1. | Les facteurs favorables à la progression des écoles comme CAP..... | 115 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figure 6.2. | Les incidences sur le rôle de la direction d'école | 116 |
| Figure 7.1. | La modélisation des pratiques comme soutien à la diffusion de l'expertise des enseignants..... | 133 |
| Figure 7.2. | L'architecture pour le développement professionnel..... | 137 |
| Figure 7.3. | Le sentiment d'efficacité et l'attente de résultats | 139 |
| Figure 8.1. | Un exemple de fiche d'observation pour une évaluation commune | 152 |
| Figure 8.2. | Est-ce un apprentissage essentiel ?..... | 154 |
| Figure 8.3. | Le parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage..... | 160 |
| Figure 8.4. | Un exemple de cadre de planification | 161 |
| Figure 9.1. | Les quatre mots clés indispensables aux processus d'enseignement et d'apprentissage..... | 175 |



Liste des tableaux

| | | |
|--------------|---|-----|
| Tableau 1.1. | Quelques distinctions entre les écoles traditionnelles et les communautés d'apprentissage professionnelles | 11 |
| Tableau 1.2. | Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) | 19 |
| Tableau 2.1. | Grille d'observation de l'évolution de l'école dans l'utilisation de données pour améliorer l'apprentissage (GOUDA) | 44 |
| Tableau 4.1. | Un exemple de questionnaire pour le journal de bord | 74 |
| Tableau 5.1. | Valeurs et normes de fonctionnement | 89 |
| Tableau 6.1. | Pour créer une communauté d'apprentissage professionnelle : quelques étapes incontournables | 113 |
| Tableau 6.2. | Quatorze moyens surs de rater l'implantation d'une CAP dans votre école | 118 |
| Tableau 8.1. | Démarche associée au parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage | 158 |



Introduction

Le spectacle des bernaches du Canada qui fendent le ciel en cacardant au printemps ou à l'automne dans de longues formations en «V» irrégulières est toujours fascinant. Ce spectacle constitue l'un des principaux présages du changement de saison au Canada. Ces oiseaux qui se préparent pour un périple de plusieurs centaines de kilomètres nous donnent un bel exemple de la force d'un groupe. En fait, de nombreuses bernaches du Canada parcourent plus de 1 000 km en moins d'une semaine.

Le vol en lignes diagonales ou en formations en «V» sert au moins deux buts. Le plus important, c'est qu'il aide les bernaches à conserver de l'énergie et leur permet de franchir de plus longues distances. Les scientifiques croient que les bernaches volent en formations en «V» parce que cette configuration produit l'effet du «tirant», où la bernache qui suit, comme un cycliste dans une course, profite des courants d'air produits par la bernache devant elle, ce qui lui demande moins d'énergie pour voler. La formation en «V» permettrait aux outardes de voler 71 % plus loin qu'un oiseau volant seul. De manière semblable, les gens qui avancent ensemble dans la même direction atteignent leur objectif plus rapidement et plus facilement que ceux qui avancent seuls, car ils s'appuient les uns sur les autres. Une deuxième fonction de la formation en «V» est de coordonner les mouvements de la bande, ce qui permet la communication rapide et efficace des changements de vitesse ou de direction à tous les membres. Ce principe s'applique également aux écoles qui travaillent en communauté d'apprentissage professionnelle. Lorsqu'une outarde quitte la formation, elle ressent immédiatement

la résistance de l'air et doit fournir un effort plus grand. Il en est de même dans une école où les enseignants travaillent de façon isolée. Les résultats sont meilleurs en faisant équipe et en visant le même but.

Au fil des ans, les différentes fonctions que j'ai exercées m'ont amenée à rencontrer un grand nombre d'enseignants, de conseillers pédagogiques, de directions d'école et de cadres supérieurs en éducation. Que j'intervienne comme formatrice, comme accompagnatrice ou comme chercheuse, un même message revient sans cesse : les écoles du monde entier cherchent à améliorer le rendement des élèves, car la population est consciente des retombées d'une éducation de qualité comme élément crucial du succès des personnes et de la société.

Vous faites tous partie d'un milieu éducatif qui est constamment aux prises avec des interrogations en ce qui a trait à la réussite des élèves. Pour répondre aux besoins éducatifs du XXI^e siècle, il vous faut redéployer le génie pédagogique de votre école au service de l'intelligence collective. C'est pourquoi, face aux pressions pour obtenir un meilleur rendement scolaire, des écoles ont redessiné leur mode de fonctionnement et rebâti leur culture pour devenir des organisations qui apprennent constamment et qui se questionnent afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. Ces écoles efficaces ont dû changer leurs façons de faire pour obtenir du succès auprès de tous les élèves en répondant à la grande question suivante : comment peut-on amener tous les élèves à réussir ?

Le but premier de ce livre est d'encourager l'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) dans les milieux scolaires et de faciliter leur évolution dans ce mode de fonctionnement afin d'améliorer le taux de réussite des élèves. Pour ce faire, il convient de développer les connaissances liées à ce concept et de déployer les outils d'accompagnement nécessaires aux leaders scolaires. C'est l'intention ultime de cet ouvrage. Tout au long de ce livre, non seulement je dresserai un portrait de ce qu'est le travail en CAP, mais je fournirai également du matériel utile aux leaders scolaires qui désirent jouer pleinement leur rôle. Il s'agit avant tout d'une réflexion murie suite à l'expérience vécue dans une vingtaine d'écoles francophones de plusieurs provinces canadiennes. À différentes reprises, vous serez invités à vous questionner avec votre équipe-école pour situer les démarches entreprises dans votre milieu, pour mieux comprendre les défis que vous avez à relever et pour repérer les éléments de solutions favorisant l'évolution de votre école comme CAP. Dans le premier chapitre, vous serez à même de constater l'importance que revêt le travail en CAP pour la réussite

de tous les élèves et de voir ce qui distingue l'école traditionnelle de celle qui travaille en CAP ainsi que les trois stades de progression. Étant donné que l'utilisation et l'analyse de données constituent des éléments cruciaux pour le fonctionnement en CAP, le deuxième chapitre y est totalement consacré. Dans ce dernier, vous prendrez conscience du rôle crucial que joue la régulation des apprentissages. Chacun des sept autres chapitres approfondit un indicateur de la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP). Tout au long de ces chapitres sont présentés des exercices pour approfondir vos connaissances et faire le transfert des concepts dans votre contexte particulier.

Je suis convaincue que la CAP constitue un modèle qui offre les meilleures conditions de réussite à tous les élèves, peu importe leurs besoins, et qu'elle amène les enseignants à agir comme de véritables professionnels.

La communauté d'apprentissage professionnelle

Un levier important pour la réussite de tous les élèves

Diriger la réussite, ce n'est pas lâcher la barre, laisser les voiles flotter au gré du vent et le bateau des apprentissages partir à la dérive. C'est au contraire barrer en mettant le cap vers une destination choisie, celle que l'on sait la plus souhaitable pour les élèves.

– Martine Leclerc

OBJECTIFS

- Comprendre l'importance du travail en CAP pour la réussite de tous les élèves.
- Distinguer l'école traditionnelle de l'école qui travaille en CAP.
- Situer les trois stades de progression.
- Définir le concept de communauté d'apprentissage professionnelle ainsi que ses origines.
- Apprécier quelques retombées du travail en CAP.
- Identifier les trois pôles intimement liés à la réussite des élèves.
- Décrire les sept indicateurs de l'évolution de l'école comme communauté d'apprentissage professionnelle ainsi que les trois stades de progression.

QUESTIONS CLÉS

- Quelles sont les différences entre une école traditionnelle et une école qui fonctionne comme CAP ?
- Quelles sont les retombées du travail en CAP ?
- Quels sont les trois pôles intimement liés à la réussite des élèves ?
- Comment pouvons-nous contourner les obstacles limitant l'intégration de ces trois pôles ?
- Comment se définissent les stades de progression de l'école comme CAP ?
- Quelle est la différence entre une communauté d'apprentissage professionnelle et une équipe collaborative ?

Traditionnellement, le système éducatif est associé à l'idée qu'un adulte dans une classe assume seul la responsabilité de la réussite de son groupe d'élèves. Malheureusement, cette façon de voir l'enseignement perdure, de telle sorte que plusieurs écoles apparaissent encore comme étant une série de classes situées sous le même toit où les adultes sont peu interdépendants. Pourtant, au fil des ans, les besoins de la société ont changé et les écoles du monde entier cherchent à améliorer le rendement des élèves, car la population est consciente des retombées d'une éducation de qualité comme élément crucial du succès des personnes et de la société.

Pour bien comprendre les changements profonds qu'ont subis les milieux scolaires, permettons-nous de faire un petit détour dans l'histoire. Autrefois, le modèle industriel était le modèle privilégié. C'était l'époque du taylorisme, où il n'existait qu'un seul système idéal pour la réalisation d'une tâche, et les écoles ont adopté ce mode de fonctionnement en formant différentes classes, à la manière d'une chaîne de montage. Toutefois, au cours de la deuxième moitié du siècle dernier, beaucoup de progrès ont été réalisés pour bien accueillir dans les écoles des gens de toutes races, avec ou sans handicaps, éprouvant ou non des retards d'apprentissage. Ouvrir l'école à tous, peu importe l'ethnie, les handicaps et le milieu socioéconomique, constitue un changement important qui influence à son tour les attentes du public à l'égard du système éducatif. De nos jours, les mots imputabilité, normes de réussite et réforme font partie du langage courant. Désormais, on vise à ce que **tous** les élèves réussissent, sachent comment **apprendre à apprendre**, soient préparés à agir dans une économie mondialisée. Par conséquent, la réussite de tous les élèves en contexte d'inclusion exige de gérer différemment le travail de l'équipe-école et d'intervenir de façon stratégique. D'ailleurs, plusieurs études ont montré que les enseignants auraient avantage à travailler de façon concertée à la réussite des élèves afin de répondre plus efficacement aux besoins diversifiés de la clientèle scolaire. Bref, lorsqu'il est question de milieu scolaire hétérogène et dans une perspective de différenciation pédagogique, enseigner pour répondre aux besoins de tous les élèves devient une tâche fort complexe.

La réussite de tous les élèves en contexte d'inclusion exige de gérer différemment le travail de l'équipe-école et d'intervenir de façon stratégique.

Soulignons que certaines habiletés pédagogiques comme la pédagogie différenciée, les pratiques centrées sur l'élève et la mise en place de situations authentiques sont reconnues comme étant essentielles pour relever les nombreux défis liés à une clientèle hétérogène. Sachant que ce sont des méthodes qui ont fait leurs preuves et qui se retrouvent partout lorsque l'on parle d'efficacité des écoles, en plus d'être des méthodes dans lesquelles les enseignants croient, il y a lieu de se questionner sur le fait que dans la vraie vie, peu d'entre eux les utilisent. Dans une recherche récente, on soulignait entre autres le fait que la plupart du temps de classe est encore de nos jours consacré à des méthodes traditionnelles comme les exercices papier-crayon utilisés par toute la classe (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005) alors qu'on devrait employer des méthodes centrées sur les besoins de l'élève qui exigent des enseignants de connaître une vaste étendue de stratégies et d'être capables de réagir en salle de classe, au bon moment, en prenant des décisions éclairées. Des enseignants efficaces sont à l'aise tant avec le contenu de la matière à enseigner qu'avec la gestion de classe qu'exigent des leçons qui répondent à différentes clientèles à la fois, tout en étant également en mesure d'ajuster leurs leçons aux multiples niveaux de performance des élèves. Ils apprécient les différences individuelles, s'assurent que chaque élève progresse, reconnaissent les forces de chacun et savent les mettre en valeur.

L'organisation du travail en milieu scolaire place les enseignants dans des conditions physiques et intellectuelles qui les isolent de leurs collègues et qui limitent leurs échanges professionnels (Fullan, 2001). Pourtant, plus que jamais, les enseignants ont besoin de se tourner vers des collègues, des experts ou un réseau de professionnels pour les aider à surmonter les défis qu'ils rencontrent. En somme, depuis quelques années, on mise sur l'importance d'amener toute personne à apprendre avec d'autres. Cette prise de conscience a donné naissance, à l'intérieur du milieu de l'éducation, à l'emploi d'une série de termes complètement nouveaux tels que *learning community*, *community of learners*, *community of inquiry*, *community of practice* et *learning organization*. En français, on utilise souvent des termes qui s'en rapprochent. Par exemple, on dira que les gens travaillent en équipe, qu'ils forment un cercle ou un groupe d'étude ou de recherche, qu'ils font équipe, qu'ils travaillent en collaboration. Toutefois, la plupart du temps, ces expressions ne correspondent pas aux caractéristiques d'une CAP. Aucune n'évoque avec clarté les

notions de but commun, d'apprentissage collectif et de questionnement axé sur la réussite des élèves qui sont au cœur du travail en communauté d'apprentissage professionnelle.

1.1. De quoi parle-t-on lorsque l'on dit « communauté d'apprentissage professionnelle » ?

La réussite pour tous les élèves en milieu inclusif demeure un réel défi pour la plupart des enseignants puisque l'enseignement devrait permettre à l'élève, peu importe ses besoins, de trouver dans la classe ordinaire les conditions qui contribuent à l'évolution de ses apprentissages. C'est pourquoi le travail en communauté d'apprentissage professionnelle devient un dispositif incontournable, car il met l'accent sur les relations entre les enseignants et les divers professionnels de l'école comme élément clé qui influence l'apprentissage des élèves. Ce mode de fonctionnement en communauté réduit l'isolement des enseignants en permettant un échange productif quant aux problèmes rencontrés en salle de classe et en renforçant l'engagement du personnel à l'égard des buts et de la mission de l'école. Le fonctionnement de l'école en CAP constitue un moyen des plus efficaces pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves (Hord et Sommers, 2008). Dans cette optique, allant de pair avec la Convention de partenariat et la gestion axée sur les résultats qu'elle sous-tend (MELS, 2009) de même qu'avec l'organisation des services éducatifs pour répondre aux besoins des élèves à risque (MELS, 2007), l'école met en place un mécanisme transparent de suivi. Ce mécanisme porte sur le rendement des élèves et documente, par des données fines, la progression de leurs apprentissages (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009). Leur analyse sert de base solide aux discussions pédagogiques effectuées lors des rencontres collaboratives. Dans ces rencontres, la régulation des apprentissages constitue le point central des discussions, car les progrès des élèves sont analysés fréquemment pour déterminer les interventions à privilégier ainsi que pour vérifier les retombées de celles-ci. Ainsi, une école qui fonctionne comme CAP a établi une culture d'équipe de recherche. Le personnel se tient au courant des meilleures pratiques. Il existe un partage des connaissances et ces connaissances **sont traduites en actions**. Il y a plusieurs types d'expérimentations dans les classes et elles sont documentées par des données qui illustrent leur impact sur les élèves et qui amènent

.....
 Dans ces écoles fonctionnant
 comme communautés
 d'apprentissage professionnelles,
 les discussions sont centrées
 sur l'apprentissage des élèves et
 sur l'impact des interventions
 pédagogiques.

à réfléchir sur ce qui fonctionne et sur ce qui ne fonctionne pas. Les enseignants font des constatations de ce qu'ils ont appris et s'enrichissent mutuellement.

1.2. L'école traditionnelle et la communauté d'apprentissage professionnelle

Réunir un groupe d'enseignants habitués à travailler de façon isolée n'est pas suffisant pour créer une CAP, car ce mode de fonctionnement a des caractéristiques propres. Les expériences que nous avons menées avec plus de 200 participants dans une vingtaine d'écoles ont mis en évidence les nombreux facteurs qui influencent l'implantation d'une CAP (Leclerc, 2010 ; Leclerc et Moreau, 2010b ; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b). Avant d'aller plus loin, il convient de préciser les distinctions entre une école traditionnelle et une école qui fonctionne comme CAP. Les écoles traditionnelles sont habituellement des lieux où les enseignants se sentent seuls face aux préoccupations de leurs élèves ; les rencontres sont peu fréquentes et souvent de type informel. Elles servent le plus souvent à gérer le quotidien, sont peu structurées, et les discussions portent surtout sur l'enseignement (matériel, plans de leçons, formation). Par opposition, dans les écoles fonctionnant comme communautés d'apprentissage professionnelles, les rencontres sont formelles, et une solide structure, exprimée par un ordre du jour, des comptes rendus, une gestion du temps rigoureuse, etc., les rend efficaces. Quant aux décisions liées à l'enseignement, dans les écoles traditionnelles elles sont généralement prises par chaque enseignant et non par l'école en tant qu'organisation, comme c'est le cas pour une CAP. D'ailleurs, dans ces écoles fonctionnant comme communautés d'apprentissage professionnelles, les discussions sont centrées sur l'apprentissage des élèves et sur l'impact des interventions pédagogiques. On parle alors d'enquête collaborative. Enfin, une autre différence majeure consiste dans l'expression du leadership. Ainsi, dans les écoles traditionnelles, le rôle de la direction est surtout associé à des tâches administratives qui font en sorte qu'elle doit avant tout gérer les éléments périphériques au curriculum et à l'enseignement, délaissant ainsi sa fonction de leader pédagogique. Les enseignants jouent principalement un rôle d'exécutants assujettis à un curriculum et à une planification statique. Dans les CAP, la direction d'école exerce un rôle actif pour cibler les préoccupations pédagogiques à prioriser ainsi que pour favoriser l'exercice du leadership des enseignants (Leclerc, 2010). Le tableau 1.1 présente certaines distinctions entre les écoles traditionnelles et les communautés d'apprentissage professionnelles.

TABLEAU 1.1. Quelques distinctions entre les écoles traditionnelles et les communautés d'apprentissage professionnelles

| | Écoles traditionnelles | Communautés d'apprentissage professionnelles |
|--|--|---|
| Objet des rencontres collaboratives du personnel enseignant | L'accent est mis sur l'enseignement. | L'accent est mis sur l'apprentissage. Questionnement constant : Comment l'école répond-elle aux besoins de tous les élèves ? Quels sont les élèves qui nous préoccupent ? Que faisons-nous pour ces élèves ? |
| | Souvent informelles (corridor, récréation) et peu structurées. | Formelles (temps prévu dans l'horaire) et très structurées : calendrier de rencontres, ordre du jour, suivi... |
| Préoccupations et interventions pédagogiques | L'enseignant se sent souvent seul face aux élèves qui le préoccupent. | Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe. Ce n'est plus « ton » élève, c'est « notre » élève. |
| | L'enseignant utilise des méthodes qu'il juge adéquates. | L'équipe décide d'utiliser les méthodes jugées les plus appropriées compte tenu des dernières découvertes dans le domaine pédagogique et du profil des élèves. |
| | Les décisions concernant l'élève sont prises en fonction de l'opinion de la majorité (intuition). | Les décisions sont basées sur ce que la recherche identifie comme étant efficace compte tenu de la situation où est placé l'élève. Des données précises sont utilisées pour appuyer les prises de décisions (preuves). |
| | Les approches et méthodes sont choisies en fonction de ce que l'enseignant aime ou n'aime pas. | Les approches sont choisies en fonction de leur impact sur l'apprentissage de l'élève. |
| | La validation des méthodes pédagogiques se fait principalement à l'externe : forte composante commerciale (maisons d'édition). | La validation des approches se fait principalement à l'interne : des enseignants font des essais, observent (journal de bord, traces), collectent des données et comparent les effets observés sur l'apprentissage de leurs élèves. |
| | La planification est plutôt statique. | La planification est en changement continu compte tenu du profil des élèves en pleine mutation. |
| Leadership | Les personnes à la direction sont perçues comme les décideurs (position hiérarchique) : pouvoir formel. | Les personnes à la direction favorisent l'expression du leadership des enseignants (leadership pédagogique distribué). |
| | Les enseignants ont un rôle d'exécutants. | Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent les personnes à la direction de leur école. |
| | Les personnes à la direction sont peu au courant des interventions et approches à valoriser chez le personnel enseignant, car leur temps est surtout consacré à la gestion scolaire. | Les personnes à la direction d'école exercent activement un leadership pédagogique et sont au courant des interventions et approches à valoriser chez leur personnel. |

1.3. L'origine des CAP

Il faut souligner que le concept de communauté professionnelle est apparu au début des années 1990 et tire son origine de la littérature portant sur les théories organisationnelles. Les chercheurs reconnaissent désormais que les connaissances construites par un individu ou un groupe d'individus constituent un avantage indéniable dans le monde du travail. Celles-ci représentent dès lors la ressource la plus importante d'une organisation (Wenger, 1998). Un autre concept également tiré du monde des affaires est celui d'« organisation apprenante » (*organizational learning*), qui exige que le savoir soit construit socialement par tous les membres d'une organisation et ne puisse être réduit à l'accumulation des savoirs individuels (Senge, 1990). Une organisation apprenante met l'accent sur des processus sociaux pour acquérir et pour partager des connaissances et ainsi favoriser le développement des compétences de façon continue. Dans ce contexte, le personnel est stimulé par de multiples sources d'apprentissage (DuFour et Eaker, 2004). Transposé en éducation, ce processus s'illustre par un ensemble de relations sociales qui crée une culture de responsabilité partagée pour l'apprentissage des élèves, améliore chez les enseignants la compréhension des éléments pédagogiques clés et favorise l'implantation des pratiques efficaces (Louis, 2006). Dans tous les cas, les auteurs reconnaissent l'importance de la collaboration entre les individus et des relations interpersonnelles positives. Ce processus demeure, somme toute, fortement influencé par le contexte. Ainsi pour Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010, p. 39), « La communauté d'apprentissage prend une couleur et une saveur particulières en fonction des acteurs qui y participent, de la culture scolaire dans laquelle elle baigne, mais aussi en fonction des objets d'étude ou des projets qui orientent sa démarche ».

Ainsi, la communauté d'apprentissage professionnelle enrichit les connaissances à propos de l'enseignement et de l'apprentissage, et fait en sorte que les liens entre les diverses disciplines scolaires soient étroitement tissés, afin que la responsabilité de la réussite des élèves devienne collective. Comme illustré par la figure 1.1, dans une CAP, il est question d'une communauté, soit un groupe ayant des intérêts communs. Les enseignants qui travaillent dans ce type d'organisation sont bien informés sur le plan pédagogique, se développent professionnellement de façon continue et l'apprentissage des élèves est au cœur de leurs préoccupations (DuFour et Eaker, 2004 ; Roy et Hord, 2006).

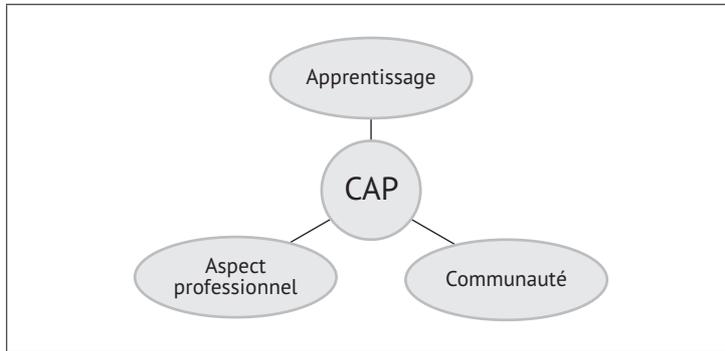


FIGURE 1.1.
La communauté d'apprentissage professionnelle

En somme, le but de la communauté professionnelle est de faire en sorte que, au-delà de l'amélioration du bien-être des enseignants et de leur professionnalisme, il y ait un changement positif pour les élèves et un effet significatif sur leur taux de réussite (Louis, 2006).

1.4. Quelques retombées du travail en CAP

Suite à nos recherches dans une vingtaine d'écoles, nous pouvons affirmer que le travail en CAP a de nombreuses retombées tant en ce qui concerne le travail des enseignants qu'en ce qui concerne la réussite des élèves (Leclerc et Moreau, 2011a ; Leclerc et Moreau, 2010b ; Leclerc, Moreau et Clément, 2011 ; Leclerc, Moreau et Rainville, 2009 ; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007). Par exemple, chez les enseignants, nous avons remarqué un rehaussement notable de la qualité des pratiques d'enseignement. De plus, des changements ont été observés quant à leurs représentations à l'égard de leurs connaissances et de leurs compétences en enseignement ainsi que de leur sentiment d'autoefficacité. Cela signifie que les enseignants encouragent davantage les élèves à la réflexion, à la communication et à la prise de risque en plus de favoriser l'engagement de ceux-ci par des activités authentiques et motivantes pour favoriser la réussite scolaire. Le rehaussement du sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants (sentiment d'autoefficacité) a aussi été noté, ce qui se traduit par la croyance des enseignants qu'ils peuvent influencer l'apprentissage des élèves même si ces derniers sont considérés comme étant en difficulté ou peu motivés (Leclerc et Moreau, 2010b ; Leclerc et Moreau, 2011a ; Leclerc, Moreau et Clément, 2011). Soulignons également que dans les écoles participant à nos recherches, il s'est implanté une culture de collecte et d'analyse des données d'apprentissage. Ainsi, les enseignants se sentent plus compétents pour effectuer la collecte de données des acquis, pour en faire une

.....
 Les enseignants se sentent plus compétents pour effectuer la collecte de données sur les acquis, pour en faire une analyse adéquate et pour utiliser efficacement cette analyse afin de cibler leurs interventions en fonction des besoins spécifiques des élèves.

analyse adéquate et pour utiliser efficacement cette analyse afin de cibler leurs interventions en fonction des besoins spécifiques des élèves. De plus, ils ont développé une plus grande capacité à faire des regroupements d'élèves variés, souples et dynamiques. Les enseignants affirment maintenant avoir des indices plus précis quant aux besoins des élèves à risque et pouvoir cibler plus rapidement les stratégies à utiliser au regard des difficultés rencontrées par les élèves. La démarche liée aux outils d'observation est mieux maîtrisée par les enseignants et les aide à mieux réguler leur enseignement ainsi qu'à assurer une continuité dans le continuum d'apprentissage d'une année d'études à l'autre. Dans plusieurs écoles, il existe une plus grande harmonisation des pratiques et les enseignants disent posséder un vocabulaire plus élaboré leur permettant d'exprimer leurs préoccupations pédagogiques ainsi que les défis et les succès rencontrés. Ils peuvent davantage mettre des mots sur des concepts et des théories supportant les pratiques à implanter. Le travail en CAP a engendré des liens plus étroits entre les collègues, donné une portée plus grande aux décisions prises pour répondre aux besoins spécifiques des élèves et permis une concertation plus aiguillée dans les actions à promouvoir.

Un changement, plusieurs fois mentionné, concerne le fait que les enseignants parlent beaucoup plus de situations pédagogiques et de ce qu'ils vivent avec leurs élèves. En somme, ils ouvrent symboliquement la porte de leur salle de classe.

De plus, nos recherches sur les CAP en littératie ont également permis de documenter chez plus de 600 élèves des changements tels qu'une plus grande motivation à lire (Leclerc, Moreau et Clément, 2011), et l'analyse des résultats en lecture chez trois cohortes d'élèves étudiés montre, entre autres, qu'il y a moins d'élèves à risque d'une année à une autre (Leclerc et Moreau, 2011a; Leclerc et Moreau, 2010b).

1.5. Les trois pôles intimement liés à la réussite des élèves

Dans les écoles à haut niveau de rendement, trois pôles contribuent de façon notable à la réussite des élèves et sont intimement reliés, comme l'illustre la figure 1.2. Ainsi, dans ces écoles, le premier pôle fait référence à une utilisation optimale du temps d'enseignement ainsi qu'à un environnement propice à l'apprentissage où les stratégies utilisées sont reconnues comme étant les plus efficaces à l'heure actuelle. Le deuxième pôle renvoie à la régulation des apprentissages



FIGURE 1.2.
Les trois pôles liés à la réussite des élèves

à l'aide de la collecte de données reliées au rendement de l'élève. Étant donné que les besoins des élèves sont au cœur des préoccupations des enseignants, ceux-ci s'appuient sur des données probantes et non sur leur intuition pour juger de l'impact de leurs interventions et pour définir le profil de chaque élève. Le troisième pôle réfère au travail collaboratif des enseignants et au fonctionnement comme tel de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle.

Dans une école à haut rendement, il existe une dynamique entre ces trois pôles et, par conséquent, le point de mire, c'est-à-dire la situation recherchée, se situe à l'intersection de ceux-ci. Dans un tel contexte, les membres du personnel d'une école ont implanté les pratiques pédagogiques reconnues comme étant efficaces (premier pôle), se servent des données pour situer l'évolution des apprentissages de chaque élève (deuxième pôle) et fonctionnent selon les caractéristiques d'une CAP en discutant régulièrement, lors des rencontres collaboratives, des profils des élèves, et ce, en s'appuyant sur des données d'observation et en adoptant une posture d'équipe de recherche pour trouver les interventions à privilégier (troisième pôle). Ainsi, le développement professionnel qui découle de l'apprentissage en équipe collaborative aura une influence sur les pratiques d'enseignement en salle de classe. Celles-ci influenceront à leur tour le rendement des élèves, ce qui amènera à faire une régulation des apprentissages par une collecte régulière de données. Un réajustement des pratiques en salle de classe aura lieu suite aux questionnements effectués lors des rencontres collaboratives et suite à l'analyse des données. Bref, le personnel se tient au courant des meilleures pratiques d'enseignement ; il y a un partage de connaissances et

celles-ci sont non seulement discutées, mais également traduites en actions par une implantation en salle de classe. De plus, il y a plusieurs types d'expérimentation avec les élèves qui sont documentés par des données qui illustrent l'impact des interventions.

Enfin, les enseignants s'enrichissent mutuellement à partir des constatations de ce qui fonctionne et de ce qui devrait faire l'objet d'un réajustement. Chaque école doit donc se situer quant au développement de ces trois pôles et quant à leur intégration.

Exercice pour réfléchir sur les pôles liés à la réussite des élèves

- | | |
|---|--|
| 1. Quel est le pôle le plus faible de notre école ? | 4. Quels sont ceux qui ne le sont pas ? Pour quelles raisons ? |
| 2. Comment pouvons-nous assurer son développement ? | 5. Comment pouvons-nous contourner les obstacles limitant l'intégration de ces trois pôles ? |
| 3. Quels sont les pôles qui sont intégrés ? | |



EXERCICE 1.1.

1.6. Les trois stades de progression d'une école comme CAP

Plusieurs recherches ont tenté de définir les caractéristiques d'une CAP (DuFour et Eaker, 2004 ; Huffman et Hipp, 2003 ; Roy et Hord, 2006). En examinant la littérature portant sur les communautés d'apprentissage professionnelles et suite à nos recherches, sept indicateurs ressortent clairement, comme l'illustre la figure 1.3 : 1) la vision de l'école, 2) les conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager ensemble, 3) la culture collaborative au sein de l'école, 4) la manifestation du leadership de la direction et des enseignants, 5) la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif, 6) les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives, ainsi que 7) la prise de décision basée sur l'utilisation de données précises.

S'appuyant sur la démarche de changement planifié (Fullan, 2001), ces sept indicateurs ont été utilisés dans nos recherches (Leclerc et Moreau, 2010b ; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b) pour

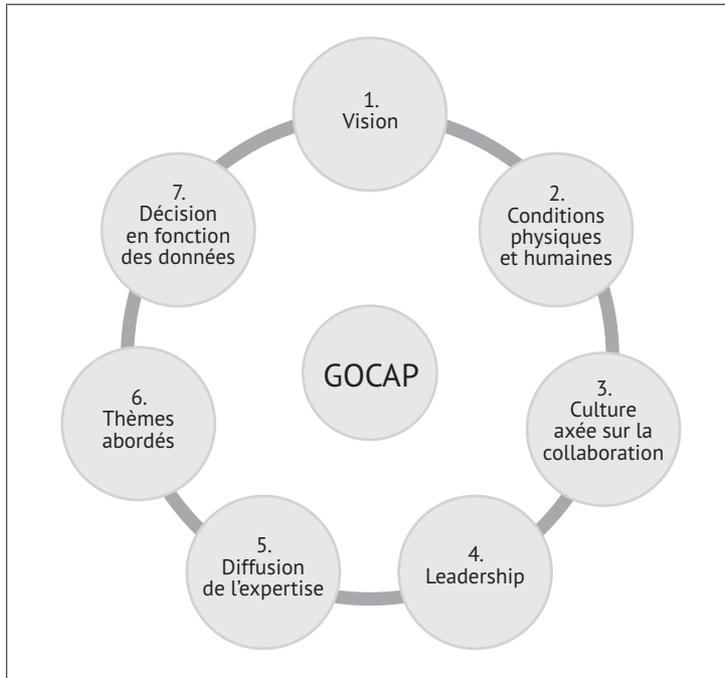


FIGURE 1.3.
Les sept indicateurs de la Grille
d'observation de l'évolution
de l'école comme CAP

situer l'évolution des écoles comme communautés d'apprentissage professionnelles, ce qui a abouti à l'élaboration de la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) décrite dans le tableau 1.2. Ainsi, l'école au stade d'intégration (niveau 3) a une vision claire et partagée qui est reflétée dans la pratique pédagogique. Les objectifs à travailler par l'équipe sont bien ciblés. Les conditions humaines et physiques sont favorables à la collaboration et au partage. À ce stade, les rencontres sont formelles et une solide structure, exprimée par un ordre du jour, des comptes rendus, une gestion du temps rigoureuse, etc., les rend efficaces. Les discussions sont centrées sur l'apprentissage des élèves et sur l'impact des interventions pédagogiques. La culture collaborative est très solide et s'appuie sur la manifestation évidente d'habiletés interpersonnelles encourageant les échanges et les remises en question. La direction d'école partage son pouvoir avec les enseignants et incite ces derniers à développer leur leadership. Les enseignants considèrent les rencontres collaboratives non seulement comme des moyens d'améliorer l'apprentissage des élèves, mais également comme un puissant élément de développement professionnel pour eux-mêmes. Les rencontres sont planifiées en tenant compte du profil

des élèves de même que de l'évolution de l'équipe collaborative. Il existe des données précises permettant de bien cibler les interventions pédagogiques et de faire l'analyse de l'impact de celles-ci.

Exercice pour situer l'école comme CAP

1. Avec vos collègues et à partir de la grille GOCAP, prenez quelques minutes pour situer votre école dans l'un des stades de développement. À quel stade croyez-vous que votre école se situe ?
2. Pensez à des irritants ou à des obstacles qui freinent votre école dans le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle. Comment pourriez-vous surmonter les défis pour faire évoluer votre école comme communauté d'apprentissage professionnelle ?



EXERCICE 1.2.

1.7. La technique « Liste et priorités » comme outil pour favoriser la progression de notre école comme CAP

La technique intitulée « Liste et priorités » de Chevalier et Buckles (2009) peut être utilisée par l'équipe-école pour favoriser son évolution comme CAP.

a) Première étape

1. Poser la question : Quelles sont vos forces comme communauté d'apprentissage professionnelle ? Qu'est-ce que vous considérez que vous faites bien ?

Chaque personne prend position individuellement (en silence et sans consulter ses collègues). Elle écrit un mot clé ou une expression d'un côté de la fiche qui résume sa pensée et de l'autre côté, elle explique son choix.

2. Recueillir les fiches une à la fois en s'assurant que la signification que la personne donne correspond à ce qu'il y a d'écrit sur sa fiche et en faire la liste dans un tableau.

TABLEAU 1.2. Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP)

Émergence

Haut niveau de fonctionnement



| | Stade d'initiation (niveau 1) | Stade d'implantation (niveau 2) | Stade d'intégration (niveau 3) |
|---|---|---|---|
| Vision | <ul style="list-style-type: none"> La vision de l'école n'est pas claire ou n'est pas partagée par l'ensemble du personnel. Les priorités sont multiples et diffuses. Les liens directs entre les priorités et la vision ne sont pas perceptibles dans la pratique. | <ul style="list-style-type: none"> La vision de l'école est claire et partagée, mais les priorités sont multiples et diffuses. Les liens directs entre les priorités et la vision sont parfois perceptibles dans la pratique. | <ul style="list-style-type: none"> La vision de l'école est claire et partagée. Les priorités sont ciblées. Les liens directs entre les priorités et la vision sont nettement perceptibles dans la pratique. |
| Conditions physiques et humaines | <ul style="list-style-type: none"> Les discussions pédagogiques se font surtout lors d'échanges informels (recréations ou temps après les heures de classe) et il existe peu de temps de rencontres formelles pendant le temps de classe. Les rencontres collaboratives sont inefficaces : les enseignants ont souvent l'impression qu'il y a beaucoup de pertes de temps, ou bien que le temps de rencontre est principalement consacré à répondre aux demandes administratives. | <ul style="list-style-type: none"> Les discussions pédagogiques se font parfois lors d'échanges informels (recréations, temps après les heures de classe) et parfois lors des rencontres collaboratives prévues pendant le temps de classe. Les enseignants font des efforts pour collaborer et pour partager, mais la structure des rencontres ne permet pas d'avoir des échanges efficaces. Les enseignants consacrent encore beaucoup d'efforts à la gestion d'horaire et à la gestion du temps et du groupe. | <ul style="list-style-type: none"> Les enseignants disposent de temps de qualité pour les rencontres collaboratives. Celles-ci sont principalement prévues pendant le temps de classe. La structure des rencontres est très efficace et le groupe est capable de s'autogérer. |

(suite)

TABLEAU 1.2. Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) (suite)

Émergence

Haut niveau de fonctionnement



| | Stade d'initiation (niveau 1) | Stade d'implantation (niveau 2) | Stade d'intégration (niveau 3) |
|--|--|---|---|
| Culture axée sur la collaboration | <ul style="list-style-type: none"> Le groupe manifeste peu d'habiletés interpersonnelles favorables au travail collaboratif. Les conflits entre les membres du personnel sont apparents. Les discussions sont dominées par certains membres du groupe. Le climat est peu favorable à la collaboration et au partage des expériences. L'enseignant se sent seul face aux élèves qui le préoccupent. | <ul style="list-style-type: none"> La structure des rencontres favorise l'apprentissage personnel et le soutien entre certains collègues de façon parfois unidirectionnelle ou sélective (p. ex., formation de l'accompagnatrice, de l'orthopédagogue ou de la conseillère pédagogique). Le groupe manifeste certaines habiletés interpersonnelles propices au travail collaboratif. Le climat est assez favorable à la collaboration et au partage des expériences. | <ul style="list-style-type: none"> La culture de collaboration au sein de l'équipe invite au dialogue honnête, à l'ouverture d'esprit, à une saine communication et à un esprit critique constructif. Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe : <i>Ce n'est plus « ton » élève, c'est « notre » élève.</i> L'équipe possède une excellente capacité à travailler conjointement à l'amélioration des apprentissages des élèves. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Leadership</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les personnes à la direction sont perçues comme des décideurs (position hiérarchique). Les enseignants ont un rôle d'exécutants. • La direction est plutôt effacée lors des rencontres collaboratives et exerce très peu d'influence sur le groupe d'enseignants quant à l'amélioration des apprentissages. • Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont incompris et sont d'ailleurs imprécis. | <ul style="list-style-type: none"> • Les échanges permettent aux enseignants de donner leur opinion, mais c'est la direction qui prend la décision finale. • La direction exerce une influence non négligeable lors des rencontres collaboratives quant à l'amélioration de l'apprentissage. • La direction assure un certain suivi aux rencontres collaboratives. • Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont plus ou moins compris et sont plus ou moins précis. | <ul style="list-style-type: none"> • Le leadership est partagé en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions concernant les besoins des élèves, mais veille à ce que les discussions soient centrées sur ceux-ci. • Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent la direction de leur école. • La présence de la direction est nettement et positivement ressentie en ce qui concerne tant la vision que le suivi des rencontres collaboratives. • Le rôle de la direction et celui des enseignants sont précis et très bien compris. • La direction recentre les discussions pédagogiques sur la vision et exige des objectifs mesurables axés sur l'apprentissage des élèves. |
| <p>Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants travaillent en silo : il y a peu ou pas de diffusion de l'expertise aux autres collègues. • Les rencontres favorisent peu l'apprentissage collectif et la diffusion de l'expertise. • Dans l'ensemble, il existe peu de soutien entre les collègues. | <ul style="list-style-type: none"> • L'expertise semble être diffusée chez les enseignants de même niveau, du même cycle ou dans certains groupes. • Ce n'est plus seulement des apprentissages individuels, mais on perçoit un certain apprentissage collectif. • Il y a parfois une évaluation par les pairs des stratégies utilisées, une rétroaction et un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats des élèves. | <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves et, pour eux, un moyen de développement professionnel. • Les apprentissages individuels se transforment en apprentissages collectifs. • Les temps de rencontres permettent d'échanger sur des situations précues concernant l'apprentissage de la littératie, de résoudre collectivement des problèmes et de partager l'expertise. • Les apprentissages de l'équipe rayonnent au sein de l'organisation entière. |

(suite)

TABLEAU 1.2. Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) (suite)

Émergence

Haut niveau de fonctionnement

| | Stade d'initiation (niveau 1) | Stade d'implantation (niveau 2) | Stade d'intégration (niveau 3) |
|--|--|--|---|
| Thèmes abordés | <ul style="list-style-type: none"> • Les thèmes abordés sont multiples et il n'y a pas de fil conducteur d'une rencontre à l'autre. • Les thèmes sont déterminés longtemps à l'avance (planification statique). • La rencontre sert principalement à donner de l'information ou de la formation. | <ul style="list-style-type: none"> • Lors des temps de rencontre, les discussions portent principalement sur l'enseignement (planification, ressources, organisation de projets...) plutôt que sur l'apprentissage. • Les thèmes abordés sont sélectionnés pour permettre une plus grande efficacité de l'équipe au regard des apprentissages des élèves (harmonisation des pratiques et des référentiels, apprentissages essentiels...). • Les thèmes sont parfois déterminés à l'avance, mais peuvent changer compte tenu de l'évolution de l'équipe. • Il y a un certain suivi d'une rencontre à l'autre. | <ul style="list-style-type: none"> • Les thèmes abordés sont choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage des élèves et permettent un retour sur les expériences effectuées entre les rencontres. • La planification des rencontres tient compte du profil des élèves en évolution et de la progression de l'équipe. |
| Prise de décision et utilisation des données | <ul style="list-style-type: none"> • Les décisions concernant les élèves sont prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition. • Il y a peu de données précises liées aux apprentissages des élèves permettant de voir les preuves de la progression de ceux-ci et de se questionner sur l'impact des interventions. | <ul style="list-style-type: none"> • Les décisions concernant les élèves sont parfois prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition et, à d'autres moments, elles se fondent sur ce que dit la recherche ou sur l'impact observé sur les élèves par des données précises. • Il existe certaines données précises quant à la progression des élèves et celles-ci font parfois l'objet d'une analyse et d'un questionnement lors des rencontres en vue de cibler les interventions efficaces. | <ul style="list-style-type: none"> • Les décisions sont basées sur des preuves (données précises) permettant de connaître l'efficacité des interventions. • L'école emploie les données de façon régulière pour situer la progression des élèves, pour faire des analyses complexes et pour s'interroger sur l'impact des interventions pédagogiques. |

3. Vérifier auprès des membres de l'équipe s'il y d'autres personnes qui ont écrit la même chose ou quelque chose de semblable sur leur fiche (rassembler les énoncés aux concepts semblables). Si un concept est différent, voir s'il ne pourrait pas être dissocié. S'assurer du consensus du groupe quant au classement.
4. Quand toutes les fiches sont recueillies et les énoncés écrits au tableau, demander : Y a-t-il autre chose que l'on a omis ici et qu'il serait important de prendre en compte ? Ajouter des éléments si nécessaire.
5. Au besoin, au fur et à mesure que les participants partagent le contenu de leur fiche, demander : Peux-tu donner un exemple ? Cela permet de voir plus précisément ce que le participant entend par un mot donné ou la manière dont ce concept se traduit dans la pratique.

b) Deuxième étape

Question : Quelles sont les lacunes de notre fonctionnement en CAP ? Qu'est-ce qui vous manque pour être encore meilleurs ?

(Suivre la même démarche que pour la première étape)

c) Troisième étape

À partir des lacunes identifiées, donnez trois autocollants à chaque participant : rouge (plus important, ce que l'on aimerait qui soit fait demain...), vert (moins important), jaune (entre les deux). Dire que tout ce qu'on a mentionné est important mais que cette démarche permet d'établir nos priorités.

Faire l'analyse du tableau contenant les autocollants : Qu'est-ce que cela signifie ? Par quoi devrait-on commencer ? Sur quoi semble-t-il être le plus important de travailler à ce stade-ci ?

QUESTIONS FRÉQUENTES



1. **Que peut faire une très petite école pour implanter une CAP alors que très peu d'enseignants y travaillent et que, par conséquent, il n'y en a qu'un seul par niveau d'études, ou que l'école est constituée de classes à niveaux multiples ?**

Une petite école peut se regrouper avec d'autres écoles pour former une famille d'écoles, permettant ainsi aux enseignants d'échanger sur leurs préoccupations pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves. Dans certains endroits où les écoles sont très éloignées les unes des autres, certains groupes d'enseignants forment des CAP virtuelles en utilisant internet, Skype ou la visioconférence.

2. **Est-ce qu'une communauté de pratique est la même chose qu'une communauté d'apprentissage professionnelle ?**

La communauté de pratique a des ressemblances avec la CAP en ce sens qu'elle vise à contrer l'isolement des gens en les amenant à échanger et à apprendre les uns des autres. Pour former une communauté de pratique, les personnes doivent avoir un intérêt commun : par exemple, des dentistes, des médecins, des avocats, peuvent se regrouper pour réfléchir ensemble sur des préoccupations, s'enrichir mutuellement et apprendre les uns des autres. Les communautés de pratique se définissent sous trois dimensions : les frontières de leur domaine d'application, leur existence sociale en tant que communauté et les outils, le langage, les histoires et les documents que les membres de cette communauté partagent et s'échangent (Wenger *et al.*, 2002). Ce qui distingue la CAP, c'est l'accent mis non seulement sur l'apprentissage des personnes réunies, mais aussi sur l'apprentissage des élèves (DuFour et Eaker, 2004 ; Eaker, DuFour et DuFour, 2002 ; Stoll et Louis, 2007).

PISTES DE RÉFLEXION



- > Si je vous dis « communauté d'apprentissage professionnelle », qu'est-ce que cela signifie pour vous ? Quelle en est votre interprétation ?
- > De qui parlez-vous quand vous dites **notre** communauté d'apprentissage professionnelle ?
- > À la suite de la lecture de ce chapitre, est-ce que votre définition de la CAP a évolué pour prendre en compte les différents éléments qui la caractérisent ? Si oui, de quelle façon ?

- > Est-ce que votre milieu accorde suffisamment d'importance au travail en CAP et encourage son implantation?
- > D'après vous, quels sont les aspects que votre milieu a besoin de développer pour devenir une CAP de haut niveau? Quels sont les défis à relever? Comment pouvez-vous les surmonter?
- > Quelles sont les connaissances dont vous auriez besoin pour implanter une CAP dans votre milieu ou pour faire progresser votre école dans ce mode de fonctionnement? Quelles sont les compétences que l'équipe doit développer? Comment comptez-vous acquérir ces connaissances ou développer ces compétences?

POUR EN SAVOIR PLUS

| Éléments d'intérêt | Références |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Quinze outils présentés sous cinq concepts clés | ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) et ASSOCIATION DES DIRECTIONS ET DIRECTIONS ADJOINTES DES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES (ADFO) (2009). <i>Ensemble, on réussit. Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle</i> , Toronto, Gouvernement de l'Ontario, < http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Impact des CAP sur les enseignants, augmentation du sentiment d'autoefficacité et amélioration des pratiques d'enseignement en sciences | DIONNE, L. (2011). « La communauté d'apprentissage professionnelle pour rehausser le sentiment d'autoefficacité des enseignants en sciences au primaire », <i>AQEP – Vivre le primaire</i> , 24(2), p. 36-37. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Impact positif des CAP sur le rendement des élèves • Comment la CAP peut contrer les facteurs scolaires pouvant compromettre la réussite | DUMOUCHEL, J. (2011). « La communauté d'apprentissage professionnelle au service de l'élève à risque », <i>AQEP – Vivre le primaire</i> , 24(2), p. 33-35. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Outils et modèles • Cadre conceptuel | EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). <i>Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle</i> , Bloomington, National Educational Service. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Processus de planification de la réussite des élèves. Le chapitre 2 traite de la CAP. | HULLEY, W. et DIER, L. (2005). <i>Havres d'espoir. Processus de planification pour la réussite de l'école et des élèves</i> , New York, Solution Tree. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Précisions sur le fonctionnement en CAP | LECLERC, M. (2011). « La communauté d'apprentissage professionnelle : On en parle, mais qu'est-ce que c'est au juste ? », <i>AQEP – Vivre le primaire</i> , 24(2), p. 28-29. |

| Éléments d'intérêt | Références |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • CAP et réussite des élèves • Origine du concept de CAP • Définition d'une CAP • Écoles traditionnelles et CAP | <p>LECLERC, M. (2010). « La communauté d'apprentissage professionnelle : quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissements scolaires », <i>Échange</i>, 101, p. 29-42.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conditions essentielles pour implanter une CAP dans son milieu | <p>LECLERC, M. et MOREAU, A.C. (2011). « Quelques conditions incontournables pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle », <i>AQEP – Vivre le primaire</i>, 24(2), p. 44-47.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Recherche • Impacts sur les élèves et sur les enseignants | <p>LECLERC, M., MOREAU, A.C. et CLÉMENT, N. (2011). « Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves », <i>Revue pour la Recherche en Éducation</i>, 1, p. 1-27, <http://www.revue-recherche-education.com/Volume_1.php>, consulté le 10 octobre 2012.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Implantation d'une CAP dans une école élémentaire | <p>LECLERC, M., MOREAU, A.C. et CLÉMENT, N. (2010). « L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle : l'expérience d'une école novatrice en lecture », <i>Vie pédagogique</i>, 156, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/156/index.asp?page=horsDos_4>, consulté le 10 octobre 2012.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Outil : dynamique causale-dialogue participatif-collaboration | <p>LECLERC, M., MOREAU, A.C. et LECLERC-MORIN, M. (2007). « Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : La dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse », <i>Éducation et francophonie : Publication de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)</i>, XXXV(2), p. 153-171.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Recherche • Impact sur les élèves | <p>LECLERC, M., MOREAU, A. C. et RAINVILLE, G. (2009). « Au-delà des murs : Impacts du travail collaboratif des enseignants sur la réussite en lecture et en écriture », <i>Caractères : Revue de l'Association belge pour la lecture</i>, 34(1), p. 46-51.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Définitions des termes liés à la CAP • Impact sur le décrochage scolaire | <p>LÉPINE, M. (2011). « Former une communauté : voie d'avenir pour contrer le décrochage scolaire des élèves et des enseignants », <i>AQEP – Vivre le primaire</i>, 24, p. 30-32.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • CAP comme démarche favorable à une intervention efficace en lecture | <p>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). <i>Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans : Intervenir là où ça compte !</i>, Québec, Gouvernement du Québec.</p> |

QUOI RETENIR

- > Le fonctionnement de l'école en CAP constitue un moyen des plus efficaces pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves.
- > Dans les écoles fonctionnant comme CAP, les discussions sont centrées sur l'apprentissage des élèves et sur l'impact des interventions pédagogiques.
- > L'analyse de données fines sert de base solide aux discussions pédagogiques effectuées lors des rencontres collaboratives.
- > Sept indicateurs ressortent clairement de la recherche et de la littérature portant sur les CAP: 1) la vision de l'école, 2) les conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager ensemble, 3) la culture collaborative au sein de l'école, 4) la manifestation du leadership de la direction et des enseignants, 5) la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif, 6) les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives, ainsi que 7) la prise de décision basée sur l'utilisation de données précises.



Des données comme soutien à l'amélioration de l'apprentissage

*Dans les écoles efficaces,
le progrès des élèves est
étroitement contrôlé.*

*Ces derniers reçoivent une
rétroaction corrective et
un enseignement adapté
à leurs besoins précis.*

— Jacques Lecompte

OBJECTIFS

- Reconnaître l'influence de la régulation des apprentissages pour le travail en CAP.
- Identifier ce qu'est l'évaluation formative et saisir le rôle de soutien à une régulation efficace.
- Décrire les conditions à promouvoir pour faciliter l'ancrage de la régulation dans la pratique des enseignants.
- Comprendre le rôle de l'analyse et de l'interprétation des données pour favoriser la réussite des élèves.
- Connaître la zone proximale de développement et établir des objectifs SMART.
- Se familiariser avec le sentiment d'efficacité.
- Constater le rôle joué par la technologie comme soutien au jugement professionnel des enseignants.

QUESTIONS CLÉS

- Qu'entend-on par l'évaluation au service de la réussite éducative ?
- Que veut-on dire par régulation des apprentissages ?
- En quoi consiste l'évaluation formative et quel est son rôle pour faire cheminer l'élève dans ses apprentissages ?
- Que peut-il se produire lorsque l'école ne se dote pas de mécanismes de suivi et de discussion portant sur le rendement des élèves ?
- Qu'entend-on par « normes » de performance ?
- Qu'est-ce qu'un objectif SMART ?
- Comment la technologie peut-elle soutenir le jugement professionnel des enseignants ?
- Comment la collecte et l'analyse de données peuvent-elles contribuer à développer le sentiment d'efficacité de l'enseignant ?
- Quels sont les pièges à éviter quant à la gestion des données d'apprentissage ?

.....

Pour bien comprendre l'importance d'avoir des outils adéquats pour observer les élèves, permettons-nous une métaphore, celle de l'ail des bois confondu dans ses premiers stades de développement avec le vératre vert. Au stade des jeunes pousses, plusieurs confondent l'ail des bois et le vératre vert parce que ces deux plantes se ressemblent étrangement. Le vératre vert est une plante qui semble appétissante. Même si elle ne conduit pas nécessairement à la tombe, elle fait certainement passer des heures désagréables à la personne qui la consomme. L'ingestion de vératre vert entraîne des brûlements d'estomac, rapidement suivis de nausées et de vomissements évacuant le poison. Si celui-ci n'est pas complètement rejeté, des sueurs froides et le vertige s'emparent de l'intoxiqué ; la respiration devient difficile, causant une sensation d'étouffement. Une chute de pression et le ralentissement du rythme du cœur achèvent le tableau : la mort survient par asphyxie ou par arrêt cardiaque. Ce n'est que par une observation très attentive basée sur des critères bien établis qu'on en vient à distinguer les deux plantes. On ne peut pas se contenter de savoir qu'on est en présence d'une plante verte, bien droite, avec de grandes feuilles d'un mètre de haut ; il faut apprendre à identifier des caractéristiques bien précises. Il faut être en mesure de vérifier si on retrouve un rhizome au lieu d'un bulbe, de se demander si la tige est ramifiée ou non et si les feuilles sont fortement plissées et à nervures parallèles marquées ou non. En somme, il faut être capable de comprendre et d'utiliser un langage botanique et non seulement un langage populaire pour faire des observations très précises.

Il en va de même pour les élèves dans les débuts de l'apprentissage de la lecture. Si on n'a pas des outils précis pour observer les élèves, ceux qui n'ont pas développé les stratégies de base peuvent très bien être confondus avec les autres, ne pouvant ainsi recevoir les interventions nécessaires à leur progression.

Les écoles efficaces ont recours à des observations régulières du progrès de leurs élèves et en font un suivi rigoureux. La mise en place d'outils de collecte et d'analyse de données engendre une amélioration des apprentissages parce que les données servent d'indicateurs pour savoir ce qu'il faut modifier dans les stratégies

.....

Les données servent d'indicateurs de ce qu'il faut modifier dans les interventions pédagogiques pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et constituent la nourriture essentielle à la communauté d'apprentissage professionnelle.

.....

d'enseignement afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves. Les enseignants savent ainsi quoi changer dans leur enseignement et voient l'impact des interventions bien ciblées. Les données d'observation constituent les catalyseurs de l'amélioration des apprentissages des élèves en amenant l'équipe à cerner les forces et les éléments à améliorer pour chaque élève, chaque classe, et au niveau du cycle et de l'école tout entière. Ces données constituent également les piliers sur lesquels s'appuyer lorsque vient le temps de prendre des décisions concernant la formation du personnel, l'allocation des ressources et les modalités de soutien aux élèves.

2.1. La régulation des apprentissages : le maillon fort de la CAP

Il est reconnu que les enseignants qui augmentent leur utilisation des données recueillies auprès des élèves différencient davantage leur enseignement, collaborent davantage entre eux et cernent mieux les besoins de leurs élèves qu'avant. L'information recueillie enrichit les connaissances des intervenants scolaires à l'égard des besoins des élèves en difficulté, ce qui leur permet d'offrir les pistes d'ajustement nécessaires (MELS, 2011). Par conséquent, la collecte de données fait partie intégrante du fonctionnement des CAP et doit être intégrée à la culture de l'école. Si on néglige de transformer les données en renseignements – des renseignements nécessaires à l'apprentissage – il manquera une composante essentielle à la CAP. Une CAP doit absolument baser ses activités sur les renseignements recueillis pour pouvoir améliorer l'apprentissage et le rendement des élèves. Les CAP qui ont le plus de succès surveillent les progrès des élèves à l'aide d'évaluations communes et les décisions sont prises en fonction des observations effectuées à la suite des collectes régulières de données. C'est dans ce contexte que l'on parle d'évaluation au service de la réussite éducative et de régulation des apprentissages.

Pour parler de la régulation des apprentissages, Laveault (s.d.) donne deux images de cirque bien connues. La première est celle d'une pyramide humaine, qui illustre de façon remarquable la place qu'occupe la coordination des efforts pour maintenir l'équilibre de l'ensemble de la structure. En effet, la pyramide humaine n'est pas une statue : tous les athlètes bougent légèrement, ce qui exige de chacun une forme de régulation pour assurer l'équilibre de l'ensemble. Dans une CAP, chaque enseignant prend part à la pyramide

humaine contribuant à la réussite de l'ensemble des élèves de l'école. Tous doivent fournir un effort constant et coordonner leurs actions pédagogiques.

L'autre image est encore plus éloquente : c'est celle du jongleur qui fait pivoter un nombre sans cesse croissant d'assiettes sur des tiges. Il surveille constamment chaque assiette, fournissant l'impulsion nécessaire à chacune d'elles pour tourner. Bref, les enseignants sont comme ces jongleurs qui observent chaque élève, leur fournissant ainsi les occasions d'apprentissage appropriées afin de les faire progresser de jour en jour. En somme, ces deux exemples renforcent l'idée que la régulation est constituée d'un système permettant aux enseignants et à la direction d'école de se réajuster afin de progresser dans la bonne direction, ce qui exige une aptitude à observer les « bonnes choses » et à mettre en place une série de corrections. Les hésitations de l'élève, ses questions ainsi que ses méprises sont autant d'indices qui amènent les enseignants à réajuster leur enseignement.

Une autre métaphore utilisée cette fois par Collerette (2010) pour illustrer la régulation des apprentissages est celle du système de chauffage d'une maison, particulièrement lorsque les températures sont extrêmes comme c'est le cas en hiver. Cet auteur souligne l'importance de passer à l'action. Ainsi, monter le thermostat en hiver n'aura pas pour conséquence de réchauffer la pièce si celui-ci n'est pas bien connecté à la fournaise. Il en est de même pour les écoles : avoir des données qui montrent des lacunes à combler pour favoriser l'apprentissage chez les élèves, comme le thermostat dans une maison qui indique qu'il fait froid, n'est pas suffisant. Il faut passer à l'action en faisant des changements dans les interventions en salle de classe et les activités choisies doivent viser à réduire l'écart entre la situation actuelle de l'élève et la situation attendue. Autrement dit, il faut s'assurer de « connecter le thermostat à la fournaise », non seulement en ayant des données, mais en effectuant des modifications dans les interventions pédagogiques en salle de classe. Comme le disait Einstein, « la folie est de toujours se comporter de la même manière et de s'attendre à un résultat différent ».

2.2. L'évaluation formative comme soutien à une régulation efficace

Traditionnellement, les écoles ont peu de données consignées permettant aux enseignants de réajuster leurs interventions au fil des jours. De plus, lorsque ces derniers ont des données disponibles, elles sont

peu utilisées. Pour ces raisons, les décisions des interventions ciblées sont souvent basées sur l'intuition que « ça devrait fonctionner », mais ne reposent pas nécessairement sur un fondement solide. Pour continuellement et systématiquement rechercher les preuves de l'apprentissage, les enseignants efficaces ont recours à l'évaluation formative. Au cours des dernières années, de nombreux écrits ont été produits sur ce type d'évaluation. Toutefois, dans de nombreux milieux scolaires, plusieurs mésinterprétations persistent. Il convient ici de préciser en quoi consiste l'évaluation formative et comment elle permet d'assurer une régulation productive par l'utilisation de données pour faire cheminer l'élève dans ses apprentissages.

Le but premier de l'évaluation formative est d'améliorer l'apprentissage. Les enseignants et les élèves s'engagent dans un processus d'évaluation formative lorsqu'ils travaillent ensemble en ciblant des buts très précis, qu'ils examinent le travail accompli par l'élève pour situer les apprentissages réalisés et décident conjointement des actions à entreprendre afin d'atteindre les buts fixés (Moss et Brookhart, 2009). L'évaluation formative constitue en soi un outil pédagogique crucial du fait qu'elle permet de déterminer si l'apprentissage est réalisé et d'alimenter constamment l'enseignant sur les décisions qu'il doit prendre. Plusieurs intervenants scolaires confondent l'évaluation formative et l'évaluation sommative. En somme, l'évaluation formative consiste à évaluer pour favoriser l'apprentissage, tandis que l'évaluation sommative consiste à évaluer l'apprentissage.

2.3. Les conditions à promouvoir

Laveault (s.d.), s'appuyant sur les travaux de Baumeister, Heatherton et Tice (1994), soutient que la régulation peut échouer si les conditions suivantes se présentent : *a*) l'individu poursuit des objectifs trop nombreux ou n'a pas les connaissances claires pour juger de son action ; *b*) l'individu cesse de porter attention à ce qu'il fait, soit à cause d'expériences antérieures désagréables, soit parce qu'il manque d'intérêt ; *c*) l'individu ne fournit pas les efforts nécessaires, par exemple à cause de la fatigue ou de conditions plus ou moins favorables. Ce sont donc des éléments qu'il faut surveiller étroitement pour qu'il y ait ancrage de la régulation dans la pratique des enseignants.

Une analyse attentive des données permet de repérer les élèves ou les groupes d'élèves qui sont à risque et qui nécessitent un soutien précis. Une culture de l'école associée à des collectes régulières

Exercice pour mesurer vos connaissances quant à l'évaluation formative

Remplissez le tableau suivant. Référez-vous ensuite à l'annexe 1 pour vérifier vos réponses.

| L'évaluation formative | L'évaluation sommative |
|---|---|
| C'est évaluer pour favoriser l'apprentissage. | C'est évaluer l'apprentissage. |
| | A lieu à certains moments déterminés pour prendre un portrait actualisé de l'élève. |
| | Permet d'observer les produits des apprentissages. |
| | Est vue comme quelque chose qui est séparé du processus enseignement-apprentissage, qui a lieu après un cycle d'enseignement-apprentissage. |
| | Est très contrôlée par l'enseignant, qui décide de ce que l'élève doit faire et qui évalue jusqu'à quel point il a complété adéquatement un test. |
| | Est rigide et associée à une mesure précise de ce que l'élève devrait produire. |
| | L'enseignant adopte le rôle de contrôleur (<i>auditor</i>) et l'élève, celui de contrôlé. |
| | Les enseignants utilisent les résultats pour sanctionner soit le succès, soit l'échec de l'élève à partir de critères préétablis. |

Source : Moss et Brookhart, 2009.



EXERCICE 2.1.

de données est indispensable si celle-ci désire répondre adéquatement aux besoins de tous les élèves, peu importe leur statut social, avec ou sans handicap, ayant ou non des difficultés d'apprentissage.

Toutefois, avoir des données n'est pas suffisant, car les données en elles-mêmes ne valent rien. Il faut mettre en place une démarche où la discussion entre les intervenants au sujet de l'observation des élèves engendre des analyses poussées et un questionnaire bien ciblé. Il faut donc mettre l'accent sur les questions que ces données suscitent, par exemple : Qu'est-ce que les élèves savent déjà ? Quelle est la prochaine étape ? Comment pourrait-on faire le regroupement des élèves pour mieux intervenir en petits groupes ?

Quand l'école ne se dote pas de mécanisme de suivi et de discussion portant sur le rendement des élèves, trois choses ont tendance à se produire (Leclerc et Moreau, 2008) :

1. la culture de l'équipe en ce qui concerne l'évaluation de l'école n'est pas uniforme parce qu'il n'y a pas de point de repère commun soutenant la démarche ;
2. si chacun agit selon ses critères individuels, il risque d'y avoir peu de cohérence entre les pratiques pour juger de l'évolution des apprentissages de l'élève ;
3. porter un jugement pour situer l'évolution de l'élève devient alors très subjectif.

Enfin, les enseignants n'acceptent pas d'emblée les attentes associées à des changements de pratiques en salle de classe. Pour inciter aux changements, il faut avoir des preuves que ceux-ci sont nécessaires et faire la démonstration de leur bien-fondé par l'entremise de données probantes ou de recherches sur le sujet. Ce n'est qu'à la lumière de leur interprétation et de leur évaluation que les changements demandés prennent tout leur sens.

Soulignons que toute initiative de changement risque moins de donner les résultats escomptés si l'école s'abstient de se fixer des objectifs à court terme qu'elle pourra atteindre (DuFour et Eaker, 2004). Il convient d'établir ce qui constitue un seuil de réussite, soit ce qui est communément appelé des « normes » de performance que l'on désire atteindre avant la fin d'une année d'études, par exemple le niveau de lecture 11 de Clay (2003) pour les élèves de première année. Pour que cet objectif soit réaliste, il faut qu'en plus on ajoute une certaine précision d'ordre quantitatif (p. ex., 80 % des élèves de première année atteindront la norme avant la fin de l'année). Les enseignants ont besoin de preuves confirmant qu'ils sont sur la bonne voie et que les efforts fournis produisent les résultats voulus. Il est donc nécessaire, pour visualiser les gains obtenus de semaine en semaine, que l'école établisse des objectifs réalistes et qu'elle se dote d'outils pour mesurer si elle s'approche de ces objectifs ou non. Pour encourager le changement, l'école doit se poser deux questions fondamentales : Comment saurons-nous que nous avons atteint l'objectif que nous nous sommes fixé ? À quelle fréquence allons-nous vérifier les progrès ?

2.4. L'évaluation pour améliorer l'apprentissage

Les données doivent être vues comme des moyens pour susciter le questionnement et prendre des décisions éclairées. Dans cette optique, l'école met en place un mécanisme transparent de suivi du rendement des élèves qui illustre la progression de ceux-ci et offre des bases solides aux discussions pédagogiques, comme l'illustre la figure 2.1. Ainsi, des tableaux de données mis à jour régulièrement constituent de puissants moyens pour nourrir le questionnement, pour illustrer l'effet des interventions et pour faciliter la prise de décision. Vue sous cet angle, l'évaluation est utilisée pour appuyer l'enseignement et pour améliorer l'apprentissage.

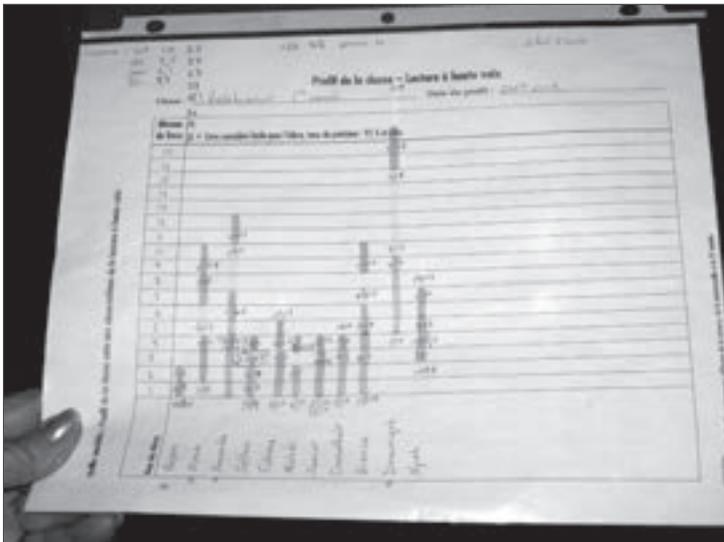


FIGURE 2.1.
Un exemple de données permettant de voir la progression des élèves

2.5. L'analyse et l'interprétation des données

Lors des rencontres collaboratives, il est important de discuter des données pour vérifier si tous les intervenants en font la même interprétation. Ce genre de discussion est crucial pour savoir si tous tirent les mêmes conclusions. Ce n'est qu'en étudiant à fond les données pertinentes que l'équipe pourra être en mesure de planifier de façon rigoureuse une amélioration de l'apprentissage des élèves.

À partir de certains tableaux, de graphiques ou d'observations illustrant un profil d'élève, de classe ou d'école, l'équipe se pose certaines questions, telles que :

- Qu'est-ce que ce tableau, ce graphique ou ces observations nous révèlent ?
- Avons-nous la même interprétation ?
- Y a-t-il des éléments dans ce tableau ou ce graphique que nous ne comprenons pas ? Si oui, qu'est-ce qui devrait faire l'objet de plus amples observations ?
- En regardant ces données, qu'est-ce qui nous inquiète ? Qu'est-ce qui nous rassure ?
- Qu'observons-nous sur les progrès ou les difficultés des élèves ?
- Quelles sont les données que nous devrions analyser plus en détail ?
- En quoi ces données nous renseignent-elles sur ce que nous devons modifier dans notre enseignement ?

.....
 Le plus grand danger n'est pas
 que nos cibles soient trop
 élevées, mais que nos cibles
 soient trop basses et que
 nous les atteignons.

2.6. La zone proximale de développement et les objectifs SMART

Plusieurs recherches convergent sur quelques grands facteurs qui favorisent la motivation intrinsèque de l'élève envers ses apprentissages scolaires. La motivation est définie comme « l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de conduire à la réussite scolaire et à persévérer dans les difficultés » (Archambault et Chouinard, 1996, p. 109). La motivation tire sa source des représentations qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et a pour conséquence de l'engager à accomplir les activités qu'on lui propose. Ainsi, la persévérance de l'élève dans l'accomplissement des activités proposées dépend étroitement de sa représentation de la réussite probable, cette persévérance étant étroitement liée à la notion de buts proximaux. Ces buts proximaux impliquent que les critères de réussite de l'activité ou d'un ensemble d'activités soient clairs aux yeux de l'élève, que leur atteinte soit observable par celui-ci et, surtout, que ces buts soient à sa portée. C'est principalement le fait que l'élève développe une certaine représentation de son efficacité qui vient influencer sur sa motivation pour une tâche donnée, laquelle en retour améliore la performance scolaire (Bandura et Schunk, 1981). Par conséquent, pour qu'il y ait

apprentissage chez l'élève, il est indispensable de s'assurer que les situations proposées aux élèves représentent un défi qui les stimulera à vouloir progresser.

Ce niveau de difficulté doit être bien ciblé, car s'il constitue un obstacle difficile à surmonter, il risque de décourager l'élève. Plus on laisse l'élève en situation d'échec ou de frustration, plus il devient ardu de surmonter cet obstacle chez l'élève. C'est pourquoi la « zone proximale de développement » joue un rôle clé dans l'apprentissage (Vygotski, 1980). Il s'agit de la zone dans laquelle l'élève peut résoudre avec de l'aide un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul, comme l'illustre la figure 2.2.

L'intervention réalisée dans la zone proximale de développement se nomme étayage. Pour être en mesure de travailler dans cette zone, l'enseignant doit choisir judicieusement le niveau de difficulté des situations proposées à l'élève. Par exemple, en lecture, le niveau de difficulté du texte ne doit pas être basé sur l'intuition de l'enseignant, mais sur des outils permettant de faire des mesures fiables, notamment à l'aide de fiches d'observation individualisées (Clay, 2003). En connaissant bien la zone proximale de l'élève, on peut établir un objectif SMART pour celui-ci. Un objectif SMART (**s**pécifique, **m**esurable, **a**tteignable, **a**xé sur les **r**ésultats et limité dans le **t**emps) constitue un moyen pour se rappeler les caractéristiques que devrait avoir un objectif (Eaker, DuFour et DuFour, 2004). Chaque lettre de l'acronyme représente une particularité. Ainsi, **spécifique** veut dire que l'objectif est clair, précis et sans équivoque. **Mesurable** signifie que l'on a des indicateurs permettant de voir l'atteinte de l'objectif. **Atteignable** fait en sorte que l'objectif représente un défi réaliste. **Axé sur les résultats** veut dire que l'on se concentre sur

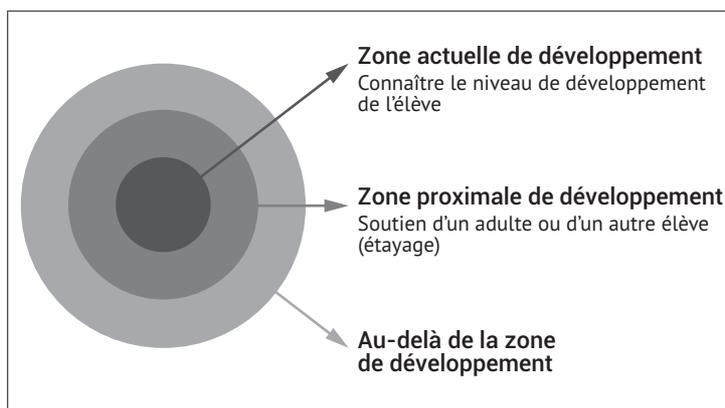


FIGURE 2.2.
La zone proximale de développement

les résultats à atteindre et que l'on doit prendre en compte les moyens, les compétences disponibles et le contexte. Enfin, limité dans le **temps** signifie que l'objectif a une durée, un échéancier, ou qu'une date butoir lui est associée. Un objectif SMART peut être établi pour un élève comme il peut être rédigé pour une classe entière, un niveau d'études, un cycle ou toute une école. En voici un exemple : « D'ici le mois de juin 2010, 85 % des élèves de la 1^{re} auront atteint le niveau 12 selon les fiches d'observation de Clay (2003). »

Exercice pour situer l'utilisation de données favorisant l'apprentissage des élèves

1. Pensez aux données que vous avez à votre disposition et à la façon dont vous les utilisez pour améliorer le rendement des élèves à votre école. De quelle façon ces données sont-elles utilisées pour déterminer les besoins spécifiques des élèves ?
2. Quelles sont les données qui vous manquent pour mieux juger de l'impact des interventions ? Pour vérifier si l'école se rapproche de sa cible ? Pour examiner si l'école s'améliore de façon constante tout au long de l'année et au cours de plusieurs années ? Comment pourriez-vous obtenir ces données et en faire l'analyse ?
3. De quelles façons ces données sont-elles utilisées pour déterminer ce que les enseignants ont besoin de connaître pour répondre aux besoins des élèves ?
4. Jusqu'à quel point l'analyse de données se fait-elle sur une base régulière et dans un effort collectif pour améliorer les apprentissages chez les élèves ?
5. Quels genres de graphiques aimeriez-vous utiliser pour vos discussions lors des rencontres collaboratives ?



EXERCICE 2.2.

2.7. Le sentiment d'efficacité chez les enseignants

Selon Bandura (2003), les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de la motivation à s'engager dans un changement profond. Ainsi, « si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leur efficacité influent sur pratiquement toutes leurs activités : comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent » (Lecompte, 2004, p. 60). Le sentiment d'efficacité consiste non seulement à savoir ce qu'il faut faire et à

être motivé pour cela, mais il s'agit également d'une capacité productrice grâce à laquelle les compétences sont organisées et orchestrées efficacement en vue de buts spécifiques. C'est ce qu'un individu croit pouvoir faire dans des situations variées, et ce sentiment d'efficacité est toujours lié à une activité spécifique. En somme, « des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes, peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle » (*ibid.*, p. 60).

Les personnes qui éprouvent un fort sentiment d'efficacité personnelle se fixent des objectifs stimulants et s'engagent avec enthousiasme en faveur du changement à promouvoir. Elles restent centrées sur la tâche à accomplir et raisonnent de façon stratégique. La collecte et l'analyse de données pertinentes peuvent contribuer à développer ce sentiment d'efficacité en étant associées à des objectifs stimulants et à un choix ciblé des interventions efficaces. Ainsi, une cible trop élevée joue en défaveur du sentiment d'efficacité. Les enseignants attribuent parfois à un échec leur incapacité d'atteindre une cible trop éloignée des buts proximaux. Il suffit de quelques échecs pour que ces personnes n'aient plus foi en leurs compétences (*ibid.*). Il s'avère donc important que la collecte et l'analyse de données soient bien orchestrées et que les outils appropriés ainsi que l'accompagnement nécessaire soient fournis aux enseignants afin de produire chez eux un fort sentiment d'efficacité qui les amènera à se sentir compétents pour faire progresser les élèves dans leurs apprentissages. Les enseignants qui croient fortement en leurs compétences abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter.

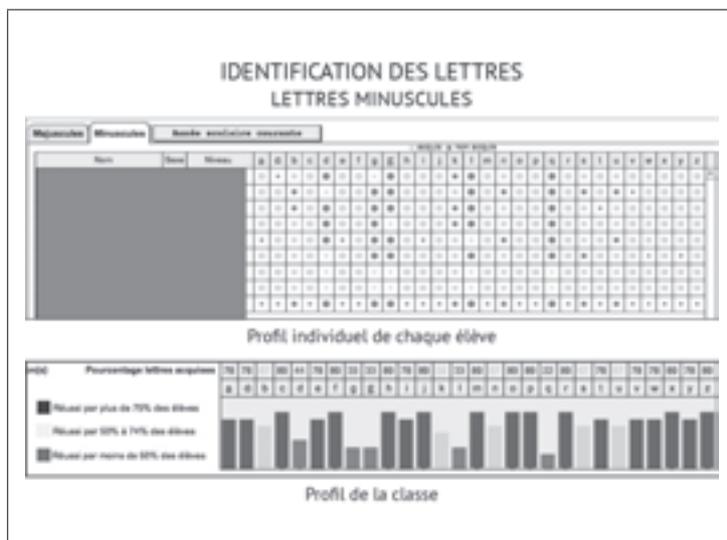
2.8. La technologie comme soutien au jugement professionnel des enseignants

La gestion informatisée des données d'apprentissage facilite, entre autres, le traitement de celles-ci et la visualisation des progrès de l'élève, de la classe, du cycle ou de l'école. Les données informatisées mettent également en évidence des éléments prioritaires sur lesquels il est pressant de travailler. Bien utilisées, elles deviennent un moyen de susciter le questionnement par rapport aux résultats obtenus, par exemple : Quelles preuves avons-nous que les élèves ont progressé ? Sait-on repérer les élèves qui sont à risque ? Quels sont les élèves qui nous préoccupent ? Y a-t-il des éléments qui devraient être enseignés à toute la classe ? Y a-t-il des stratégies que l'ensemble des

.....
 Faire un bilan des observations constitue une démarche incomplète si l'enseignant n'utilise pas les informations pour guider le choix de ses interventions afin de répondre aux besoins de ses élèves.

élèves néglige? Quelles sont les caractéristiques des élèves qui réussissent? Qu'est-ce que l'ensemble des élèves est présentement capable de faire? Y a-t-il des tendances dans le type d'erreurs produites par un groupe d'élèves? Y a-t-il des stratégies qui semblent négligées chez certains élèves? Quelles interventions sont nécessaires pour permettre à l'élève d'utiliser davantage une stratégie particulière? En tant qu'enseignants, que devons-nous apprendre pour que nos élèves progressent davantage? La figure 2.3 montre un graphique indiquant l'acquisition des lettres minuscules par un groupe d'élèves et favorisant le questionnement pour le choix des interventions à privilégier.

FIGURE 2.3.
 La technologie comme soutien aux prises de décision d'ordre pédagogique



Source : Logiciel Destination Littératie¹.

2.9. Quelques pièges à éviter

Dans la volonté de trop bien faire, quelques erreurs sont souvent commises :

- trop de données sont consignées : on ne sait plus où donner de la tête ;
- l'école dispose de données, mais elles ne sont pas utilisées pour voir la progression des élèves ;

1. Des informations sur le logiciel Destination Littératie se retrouvent à l'adresse suivante : http://rpconsultants.ca/images/PDF/info_off_dl_2011.pdf, consulté le 5 octobre 2012.

- le délai est trop long avant d'obtenir les données, ce qui fait qu'elles ne sont pas utiles pour cibler les interventions en salle de classe ;
- il faut tellement de temps pour analyser les données et en arriver à une conclusion qu'elles sont désuètes pour faire la régulation des apprentissages ;
- les décisions sont basées sur des données qui ne sont pas vraiment utiles.

Faire un bilan des observations constitue une démarche incomplète si l'enseignant n'utilise pas les informations recueillies pour guider le choix de ses interventions afin de répondre aux besoins de ses élèves. C'est en équipe collaborative qu'on trouve les meilleures solutions à ce type de questionnement. Les actions portent leurs fruits lorsque les enseignants créent un solide niveau de concertation, font preuve de persévérance dans leurs efforts et de continuité dans leurs interventions d'une année d'études à l'autre.

En somme, il faut disposer d'outils d'évaluation pour que les interventions répondent systématiquement aux besoins des élèves. Toutefois, il faut savoir utiliser ces outils efficacement afin d'améliorer l'apprentissage. L'utilisation de données à des fins pédagogiques jumelée à l'emploi de la technologie pour faire la collecte de données constitue en soi une innovation. Comme pour toute innovation dans le système scolaire, il faut se donner du temps et se doter de moyens efficaces pour surmonter les défis. La Grille d'Observation de l'évolution de l'école dans l'Utilisation de Données pour Améliorer l'apprentissage (GOUDA) de Leclerc et Moreau (2010b) (tableau 2.1) précise les indicateurs permettant d'identifier où en est l'école quant à l'utilisation des données afin d'améliorer l'apprentissage.

Exercice pour situer l'école à l'aide de la grille GOUDA

1. À partir de la grille GOUDA, prenez quelques minutes avec vos collègues pour situer votre école dans l'un des stades de développement.
2. Pensez à des irritants ou à des obstacles qui freinent votre école dans le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle.
3. Comment pourriez-vous surmonter les défis pour faire évoluer votre école comme communauté d'apprentissage professionnelle ?



TABEAU 2.1. Grille d'observation de l'évolution de l'utilisation de données pour améliorer l'apprentissage (GOUDA)



| | Stade d'initiation (niveau 1) | Stade d'implantation (niveau 2) | Stade d'intégration (niveau 3) |
|----------------------|--|---|---|
| Connaissances | Les enseignants démontrent une faible connaissance des outils leur permettant de collecter et d'analyser des données pour améliorer l'apprentissage des élèves. | <p>Les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrent certaines connaissances quant à l'utilisation des outils leur permettant de collecter et d'analyser des données pour améliorer l'apprentissage des élèves ; ont besoin d'une personne plus compétente dans l'utilisation du logiciel. | Les enseignants démontrent un haut niveau de connaissance des outils leur permettant de collecter et d'analyser des données pour améliorer l'apprentissage des élèves. |
| Utilisation | Les enseignants n'utilisent pas ou utilisent très peu les outils leur permettant de collecter et d'analyser des données pour améliorer l'apprentissage des élèves. | <p>Les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> font un usage rudimentaire, irrégulier et parfois mécanique des outils leur permettant de collecter et d'analyser des données pour améliorer l'apprentissage des élèves ; utilisent les données principalement pour définir le profil de la classe et faire le regroupement d'élèves. | <p>Les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> emploient de façon régulière et approfondie des outils leur permettant de collecter et d'analyser des données pour améliorer l'apprentissage des élèves ; utilisent ces outils non seulement pour établir le profil de la classe et pour faire les regroupements d'élèves, mais également pour cerner les priorités d'apprentissage et pour cibler les interventions à privilégier ; ont adapté ces outils à leurs besoins pédagogiques, entre autres pour favoriser l'enseignement différencié. |

| | | | |
|------------------------------|--|---|--|
| Sentiment et attitude | <p>Les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrent peu d'intérêt à l'égard des outils leur permettant de collecter et d'analyser des données pour améliorer l'apprentissage des élèves ; se perçoivent comme étant particulièrement incompétents dans l'utilisation de ces outils ; ne voient aucunement l'apport pédagogique de ces outils ; se trouvent dépassés devant le travail demandé pour leur utilisation ; démontrent peu de confiance en eux lorsqu'ils doivent utiliser ces outils. | <p>Les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrent un certain intérêt pour l'utilisation des outils leur permettant de collecter et d'analyser des données pour améliorer l'apprentissage des élèves ; ont surmonté certaines craintes lors de l'utilisation de ces outils ; reconnaissent l'apport pédagogique de ces outils, mais leur utilisation occasionne une surcharge de travail ; se perçoivent comme étant plus ou moins compétents quant à leur utilisation ; consacrent leurs efforts à résoudre des problèmes techniques, d'horaire, de gestion du temps et du groupe quand ils utilisent ces outils. | <p>Les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrent de l'enthousiasme et un haut niveau de confiance dans l'emploi des outils leur permettant de collecter et d'analyser des données pour améliorer l'apprentissage des élèves ; portent leur attention sur les effets positifs de l'utilisation de ces outils, comme l'impact sur leur enseignement ainsi que sur l'apprentissage des élèves et leur motivation ; constatent un changement dans leur rôle ; ont surmonté les difficultés techniques, d'horaire, de gestion du temps ou du groupe quand ils utilisent ces outils. |
| Reinvestissement | <p>Les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> utilisent des outils leur permettant de collecter et d'analyser des données davantage pour répondre à une demande de l'administration que pour améliorer leurs interventions pédagogiques en salle de classe. | <p>Les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> se questionnent parfois sur les interventions à privilégier compte tenu des analyses effectuées. | <p>Les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> font des analyses complexes des données recueillies ; se questionnent sur les interventions à privilégier compte tenu des analyses effectuées ; passent à l'action en changeant leurs pratiques en salle de classe. |

Source : Leclerc et Moreau, 2010b.

2.10. La technique « Liste et priorités » comme outil pour favoriser la progression de l'école dans l'utilisation des données pour l'apprentissage

La technique « Liste et priorités » de Chevalier et Buckles (2009) est un atout précieux pour une école qui désire progresser dans l'utilisation des données afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Cette technique décrite au chapitre 1 peut être adaptée de la façon suivante : À la première étape, posez la question : Quelles sont vos forces sur le plan de la collecte et de l'analyse des données pour favoriser l'apprentissage des élèves ? Qu'est-ce que vous considérez bien faire ?

À la deuxième étape, demandez : Quelles sont les lacunes sur le plan de la collecte et de l'analyse des données ? Qu'est-ce qui vous manque pour être encore meilleurs (suivre la même démarche que pour la première étape) ? À la troisième étape, à partir des lacunes identifiées, donnez trois autocollants à chaque participant : rouge (plus important, ce que l'on aimerait qui soit fait demain...), vert (moins important), jaune (entre les deux). Dites que tout ce qu'on a mentionné est important, mais que cette démarche permet d'établir nos priorités. Faites l'analyse du tableau contenant les autocollants : Qu'est-ce que cela signifie ? Par quoi devrait-on commencer ? Sur quoi semble-t-il être le plus important de travailler à ce stade-ci ?

2.11. Les données au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ?

Nous savons que nous cheminons vers l'amélioration de l'école comme CAP quand...

| | Pratique courante | Assez | Très peu | Pas du tout | Pour s'améliorer, il faudrait... |
|---|-------------------|-------|----------|-------------|----------------------------------|
| Mes collègues déterminent régulièrement des objectifs pratiques et mesurables quant aux apprentissages des élèves. | | | | | |
| Mes collègues sont capables de fournir des preuves concrètes des apprentissages des élèves au fil des semaines. | | | | | |
| Les enseignants de notre école disposent de données riches en renseignements quant aux progrès de chaque élève. | | | | | |
| Le personnel enseignant démontre qu'il comprend l'importance de la collecte et de l'analyse des données pour favoriser l'apprentissage des élèves. | | | | | |
| Mes collègues démontrent qu'ils sont en mesure de repérer les élèves à risque à partir des analyses de données d'apprentissage. | | | | | |
| Mes collègues peuvent faire des regroupements à partir des analyses de données d'apprentissage en ciblant les forces et les éléments à améliorer chez les élèves. | | | | | |
| Suite à l'étude des données d'apprentissage, mes collègues sont en mesure de cibler précisément des interventions éprouvées par la recherche pour faire progresser tous les élèves. | | | | | |
| Mes collègues identifient clairement, à l'aide de données précises, le point de départ de chaque élève pour planifier les prochaines interventions. | | | | | |

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

(suite)

| | Pratique courante | Assez | Très peu | Pas du tout | Pour s'améliorer, il faudrait... |
|--|-------------------|-------|----------|-------------|----------------------------------|
| Mes collègues démontrent un haut niveau de connaissance des outils de collecte de données. | | | | | |
| Mes collègues emploient les outils de collecte de données de façon régulière. | | | | | |
| En équipe, nous pouvons établir des cibles de rendement réalistes dans le temps pour chaque élève, pour chaque classe et pour l'école. | | | | | |
| Les données nous permettent de voir que l'école s'améliore de façon constante tout au long de l'année et se rapproche de ses cibles. | | | | | |
| Chaque intervenant est en mesure d'établir des objectifs SMART compte tenu des améliorations souhaitées chez les élèves. | | | | | |
| L'analyse des données se fait collectivement et régulièrement en équipe collaborative pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. | | | | | |
| Les enseignants peuvent établir des liens solides entre les données et les stratégies d'intervention reconnues comme étant efficaces. | | | | | |

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

Plus le score est élevé, plus l'école évolue dans l'utilisation des données pour améliorer l'apprentissage. Les enseignants démontrent un haut niveau de connaissance des outils leur permettant de collecter et d'analyser les données et les emploient de façon régulière. Ils font des profils de classe, savent comment établir les regroupements d'élèves, cerner les priorités et cibler les interventions à privilégier pour favoriser l'enseignement différencié.

QUESTIONS FRÉQUENTES

1. Chaque année, notre commission scolaire passe un test provenant du Ministère. Nous avons les résultats en octobre de l'année suivante. N'est-ce pas suffisant ?



Dans leur livre, Moss et Brookhart (2009) soutiennent que pour qu'une évaluation puisse être utile à l'apprentissage, il faut que l'élève soit en mesure de recevoir une rétroaction rapide. De telles évaluations du Ministère sont utiles pour voir si les cohortes d'élèves progressent d'une année à l'autre et si une école s'améliore d'année en année. Toutefois, elles ne permettent pas de réajuster les pratiques pédagogiques tout au long de l'année. Pour ce faire, il doit y avoir des moyens mis en place qui permettent la régulation des apprentissages et de l'enseignement. Il faut que les enseignants puissent avoir des repères pendant le processus de formation des élèves. Les données les plus importantes proviennent de plusieurs sources permettant de jeter un regard sur les apprentissages de l'élève en fonction de ce qui est prescrit dans le programme. Enfin, pour permettre à l'enseignant de se réajuster dans ses apprentissages afin de faire progresser les élèves, il ne doit pas y avoir trop de temps écoulé entre l'évaluation et l'analyse et l'interprétation qu'il peut en faire.

Malheureusement, dans la plupart des cas, les données sur lesquelles peut compter l'école ne sont pas celles qui sont les plus pertinentes à la prise de décision (Kaser *et al.*, 2011) parce qu'elles fournissent peu d'informations précises sur les apprentissages des élèves. Une des limites des écoles traditionnelles est que l'on constate seulement à la fin d'un cycle de formation si les interventions ont porté leurs fruits. On ne peut alors que se féliciter ou se désoler du résultat. Cela ne nous laisse pas de marge pour corriger le tir alors qu'il en est encore temps, soit pendant le processus de formation. Les données doivent donc permettre de réfléchir en profondeur sur ce qui

paraît parfois à première vue comme étant un problème simple. L'analyse amène à comprendre un problème avant de se jeter dans le feu de l'action.

2. Il nous manque des données pour juger de l'impact sur les élèves des interventions en salle de classe. Comment peut-on avoir des données plus fréquentes ?

En collectant des données pertinentes et suffisamment précises sur les apprentissages réalisés par les élèves et en les analysant, les enseignants ont en main l'information nécessaire pour faire le lien entre la cible fixée et le contexte actuel. Ainsi, il est possible de voir les éléments d'apprentissage critiques qui font défaut et pour lesquels certains élèves sont à risque. Il convient d'identifier les besoins spécifiques pour améliorer le rendement et cibler les interventions qui doivent être priorisées.

Développer une culture de collecte de données sur une base régulière est un changement de pratique qui demande habituellement de revoir les modalités de gestion de classe pour rendre les élèves autonomes lorsque l'enseignant s'occupe d'un élève ou d'un petit groupe d'élèves. Dans cet ordre d'idées, des outils d'organisation comme la roue des responsabilités et des activités illustrée à la figure 2.4 constituent des moyens fort utiles en salle de classe (MEO, 2003).

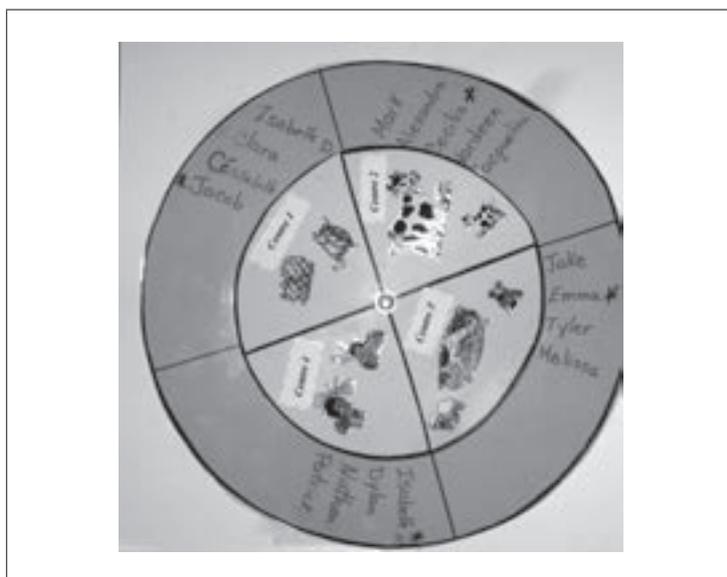


FIGURE 2.4.
La roue des activités

3. La direction de l'école demande de collecter des données et de les analyser régulièrement, mais il y a peu de changement dans les apprentissages des élèves. Comment peut-on expliquer cela ?

Le personnel enseignant qui possède des données, mais qui ne les utilise pas pour changer ses pratiques en salle de classe, n'a pas plus d'avantage que celui qui n'a collecté aucune donnée. Pour profiter des avantages rattachés à cette collecte, les données doivent être utilisées pour se questionner, par exemple, sur les stratégies que les élèves maîtrisent et celles qui sont problématiques. Ainsi, l'enseignant ne perd pas son temps à enseigner des notions que l'élève maîtrise déjà et s'attarde aux véritables besoins pédagogiques de ses élèves, car ces données permettent de repérer les éléments d'apprentissage qui semblent déficitaires, principalement chez les élèves à risque.

4. Que peut faire la direction d'école pour appuyer son personnel dans une utilisation régulière des données pour améliorer l'apprentissage ?

Dans nos recherches, les enseignants ont souvent exprimé le désir d'observer plus régulièrement les élèves, mais ce qui les en empêchait était généralement le manque de temps, le peu d'outils pour le faire ainsi que l'insuffisance de connaissances et d'aisance. Pour développer la compétence à observer les apprentissages des élèves de façon régulière, il convient d'investir en ressources humaines supplémentaires, comme dans l'accompagnement d'une conseillère pédagogique ou d'un orthopédagogue. Le soutien d'une personne experte aux enseignants qui manquent de confiance ou d'expérience peut faire toute la différence.

- > Si je vous dis **données pour améliorer l'apprentissage**, qu'est-ce que cela signifie pour vous ? Quelle en est votre interprétation ?
- > De quels types de données est-il question pour vous ? Quel type d'évaluation vous permet le mieux de réguler les apprentissages et l'enseignement ? Pourquoi ?
- > À la suite de la lecture de ce chapitre, est-ce que votre compréhension de la notion de régulation des apprentissages a évolué ? Si oui, de quelle façon ?
- > Est-ce que votre milieu accorde suffisamment d'importance à l'observation des apprentissages des élèves et à la collecte de données ? Encourage-t-il leur analyse et leur interprétation ?



- > D'après vous, quels sont les aspects que votre milieu a besoin de développer pour que les données servent davantage à améliorer l'apprentissage et l'enseignement? Quels sont les défis à relever? Comment pouvez-vous les surmonter?
- > Quels sont les outils dont vous auriez besoin pour collecter davantage de données dans votre milieu? Quelles compétences voulez-vous développer? Vos compétences à développer? Comment comptez-vous obtenir les outils qui vous manquent, acquérir ces connaissances ou développer ces compétences?
- > Comment pouvez-vous affirmer que la réalité de votre école, au point de vue des apprentissages des élèves, se rapproche de la cible que vous vous êtes fixée? Quels sont les moyens mis en place pour le savoir?
- > Passez en revue votre plan d'amélioration de l'école et votre projet éducatif. Est-ce que vous trouvez des objectifs SMART? En quoi les objectifs énoncés diffèrent-ils des objectifs SMART? Quels seraient les correctifs à apporter?
- > Quels sont les domaines prioritaires? Comment ont-ils été choisis?

| POUR EN SAVOIR PLUS | |
|--|---|
| Éléments d'intérêt | Références |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cycle d'analyse des évaluations, p. 56 • Harmonisation des pratiques d'évaluation, p. 56 • Calibrage des travaux d'élèves, p. 57 | <p>ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) et ASSOCIATION DES DIRECTIONS ET DIRECTIONS ADJOINTES DES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES (ADFO) (2009). <i>Ensemble, on réussit. Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle</i>, Toronto, Gouvernement de l'Ontario, <http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf>, consulté le 10 octobre 2012.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tableau de données • Suivi des évaluations • Analyse mensuelle permettant d'élaborer des programmes personnels précis et de prendre des décisions judicieuses en matière d'enseignement • Création de cibles individuelles à partir des données recueillies | <p>CRUZ, T. (2009). « Des stratégies pratiques pour l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et du rendement », <i>Le nouveau leader</i>, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/principals/NewLeaderf.pdf>, consulté le 10 octobre 2012.</p> |

| Éléments d'intérêt | Références |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> L'utilisation de données pour orienter les efforts de changement | KASER, J., MUNDRY, S., STIULES, K.E. et LOUCKS-HORSLEY, S. (2011). <i>Leadership scolaire au quotidien : 124 actions pour enrichir sa pratique</i> , Montréal, Chenelière Éducation. |
| <ul style="list-style-type: none"> Exemple de questionnaire suite à l'analyse de données | LECLERC, M., MOREAU, A.C. et RAINVILLE, G. (2009). « Comment utiliser les données d'observation pour la réussite en lecture ? », <i>AQEP – Vivre le primaire</i> , 23(1), p. 46-47. |
| <ul style="list-style-type: none"> Exemple d'analyse de données pour favoriser l'apprentissage de la lecture | MOREAU, A.C. et LECLERC, M. (2011). « Les données d'apprentissage en lecture favorisant une intervention centrée sur les besoins de l'élève », <i>Letttrure</i> , 1, p. 25-41, < http://www.ablf.be/lettrure/sommaire-lettrure-1/intervention-centree-sur-leleve-et-retombees-sur-les-apprentissages-en-lecture-et-ecriture >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> Description de l'évaluation formative et de son emploi en salle de classe Impact sur l'apprentissage des élèves | MOSS, C.M. et BROOKHARD, S.M. (2009). <i>Advancing Formative Assessment in Every Classroom : A Guide for Instructional Leaders</i> , Alexandria, ASCD. |
| <ul style="list-style-type: none"> Modèles d'analyse des données, p. 25-27 | OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2005). <i>Guide de l'OQRE pour la planification de l'amélioration au sein des écoles et des conseils scolaires</i> , < http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P011f.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> Examen des données | SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2008). Web émissions (mai). <i>Stratégies à haut rendement pour améliorer l'apprentissage des élèves</i> , < http://www.curriculum.org/secretariat/may2f.shtml >, consulté le 10 octobre 2012. |

- > La collecte de données constitue un élément essentiel du fonctionnement des CAP et doit être intégrée à la culture de l'école.
- > La mise en place d'outils de collecte et d'analyse de données engendre une amélioration des apprentissages des élèves parce que les données servent d'indicateurs pour savoir ce qu'il faut modifier dans les stratégies d'enseignement afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves.
- > Les données forment les piliers sur lesquels s'appuyer lorsque vient le temps de prendre des décisions concernant la formation du personnel, l'allocation des ressources et les modalités de soutien aux élèves.
- > La régulation amène les enseignants et la direction d'école à se réajuster afin de progresser dans la bonne direction.

QUOI RETENIR



- > L'évaluation formative consiste à évaluer pour l'apprentissage, tandis que l'évaluation sommative consiste à évaluer l'apprentissage.
- > Les enseignants efficaces ont recours à l'évaluation formative et le but premier de ce type d'évaluation est d'améliorer l'apprentissage chez les élèves en alimentant constamment l'enseignant sur les décisions qu'il doit prendre.
- > Les tableaux de données mis à jour régulièrement constituent de puissants moyens pour nourrir le questionnement, pour illustrer l'effet des interventions et pour faciliter la prise de décision.
- > Il est important de discuter des données pour voir si tous les intervenants en ont la même interprétation.
- > La zone proximale de développement est la zone dans laquelle l'élève peut résoudre avec de l'aide un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul. L'intervention réalisée dans cette zone est l'étayage.
- > Les enseignants qui possèdent un fort sentiment d'efficacité personnelle se fixent des objectifs stimulants et croient fortement en leurs compétences pour faire progresser les élèves.
- > Le manque de temps, le peu d'outils pour observer les élèves ainsi que l'insuffisance de connaissances et d'aisance empêchent généralement les enseignants d'observer plus régulièrement les élèves.

Une vision axée sur l'apprentissage des élèves

La réussite d'une organisation est le résultat d'un effort combiné de chaque individu.

— Vince Lombardi

OBJECTIFS

- Reconnaître l'importance d'une vision axée sur l'apprentissage des élèves.
- Se familiariser avec les moyens permettant d'engager l'équipe dans une vision et des valeurs communes.
- Apprécier comment s'illustrent des actions en cohérence avec les valeurs choisies.
- Saisir l'importance des domaines prioritaires bien ciblés et des attentes claires.

QUESTIONS CLÉS

- Qu'est-ce qu'une vision d'école et à quoi sert-elle ?
- Pourquoi est-il si important que le personnel d'une école ait des valeurs communes ?
- Comment s'exprime dans la pratique la cohérence des actions avec la vision et les valeurs choisies par une école ?
- Pourquoi est-il essentiel de déterminer des domaines prioritaires et de préciser des attentes claires ?

.....
Si je vous dis le mot *vision*, qu'est-ce que vous avez en tête? Une enseignante a récemment fait un petit sondage auprès de ses collègues pour savoir jusqu'à quel point ils connaissaient la vision de leur école. La question posée était : « Quelle est la vision commune de notre école? » La réponse la plus populaire obtenue fut : « Oh boy! Bonne question! Aucune idée! »

Un leadership fort se traduit par la capacité d'une direction d'école à créer une vision commune au sein du personnel ainsi que des valeurs partagées, ce qui constitue la fondation même d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Les leaders efficaces suscitent ainsi l'engagement des personnes en développant une telle culture scolaire axée sur la réussite des élèves. La vision devient le point central de toute action et oriente les prises de décisions (Blase et Kirby, 2010 ; Kaser *et al.*, 2011). Elle permet de savoir où on veut se rendre et ce qu'on veut devenir.

.....
Il est très important de construire de façon participative la vision de l'école et de maintenir une telle vision.
.....

Trois éléments clés appuyant la vision de l'école :

1. mettre tout le personnel de l'école à contribution pour définir la vision et les valeurs de l'école ;
2. s'assurer que cette vision et ces valeurs sont partagées par tous et qu'elles sont clairement communiquées ;
3. amener le personnel à s'entendre sur des priorités d'action (domaines prioritaires).

3.1. Engager l'équipe dans une vision et des valeurs communes

Les leaders efficaces suscitent l'engagement des personnes par une vision partagée. Celle-ci devient le point central de toute action (Kaser *et al.*, 2011). La vision permet de savoir où on veut se rendre et ce que l'on veut devenir.

Est-ce que tous les individus de votre organisation ont une vision claire et partagée de ce que votre école devrait être ou faire? Jusqu'à quel point la vision oriente-t-elle les décisions qui sont prises sur une base journalière?

Il est très important de construire la vision de l'école de façon participative et de maintenir cette vision. C'est le rôle premier de la direction d'école que d'être la gardienne de cette vision. Pour développer une vision commune, il est nécessaire de faciliter les discussions entre tous les membres de la communauté (parents, enseignants, gestionnaires, élèves, etc.) afin de trouver la réponse à ceci : Que voulons-nous que notre école devienne (DuFour, DuFour, Eaker et Many, 2006) ?

Dans cinq ans, si vous avez atteint votre vision, en quoi votre école sera-t-elle différente ? Rédigez des énoncés en termes de pratiques, de procédures, de climat, de résultats, de comportements, etc.

Exercice pour établir une vision

Il faut encourager les participants à être créatifs tout au long de cet exercice inspiré de Howden et Kopiec (2002).

Consignes :

1. Divisez une feuille de papier en deux sections.
2. Dans la première section, complétez la phrase suivante : « Si mon école était un animal, ce serait... »
3. Dans la deuxième section, complétez la phrase suivante : « L'école idéale ressemblerait à cet animal : ... »
4. En équipe de quatre, chacun prend le temps d'expliquer ses métaphores.
5. En plénière, regardez ce qui distingue l'école actuelle de ce que l'on désire qu'elle soit.
6. Rédigez un énoncé de vision correspondant à l'école désirée.



EXERCICE 3.1.

Afin que cette vision se traduise dans la pratique, il importe également de préciser des valeurs communes au sein de l'équipe-école. L'exercice suivant, tiré de Howden et Kopiec (2002), est fort utile pour partager de telles valeurs. Le but de l'activité est de mettre en valeur le caractère hétérogène de l'équipe et d'engendrer un sentiment d'appartenance en précisant des valeurs communes.

Exercice pour déterminer des valeurs communes

1. Qu'attendez-vous de vos collègues ?
Chaque personne fait un remue-méninge.
2. En équipe, faites des regroupements et établissez des liens entre les éléments.
3. Reformulez les expressions en termes de valeurs.
4. Sélectionnez les valeurs à prioriser à l'école.
5. Donnez trois autocollants à chaque personne et demandez de mettre les autocollants sur les trois valeurs qui sont les plus importantes à leurs yeux.
6. Trouvez des façons dont chaque valeur peut être vécue à l'école en faisant une description détaillée en termes d'actions journalières : Quels sont les comportements spécifiques qui permettraient de constater que l'on respecte ces valeurs ?
7. Se questionner : Est-ce que la vie quotidienne à l'école, nos actions, correspondent aux valeurs choisies ? Que faut-il changer pour être cohérent avec ces valeurs ?
8. Quels sont les moyens que chaque membre de l'équipe est prêt à prendre pour s'assurer que nos actions soient davantage orientées vers les valeurs choisies ?



EXERCICE 3.2.

3.2. Agir en cohérence avec les valeurs et les croyances

Ce n'est qu'à la lumière de leur interprétation et de leur évaluation par les enseignants que les attentes du directeur à l'égard des changements d'attitudes et de comportements attendus d'eux prennent tout leur sens et exercent une influence (Blase et Kirby, p. 26). Lorsque les attitudes changent, elles doivent être intégrées au système de valeurs existant (Blase et Kirby, p. 33).

Il ne suffit pas d'avoir déterminé des valeurs, encore faut-il les traduire en actions. Examiner les valeurs de votre école et celles des individus est la première étape critique pour implanter une CAP (Kaser *et al.*, 2011).

Voici quelques exemples qui illustrent comment « La réussite pour tous » en tant que vision choisie par une école se concrétise (Hulley et Dier, 2005) :

- des slogans apparaissent à l'entrée de l'école et dans les corridors, tels que *Les enfants d'abord* ; *La réussite pour tous, nous on y croit*, etc. ;
- les enseignants ont des attentes élevées pour tous les élèves ;
- les élèves à risque sont repérés facilement ;

Exercice pour traduire les valeurs en actions

Pensez à votre école. Complétez les deux listes suivantes :

| Ce que l'on dit (valeurs officielles de notre école) | Ce que l'on fait réellement (nos comportements réels, nos actions au quotidien) |
|---|---|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |

1. Est-ce que vous remarquez une certaine incohérence ?

2. D'après vous, qu'est-ce qui explique ces incohérences ?

3. Quelles sont les actions que vous pouvez poser pour diminuer ces incohérences ?

4. Comment pouvez-vous influencer vos collègues pour diminuer ces incohérences ?



EXERCICE 3.3.

- des interventions précoces permettent de combler rapidement les lacunes des élèves ;
- le rendement individuel de chaque élève fait l'objet d'un suivi personnalisé et est analysé fréquemment.

3.3. Des domaines prioritaires bien ciblés

Pour que l'équipe-école puisse fournir les efforts requis pour transformer son école en communauté d'apprentissage professionnelle, elle doit être en mesure de constater des résultats. Or, la mise en œuvre de changements importants s'avère une tâche longue et ardue. Toute initiative risque d'échouer s'il y a peu de bénéfices appréciables à court terme (DuFour et Eaker, 2004). Orienter l'équipe vers la vision de l'école et vers des objectifs précis constitue une démarche incontournable pour implanter une CAP, car cela permet de canaliser les efforts tout en alimentant l'enthousiasme. Il faut donc « créer des victoires clairement perceptibles » (*ibid.*, p. 114).

Lors de nos recherches, le personnel des écoles a maintes fois mentionné qu'il était crucial de savoir dans quelle direction l'équipe devait se diriger en ayant une vision bien définie ainsi que des objectifs bien circonscrits. De cette vision découlent les domaines prioritaires à choisir par l'équipe. Tout ne peut être travaillé en même temps et avec la même importance. Nul doute que la réussite en littératie et en numératie devrait figurer en tête de la liste des éléments prioritaires.

3.4. Des attentes claires

Il importe également que les attentes soient connues et comprises de tous (Ofsted, 2009). Tout comme la vision, les attentes deviennent partagées à force d'être répétées et de faire l'objet de discussions régulières. À cet égard, Blase et Kirby (2010) donnent les exemples de messages suivants :

- *Je m'attends à...*
- *Permettez-moi de clarifier...*
- *Je veux insister sur...*
- *Je vous encourage à...*
- *J'aimerais expliquer...*

La répétition, la clarification des énoncés et la cohérence dans les communications et dans les comportements renforcent les messages liés aux attentes.

3.5. La vision de l'école au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ?

Nous savons que nous cheminons vers l'amélioration de l'école comme CAP quand...

| | Pratique courante | Assez | Très peu | Pas du tout | Pour s'améliorer, il faudrait... |
|---|-------------------|-------|----------|-------------|----------------------------------|
| Tous les intervenants de l'école ont participé à l'élaboration de la vision et au choix des valeurs de l'école. | | | | | |
| Mes collègues démontrent qu'ils partagent la vision et les valeurs de l'école. | | | | | |
| Le comportement de mes collègues est en cohérence avec la vision et les valeurs choisies. | | | | | |
| Les discussions entre intervenants mettent clairement en évidence que l'on croit dans la réussite de tous les élèves. | | | | | |
| À notre école, les domaines prioritaires pour l'amélioration du rendement sont clairement identifiés. | | | | | |
| Tous les intervenants de l'école ont participé au choix des priorités d'action (domaines prioritaires). | | | | | |
| Mes collègues démontrent qu'ils s'entendent sur des priorités d'action (domaines prioritaires). | | | | | |
| Les attentes de la direction sont clairement exprimées. | | | | | |
| Le comportement de la direction est en cohérence avec la vision et les valeurs choisies. | | | | | |
| Chaque enseignant peut formuler précisément les attentes de la direction d'école à l'égard de l'apprentissage des élèves. | | | | | |
| La direction rappelle régulièrement la vision et les valeurs de l'école. | | | | | |

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

Plus le score est élevé, plus la vision de l'école quant à l'amélioration de l'apprentissage est claire et partagée par les différents intervenants. Les priorités sont ciblées. Il existe un engagement des différents intervenants quant à l'amélioration des apprentissages des élèves. Les liens directs entre les priorités et la vision sont nettement perceptibles dans la pratique.

QUESTIONS FRÉQUENTES



1. **Comment peut-on développer une vision et des valeurs communes au sein d'une école où il y a un très grand roulement de personnel ?**

Il faut avant tout régler le problème à l'origine de ce roulement de personnel. Prenons l'exemple d'une école où il y a tellement de violence que ce ne sont que les enseignants nouvellement embauchés qui acceptent d'y travailler. Dès que leur statut le leur permet, ils trouvent un poste dans une autre école. C'est à la direction de prendre en main ce problème et de concentrer tous ses efforts dans l'instauration d'un climat sécuritaire et paisible. Souvent, la création d'un tel environnement va de pair avec la rétention du personnel (Reynolds et Teddlie, 2000). En plus d'un tel environnement, il faut créer les conditions d'apprentissage où l'attitude attentionnée des personnes, leur esprit solidaire et le climat positif de l'école font en sorte que le personnel désire y rester, car il y voit un milieu stimulant où s'épanouir.

Lorsqu'il y a une stabilité dans le personnel, la direction peut développer des projets d'envergure en instaurant une vision et des valeurs communes.

2. **Comment peut-on espérer maintenir la vision et les valeurs de l'école lors d'un changement de direction ?**

Leithwood et ses collaborateurs (2008) soutiennent que l'un des principaux obstacles à la progression d'une école est l'absence de planification de la succession de la direction. Cela a un impact particulièrement désastreux sur les initiatives mises de l'avant pour améliorer le taux de réussite des élèves, car celles-ci doivent s'inscrire dans une vision à long terme et dans une suite continue, même lorsqu'il y a un changement au niveau de la direction d'école. Il doit donc y avoir un plan de succession clair et précis qui fait en sorte que les améliorations doivent subsister au fil du temps, notamment après le départ de la direction. Ce n'est que dans ces conditions que l'on pourra parler de changement durable concernant l'efficacité d'une école.

PISTES DE RÉFLEXION



- > Quelle est la vision de votre école? Est-ce que cette vision est partagée par tous les intervenants? Qu'avez-vous fait pour le savoir?
- > Comment cette vision a-t-elle été développée? De quelle façon le personnel de votre école a-t-il été mis à contribution dans toutes les étapes de son élaboration?
- > Jusqu'à quel point cette vision vous influence-t-elle dans vos actions de tous les jours?
- > En tant que leader de l'école, quel rôle la direction doit-elle jouer pour développer une vision commune?
- > Que feriez-vous différemment pour mettre davantage les enseignants à contribution dans l'élaboration de la vision de l'école?
- > Jusqu'à quel point cette vision influence-t-elle les actions quotidiennes des enseignants au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage? Comment faites-vous pour savoir que cette vision influence les actions sur une base journalière? Que pourriez-vous faire de plus à cet égard?
- > Qu'est-ce que les enseignants ont besoin de savoir ou d'être capables de faire pour être en mesure d'avoir un enseignement qui est en concordance avec la vision de l'école? Quel soutien une direction d'école peut-elle leur offrir à cet égard?
- > D'après vous, est-ce que la création d'énoncés de vision va garantir que l'école atteindra ses objectifs de réussite scolaire pour tous les élèves? De quoi avez-vous besoin?
- > Est-ce que les croyances des individus et les valeurs priorisées sont cohérentes avec la vision de votre école?
- > Dans votre école, avez-vous ciblé des domaines prioritaires? Comment ont-ils été sélectionnés?
- > Si vous aviez à choisir, quels seraient les domaines à prioriser sur lesquels les enseignants de votre école devraient concentrer leurs efforts?
- > Jusqu'à quel point le comportement de la direction est-il cohérent avec les attentes clairement exprimées?

| POUR EN SAVOIR PLUS | |
|--|---|
| Éléments d'intérêt | Références |
| <ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire et exercice facilitant l'élaboration de la vision et des valeurs de l'école, p. 8-10. • Exercice sur les convictions et les valeurs, p. 34. | ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) et ASSOCIATION DES DIRECTIONS ET DIRECTIONS ADJOINTES DES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES (ADFO) (2009). <i>Ensemble, on réussit. Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle</i> , Toronto, Gouvernement de l'Ontario, < http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf >, consulté le 10 octobre 2021. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Le premier chapitre traite de l'énoncé de vision et de l'énoncé de valeurs. | EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). <i>Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle</i> , Bloomington, National Educational Service. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Outil proposant des stratégies pour élaborer la vision de l'école ainsi que des valeurs communes. | HOWDEN, J. et KOPIEC, M. (2002). <i>Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques</i> , Montréal, Chenelière Éducation. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Processus de planification de la réussite des élèves. Le chapitre 5 traite de la vision et des valeurs. | HULLEY, W. et DIER, L. (2005). <i>Havres d'espoir. Processus de planification pour la réussite de l'école et des élèves</i> , New York, Solution Tree. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Vision partagée, mission et objectifs. | KASER, J., MUNDRY, S., STIULES, K.E. et LOUCKS-HORSLEY, S. (2011). <i>Leadership scolaire au quotidien : 124 actions pour enrichir sa pratique</i> , Montréal, Chenelière Éducation. |

QUOI RETENIR



- > Un leadership fort se traduit par la capacité d'une direction d'école à créer une vision commune au sein du personnel ainsi que des valeurs partagées, ce qui constitue le fondement même d'une communauté d'apprentissage professionnelle.
- > La vision devient le point central de toutes les actions et oriente les prises de décisions.
- > Il est très important de construire la vision de l'école de façon participative et de la maintenir.
- > Il importe de préciser des valeurs communes au sein de l'équipe-école afin que cette vision se traduise dans la pratique.
- > De cette vision découlent les domaines prioritaires à choisir par l'équipe.
- > Nul doute que la réussite en littératie et en numératie devrait figurer en tête de liste des éléments prioritaires.
- > Un plan de succession clair et précis est nécessaire pour que les améliorations subsistent au fil du temps, notamment après le départ de la direction.

*La folie est de toujours
se comporter de la même
manière et de s'attendre
à un résultat différent.*

— Albert Einstein

Des conditions physiques et humaines qui favorisent la progression de l'école comme CAP

OBJECTIFS

- Reconnaître les conditions à mettre en place pour faciliter l'implantation des CAP.
- Approfondir les éléments à considérer pour s'assurer d'une structure efficace des rencontres collaboratives.
- Décrire l'accompagnement nécessaire lors des rencontres collaboratives.
- Se familiariser avec des outils utiles pour repérer les conditions susceptibles de favoriser la progression de l'école comme CAP.

QUESTIONS CLÉS

- Pourquoi avoir du temps de qualité est-il si important pour l'implantation des CAP ?
- Comment s'illustrent des relations interpersonnelles positives ?
- Comment doit-on préparer la rencontre collaborative ?
- Comment la direction d'école, la conseillère pédagogique ou l'orthopédagogue peut-elle jouer un rôle de premier plan dans l'organisation de la rencontre collaborative ?
- Comment le journal de bord peut-il aider l'équipe à progresser et à rendre les rencontres plus productives ?

.....

On ne trébuché pas sur une montagne, mais sur une pierre. Les petits défis peuvent vous donner plus de fil à retordre que ceux qui apparaissent insurmontables. Ne sous-estimez pas la difficulté potentielle de ce qui peut sembler anodin de prime abord. Certaines conditions physiques et humaines constituent des éléments cruciaux lorsqu'il s'agit d'implanter une CAP et de favoriser sa progression.

Nos recherches dans les écoles ont fait ressortir certaines conditions favorables au développement de l'école comme CAP (Leclerc, 2010; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009a). Parmi toutes celles qui ont été énumérées, les quatre suivantes occupent une place de choix dans le discours des enseignants : du temps de qualité, des habiletés interpersonnelles propres au travail d'équipe, le partage des responsabilités et une structure efficace des rencontres.

4.1. Fournir du temps de qualité

Les rencontres fructueuses sont facilitées quand les enseignants disposent pour celles-ci de temps prévu à l'horaire. La grande majorité des participants de nos recherches considèrent que la durée de ces rencontres devrait être d'une demi-journée toutes les cinq semaines. La possibilité pour les enseignants de bénéficier de temps de gestion en commun est également favorable au travail en communauté d'apprentissage professionnelle, car cela facilite les échanges entre collègues sur le temps de classe. La planification de rencontres formelles pendant l'horaire de travail constitue un point d'ancrage essentiel au fonctionnement de l'école comme CAP.

4.2. Développer les habiletés interpersonnelles nécessaires au travail d'équipe

Il importe de bien définir les valeurs à privilégier lors des rencontres collaboratives et de s'assurer qu'elles sont respectées pour pratiquer avec succès l'art de discuter (voir le chapitre 5 pour un exemple

.....

Les rencontres collaboratives devraient se dérouler à l'intérieur des heures de travail afin de favoriser des discussions pédagogiques incitant à la pratique réflexive.

.....

d'outils utiles à cet égard). Ainsi, le respect de l'autre, l'ouverture aux idées des collègues, l'engagement de chacun dans la discussion et la volonté de s'impliquer dans la résolution des problèmes sont des valeurs à encourager.

4.3. Partager les responsabilités

Certaines responsabilités incombent à la direction d'école, mais d'autres peuvent être assumées par la conseillère pédagogique, par l'orthopédagogue ou par un enseignant qui se porte volontaire. Ainsi, il est nécessaire d'avoir en main des outils concrets permettant une visualisation du profil des classes et de la situation actuelle quant au rendement des élèves. Ces données d'apprentissage permettent une lecture critique et favorisent une discussion riche entre les intervenants. Il faut donc que quelqu'un s'assure que ces données soient disponibles d'une rencontre à l'autre.

Toutefois, un groupe ne peut rester un simple rassemblement d'individus. Pour qu'une équipe collaborative ait des rencontres efficaces, une coordination des discussions est nécessaire. La présence de la direction s'avère indispensable, dans la plupart des cas, afin d'assurer un certain encadrement lors des interactions et de faciliter le développement de certaines habiletés interpersonnelles nécessaires aux échanges respectueux, à l'accueil des différents points de vue et à la critique constructive. Le discours doit être constamment ramené au thème central lié à la progression des apprentissages des élèves et les réflexions doivent être orientées sur les moyens pédagogiques pour répondre aux besoins de ces derniers. Ce rôle de coordonnateur peut parfois être assumé par un animateur qui amène les intervenants à se sentir interdépendants par rapport à un problème lié à l'apprentissage d'un élève, qui gère le temps et le tour de parole, qui s'assure que l'équipe travaille en accord avec les valeurs choisies et qui veille à ce que les interventions restent dans le sujet. Cette personne favorise la production d'idées, facilite la progression de la solution et l'approfondissement de la pensée, amène tous les membres du groupe à donner leur opinion et guide l'équipe dans la recherche de solutions novatrices. Bien qu'il soit habituellement nécessaire que ce rôle soit joué par la direction, principalement au tout début de l'implantation de la CAP, afin de modéliser la démarche à privilégier, par la suite, un membre externe, comme une conseillère pédagogique, ou même un membre du personnel enseignant, peut l'assumer. Dans ce dernier cas, on est en voie de développer l'expertise de l'équipe à se prendre en main.

.....
 Travailler en équipe collaborative oblige à un changement dans la façon de voir le leadership et le partage des responsabilités ainsi que l'attribution des rôles.

D'autres tâches doivent également être assumées, telles que l'élaboration d'un ordre du jour après avoir consulté les membres de l'équipe, la prise de notes afin de garder des traces des discussions ainsi que des prises de décision et la rédaction d'un compte rendu permettant d'assurer un suivi d'une rencontre à l'autre. Soulignons qu'il est bon de nommer à l'avance certaines personnes responsables, comme pour l'élaboration du prochain ordre du jour ou pour effectuer certains suivis suite aux décisions.

En somme, travailler en équipe collaborative peut s'avérer ardu au départ, car cela oblige à changer sa façon de voir le leadership et le partage des responsabilités ainsi que l'attribution des rôles. Dans certains cas, le groupe n'a pas la maturité requise pour assumer lui-même toutes les tâches nécessaires à une rencontre efficace et a besoin de la direction ou d'un conseiller pédagogique pour faire avancer les discussions. Lorsque la direction est présente aux rencontres collaboratives pour soutenir et écouter les enseignants, l'implantation des CAP s'en trouve facilitée. D'un rôle plus passif, les enseignants en viennent à jouer un rôle plus actif. La direction et les personnes externes, comme les conseillers pédagogiques, développent ainsi un certain leadership chez les enseignants au profit de l'équipe tout entière.

4.4. S'assurer d'une structure efficace des rencontres collaboratives

Pour amener les enseignants à réfléchir, la direction devra mettre en place une structure rendant les rencontres efficaces et amener les enseignants à se questionner et à s'engager dans un processus de recherche. Dans une CAP, les individus deviennent partenaires dans un projet commun au lieu de se faire compétition. En somme, une équipe collaborative s'appuie sur une structure et des routines bien établies d'où émerge une culture de collaboration. L'école doit mettre en place une telle structure rendant les discussions productives lors des rencontres collaboratives.

Certaines actions constituent des points d'ancrage pour favoriser le travail efficace lors des rencontres collaboratives. Ainsi, avant la rencontre, il importe de voir ce qui préoccupe les enseignants, d'en faire une liste et de suggérer des priorités. Cette liste devra être acheminée aux participants qui pourront valider les thèmes choisis, les modifier ou les compléter. La direction d'école doit également connaître les inquiétudes des enseignants quant à la progression des élèves et être en mesure d'aider le personnel à bien

Exercice pour préparer la rencontre collaborative

Dans le tableau suivant, trouvez des questions que vous devez vous poser et les gestes que vous devez accomplir en tant que direction d'école, orthopédagogue, conseiller pédagogique ou enseignant pour préparer une rencontre collaborative afin qu'elle soit efficace. Pour ce faire, complétez la colonne de droite en vous inspirant des indicateurs de la colonne de gauche (voir les exemples à l'annexe 2).

| | Éléments | Exemples de questions à se poser pour préparer la rencontre collaborative afin qu'elle soit efficace |
|--------------------|---|--|
| Avant la rencontre | Thèmes des discussions choisis à partir des priorités ciblées | |
| | Ordre du jour | |
| | Préparation de l'apprentissage collectif | |
| | Partage des responsabilités | |



EXERCICE 4.1.

définir les thèmes des rencontres collaboratives. Au besoin, il faut rappeler que les discussions doivent se centrer sur les besoins des élèves et sur les interventions à privilégier pour y répondre. C'est également avant la rencontre qu'il faut s'assurer que les enseignants ont en main des données qui montrent l'effet des interventions et qui serviront d'appui aux questionnements. Finalement, c'est à la direction de l'école de s'assurer que l'équipe disposera de temps de qualité, ce qui signifie que les rencontres doivent avoir lieu pendant l'horaire de travail.

Pour accompagner efficacement une équipe, il faut savoir que certaines questions, consignes ou indications sont susceptibles de faire cheminer les individus en les amenant à participer de façon active. Ainsi, au début de la rencontre, la personne qui dirige fera un rappel du but de celle-ci et des résultats attendus à la fin de la réunion. Pendant la rencontre, elle centrera les discussions sur les élèves qui préoccupent l'équipe et s'assurera que des données

Exercice pour accompagner une équipe pendant la rencontre collaborative

Dans le tableau suivant, trouvez des questions que vous devez vous poser et des gestes que vous devez accomplir en tant que direction d'école, orthopédagogue, conseiller pédagogique ou enseignant pour accompagner une équipe pendant une rencontre collaborative. Pour ce faire, complétez la colonne de droite en vous inspirant des indicateurs de la colonne de gauche (voir les exemples à l'annexe 2).

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| Pendant la rencontre | Début de la rencontre | |
| | Durant la rencontre <i>Confrontation des idées</i> <i>Interaction entre les pairs</i> <i>Apprentissage collectif</i> <i>Partage quant aux pratiques expérimentées</i> <i>Apprentissage individuel</i> | |
| | Fin de la rencontre <i>Réflexion de groupe</i> <i>Apprentissage collectif</i> | |



EXERCICE 4.2.

soutiennent les préoccupations formulées. De plus, elle veillera à analyser les données de façon à voir l'effet sur l'apprentissage des pratiques pédagogiques expérimentées. Elle incitera les intervenants au questionnement, en les amenant à adopter une posture d'équipe de recherche et en s'interrogeant sur ce qui doit être changé et sur les interventions qui permettraient de combler les besoins des élèves. C'est également pendant la rencontre que se fait le partage des pratiques expérimentées et que les individus apprennent les uns des autres en s'appuyant non seulement sur leurs expériences auprès des élèves, mais également sur des bases théoriques solides. À la fin de la rencontre, la personne qui dirige fera un retour sur les résultats attendus et s'assurera que l'équipe s'exprime sur ce qu'elle a accompli, créé ou appris au cours de celle-ci, de même que sur les suivis à faire pour la prochaine rencontre. Elle veillera également à ce que l'équipe commente l'efficacité de la rencontre, en émettant des idées quant au mode de fonctionnement comme tel, quant à la structure de la rencontre et également quant à ce qui a bien fonctionné ou non et à ce qui devrait être fait différemment la prochaine fois.

Exercice pour accompagner une équipe après la rencontre collaborative

Dans le tableau suivant, trouvez des questions que vous devez vous poser et des gestes que vous devez accomplir en tant que direction d'école, orthopédagogue, conseiller pédagogique ou enseignant pour accompagner une équipe après une rencontre collaborative. Pour ce faire, complétez la colonne de droite en vous inspirant des indicateurs de la colonne de gauche (voir les exemples à l'annexe 2).

| | | |
|--------------------|--|--|
| Après la rencontre | Compte rendu de la rencontre | |
| | Journal de bord personnel Consignation des réflexions | |



EXERCICE 4.3.

Après la rencontre, il faut voir à ce qu'un compte rendu illustre les conclusions pour chaque thème discuté. De plus, il faut s'assurer que les actions à poser, les pistes de travail ainsi que les tâches à accomplir sont clairement identifiées. On peut également faire état des éléments devant faire l'objet d'un approfondissement par une lecture professionnelle ou scientifique ou par la consultation auprès d'un expert. Entre les rencontres, les enseignants sont encouragés à tenir un journal de bord personnel, à approfondir leurs connaissances et à trouver des occasions de développer leurs compétences, soit, par exemple, par l'expérimentation d'une pratique reconnue comme étant efficace pour répondre aux besoins de certains élèves, ou par une observation dans une classe suivie d'une discussion avec l'enseignant observé. Ils sont incités à consigner leurs réflexions, qui serviront de base aux discussions qui auront lieu lors de la prochaine rencontre quant aux nouvelles idées mises en pratique, à ce qui a bien fonctionné, aux difficultés rencontrées, aux leçons tirées, aux apprentissages effectués, etc.

Dans nos recherches, plusieurs écoles ont mentionné qu'un élément qui les aide énormément à progresser comme CAP est le fil conducteur d'une rencontre à l'autre assuré par le compte rendu. Celui-ci sert de lien avec la direction pour faire des demandes spéciales liées à l'horaire, au budget ainsi qu'à l'organisation des services. La direction réagit aux prises de décisions, pose des questions ou donne ses commentaires. Suite à la rencontre collaborative, des décisions

sont souvent prises quant à l'implication de certaines ressources nécessaires afin de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques reconnues comme étant efficaces. Il peut s'agir de livres, de meubles spécialisés ou d'outils particuliers. Il peut également être question d'une réorganisation d'un service comme celui de l'orthopédagogie. Il importe donc que la direction, si elle ne peut pas être toujours présente, se tienne au courant des discussions et assure un certain suivi aux prises de décision.

Afin de faciliter le travail de l'équipe, un modèle de feuille de route est illustré à la figure 4.1, suivi d'un exemple de questionnaire utile pour le journal de bord au tableau 4.1.

FIGURE 4.1.

Une feuille de route pour le travail d'équipe

Membres présents :

Date de la rencontre :

Bref retour sur les expériences vécues

Objectif SMART (Spécifique, Mesurable, Atteignable, axé sur les Résultats et limité dans le Temps)

Quels sont les élèves qui nous préoccupent ?

Qu'avons-nous accompli lors de cette rencontre ? Quelles sont nos questions ? Nos réflexions ?

Prochaine étape : Que devons-nous faire en guise de préparation pour notre prochaine rencontre ?

Ressources, formation, messages à la direction :

TABLEAU 4.1. Un exemple de questionnement pour le journal de bord

| Action | Activités professionnelles réalisées | Qu'est-ce qui s'est passé depuis la dernière rencontre ? |
|------------------------------------|---|---|
| Réflexion | But | Quel était le but poursuivi au cours des dernières semaines ? Est-il atteint ? Qu'est-ce qui permet de croire qu'il est atteint ? Quelles sont les compétences que je souhaitais développer ? |
| | Défis rencontrés | Quels sont les défis que j'ai rencontrés ? Comment ai-je pu les surmonter ? |
| | Connaissances et compétences | Qu'est-ce que j'ai appris au cours des dernières semaines ? Qu'est-ce qui me fait croire que mes compétences et mes connaissances ont progressé ? Qu'est-ce que je souhaiterais développer davantage ? Comment pourrais-je m'y prendre pour le faire ? |
| Transfert théorie-pratique | Théories permettant la progression des apprentissages | Quels liens théoriques ou quels savoirs m'ont permis de faire des apprentissages ? Quelles lectures m'ont amené à mieux comprendre certains concepts ou à développer mes compétences ? |
| Moyens d'aide et de soutien | Soutien de la direction d'école et des collègues | Quels sont les moyens d'aide et de soutien qui permettraient l'atteinte des objectifs d'apprentissage ? |
| Planification | Relance dans l'action | Compte tenu de ce que j'ai appris, comment vais-je me préparer pour ma prochaine intervention ? Quelles sont les activités professionnelles que j'aimerais réaliser ? |

Source : Adapté de Savoie-Zajc et Peters, 2011.

4.5. Repérer les conditions favorables à l'aide de quelques outils

Pour connaître spécifiquement les conditions qui permettraient la progression de son école comme CAP, plusieurs outils sont utiles à tout leader, dont la dynamique causale et l'analyse de construits, qui sont décrites ci-dessous.

a) La dynamique causale

La *dynamique causale* (Chevalier et Buckles, 2009) fait prendre conscience des représentations des individus à l'égard du fonctionnement en CAP, ce qui est précieux pour faire progresser l'équipe dans son cheminement. Cette activité favorise une démarche de réflexion qui cadre de façon remarquable avec la notion de communauté d'apprentissage professionnelle dans la mesure où elle encourage la participation collaborative des enseignants. Elle amène les personnes à partager leurs représentations quant aux facteurs clés favorables à la progression de l'équipe. Cet outil permet également d'examiner de quelle façon ces facteurs sont en interaction (figure 4.2).

La démarche se vit comme suit :

1. Les membres de l'équipe doivent d'abord identifier individuellement les facteurs qui influencent la progression de l'école comme CAP.
2. Cette démarche permet la création d'une matrice avec laquelle les participants évaluent jusqu'à quel point chaque facteur inscrit dans la première colonne contribue à chaque facteur inscrit dans la première rangée. Par exemple, on a demandé aux participants de préciser, en utilisant une échelle de zéro



FIGURE 4.2.
La dynamique causale

à dix, jusqu'à quel point « l'utilisation des données d'observation en littératie » influençait les « discussions centrées sur les besoins des élèves en littératie », et ainsi de suite pour chaque facteur. Après avoir discuté des facteurs qui influencent leur progression en tant qu'équipe-école, les participants prennent conscience de ceux sur lesquels ils devraient d'abord travailler et du contrôle important qu'ils ont sur plusieurs de ces facteurs.

b) L'analyse de construits

Une technique de recherche collaborative, soit « l'analyse de construits » (Bourassa, Pillion et Chevalier, 2007) permet de voir ce qui se passe dans l'école pour pouvoir amener les participants à vouloir s'améliorer.

L'analyse de construits vise à faire le portrait de l'équipe à un moment donné par rapport à une situation, c'est-à-dire à comprendre la relation entre les représentations des participants et une situation (p. ex., quels liens existe-t-il entre les idéaux du travail en communauté d'apprentissage professionnelle et les représentations des enseignants quant au fonctionnement actuel de leur école ?). L'analyse de construits est un outil qui fait appel à l'intelligence des individus pour comprendre et expliquer une situation afin de l'améliorer. Elle amène aussi les participants à approfondir leurs réflexions en mettant l'accent sur une grille construite à partir d'éléments reliés à un contexte donné et à élaborer des construits permettant de caractériser ces éléments. Toutes les discussions et réflexions des participants mènent à l'attribution des valeurs et permettent de faire émerger leurs représentations.

La démarche se vit comme suit :

1. Expliquer qu'une compréhension commune du fonctionnement actuel de l'école comme CAP est nécessaire pour permettre à l'école de s'améliorer dans ce mode de fonctionnement.
2. Distribuer trois cartons à chaque personne.
3. Poser la question : *Comment décririez-vous la communauté d'apprentissage de notre école ?*
4. Chaque personne écrit un mot clé ou une expression d'un côté de la fiche et de l'autre côté, elle explique son choix.

5. Recueillir les fiches une à la fois en s'assurant de la signification que la personne donne à ce qu'elle a écrit sur sa fiche. Demander : *Y a-t-il d'autres personnes qui ont écrit cela ou quelque chose de semblable sur leur fiche ?* (rassembler les concepts semblables). Si un concept est différent, voir s'il ne pourrait pas être dissocié. S'assurer du consensus du groupe quant au classement.
6. Au besoin, au fur et à mesure que les participants donnent leur fiche, demander : *Peux-tu donner un exemple ?* Cela permet de voir plus précisément ce que chaque participant entend par le mot donné ou comment, dans la pratique, cela se traduit.
7. Comme dans la figure ci-dessus, faire une matrice avec les fiches recueillies, qui vont constituer les caractéristiques de la CAP énumérées par les membres de l'équipe.
8. Quand toutes les fiches sont recueillies et mises dans la matrice, demander : *Y a-t-il autre chose que l'on n'a pas mis ici et qu'il serait important de mettre ?* Ajouter des éléments si nécessaire.
9. Demander ensuite : *Présentement, dans notre école, jusqu'à quel point les éléments suivants sont-ils présents ?* Si, selon le participant, l'élément est très présent, alors le chiffre alloué par ce dernier se rapproche du 5 ; si l'élément est jugé peu présent, alors le chiffre se rapproche du 1.

L'analyse de construits permet d'identifier les composantes à conserver, à améliorer ou à éliminer. Cette démarche suscite un dialogue entre les participants et amène à voir comment ils considèrent la situation, en plus d'engager une discussion sur ce que pourraient être les prochaines étapes.

4.6. Les conditions physiques et humaines au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ?

Vous savez que vous cheminez vers l'amélioration de votre école comme CAP quand...

| | Pratique courante | Assez | Très peu | Pas du tout | Pour s'améliorer, il faudrait... |
|---|-------------------|-------|----------|-------------|----------------------------------|
| Les enseignants ont leurs rencontres collaboratives pendant l'horaire de travail.. | | | | | |
| Les rencontres collaboratives sont prévues bien à l'avance. | | | | | |
| La structure des rencontres permet d'avoir des échanges efficaces entre collègues. | | | | | |
| Le temps de rencontre est très bien géré. | | | | | |
| Chaque enseignant est consulté lors de la préparation de l'ordre du jour de la rencontre collaborative. | | | | | |
| Les normes de comportement lors des rencontres sont clairement définies. | | | | | |
| Les normes de comportement lors des rencontres sont respectées par tous. | | | | | |
| L'ordre du jour est déterminé avant la rencontre ou au début de celle-ci. | | | | | |
| Le partage des responsabilités est précisé avant chaque rencontre (gardien du temps, gardien du sujet, secrétaire, etc.). | | | | | |
| Le temps de discussion pour chaque élément est décidé dès le début de la rencontre. | | | | | |
| Le temps de discussion établi pour chaque élément est généralement respecté. | | | | | |
| Mes collègues arrivent tous préparés à la rencontre. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Au début de la rencontre, le but et les résultats attendus sont énoncés de façon précise. | | | | | | |
| Le climat positif qui règne dans l'équipe fait en sorte qu'il y a une confrontation des opinions favorable à un apprentissage individuel et collectif. | | | | | | |
| Après chaque rencontre, un compte rendu est rédigé afin de garder des traces des discussions et des décisions prises. | | | | | | |
| Les tâches pour la prochaine rencontre sont clairement établies. | | | | | | |
| Entre les rencontres, chaque collègue rédige un journal de bord permettant de voir le cheminement à la suite des interventions expérimentées, le questionnement qui en découle, les tentatives de révision des stratégies et leurs impacts. | | | | | | |
| Les ressources matérielles pour répondre aux besoins identifiés sont fournies. | | | | | | |
| Les ressources humaines pour répondre aux besoins identifiés sont fournies. | | | | | | |
| La direction et les enseignants ont un accès facile aux ordinateurs pour faire l'entrée de données ainsi qu'aux experts pouvant les aider lors de problèmes techniques. | | | | | | |

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

Plus le score est élevé, plus les conditions physiques et humaines sont favorables à la progression de l'école comme CAP. Les enseignants disposent de temps de qualité pour les rencontres collaboratives, les structures sont très efficaces pour favoriser des discussions productives et le groupe est capable de s'autogérer.

QUESTIONS FRÉQUENTES



1. Où peut-on trouver le budget pour libérer les enseignants sur le temps de classe ?

Il faut revoir la façon dont l'argent est distribué dans les postes budgétaires. Ainsi, offrir de la formation en grand groupe ou dépenser des sommes colossales pour des projets qui ne produisent pas les résultats escomptés ne constitue pas un bon investissement. En somme, il en coûte moins cher de libérer les enseignants sur le temps de classe pour se rencontrer et discuter des élèves que de recevoir des formations qui ne produisent aucun changement en salle de classe et chez les élèves. Il revient à la direction et à la commission scolaire de montrer clairement que les actions qu'elles entreprennent concordent avec l'objectif qu'elles se donnent, soit la réussite pour tous les élèves.

2. La direction laisse de l'autonomie aux enseignants et ce sont eux qui font tout, n'est-ce pas dangereux ?

Il ne faut pas confondre autonomie et laisser-aller. Prendre en considération l'opinion des enseignants et favoriser l'expression de leur leadership n'est pas la même chose que de les ensevelir sous les tâches administratives. Les enseignants doivent se concentrer sur des questions d'ordre pédagogique. Les tâches administratives qui peuvent être faites par d'autres ne doivent pas leur être données.

PISTES DE RÉFLEXION



- > Les enseignants de votre école travaillent-ils souvent seuls? Si oui, que pouvez-vous faire pour améliorer cette situation ?
- > Ont-ils peu d'occasions formelles de discuter des apprentissages des élèves sur une base régulière ? Comment pourrait-on améliorer la situation ?
- > Comment pouvez-vous affirmer que votre école a une structure efficace permettant d'avoir des rencontres collaboratives productives ? Quels seraient les points à améliorer ? Comment comptez-vous vous y prendre pour avoir des rencontres mieux structurées ?

- > Lors des rencontres collaboratives, dans quelle mesure le groupe est-il capable de s'autogérer? Quelles sont les responsabilités que vous pourriez davantage prendre?
- > Jusqu'à quel point le temps de rencontre est-il utilisé efficacement?

POUR EN SAVOIR PLUS

| Éléments d'intérêt | Références |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Modèles de rapports de rencontres d'équipe • Exemples de journaux de bord • Gabarit pour les comptes rendus | ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) et ASSOCIATION DES DIRECTIONS ET DIRECTIONS ADJOINTES DES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES (ADFO) (2009). <i>Ensemble, on réussit. Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle</i> , Toronto, Gouvernement de l'Ontario, < http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Outils pour favoriser le développement de conditions favorables | BOURASSA, M., PHILLION, R. et CHEVALIER, J. (2007). « L'analyse de construits : une coconstruction de groupe », <i>Éducation et francophonie</i> , XXXV(2), p. 78-117, < http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_2_078.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Outils pour favoriser le développement de conditions favorables | CHEVALIER, J. et BUCKLES, D. (2009). <i>SAS² : Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social</i> , < http://www.idrc.ca/fr/ev-130303-201-1-DO_TOPIC.html#begining >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conditions incontournables pour implanter une CAP | LECLERC, M. et MOREAU, A.C. (2011). « Quelques conditions incontournables pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle », <i>AQEP – Vivre le primaire</i> , 24(2), p. 44-47. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Modèle de rencontre pour une école fonctionnant en CAP | LECLERC, M. et MOREAU, A.C. (2010). « La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier à la réussite des élèves », <i>Le Point en administration scolaire</i> , 12(4), p. 22-28. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conditions pour faire progresser l'école comme CAP | MERCIER, M. (2011). « Les communautés d'apprentissage professionnelles : pour un accompagnement efficace du changement », <i>AQEP – Vivre le primaire</i> , 24(2), p. 41-43. |

QUOI RETENIR

- > Le temps de qualité, les habiletés interpersonnelles propres au travail d'équipe, le partage des responsabilités et une structure efficace des rencontres sont des conditions identifiées comme favorables au développement de l'école comme CAP.
- > La planification de rencontres formelles sur le temps de classe constitue un point d'ancrage essentiel au fonctionnement de l'école comme CAP.



- > Les valeurs à privilégier lors des rencontres collaboratives doivent être respectées pour pratiquer l'art de discuter.
- > Une coordination des discussions est nécessaire pour qu'une équipe collaborative ait des rencontres efficaces.
- > Le travail en équipe collaborative oblige à changer sa façon de voir le leadership et le partage des responsabilités ainsi que l'attribution des rôles.
- > L'école doit mettre en place une structure rendant les discussions productives lors des rencontres collaboratives.
- > Après la rencontre, il faut s'assurer que les actions à poser, les pistes de travail et les tâches à accomplir sont clairement identifiées.
- > Il en coûte moins cher de libérer les enseignants sur le temps de classe pour se rencontrer et discuter des élèves que de recevoir des formations qui ne produisent aucun changement en salle de classe et chez les élèves.

Une culture de collaboration axée sur la réussite des élèves

*Les hommes construisent
trop de murs et pas
assez de ponts.*
– Isaac Newton

OBJECTIFS

- Reconnaître l'importance d'une culture de collaboration.
- Distinguer les trois niveaux associés à une responsabilisation collective à l'égard de la réussite des élèves.
- Voir l'intérêt d'établir des normes de fonctionnement et illustrer une démarche pour y arriver.
- Se sensibiliser à l'harmonisation des pratiques comme soutien à l'amélioration de l'école.
- Faire ressortir l'impact d'une culture axée sur la collaboration.

QUESTIONS CLÉS

- Comment développer une responsabilité collective à l'égard de la réussite des élèves ?
- Comment reconnaître une équipe collaborative ?
- Quel est l'apport de l'harmonisation des pratiques des enseignants ?
- À quoi servent les normes de fonctionnement ?
- Quelles sont les retombées d'une culture axée sur la collaboration ?

Le mouvement de collaboration entre les enseignants qui s'étend peu à peu dans les écoles est très encourageant, car il témoigne d'un souci d'amélioration des pratiques pédagogiques et de la réussite éducative. Même si on sait que ce ne sont pas toutes les écoles qui suivent ce mouvement, plusieurs y trouvent des avantages certains, tels que le soutien d'un collègue, le partage de ressources, sans toutefois constater l'étendue de la collaboration et de ses effets dans une perspective plus large. D'autres résistent à cette tendance, de peur de voir leur trésor pédagogique bâti au fil du temps anéanti par de nouvelles pratiques.

Depuis quelques années, plusieurs études ont montré que les enseignants ont avantage à travailler de façon concertée à la réussite des élèves. Sans collaboration, cinq enseignants différents peuvent faire des interprétations différentes quant aux éléments prioritaires à cibler, à l'observation des apprentissages, à l'évaluation des élèves et aux besoins identifiés. Il ne suffit pas de faire une restructuration au sein de l'école pour modifier les comportements. Pour que les changements organisationnels portent leurs fruits et aient un impact direct sur la réussite des élèves, il faut modifier la façon de penser des intervenants.

.....
L'école où s'implante une culture de collaboration s'illustre par un langage harmonisé chez les enseignants ainsi que par le déploiement d'une représentation commune dans la tâche à accomplir en fonction d'un but précis favorable à la réussite des élèves.
.....

5.1. Une culture ancrée dans la collaboration

La collaboration repose sur un langage harmonisé ainsi que sur le déploiement d'une représentation commune des actions à accomplir en fonction d'un but précis. Ceci devient une exigence majeure lorsqu'il est question des élèves ayant des besoins particuliers en contexte d'inclusion, car l'enseignement dans une perspective de différenciation pédagogique est une tâche complexe. Entre autres, les enseignants doivent répondre aux besoins des élèves avec ou sans handicap, avec ou sans difficultés d'apprentissage et provenant de différents contextes linguistiques et culturels. Ils doivent également faire progresser ceux qui performant moins bien en les soutenant dans leurs apprentissages. Cela constitue un changement de taille en éducation ayant des répercussions sur les exigences de la profession

enseignante et représente un enjeu considérable, car la réussite des élèves dépend de la maîtrise des stratégies pédagogiques appropriées pour répondre à des besoins très différents, ce qui n'est rendu possible que si le milieu scolaire favorise le travail collaboratif.

Pour qu'un changement tel que l'inclusion puisse se faire de façon harmonieuse, il s'avère nécessaire de créer un climat bienveillant et propice au partage. Il s'agit d'amener les membres de l'équipe à se respecter mutuellement, de leur donner la possibilité de parler sans gêne et de prendre des risques sans être jugés. La confiance entre collègues les amène à partager sans avoir peur du regard des autres, tout en se sentant appuyés par eux. Lorsqu'ils sont à l'aise, les enseignants ne craignent plus d'aborder des sujets plus délicats, comme ce qui se passe dans leur classe et les problèmes pédagogiques auxquels ils font face.

Pour qu'une telle pratique de collaboration axée sur la réussite des élèves prenne vie, il importe de développer une responsabilisation collective à l'égard de la réussite des élèves. À cet égard, trois niveaux de responsabilisation apparaissent cruciaux (figure 5.1). Le premier niveau de responsabilisation concerne chaque intervenant de l'école, qui doit se sentir personnellement responsable de la réussite de chaque élève qu'il côtoie. Pour que chaque individu développe un tel sentiment, le leader pédagogique doit montrer qu'il est urgent d'intervenir, sans quoi les conséquences néfastes pourraient être nombreuses. Par exemple, dans une école, la direction a demandé à chaque enseignant d'identifier les élèves qui étaient à risque. Elle a

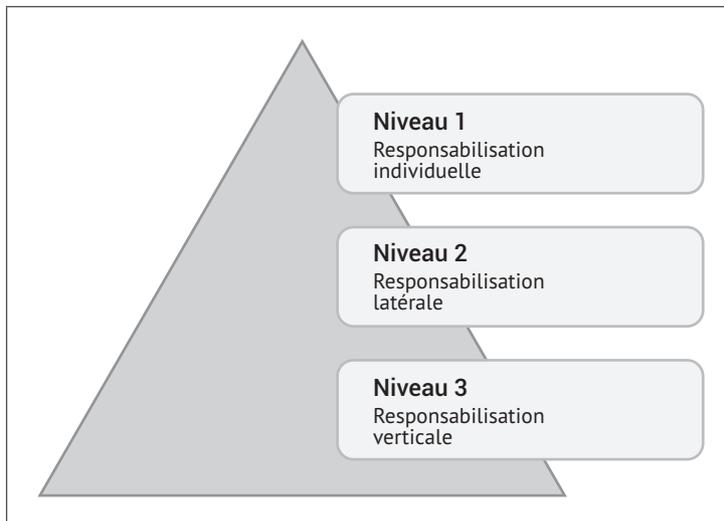


FIGURE 5.1.

La responsabilisation collective à l'égard de la réussite des élèves

ensuite présenté les statistiques faisant état du nombre d'individus qui ne savent pas lire parmi les prisonniers, les bénéficiaires de l'aide sociale, les sans-abri. Les enseignants se sont vite rendu compte que certaines difficultés chez leurs élèves auxquels ils sont attachés risquaient de perturber leur vie d'adulte.

Le deuxième niveau consiste en une responsabilisation latérale. Celle-ci se manifeste par une prise de conscience collective des préoccupations à l'égard des élèves d'un même cycle ou d'un même niveau d'études, par exemple, dans une école élémentaire, ou d'un même secteur ou d'une même matière dans une école secondaire. L'étude de données est utilisée pour cibler les interventions les plus efficaces et les pratiques sont harmonisées. La plupart des équipes collaboratives se situent à ce deuxième niveau. Soulignons que le travail fructueux en équipe collaborative ne va pas de soi ; il ne se décrète pas. Toute équipe collaborative a ses caractéristiques propres. Par exemple, elle a des règles de fonctionnement qui rendent les discussions productives. Les individus qui en font partie font preuve de respect les uns envers les autres lorsqu'ils échangent sur leurs préoccupations. Il y a des routines bien établies qui évitent de se perdre dans les discussions, comme l'illustre la figure 5.2.

.....
 Les écoles doivent favoriser
 un contexte où les enseignants
 sont amenés à partager leurs
 stratégies gagnantes, à
 développer un langage commun
 et à harmoniser leurs pratiques.

Le troisième niveau est une responsabilisation qui s'exerce à la verticale, c'est-à-dire entre les niveaux d'étude ainsi qu'entre les cycles. Par exemple, on formera une équipe de gestion constituée de représentants des différentes équipes collaboratives qui revoient périodiquement les activités CAP, examinent les résultats obtenus et vérifient si les équipes se rapprochent de la cible fixée. Hulley et Dier (2005) insistent sur le choix du mot « gestion » pour signifier qu'un changement doit toujours être géré efficacement pour s'intégrer dans la culture d'un établissement. Le rôle de l'équipe de gestion (que, dans certains milieux, on appelle aussi « comité d'orientation » ou « comité de pilotage ») consiste à faciliter le travail de l'école par rapport à la réussite des élèves et à alimenter son engagement à cet égard (*ibid.*). Une telle équipe est nécessaire pour effectuer un changement à long terme, sinon, il y a de bonnes chances que les anciennes habitudes reviennent au détriment des efforts mis en place pour implanter un travail collaboratif axé sur la réussite des élèves. Dans un contexte où la réussite dépend du rapprochement entre les enseignants pour faciliter le partage des stratégies gagnantes, d'une cohérence dans les discours ainsi que d'une harmonisation des pratiques, les risques de dérapage encourus dans ce processus ne peuvent être réduits que si les institutions scolaires se donnent des moyens surs.

**FIGURE 5.2.**

Comment reconnaître une équipe collaborative

Source : Adapté de Leclerc et Moreau, 2008.

5.2. Les normes de fonctionnement

Lors des rencontres collaboratives, pour que le travail soit efficace, il convient dans une première étape de déterminer en groupe les normes de fonctionnement que l'équipe désire adopter. La technique « Listes et priorités » de Chevalier et Buckles (2009) constitue un outil fort utile, car elle incite les participants à préciser ce qu'ils considèrent comme étant important pour eux-mêmes quant aux normes à adopter. La démarche se vit comme ceci :

1. Expliquer que les normes sont nécessaires pour :
 - a) Amener chacun à participer activement aux rencontres ;
 - b) Favoriser des discussions efficaces ;
 - c) Profiter au maximum du temps disponible pour échanger.
2. Distribuer trois cartons à chaque personne.
3. Poser la question : Lors des rencontres, quel est le comportement que vous attendez des autres ? Qu'est-ce que vous considérez comme important dans la façon d'agir des autres ?

4. Demander à chacun d'écrire sur chaque carton un comportement qu'il attend des autres membres de l'équipe lors des rencontres (p. ex., lever la main pour avoir le droit de parole, respecter l'autre personne même si on n'est pas d'accord avec son opinion, être positif, etc.).
5. Chaque personne écrit un mot clé ou une expression d'un côté de la fiche et de l'autre côté, elle explique son choix.
6. Recueillir les fiches une à la fois en s'assurant de la signification que la personne donne à ce qu'elle a écrit sur sa fiche. Demander : Y a-t-il d'autres personnes qui ont écrit cela ou quelque chose de semblable sur leur fiche (rassembler les concepts semblables) ? Si un concept est différent, voir s'il ne pourrait pas être dissocié. S'assurer du consensus du groupe quant au classement.
7. Au besoin, au fur et à mesure que les participants donnent leur fiche, demander : Peux-tu donner un exemple ? Cela permet de voir plus précisément ce que chaque participant entend par le mot donné ou comment, dans la pratique, cela se traduit.
8. Sur du papier conférence, faire une liste des normes de fonctionnement énumérées par les membres de l'équipe.
9. Quand toutes les fiches sont recueillies et mises au tableau, demander : Y a-t-il autre chose que l'on n'a pas mis ici et qu'il serait important de mettre ? Ajouter des éléments si nécessaire.
10. Distribuer trois autocollants à chacun et leur demander d'aller mettre les trois autocollants sur les normes qui leur semblent les plus importantes.
11. Établir ensuite la liste définitive des normes retenues.

Les normes de fonctionnement choisies peuvent également s'appuyer sur des valeurs sélectionnées par l'équipe. Par exemple, le groupe pourrait choisir celles-ci :

- ouverture d'esprit ;
- esprit critique ;
- modestie ;
- respect ;
- empathie ;
- engagement ;
- honnêteté.

Ces valeurs peuvent ensuite être traduites en normes de fonctionnement, comme le démontre le tableau 5.1 :

TABLEAU 5.1. Valeurs et normes de fonctionnement

| Valeurs | Normes de fonctionnement |
|--------------------|---|
| Ouverture d'esprit | J'accepte l'opinion des autres. Je pose un regard positif sur les commentaires exprimés. |
| Esprit critique | J'accepte que les autres aient une opinion différente de la mienne. Je considère les situations dans des perspectives différentes. |
| Modestie | J'accepte de ne pas toujours avoir raison. |
| Respect | J'attends mon tour de parole. Je donne mon opinion avec bienveillance. Je garde une attitude positive. |
| Empathie | Je tente de comprendre les sentiments des autres et la façon dont ils se sentent. |
| Engagement | Je participe activement à toutes les étapes de la démarche. Je fournis des efforts constants. J'arrive préparé aux rencontres. |
| Honnêteté | Je donne franchement mon point de vue. |

Il est très important, dans les premières rencontres, de faire un rappel des normes de fonctionnement choisies par l'équipe. Lors de chaque rencontre, il convient d'avoir bien en vue cette liste. Il importe de demander à la fin des rencontres : Quelles sont les lacunes de notre fonctionnement comme équipe ? Qu'est-ce qui nous manque pour être encore meilleurs ? Qu'est-ce qu'il semble le plus important de travailler à ce stade-ci ?

Dans les écoles qui débutent comme CAP et pour lesquelles ce mode de fonctionnement est nouveau, la présence de la direction lors des rencontres collaboratives s'avère cruciale. Dans la plupart des cas, celle-ci veille à ce que les discussions soient honnêtes et respectueuses et reflètent des habiletés interpersonnelles favorables à la critique constructive. Elle s'assure que les discussions sont centrées sur la progression des apprentissages des élèves et que les échanges sont orientés sur les moyens pédagogiques permettant de répondre aux besoins de ces derniers.

.....

La direction s'assure du développement de certaines habiletés interpersonnelles nécessaires aux échanges respectueux, à l'accueil des différents points de vue et à la critique constructive.

.....

5.3. L'harmonisation des pratiques comme soutien à l'amélioration de l'école

Hulley et Dier (2005) considèrent que la pédagogie est influencée à plusieurs échelons et que lorsque les priorités de l'école sont harmonisées avec celles de la commission scolaire et du Ministère, le temps et les ressources peuvent être mis à profit pour favoriser la réussite des élèves, comme l'illustre la figure 5.3.

La concertation entre les intervenants est de toute première importance et doit viser une harmonisation des pratiques à tous les paliers. Il y a une telle harmonisation lorsque les enseignants d'une école s'entendent pour établir des modèles mentaux uniformisés, tels qu'une cartographie conceptuelle, par exemple pour le processus d'écriture, la démarche de résolution de problèmes en mathématiques, la mise en page des devoirs, etc. L'harmonisation de l'enseignement augmente la capacité des enseignants à bâtir sur le travail de leurs collègues d'année en année. Elle permet également de relier les apprentissages passés aux nouveaux concepts que l'élève doit apprendre. C'est en équipe collaborative que les enseignants déterminent les objectifs qui devraient être communs ainsi que les apprentissages qu'il est essentiel d'acquérir à chaque niveau d'études. Par conséquent, les enseignants établissent des liens communs dans les matières de base ainsi que dans une optique d'enseignement multidisciplinaire, ce qui constitue une harmonisation latérale. De plus, il doit y avoir une planification par matière à la verticale pour définir un fil conducteur entre les années d'études, ce qui crée une harmonisation verticale.

.....
 Les enseignants déterminent des objectifs communs ainsi que les apprentissages essentiels à chaque niveau d'études.

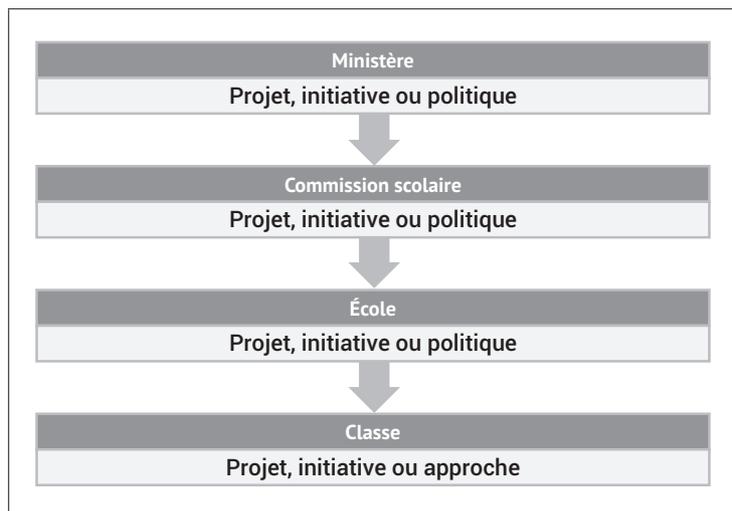


FIGURE 5.3.
L'harmonisation des priorités
aux différents échelons

5.4. L'harmonisation des pratiques d'évaluation

La culture de la réussite pour tous a ses exigences. En plus de l'harmonisation de l'enseignement, elle nécessite également une harmonisation des pratiques d'évaluation au sein de l'école. Par exemple, six enseignants différents qui observent leurs élèves, prennent des notes et les évaluent avec le même outil doivent en arriver aux mêmes résultats. De plus, lorsqu'un enseignant lit les notes d'un autre enseignant, il doit être capable de savoir ce que l'élève a réellement fait, ce qu'il connaît, ce qu'il comprend ou ce qu'il maîtrise (Clay, 2003). Les données doivent être les plus complètes possible et ne pas être basées sur des pratiques intuitives, sinon les résultats qui en découleront risquent de n'être que des approximations pouvant fausser la progression réelle de l'élève, embrouiller la lecture de ses forces et empêcher de voir les défis qu'il vit sur le plan de l'apprentissage. L'évaluation de l'enseignement doit donc être aussi harmonisée aux trois niveaux, c'est-à-dire qu'il doit y avoir une concertation entre ce que chaque individu fait et ce que les autres font, tant chez les enseignants d'un même niveau d'études ou d'une même matière que chez ceux de différents niveaux d'études ou de différentes matières, comme l'illustre la figure 5.4.

L'exercice suivant permet de constater comment les membres d'une équipe d'enseignants peuvent avoir des points de vue différents par rapport à la notation d'un élève. Il fait prendre conscience du besoin d'harmoniser l'évaluation.

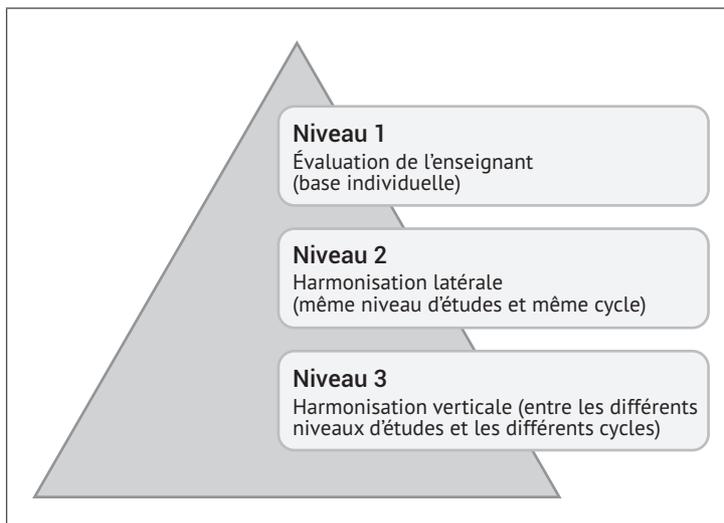


FIGURE 5.4.
L'harmonisation des pratiques d'évaluation

Exercice pour connaître la perception des enseignants à l'égard des élèves à risque

Connaissez-vous la perception des enseignants de l'école à l'égard de l'élève qui est à risque et de celui qui ne l'est pas ? Comment avez-vous fait pour le savoir ?

1. Individuellement, classez, selon votre perception, les indicateurs suivants en mettant un X dans la colonne appropriée. Ceux-ci proviennent de bulletins scolaires ou de notations de différents travaux d'élèves.
2. Partagez votre classement avec les membres de votre équipe.

| Indicateurs | Feu rouge (Élève très à risque) | Feu jaune (Élève à risque) | Feu vert (Élève non à risque) |
|--|---------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| Fait bien avec aide | | | |
| C | | | |
| Répond partiellement aux exigences fixées | | | |
| 35 % | | | |
| Démontre une compétence intermédiaire | | | |
| Élève avec retard en lecture, classe ordinaire, même programme que le groupe | | | |
| 58 % | | | |
| Élève en échec en mathématiques ou en français | | | |
| 66 % | | | |
| Élève en difficulté d'apprentissage qui suit un programme de niveau inférieur | | | |
| D | | | |
| 75 % | | | |
| Démontre une compétence émergente | | | |

Répondez aux questions suivantes :

- Lorsque vous comparez les résultats avec les autres membres de l'équipe, que constatez-vous ?
- Quel est le problème vécu ?
- Qu'avons-nous appris ?
- Quelles sont les pistes d'action que vous proposez ?

Source : Adapté de Lagarde, 2011.



EXERCICE 5.1.

Sachant que l'évaluation de l'élève revêt une importance considérable lorsque vient le temps de juger si un élève est à risque ou non, la concertation entre les enseignants est cruciale pour éviter les risques de dérapage encourus dans un processus non maîtrisé. Ainsi, lors d'une rencontre collaborative, les enseignants peuvent s'entendre sur une tâche d'évaluation à administrer à leurs élèves, puis lors de la rencontre suivante, discuter de leurs observations : Existe-t-il une différence dans le rendement des élèves ? Est-ce que tous les intervenants ont la même interprétation quant aux preuves témoignant des apprentissages de l'élève ? L'équipe peut également regarder le travail d'un élève et voir si tous les intervenants font des interprétations semblables. Enfin, l'équipe examine quelques copies qui semblent plus difficiles à juger afin de faire diminuer les éléments de confusion. Au fil du temps, les enseignants se constituent une importante collection d'exemples. Le processus d'analyse des travaux les amène à comprendre clairement les points essentiels de ce que les élèves doivent apprendre et surtout, cette démarche leur fait constater les liens entre les productions de l'élève et l'expression de ses apprentissages tout en les amenant à prendre conscience de ce qui est satisfaisant et de ce qui ne l'est pas.

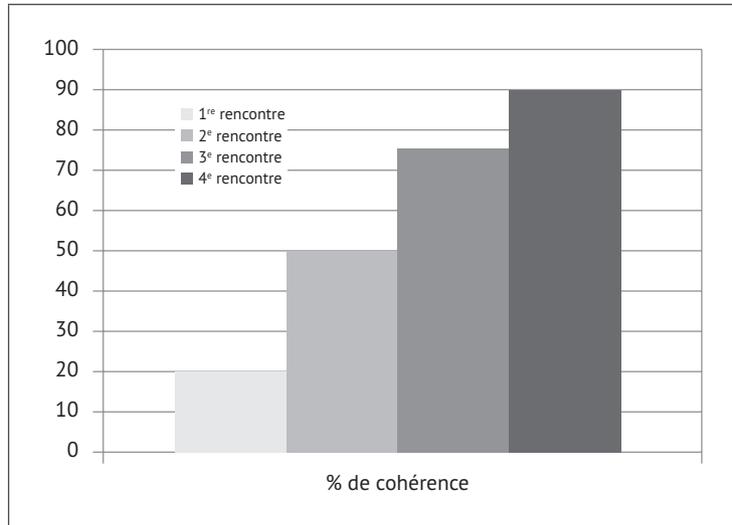
5.5. L'impact d'une culture axée sur la collaboration

Les écoles performantes se donnent les moyens de favoriser la collaboration entre les enseignants. À cet égard, les recherches de Reeves (2006) sont éloquentes et illustrent l'impact de la collaboration sur la cohérence du discours des enseignants. Après seulement quatre rencontres, des résultats notables sont observés, comme le démontre la figure 5.5.

De plus, après seulement quelques rencontres, les enseignants s'entendent beaucoup plus rapidement pour juger du travail d'un élève, comme en témoigne la figure 5.6.

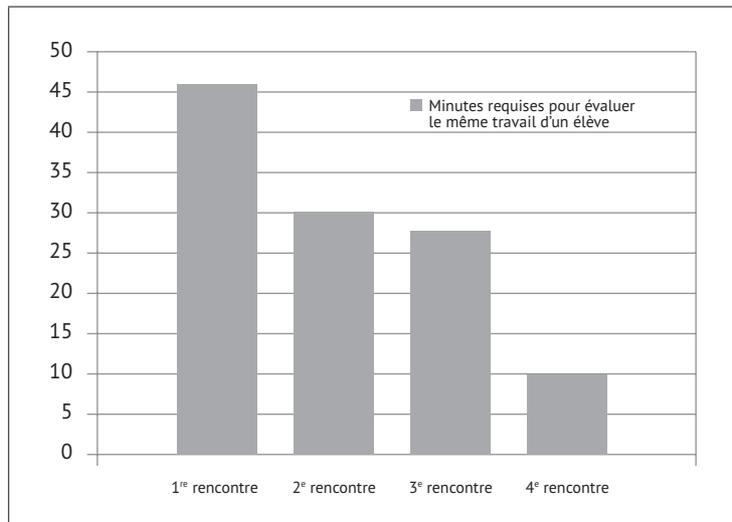
En somme, le travail des équipes d'enseignants se transforme en véritable communauté d'apprentissage professionnelle et devient progressivement interdépendant de la réussite des élèves.

FIGURE 5.5.
L'augmentation de la cohérence
dans le discours des enseignants



Source : Reeves, 2006.

FIGURE 5.6.
L'impact sur le temps requis
pour évaluer un même travail



Source : Reeves, 2006.

5.6. La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous ?

Nous savons que nous cheminons vers l'amélioration de notre école
comme CAP quand...

| | Pratique courante | Assez | Très peu | Pas du tout | Pour s'améliorer, il faudrait... |
|--|-------------------|-------|----------|-------------|----------------------------------|
| Lorsqu'une personne émet de nouvelles idées, elles sont examinées avec attention par les autres membres de l'équipe. | | | | | |
| Lors des rencontres collaboratives, les collègues parlent ouvertement des échecs ou des défis rencontrés. | | | | | |
| Les collègues sollicitent le point de vue des autres pour approfondir une problématique, relever un défi ou surmonter un obstacle. | | | | | |
| Les collègues ne démontrent aucune crainte de discuter ouvertement entre eux de leur enseignement et de ce qui a fonctionné ou n'a pas fonctionné. | | | | | |
| Chaque intervenant de l'école fait preuve d'ouverture d'esprit par rapport à la critique. | | | | | |
| Nous abordons régulièrement les préoccupations sous différents angles afin d'avoir divers points de vue et de trouver des solutions originales. | | | | | |
| Chacun est encouragé à donner franchement son point de vue par rapport à une situation particulière. | | | | | |
| Lors des rencontres collaboratives, chaque intervenant donne sa rétroaction de façon honnête. | | | | | |
| Les collègues démontrent qu'ils se sentent personnellement responsables des résultats collectifs atteints. | | | | | |

(suite)

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

| | Pratique courante | Assez | Très peu | Pas du tout | Pour s'améliorer, il faudrait... |
|---|-------------------|-------|----------|-------------|----------------------------------|
| Les préoccupations sont mutuellement partagées au sein de l'équipe et mes collègues démontrent qu'ils considèrent tous les élèves, même ceux des autres classes, comme étant les leurs. | | | | | |
| Mes collègues démontrent qu'ils se traitent les uns les autres avec respect. | | | | | |
| Nous avons déterminé des normes de fonctionnement pour les rencontres collaboratives. | | | | | |
| Nous respectons les normes de fonctionnement lors des rencontres collaboratives. | | | | | |
| Nous avons déterminé conjointement les apprentissages essentiels. | | | | | |
| Mes collègues démontrent qu'ils savent ce que chaque élève devrait apprendre. | | | | | |
| Nous avons harmonisé nos pratiques d'enseignement ainsi que notre vocabulaire pédagogique entre les classes et les cycles. | | | | | |
| Nous avons harmonisé nos pratiques d'évaluation en déterminant la façon dont chacun peut juger de l'apprentissage d'un élève à partir d'une tâche d'évaluation commune. | | | | | |

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

Plus le score est élevé, plus la culture de collaboration au sein de l'équipe invite au dialogue honnête, à l'ouverture d'esprit, à une saine communication et à un esprit critique constructif. De plus, l'équipe possède une excellente capacité à travailler conjointement à l'amélioration de l'apprentissage des élèves, car les préoccupations sont partagées et les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont harmonisées.

QUESTIONS FRÉQUENTES



1. **Quelle différence y a-t-il entre une communauté d'apprentissage professionnelle et une équipe collaborative ?**

Dans la pratique, plusieurs gens confondent les deux et appelleront une CAP le fait que des gens se rencontrent pour discuter des élèves. Toutefois, le concept de CAP réfère à un mode de fonctionnement de l'école avec ses caractéristiques propres. Ainsi, dans une école qui travaille en CAP, plusieurs équipes collaboratives prennent forme à partir des intérêts d'un groupe. Par exemple, ces équipes peuvent être constituées des intervenants d'un niveau d'étude ou d'un cycle. Au secondaire, ce sont des groupes formés de personnes qui enseignent les mêmes matières ou qui œuvrent dans le même secteur. On dira alors qu'elles sont formées à l'horizontale. À d'autres moments, il y aura des rencontres dont les thèmes abordés touchent plus d'un niveau ou d'un cycle ; on parlera alors d'équipes formées à la verticale.

2. **Que fait-on avec les enseignants qui n'ont pas un esprit collaboratif et qui ne veulent pas travailler en équipe ?**

Il arrive que certaines écoles vivent ce qui constitue un risque de blocage au travail collaboratif. Ce risque augmente lorsque certains comportements ou attitudes sont présents. Ainsi, le manque d'engagement, de souplesse ou d'ouverture d'esprit ainsi que la croyance que le statu quo est la meilleure chose, tout comme la perception que l'insuffisance de ressources ou de soutien rend impossible le changement, sont des éléments à prendre au sérieux.

D'abord, il serait bon de sonder les raisons qui suscitent chez ces enseignants de tels comportements ou une telle attitude. Ensuite, il peut être utile d'employer des techniques d'animation et d'intervention de groupe afin d'amener les gens à partager et à développer des habiletés interpersonnelles. Le livre de Bélair (2004) ainsi que les outils SAS² de Chevalier et Buckles (2009) peuvent être des atouts précieux.

PISTES DE RÉFLEXION



- > Si je vous dis *culture d'une école axée sur la collaboration*, qu'est-ce que cela signifie pour vous? Quelle en est votre interprétation?
- > À la suite de la lecture de ce chapitre, est-ce que votre compréhension de la notion de culture axée sur la collaboration a évolué? Si oui, de quelle façon?
- > Est-ce que votre milieu accorde suffisamment d'importance à une culture axée sur la collaboration et encourage son développement?
- > D'après vous, quels sont les aspects que votre milieu a besoin d'améliorer pour avoir une culture davantage axée sur la collaboration? Quels sont les défis à relever? Comment pouvez-vous les surmonter?
- > Est-ce que le fonctionnement de l'école encourage le personnel à travailler de façon interdépendante et encourage l'effort collectif visant la réussite de tous les élèves? Sinon, que pouvez-vous faire pour améliorer la situation?
- > Est-ce que la collaboration entre collègues entraîne une amélioration de la pratique des enseignants en vue de la réussite de tous les élèves?
- > Comment se fait l'harmonisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation dans votre école?
- > Qu'est-ce qui devrait être fait pour améliorer l'harmonisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation dans votre école?

POUR EN SAVOIR PLUS

| Éléments d'intérêt | Références |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Exercice favorisant le développement de l'esprit d'équipe • Normes de fonctionnement | ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) et ASSOCIATION DES DIRECTIONS ET DIRECTIONS ADJOINTES DES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES (ADFO) (2009). <i>Ensemble, on réussit. Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle</i> , Toronto, Gouvernement de l'Ontario, < http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Outils d'animation de groupe | BÉLAIR, F. (2004). <i>Vivre en équilibre : Des outils d'animation et d'intervention de groupe</i> , Montréal, Chenelière/McGraw-Hill. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Outils de recherche collaborative | CHEVALIER, J. et BUCKLES, D. (2009). <i>SAS² : Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social</i> , < http://www.idrc.ca/fr/ev-130303-201-1-DO_TOPIC.html#begining >, consulté le 10 octobre 2012. |

| Éléments d'intérêt | Références |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Responsabilisation | CRÉVOLA, C. (2005). <i>Making the Pieces Fit : Solving the Puzzle of Literacy Success</i> , Webcasts for educators, < http://www.curriculum.org/secretariat/november24.shtml >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> Outils pour développer la collaboration | HOWDEN, J. et KOPIEC, M. (2002). <i>Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques</i> , Montréal, Chenelière Éducation. |
| <ul style="list-style-type: none"> Harmonisation des pratiques | MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2010). <i>Cycle primaire : évaluation au service de l'apprentissage, en tant qu'apprentissage et de l'apprentissage</i> (web émission), < http://resources.curriculum.org/secretariat/framework/assessment4f.shtml >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> Harmonisation des pratiques | SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2008). <i>Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage : un modèle d'enseignement pour les communautés d'apprentissage professionnelles de l'Ontario</i> , Série d'apprentissage professionnelle du Secrétariat de la littératie et de la numératie, < http://www.curriculum.org/secretariat/files/020110fParcours.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |

- > Pour que les changements organisationnels tels que l'inclusion portent leurs fruits et aient un impact direct sur la réussite des élèves, il importe de développer une culture de l'école axée sur la collaboration.
- > La responsabilité collective à l'égard de la réussite des élèves est un élément crucial à considérer dans l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle.
- > Établir des normes de fonctionnement de l'équipe fait en sorte que les enseignants ne craignent plus d'aborder des sujets délicats, comme ce qui se passe dans leur classe, ainsi que les problèmes pédagogiques auxquels ils font face.
- > La concertation entre les intervenants est de toute première importance et doit viser une harmonisation des pratiques à tous les paliers.
- > Une culture de l'école axée sur la collaboration s'illustre entre autres dans le discours des enseignants.

QUOI RETENIR


Un leadership au service de l'apprentissage

*Le leadership, c'est amener
une personne à se dépasser.*

— Peter Drucker

*Les gens vont oublier ce que
vous dites, ne sauront plus
ce que vous avez fait, mais
jamais ils n'oublieront ce que
vous leur avez fait ressentir.*

— Maya Angelou

OBJECTIFS

- Reconnaître le rôle crucial que joue la direction d'école pour l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle.
- Identifier les stratégies d'influence les plus efficaces.
- Distinguer les pratiques associées à un leadership pédagogique axé sur la réussite des élèves.
- Faire ressortir les différences entre un leader et un gestionnaire.
- Décrire les comportements des leaders efficaces.
- Se familiariser avec le concept de leadership transformationnel et ses sept dimensions.
- Identifier les facteurs favorables à la progression des écoles comme CAP.
- Reconnaître les obstacles à l'implantation d'une CAP.
- Approfondir la démarche structurée pour la création d'une CAP au sein de l'école.

QUESTIONS CLÉS

- En quoi le leadership de la direction est-il un élément déterminant pour l'implantation d'une CAP ?
- Quelles sont les différences entre un leader et un gestionnaire ?
- Quels sont les huit comportements associés aux leaders efficaces ?
- Quelles sont les dimensions liées au leadership transformationnel ?
- Comment s'exprime le leadership pédagogique axé sur la réussite des élèves ?
- Quels sont les facteurs favorables à la progression des écoles comme CAP ?
- Quels sont les obstacles potentiels à l'implantation des CAP ?

.....

Selon Leithwood, Harris et Hopkins (2008), le leadership pédagogique de la direction d'école arrive en deuxième place, soit après l'enseignement, pour ce qui est de l'impact sur l'apprentissage des élèves. C'est principalement par leur influence positive sur les croyances, les valeurs, la motivation, l'amélioration des compétences et des connaissances du personnel ainsi que la mise en place des conditions favorables à l'apprentissage que les directions d'école contribuent à une amélioration de l'apprentissage des élèves. Enfin, la direction d'école exerce un rôle actif pour cibler les préoccupations pédagogiques à prioriser ainsi que pour favoriser l'exercice du leadership des enseignants.

Le leadership de la direction paraît être un facteur déterminant pour tout changement dans une école (Leithwood et Jantzi, 2008). Les directions efficaces ne sont pas de simples messagers véhiculant les attentes correspondant aux directives ministérielles. Elles mettent en pratique leurs propres visions d'un climat d'apprentissage idéal et des approches centrées sur les besoins des élèves. Elles sollicitent la participation des enseignants en vue de l'établissement de la vision de l'école et du choix des priorités. Elles croient fermement que tous les élèves sont capables d'apprendre et de s'améliorer. Les enseignants constatent la fermeté des convictions du directeur, de même que sa capacité et sa volonté de donner l'exemple. De plus, les directions efficaces agissent selon les valeurs ciblées plutôt que conformément à leurs rôles bureaucratiques, et assument la responsabilité du rendement de leur école conjointement avec les enseignants (Blase et Kirby, 2010).

Toutefois, pour qu'une école évolue comme CAP, le leadership des enseignants s'avère également déterminant, car plus chaque membre d'une organisation a un sentiment de pouvoir et d'influence, plus il éprouve un fort sentiment d'appartenance à l'égard de l'organisation et plus il s'investit dans son succès (Blase et Kirby, 2010).

Busher (2006) soutient d'ailleurs que le développement de la cohésion sociale dans une culture collaborative permet une distribution asymétrique du pouvoir. Cela rejoint Harris (2006), pour qui la

.....

Les directions d'école efficaces croient fermement que tous les élèves peuvent réussir, elles agissent selon les valeurs ciblées et assument la responsabilité du rendement de l'école conjointement avec les enseignants.

.....

Les équipes d'enseignants qui visent à améliorer continuellement les apprentissages des élèves en assumant une responsabilité partagée, notamment dans les écoles fonctionnant en CAP, exercent un leadership pédagogique distribué.

forme de leadership observable dans une communauté d'apprentissage professionnelle est distribuée. Comme l'affirment Bennett *et al.* (2003), le leadership distribué est exercé par plusieurs individus sur les autres ; il s'agit de la propriété d'un groupe ou d'un réseau d'individus qui mettent ensemble à profit leur expertise. Le leadership est observé dans une perspective distribuée lorsque sont considérés non seulement le leadership formel et informel, mais également celui créé par les dynamiques d'interaction des individus (Spillane *et al.*, 2004). Harris (2004) voit le leadership distribué comme étant caractérisé par une distribution de la responsabilité, comme cette responsabilité collective que l'on retrouve dans les CAP, qui ouvre la voie au développement du leadership à tous les niveaux (Jappinen, 2010). Bref, c'est dans des groupes qui visent une amélioration continue des apprentissages des élèves, notamment dans les écoles fonctionnant en CAP, que l'on peut reconnaître le leadership pédagogique distribué.

Dans les écoles efficaces, les directeurs ne sont pas seulement des administrateurs, mais aussi des leaders pédagogiques qui recherchent des méthodes pour améliorer l'enseignement, tandis que dans les écoles à bas niveau de réussite, les directeurs fonctionnent surtout comme administrateurs et garants de la discipline. Le leadership scolaire compétent construit le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants dont il a été question au chapitre 2 (Lecompte, 2004).

Exercice pour identifier des stratégies d'influence

1. Exercice individuel

- a) Répondez à la question suivante : quelles sont les stratégies (moyens, actions) déjà utilisées par une personne dans votre milieu scolaire qui vous ont influencé dans votre façon de faire afin d'améliorer l'apprentissage des élèves ? Qu'est-ce qui a fonctionné pour vous ?
- b) En tant que personne à la direction d'école, conseiller pédagogique ou cadre scolaire, quelles stratégies (moyens, actions) utilisez-vous pour influencer les enseignants afin d'améliorer l'apprentissage des élèves ?

2. Exercice à faire en équipe

- a) Partagez avec votre équipe les stratégies d'influence que vous avez utilisées auprès des enseignants afin d'améliorer l'apprentissage des élèves et dressez une liste commune.
- b) À partir de la liste que vous avez faite, déterminez en équipe les stratégies d'influence les plus efficaces en les classant de 1 à 10, 1 désignant la stratégie la plus efficace.



Exercice pour découvrir si vous avez un profil de gestionnaire ou de leader

Cochez les actions auxquelles vous vous identifiez le plus afin de découvrir si vous avez un profil de gestionnaire ou bien de leader.

| Un gestionnaire... | <input type="checkbox"/> | Un leader... | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| Administre | <input type="checkbox"/> | Innove | <input type="checkbox"/> |
| Est conformiste (copie) | <input type="checkbox"/> | Est original | <input type="checkbox"/> |
| Assure le maintien de l'organisation | <input type="checkbox"/> | Fait progresser l'organisation | <input type="checkbox"/> |
| S'intéresse surtout aux systèmes et aux structures | <input type="checkbox"/> | S'intéresse surtout aux gens | <input type="checkbox"/> |
| Se fie au contrôle | <input type="checkbox"/> | Inspire confiance | <input type="checkbox"/> |
| Envisage les choses à court terme | <input type="checkbox"/> | Envisage les choses à long terme | <input type="checkbox"/> |



EXERCICE 6.2.

6.1. Les comportements des leaders efficaces

Bon nombre de variables liées au leadership pédagogique affectent la réussite scolaire et Leithwood et Jantzi (2000) affirment que les effets du leadership sur l'apprentissage représentent environ un quart du total des facteurs influençant le milieu scolaire. Selon Blase et Kirby (2010), huit comportements sont associés aux leaders efficaces :

1. reconnaître les réussites professionnelles qui s'inscrivent dans les objectifs de l'école (valorisation) ;
2. communiquer des attentes élevées ;
3. influencer en sollicitant la participation ;
4. favoriser l'autonomie professionnelle des enseignants ;
5. soutenir les enseignants en fournissant des ressources matérielles, en protégeant le temps d'enseignement, en leur offrant de l'assistance en ce qui concerne la discipline et les préoccupations des parents ;
6. développer l'*empowerment* ;
7. exercer de façon positive l'autorité formelle ;
8. être un modèle.

.....
 Les directions d'école qui savent relever les défis liés aux contextes d'écoles très difficiles démontrent une conviction inébranlable que tous les élèves peuvent réussir.

6.2. Le leadership transformationnel

Ce qui distingue les directions d'école qui ont su relever des défis dans des contextes exceptionnels d'écoles très difficiles consiste en leur conviction inébranlable que tous les élèves peuvent réussir si on leur accorde les conditions et le soutien nécessaires. Ces leaders transformationnels s'appuient sur de hautes valeurs centrées sur la priorité accordée à l'apprentissage de chaque élève. Ils mobilisent les membres de leur équipe en vue de l'atteinte d'objectifs qui inspirent des valeurs et des croyances communes. Contrairement au leadership transactionnel, fondé sur l'échange, le leadership transformationnel modifie le degré d'engagement de la personne à l'égard des objectifs organisationnels. C'est une entreprise d'ordre moral. Selon Leithwood et Jantzi (2000), sept dimensions sont liées au leadership transformationnel :

1. les orientations et les objectifs (vision et attentes claires) ;
2. la stimulation intellectuelle (développement professionnel) ;
3. le soutien personnalisé ;
4. le modelage des meilleures pratiques et valeurs organisationnelles ;
5. des attentes élevées quant au rendement ;
6. une culture scolaire axée sur la productivité (gestion axée sur la réussite, culture de collecte et d'analyse de données) ;
7. des structures favorables aux prises de décisions partagées (CAP).

De tels leaders efficaces considèrent tous les chemins qui peuvent être empruntés pour faire en sorte que la vision de l'école se réalise. Ils partagent leur leadership en développant au sein de leur école une véritable communauté de leaders incitant chacun à donner son plein rendement, et en motivant leur entourage à améliorer l'apprentissage (Hargreaves, 2003). Cela oblige les enseignants à prendre plus d'initiatives et à assumer de nouvelles responsabilités. Dans ce contexte, les personnes à la direction d'école doivent revoir leur propre rôle. Selon Blase et Kirby (2010), la participation du personnel enseignant à la prise de décision augmente en présence de structures d'équipes formelles comme c'est le cas lorsqu'on crée des équipes collaboratives et un comité de gestion de la CAP. Il est donc important de créer de telles structures. Désormais, la direction d'école doit repérer les préoccupations des enseignants par rapport à la réussite

des élèves et savoir poser les bonnes questions. De plus, il semble incontournable de croire dans le potentiel des enseignants et de les amener à exprimer leur leadership. C'est dans cet esprit que doit être implantée la communauté d'apprentissage professionnelle.

6.3. Un leadership pédagogique axé sur la réussite des élèves

La direction d'école doit exercer un leadership pédagogique qui aura une influence positive sur l'apprentissage des élèves. Les pratiques suivantes ont été maintes fois soulignées comme étant les plus efficaces (Blase et Kirby, 2010 ; Kaser *et al.*, 2011) :

- protéger les enseignants des distractions qui peuvent gruger du temps d'enseignement ;
- s'impliquer directement dans la planification pédagogique, l'enseignement et les pratiques d'évaluation ;
- connaître les curriculums et les pratiques reconnues comme étant efficaces à valoriser et à promouvoir auprès de son personnel ;
- interagir avec le personnel enseignant ainsi qu'avec les élèves et être visible sur le plan pédagogique ;
- reconnaître et encourager les réussites ;
- mettre le personnel à contribution dans la prise de décision ;
- remettre en question le statu quo ;
- avoir des moyens de surveiller de près les effets des pratiques sur les apprentissages des élèves.

Exercice pour améliorer l'utilisation du leadership visant la réussite de tous

1. Jusqu'à quel point êtes-vous en mesure d'utiliser dans votre école ces pratiques de leadership favorables à la réussite des élèves ?
2. Comment souhaiteriez-vous voir améliorer l'utilisation de votre leadership pour favoriser davantage la réussite des élèves ?
3. Qu'avez-vous à apprendre pour utiliser davantage ces pratiques de leadership ?
4. Que devez-vous planifier pour qu'elles fassent partie de votre répertoire personnel de compétences en leadership ?



6.4. Une démarche structurée pour la création d'une CAP au sein d'une école

La littérature scientifique et l'expérience vécue dans une vingtaine d'écoles nous amènent à considérer les éléments suivants comme cruciaux :

a) Points de départ d'une CAP

- La direction joue un rôle mobilisateur : elle réunit le personnel autour d'un sujet pédagogique précis (l'amélioration du rendement des élèves) et doit exposer un élément déclencheur, soit par exemple une préoccupation quant à la réussite des élèves de l'école. Il faut amener les enseignants à cibler un défi commun en lien avec un problème réel. En ce sens, des données précises sur le rendement scolaire des élèves sont des atouts importants pour développer une vision commune au sein de l'école.
- La direction a la responsabilité, très tôt dans le processus, d'énoncer clairement son désir de voir tous les élèves réussir, qui se manifestera par une amélioration du rendement des élèves. Certains enseignants vont spontanément adhérer à cette vision et d'autres seront sceptiques. Des discussions régulières sur les données d'apprentissage, des études de cas travaillées en équipe, des documents faisant état de pratiques réussies, des articles de recherche supportant le changement en cours, vont finir par convaincre tout le monde du bien-fondé de cette vision.
- La direction prévoit à l'horaire que des rencontres collaboratives auront lieu de façon régulière, par exemple, une demi-journée toutes les six semaines.
- Lors de ces rencontres, elle modélise les façons de faire. Ainsi, elle participe à la discussion au même titre que les enseignants et sert de modèle pour la façon de traiter les sujets. Par exemple, elle présente les données d'apprentissage de l'école en soulignant quelques préoccupations quant à certains élèves et fait part de ses propres interrogations. De plus, elle prend l'initiative de rédiger le compte rendu, en mentionnant qu'elle prendra des notes au fil des rencontres. Elle établit l'ordre du jour de la prochaine rencontre en consultation avec les enseignants. Elle tient un journal de bord entre les rencontres. Elle reconnaît les succès de l'équipe et

commence toujours la rencontre par des félicitations, car il est important de dire que ce que les enseignants font est bien. Ensuite, elle annonce l'intention : *Aujourd'hui, on est ici pour...*

- Elle fournit des ressources scientifiques ainsi que des lectures professionnelles pour alimenter les discussions. Elle prend en charge le déroulement des échanges en s'assurant de respecter les règles de fonctionnement établies. Elle favorise la prise en charge des réunions par les enseignants eux-mêmes. Au fil du temps, il faudra déterminer les responsabilités pour la tenue de la rencontre : qui animera la discussion ? Qui sera le gardien du temps ? Qui rédigera le compte rendu ? Qui se chargera de rédiger l'ordre du jour et de l'envoyer à tous après avoir consulté chaque enseignant et la direction ?
- La direction d'école doit avoir un discours articulé sur l'importance capitale de répondre aux besoins de tous les élèves de son école. Elle doit être convaincue que le travail en CAP constitue une façon de faire les choses différemment et que ce mode de fonctionnement ne doit pas être considéré comme un surplus de travail par les enseignants.
- Habituellement, les enseignants amorcent les discussions en évoquant leurs propres besoins professionnels : besoin de se rencontrer entre collègues du même niveau, besoin de matériel de soutien en classe, besoin de travailler sans interruption avec les élèves, besoin de se concentrer sur les tâches d'enseignement et d'apprentissage, etc. À ce moment, la direction doit fournir son soutien en écoutant les solutions proposées, en proposant elle-même des solutions de rechange et en essayant de les actualiser au niveau opérationnel.
- L'ensemble de ces actions permet d'instaurer un climat de confiance et une démarche d'amélioration continue. On assiste alors à la naissance d'une équipe collaborative pouvant s'investir dans une communauté d'apprentissage professionnelle.

b) Moments décisifs d'une CAP

- La direction doit prévoir un calendrier des rencontres pour l'année scolaire suivante. Pour faciliter la mobilisation du personnel, il est important que ces rencontres se déroulent pendant le temps de travail des enseignants. Ce calendrier est établi, par exemple, en juin pour l'année scolaire suivante, et pourra être réajusté compte tenu des imprévus. Sa planification aide grandement l'organisation du temps scolaire.

- La direction remet un journal de bord à chaque enseignant, les invitant à noter leur cheminement, leurs réflexions, leurs questionnements, des citations qui les touchent, etc. Ce journal de bord a plusieurs fonctions. D'abord, il soutient la pratique réflexive et permet de rédiger rapidement des anecdotes sur les expérimentations vécues, en plus de garder des traces des interventions. Le fait de remplir un journal de bord ne devrait pas être perçu par les enseignants comme un surplus de travail, mais plutôt comme une façon de les aider à s'améliorer.
- D'une rencontre à l'autre, des objectifs précis sont identifiés. Il est important qu'à la fin de chaque rencontre, les enseignants formulent l'ordre du jour de la prochaine réunion et se donnent des devoirs à faire. Par exemple, il peut s'agir d'essayer une nouvelle stratégie d'enseignement et de documenter son impact auprès des élèves ciblés, d'évaluer certains élèves pour documenter les retombées d'une intervention, de préparer une étude de cas à présenter aux collègues, de lire un article scientifique ou un ouvrage professionnel.
- La direction doit être très attentive aux différentes questions qui émergeront et sur lesquelles il faudra se pencher en tant qu'équipe-école : Quelles pratiques devraient être harmonisées ? Devons-nous revoir les cibles d'apprentissage fixées ?
- Progressivement, les enseignants vont faire davantage preuve d'autonomie et de leadership. Ils voudront présenter des élèves lors des études de cas. Ils voudront proposer des articles scientifiques pour une lecture commune. Ils prendront très facilement le contrôle des rencontres en les orientant en fonction de leurs propres besoins professionnels pour favoriser l'apprentissage des élèves. Ils feront part de leurs besoins de formation professionnelle qui découlent des lacunes à combler chez leurs élèves. Ils seront de plus en plus réceptifs à inviter dans leur propre classe un autre collègue, un conseiller pédagogique ou la direction afin de recevoir une rétroaction suite à une observation ou simplement pour partager une stratégie efficace avec les autres membres de l'équipe. Ce type de formation est très profitable, car les enseignants se sentent plus impliqués sur le plan professionnel et posent davantage de questions en lien avec les stratégies gagnantes que lors d'une formation en grand groupe.

c) Points d'ancrage d'une CAP

- Établir un calendrier d'évaluation permettant aux enseignants d'obtenir des données à jour quant au cheminement scolaire de chaque élève constitue un point d'ancrage important. Ces données doivent constamment faire l'objet de discussions lors des rencontres collaboratives, car elles indiquent si les interventions ont eu l'impact désiré chez les élèves. De plus, elles servent à préciser les éléments d'apprentissage qui semblent préoccupants, à repérer les élèves à risque et à définir les stratégies d'enseignement à promouvoir. Ces données amènent les enseignants à se questionner et permettent également de célébrer les victoires, chaque fois qu'un élève progresse (Eaker, DuFour et DuFour, 2004).
- Les enseignants disposent d'outils standardisés pour l'évaluation des élèves comme les fiches d'observations de Clay (2003). Ces outils doivent être très accessibles pour faciliter une utilisation rigoureuse en classe. Par exemple, il est plus difficile de demander aux enseignants de s'approprier la démarche et de faire des observations fréquentes lorsqu'ils doivent partager le matériel nécessaire à celles-ci.
- Plusieurs enseignants considèrent comme un avantage certain de pouvoir utiliser un logiciel leur permettant de gérer facilement les données et d'établir le profil de progression de leurs élèves, de leur classe et de leur école. Pour eux, il est préférable d'entrer directement les données d'évaluation à l'ordinateur plutôt que de faire des tâches papier-crayon pour ensuite retranscrire ces données dans le logiciel. Les leaders scolaires ont à cœur d'éviter de telles pertes d'efficacité. C'est pourquoi certaines écoles utilisent un ordinateur portable pouvant circuler facilement d'une classe à l'autre. L'enseignant peut ainsi évaluer un élève et entrer les données directement de façon numérique. Il ne faut pas s'attendre à ce que les enseignants deviennent des statisticiens experts. Il est primordial que le logiciel soit convivial et génère des données d'apprentissage sous forme de graphiques utiles aux enseignants pour les amener à repérer les forces et les besoins des élèves quant à leurs apprentissages (DuFour, DuFour, Eaker et Many, 2006).
- La direction facilite et soutient toutes les initiatives permettant aux enseignants de s'observer, d'échanger et de modéliser des pratiques. Elle crée un espace professionnel à l'intérieur

de l'école pour la formation continue, pour les discussions entre collègues, la lecture professionnelle ainsi que la mise en commun des ressources pédagogiques. Cet espace regroupe toutes les ressources pédagogiques de l'école ainsi que le matériel de soutien pouvant être partagé entre les classes elles-mêmes.

Bref, si la démarche est bien menée, après trois ans, la direction a habituellement un rôle d'observateur et de facilitateur. De plus, le leadership est souvent partagé entre plusieurs personnes en fonction des tâches à exécuter et des différents rôles à jouer. La direction et les enseignants possèdent alors un discours centré sur la pédagogie qui met clairement en évidence qu'il est important que chaque élève connaisse le succès scolaire et qui rend compte des recherches actuelles en éducation. Chez les enseignants, le sentiment d'être un véritable professionnel de l'éducation est palpable et les décisions pédagogiques prises par l'équipe tentent toujours de trouver un point de référence théorique. On se pose souvent la question suivante : Qu'est-ce que la recherche nous dit à ce sujet ?

Transformer une école traditionnelle en CAP ne se fait pas du jour au lendemain et certaines étapes semblent incontournables, comme l'illustre le tableau 6.1.

6.5. Les facteurs favorables à la progression de l'école comme CAP

C'est à la direction d'école qu'incombe la mise en place des structures et des conditions nécessaires à l'implantation de la CAP et à son évolution. Au cours de nos recherches (Leclerc et Leclerc-Morin, 2007 ; Leclerc et Moreau, 2010 ; Leclerc, Moreau et Clément, 2011), nous avons étudié si certains facteurs influençaient davantage la progression d'une école comme CAP selon son niveau de développement dans la grille GOCAP. Il ressort de ces études que certaines conditions s'avèrent essentielles pour amener l'école à progresser comme CAP, peu importe son stade de développement. Ainsi, avoir du temps prévu pendant l'horaire de classe pour les rencontres collaboratives est un facteur organisationnel crucial, de même que le soutien de la direction pour mettre en œuvre les initiatives choisies en fournissant les ressources humaines et matérielles nécessaires. De plus, peu importe le stade de développement de l'école comme CAP, les enseignants affirment qu'il est important que la direction assure le suivi des décisions prises lors des rencontres collaboratives, qu'elle valorise les membres du personnel en soulignant les succès

TABLEAU 6.1. Pour créer une communauté d'apprentissage professionnelle : quelques étapes incontournables

1. Élaborer la mission, la vision et les valeurs de l'école.
2. Communiquer cette vision à tous les intervenants.
3. Recueillir des données sur le rendement des élèves et l'atmosphère de l'école auprès de multiples intervenants.
4. Donner à tous la possibilité d'analyser les données en équipe dans le cadre d'un processus d'enquête collective.
5. Collaborer avec une équipe de leadership pour élaborer des objectifs scolaires selon un processus décisionnel fondé sur des données.
6. Faire participer tous les enseignants à des initiatives communes concernant les mesures nécessaires pour apporter des améliorations. Les décisions doivent être prises en fonction des pratiques d'évaluation qui comprennent l'observation, l'analyse des travaux des élèves et les collectes de données.
7. Fournir de la formation selon les besoins identifiés.
8. Encourager et soutenir la révision régulière des progrès en tenant compte des objectifs ciblés.
9. Demander à des équipes-classes et à des équipes-matières de déterminer les prochaines étapes pour apporter des améliorations après chaque cycle de réflexion afin que tous les intervenants visent une amélioration continue.
10. Célébrer les réussites.

Source : Adapté du texte du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009.

obtenus en fonction des objectifs fixés et qu'elle leur permette de s'impliquer dans les prises de décisions (Leclerc, 2011b). Il s'avère également de toute première importance de développer avant tout une culture de collaboration et de fournir un accompagnement aux équipes.

Certaines distinctions méritent d'être soulignées quant aux facteurs affectant les écoles selon le stade de développement où elles se situent. Ainsi, principalement dans les écoles au stade d'initiation, les enseignants aimeraient que les attentes soient explicites et que des priorités soient ciblées. Ils déplorent que les rencontres soient inefficaces principalement à cause du manque de structure. Au stade d'initiation, l'école a un réel besoin d'accompagnement pour saisir les caractéristiques d'une véritable CAP et se les approprier. C'est également à ce stade que le travail isolé des enseignants constitue un obstacle de taille.

Dans les écoles au stade d'implantation, ce qui amène à progresser est sans contredit de pouvoir observer une école qui se situe à un niveau plus avancé. À ce stade, bien que les enseignants assument un certain leadership lors des rencontres, c'est encore principalement la direction d'école qui joue un rôle de premier plan pour assurer le questionnement quant à la progression des élèves. Tout comme au stade précédent, la participation de la direction aux rencontres collaboratives s'avère cruciale puisque l'équipe n'a pas encore développé les habiletés nécessaires pour les rendre véritablement productives et dans l'esprit d'une équipe de recherche.

Enfin, dans les écoles qui sont au stade d'intégration, les enseignants prennent davantage d'initiatives et démontrent un plus grand engagement à l'égard des objectifs communs poursuivis (Leclerc, 2011b). En somme, à ce stade, les enseignants font preuve d'un leadership que l'on pourrait associer au concept de leadership pédagogique distribué au sein de l'école. On voit grandir l'expertise à travers l'école. C'est également à ce stade que l'on constate un mécanisme bien orchestré de régulation des apprentissages et une structure rendant les discussions productives lors des rencontres collaboratives. Dans ces écoles, la diffusion de l'expertise se fait par des structures plus engageantes que dans les autres écoles. La figure 6.1 illustre les facteurs qui permettent à une école de progresser comme CAP.

6.6. Les incidences sur le rôle de la direction d'école

Les facteurs énumérés dans la section précédente jouent considérablement sur le rôle que la direction d'école doit assumer pour faire progresser son école comme CAP. Quatre éléments apparaissent cruciaux, soit contrer l'isolement des enseignants, viser la réussite des élèves, mettre en place des mécanismes propices à l'apprentissage des enseignants et, enfin, redéployer le leadership au sein de l'école, comme en témoigne la figure 6.2.

Soulignons que, lors des rencontres collaboratives, la présence de la direction s'avère indispensable dans la plupart des cas, surtout au début de l'implantation d'une CAP, afin d'assurer un certain encadrement des discussions et de faciliter le développement de certaines habiletés interpersonnelles. C'est également à la direction qu'incombe le rôle de fournir les ressources nécessaires pour assurer un suivi aux rencontres collaboratives, car ces ressources sont la plupart du temps cruciales pour la réussite des CAP. De plus, il est de toute première

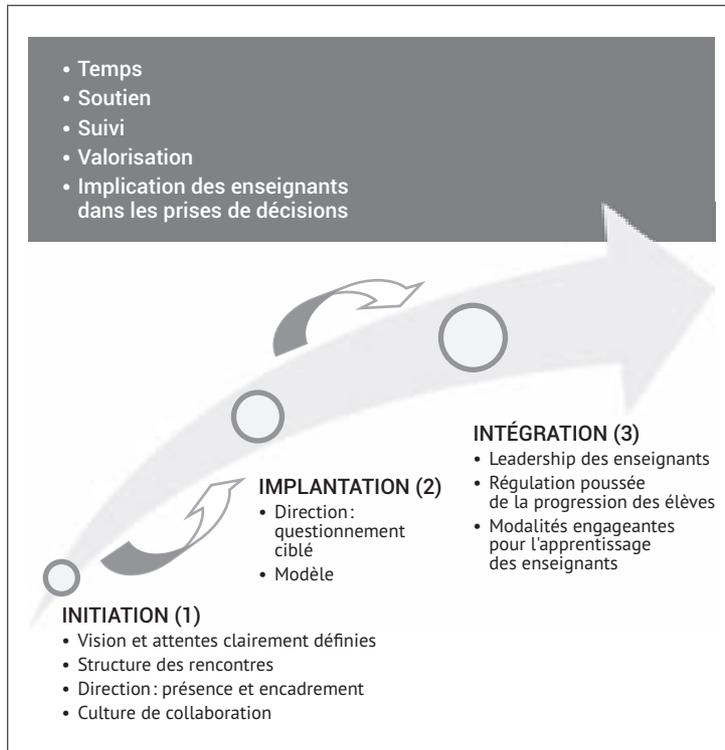
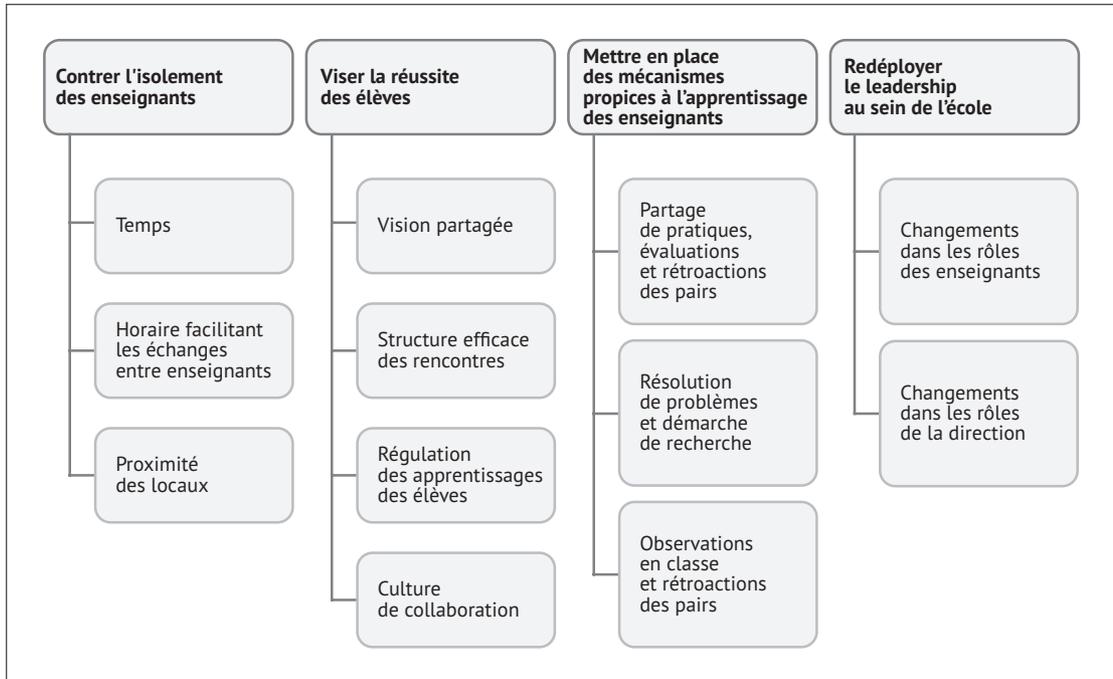


FIGURE 6.1.
Les facteurs favorables à la progression des écoles comme CAP

Source : Leclerc, 2011a.

importance que la direction s'informe des préoccupations des enseignants, aide à cibler les priorités et qu'elle fasse évoluer l'équipe par un questionnaire bien ciblé en regard de la progression des élèves et des pratiques expérimentées en salle de classe. Enfin, la direction d'école, comme leader pédagogique par excellence, doit se tenir au courant des pratiques reconnues comme étant efficaces afin d'en faire la promotion auprès des enseignants. Ce n'est que de cette façon qu'elle peut offrir un accompagnement solide en fournissant des pistes utiles lorsque des défis se présentent. Un autre élément à considérer est le fil conducteur d'une rencontre à l'autre assuré par le compte rendu. Celui-ci sert de lien avec la direction pour faire des demandes spéciales par le groupe d'enseignants quant à des changements d'horaire, à des ressources matérielles ou humaines, à l'organisation des services. La direction réagit, par exemple, dans la version électronique du compte rendu en indiquant un suivi aux prises de décisions, en questionnant ou en donnant ses commentaires (Leclerc, 2010 ; Leclerc et Moreau, 2010).

**FIGURE 6.2.**

Les incidences sur le rôle
de la direction d'école

Source : Leclerc, 2011a.

6.7. Des désirs à la réalité

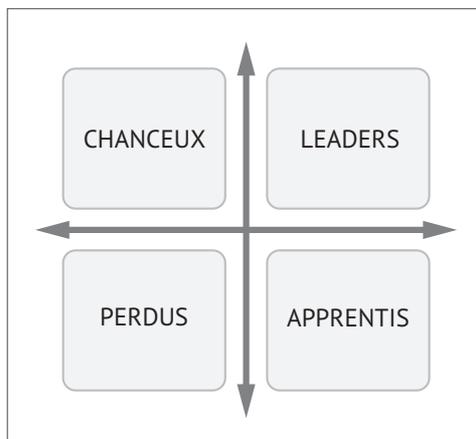
C'est à la direction d'école qu'incombe la responsabilité d'insuffler le désir de changement quant à la réussite des élèves. Pour que ce désir devienne réalité, il faut voir loin, mais également se questionner tout au long du processus. Par exemple, pour améliorer les résultats en lecture, il faut :

1. Voir loin
 - Comment pouvons-nous imaginer notre école dans cinq ans sur le plan de la réussite en lecture ?
2. Comprendre le problème en décrivant la situation
 - Qu'est-ce qui se passe présentement dans notre école sur le plan de la réussite en lecture ?
3. Reformuler le problème
 - Qu'est-ce qui empêche une plus grande réussite des élèves en lecture ?
4. Établir un objectif commun à l'équipe
 - Qu'est-ce que nous cherchons à accomplir ?

- Pour cette année, compte tenu de notre clientèle et du contexte, quel serait l'objectif à atteindre ?
 - Est-ce que cet objectif est réaliste et mesurable ?
5. Déterminer les données utiles
- Quelles sont les données qui permettront de suivre l'évolution des élèves dans l'apprentissage de la lecture ?
 - Comment pourrions-nous savoir que nous progressons vers l'objectif fixé ?
6. Utiliser les données pour enseigner de façon stratégique
- Qu'est-ce que ces données nous indiquent ?
 - Quels sont les élèves qui sont le plus à risque en lecture ?
 - Quelles sont les notions qui sont acquises par l'ensemble des élèves ?
 - Qu'est-ce qu'il serait souhaitable de revoir avec l'ensemble des élèves ?
 - Qu'est-ce que l'on devrait enseigner de façon intensive à certains élèves à risque ?
 - Comment pourrait-on faire les regroupements ?
7. Déterminer les interventions à privilégier
- Quelles sont les interventions que nous utiliserons au cours des prochaines semaines pour tenter de résoudre le problème ciblé ?

Exercice pour déterminer à quel groupe de direction d'école vous appartenez

Reeves (2006) a déterminé quatre groupes de directions d'école en fonction du rendement des élèves et de l'attitude observée. Tentez de vous situer dans l'un de ces quatre groupes.



Source : Adapté de Reeves, 2006.

8. Réfléchir sur l'effet des interventions
- Jusqu'à quel point ces interventions ont-elles été efficaces ?
 - Quelles sont les données qui permettent d'évaluer leur degré d'efficacité ?

Au cours des ans, plusieurs obstacles qui peuvent nuire à l'implantation d'une CAP risquent de se présenter. Toutefois, certaines actions ou inactions de la part de la direction d'école constituent autant de barrières à l'évolution de l'école comme CAP, comme en témoigne le tableau 6.2.

TABLEAU 6.2. Quatorze moyens surs de rater l'implantation d'une CAP dans votre école

- | | |
|--|--|
| 1. Tenir pour acquis que vous connaissez les besoins des enseignants. | 9. Connaître plus ou moins l'expertise de chacun et avoir peu de moyens de favoriser la diffusion de celle-ci. |
| 2. Considérer que tous les enseignants connaissent les principes du fonctionnement efficace d'une rencontre collaborative. | 10. Être convaincu que tous les enseignants appellent les choses de la même façon sans avoir vérifié si le vocabulaire était harmonisé. |
| 3. Demander aux enseignants d'animer la rencontre collaborative sans s'être assuré qu'ils ont les compétences et qu'ils se sentent à l'aise pour le faire. | 11. Lors des rencontres collaboratives, donner des réponses, plutôt que de poser des questions. |
| 4. Déléguer à un conseiller pédagogique la responsabilité des rencontres collaboratives. | 12. Résoudre pour eux les problèmes que les enseignants vivent sur le plan pédagogique, leur dire quoi faire plutôt que les guider dans la recherche de solutions. |
| 5. Avoir peu de données pour alimenter les discussions lors des rencontres collaboratives. | 13. Tenir pour acquis que les intervenants ont des valeurs et une vision communes. |
| 6. Vouloir contrôler toutes les discussions, par exemple, par des formulaires à remplir lors des rencontres. | 14. N'accorder du temps pour les rencontres collaboratives qu'à l'extérieur des heures de classe, et jamais pendant celles-ci. |
| 7. S'abstenir de faire le suivi des comptes rendus. | |
| 8. Trouver principalement à l'extérieur de l'école les moyens de développement professionnel. | |

6.8. Un leadership au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ?

Vous savez que vous cheminez vers l'amélioration de votre école comme CAP quand...

| | Pratique courante | Assez | Très peu | Pas du tout | Pour s'améliorer, il faudrait... |
|---|-------------------|-------|----------|-------------|----------------------------------|
| La direction de l'école considère les enseignants comme des collègues avec qui prendre les décisions au regard de l'amélioration des apprentissages de tous les élèves. | | | | | |
| Lors des rencontres collaboratives, la direction participe aux discussions pédagogiques sans chercher à dominer ou à montrer son autorité formelle. | | | | | |
| La direction veille à ce que les discussions lors des rencontres collaboratives soient centrées sur les apprentissages des élèves. | | | | | |
| La direction d'école encourage chez les enseignants les initiatives visant l'amélioration des apprentissages des élèves. | | | | | |
| La direction veille à une collecte des données pour alimenter les équipes collaboratives. | | | | | |
| La direction s'assure que les normes de fonctionnement ont été élaborées et qu'elles sont respectées. | | | | | |
| Tout au long de l'année, la direction utilise les données d'apprentissage pour vérifier si l'école est en voie d'atteindre ses cibles. | | | | | |
| Mes collègues démontrent un engagement déterminant dans l'amélioration des apprentissages de tous les élèves. | | | | | |
| Mes collègues et moi recevons de la direction d'école le soutien nécessaire pour enseigner de façon efficace. | | | | | |
| Mes collègues démontrent qu'ils sont convaincus d'avoir une influence considérable sur la gestion de l'école afin d'améliorer le taux de réussite des élèves. | | | | | |
| Tous mes collègues démontrent qu'ils se sentent responsables de l'amélioration du rendement de l'école. | | | | | |

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

Plus le score est élevé, plus le leadership est partagé, en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions. Elle veille également à ce que, lors des rencontres collaboratives, les échanges soient centrés sur les besoins des élèves. Elle recentre les discussions pédagogiques sur la vision et exige des objectifs mesurables. Les enseignants se considèrent comme des experts et s'influencent mutuellement tout en influençant la direction de leur école. De plus, la présence de la direction est nettement et positivement ressentie en ce qui concerne tant la vision que le suivi des rencontres collaboratives. Enfin, le rôle de la direction et celui des enseignants sont précis et très bien compris.

QUESTIONS FRÉQUENTES



1. **Comment peut-on assurer la continuité d'une CAP lorsqu'une école change de direction ou fait face à un roulement important de personnel ?**

Le changement de direction et de personnel enseignant constitue un défi de taille lorsqu'il est question de poursuivre le travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Il importe d'être vigilant lors de ces moments charnières afin de maintenir les conditions favorables à l'évolution de l'école comme CAP. Isaac Newton a dit un jour : « Si j'ai pu voir plus loin que d'autres, c'est que j'avais en étant sur les épaules de géants. » En effet, les directions d'école peuvent beaucoup apprendre de ceux qui étaient dans leur position au cours des années précédentes. Il en est de même des enseignants. Ces derniers peuvent apprendre les uns des autres et tirer profit des pratiques qui ont fait leurs preuves chez leurs collègues. Il convient de mettre en place dans toute école des mécanismes qui permettent au nouveau personnel de connaître la vision de l'école ainsi que la routine établie lors des rencontres collaboratives afin de s'assurer que chaque nouvelle personne saisisse véritablement en quoi consiste le fonctionnement de l'école comme CAP et s'engage à poursuivre la démarche.

2. **Est-il possible de créer une CAP formée de directions d'école ?**

Puisqu'une CAP est avant tout un regroupement de personnes ayant des intérêts communs quant à la réussite des élèves, oui, il est possible de former une CAP de directions d'école. Alors qu'une CAP dans une école est constituée des directions et du personnel enseignant qui collaborent en équipes pour améliorer les pratiques d'enseignement en s'inspirant d'études basées sur des données probantes, les directions d'école peuvent

également travailler en équipes pour s'améliorer en tant que leaders de l'enseignement, influant ainsi sur les pratiques d'enseignement et, par le fait même, sur l'apprentissage des élèves. Par exemple, il arrive que les directions d'école se rencontrent régulièrement pour analyser de façon critique la gestion de leur école en fonction de l'amélioration du rendement des élèves, établissent des objectifs SMART et exercent une pratique réflexive au regard des préoccupations identifiées afin de répondre davantage aux besoins diversifiés des élèves. Entre les rencontres, ces directions se donnent des *actes de gestion* à poser pour faire progresser leur école en fonction des objectifs choisis.

3. Comment une direction d'école peut-elle gérer le fonctionnement des différentes équipes collaboratives ?

Une équipe de gestion formée de représentants des différentes équipes collaboratives permet de revoir périodiquement les activités CAP, d'examiner les résultats obtenus et de vérifier si les équipes se rapprochent de leur cible fixée. Dans certains milieux, on l'appelle aussi *comité d'orientation* ou *comité de pilotage* (Hulley et Dier, 2005).

4. La gestion axée sur les résultats ne va-t-elle pas à l'encontre d'un leadership transformationnel ?

L'obligation de rendre des comptes quant à l'amélioration des résultats des élèves peut être associée à l'emploi d'un pouvoir coercitif plutôt qu'à une opportunité de travailler en collaboration à résoudre des problèmes relatifs à la réussite scolaire. Le leadership transformationnel engendre l'engagement et la confiance et dans ce contexte, les enseignants croient dans leur leader et veulent atteindre les mêmes buts. Ce type de leadership est plus fort et plus efficace pour améliorer les résultats d'une école et maintenir les changements à long terme. Le leadership transformationnel cadre donc très bien avec la gestion axée sur les résultats.

- > À la suite de la lecture de ce chapitre, choisissez trois pratiques qui, à votre avis, pourraient avoir un effet important sur l'exercice de votre leadership en vue d'améliorer le taux de réussite des élèves.
- > Que devrez-vous faire pour apprendre à utiliser ces pratiques ?
- > Comment planifiez-vous de les intégrer à vos pratiques habituelles ?



- > Comment voyez-vous le rôle de la direction pour amener votre école à s'améliorer dans son fonctionnement comme CAP?
- > Quelles responsabilités les enseignants pourraient-ils prendre lors des rencontres collaboratives?
- > Est-ce que vous, personnellement, contribuez à améliorer votre école dans son fonctionnement comme CAP?
- > Qu'en est-il de l'école où vous travaillez présentement par rapport aux façons dont s'exerce le leadership de la direction? Jusqu'à quel point le leadership des enseignants est-il encouragé? Que pouvez-vous faire pour favoriser davantage l'expression du leadership à tous les niveaux?
- > Jusqu'à quel point la direction d'école encourage-t-elle chez les enseignants les initiatives visant l'amélioration des apprentissages des élèves?
- > Lors des rencontres collaboratives, jusqu'à quel point la direction d'école participe-t-elle aux discussions sans chercher à dominer ou à montrer son autorité formelle?
- > Examinez vos conversations dans le cadre de la convention de gestion, du projet éducatif, du plan de réussite, etc. Est-ce que vous encouragez le développement d'un leadership transformationnel, d'un leadership partagé et d'un leadership pédagogique distribué?

| POUR EN SAVOIR PLUS | |
|--|---|
| Éléments d'intérêt | Références |
| <ul style="list-style-type: none"> • Différents outils pour la mise en œuvre d'une CAP | ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) et ASSOCIATION DES DIRECTIONS ET DIRECTIONS ADJOINTES DES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES (ADFO) (2009). <i>Ensemble, on réussit. Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle</i> , Toronto, Gouvernement de l'Ontario, < http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Stratégies utilisées par les leaders efficaces • Leadership transformationnel | BLASE, J. et KIRBY, P.C. (2010). <i>Des stratégies pour une éducation scolaire efficace</i> , Montréal, Chenelière Éducation. |

| Éléments d'intérêt | Références |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Leadership et apprentissage organisationnel • Leadership partagé • Leadership distribué | <p>CORRIVEAU, L., LETOR, C., PÉRISSET BAGNOUD, D. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). <i>Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes</i>, Bruxelles, De Boeck.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Démarche pour implanter une CAP • Tableaux de progression • Outils divers | <p>DUFOUR, R., DUFOUR, R., EAKER, R. et MANY, T. (2006). <i>Learning by Doing : A Handbook for Professional Learning Communities at Work</i>, Bloomington, Solution Tree.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • La CAP dans le processus de planification • Le comité de gestion comme soutien à l'implantation de la CAP | <p>HULLEY, W. et DIER, L. (2005). <i>Harbors of Hope : The Planning for School and Student Success Process</i>, Bloomington, National Education Service.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Leadership partagé • Rôles des leaders de groupe • Stratégies pour neutraliser les résistances • Autoévaluation en tant que leader du changement • Stratégies pour soutenir le leadership individuel | <p>KASER, J., MUNDRY, S., STIULES, K.E. et LOUCKS-HORSLEY, S. (2011). <i>Leadership scolaire au quotidien : 124 actions pour enrichir sa pratique</i>, Montréal, Chenelière Éducation.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs pour faire progresser l'école comme CAP et rôle de la direction | <p>LECLERC, M. (2011). « Diriger une école en la centrant sur la communauté d'apprentissage », <i>inDirect : Les clés de la gestion scolaire</i>, 19(1), p. 32.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dix rôles de la direction d'établissement pour l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle | <p>LECLERC, M. (2010). « La communauté d'apprentissage professionnelle : quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissements scolaires », <i>Échange</i>, 101, p. 29-42.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conditions incontournables pour implanter une CAP | <p>LECLERC, M. et MOREAU, A.C. (2011). « Quelques conditions incontournables pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle », <i>AQEP – Vivre le primaire</i>, 24(2), p. 44-47.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Rôle de la direction d'école | <p>LECLERC, M. et MOREAU, A.C. (2010). « La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier à la réussite des élèves », <i>Le Point en administration scolaire</i>, 12(4), p. 22-28.</p> |

| Éléments d'intérêt | Références |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Importance de l'accompagnement lors de l'implantation de la CAP | <p>MERCIER, M. (2011). « Les communautés d'apprentissage professionnelles : pour un accompagnement efficace du changement », <i>AQEP – Vivre le primaire</i>, 24(2), p. 41-43.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Différents outils pour les leaders scolaires | <p>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2010). <i>Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française</i>, Toronto, ministère de l'Éducation, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Framework_french.pdf>, consulté le 10 octobre 2012.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Vidéo : Leadership collaboratif | <p>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (s.d.). <i>Leadership au sein de l'école et de la salle de classe</i>, Toronto, ministère de l'Éducation, <http://resources.curriculum.org/secretariat/framework/leadershipf.shtml>, consulté le 10 octobre 2012.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Différents modèles sont présentés pour soutenir le travail de la direction d'école | <p>SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). <i>Cadre pour l'efficacité des écoles : un processus collectif d'amélioration continue de l'efficacité des écoles élémentaires de l'Ontario</i>, Projet pilote de mise en œuvre, septembre 2007 à septembre 2008.</p> |

QUOI RETENIR



- > Les directions efficaces mettent en pratique leurs propres visions d'un climat d'apprentissage idéal et des approches centrées sur les besoins des élèves tout en jouant un rôle actif pour favoriser l'exercice du leadership des enseignants.
- > Elles agissent selon les valeurs ciblées plutôt que conformément à leurs rôles bureaucratiques.
- > Plus chaque membre d'une organisation a un sentiment de pouvoir et d'influence, plus il s'investit dans le succès de l'organisation, ce qui favorise l'émergence du leadership distribué.
- > Les leaders transformationnels s'appuient sur de hautes valeurs centrées sur la priorité accordée à l'apprentissage de chaque élève. Ils mobilisent les membres de leur équipe en vue de l'atteinte d'objectifs qui inspirent des valeurs et des croyances communes. Le leadership transformationnel modifie le degré d'engagement de la personne à l'égard des objectifs organisationnels.
- > La participation du personnel enseignant à la prise de décision augmente en présence de structures d'équipes formelles comme c'est le cas lorsqu'on crée des équipes collaboratives et un comité de gestion de la CAP.

- > La direction d'école doit repérer les préoccupations des enseignants quant à la réussite des élèves et savoir poser les bonnes questions.
- > Il semble fondamental de croire dans le potentiel des enseignants et de les amener à exprimer leur leadership.
- > Certaines conditions s'avèrent essentielles pour amener l'école à progresser comme CAP peu importe son stade de développement, alors que certains facteurs sont déterminants à certaines étapes.
- > Les facteurs favorables à la progression des écoles comme CAP influencent considérablement le rôle que la direction d'école doit assumer pour faire progresser son école.

Les compétences professionnelles sont de plus en plus collectives, à l'échelle d'une équipe ou d'un établissement, ce qui requiert de fortes compétences de communication et de concertation, donc de régulation réflexive.

– Philippe Perrenoud

Le rayonnement de l'expertise visant l'amélioration de l'apprentissage

OBJECTIFS

- Prendre conscience de la communauté d'apprentissage professionnelle comme outil privilégié de développement professionnel des enseignants.
- Reconnaître la rencontre collaborative comme moyen de ressourcement et d'insertion professionnelle.
- Illustrer quelques moyens de diffusion de l'expertise des enseignants au sein de l'école.
- Constater l'importance de l'alignement du développement professionnel avec les priorités d'apprentissage ciblées chez les élèves.
- Approfondir un cadre de développement professionnel continu des enseignants pour améliorer l'apprentissage des élèves.
- Saisir en quoi les attentes du milieu scolaire peuvent mener à l'efficacité collective.

QUESTIONS CLÉS

- Comment la communauté d'apprentissage professionnelle peut-elle favoriser le développement professionnel des enseignants ?
- Comment la rencontre collaborative doit-elle être structurée pour placer les enseignants dans une posture d'équipe de recherche ?
- Quelles sont les modalités de diffusion de l'expertise à privilégier pour implanter de nouvelles pratiques ?
- Pourquoi la communauté d'apprentissage professionnelle facilite-t-elle l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ?
- Comment peut-on s'assurer que le développement professionnel des enseignants est cohérent avec les besoins d'apprentissage des élèves ?
- Comment peut-on développer l'efficacité collective au sein de l'école ?

.....

Les changements profonds entraînant la transformation des pratiques des enseignants et le développement de leurs compétences sont amenés par un processus complexe et cyclique qui nécessite la réflexion sur ces pratiques et qui s'échelonne dans le temps (Butler, 2005 ; Lafortune, 2008). C'est pourquoi les activités de développement professionnel efficaces sont celles qui soutiennent les enseignants dans la construction de leurs cadres théoriques et de leur réflexion sur leurs actions. Le développement professionnel des enseignants doit donc les amener à intégrer les connaissances issues de la recherche dans leur quotidien. Selon Lafortune (2008), les formations ponctuelles ne permettent pas de soutenir et d'assurer la pérennité de changements comme ceux que suppose le travail en CAP. Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) voient d'ailleurs la CAP « comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches [...] et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école » (p. 36).

7.1. La communauté d'apprentissage professionnelle comme dispositif privilégié pour le développement professionnel continu des enseignants

Les contextes d'enseignement évoluent toujours plus vite, si bien qu'il est devenu impossible de vivre sur les acquis d'une formation initiale devenue très rapidement dépassée (Perrenoud, 2001). Les enseignants doivent devenir les artisans de leur propre formation continue. Le travail en CAP, s'il est bien organisé, favorise le développement professionnel continu des enseignants (Roberts et Pruitt, 2010).

.....

Les enseignants doivent devenir les artisans de leur propre formation continue. Recevoir la rétroaction d'un collègue à la suite de l'observation d'une pratique constitue une formule gagnante. La CAP favorise le développement professionnel continu des enseignants et facilite l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

.....

Au cours de nos recherches, les enseignants ont affirmé que travailler en CAP a modifié leurs méthodes d'enseignement grâce à la diffusion de l'expertise au sein du corps enseignant. Ils constatent qu'il a été plus facile pour eux de s'approprier de nouvelles pratiques d'enseignement, principalement pour répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves, ainsi que d'implanter certaines stratégies pédagogiques reconnues comme étant efficaces. Les enseignants soutiennent que lors des rencontres collaboratives, recevoir une rétroaction immédiate des collègues sur une intervention expérimentée en classe est une formule gagnante sur le plan professionnel beaucoup plus avantageuse que la formation en grand groupe qui leur était traditionnellement offerte. De plus, ils disent que la crainte souvent justifiée de voir les nouveaux enseignants isolés de leurs collègues sur le plan pédagogique, avec tous les risques que cela comporte, s'estompe dans une école qui fonctionne en CAP. Ainsi, ce mode de fonctionnement de l'école facilite l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants tout en favorisant l'acquisition de nouvelles connaissances, une harmonisation du vocabulaire professionnel ainsi que la maîtrise de pratiques jugées comme étant efficaces par la recherche pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

.....

Lors des rencontres collaboratives, les enseignants travaillent de la même façon qu'une équipe de recherche. Ils discutent de préoccupations liées à l'apprentissage des élèves et cherchent les solutions les mieux appropriées aux défis rencontrés.

.....

7.2. La rencontre collaborative comme outil de ressourcement

Chaque rencontre collaborative devrait placer les intervenants dans une posture d'équipe de recherche qui les amène à réfléchir pour trouver des solutions novatrices.

a) Avant la rencontre : déterminer les priorités et préparer l'apprentissage collectif

Avant chaque rencontre, les enseignants sont invités à choisir les thèmes de discussion et à répondre aux questions suivantes : Quels sont les éléments qui nous préoccupent au regard de l'apprentissage des élèves ? Qu'est-ce que l'on aimerait apprendre pour mieux répondre à leurs besoins ?

Après avoir choisi les thèmes, les enseignants et la direction doivent se questionner à savoir si ceux-ci permettent un apprentissage collectif chez les enseignants et se demander de quelle façon se fera le partage de l'expertise entre collègues au cours de la rencontre. Entre autres, ils doivent répondre aux questions suivantes : Quelles

recherches viennent soutenir nos préoccupations ? Où peut-on trouver les ressources permettant de répondre à nos questions (livres, articles, vidéos, experts) ? Afin de maximiser chaque rencontre, les participants sont informés à l'avance du déroulement de celle-ci et savent exactement ce qu'ils doivent préparer. Cette étape est cruciale, car elle incite l'enseignant à se questionner sur sa pratique et à s'interroger sur ses besoins de formation professionnelle.

b) Pendant la rencontre : confrontation des idées, interactions entre les pairs, réflexions de groupe et apprentissages collectifs

Cette étape vise l'ancrage du développement des compétences dans l'expérience. Elle place les enseignants dans une position d'acteurs au travers de situations réelles. Au début de la rencontre se fait d'abord l'activation des connaissances par un retour sur les expériences effectuées en classe. L'organisation de celles-ci en vue d'un transfert d'apprentissage constitue l'un des éléments essentiels. En outre, à partir de préoccupations réelles quant à la réussite des élèves, les enseignants sont amenés à s'approprier des connaissances théoriques et à les incorporer à un contexte pratique. De plus, c'est à cette étape que se fait le partage de savoirs expérientiels entre les collègues. Ces derniers adoptent une posture d'équipe de recherche et mettent à contribution leurs savoirs pour résoudre un problème lié à la progression des apprentissages des élèves.

Le travail en CAP, à cette étape, met en évidence les connaissances et les compétences des enseignants, les incite à faire des analyses à partir des données d'observation, à identifier les pistes d'interventions qu'ils pourront expérimenter, à confronter leurs opinions et à s'ouvrir à des solutions originales. Cette étape est déterminante puisqu'elle entraîne une recherche collective de solutions et amène le groupe à remettre en question le statu quo afin de surmonter une préoccupation d'ordre pédagogique. C'est également à ce moment que l'échange de savoirs théoriques et pratiques en fonction de l'objectif poursuivi favorise le transfert de connaissances et suscite les apprentissages collectifs par des questions telles que : Quelle est la prochaine étape ? Comment allons-nous savoir que cette stratégie est efficace ? Sur quelle base théorique s'appuie-t-elle ? Qu'est-ce que notre équipe a appris ? Quelles sont les nouvelles idées qui ont émergé ? Quelles sont les recherches qui soutiennent

ces idées ? Où trouverons-nous de l'information sur les nouvelles idées émises ? Qu'est-ce que chaque personne devra partager lors de la prochaine rencontre ?

c) **Après la rencontre : compte rendu, journal de bord, consignation des réflexions**

Les enseignants expérimentent des stratégies liées aux préoccupations identifiées et en observent les retombées. Ils répondent à des questions telles que : Quelle nouvelle idée vais-je mettre en pratique ? Qu'est-ce que j'ai expérimenté ? Qu'est-ce qui a fonctionné et pourquoi ? Quelles sont les difficultés rencontrées et comment puis-je les expliquer ? Quelles leçons puis-je tirer de cette expérience ? Quels sont les changements que je suis en train de vivre ? Qu'est-ce que j'ai appris en expérimentant cette stratégie ? Au cours de cette étape, les enseignants collectent régulièrement des données d'apprentissage auprès de leurs élèves et les analysent pour vérifier l'impact de leurs interventions.

7.3. La diffusion de l'expertise au sein de l'école

Les enseignants doivent pouvoir compter sur le soutien de leurs collègues pour implanter de nouvelles pratiques et pour répondre aux besoins diversifiés des élèves en milieu inclusif, car le développement professionnel tel qu'on le conçoit traditionnellement n'est plus suffisant. Les enseignants ont besoin de travailler en équipe pour se développer professionnellement, ce à quoi répond le travail en CAP. Les interactions entre les membres du personnel enseignant, la pratique réflexive, le questionnement ciblé quant aux apprentissages des élèves et les réflexions critiques favorisent la diffusion de l'expertise ainsi que l'appropriation de nouvelles pratiques. Cette démarche oblige à un dialogue qui ne prend forme que dans le partage des opinions et le choix réfléchi des priorités ainsi que par une volonté d'explorer les éléments théoriques soutenant le choix des pratiques. Cette approche propice à l'apprentissage des enseignants vise un partage des pratiques et une rétroaction par les pairs, ce qui est plus engageant lors des rencontres que de simplement partager du matériel ou une planification de cours. Outre les rencontres collaboratives, une école fonctionnant en CAP se donne différents moyens de favoriser la diffusion de l'expertise, par exemple la modélisation d'une pratique et l'observation en classe.

.....
 En CAP, la diffusion de l'expertise se fait par l'ancrage du développement des compétences dans l'expérience.

a) La modélisation

Un enseignant qui sert de modèle au sein de l'équipe collaborative est une personne qui a développé une expertise à la suite d'une lecture professionnelle ou après avoir assisté à une formation spécifique. Elle a expérimenté avec succès une nouvelle méthode dans sa classe. Elle partage avec enthousiasme ses connaissances en enrichissant le groupe des défis rencontrés et des solutions mises de l'avant pour les surmonter. Il est important que cet enseignant fasse une démonstration explicite du nouveau procédé en le modélisant pour que les autres puissent vraiment saisir sa mise en application, comme l'illustre la figure 7.1.

b) L'observation d'un collègue dans une classe suivie d'une rétroaction

Les pratiques d'observation d'une séquence d'enseignement suivies d'une rétroaction contribuent au développement des compétences en enseignement et au rayonnement de l'expertise au sein de l'école. Les enseignants trouvent davantage d'intérêt à discuter de préoccupations liées à des situations vécues dans leur propre salle de classe que de celles décrites dans les écrits théoriques. Le fait d'avoir l'occasion de choisir une préoccupation à partir des observations faites dans sa classe constitue un puissant outil de développement professionnel, car cela permet de maximiser l'expertise de chacun en vue de résoudre un problème concret. Toutefois, cela nécessite une volonté de collaboration entre pairs, l'ouverture de la porte de sa salle de classe et la conviction du bien-fondé d'un apprentissage mutuel. De plus, les observations en classe seulement ont beaucoup moins

FIGURE 7.1.

La modélisation des pratiques comme soutien à la diffusion de l'expertise des enseignants



d'impact que celles qui sont suivies d'une rétroaction et d'un questionnement bien ciblé. Par exemple, après avoir observé un enseignant, son collègue plus expérimenté passe à travers chaque grille d'observation administrée et pose des questions : Qu'est-ce que cela t'indique ? D'après toi, l'élève se sert-il d'indices visuels ? De la structure ? Ou du sens pour résoudre ceci ? En regardant les indices que l'élève utilise pour s'autocorriger, qu'est-ce que cela te dit ? Enfin, les enseignants sont plus à l'aise de poser des questions puisque l'accompagnement se fait individuellement.

En somme, la CAP constitue un dispositif organisationnel de choix qui amène un groupe d'enseignants à apprendre ensemble afin de favoriser la réussite des élèves. En encourageant les interactions qui favorisent le déploiement des connaissances et la construction collective de compétences, elle constitue un moyen incontournable de développement professionnel continu des enseignants.

7.4. Le soutien à l'intégration professionnelle des nouveaux enseignants

Dans les écoles traditionnelles, il arrive trop souvent que l'enseignant peu expérimenté se retrouve seul face à la tâche complexe d'enseigner alors qu'il maîtrise à peine les rudiments de cette profession. Pour tous les enseignants, et particulièrement pour les nouveaux enseignants, il faut être en mesure de respecter la zone proximale de développement. Pour ce faire, il faut considérer que :

- cette zone se caractérise par un niveau de difficulté relativement supérieur à ce que l'enseignant est capable d'accomplir seul ;
- pour arriver au développement d'un tel apprentissage, la collaboration avec les autres enseignants et collègues est fort précieuse ;
- grâce à la collaboration, l'enseignant peut dépasser un stade de développement déjà atteint pour accéder à un niveau supérieur. Ce qu'il peut faire aujourd'hui avec le soutien d'un autre enseignant, demain, il pourra le faire de façon autonome.

Bref, les leaders scolaires doivent accorder une valeur considérable à l'expertise interne. Ainsi, une direction d'école qui valorise son personnel en mettant en évidence ses compétences développe la capacité de son école à répondre aux préoccupations pédagogiques et favorise la réussite des élèves. Amener les enseignants à travailler ensemble et à apprendre les uns des autres permet de générer une

.....
 Les directions d'école et les enseignants doivent développer un esprit critique quant à leur formation continue et le développement professionnel doit avant tout chercher à avoir un impact sur le rendement des élèves.

certaine capacité à instaurer un changement durable, comme c'est le cas lorsqu'il est question d'implanter des pratiques d'enseignement efficaces.

Enfin, la diffusion de l'expertise entre les enseignants d'écoles différentes est une option intéressante pour les écoles au stade d'initiation et d'implantation afin que les enseignants puissent visualiser ce nouveau modèle de fonctionnement que constitue la CAP et qu'ils puissent s'approprier la façon de faire des écoles plus avancées. Il peut également s'agir de partages d'expertises entre écoles à l'égard des stratégies éducatives qui ont fait leurs preuves.

7.5. Le développement professionnel continu des enseignants pour améliorer l'apprentissage des élèves

L'expertise interne ne suffit pas toujours et c'est à ce moment qu'une session de formation du conseiller pédagogique ou d'un consultant peut s'avérer avantageuse, mais à condition d'être bien ciblée et d'être intimement synchronisée avec les éléments prioritaires établis par l'école. Elle doit également faire l'objet d'un choix réfléchi en fonction des besoins identifiés par les enseignants pour combler certaines lacunes chez leurs élèves. De plus, il faut qu'il y ait congruence entre les actions prises au regard de la mission et des valeurs de l'école (Kaser *et al.*, 2011).

Exercice pour évaluer si la formation reçue est bien connectée avec les besoins de l'école

Pensez à une séance de développement professionnel que certains enseignants ont eue dernièrement (Kaser *et al.*, 2011) :

1. Est-ce que la direction de votre école suggère la plupart du temps à son personnel des activités de développement professionnel qui ont été planifiées par d'autres ?
2. Est-ce que la vision et les valeurs à l'origine de ces activités de développement professionnel étaient évidentes ? Si oui, comment pouvez-vous l'affirmer ?
3. Est-ce que les besoins des élèves ou des enseignants ont été identifiés au préalable ? Si oui, quels sont ces besoins et comment pouvez-vous l'affirmer ?
4. Quels étaient les résultats attendus ? Ont-ils été atteints ? Comment pouvez-vous l'affirmer ?
5. Si vous aviez pris l'initiative de cette activité de développement professionnel, qu'est-ce que vous auriez fait de différent ?



Le développement professionnel des enseignants doit être en lien direct avec le travail en CAP. Par exemple, lorsque l'on planifie un voyage, on regarde un itinéraire et on se fixe un but. Ainsi, il doit y avoir un alignement du développement professionnel avec les priorités d'apprentissage ciblées chez les élèves. C'est un moyen essentiel pour combler le fossé entre l'endroit où l'on se trouve dans les résultats chez les élèves et celui où l'on voudrait être. Par exemple, adopter un nouveau curriculum est beaucoup plus facile que d'amener tous les individus de l'organisation à l'implanter et à devenir compétents pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

Le développement professionnel des enseignants permet de faire le pont entre ce que les élèves sont capables de faire et ce vers quoi on veut les amener. Le développement professionnel est particulier à chaque individu, car deux individus n'ont pas les mêmes besoins puisqu'ils ont des préoccupations différentes, et ne sont pas au même stade de développement au point de vue professionnel. C'est pourquoi chaque activité de développement professionnel doit être élaborée minutieusement en répondant aux questions suivantes (Kaser *et al.*, 2011) :

- Quel en est le but ?
- À quel besoin cette activité de développement professionnel répondra-t-elle ?
- Qui est-ce qui devrait être mis à contribution ?
- Quelles sont les ressources nécessaires ? Quelles sont celles qui sont disponibles ?
- Si nous n'avons pas les ressources, où pouvons-nous les trouver ?

En somme, le travail de l'équipe-école se transforme en véritable communauté d'apprentissage professionnelle lorsque les membres deviennent interdépendants dans l'acquisition de connaissances et le développement de compétences complexes requis par l'art d'enseigner. Il en ressort un déploiement de connaissances et une multiplication de l'expertise par une propagation des pratiques efficaces parmi les intervenants. En somme, pour chaque enseignant, c'est devenir maître de sa destinée professionnelle, s'émanciper par les défis à surmonter et devenir capable de prendre son avenir en main au lieu de l'abandonner aux tendances forgées par l'habitude.

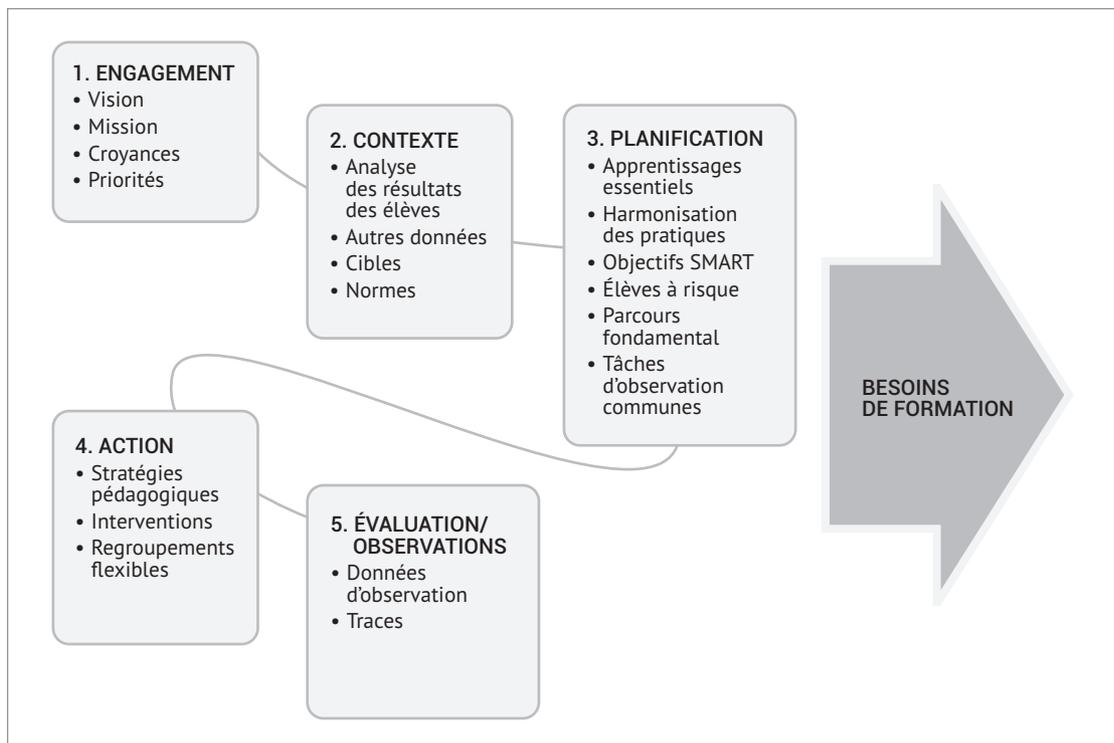
.....
 La CAP utilise les collègues comme ressources, amène un partage de connaissances et favorise des modalités de formation très engageantes, où le développement professionnel est ancré dans une vision d'école et dans une volonté de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves.

C'est pourquoi les directions d'école et les enseignants doivent développer un esprit critique quant à leur formation continue, et le développement professionnel doit avant tout servir à obtenir un impact sur le rendement des élèves. Cette démarche oblige à jeter un regard sur :

- les besoins individuels de tous les élèves ;
- les changements qui auraient le plus d'impact ;
- ce qui devrait être enseigné pour répondre aux besoins des élèves ;
- la manière dont cet enseignement doit se déployer ;
- les besoins des enseignants pour combler certaines lacunes en matière de développement d'expertise.

Ainsi, de nos jours, compte tenu des besoins grandissants de la clientèle hétérogène à laquelle est confronté le personnel enseignant, il faut revoir la façon dont le développement professionnel est offert aux enseignants, ce qui oblige à concevoir une nouvelle architecture, comme l'illustre la figure 7.2.

FIGURE 7.2.
L'architecture pour le développement professionnel



Le rendement des écoles efficaces est conditionné par l'ensemble des compétences des enseignants et les directeurs de ces écoles ne se satisfont pas des compétences et des connaissances actuelles des enseignants (Blase et Kirby, 2010). Selon Fullan (2001), le leader doit constamment générer les connaissances à l'intérieur de son organisation et voir la construction de connaissances comme une valeur sûre. Pour appuyer cela, il met en place une structure qui favorise cette construction de connaissances et des moyens permettant aux individus d'en générer de nouvelles tout en partageant entre eux celles qu'ils ont acquises. Il crée également des occasions favorisant le développement professionnel continu et fournit de la documentation spécialisée à jour. L'acquisition de nouvelles connaissances et l'apprentissage deviennent des valeurs sur lesquelles s'appuie l'organisation.

Ce concept de communauté d'apprentissage professionnelle fournit aux directeurs un cadre pour repenser le mode de fonctionnement de leur école. Celle-ci n'est plus un lieu de travail statique, mais devient dynamique grâce à ce processus qui vise une amélioration constante des connaissances et constitue un moyen privilégié de croissance professionnelle. Pour en arriver à un tel résultat, le leader doit :

- Susciter la motivation des individus de l'organisation
 - à s'engager à apprendre de façon continue ;
 - à vouloir apprendre les uns des autres ;
- Créer les conditions physiques pour soutenir les interactions entre collègues
 - en fournissant du temps pour les observations en classe, pour la modélisation ainsi que pour les rencontres ;
 - en assurant une structure aux rencontres pour qu'elles soient des occasions d'apprendre pour les individus ;
- Voir à ce que tous les individus, les équipes et l'organisation tout entière puissent croître sur le plan professionnel ;
- Se tenir personnellement à jour quant aux dernières connaissances issues de la recherche et aux meilleures pratiques et en informer son organisation ;
- Favoriser le déploiement de l'expertise au sein de l'organisation en tenant compte des idées novatrices émises par le personnel ;

- Créer et maintenir un environnement où le développement continu du personnel est constamment axé sur l'amélioration de l'organisation en termes de rendement scolaire ;
- Fournir l'occasion aux enseignants d'avoir des discussions pédagogiques et d'examiner de façon critique leurs pratiques non seulement à l'interne, mais également à l'externe.

En somme, la CAP favorise la diffusion de l'apprentissage en utilisant les partenaires comme ressources, en amenant un partage de connaissances et en favorisant des moyens de formation très engageants où le développement professionnel est ancré dans une vision d'école et dans une volonté de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves.

7.6. Vers l'efficacité collective

L'interaction avec les autres experts de la profession favorise le développement des compétences en enseignement et la découverte des meilleures interventions pédagogiques. Cela suppose un engagement de la part de chaque acteur dans la construction collective du bagage d'expertises. Toutefois, dans la réalité, un tel engagement n'est pas toujours visible. Il est bon de comprendre pourquoi une telle situation peut arriver. En s'inspirant de Lecompte (2004), des liens entre le sentiment d'efficacité et les attentes de résultats peuvent être établis. Cela est important à considérer pour pouvoir choisir des attentes correspondant à chaque intervenant et ainsi améliorer son niveau d'engagement, comme l'illustre la figure 7.3.

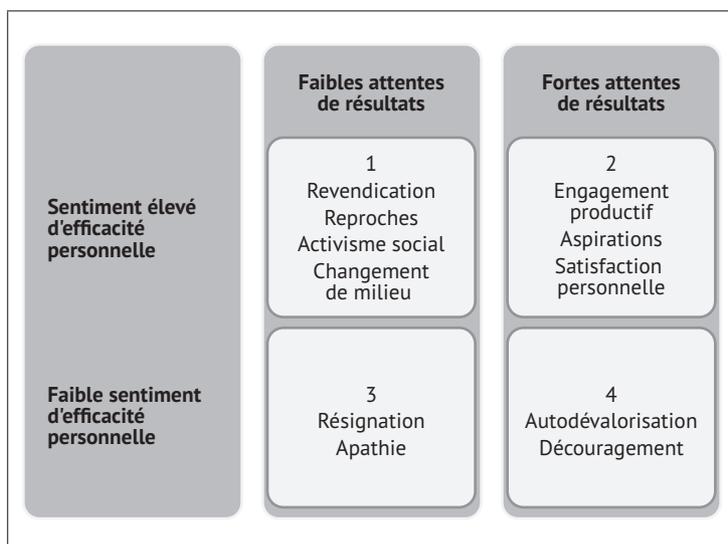


FIGURE 7.3.
Le sentiment d'efficacité et l'attente de résultats

Si les attentes du milieu sont trop faibles, les individus convaincus de leur efficacité intensifieront leurs efforts, formulant des reproches et exigeant des changements dans le milieu (quadrant 1), tandis que ceux qui ressentent une faible efficacité renonceront rapidement et se résigneront à la situation présente (quadrant 3). Le cas le plus favorable est celui où les personnes convaincues de leur efficacité évoluent dans un milieu susceptible de répondre à leurs attentes, soit celui qui montre de fortes attentes de résultats. Elles s'investissent alors dans l'action, sont motivées par de fortes aspirations et tirent satisfaction des résultats obtenus (quadrant 2). Enfin, lorsque les gens s'estiment inefficaces, mais voient que d'autres gens comme eux sont récompensés de leurs efforts, ils peuvent tomber dans l'autodénigrement et la dépression (quadrant 4).

Par conséquent, la réussite scolaire est tributaire de l'efficacité perçue par les enseignants (croyance en leur efficacité à favoriser l'apprentissage). En somme, le sentiment d'efficacité collective concerne la croyance en l'efficacité du groupe d'enseignants à faire progresser l'école sur le plan de la réussite scolaire. L'enseignant travaille dans un milieu et avec des collègues, ce qui constitue un système social interactif. L'amélioration des pratiques pédagogiques est par conséquent tributaire des structures organisationnelles de l'établissement scolaire, telles que le travail en CAP, qui favorisent le développement du sentiment d'efficacité (Leclerc, Moreau et Clément, 2011).

7.7. La diffusion de l'expertise au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ?

Nous savons que nous cheminons vers l'amélioration de notre école comme CAP quand...

| | Pratique courante | Assez | Très peu | Pas du tout | Pour s'améliorer, il faudrait... |
|---|-------------------|-------|----------|-------------|----------------------------------|
| Les collègues démontrent qu'ils considèrent que de parler des problèmes vécus quant à l'apprentissage des élèves constitue une occasion d'apprentissage. | | | | | |
| Les collègues apprennent les uns des autres en se regardant enseigner et en se donnant de la rétroaction suite à leurs observations. | | | | | |
| Les collègues s'entraident pour mettre en œuvre dans leurs classes ce qu'ils ont appris concernant les pratiques reconnues comme étant efficaces. | | | | | |
| Nous échangeons régulièrement du matériel pédagogique, des livres ou des articles sur la pédagogie et nous en discutons. | | | | | |
| Chaque intervenant utilise un journal de bord permettant de réfléchir à l'impact des interventions, de se questionner sur ses expérimentations et de voir à la révision de certaines pratiques. | | | | | |
| La formation offerte aux enseignants est choisie en fonction des besoins identifiés par ces derniers suite à l'analyse des apprentissages des élèves. | | | | | |
| La formation offerte aux enseignants permet une diffusion au sein de l'équipe tout entière. | | | | | |

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

(suite)

| | Pratique courante | Assez | Très peu | Pas du tout | Pour s'améliorer, il faudrait... |
|--|-------------------|-------|----------|-------------|----------------------------------|
| <p>Mes collègues voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer les apprentissages des élèves ainsi qu'un moyen de développement professionnel.</p> | | | | | |
| <p>Au sein de l'équipe, il est évident que les apprentissages individuels des collègues se transforment en apprentissages collectifs.</p> | | | | | |
| <p>Nous nous interrogeons constamment sur les initiatives à prendre pour améliorer nos connaissances et développer nos compétences afin de faire progresser les élèves (lectures professionnelles, recherches, formation, etc.).</p> | | | | | |
| <p>Mes collègues viennent m'observer en salle de classe et me donnent ensuite une rétroaction.</p> | | | | | |
| <p>Je profite régulièrement de ce qu'un collègue modélise une nouvelle pratique.</p> | | | | | |

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

Plus le score est élevé, plus la diffusion de l'expertise est favorisée au sein de l'école. Le travail en CAP assure un développement des compétences et la formation offerte est clairement ciblée en fonction des besoins des élèves et des lacunes à combler chez les enseignants sur le plan professionnel.

QUESTIONS FRÉQUENTES



1. Comment favoriser chez le personnel enseignant cette volonté d'ouvrir leur salle de classe pour l'observation par des collègues ?

Observer un collègue et avoir sa rétroaction ou bien aller observer celui qui maîtrise une nouvelle approche constituent des moyens de choix pour l'amélioration des pratiques d'enseignement. Toutefois, cela n'est pas facile à réaliser dans la pratique, car les enseignants se sentent jugés, ont peur de faire des erreurs et se considèrent très modestement comme ayant peu de choses à offrir aux autres. Pour défaire cette fausse notion, une école peut faire une liste de stratégies efficaces à implanter. Chaque individu s'engage ensuite à faire l'expérimentation de l'une d'elles. Il faut que la démarche d'observation soit bien orchestrée et que le but ultime soit respecté. Ainsi, la rétroaction doit être faite de façon positive et servir à faire grandir professionnellement. C'est à la direction d'école de s'en assurer. Par la suite, les enseignants volontaires pourront plus facilement accepter qu'un collègue vienne les observer.

2. Les enseignants considèrent que de vouloir montrer aux autres des pratiques est prétentieux. Comment rendre possible la modélisation par les pairs ?

Souvent, les enseignants croient faussement que les autres en connaissent plus qu'eux. Pour encourager les enseignants à modéliser des pratiques, la direction peut repérer dans certaines classes des pratiques gagnantes et aller voir individuellement les enseignants impliqués. En faisant valoir l'expertise recherchée, il y a de fortes chances que les personnes acceptent. De plus, en offrant du temps pour préparer ce genre de formation qu'est la séance de modélisation, on encourage de telles pratiques au sein de l'école.

PISTES DE RÉFLEXION



- > À la suite de la lecture de ce chapitre, est-ce que votre opinion quant au développement professionnel des enseignants a évolué? Si oui, de quelle façon?
- > Comment le développement professionnel du personnel enseignant s'illustre-t-il dans votre milieu?
- > Comment se fait la diffusion de l'expertise au sein de votre école? Quels seraient les aspects à améliorer? Comment comptez-vous le faire?
- > Est-ce que vos enseignants prennent part activement aux choix de formation qu'ils jugent nécessaires? Comment pouvez-vous l'affirmer?
- > De quelle façon la formation qui est offerte aux enseignants est-elle en lien avec les besoins d'apprentissage des élèves?
- > En quoi le travail en CAP peut-il favoriser la diffusion de l'expertise au sein de l'école?
- > Dans quelle mesure utilisez-vous des données sur les apprentissages des élèves pour repérer ce que les élèves ont besoin d'apprendre? Pour cibler les besoins de développement professionnel des enseignants afin de combler ces lacunes? Quelles sont les données qui vous manquent?
- > Jusqu'à quel point y a-t-il un écart entre le développement professionnel des enseignants et l'implantation en salle de classe des pratiques reconnues comme étant efficaces? Que pouvez-vous faire pour améliorer les choses à cet égard?
- > En quoi la pratique réflexive constitue-t-elle un levier important pour axer le développement professionnel des enseignants sur la réussite des élèves?

POUR EN SAVOIR PLUS

| Éléments d'intérêt | Références |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre des autres enseignants | CORRIVEAU, L., LETOR, C., PÉRISSET BAGNOUD, D. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). <i>Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes</i> , Bruxelles, De Boeck. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Liens entre besoins pédagogiques et développement professionnel des enseignants | KASER, J., MUNDRY, S., STIULES, K.E. et LOUCKS-HORSLEY, S. (2011). <i>Leadership scolaire au quotidien : 124 actions pour enrichir sa pratique</i> , Montréal, Chenelière Éducation. |

| Éléments d'intérêt | Références |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Rôle des leaders pour que la CAP permette la diffusion de l'expertise | MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2010). <i>Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française</i> , Toronto, ministère de l'Éducation, < http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Framework_french.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> Modèles de perfectionnement professionnel | MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2005). <i>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</i> , Toronto, ministère de l'Éducation. |
| <ul style="list-style-type: none"> Efficacité collective du personnel enseignant | MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (s.d.). <i>Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française</i> , Toronto, ministère de l'Éducation, < http://resources.curriculum.org/secretariat/framework/indexf.shtml >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> Culture d'apprentissage au sein des écoles | MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (s.d.). <i>Leadership au sein de l'école et de la salle de classe</i> , Toronto, ministère de l'Éducation, < http://resources.curriculum.org/secretariat/framework/leadershipf.shtml >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> Exemples de questionnements avec les enseignants pour favoriser leurs apprentissages professionnels | MOSS, C.M. et BROOKHARD, S.M. (2009). <i>Advancing Formative Assessment in Every Classroom : A Guide for Instructional Leaders</i> , Alexandria, ASCD. |
| <ul style="list-style-type: none"> CAP comme outil de développement professionnel continu | ROBERTS, S.M. et PRUITT, E.Z. (2010). <i>Les communautés d'apprentissage professionnelles</i> , Montréal, Chenelière Éducation. |

- > Les activités de développement professionnel efficaces sont celles qui soutiennent les enseignants dans la construction de leurs cadres théoriques et de leur réflexion sur leurs actions.
- > Une rétroaction immédiate des collègues sur une intervention expérimentée en classe est une formule gagnante sur le plan professionnel et beaucoup plus avantageuse que la formation en grand groupe.
- > La CAP facilite l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants tout en favorisant l'acquisition de nouvelles connaissances, une harmonisation du vocabulaire professionnel ainsi que la maîtrise de pratiques jugées comme étant efficaces par la recherche pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

QUOI RETENIR


- > Chaque rencontre collaborative devrait placer les intervenants dans une posture d'équipe de recherche qui les amène à réfléchir pour trouver des solutions novatrices.
- > L'échange de savoirs théoriques et pratiques en fonction de l'objectif poursuivi favorise le transfert de connaissances et suscite les apprentissages collectifs par le questionnement.
- > Les interactions entre les membres du personnel enseignant, la pratique réflexive, le questionnement ciblé quant aux besoins des élèves et les réflexions critiques favorisent la diffusion de l'expertise ainsi que l'appropriation de nouvelles pratiques.
- > Une école fonctionnant en CAP se donne différents moyens de favoriser la diffusion de l'expertise, par exemple la modélisation d'une pratique et l'observation en classe.
- > Une session de formation du conseiller pédagogique ou d'un consultant doit faire l'objet d'un choix réfléchi en fonction des besoins identifiés par les enseignants pour combler certaines lacunes chez leurs élèves.

Des thèmes choisis pour la réussite des élèves

*L'éducation, un domaine
où coexistent trop souvent la
générosité dans les intentions
et l'improvisation dans
les pratiques.*

– Philippe Meirieu

OBJECTIFS

- Prendre conscience des thèmes à privilégier lors des rencontres collaboratives.
- Se sensibiliser à l'importance de l'harmonisation des pratiques d'enseignement et des pratiques d'évaluation.
- Reconnaître les apprentissages essentiels.
- Préciser ce que sont la cible de rendement et l'objectif SMART.
- Voir l'utilité de l'étude de cas.
- Approfondir le parcours fondamental.
- Préciser le rôle de la direction d'école dans le choix des thèmes lors des rencontres collaboratives.

QUESTIONS CLÉS

- Quels éléments doit-on retrouver au cœur des discussions lors des rencontres collaboratives ?
- En quoi l'harmonisation des pratiques développe-t-elle l'efficacité d'une école ?
- Quelles sont les questions à se poser pour juger si un apprentissage est essentiel ou non ?
- Qu'est-ce qu'un objectif SMART ?
- En quoi consiste le parcours fondamental ?
- Comment procéder à un choix lors d'une rencontre collaborative consacrée à résoudre un problème d'envergure ?
- Quelle démarche est associée à l'étude de cas ?
- Comment se définissent les principales étapes du parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage ?
- Que peut faire la direction d'une école quant au choix des thèmes lors des rencontres collaboratives ?

.....
Chaque année, les enseignants sont confrontés à plusieurs défis de taille quant à l'apprentissage des élèves. C'est pourquoi, aujourd'hui, on suggère de déterminer ce que l'élève sait faire et de bâtir sur ses acquis. Dorénavant, les difficultés de l'élève ne sont plus simplement définies à partir du contexte familial ou social, mais plutôt à partir d'un problème pédagogique à résoudre. Vu sous cet angle, le jugement professionnel des enseignants est mis à profit par l'examen des données d'observation, par le questionnement que ces données suscitent et par une façon stratégique de cibler les interventions à privilégier. Dans un tel contexte, la différenciation pédagogique est au cœur de la démarche parce que les besoins spécifiques de chaque élève sont étroitement pris en compte.

Le fait d'avoir des rencontres régulières des enseignants de même niveau d'études ou de l'équipe-cycle ne suffit pas à motiver ces derniers à changer de pratiques pédagogiques et à se questionner sur les interventions pédagogiques à favoriser pour que chaque élève de l'école puisse progresser. Les entrevues menées au cours de nos recherches montrent l'intérêt des enseignants à prendre une part active à la planification et au suivi des rencontres collaboratives (Leclerc et Moreau, 2011). Entre autres, le fait de donner l'occasion de choisir les thèmes de ces rencontres favorise l'engagement des enseignants parce que chacun se sent davantage considéré dans les prises de décisions qui en découlent. Les enseignants les plus motivés à améliorer leur pratique sont ceux qui ont eu l'occasion de parler de leurs préoccupations et qui ont bénéficié de l'avis des autres à ce sujet.

Partir du problème d'un enseignant quant à un élève préoccupant constitue certainement l'élément central de la rencontre collaborative. Toutefois, il est essentiel de donner des assises solides aux discussions. C'est pourquoi les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives varieront selon le degré de développement de l'école comme CAP. Au début, il convient de mettre en place des bases inébranlables pour travailler tous dans la même direction. Pour ce faire, dès l'émergence de la CAP, déterminer les apprentissages

.....
Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives varieront selon le degré de développement de l'école comme CAP. Au début, il convient de mettre en place des bases inébranlables pour travailler tous dans la même direction en déterminant les apprentissages essentiels et en harmonisant les pratiques afin de pouvoir discuter efficacement de l'évolution des élèves.
.....

essentiels et établir une harmonisation des pratiques d'enseignement ainsi que des pratiques d'évaluation constitue une étape fondamentale afin de pouvoir discuter efficacement de l'évolution des élèves.

Il est également tout à fait approprié, principalement lorsque l'école en est à ses débuts en tant que CAP ou à certaines occasions quand le besoin s'en fait sentir, comme lorsqu'il faut développer certaines compétences particulières, que les rencontres collaboratives servent à recevoir une formation. Toutefois, recevoir de la formation, échanger sur les plans de cours ou fabriquer du matériel ne sont pas des activités que l'on doit retrouver habituellement lors des rencontres collaboratives quand l'école veut se développer comme CAP.

Soulignons qu'il faut en arriver à pouvoir repérer d'une rencontre à l'autre un fil conducteur ciblant une amélioration non seulement des compétences en enseignement, mais surtout de l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, il faut d'abord viser une plus grande efficacité de l'école tout entière à l'égard de l'amélioration des apprentissages des élèves, soit par la détermination des apprentissages essentiels, le rehaussement de l'harmonisation des pratiques, le choix de référentiels communs, etc. Dans les stades plus avancés, les thèmes sont principalement choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage des élèves à partir de données probantes et tiennent compte du profil des élèves en évolution. En somme, les éléments qui doivent se retrouver au cœur des discussions lors des rencontres collaboratives sont les suivants : l'harmonisation des pratiques d'enseignement, l'harmonisation des pratiques d'évaluation, l'identification des apprentissages essentiels, la révision des cibles de rendement et des objectifs SMART, la résolution de problèmes liés à un domaine prioritaire, l'étude de cas, le parcours fondamental. Bref, plus l'école est avancée comme CAP, plus ces éléments sont présents lors des rencontres collaboratives pour déterminer les forces et les défis à relever de chaque élève et, finalement, remettre en question le statu quo quant aux pratiques d'enseignement actuelles afin d'améliorer le rendement des élèves. Finalement, ce n'est pas tant la quantité d'heures allouées aux rencontres qui est importante, qui motive l'enseignant à y participer et qui fait en sorte que les élèves s'améliorent dans leurs apprentissages, mais plutôt ce qu'on fait du temps attribué à de telles rencontres.

.....
 Dans les écoles à un stade plus avancé en tant que CAP, les thèmes sont principalement choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage des élèves à partir de données probantes et tiennent compte du profil des élèves en évolution.

8.1. Ensemble, apprenons à faire mieux !

DuFour et ses collègues (2005) utilisent un exemple percutant en faisant référence au film de 1995 *Apollo 13*, qui raconte l'aventure plutôt désespérée de trois astronautes confrontés à un bris mécanique. À un certain moment du film, le chef d'équipe de la NASA vide le contenu d'une boîte d'objets variés sur une table et annonce que c'est tout ce dont disposent les astronautes pour réparer leur engin. Il demande ensuite à ses membres de renouveler leur engagement à l'égard de la mission fondamentale de la NASA, soit envoyer des hommes dans l'espace et les ramener sains et saufs sur Terre. Il les incite alors à établir une base de connaissances communes qui serait encore plus importante que tout ce qu'ils savaient auparavant concernant les capacités de l'engin spatial. Et ces connaissances communes deviennent encore plus importantes que les connaissances que chaque individu possédait.

8.2. L'harmonisation des pratiques d'enseignement

Comme mentionné au chapitre 5, l'harmonisation des pratiques est de toute première importance et constitue un thème à traiter lors des rencontres collaboratives. L'harmonisation de l'enseignement augmente la capacité des enseignants à bâtir sur le travail de leurs collègues d'année en année. L'harmonisation du vocabulaire ou des stratégies au sein du personnel enseignant de l'école entraîne des répercussions considérables sur les apprentissages des élèves. Elle permet de relier les apprentissages passés aux nouveaux concepts que l'élève doit apprendre et aide également à ce que l'élève passe plus facilement du concret à l'abstrait. Il faut souligner l'importance de développer la cohérence dans le discours des enseignants ainsi qu'une coordination des actions en vue d'un ensemble de situations d'apprentissage bien orchestré tout au long des années d'études. Ainsi, il faut en arriver à une harmonisation au sein de l'école des méthodes reconnues comme étant efficaces.

C'est pourquoi les enseignants doivent, par exemple, déterminer la façon dont ils procéderont au choix de leurs référentiels présentés aux élèves, comme lorsqu'il est question du processus de lecture, de la démarche de résolution de problèmes, etc. Cette harmonisation rendra les discussions plus fructueuses parce que les enseignants seront en mesure d'interpréter l'information sur les apprentissages en collaborant avec d'autres intervenants à partir des mêmes outils utilisés. L'utilisation de pratiques pédagogiques

Exercice pour réfléchir sur l'harmonisation de nos pratiques d'enseignement

- Pensez à une matière de base, par exemple, la lecture :
1. Est-ce que les enseignants d'un même niveau d'études ont harmonisé leurs pratiques d'enseignement ? Comment pouvez-vous l'affirmer ? Que souhaiteriez-vous modifier ?
 2. Comment se fait l'harmonisation des pratiques d'enseignement entre les niveaux d'études ? Que désirez-vous améliorer ? De quelle façon allez-vous vous y prendre pour le faire ?
 3. Comment se fait l'harmonisation des référentiels entre les niveaux d'études ? Que désirez-vous améliorer ? De quelle façon allez-vous vous y prendre pour le faire ?
 4. Quelles sont les forces de votre école quant à l'harmonisation des pratiques d'enseignement ?
 5. Quels sont les défis à relever ?
 6. Quelles sont les actions que vous allez entreprendre au cours des prochaines semaines pour surmonter les défis identifiés ?



EXERCICE 8.1.



FIGURE 8.1.
Un exemple de fiche
d'observation pour une
évaluation commune

communes favorisera une compréhension partagée des besoins des élèves de l'école. Il sera ainsi plus facile pour les intervenants scolaires de prévoir des modalités de soutien pour l'ensemble des élèves, de faire du décroisement pour rentabiliser les ressources humaines et de former des groupes flexibles d'élèves ayant les mêmes besoins (Hamilton *et al.*, 2009 ; MELS, 2011).

8.3. L'harmonisation des pratiques d'évaluation

Reeves (2006) soutient que les évaluations communes de qualité constituent une caractéristique éminemment présente dans les écoles efficaces. Il convient d'harmoniser la pratique d'observation des élèves afin d'avoir un langage commun pour saisir ce qui est déjà compris par l'ensemble des élèves, pour repérer les élèves à risque et pour cibler ceux à qui on doit offrir une forme d'enrichissement en leur permettant d'aller plus loin dans l'approfondissement de certains concepts, etc. L'administration de tâches d'évaluation communes (figure 8.1) amène à mesurer le progrès des élèves de façon cohérente au sein du personnel enseignant (Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007). Au sein d'une CAP, il y a concertation sur les outils pour évaluer les élèves et ces outils doivent être suffisamment précis pour pouvoir amener les enseignants à analyser finement les

données. Ainsi, les enseignants qui participent à un processus d'harmonisation de leurs évaluations sont en mesure de dégager des perceptions communes quant aux attentes du curriculum et des niveaux de rendement ; de noter les points forts et les défis à relever chez les élèves ; d'échanger sur les pratiques reconnues comme étant efficaces pour répondre aux besoins de tous les élèves, particulièrement ceux qui sont à risque. En somme, par cette harmonisation collective, les enseignants confirment les progrès des élèves, comprennent mieux les critères appliqués en fonction d'indicateurs précis et développent une cohérence dans l'évaluation.

Exercice pour réfléchir à l'harmonisation de nos pratiques d'évaluation

- Pensez à une matière de base, par exemple, la lecture :
1. Est-ce que les enseignants d'un même niveau d'études ont harmonisé leurs pratiques d'évaluation ? Comment pouvez-vous l'affirmer ? Que souhaiteriez-vous modifier ?
 2. Comment se fait l'harmonisation des pratiques d'évaluation entre les niveaux d'études ? Que désirez-vous améliorer ? De quelle façon allez-vous vous y prendre pour le faire ?
 3. Quelles sont les forces de votre école quant à l'harmonisation des pratiques d'évaluation ?
 4. Quels sont les défis à relever ?
 5. Quelles sont les actions que vous allez entreprendre au cours des prochaines semaines pour surmonter les défis identifiés ?



EXERCICE 8.2.

8.4. Les apprentissages essentiels

Le curriculum est chargé d'éléments à enseigner et plusieurs de ceux-ci sont plutôt inutiles à l'ensemble des élèves. DuFour et ses collègues (2006) soutiennent à cet égard que dans la plupart des cas, 8 à 10 attentes essentielles couvriront 80 à 90 % du contenu à enseigner. Par conséquent, sachant que l'harmonisation du vocabulaire et des stratégies au sein du personnel enseignant de l'école entraîne des répercussions considérables sur les apprentissages des élèves, il importe également de développer une coordination des actions en vue d'un ensemble de situations d'apprentissage bien orchestré tout au long des années d'études. En somme, il convient d'inviter tout le personnel de l'école à définir et à s'entendre sur les éléments indispensables à la réussite des élèves en se posant les questions qui conduisent à un choix réfléchi des apprentissages considérés comme étant essentiels.

Pour juger si un apprentissage est essentiel ou non, il faut se poser trois questions faisant référence à trois mots fondamentaux, soit « rétention », « transfert » et « préalable », tel que l'illustre la figure 8.2.

Pour que le fait d'amener le personnel à s'entendre sur les apprentissages essentiels dans chaque matière principale ne demeure pas un exercice théorique, il faut s'assurer que ces apprentissages essentiels soient clairement communiqués, compris et partagés. Il convient également de développer des moyens d'observer les élèves afin de collecter des données faisant état de leurs apprentissages. Chaque enseignant devient ainsi coresponsable de l'apprentissage de tous les élèves en identifiant des contenus d'apprentissage spécifiques et des stratégies d'enseignement efficaces.

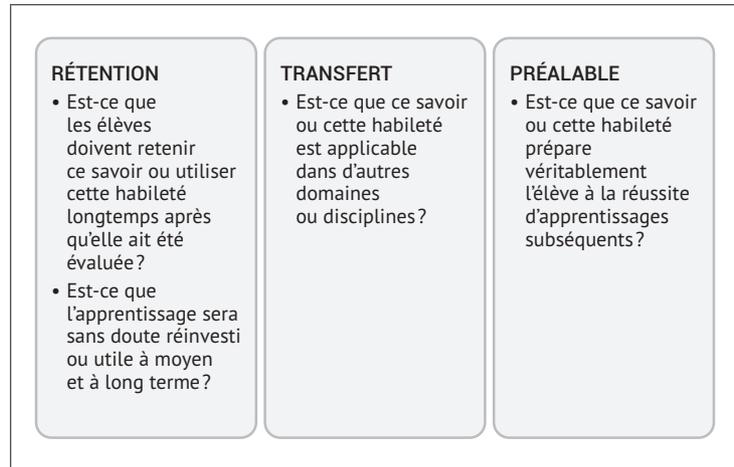


FIGURE 8.2.

Est-ce un apprentissage essentiel ?

Exercice pour réfléchir sur les apprentissages essentiels

En équipe, répondez aux questions suivantes :

1. À partir du curriculum, pour chaque année d'études, qu'est-ce que chaque élève doit absolument apprendre ?
2. Comment saurons-nous si chaque élève a appris ce qu'il devait apprendre ?
3. Comment saurons-nous si l'élève est à risque ?
4. Comment pourrons-nous approfondir le savoir des élèves qui maîtrisent déjà les apprentissages essentiels ?



8.5. La cible de rendement et l'objectif SMART

Dans les écoles qui ont réussi à améliorer de façon notable leur performance, les enseignants se rencontrent régulièrement pour discuter de leurs préoccupations quant à l'apprentissage des élèves. Plutôt que de s'en remettre au contexte socioéconomique pour expliquer les piètres résultats de leurs élèves, ils sont personnellement engagés dans la quête de réussite de ces derniers et examinent d'un œil critique l'effet de chaque intervention. Lors des rencontres collaboratives (Eaker, DuFour et DuFour, 2004), les enseignants analysent ensemble les données d'observation pour cerner les éléments qui sont peu maîtrisés par l'ensemble des classes et qui devraient être enseignés à tous les élèves. Ils se questionnent sur les erreurs qu'il est probable que les élèves commettent, sur les modifications nécessaires de leurs interventions pédagogiques et sur les façons d'harmoniser leur enseignement pour obtenir de meilleurs résultats : *Qu'est-ce que ce tableau de données nous dit ? Que faisons-nous de bien ? Qu'est-ce que l'on devrait faire autrement ?* Grâce aux données d'observation, les enseignants sont en mesure de vérifier si l'élève a changé son profil, donc si le choix de l'intervention a porté ses fruits. Si celle-ci ne fonctionne pas, il faut en choisir une autre et discuter des changements qui seront nécessaires pour amener l'élève à réussir ; c'est ce qui constitue la cible de rendement de l'élève. L'équipe peut également établir des cibles de rendement pour une classe, par exemple, 90 % des élèves connaîtront toutes leurs lettres en décembre, ou bien pour l'école (p. ex., 75 % des élèves atteindront la norme de réussite en lecture).

Exercice pour réfléchir à nos cibles de rendement et à nos objectifs SMART

Répondez aux questions suivantes :

1. Jusqu'à quel point avons-nous établi des cibles de rendement réalistes dans le temps pour notre école ?
2. Jusqu'à quel point avons-nous établi des cibles de rendement réalistes dans le temps pour chaque classe ?
3. Jusqu'à quel point avons-nous établi des cibles de rendement réalistes dans le temps pour chaque élève ?
4. Est-ce que nos rencontres collaboratives nous permettent de discuter des objectifs SMART et de voir si nous nous rapprochons de nos cibles de rendement ?



En plus des cibles de rendement, les rencontres collaboratives doivent permettre de discuter des objectifs SMART (spécifique, mesurable, atteignable, axé sur les résultats et limité dans le temps) (voir le chapitre 2). En somme, l'équipe établit des objectifs SMART compte tenu des améliorations souhaitées dans les apprentissages chez les élèves et se pose la question : Quelle est la prochaine étape ?

8.6. Les questions importantes liées au domaine prioritaire ciblé

Il se peut qu'une rencontre collaborative soit consacrée à résoudre un problème d'envergure qui permettrait à l'école tout entière d'être plus efficace. Par exemple, une équipe signale qu'implanter un bloc de littératie de 120 minutes rendrait probablement l'enseignement dans ce domaine plus efficace. Avant de procéder à un tel choix, l'équipe se questionne en utilisant le gabarit suivant. Un exemple est fourni à l'annexe 3.

Exercice pour un questionnement ciblé afin de rendre l'enseignement plus efficace

Domaine prioritaire :

Exemple de moyen :

Complétez chaque phrase en citant une action, un moyen, une technique ou un outil relié au domaine prioritaire ciblé :

1. De quelle façon _____ a-t-il un impact réel sur l'apprentissage des élèves en _____ ?
2. Quelles preuves scientifiques avons-nous que _____ est important du point de vue éducatif ?

3. Quels sont les impacts de _____ sur nos pratiques actuelles ?
4. Quelles sont les ressources matérielles dont nous avons besoin pour implanter _____ ?
5. Quels sont les changements organisationnels que pourrait provoquer _____ ?
6. En quoi la direction d'école peut-elle assurer un suivi ou offrir un soutien pour _____ ?

Source : Adapté de Dietz, 2008.



8.7. L'étude de cas

L'étude de cas est très utilisée dans les écoles à haut niveau de fonctionnement comme CAP. Celle-ci constitue une occasion en or pour les enseignants de se familiariser avec plusieurs préoccupations relatives aux défis de l'apprentissage et de s'enrichir des différents points de vue de leurs collègues en plus de profiter de leur expertise.

L'étude de cas est faite de la façon suivante :

- l'enseignant présente un élève à l'aide d'échantillons du travail produit par ce dernier ;
- l'enseignant précise ses inquiétudes et laisse la parole à ses collègues ;
- à tour de rôle, les autres collègues décrivent une stratégie qui peut être tentée auprès de l'élève ;
- l'enseignant prend des notes sans interrompre ses collègues ;
- l'enseignant va finalement énoncer la ou les stratégies qu'il va tenter de mettre en œuvre au cours des semaines qui vont suivre ;
- lors de la prochaine rencontre collaborative, l'enseignant fera part des progrès de son élève.

.....

Dans les écoles fonctionnant en CAP, les enseignants jouent un rôle de plus en plus actif. La direction et les personnes externes habituées à exercer un leadership pédagogique développent ce leadership chez les enseignants, pour la plus grande richesse de l'équipe entière et pour la réussite d'un plus grand nombre d'élèves.

.....

8.8. Le parcours fondamental

La stratégie «Critical Learning Instructional Path» (CLIP), appelée en français le Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA), est une composante clé pour travailler en CAP parce qu'elle fournit au personnel enseignant un modèle pour des discussions approfondies lors des rencontres collaboratives (Crévola, Hill et Fullan, 2006 ; Secrétariat de la numératie et de la littératie, 2008a, 2008b). L'idée véhiculée par le PFEA est que la pratique en classe peut être organisée de façon fonctionnelle, précise et hautement personnalisée pour chaque élève, ce qui a pour résultat d'augmenter le taux de réussite de tous les élèves. Ce modèle permet d'organiser le travail des communautés d'apprentissage professionnelles et d'approfondir le travail de l'équipe.

La démarche du parcours fondamental comprend trois étapes principales (Secrétariat de la numératie et de la littératie, 2008b) et est illustrée dans le tableau 8.1 :

TABLEAU 8.1. Démarche associée au parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage

Étape 1 : La mise en œuvre

- Rassembler les preuves : *Quelles preuves avons-nous actuellement du rendement des élèves ?*
- Déterminer le domaine prioritaire d'action : *Que nous révèlent les preuves au sujet du rendement des élèves ?*
- Regrouper les attentes relatives au domaine prioritaire d'action : *Quelles attentes figurant au curriculum peuvent être regroupées pour favoriser l'apprentissage des élèves ? Est-ce que tous les membres de l'équipe interprètent ces attentes de la même façon ? Qu'avons-nous fait pour le savoir ?*
- Revoir les pratiques actuelles : *Quelles sont nos pratiques actuelles dans le domaine prioritaire choisi ? Que révèle la recherche en ce qui a trait aux pratiques à privilégier ?*
- Élaborer des évaluations pour la salle de classe : *Que devraient savoir, faire et comprendre les élèves à la fin du parcours ?*

À la suite de cette première étape, les enseignants sont en mesure de :

- Développer des critères qui illustrent la réussite des élèves dans différentes composantes liées à l'ensemble des attentes sélectionnées ;
- Construire une grille d'évaluation ;
- Développer une tâche d'évaluation.

Pour cette première étape, le nombre de rencontres collaboratives peut varier en fonction du travail précédemment effectué par l'école.

Étape 2 : Les mesures du PFEA

- Planifier un bloc d'apprentissage de six semaines et renforcer la compréhension collective de la façon d'enseigner : *Comment allons-nous enseigner et qu'allons-nous enseigner ? Quelles stratégies viendront soutenir l'apprentissage des élèves ? Comment s'effectuera l'évaluation en classe ?*
 - Sélectionner les textes, les exercices et les activités qui appuieront les approches pédagogiques ciblées.
 - Sélectionner les stratégies à haut rendement qui répondront le mieux aux besoins d'apprentissage des élèves.

- Partager les preuves témoignant de l'apprentissage :
 - sélectionner un élève « repère » dont le progrès sera communiqué lors de la rencontre collaborative ;
 - déterminer des regroupements d'élèves qui semblent avoir le même besoin et dont le travail fera l'objet d'un suivi ;
 - présenter des travaux d'élèves (un exemple d'un bon travail et un exemple d'un travail portant à confusion) ;
 - revoir le travail d'un élève à partir des critères de la grille d'évaluation ;
 - proposer des étapes du processus d'amélioration ;
 - discuter des problèmes soulevés et trouver des solutions aux défis rencontrés ;
 - planifier les prochaines étapes.
- Procéder à l'application en classe de la tâche d'évaluation développée.
 - Habituellement, pour cette étape, au moins deux rencontres collaboratives sont prévues.

Étape 3 : Résultats du PFEA

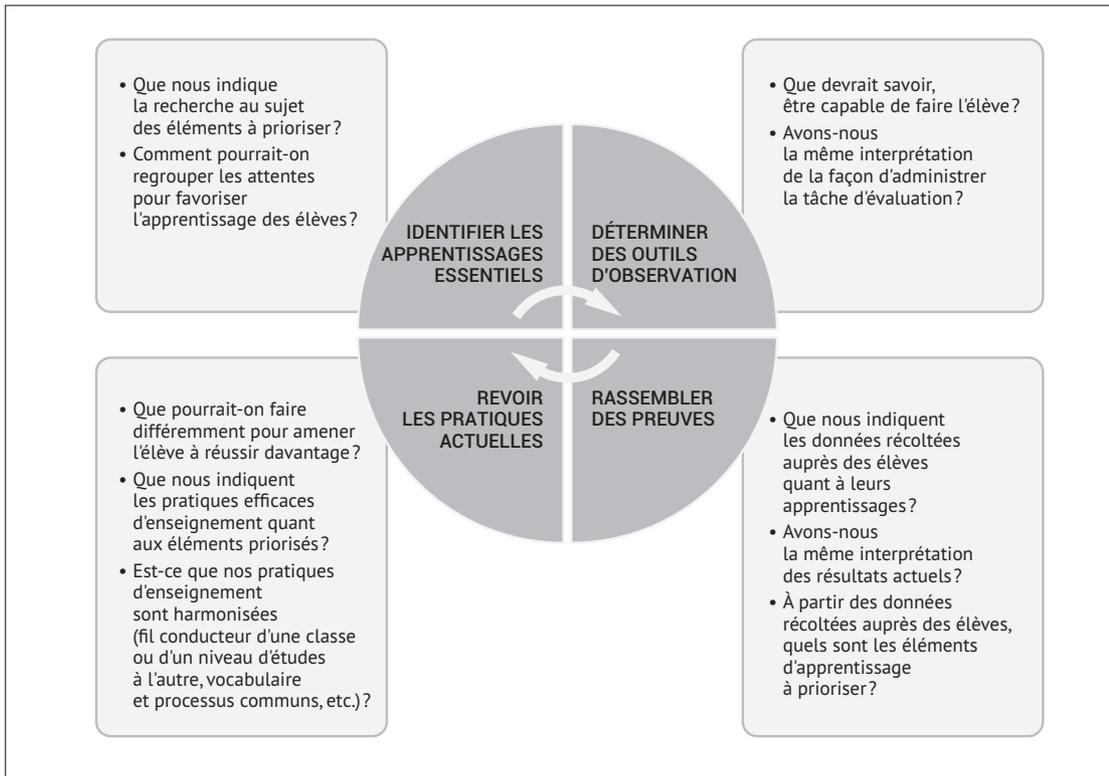
- Procéder à l'harmonisation de l'évaluation.
 - Chaque enseignant apporte le travail d'un élève sur lequel le groupe se penche : *Existe-t-il une différence dans le rendement des élèves ? Si oui, comment peut-on l'expliquer ?*
 - En équipe de deux ou trois, les enseignants examinent quelques travaux d'élèves (surtout ceux qui portent à confusion) et prennent une décision quant à la notation.
- Sur un tableau, rassembler, par classe, les données de chaque élève.
- Déterminer la prochaine étape d'apprentissage et d'enseignement.
- Mener une réflexion d'équipe : *Qu'avons-nous appris ? Est-ce que les stratégies reconnues comme étant efficaces par la recherche ont été utilisées avec les élèves ? Que nous révèlent les résultats ? Qu'est-ce que ces élèves sont présentement capables de faire ? Quels sont les élèves qui sont à risque ? Que pouvons-nous faire pour faire progresser tous les élèves ? Quelles habiletés sont nécessaires pour atteindre le prochain niveau de difficulté ? Y a-t-il des tendances dans le type d'erreurs produites par un groupe d'élèves ? Y a-t-il des indices que certains aspects sont négligés chez certains élèves ? Quelles interventions sont nécessaires pour permettre à l'élève de progresser ? Y a-t-il des élèves qui restent au même niveau de difficulté malgré une intervention spécifique utilisée ? Que pourrait-on faire différemment pour permettre à ces élèves de progresser ?*

FIGURE 8.3.

Le parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage

Deux rencontres sont utiles pour cette étape. L'une devrait servir à harmoniser les pratiques d'évaluation et l'autre à analyser les résultats et planifier les prochaines étapes.

Plus simplement, le parcours fondamental est représenté de façon schématique par la figure 8.3.

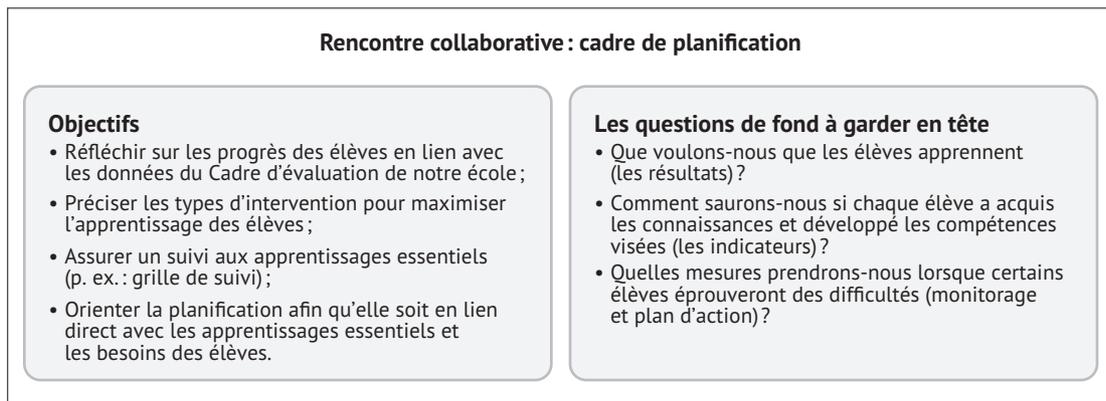


8.9. Le rôle de la direction d'école dans le choix des thèmes

Soulignons que dans une perspective pédagogique, les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives dépendent en grande partie d'une gestion adéquate de la direction d'école, qui se fait le gardien de la vision et de la progression de l'école. Dans une école qui veut atteindre un haut niveau de fonctionnement comme CAP, la direction d'école établira un cadre de planification comme celui illustré à la figure 8.4 et accordera une importance notable lors des rencontres collaboratives aux actions suivantes :

- harmoniser les pratiques d'enseignement et d'évaluation ;
- déterminer les apprentissages essentiels ;

- échanger au niveau des pratiques :
 - repérer les élèves qui sont à risque ;
 - discuter des interventions pédagogiques réalisées à ce jour ;
 - voir les interventions qui semblent nécessaires pour faire évoluer les élèves dans leurs apprentissages ;
- s’interroger sur les initiatives à prendre pour améliorer les connaissances et développer les compétences afin de faire progresser les élèves (lectures professionnelles, recherches, formation, etc.) ;
- examiner les journaux de bord permettant de voir le cheminement des élèves suite aux interventions expérimentées et les questions qui en découlent ainsi que les tentatives de révision des stratégies et de leur impact.



En somme, travailler en CAP est certainement ardu au départ, car cela oblige à changer sa façon de voir les rencontres entre enseignants ainsi que le partage des rôles et des responsabilités. D'un rôle plus passif, les enseignants en viendront à jouer un rôle de plus en plus actif. La direction et les personnes externes habituées à exercer un leadership pédagogique en viendront à développer ce leadership chez les enseignants, pour la plus grande richesse de l'équipe entière.

FIGURE 8.4.

Un exemple de cadre de planification

8.10. Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous ?

Nous savons que nous cheminons vers l'amélioration de l'école comme CAP quand lors des rencontres collaboratives...

| | Pratique courante | Assez | Très peu | Pas du tout | Pour s'améliorer, il faudrait... |
|---|-------------------|-------|----------|-------------|----------------------------------|
| Les thèmes abordés ciblent l'amélioration des apprentissages des élèves plutôt que l'échange de matériel et de plans de leçons. | | | | | |
| Nous discutons des interventions expérimentées et de leur impact sur les apprentissages des élèves. | | | | | |
| Les thèmes de discussion sont choisis à partir des priorités ciblées au regard des apprentissages des élèves. | | | | | |
| Les décisions sont basées sur des données d'apprentissage précises. | | | | | |
| Nous analysons les données en équipe en suivant une démarche d'enquête collective. | | | | | |
| Nous utilisons les profils des élèves pour cerner les préoccupations liées à leurs apprentissages. | | | | | |
| Nous avons établi les apprentissages essentiels pour chaque niveau d'études et pour chaque matière. | | | | | |
| Nous avons harmonisé nos pratiques d'enseignement. | | | | | |
| Nous avons harmonisé les référentiels dont disposent les élèves. | | | | | |
| Nous avons harmonisé nos pratiques d'évaluation. | | | | | |
| Nous avons déterminé des tâches d'évaluation communes et nous discutons des résultats suite à leur administration. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Nous examinons les regroupements possibles d'élèves compte tenu des forces et des éléments à améliorer chez ces derniers. | | | | | |
| Nous discutons des objectifs SMART. | | | | | |
| Le parcours fondamental est une base solide sur laquelle nous appuyons nos discussions. | | | | | |
| Nous discutons des interventions pédagogiques réalisées à ce jour et de celles qui semblent nécessaires pour faire évoluer les élèves, et particulièrement ceux qui sont à risque, dans leurs apprentissages. | | | | | |
| Nous faisons un retour sur les expériences vécues depuis la dernière rencontre. | | | | | |
| Il existe un fil conducteur d'une rencontre à l'autre. | | | | | |

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

Plus le score est élevé, plus les thèmes des rencontres collaboratives favorisent le travail en CAP. En outre, les discussions portant sur l'apprentissage des élèves sont bien orchestrées, les équipes comprennent le parcours fondamental et l'utilisent ; les apprentissages essentiels sont bien identifiés et connus de chacun et il existe une harmonisation des pratiques dans l'ensemble de l'école.

QUESTIONS FRÉQUENTES



1. Est-ce que les enseignants voient réellement un avantage à discuter des élèves des autres classes et même des autres niveaux d'études ?

Au début, il se peut que des enseignants ne trouvent pas utile d'entendre un enseignant d'un autre niveau d'études parler de l'élève qui le préoccupe le plus. Peu à peu, ils en viendront à considérer cette démarche fort utile, mais à certaines conditions. Par exemple, avoir des données d'apprentissage se rattachant à des élèves qui ont des défis particuliers à relever permet d'asseoir la discussion sur des bases solides et amène à identifier des stratégies d'enseignement qui seront inmanquablement bénéfiques à d'autres élèves. Très rapidement, les enseignants vont noter l'impact de ce genre de partage sur leur propre enseignement et ils accepteront très volontiers de participer à ces rencontres, même lorsqu'il est question des élèves des autres classes.

2. Ce genre de travail en CAP n'est-il pas considéré comme un surplus de travail par les enseignants ?

Pour les enseignants, ce qui compte avant tout, c'est d'être reconnus comme professionnels de l'enseignement et de voir le progrès des élèves. Au cours de nos recherches, les enseignants nous ont avoué qu'ils n'avaient jamais autant travaillé que depuis qu'ils fonctionnaient en CAP, et ce, volontairement. Ils nous ont dit qu'ils vivaient les plus belles années de leur carrière. Il faut se rappeler que le travail en CAP ne devrait pas conduire à faire *plus*, mais plutôt à faire *autrement*.

PISTES DE RÉFLEXION



- > À la suite de la lecture de ce chapitre, est-ce que votre opinion quant aux thèmes à aborder lors des rencontres collaboratives a évolué ? Si oui, quels éléments vous ont le plus influencé ?
- > Est-ce que les lectures que vous avez effectuées vous ont aidé à comprendre le parcours fondamental ? Qu'avez-vous saisi ?
- > À votre avis, pourquoi dit-on que le travail en CAP est davantage axé sur l'apprentissage que sur l'enseignement ?
- > Un des concepts de la CAP veut que chaque élève puisse et doive apprendre et réussir. Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ?
- > Dans une CAP, les intervenants se posent continuellement les trois questions suivantes :
- > Que voulons-nous que chaque élève apprenne ?
- > Comment saurons-nous ce que chaque élève a appris ?
- > Comment devons-nous intervenir lorsqu'un élève n'aura pas réussi ?
- > Est-ce que vous êtes en mesure de répondre précisément à ces questions ?
- > Est-ce que votre milieu accorde suffisamment d'importance à l'harmonisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation ?
- > D'après vous, quels sont les aspects que votre milieu a besoin de développer pour que les thèmes traités lors des rencontres collaboratives soient plus cohérents avec le travail d'une CAP ?
- > Quels sont les défis à relever ? Comment pouvez-vous les surmonter ?
- > Quelles sont les connaissances dont vous auriez besoin pour mieux cibler les thèmes à aborder lors des rencontres collaboratives dans votre milieu ?
- > Comment comptez-vous acquérir ces connaissances ?

| POUR EN SAVOIR PLUS | |
|---|--|
| Éléments d'intérêt | Références |
| • Parcours fondamental | CRÉVOLA, C., HILL, P. et FULLAN, M. (2006). « Critical learning instructional path : Assessment for learning in action », <i>Orbit</i> , 36(2), p. 10-14. |
| • Harmonisation des pratiques | MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2010). <i>Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française : évaluation au service de l'apprentissage, en tant qu'apprentissage et de l'apprentissage</i> , Toronto, ministère de l'Éducation, < http://ressources.curriculum.org/secretariat/framework/assessment4f.shtml >, consulté le 10 octobre 2012. |
| • Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage | SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE DE L'ONTARIO (2007-2011). <i>La Série d'apprentissage professionnel</i> , Toronto, Gouvernement de l'Ontario, < http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/moreinfo.html >, consulté le 10 octobre 2012. |
| • Parcours fondamental | SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE DE L'ONTARIO (2007). <i>Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) : un modèle pour les écoles de l'Ontario</i> , Toronto, ministère de l'Éducation, < http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC_fr.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |
| • Ressources visuelles en lien avec le parcours fondamental | SERVICE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES CANADA (2008). <i>Stratégies à haut rendement pour améliorer l'apprentissage des élèves</i> , < http://www.curriculum.org/secretariat/may2f.shtml >, consulté le 10 octobre 2012. |

QUOI RETENIR



- > Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives varieront selon le degré de développement de l'école comme CAP.
- > Il faut en arriver à pouvoir repérer d'une rencontre à l'autre un fil conducteur ciblant une amélioration non seulement des compétences en enseignement, mais surtout de l'apprentissage des élèves.
- > Dans les stades les plus avancés de l'école comme CAP, les thèmes sont principalement choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage des élèves à partir des données probantes et tiennent compte du profil des élèves en évolution.
- > L'harmonisation du vocabulaire et des pratiques rendra les discussions plus fructueuses parce que les enseignants seront en mesure d'interpréter convenablement l'information disponible et d'en tirer des conclusions éclairantes pour tous.
- > Les évaluations communes de qualité constituent une caractéristique éminemment présente dans les écoles efficaces.

- > Lors des rencontres collaboratives, les enseignants analysent ensemble les données d'observation pour cerner les éléments qui sont peu maîtrisés par l'ensemble des classes et qui devraient être enseignés à tous les élèves. Ils repèrent également les élèves à risque.
- > L'idée véhiculée par le PFAE est que la pratique en classe peut être organisée de façon fonctionnelle, précise et hautement personnalisée pour chaque élève, ce qui a pour résultat d'augmenter le taux de réussite de tous les élèves.
- > Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives dépendent en grande partie d'une gestion adéquate de la direction d'école, qui se fait le gardien de la vision et de la progression de l'école.
- > Le travail en CAP ne devrait pas conduire à faire plus, mais plutôt à faire autrement.

Il faut voir la communauté d'apprentissage professionnelle comme un groupe d'ingénieurs, pas comme une école traditionnelle. La façon de penser des enseignants, c'est toujours de se demander quels sont les obstacles à la progression d'un élève et comment on peut surmonter ces obstacles.

– Martine Leclerc

Une prise de décision basée sur des données probantes

OBJECTIFS

- Prendre conscience de l'utilisation de données d'apprentissage comme éléments stratégiques dans la prise de décision.
- Saisir de quelle façon une décision se prend suite à une réflexion approfondie.
- Saisir en quoi les discussions structurées contribuent à la prise de décision.
- Identifier les quatre mots clés indispensables pour la réussite de tous les élèves.

QUESTIONS CLÉS

- Quel rôle les données d'observation jouent-elles dans la prise de décision des enseignants au regard de l'amélioration des apprentissages des élèves ?
- Comment s'illustre une prise de décision d'ordre pédagogique à partir d'une réflexion approfondie et faisant suite à des discussions structurées ?
- Quel rôle la direction peut-elle jouer pour soutenir les enseignants dans leurs prises de décisions d'ordre pédagogique ?

« **Q**ue puis-je faire pour aider cet élève à maîtriser ce contenu d'apprentissage ? » Les pédagogues sont souvent appelés à accomplir des tâches encore jamais expérimentées et sont aussi très couramment confrontés à des situations difficiles, voire désespérées. Ils savent également que le temps presse, sont soucieux du succès de leurs élèves et craignent souvent de ne pouvoir accomplir tout ce qu'ils aimeraient, principalement lorsqu'ils n'ont pas les ressources adéquates. Devant les problèmes complexes auxquels ils sont confrontés, il faut que les enseignants fassent front commun, car les défis sont encore plus grands si chacun travaille de son côté pour amener les jeunes à réaliser leurs rêves.

C'est pourquoi un groupe d'enseignants ne peut rester un simple rassemblement d'individus, mais doit devenir une équipe dont les membres sont interdépendants devant les problèmes liés aux apprentissages des élèves. L'école doit en arriver à ce que, lors des rencontres collaboratives, les décisions soient basées sur des preuves solides, c'est-à-dire des données d'apprentissage précises. Ainsi, il est indispensable de se doter de cibles d'apprentissage pour chaque niveau d'études et de voir si chaque groupe se rapproche de sa cible. Ces cibles ouvrent la discussion sur ce que chacun peut faire pour son groupe classe et aident à repérer les élèves qui sont à risque.

.....
 Ce n'est pas en regardant les résultats à la fin de l'année scolaire qu'on sera en mesure de modifier quoi que ce soit pour l'élève par rapport à l'année en cours.

9.1. L'utilisation des données d'observation comme élément stratégique dans la prise de décision

De nos jours, les enseignants aboutissent au constat accablant qu'il y a beaucoup trop d'élèves dans leur classe qui ont des difficultés dans les matières de base telles que la lecture et les mathématiques. Pourtant, dans certaines écoles, les élèves réussissent malgré de nombreux défis liés à leur milieu familial ou au contexte socio-économique défavorable (Marzano, 2003). Comment ces écoles font-elles pour améliorer constamment leur taux de réussite ? Les données d'observation jouent sans aucun doute un rôle fondamental.

Exercice pour situer l'utilisation des données dans les prises de décisions d'ordre pédagogique

Répondez aux questions suivantes :

1. Dans votre école, comment les données à votre disposition sont-elles utilisées pour prendre des décisions judicieuses à l'égard de l'amélioration des apprentissages des élèves ?
2. Jusqu'à quel point avez-vous harmonisé la façon de collecter des données de façon à mieux cibler les stratégies d'enseignement à privilégier ?
3. Comment se fait l'analyse des données ?
4. Jusqu'à quel point ces données vous permettent-elles de discuter avec vos collègues ?
5. En quoi cette analyse vous permet-elle de repérer l'élève à risque ?
6. Jusqu'à quel point ces données vous amènent-elles à faire des regroupements flexibles, compte tenu des forces des élèves et des éléments à améliorer ?
7. À quelle fréquence révisiez-vous les données pour voir l'impact des interventions sur les élèves ?
8. Comment la direction d'école peut-elle vous fournir le soutien nécessaire pour que les données servent à prendre des décisions éclairées ?



EXERCICE 9.1.

Le chapitre 2 fait état du concept de «zone proximale de développement», qui joue un rôle clé dans l'apprentissage chez l'élève (Vygotski, 1980). La zone proximale de développement est la zone dans laquelle l'élève peut résoudre avec de l'aide un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul. L'intervention réalisée dans cette zone se nomme étayage. Ainsi, pour être en mesure de travailler dans cette zone proximale de développement, l'enseignant doit choisir judicieusement le niveau de difficulté des activités présentées à l'élève. L'identification de ce niveau ne doit pas être basée sur l'intuition, mais sur des outils permettant de prendre des mesures fiables. Par exemple, en lecture, les outils normalisés, entre autres le *Sondage d'observation* (Clay, 2003), constituent des atouts majeurs pour situer le niveau de lecture de chaque élève. En analysant les méprises suite à une séance d'observations (Gagnon et Robitaille, 2004), l'enseignant est en mesure de comprendre les systèmes d'indices (stratégies) que l'élève favorise et ceux qu'il néglige ainsi que d'orienter son enseignement pour favoriser l'utilisation des systèmes qui sont peu employés. Par exemple, si un élève dit « chat » à la place de « chaton », on sait qu'en situation de lecture il utilise les indices provenant du contexte (système d'indices sémantiques) ainsi que ceux reliés aux correspondances grapho-phonémiques (système d'indices visuels), parce qu'il tient compte du sens du texte et des sons que les lettres

font et qu'il reconnaît le début du mot. D'un autre côté, s'il dit plutôt « chardon », cette erreur suggère qu'il se sert surtout du début du mot (système d'indices visuels) lorsqu'il lit le mot, sans se préoccuper de la signification de ce mot dans le contexte particulier de la phrase (Leclerc, Moreau et Rainville, 2009).

De telles données d'observation sont essentielles également pour s'assurer que le niveau de difficulté des activités proposées aux élèves représente un défi qui les stimulera à vouloir apprendre davantage. Ce niveau de difficulté doit être bien ciblé, car s'il constitue un obstacle difficile à surmonter, il risque de décourager l'élève. Plus on laisse l'élève en situation d'échec ou de frustration, plus le défi à surmonter par la suite est difficile.

9.2. Une décision à partir d'une réflexion approfondie

La direction d'école suscite la production d'idées et aide à la progression du discours vers la quête de solutions ingénieuses. Elle encourage également l'approfondissement de la pensée et amène tous les membres de l'équipe à donner leur opinion en vue d'un choix éclairé et d'une conclusion plausible.

Le travail d'un entraîneur sportif est une belle image pour illustrer le besoin d'avoir des données pour améliorer l'apprentissage : ce n'est pas en regardant le score final d'une partie que l'entraîneur peut aider ses joueurs à s'améliorer et à obtenir de meilleurs résultats. Celui-ci doit d'abord examiner attentivement la façon dont chaque membre de l'équipe joue et, ensuite, il peut faire en sorte que les joueurs adoptent de nouvelles stratégies qui entraîneront un meilleur score final. Il en est ainsi pour l'apprentissage des élèves. Ce n'est pas en regardant les résultats à la fin de l'année scolaire qu'on sera en mesure de modifier quoi que ce soit pour l'élève par rapport à l'année en cours.

Il est nécessaire de pouvoir prendre des décisions d'ordre pédagogique au fil du temps. Pour cela, des discussions soutenant la compréhension et l'approfondissement d'une préoccupation liée à l'apprentissage des élèves doivent être rendues possibles. Il faut donc pouvoir compter sur des outils concrets permettant une visualisation de la situation actuelle et se poser les questions suivantes : Où veut-on se rendre ? Comment pourrions-nous y arriver ? Cela oblige chaque enseignant à fournir périodiquement des preuves des progrès réalisés. Ainsi, un profil de classe et un profil d'élève doivent faire l'objet d'une lecture critique. Les études de cas d'élèves qui n'atteignent pas les cibles fixées à leur niveau d'études sont autant de moyens permettant de susciter une prise de décision à partir d'une réflexion approfondie.

9.3. Une décision faisant suite à des discussions structurées

Les artistes, lorsqu'ils sont doués, font preuve d'imagination et contrôlent avec précision leur œuvre en fonction du but qu'ils se sont fixé. On peut s'attendre à ce que les enseignants aient cette même détermination. Ainsi, les interactions au sein des rencontres collaboratives sont plus que des discussions libres : elles sont exploratoires, elles progressent de façon significative en fonction des préoccupations soulevées, elles se construisent à partir des idées émises entre collègues et doivent aboutir à certaines prises de décision débouchant sur l'action.

Pour amener les enseignants à des réflexions pédagogiques fécondes, la direction devra créer des situations incitant ces derniers à se questionner et à s'engager dans un processus de recherche. Elle verra à développer chez les enseignants la pensée critique, la pensée créative et la pensée vigilante, ce qui aboutira à une recherche d'échanges significatifs entre pairs. Ce n'est qu'à cette condition que l'école deviendra un véritable lieu de recherche.

Dans une CAP, des discussions structurées amènent une progression du discours par les interactions entre les collègues sur les manières de comprendre une problématique ou de voir l'amorce d'une solution. Le rôle de la direction à cet égard est indéniable. En effet, à partir d'un problème soulevé par un enseignant quant à l'apprentissage d'un élève, elle apprendra à reconnaître et à poser les bonnes questions. La direction jouera le rôle de facilitatrice qui suscite la production d'idées, qui aide à la progression du discours vers la quête de solutions ingénieuses, qui encourage l'approfondissement de la pensée, qui amène tous les membres du groupe à donner leur opinion et qui guide l'équipe dans le choix d'une conclusion adéquate.

Les enseignants les plus motivés à améliorer leur pratique sont ceux qui ont eu l'occasion de parler de leurs préoccupations et d'avoir l'avis des autres à ce sujet. Lors des rencontres collaboratives, on doit distinguer un questionnement que l'on s'apprête à approfondir. Dans les discussions, on doit retrouver des éléments du raisonnement logique (comparaisons, relations de cause à effet, justifications), un sens critique (mettre en doute, questionner, vérifier les hypothèses, établir des critères rigoureux), la preuve d'une pensée divergente ou créative (solutions de rechange, nouvelles façons de voir les choses) et des manifestations de comportements positifs (volonté de changer, optimisme).

Dans une perspective pédagogique, les apprentissages en équipe collaborative dépendent en grande partie d'une gestion particulière de la direction d'école autant sinon plus que des ressources physiques et humaines accessibles. En somme, le leader doit construire cette culture de prise de décision à partir de données probantes pour favoriser la réussite des élèves. Les interventions en salle de classe deviennent hautement personnalisées pour chaque élève et la démarche lors des rencontres collaboratives n'est pas simplement un exercice technique ; elle exige la création de nouvelles façons de travailler ensemble. Dans cet ordre d'idées, les décisions découlent d'un processus qui tient compte des éléments suivants :

- la parole des enseignants occupe une place centrale au sein d'une équipe collaborative :
 - avec les autres enseignants, chaque enseignant discute de façon formelle d'une situation problème, il nomme ses préoccupations, entend les différentes manières d'interpréter la même situation du point de vue de ses collègues. Il réfléchit et tente de répondre au défi présenté ;
 - les discussions bien orchestrées font en sorte que chaque enseignant, avec l'aide de ses collègues, élargit son propre niveau de compétences ;
- le soutien de la direction et la collaboration entre les enseignants sont deux soutiens incontournables à une prise de décision en groupe :
 - les discussions proposées doivent porter sur des éléments suffisamment complexes pour favoriser de véritables échanges pédagogiques – ce que certains appellent des conflits cognitifs –, par exemple lorsqu'il est question de la progression des élèves à risque. L'important par rapport à ces conflits cognitifs est moins de mettre en évidence les divergences d'idées que de chercher à interpréter ces divergences ;
- la prise de décision lors des rencontres collaboratives s'appuie sur des discussions où l'ouverture d'esprit est indispensable. Il ne suffit pas de simplement parler et défendre son point de vue : il faut surtout vouloir apprendre d'autrui en remettant en question sa propre manière de voir les choses ;
- l'interprétation collective des préoccupations liées à l'élève met celui-ci au centre des situations problèmes proposées. Les prises de décisions doivent toujours cibler l'amélioration des apprentissages de l'élève.

.....
 Rappelez-vous... Qu'il y a un nom, un visage et une vie derrière chaque donnée et que les décisions qui sont prises ont une conséquence sur l'avenir de chaque enfant.

En somme, pour être utiles à la prise de décision, les données d'apprentissage doivent se rattacher à des composantes précises du processus d'enseignement/apprentissage. Quatre mots clés sont intimement liés à ce processus, comme l'illustre la figure 9.1 : « problématique », « objectif », « données » et « décision ».

Bref, dans les écoles qui sont en émergence dans leur fonctionnement comme CAP, les premières discussions des équipes collaboratives s'orientent souvent vers des facteurs externes pouvant expliquer les faibles résultats de certains élèves : milieu défavorisé, famille monoparentale, pauvreté, manque de stimulation sociale et culturelle, etc. Toutefois, plus les données d'apprentissage sont précises, plus les décisions sont prises en fonction de ce que l'enseignant peut faire en salle de classe, en réexaminant les stratégies d'enseignement spécifiques pour l'amélioration du rendement. Au fil du temps, à mesure que les enseignants comprennent davantage le fonctionnement comme CAP, chacun en arrive, de manière spontanée, à se poser la question suivante : que puis-je faire pour aider cet élève à maîtriser ce contenu d'apprentissage ? Et cette question, à elle seule, finit par orienter l'équipe vers la recherche de réponses et de stratégies d'intervention, et, par le fait même, tous travaillent à la réussite de chaque élève.

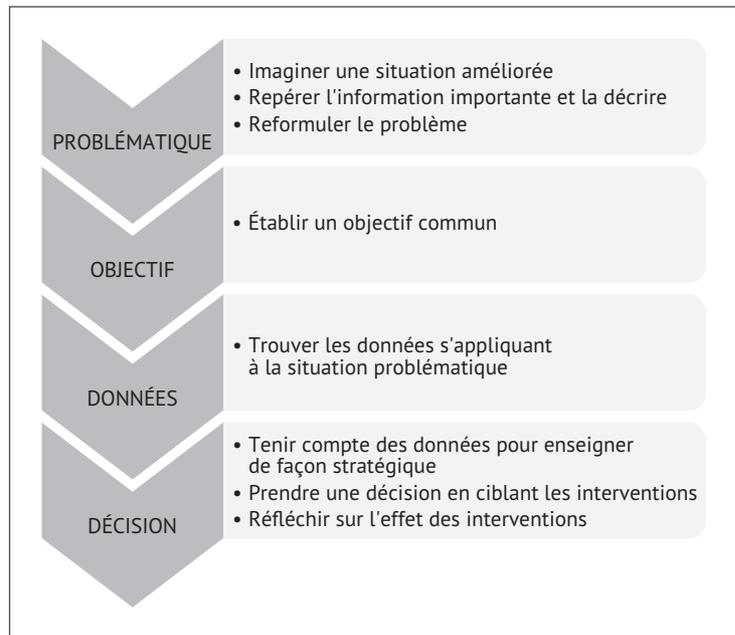


FIGURE 9.1.

Les quatre mots clés indispensables aux processus d'enseignement et d'apprentissage

9.4. La prise de décision à partir de données probantes : où en sommes-nous ?

Vous savez que vous cheminez vers l'amélioration de votre école comme CAP quand...

| | Pratique courante | Assez | Très peu | Pas du tout | Pour s'améliorer, il faudrait... |
|---|-------------------|-------|----------|-------------|----------------------------------|
| Lors des rencontres collaboratives, les décisions sont basées sur des données d'apprentissage précises. | | | | | |
| Les enseignants démontrent qu'ils croient à la prise de décision basée sur des données précises. | | | | | |
| L'école analyse des données de façon fréquente et régulière pour situer la progression des élèves. | | | | | |
| Les décisions prises lors des rencontres collaboratives font suite à une démarche clairement établie, structurée et rigoureuse. | | | | | |
| Les prises de décisions ciblent l'amélioration de l'apprentissage des élèves. | | | | | |
| Lors des rencontres collaboratives, mes collègues expriment une pensée critique pour la recherche de solutions novatrices. | | | | | |
| Lors des discussions, mes collègues témoignent d'un approfondissement de leur réflexion. | | | | | |
| Mes collègues utilisent des données précises pour voir l'impact de leurs interventions et pour fonder leurs décisions sur des pratiques reconnues comme efficaces par la recherche. | | | | | |
| Lors des rencontres collaboratives, nous nous interrogeons sur les retombées de nos interventions à l'aide de données précises. | | | | | |
| Les pratiques pédagogiques choisies ont fait leurs preuves dans l'amélioration de l'aspect ciblé chez l'élève et ne sont pas basées sur des opinions vagues provenant de l'intuition. | | | | | |

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

Plus le score est élevé, plus les prises de décision se font à partir de données probantes. Les enseignants se questionnent sur l'impact de leurs interventions de façon régulière. Ils situent la progression de chaque élève et font des analyses complexes pour trouver les interventions les plus appropriées à son évolution.

QUESTIONS FRÉQUENTES



1. L'introduction du parcours fondamental peut-elle amener les enseignants à discuter presque uniquement de la planification de l'enseignement au groupe classe et à laisser tomber les discussions portant sur les élèves à risque ?

Différents défis peuvent se présenter pour les écoles qui implantent le parcours fondamental. Toutefois, il est primordial de promouvoir une mobilisation collective des enseignants pour mettre en place des interventions pédagogiques ciblées qui entraînent une progression dans les apprentissages de **tous** les élèves, tant ceux qui sont à risque que ceux qui ne sont pas à risque.

2. En cherchant à améliorer le rendement d'une école afin de la rendre performante dans le cadre d'une gestion axée sur les résultats, n'y a-t-il pas un danger de vouloir s'occuper seulement des élèves qui sont sur le point d'atteindre la norme ?

Oui, et nous déplorons le fait que c'est ce que certaines écoles font. Toutefois, il est certain que dans celles-ci, même si l'énoncé de vision prône la réussite pour tous, les comportements vont dans le sens contraire. Dans l'esprit de la CAP, chaque élève doit réussir et l'école a le devoir de s'en assurer.

PISTES DE RÉFLEXION



- > À la suite de la lecture de ce chapitre, est-ce que votre opinion quant à l'emploi des données pour la prise de décision a évolué ? Si oui, quels éléments vous ont le plus influencé ?
- > Est-ce que votre milieu accorde suffisamment d'importance à une démarche de prise de décision structurée lors des rencontres collaboratives ?
- > D'après vous, quels sont les aspects que votre milieu a besoin de développer à cet égard ?
- > Quels sont les défis à relever ? Comment pouvez-vous les surmonter ?
- > Quelles sont les connaissances dont vous auriez besoin pour vous aider à prendre des décisions dans une démarche structurée lors des rencontres collaboratives ?

| POUR EN SAVOIR PLUS | |
|---|---|
| Éléments d'intérêt | Références |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cycle d'analyse des évaluations, p. 56 | ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) et ASSOCIATION DES DIRECTIONS ET DIRECTIONS ADJOINTES DES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES (ADFO) (2009). <i>Ensemble, on réussit. Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle</i> , Toronto, Gouvernement de l'Ontario, < http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Analyse mensuelle permettant d'élaborer des programmes personnels précis et de prendre des décisions judicieuses en matière d'enseignement • Création de cibles individuelles à partir des données recueillies | CRUZ, T. (2009). « Des stratégies pratiques pour l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et du rendement », <i>Le nouveau leader</i> , < http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/principals/NewLeaderf.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation de données pour orienter les discussions | KASER, J., MUNDRY, S., STIULES, K.E. et LOUCKS-HORSLEY, S. (2011). <i>Leadership scolaire au quotidien : 124 actions pour enrichir sa pratique</i> , Montréal, Chenelière Éducation. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Exemple de questionnaire suite à l'analyse de données | LECLERC, M., MOREAU, A.C. et RAINVILLE, G. (2009). « Comment utiliser les données d'observation pour la réussite en lecture ? », <i>AQEP – Vivre le primaire</i> , 23(1), p. 46-47. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Description de l'évaluation formative et de son emploi en salle de classe • Impact sur l'apprentissage des élèves | MOSS, C.M. et BROOKHARD, S.M. (2009). <i>Advancing Formative Assessment in Every Classroom : A Guide for Instructional Leaders</i> , Alexandria, ASCD. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Modèles d'analyse des données, p. 25 à 27 | OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2005). <i>Guide de l'OQRE pour la planification de l'amélioration au sein des écoles et des conseils scolaires</i> , < http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P011f.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Parcours fondamental | SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). <i>Accroître la capacité</i> , Toronto, ministère de l'Éducation, < http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC_fr.pdf >, consulté le 10 octobre 2012. |

QUOI RETENIR

- > Une équipe d'enseignants doit devenir une équipe dont les membres sont interdépendants quant aux problèmes liés aux apprentissages des élèves.
- > Il est indispensable de se doter de cibles d'apprentissage pour chaque niveau d'études et de voir si chaque groupe se rapproche de sa cible.
- > Les décisions pédagogiques prises ne doivent pas être basées sur l'intuition, mais sur des données probantes.
- > Il faut pouvoir compter sur des outils concrets permettant de visualiser la situation actuelle et se demander où on veut se rendre et comment on peut y arriver.
- > Les échanges au sein des rencontres collaboratives sont plus que des discussions libres. Ils sont exploratoires et progressent de façon significative en fonction des préoccupations soulevées. Ils se construisent à partir des idées émises entre collègues et doivent aboutir à certaines prises de décisions débouchant sur l'action.
- > Le leader doit construire cette culture de prise de décision à partir de données probantes pour favoriser la réussite des élèves.
- > L'interprétation collective des préoccupations liées à l'élève met celui-ci au centre des situations problèmes proposées. Les prises de décisions doivent toujours cibler l'amélioration des apprentissages de l'élève.
- > Dans l'esprit de la CAP, chaque élève doit réussir et l'école a le devoir de s'en assurer.





Conclusion

Il est difficile de conclure sur un sujet qui est en constante évolution. Tout n'a pas été dit sur la communauté d'apprentissage professionnelle et ce livre ne prétend pas le faire. Nous avons voulu simplement et modestement proposer quelques éléments comme matière à réflexion, fournir quelques outils et surtout tenter de faire comprendre ce qu'est une véritable communauté d'apprentissage professionnelle. Il serait intéressant d'exploiter des pistes de réflexion supplémentaires, notamment en ce qui concerne la création de CAP virtuelles pour combler les besoins des petites communautés éloignées.

Puisque le XXI^e siècle exige des enseignants de collaborer entre eux, car c'est ce qui fait la force d'une école, il est bien entendu qu'on gaspille une ressource incroyable quand on ne donne pas aux enseignants le temps de partager leur expertise. Les rencontres collaboratives exigent des ressources financières afin qu'elles puissent avoir lieu pendant la journée de travail et que les enseignants disposent de temps de qualité pour y participer. Pour amener les enseignants à réfléchir, les leaders devront mettre en place une structure permettant de rendre les rencontres efficaces et amener les enseignants tant à se questionner qu'à s'engager dans un processus de recherche.

Dans une CAP, les individus deviennent partenaires dans un projet commun au lieu de se faire compétition. Ils s'appuient sur une structure et des routines bien établies d'où émerge une culture de collaboration. Dans un tel contexte, le rôle des leaders scolaires est indéniable. C'est à eux que revient la tâche de favoriser l'acquisition de connaissances et d'inciter au développement de compétences. Pour ce faire, il faut savoir poser les bonnes questions, relancer les

discussions, amener une saine confrontation des opinions, provoquer les réflexions et développer la volonté de relever des défis pédagogiques. Guider les intervenants pour les amener à trouver leurs propres solutions tout en les tenant fermement responsables des actions à prendre, voilà le vrai travail d'un leader !

La recherche a prouvé, à de multiples reprises, que la qualité de l'éducation dépend plus de la façon dont les écoles sont gérées que de la quantité de ressources disponibles et que la capacité des écoles à améliorer l'enseignement et l'apprentissage est fortement influencée par les aptitudes des leaders scolaires. Pour que l'idée selon laquelle « l'équipe est plus intelligente que n'importe quel membre de celle-ci » puisse se concrétiser en milieu scolaire, il faut prioriser certains modes de fonctionnement qui favorisent les particularités des membres de l'équipe, encouragent les points de vue divergents et permettent d'extraire des connaissances de sources multiples. De plus, par rapport aux demandes croissantes d'innovation et de responsabilité, la collaboration des enseignants constitue probablement la ressource la plus importante d'une école. Pour que les changements favorables à la **réussite de tous les élèves** ne soient pas que des vœux pieux, pour que la salle de classe s'imprègne de ces changements, nous devons insuffler le désir d'apprentissage permanent. Le développement continu des enseignants passe désormais par l'apprentissage collaboratif et la culture de la responsabilité collective : il est question du « je » au service du « nous ».

Puisque l'éducation inclusive devrait permettre à l'élève, peu importe ses besoins, de trouver dans la classe ordinaire les conditions qui contribuent à l'évolution de ses apprentissages, il convient de revoir les pratiques actuelles. Dans un tel contexte, le fonctionnement de l'école en CAP donne du sens aux interventions pédagogiques puisque les enseignants trouvent avantageux de travailler en collaboration avec les collègues sur des questions qui les préoccupent et qui les touchent directement dans leurs interactions avec les élèves. Cette démarche fait en sorte qu'ils ne se sentent pas jugés, mais plutôt soutenus par l'équipe. Les enseignants ont besoin du soutien des collègues pour implanter de nouvelles pratiques afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves en milieu inclusif et le développement professionnel tel qu'on le conçoit traditionnellement n'est plus suffisant. Les enseignants doivent travailler en équipe pour se développer professionnellement, ce à quoi répond le travail en CAP. L'interaction entre les membres du personnel enseignant, la pratique réflexive, le questionnement ciblé quant aux besoins des élèves et les réflexions critiques favorisent la diffusion de l'expertise

ainsi que l'appropriation des pratiques reconnues comme efficaces. Cette démarche oblige à un dialogue qui ne prend forme que dans le partage des opinions et le choix réfléchi des priorités ainsi que par une volonté d'explorer les éléments théoriques soutenant le choix des pratiques. Cette approche propice à l'apprentissage des enseignants vise un partage des pratiques et une rétroaction par les pairs, ce qui constitue un niveau plus engageant que de simplement partager du matériel ou une planification de cours.

Dans une école fonctionnant comme CAP, les individus deviennent partenaires dans un projet commun au lieu de se faire compétition et les données d'apprentissage sont perçues comme des éléments essentiels aux discussions pédagogiques. La direction et les enseignants voient l'évaluation en classe et les prises de décisions qui en découlent sous un angle positif, car ils disposent à présent de données fiables pour exercer leur jugement professionnel. Comme le soutiennent Mazouz et Leclerc (2008), l'évaluation a été confondue, pendant des décennies, avec le contrôle, la surveillance et la sélection, sans jamais être considérée comme une pratique d'information permettant de vérifier le degré de maîtrise d'une personne à l'égard d'un certain domaine. Le travail en CAP ouvre la voie à une transformation de cette perception pour que l'évaluation devienne un instrument fournissant des informations précieuses sur les habiletés maîtrisées par les élèves et sur les éléments à enseigner. Comme l'affirmait un enseignant : *« étant donné que les priorités d'apprentissage sont bien établies, nous demeurons concentrés sur une problématique à la fois, ce qui nous permet de voir l'effet de nos interventions sur les élèves, surtout ceux qui sont à risque, en les amenant à surmonter les difficultés que nous avons identifiées »*. Par la collecte de données, les enseignants voient la progression de leurs élèves, ce qui devient fort encourageant sur le plan pédagogique. De plus, ils sont également motivés à développer chez leurs élèves ces habiletés à observer les travaux en classe et à les analyser pour juger de la progression des apprentissages. Cette attitude éveille la curiosité des élèves à l'égard de leur propre progression.

Les enseignants insistent sur le fait que le fonctionnement en CAP a modifié leurs méthodes d'enseignement. Ils soutiennent que cette démarche favorise une diffusion de l'expertise au sein du corps enseignant et l'appropriation de pratiques jugées par la recherche comme étant efficaces pour répondre aux besoins ciblés des élèves. Recevoir une rétroaction immédiate des collègues sur une intervention expérimentée en classe est une formule qu'ils perçoivent comme étant beaucoup plus avantageuse sur le plan professionnel

que la formation en grand groupe qui leur est traditionnellement offerte. De plus, la crainte souvent justifiée de voir les nouveaux enseignants isolés de leurs collègues sur le plan pédagogique, avec tous les risques que cela comporte, s'estompe dans une école qui fonctionne en CAP.

Transformer une école en CAP est une tâche difficile et exige du temps et de la persévérance. Toutefois, cette démarche s'inscrit dans un changement de culture des plus valorisants puisque la réussite des élèves occupe le cœur des discussions.



ANNEXE 1

Exercice pour mesurer vos connaissances quant à l'évaluation formative

| L'évaluation formative | L'évaluation sommative |
|--|---|
| C'est évaluer pour favoriser l'apprentissage. | C'est évaluer l'apprentissage. |
| A lieu sur une base continue tout au long de l'apprentissage. | A lieu à certains moments déterminés pour prendre un portrait actualisé de l'élève. |
| Permet d'observer le processus d'apprentissage et la progression des apprentissages. | Permet d'observer les produits des apprentissages. |
| Est vue comme une partie intégrante du processus enseignement-apprentissage. | Est vue comme quelque chose de séparé du processus enseignement-apprentissage, qui a lieu après un cycle d'enseignement-apprentissage. |
| Est axée sur la collaboration entre l'enseignant et l'élève. L'emploi de la rétroaction, suite aux informations tirées de l'évaluation, permet de guider l'enseignant afin de répondre davantage aux besoins de l'élève. | Est très contrôlée par l'enseignant, qui décide de ce que l'élève doit faire et qui évalue jusqu'à quel point il a complété adéquatement un test. |
| Est souple et en constante transformation compte tenu de l'évolution de l'élève, de ses besoins et de la rétroaction de l'enseignant. | Est rigide et constitue une mesure précise de ce que l'élève devrait produire. |
| Tant l'enseignant que l'élève adoptent une posture d'apprenants. | L'enseignant adopte le rôle de contrôleur (<i>auditor</i>) et l'élève, celui de contrôlé. |
| Tant l'enseignant que l'élève utilisent les données comme preuves servant de bases aux ajustements nécessaires pour une amélioration constante. | Les enseignants utilisent les résultats pour sanctionner soit le succès, soit l'échec de l'élève à partir de critères préétablis. |

Source : Adapté de Moss et Brookhart, 2009.



ANNEXE 2

Modèle de rencontre pour une école fonctionnant comme communauté d'apprentissage professionnelle

| Éléments | Exemples de questions à se poser pour que la rencontre collaborative soit efficace | Rôles de la direction |
|---|--|--|
| Thèmes des discussions choisis à partir des priorités ciblées | <p>Quels sont les éléments qui nous préoccupent au regard de l'apprentissage des élèves ?</p> <p>Qu'est-ce que l'on aimerait apprendre pour mieux répondre aux besoins de nos élèves ?</p> <p>Quelles sont les priorités à travailler pour favoriser la réussite des élèves ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Voir ce qui préoccupe les enseignants ; • Suggérer des priorités ; • Rappeler que les discussions doivent se centrer sur les besoins des élèves et sur les interventions à privilégier pour y répondre ; • Veiller à ce que les enseignants aient en main des données qui montrent l'effet des interventions et qui serviront de soutien aux questionnements ; • S'assurer que l'équipe dispose de temps de qualité pour la rencontre ; • Fournir les conditions physiques et humaines qui incitent les enseignants à collaborer, à apprendre collectivement et à partager. |
| Ordre du jour | <p>Qui animera la rencontre et sera responsable de la gestion du temps ?</p> <p>Quelle est la priorité dans les questions à débattre ?</p> <p>Combien de temps alloue-t-on à chaque sujet discuté ?</p> | |
| Préparation de l'apprentissage collectif | <p>En quoi les thèmes développés permettent-ils un apprentissage collectif ?</p> <p>Comment se fera le partage de l'expertise ?</p> <p>Quelles recherches viennent soutenir nos préoccupations ?</p> <p>Où peut-on trouver les ressources permettant de répondre à nos questions (livres, articles, vidéos, experts) ?</p> | |
| Partage des responsabilités | <p>Qui ? Quoi ? Combien de temps sera alloué à chaque personne ?</p> <p>Qu'est-ce que chaque participant doit préparer avant la rencontre ?</p> | |

Avant la rencontre

| Pendant la rencontre | |
|--|--|
| <p>Quel est le but de la rencontre ?</p> <p>Quel résultat devrait-on avoir atteint à la fin de la rencontre ?</p> <p>Quels sont les élèves qui nous préoccupent ? Quelles sont les données qui soutiennent nos préoccupations ?</p> <p>Quel est l'effet sur l'apprentissage des pratiques pédagogiques expérimentées ?</p> <p>Qu'est-ce que l'on doit changer ?</p> <p>Chez certains élèves, y a-t-il des indications qui donnent des pistes de travail ?</p> <p>Quelles semblent être les forces et les lacunes de nos élèves ?</p> <p>A-t-on des interprétations différentes ? Pour quelles raisons ?</p> <p>En arrive-t-on aux mêmes conclusions ? Sinon, pourquoi ?</p> <p>Quelle est la prochaine étape ?</p> <p>Qu'est-ce qui a été expérimenté dans nos salles de classe ?</p> <p>Comment la présentation actuelle (d'une stratégie ou d'une ressource) a-t-elle une influence sur les pratiques en enseignement ?</p> <p>Est-ce que la stratégie pédagogique pourrait améliorer l'apprentissage chez certains élèves ?</p> <p>Sur quelle base théorique s'appuie-t-elle ?</p> <p>Comment allons-nous savoir que cette stratégie est efficace ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Assister à la rencontre de l'équipe ou faire des visites éclair ; • Jouer un rôle de motivateur et encourager les enseignants sur ce qu'ils font déjà en lien avec l'objectif poursuivi : <i>Excellent ! Bonne idée !</i> • Montrer son intérêt quant aux préoccupations des enseignants, aux questions soulevées et aux tentatives de solutions apportées ; • Faire sentir sa présence et jouer un rôle de guide ; • Rappeler les buts de la rencontre ; • Prendre des notes ; • Rappeler d'envoyer le compte rendu ; • Valoriser les compétences des enseignants à faire des analyses à partir des données d'observation, à identifier les pistes d'interventions, à confronter leurs opinions et à s'ouvrir à des solutions originales ; • Inciter à une recherche collective de solutions et amener le groupe à remettre en question le statu quo. |
| <p>Fin de la rencontre</p> <p>Réflexion de groupe</p> <p>Apprentissage collectif</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Rappeler aux enseignants de terminer la rencontre en se donnant des choses à expérimenter (devoirs), de garder des traces dans leur journal de bord et de se fixer des objectifs pour la prochaine rencontre. |

(suite)

| Éléments | Exemples de questions à se poser pour que la rencontre collaborative soit efficace | Rôles de la direction |
|------------------------------|--|---|
| Compte rendu de la rencontre | <p>A-t-on tiré des conclusions concernant chaque thème discuté ?</p> <p>A-t-on énuméré les actions à poser ?</p> <p>Donne-t-on des pistes de travail ?</p> <p>Est-ce que les tâches pour la prochaine rencontre sont clairement établies ?</p> <p>Est-ce que les pistes d'exploration sont bien ciblées (p. ex., observation d'une personne experte, lecture professionnelle, exploration sur Internet pour une recherche sur le sujet, conférence) ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> Assurer un suivi au compte rendu : <i>Je vous encourage à préciser une stratégie que vous tenterez d'explorer pour aider cet élève à s'autocorriger lors de sa lecture ;</i> Donner des pistes de formation, de questionnement, de stratégies liées aux préoccupations identifiées : <i>Je vous rappelle que la lecture en dyade est une stratégie très prometteuse pour favoriser le développement de la fluidité ;</i> Observer le changement de pratiques en salle de classe en fonction des objectifs poursuivis ; Inciter les enseignants à collecter régulièrement des données d'apprentissage et à les analyser pour vérifier l'impact des interventions. |
| Après la rencontre | <p>Quelle nouvelle idée vais-je mettre en pratique ?</p> <p>Qu'est-ce que j'ai expérimenté ?</p> <p>Qu'est-ce qui a fonctionné ?</p> <p>Quelles difficultés ai-je rencontrées ?</p> <p>Comment puis-je expliquer de telles difficultés ?</p> <p>Quelles leçons puis-je tirer de cette expérience ?</p> <p>Si c'était à refaire, qu'est-ce que je ferais différemment ?</p> <p>Quels sont les changements que je suis en train de vivre ?</p> <p>Qu'est-ce que j'ai appris en expérimentant cette stratégie ?</p> <p>Technique 3-2-1 :</p> <p>Trois choses que j'ai apprises</p> <p>Deux idées que je veux pousser plus loin</p> <p>Une question que j'ai</p> | |

Exemple de réponses possibles à un questionnaire ciblé pour rendre l'enseignement plus efficace

Domaine prioritaire : apprentissage de la lecture

Exemple de moyen : bloc de littérature

Complétez chaque phrase en citant une action, un moyen, une technique ou un outil relié au domaine prioritaire ciblé :

1. De quelle façon le fait d'implanter un bloc de littérature a-t-il un impact réel sur l'apprentissage des élèves en lecture ?
 - Moins de perte de temps lors des transitions
 - Meilleure concentration des élèves pour effectuer une tâche
 - Moins de dérangement pendant le temps d'enseignement
 - Plus de temps d'enseignement de la littérature et meilleure utilisation du temps d'enseignement

2. Quelles preuves scientifiques avons-nous qu'un bloc de littérature est important du point de vue éducatif ?
 - Table ronde des experts (MEO, 2003a)
 - Guide d'enseignement efficace de la lecture (MEO, 2003b)
3. Quels sont les impacts de l'implantation d'un bloc de littérature sur nos pratiques actuelles ?
 - Planification rigoureuse pour ne pas avoir de perte de temps et rentabiliser le temps d'enseignement de la littérature
 - Diversification des activités pour que celles-ci ne soient pas ennuyantes
4. Quelles sont les ressources matérielles dont nous avons besoin pour implanter l'utilisation des fiches d'observation ?
 - Du temps pour échanger entre collègues sur les façons de rentabiliser le bloc de littérature
5. Quels sont les changements organisationnels que pourrait provoquer l'implantation d'un bloc de littérature ?
 - Cours de spécialistes déplacés
 - Récréation à un autre moment (p. ex., à la fin de la journée)
 - L'absence d'interruption pendant le bloc de littérature signifie que les messages se feront à un moment plus propice, de même que les sondages des élèves des autres classes, les demandes d'absences des élèves, etc.
6. En quoi la direction d'école peut-elle assurer un suivi ou offrir un soutien pour l'implantation d'un bloc de littérature ?
 - Revoir l'horaire
 - Discuter avec le personnel de la façon dont on peut éviter d'interrompre le bloc de littérature par des messages (secrétaires, bac de recyclage, présentation du pompier, etc.).



Bibliographie

- ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin.
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (2009). *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle: Ensemble on réussit*, <http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf>, consulté le 10 octobre 2012.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck.
- BANDURA, A. et SCHUNK, D. (1981). «Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation», *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, p. 587-598.
- BAUMEISTER, R.F., HEATHERTON, T.F. et TICE, D.M. (1994). *Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation*, Toronto, Academic Press.
- BÉLAIR, F. (2004). *Vivre en équilibre*, Montréal, Chenelière Éducation.
- BENNETT, N. et al. (2003). *Distributed Leadership*, Oxford, National College for School Leadership.
- BLASE, J. et KIRBY, P.C. (2010). *Des stratégies pour une direction scolaire efficace: Motiver et inspirer les enseignants*, Montréal, Chenelière Éducation.
- BOURASSA, M., PHILLION, R. et CHEVALIER, J. (2007). «L'analyse de construits: une coconstruction de groupe», *Éducation et francophonie*, XXXV(2), p. 78-117, <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_2_078.pdf>, consulté le 10 octobre 2012.
- BUSHER, H. (2006). *Understanding Educational Leadership: People, Power and Culture*, Maidenhead, Open University Press.
- BUTLER, D.L. (2005). «L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 55-78.
- CHEVALIER, J. et BUCKLES, D. (2009). *SAS²: Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*, <http://www.idrc.ca/fr/ev-130303-201-1-DO_TOPIC.html#begining>, consulté le 10 octobre 2012.

- CLAY, M.M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- COLLERETTE, P. (2010). *La gestion axée sur les résultats : Gestion du système scolaire sur une base de résultats*, Vidéoconférence, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.
- CORRIVEAU, L., LETOR, C., PÉRISSET BAGNOUD, D. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*, Bruxelles, De Boeck.
- CRÉVOLA, C. (2005). *Making the Pieces Fit: Solving the Puzzle of Literacy Success*, Webcasts for educators, <<http://www.curriculum.org/secretariat/november24.shtml>>, consulté le 10 octobre 2012.
- CRÉVOLA, C., HILL, P. et FULLAN, M. (2006). «Critical learning instructional path: Assessment for learning in action», *Orbit*, 36(2), p. 10-14.
- CRUZ, T. (2009). «Des stratégies pratiques pour l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et du rendement», *Le nouveau leader*, <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/principals/NewLeaderf.pdf>>, consulté le 10 octobre 2012.
- DIETZ, M.E. (2008). *Journals as Frameworks for Professional Learning Communities*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- DIONNE, L. (2011). «La communauté d'apprentissage professionnelle pour rehausser le sentiment d'autoefficacité des enseignants en sciences au primaire», *AQEP – Vivre le primaire*, 24(2), p. 36-37.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). «Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), p. 25-43.
- DUFOUR, R., DUFOUR, R., EAKER, R. et KARHANEK, G. (2005). *Tous les moyens sont bons : La communauté d'apprentissage professionnelle face aux difficultés d'apprentissage*, Mission, National Educational Service Canada.
- DUFOUR, R., DUFOUR, R., EAKER, R. et MANY, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*, Bloomington, Solution Tree.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*, Bloomington et Alexandria, National Education Service et Association for Supervision and Curriculum Development.
- DUMOUCHEL, J. (2011). «La communauté d'apprentissage professionnelle au service de l'élève à risque», *AQEP – Vivre le primaire*, 24(2), p. 33-35.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, Bloomington, National Educational Service.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*, Bloomington, National Educational Service.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3^e éd., New York, Teachers College Press.

- GAGNON, J. et ROBITAILLE, F. (2004). «L'évaluation des compétences en lecture, partie intégrante de l'enseignement», *AQEP – Vivre le primaire*, 17(2), p. 45-49.
- HAMILTON, I.R. et al. (2009). *Using Student Achievement Data To Support Instructional Decision Making*, Washington, D.C., National sciences, US Department of Education.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, New York et Buckingham, Teachers College Press et Open University Press.
- HARRIS, A. (2006). «Opening up the black box of leadership practice: Taking a distributed leadership perspective», *International Studies in Educational Administration*, 34(2), p. 37-45.
- HARRIS, A. (2004). «Distributed leadership: Leading or misleading», *Educational Management and Administration*, 32(1), p. 11-24.
- HORD, S.M. et SOMMERS, W.A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- HOWDEN, J. et KOPIEC, M. (2002). *Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques*, Montréal, Chenelière Éducation.
- HUFFMAN, J.B. et HIPPI, K.K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*, Lanham, Scarecrow Education.
- HULLEY, W. et DIER, L. (2005). *Harbours of Hope*, Burlington, Canadian Effective Schools.
- JÄPPINEN, A.K. (2010). «Preventing early leaving in VET. Distributed pedagogical leadership in characterizing five types of successful organizations», *Journal of Vocational Education & Training*, 62(3), p. 297-312.
- KASER, J., MUNDRY, S., STIULES, K.E. et LOUCKS-HORSLEY, S. (2011). *Leadership scolaire au quotidien : 124 actions pour enrichir sa pratique*, Montréal, Chenelière Éducation.
- LAFORTUNE, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAGARDE, F. (2011). *Structure scolaire et gestion axée sur les résultats*, Document inédit.
- LAVEAULT, D. (s.d.). *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*, <<http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/conf/conflaveault.pdf>>, consulté le 10 octobre 2012.
- LECLERC, M. (2011a). «Diriger une école en la centrant sur la communauté d'apprentissage», *in Direct : la clé de la gestion scolaire*, 19(1), p. 32-56.
- LECLERC, M. (2011b). «La communauté d'apprentissage professionnelle : On en parle mais qu'est-ce que c'est au juste?», *AQEP – Vivre le primaire*, 24(2), p. 28-29.
- LECLERC, M. (2010). «La communauté d'apprentissage professionnelle : Quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissements scolaires», *Échange*, 101, p. 29-42.
- LECLERC, M. et LECLERC-MORIN, M. (2007). «Les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans une école franco-ontarienne», *La Revue du Nouvel-Ontario*, 32, p. 51-70.

- LECLERC, M. et MOREAU, A.C. (2011a). « Communauté d'apprentissage professionnelle dans huit écoles inclusives », *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), p. 189-206, <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-185_LECLERC.pdf>, consulté le 10 octobre 2012.
- LECLERC, M. et MOREAU, A.C. (2011b). « Quelques conditions incontournables pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle », *AQEP – Vivre le primaire*, 24(2), p. 44-47.
- LECLERC, M. et MOREAU, A.C. (2010a). « La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier à la réussite des élèves », *Le point en administration scolaire*, 12(4), p. 22-28.
- LECLERC, M. et MOREAU, A.C. (2010b). *Ensemble pour la réussite en littératie. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M. et MOREAU, A.C. (2010c). « Comment les données d'apprentissage contribuent-elles à une intervention centrée sur les besoins de l'élève en lecture ? », *AQEP – Vivre le primaire*, 23(1), p. 46-47.
- LECLERC, M. et MOREAU, A.C. (2008). *Vers la réussite en littératie : Où en sommes-nous ?*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M., MOREAU, A.C. et CLÉMENT, N. (2011). « Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves », *Revue pour la recherche en éducation*, 1, p. 1-27.
- LECLERC, M., MOREAU, A.C., DAVIDSON, A. L. et DUMONT, É. (2010). « Des outils pour faciliter le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle en vue d'améliorer l'apprentissage de la lecture en contexte d'inclusion », dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. « Éducation-Intervention », p. 127-146.
- LECLERC, M., MOREAU, A.C. et LECLERC-MORIN, M. (2007). « Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : La dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse », *Éducation et francophonie : Publication de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)*, XXXV(2), p. 153-171.
- LECLERC, M., MOREAU, A.C. et LÉPINE, M. (2009a). *What Schools are Saying of the Ways to Improve their Functioning as a Professional Learning Community?*, Actes du colloque de l'European Conference on Educational Research (ECER), Vienne.
- LECLERC, M., MOREAU, A.C. et LÉPINE, M. (2009b). *Using Professional Learning Communities to Improve Student Learning in Reading: Better Understanding the Stages of Development*, Conférence européenne sur la lecture (ERA), Braga.
- LECLERC, M., MOREAU, A.C. et RAINVILLE, G. (2009). « Au-delà des murs : Impacts du travail collaboratif des enseignants sur la réussite en lecture et en écriture », *Caractères, Revue de l'Association belge pour la lecture (ABLF)*, 34(3), p. 46-51.
- LECOMPTE, J. (2004). « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, Hors série : Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, p. 60-90.

- LEITHWOOD, K., HARRIS, A. et HOPKINS, D. (2008). «Seven strong claims about successful school leadership», *School Leadership & Management*, 28(1), p. 27-42.
- LEITHWOOD, K. et JANTZI, D. (2008). «Linking leadership to student learning: The role of collective efficacy», *Educational Administration Quarterly*, 44(4), p. 496-528.
- LEITHWOOD, K. et JANTZI, D. (2000). «Transformational leadership: How principals can help reform school cultures», *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), p. 249-280.
- LÉPINE, M. (2011). «Former une communauté : voie d'avenir pour contrer le décrochage scolaire des élèves et des enseignants», *AQEP – Vivre le primaire*, 24(2), p. 30-32.
- LOUIS, K.S. (2006). «Changing the culture of schools: Professional community, organisational learning and trust», *Journal of School Leadership*, 16, p. 477-489.
- MARZANO, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- MAZOUZ, B. et LECLERC, J. (2008). *La gestion intégrée par résultats. Concevoir et gérer autrement la performance dans l'Administration publique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MAZOUZ, B., LECLERC, J. et TARDIF, M. J.B. (2006). «Gérer la capacité à apprendre de l'organisation publique: L'évaluation des cibles de résultat, du cadre de gestion et du changement», dans B. Mazouz, J. Leclerc et M.J.B. Tardif (dir.), *La gestion intégrée par résultats: concevoir et gérer autrement la performance dans l'administration publique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 346-390.
- MERCIER, M. (2011). «Les communautés d'apprentissage professionnelles : pour un accompagnement efficace du changement», *AQEP – Vivre le primaire*, 24(2), p. 41-43.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (s.d.). *Leadership au sein de l'école et de la salle de classe*, Toronto, ministère de l'Éducation, <<http://resources.curriculum.org/secretariat/framework/leadershipf.shtml>>, consulté le 10 octobre 2012.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2010). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française : évaluation au service de l'apprentissage, en tant qu'apprentissage et de l'apprentissage*, Toronto, ministère de l'Éducation, <<http://resources.curriculum.org/secretariat/framework/assessment4f.shtml>>, consulté le 10 octobre 2012.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2009). *Guide d'évaluation du rendement du nouveau personnel enseignant*, Toronto, ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2005). *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, Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2003). *Stratégie de lecture au primaire: Rapport de la Table ronde des experts en lecture*, Toronto, Ministère de l'Éducation.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans: Intervenir là où ça compte!*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Convention de partenariat: Outils d'un nouveau mode de gouvernance*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/ConvPartenariat_GuideImplantation.pdf>, consulté le 10 octobre 2012.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Québec, Gouvernement du Québec, <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>>, consulté le 10 octobre 2012.
- MOREAU, A.C. et LECLERC, M. (2011). «Les données d'apprentissage en lecture favorisant une intervention centrée sur les besoins de l'élève», *Lettrure*, 1, p. 25-41, <<http://www.ablf.be/lettrure/sommaire-lettrure-1/intervention-centree-sur-leleve-et-retombees-sur-les-apprentis-sages-en-lecture-et-ecriture>>, consulté le 10 octobre 2012.
- MOSS, C.M. et BROOKHART, S.M. (2009). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom*, Alexandria, ASCD.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2005). «A day in third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior», *The Elementary School Journal*, 105, p. 305-323.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2005). *Guide de l'OQRE pour la planification de l'amélioration au sein des écoles et des conseils scolaires*, <http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P011f.pdf>, consulté le 10 octobre 2012.
- OFSTED (2009). *Twenty Outstanding Primary Schools: Excelling Against the Odds*, Londres, Ofsted.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- REEVES, B. (2006). *The Learning Leader, How to Focus School Improvement for Better Results*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- REYNOLDS, D. et TEDDLIE, C. (2000). «The future agenda for school effectiveness research», dans C. Teddlie et D. Reynolds (dir.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Londres, Falmer Press, p. 322-343.
- ROBERTS, S.M. et PRUITT, E. Z. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*, Montréal, Chenelière Éducation.
- ROY, P. et HORD, S.M. (2006). «It's everywhere, but what is it? Professional learning communities», *Journal of School Leadership*, 16, p. 490-501.
- SAVOIE-ZAJC, L. et PETERS, M. (2011). «L'accompagnement, un levier important pour la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) au niveau scolaire», *AQEP – Vivre le primaire*, 24(2), p. 38-41.

- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2008a). *Cadre pour l'efficacité des écoles : un processus collectif d'amélioration continue de l'efficacité des écoles élémentaires de l'Ontario. Projet pilote de mise en œuvre, septembre 2007 – juin 2008*, Toronto, ministère de l'Éducation.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2008b). *Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel*, Toronto, ministère de l'Éducation, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/teaching_learning_fr.pdf>, consulté le 10 octobre 2012.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2008c). Web émissions (mai). *Stratégies à haut rendement pour améliorer l'apprentissage des élèves*, <<http://www.curriculum.org/secretariat/may2f.shtml>>, consulté le 10 octobre 2012.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2008d). *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage : un modèle d'enseignement pour les communautés d'apprentissage professionnelles de l'Ontario*, Série d'apprentissage professionnelle du Secrétariat de la littératie et de la numératie, <<http://www.curriculum.org/secretariat/files/020110fParcours.pdf>>, consulté le 10 octobre 2012.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). *Accroître la capacité*, Toronto, ministère de l'Éducation, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC_fr.pdf>, consulté le 10 octobre 2012.
- SENGE, P. M. (1990). *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Currency Doubleday.
- SERVICE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES CANADA (2008). *Stratégies à haut rendement pour améliorer l'apprentissage des élèves*, <<http://www.curriculum.org/secretariat/may2f.shtml>>, consulté le 10 octobre 2012.
- SPELLANE, J.P., HALVERSON, R. et DIAMOND, J.B. (2004). «Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective», *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), p. 3-34.
- STOLL, L. et LOUIS, K.S. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth, and Dilemmas*, Maidenhead, Open University Press.
- VYGOTSKI, L. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychosocial Processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WENGER, E. et al. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide To Managing Knowledge*, Cambridge, Harvard Business School Press.



DANS LA MÊME COLLECTION

Les transitions à l'école

*Sous la direction de Pierre Curchod,
Pierre-André Doudin et Louise Lafortune*
2012, ISBN 978-2-7605-3368-4, 332 pages

La santé psychosociale des élèves

*Sous la direction de Denise Curchod-Ruedi,
Pierre-André Doudin, Louise Lafortune
et Nathalie Lafranchise*
2011, ISBN 978-2-7605-3224-3, 372 pages

Pour une collaboration école-université en science et techno

Des pistes pour l'apprentissage
*Sous la direction de Ghislain Samson,
Abdelkrim Hasni, Diane Gauthier et Patrice Potvin*
2011, ISBN 978-2-7605-3031-7, 220 pages

La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes

*Sous la direction de Pierre-André Doudin,
Denise Curchod-Ruedi, Louise Lafortune
et Nathalie Lafranchise*
2011, ISBN 978-2-7605-3004-1, 326 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire, 2^e éd.

Pistes d'action pour apprendre
tous ensemble
Sous la direction de Nadia Rousseau
2010, ISBN 978-2-7605-2643-3, 504 pages

Régulation et évaluation des compétences en enseignement

Vers la professionnalisation
*Sous la direction de Louise M. Bélair,
Christine Lebel, Noëlle Sorin, Anne Roy
et Louise Lafortune*
2010, ISBN 978-2-7605-2584-9, 350 pages

Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Sylvie Fréchette, Noëlle Sorin,
Pierre-André Doudin et Ottavia Albanese*
2010, ISBN 978-2-7605-2552-8, 226 pages

Littératie et inclusion

Outils et pratiques pédagogiques
*Sous la direction de Manon Hébert
et Lizanne Lafontaine*
2010, ISBN 978-2-7605-2545-0, 214 pages

Les écritures en situations professionnelles

*Sous la direction de Françoise Cros,
Louise Lafortune et Martine Morisse*
2009, ISBN 978-2-7605-2378-4, 270 pages

Leadership et compétences émotionnelles

Dans l'accompagnement au changement
*Sous la direction de Bénédicte Gendron
et Louise Lafortune*
2009, ISBN 978-2-7605-1607-6, 246 pages

L'articulation oral-écrit en classe

Une diversité de pratiques
*Sous la direction de Lizanne Lafontaine,
Rééal Bergeron et Ginette Plessis-Bélair*
2008, ISBN 978-2-7605-1583-3, 240 pages

Jugement professionnel en évaluation

Pratiques enseignantes au Québec
et à Genève
*Sous la direction de Louise Lafortune
et Linda Allal*
2007, ISBN 978-2-7605-1529-1, 272 pages

L'organisation du travail scolaire

Sous la direction de Monica Gather Thurler et Olivier Maulini

2007, ISBN 978-2-7605-1503-1, 468 pages

Observer les réformes en éducation

Sous la direction de Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert

2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

L'innovation en formation à l'enseignement

Pistes de réflexion et d'action

Sous la direction de Jean Loiselle, Louise Lafortune et Nadia Rousseau

2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

Quelle formation à l'enseignement ?

Sous la direction de Pierre-André Doudin et Louise Lafortune

2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués

Antoine Baby

2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire

Marie-France Daniel, avec la collaboration de Monique Darveau, Louise Lafortune et Ricardo Pallascio

2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

Le questionnement en équipe-cycle

Questionnaires, entretiens, journaux de réflexion

Sous la direction de Louise Lafortune

2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école

Sous la direction de Louise Lafortune, avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé

2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école

Sous la direction de Ghyslain Parent et Denis Rhéaume

2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école

Sous la direction de Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock et Francisco Pons

2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation

Un soutien au renouvellement des pratiques

Sous la direction de Monique L'Hostie et Louis-Philippe Boucher

2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains

Hommage à Ernst von Glasersfeld

Sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra

2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire

Sous la direction de Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger

2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos

Sous la direction de Louise Lafortune et Claudie Solar

2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques

Susciter l'expression des émotions en mathématiques

Louise Lafortune et Bernard Massé, avec la collaboration de Serge Lafortune

2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage

Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire

Philippe Perrenoud

2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages

Sous la direction de Marc Boutet et Nadia Rousseau

2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste

Pour s'approprier une réforme
en éducation

Louise Lafortune et Colette Deaudelin

2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

**L'école alternative
et la réforme en éducation**

Continuité ou changement ?

*Sous la direction de Richard Pallascio
et Nicole Beaudry*

2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition

*Louise Lafortune, Suzanne Jacob
et Danièle Hébert*

2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

Pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) afin de répondre aux besoins éducatifs du **xxi**^e siècle, particulièrement l'amélioration de la réussite des élèves, il faut redéployer le génie pédagogique de votre école au service de l'intelligence collective. La mise en place d'une CAP amène votre équipe à travailler ensemble en visant un but commun, un peu comme le font les outardes par leur formation en «V», tirant profit des vents afin d'avancer plus facilement et plus rapidement vers leur destination.

Ce guide vous fait mieux connaître ce qu'est une CAP et, surtout, vous offre les outils qui vous accompagneront dans la mise en œuvre de celle-ci. Les trois stades de progression, de même que chacun des indicateurs de la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP), sont décrits en détail. Des méthodes pour fixer, observer et évaluer les résultats sont également proposées.

L'éducation étant un facteur crucial du succès des personnes et de la société, il ne faut pas hésiter à rebâtir la culture de votre école et à redessiner son mode de fonctionnement pour parvenir à offrir un enseignement de qualité. Ce livre vous invite à vous questionner, avec votre équipe-école, pour situer les démarches entreprises dans votre milieu, pour clarifier les défis que vous avez à relever et pour repérer les éléments de solutions favorisant l'évolution de votre école comme CAP.

MARTINE LECLERC est titulaire d'un Ph. D. et est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle a une vaste expérience de l'enseignement en milieu inclusif, tant au Québec et dans les Territoires du Nord-Ouest qu'en Ontario. Elle a participé à la rédaction de plusieurs rapports d'experts portant sur la lecture et sur l'inclusion scolaire, en plus d'avoir donné de nombreuses conférences au Canada, aux États-Unis et en Europe. Martine Leclerc a signé maints articles tant à caractère scientifique que professionnel et publié trois livres qui sont vendus dans toutes les provinces canadiennes ainsi qu'en France et en Belgique. Elle est membre du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) ainsi que du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).