



HAL
open science

Communication n°335 -Atelier 6 : Primaire La réussite pour tous, une utopie? Expérience vécue d'une communauté d'apprentissage professionnelle visant cette réussite

Martine Leclerc, Madeleine Piché, Roger Prud'Homme, Catherine Dumouchel

► **To cite this version:**

Martine Leclerc, Madeleine Piché, Roger Prud'Homme, Catherine Dumouchel. Communication n°335 -Atelier 6: Primaire La réussite pour tous, une utopie? Expérience vécue d'une communauté d'apprentissage professionnelle visant cette réussite. La réussite pour tous, une utopie? Expérience vécue d'une communauté d'apprentissage professionnelle visant cette réussite, Jul 2015, Paris, France. hal-01182840

HAL Id: hal-01182840

<https://hal.science/hal-01182840>

Submitted on 3 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication n°335 - Atelier 6 : Primaire

La réussite pour tous, une utopie? Expérience vécue d'une communauté d'apprentissage professionnelle visant cette réussite

Martine Leclerc, professeure, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Madeleine Piché, directrice, École Notre-Dame-du-Canada, Commission scolaire de la Capitale, Québec, Canada

Roger Prud'Homme, professionnel de recherche, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Catherine, Dumouchel, doctorante, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Résumé

Cette communication présente la démarche entreprise par une équipe-école de la région de Québec, au Canada, qui a implanté une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) afin d'améliorer la réussite des élèves en lecture. Concrètement la CAP fait référence à des équipes collaboratives qui examinent les progrès des élèves et se fixent des objectifs d'intervention. À la suite de cette expérimentation sur plus de trois ans, différents changements ont été vécus par les enseignants, principalement en ce qui a trait aux méthodes d'enseignement en classe, à l'utilisation des données d'apprentissage ainsi que dans les pratiques collaboratives au sein de l'école. Chez les élèves, on note entre autres une meilleure compréhension des textes et une amélioration de la motivation à lire.

Mots clés : Communauté d'apprentissage professionnelle; réussite scolaire; lecture; développement professionnelle; primaire.

Abstract

This communication presents the steps taken by a school-team in the Quebec region of Canada, which developed a professional learning community (PLC) in order to improve student success in reading. Concretely the PLC refers to collaborative teams that examine student progress to establish objectives for future intervention. Following this experimentation which took place during the span of over three years, various changes occurred in the teachers, mainly when it comes to the use of teaching practices in class, student learning data as well as collaborative practices within the school. For students, some of the changes that were noticed are, for example, a better comprehension of texts as well as an improvement in overall motivation towards reading.

Mots clés Key words: Professional learning community; student success; reading; professional development; elementary.

L'excellence n'est jamais un hasard. C'est toujours le fruit d'une attention soutenue, d'un réel effort, et d'une exécution intelligente et habile. C'est le choix judicieux parmi de nombreuses possibilités.

Einstein

Introduction

S'il est une chose sur laquelle les milieux de la recherche s'entendent, c'est qu'une collaboration, soutenue et structurée, entre les enseignants améliore la qualité de l'enseignement et produit des effets positifs remarquables, et souvent immédiats, sur l'apprentissage des élèves et la satisfaction professionnelle (Schmoker, 2004). Ce texte présente la démarche entreprise par une équipe-école de la région de Québec, au Canada, qui a implanté une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) afin d'améliorer la réussite des élèves en lecture. Tout d'abord, disons brièvement en quoi consiste une CAP et précisons le contexte de l'expérimentation.

1. Une CAP et les équipes collaboratives

Une CAP est une structure qui amène les intervenants d'une école à réfléchir collectivement pour améliorer les résultats scolaires. Basée sur une culture de responsabilité partagée par tous les intervenants, ce mode de fonctionnement s'appuie sur des données d'observation de l'apprentissage où le développement professionnel des enseignants est en lien direct avec les stratégies à développer chez les élèves. Bref, le but ultime de la CAP est d'améliorer l'apprentissage des élèves par la formation continue du personnel enseignant.

Concrètement la CAP fait référence à des équipes collaboratives constituées de personnes qui se réunissent régulièrement afin d'examiner les progrès des élèves, de fixer des objectifs d'intervention et d'examiner si les stratégies d'enseignement utilisées ont porté des fruits. Ils entretiennent ainsi leur développement professionnel en découvrant de nouvelles pistes d'intervention, en explorant des idées novatrices et en s'engageant dans un développement de compétences supplémentaires nécessaires pour favoriser la progression des élèves.

La responsabilité de l'enseignant envers la réussite des élèves devient collective par le biais d'une prise de conscience de l'urgence d'intervenir pour amener tous les élèves à réussir. En travaillant en CAP, les enseignants agissent de la même façon qu'une équipe de recherche et mènent ce qui est communément appelé une enquête collaborative, en se posant les questions suivantes :

- Quelles connaissances ou habiletés essentielles les élèves doivent-ils acquérir?
- Quelles sont les stratégies d'enseignement qui seraient les plus efficaces pour amener les élèves à acquérir ces connaissances ou à développer ces habiletés?
- De quelle façon peut-on organiser la séquence des interventions pour optimiser l'apprentissage?

- Quelles sont les données qui serviront de preuves pour permettre de juger de l'acquisition des connaissances et des habiletés essentielles?

Développer une culture de données constitue un point tournant de la CAP et le cœur même des rencontres collaboratives. Ainsi, les enseignants analysent et utilisent les données recueillies pour stimuler la réflexion et viser une amélioration de l'apprentissage chez les élèves. Ils se posent des questions telles que : est-ce que nos élèves progressent ? Si oui, comment fait-on pour le savoir ? A-t-on des preuves (données) ? Quels sont les élèves qui nous préoccupent ? Que se passe-t-il dans notre école lorsque, malgré les efforts déployés, un élève ne parvient pas à apprendre ? Où peut-on trouver l'expertise pour surmonter ce genre de défi ? (DuFour, DuFour, Eaker et Karhanek, 2004). Concrètement, cette démarche oblige les enseignants à devenir des apprenants qui font preuve de pensée critique et créative.

2. Contexte de l'expérimentation

L'initiative dont il est question dans ce texte touche le travail en communauté d'apprentissage professionnelle et l'expérience vise à perfectionner chez les enseignants les approches et pratiques pédagogiques pour améliorer les compétences des élèves en lecture.

Déroulement du projet

Ce projet a débuté en mai 2011 et à l'automne 2014, soit au moment de la rédaction de cet écrit, l'école en est à sa quatrième année de l'implantation de la CAP. Cette école se situe en milieu défavorisé¹, au cœur de la ville de Québec au Canada et compte 275 élèves. Le personnel visé par le projet inclut 16 enseignants², deux orthopédagogues ainsi que la directrice de l'école. La moyenne d'âge est de 41 ans et la moyenne d'années d'expérience en enseignement est de 13 ans. Treize participants ont un diplôme de premier cycle universitaire en enseignement et 3 autres ont un diplôme de deuxième cycle universitaire.

Tout au long du projet, l'équipe-école est accompagnée par une équipe de chercheurs de l'Université du Québec en Outaouais, comprenant deux professeures-chercheuses et deux professionnels de recherche, qui a fourni la formation et le soutien nécessaires pour que l'école progresse comme CAP. Soulignons également que la directrice de l'école possède beaucoup d'expérience en gestion scolaire dans un milieu défavorisé et a déjà implanté dans l'école une approche novatrice, soit « L'encadrement par privilèges » afin de créer un climat sain et sécuritaire. De plus, avant même que le projet sur la CAP ne débute, un climat collaboratif entre les différents intervenants était très présent, ce qui constitue un terreau fertile à la progression de l'école comme CAP (Leclerc, 2012).

¹ Deux indices composent cette cote. Le premier est l'indice IMSE (indice de milieu socio-économique) constitué du nombre de mères sans diplôme (2/3 du poids) et de la proportion des familles dont les parents ne sont pas à l'emploi (1/3 du poids). L'école impliquée dans le présent projet a l'indice 10/10, soit le plus élevé. Le deuxième est le SFR (indice du faible revenu) associé au nombre de familles dont le revenu se situe sous le seuil de faible revenu. Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Pour cet indice, l'école obtient 9/10.

² Ces enseignants sont répartis entre les cycles suivants : préscolaire (3), premier cycle (5), deuxième cycle (4), troisième cycle (4).

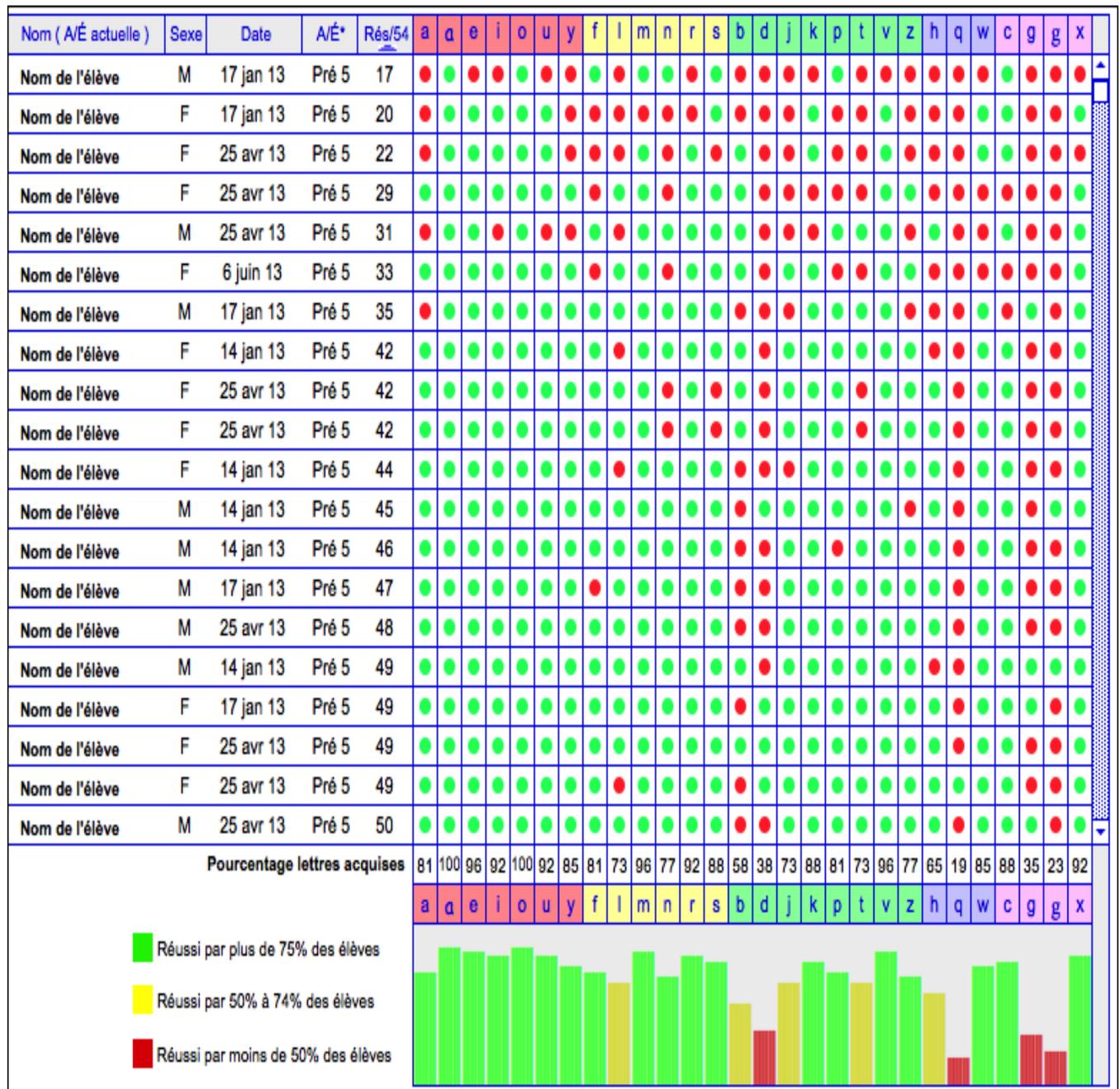
Au moins huit rencontres par année ont eu lieu pour fournir la formation et l'accompagnement par l'équipe de recherche. Les objectifs principaux de ces rencontres visaient : 1) à mieux comprendre le travail en CAP (structure, normes de fonctionnement, etc.), 2) à développer la pratique réflexive liée à l'étude du choix des interventions et 3) à améliorer les compétences à se questionner, à observer et à réguler les apprentissages (collecte de données, cibles, normes de rendement). Au cours de la démarche, des documents d'accompagnement ainsi que des séquences vidéos ont été produits pour assurer la pérennité de ce mode de fonctionnement et en favoriser éventuellement le transfert dans d'autres milieux. En septembre 2014, au moment de rédiger ce texte, plus de 25 rencontres avec l'équipe de recherche avaient eu lieu et de nombreuses autres rencontres avaient été tenues par les équipes collaboratives sans la présence d'un membre de l'équipe de recherche.

Les rencontres collaboratives

Sur une base régulière, les enseignants se rencontrent par cycle pour analyser ensemble les données d'observation afin de cerner les apprentissages qui sont peu maîtrisés par l'ensemble des élèves et qui devraient être enseignés à toute la classe. Ils regardent également s'il y a des élèves qui sont à risque et comment pourraient être faits les regroupements d'élèves pour mieux intervenir de façon intensive pour enseigner certaines notions. C'est également lors de ces rencontres que les enseignants se questionnent sur les erreurs probables que l'élève effectue, sur les modifications nécessaires dans leurs pratiques pédagogiques et sur les façons d'harmoniser leurs enseignements pour obtenir de meilleurs résultats. Ainsi, l'équipe se pose des questions telles que : *Qu'est-ce que ce tableau de données nous dit? Que faisons-nous de bien? Qu'est-ce que l'on devrait faire autrement?* (voir les figures 1 et 2 pour des exemples de graphiques utilisés). Grâce aux données d'observation, les enseignants sont en mesure de vérifier si le profil de l'élève a changé, donc si le choix des interventions a été judicieux. Dans le cas contraire, il faut en choisir d'autres et discuter des changements nécessaires pour amener l'élève à progresser. Les rencontres collaboratives aboutissent à des discussions sur des cibles de rendement et des objectifs SMART (Spécifique, Mesurable, Atteignable, axé sur les Résultats et limité dans le Temps)³. En somme, l'équipe établit des objectifs SMART, compte tenu des améliorations souhaitées dans les apprentissages chez les élèves et se pose la question cruciale: Quel sera le plan d'action pour les atteindre?

³ Pour plus de détails sur la façon de formuler l'objectif SMART, voir Prud'Homme et Leclerc (2014), p. 140 et Leclerc (2012) p. 38 et p. 155.

Figure 1 : Exemple de graphique utilisé par les enseignants du préscolaire



Source : Destination littéraire, 2014

Figure 2 : Exemple de graphique utilisé par les enseignants du 3^e cycle

Avant la lecture	Pendant la lecture	Après la lecture	Stratégies	Motivation				
OPTIONS DE RECHERCHE : <input type="text" value="Année scolaire précédente"/> <input type="button" value="F"/> <input type="button" value="+"/> <input type="button" value="M"/>		STATISTIQUES : Nombre d'évaluations 18 Nombre d'élèves 19 Le nombre d'évaluations et le nombre d'élèves ne coïncident pas.						
Poser des questions	Visualiser	Fluidité	Taux précision, AC	Méprises/Indices	Stratégies de décodage			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Nom (A/É actuelle)	Sexe	A/É* évaluation	Date évaluation	Genre	Niveau de lecture	Taux de précision	Taux d'autocorrection	mots/minute
Nom de l'élève	M	4061	14 jan 14		80	98	1:1,8	144.08
Nom de l'élève	F	3050	16 mai 14		80	94	1:3,3	140.26
Nom de l'élève	M	3050	17 mai 14		80	99	1:3	181.03
Nom de l'élève	F	3049	17 mai 14		80	97	1:2	148.11
Nom de l'élève	F	3048	17 sep 13		80	95	1:3,7	167.1
Nom de l'élève	F	3048	18 sep 13		80	96	1:2,2	143.04
Nom de l'élève	M	3048	24 sep 13		50	92	Nul	175.38
Nom de l'élève	M	3048	17 sep 13		80	96	1:8	106.43
Nom de l'élève	M	3048	18 sep 13		80	98	1:3	174.76
Nom de l'élève	M	3048	6 jan 14		40	98	Nul	135.75
Nom de l'élève	F	3048	6 jan 14		40	94	1:10	113.13
Nom de l'élève	M	3048	6 jan 14		40	99	1:1,3	120.67
Nom de l'élève	M	3048	6 jan 14		40	- 87	1:4,3	95.51
Nom de l'élève	F	3048	22 jan 14		40	100	1:1	137.65
Nom de l'élève	F	3048	17 mai 14		80	96	1:3,3	129.15

Source : Destination littératie, 2014

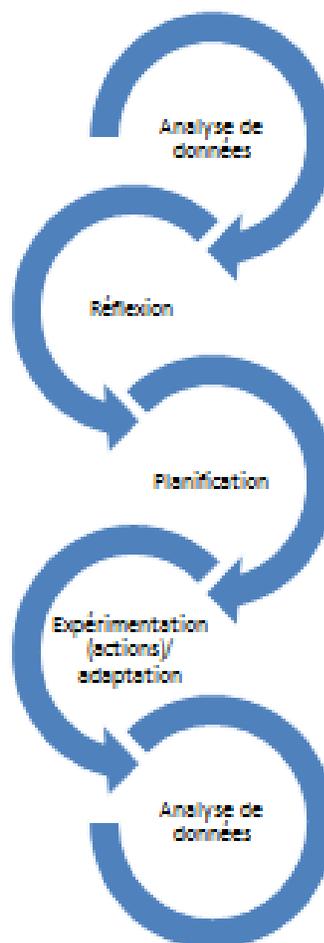
Le parcours fondamental

Pour établir la prochaine étape, les équipes travaillent sur ce qui est appelé le parcours fondamental basé sur les travaux de Crévola, Hill et Fullan (2006). 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 (Secrétariat de la numératie et de la littératie, 2008).

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. La démarche du parcours fondamental comprend trois phases essentielles qui se résument⁴ par 1) la mise en œuvre au cours de laquelle sont rassemblées les preuves de l'apprentissage et où les intervenants déterminent le domaine prioritaire d'action et créent de façon collective une tâche d'observation; 2) la planification d'un bloc variant de quatre à six semaines d'apprentissage et, 3) l'analyse des résultats à la suite de la période d'enseignement. Tout au long du processus, l'équipe réfléchit constamment à l'apprentissage des élèves comme l'illustre la figure 3.

⁴Plus de détails se retrouvent dans le document du Secrétariat de la numératie et de la littératie (2008), *Accroître la capacité : Série d'apprentissage professionnel*. Disponible en ligne : <http://www.curriculum.org/secretariat/files/020110fParcours.pdf>
Vous pouvez également consulter Leclerc (2012) p. 157 et Prud'Homme et Leclerc (2014) p. 185

Figure 3 :Cycle itératif entre réflexion et analyse de données d’observation de l’apprentissage



3. Changements vécus

À la suite de cette expérimentation sur plus de trois ans, différents changements ont été vécus par les enseignants, principalement en ce qui a trait à la formation continue des enseignants, aux pratiques d’enseignement, à l’utilisation des données ainsi que dans les pratiques collaboratives au sein de l’équipe. De plus, certaines retombées chez les élèves découlent de ce travail en CAP.

Une formation continue sur place et en lien avec les besoins réels des enseignants pour faire progresser les élèves

La CAP permet à ses membres de développer perpétuellement leurs habiletés et connaissances professionnelles. Elle amène les enseignants à prendre en charge leur

formation continue et à identifier les éléments qu'il leur faudrait acquérir pour faire progresser leurs élèves. C'est en ce sens que l'on peut dire que la formation qu'ils reçoivent est directement liée aux besoins de leurs élèves. Cette formation continue sur place est un changement notable, car auparavant, elle était souvent disciplinaire et offerte de façon plutôt traditionnelle. Progressivement, les enseignants en sont arrivés à dépasser les « comment » pour en arriver aux « pourquoi » de tels aspects liés à la pédagogie. Cela a un effet sur la perception des capacités professionnelles des membres, comme l'affirme cet enseignant : « J'ai tellement un sentiment de compétence professionnelle... J'ai l'impression que je fais la différence [auprès de mes élèves] ». La directrice mentionne d'ailleurs qu'il y a une « différence au niveau de la confiance en soi » qui a évolué depuis l'implantation de la CAP.

Les pratiques d'enseignement

L'implantation de la CAP a provoqué plusieurs changements dans les pratiques d'enseignement de l'école, notamment l'adoption de nouvelles stratégies, le délaissement du manuel de base, ainsi que l'implantation d'interventions pédagogiques différenciées.

Adoption de nouvelles stratégies d'enseignement. Il semble que la CAP favorise un changement profond des habitudes d'enseignement relativement à la lecture, comme en témoignent les paroles de ces enseignants : « Nous avons changé plusieurs de nos pratiques et comprenons maintenant davantage la séquence d'apprentissage en lecture » ; « Nos quatre situations de lecture, ce sont vraiment des pratiques qui sont en train de s'implanter » ; « Ce qui a été rajouté depuis deux ans, c'est le mur des mots fréquents ».

Ces changements ont des répercussions au sein de l'école. En travaillant ensemble, les enseignants se questionnent sur les stratégies d'enseignement utilisées et cherchent à harmoniser l'enseignement d'un niveau d'études à l'autre, rendant ainsi l'équipe-école plus efficace : « Les pratiques sont vraiment plus harmonisées, on est plus efficaces. Cette année on a élevé la qualité de l'enseignement ». Le travail des enseignants est orienté vers la réussite des élèves : « Si on est en train de poursuivre des parcours, c'est pour faire progresser les élèves ». D'ailleurs, les stratégies utilisées par les enseignants ne se limitent pas à la lecture, mais sont transposées à d'autres domaines d'enseignement, favorisant ainsi l'intégration des matières : « L'autre jour, on faisait des situations problèmes en maths, donc on utilisait le rappel de texte ».

Manuel de base délaissé au profit de livres nivelés et de pratiques à haut rendement. Une des principales conséquences de l'intégration des nouvelles pratiques d'enseignement en salle de classe réside dans l'utilisation moins systématique du manuel de base en lecture car les enseignants croient qu'il ne permet pas de répondre aux besoins diversifiés des élèves : « On a délaissé le manuel de base pour la lecture. On s'est rendu compte que les manuels, ce ne sont pas des livres à leur niveau, il y en a pour qui ça ne marche pas du tout. Quand on parle d'élèves en difficulté autant que d'élèves très forts, je trouve maintenant que les manuels ne les rejoignent pas du tout ».

Interventions pédagogiques différenciées. Les enseignants effectuent désormais des suivis d'élèves en petits groupes ciblés afin de contrer les difficultés de ces derniers :

«L'élève a donc un suivi des interventions plus régulier et fréquent par le travail intensif en petit groupe ou en individuel»; «Je suis capable de prendre des élèves en sous-groupe à ma table». Cette démarche fait en sorte que les enseignants se sentent plus aptes à différencier leur enseignement : «En septembre, on a établi des structures autonomes dans la classe qui permettaient, par la suite, de travailler avec de petits groupes d'élèves, à partir de besoins très spécifiques».

La culture de données et de régulation des apprentissages

Au cours des trois dernières années, les membres de la CAP ont effectué une véritable progression quant à l'utilisation des données. Globalement, ils reconnaissent l'importance de celles-ci afin de guider leurs interventions pédagogiques et d'apprécier de façon régulière la progression des apprentissages de leurs élèves.

Utilisation des outils de collecte de données. Plusieurs enseignants se sentent à l'aise quant à l'utilisation des outils pour la collecte de données comme l'exprime la direction de l'école : «Ils sont capables d'utiliser avec plus d'efficacité les outils d'observation». Certains enseignants trouvent très valorisant le fait même d'observer l'élève pour situer sa progression et n'hésitent pas à partager leur enthousiasme : «Juste faire l'évaluation avec les élèves c'est enrichissant et triplant». Cette démarche semble les rendre plus efficaces pour savoir ce qui doit être enseigné, ce qui augmente leur niveau d'autoefficacité professionnelle : «Je suis capable d'en prendre à ma table et de constater les difficultés : tel élève est rendu à telle place. Je suis capable de prendre des notes, de faire mes entrevues individuelles, mes évaluations».

Établissement des priorités d'action en fonction des analyses effectuées. Par les analyses de données, les enseignants sont en mesure de savoir précisément ce qu'ils doivent enseigner en priorité. Par exemple, pour une équipe d'enseignants, la fluidité constitue une habileté ayant été ciblée comme prioritaire : «Au début de l'année on avait regardé les données qu'on avait et on s'était rendu compte que dans le fond, on devait travailler la fluidité... c'est quelque chose qu'on n'avait pas enseigné systématiquement vraiment avant». Pour une autre équipe, c'est plutôt la compréhension de texte : «Bien que le problème premier découle du fait que nos élèves avaient une superbe fluidité, vraiment superbe, on s'est rendu compte qu'ils ne comprenaient pas».

Interventions ciblées avec rigueur. Il semble que désormais, une majorité d'interventions s'appuient sur des données et non seulement sur l'instinct des enseignants, comme l'indique la directrice et un enseignant : «Ils ont réalisé qu'il faut associer les données avec son instinct»; «Nos stratégies sont moins choisies par instinct». Cela permet de cibler les apprentissages problématiques avec plus de rigueur et de trouver les interventions requises. Les enseignants soutiennent qu'ils peuvent davantage mettre le doigt sur ce qui est à travailler chez l'élève et ce qui est problématique : «Avant, on disait : je pense que c'est cela le problème. Aujourd'hui, je sais que je ne suis pas dans le champ. Je sais si c'est le vrai problème à travailler. » Ainsi, les enseignants se sentent davantage en mesure de cibler les besoins spécifiques des élèves pour choisir les interventions appropriées.

Données qui supportent les pratiques de différenciation et d'inclusion. Par ailleurs, le travail en CAP favorise une véritable différenciation pédagogique : «Avant, j'étais capable de cibler mes élèves forts et mes élèves faibles. Mais ceux du milieu, je ne les ciblais pas. Je vais maintenant les chercher. On a quelque chose d'observable et de mesurable pour voir ce que l'on doit travailler parce que les objectifs fixés pour les élèves sont basés sur les observations issues des données.» Par ailleurs, la CAP semble promouvoir l'inclusion scolaire puisque l'ensemble des élèves, et non seulement les forts ou les faibles, sont soutenus par la CAP : «Là, tout le monde y trouve son compte, même les élèves en difficultés et également les plus forts (...). Je pense qu'on peut aussi remédier tout de suite en début d'année avec les élèves qui ont des problèmes en conscience phonologique. ». Un enseignant affirme d'ailleurs que cela «[permet d']identifier ce qu'ils [les élèves] savent et savent moins. Donc, tu ne fais pas de répétitions inutiles dans ton enseignement».

Les pratiques collaboratives

Au sein de l'équipe, on assiste à un déploiement de l'esprit de collaboration, à une concertation accrue ainsi qu'au développement d'un langage commun.

Le déploiement de l'esprit de collaboration. Plusieurs enseignants témoignent de l'esprit de collaboration entre les collègues : «On travaille tout le monde ensemble vers le même but. On ne travaille plus en silo. On monte les marches ensemble... ». Il semble d'ailleurs y avoir un engagement plus profond des membres envers le projet de la CAP comme le soutient la directrice : «Le principal changement que je vois cette année, c'est beaucoup au niveau de l'adhésion et de l'engagement des gens». Ainsi, l'entraide entre collègues est plus présente : «J'ai été appuyé ici énormément, j'ai été épaulé».

Une concertation accrue. Il semble que le travail en CAP encourage la concertation entre les collègues. Plusieurs enseignants ont mentionné que l'orthopédagogue appuie maintenant davantage en salle de classe, ce qui a changé la nature de leurs relations professionnelles avec celle-ci : «Avant je [orthopédagogue] les tenais au courant de ce que je faisais, de ce que je travaillais avec les élèves à l'extérieur de la salle de classe. Maintenant, on collabore..., je vais souvent en classe, travailler avec le titulaire. Donc, au niveau de la collaboration, il y a des grands pas de faits de ce côté». De plus, l'aide de l'orthopédagogue semble très prisée quand vient le temps de cibler les interventions pour répondre aux besoins spécifiques des élèves : «L'orthopédagogue vient pour tout le groupe en classe afin de faire des interventions ciblées) [...] puis elle prend des élèves à l'individuel, un peu à l'écart, avec la petite table à l'arrière de la classe. ».

Une autre orthopédagogue a également participé à la construction des parcours avec les enseignants : «J'ai été une personne ressource pour la construction des parcours entre autres, pour l'analyse des données, mais aussi pour la construction des parcours sur la fluidité... Je pense que pour la mise en place des parcours, la planification, j'ai un apport intéressant». Une enseignante mentionne également avoir fait du *team teaching* avec l'orthopédagogue où cette dernière animait en salle de classe : «C'est moi qui animais le parcours [...] qu'on soit deux en classe une fois de temps en temps, je n'ai rien contre

ça.». Cette concertation a eu un certain impact dans la façon de voir les activités en classe : « Avant, on se disait, c'est vendredi après-midi il faut relaxer, mais le titulaire et moi, maintenant, on se dit qu'à travers la lecture, on va exploiter ce texte du point de vue pédagogique et s'amuser. ».

Le développement d'un langage commun. Au fil des ans, à l'aide des discussions sur des sujets précis, un langage commun s'est développé: «On arrive à mieux nommer les éléments et à utiliser un langage commun». Une enseignante donne un exemple concret de l'acquisition de ce langage : «Quand les personnes s'exprimaient sur les besoins des élèves, c'était vague: il a une difficulté en lecture, il a une difficulté à comprendre ce qu'il lit, alors que plus l'année avançait, plus les enseignants étaient capables de parler de stratégies précises : cette stratégie-là n'est pas acquise».

Retombées chez les élèves

Les enseignants mentionnent que les changements de pratiques sont bénéfiques pour l'ensemble des élèves : «L'enfant est capable de mieux comprendre, ou de lire avec une meilleure fluidité, ou est capable de monter de niveau de lecture. C'est vraiment encourageant!» Une enseignante croit que cela s'explique par l'intérêt des élèves pour l'approche utilisée: «On se rend compte que c'est beaucoup plus intéressant parce qu'on part des intérêts des enfants, des livres à leur niveau, du livre qu'ils ont le goût de lire... ça fait une grosse différence»; «De voir comment ils sont contents, fiers et qu'ils veulent apprendre. Ils questionnent; ils ont du plaisir». Des enseignants résumant les gains des élèves en affirmant leur capacité accrue à autogérer leur compréhension des textes : «Ils savent ce sur quoi on doit travailler. Ils se connaissent mieux comme apprenants. Par exemple, lire par groupe de mots. Ils nomment eux-mêmes leurs défis» .

Les élèves ont également développé la confiance en soi: «Ils ont vraiment le sentiment qu'ils vont m'en mettre plein la vue. Ils sont très confiants. Même les tout petits qui lisent peu se sentent compétents». Cela semble améliorer leur comportement en classe : « Cela produit un effet sur l'estime de soi. En travaillant l'apprentissage, ils augmentent leur confiance en soi. Cela a un effet direct sur les comportements».

4. Quelques défis encore présents

Malgré des conséquences positives palpables suite à l'implantation de la CAP, ce mode de fonctionnement demeure complexe et plusieurs défis sont encore bien réels. Ils se résument à quatre catégories importantes, soit l'adoption d'une gestion de classe nécessaire à une collecte plus fréquente de données, l'utilisation des outils d'observation, la préoccupation liée au fait d'avoir à couvrir le programme ainsi que des rencontres plus efficaces pour mieux répondre aux besoins individualisés des élèves.

Adopter une gestion de classe nécessaire à une collecte plus fréquente de données

Les enseignants ont changé leur façon de fonctionner à l'intérieur de la classe pour adopter une approche centrée sur l'élève. Pour cela, ils ont dû se questionner sur ce que les élèves connaissent, sur la séquence d'apprentissage de la lecture ainsi que sur les apprentissages essentiels à acquérir. Ils ont développé certaines habiletés à faire une collecte de données sur le temps de classe, ce qui a demandé de revoir la gestion de classe

pour pouvoir écouter les élèves lire, pendant que le reste de la classe est occupée à faire d'autres travaux. La collecte de données, en l'occurrence, l'évaluation des élèves, constitue un défi qui nécessite une gestion de classe particulière. Pendant que l'enseignant travaille avec un élève afin de l'évaluer, les autres élèves doivent poursuivre leurs apprentissages. Les membres de la CAP reconnaissent que la collecte de données constitue un défi de taille pour la gestion de la classe : «Il faut organiser les autres élèves pendant ce temps, je crois que c'est un défi intéressant»; «Je ne veux pas faire de l'occupationnel pendant ce temps. Je veux donner du travail qui est constructif. Il faut que ce soit assez simple pour qu'ils n'aient pas besoin de moi». Toutefois, pour certains enseignants, la présence de l'orthopédagogue représente une occasion privilégiée de faire une collecte des données : «J'avais l'orthopédagogue qui venait dans la classe. Pendant ce temps, j'ai pu faire deux évaluations»; «C'est vraiment aidant, quand on est deux, moi, je pouvais me concentrer à faire l'évaluation et les autres élèves travaillaient autre chose avec l'orthopédagogue».

Utiliser les outils de collecte de données

Certains enseignants témoignent de la difficulté à utiliser les outils : «Moi, je repars à zéro quand j'analyse les méprises en lecture. Je n'en fais pas assez souvent». Parfois, l'orthopédagogue peut pallier à cet inconfort en offrant l'appui nécessaire : «À chaque fois que je faisais une fiche d'observation individualisée, je me demandais si j'étais correcte avec ça, j'allais valider auprès de l'orthopédagogue. » Par ailleurs, certains participants préfèrent utiliser la méthode papier plutôt qu'entrer leurs données à l'ordinateur : «Ce que j'aime moins, c'est quand j'arrive à l'ordi pour rentrer les données, je ne me sens pas tout le temps à la hauteur, j'hésite à choisir certains items, je suis encore résistante...».

Couvrir son programme

Un défi bien présent est celui de couvrir les différentes matières au programme tout en intégrant les objectifs d'apprentissage de la lecture propre à la CAP de l'école. Ainsi, un enseignant affirme : «J'ai le souci de couvrir mon programme. Les mathématiques sont souvent plus des activités de groupe. Si j'ajoute du temps en individuel, c'est toujours en lecture, il manque de temps pour couvrir le programme en math. On a privilégié le français... mais on a laissé les maths». Une enseignante croit que la solution est d'intégrer les matières, mais cela reste un défi réel : «Un des défis, ce serait vraiment l'intégration des matières... je trouve que les enseignants enseignent le bloc de littérature de façon très compartimentée (...), ça finit qu'en mathématiques, on est un peu coincée, je dirais...».

Rendre les rencontres collaboratives plus productives de façon à mieux cibler les interventions à faire de façon intensive, en sous-groupes, avec certains élèves

Malgré tout le chemin parcouru pour rendre efficaces les rencontres collaboratives, il semble qu'il y a encore place à amélioration. Ainsi, avoir des rôles bien précis, un ordre du jour clairement défini et garder des traces des rencontres sont des éléments à poursuivre. De plus, les enseignants aimeraient que certaines rencontres soient consacrées à discuter de cas d'élèves qui les préoccupent. Il est également souligné qu'il faudrait davantage orienter les interventions vers des besoins spécifiques de certains élèves. Pour

un enseignant, le défi est de «trouver des stratégies efficaces pour pouvoir travailler en petits groupes de besoin. On n'est pas arrivé à le faire en classe».

5. Quelques conditions favorables à l'implantation de la CAP

Plusieurs conditions ont aidé l'équipe à progresser comme CAP notamment l'appui de la direction, les moyens pour contrer l'isolement des enseignants ainsi que les mécanismes propices à favoriser l'apprentissage chez les enseignants.

Appui de la direction

Tel que le soutient Fullan (2014), l'implantation d'une CAP, comme pour tout changement d'envergure, ne réussira que si les leaders y prennent part et sont convaincus d'un tel changement. D'ailleurs, les membres de la CAP s'accordent pour affirmer que la présence de la direction au sein de la CAP est essentielle : «C'est important que la direction soit présente pour voir ce qui se passe dans l'école et où on est rendu dans notre cheminement». Ainsi, sa présence permet de connaître les besoins des membres de la CAP : «Pour les budgets, les ressources (livres), cela peut être crucial. Elle suit le cours du processus»; «Ça permet à la direction d'avoir une vision systémique de l'école». La direction a également un rôle de soutien : «C'est rassurant aussi [le soutien de la direction], si je fais tout le parcours, je néglige autre chose (univers social). L'enseignant se sent supporté pour ce qu'il fait et ne fait pas». En somme, la direction contribue à aider les enseignants à trouver des façons d'améliorer l'apprentissage dans la classe et à l'échelle de l'école; elle apporte une vision plus globale de la réalité tout en maintenant le cap sur les priorités établies.

Moyens pour contrer l'isolement

Plusieurs moyens ont été implantés pour amener les enseignants à partager sur le plan pédagogique et à discuter des interventions à promouvoir. À titre d'exemple, les enseignants disposent de temps de libération pour s'approprier les outils d'observation des élèves et pour discuter des résultats avec leurs collègues. De la souplesse dans la prestation des services de l'orthopédagogue a également grandement favorisé l'entraide

Mécanismes propices à développer l'apprentissage chez les enseignants

Lors des rencontres collaboratives, les échanges permettent de trouver les interventions à haut rendement à privilégier. Le partage des stratégies d'enseignement ainsi que la modélisation en classe amènent les enseignants à se sentir confiants pour intervenir différemment avec leurs élèves. Pour ce faire, un climat doit être instauré pour qu'il soit aisé de parler des sujets qui préoccupent, mais également de l'utilisation de stratégies que l'on sait efficaces, car elles ont déjà été utilisées avec succès en classe. Les pratiques d'harmonisation adoptées servent également à faire l'apprentissage de ce que l'équipe a décidé de mettre en place, ce qui exige le développement de compétences, qu'elles soient liées, par exemple, à l'utilisation de la collecte de données, à la façon d'en faire l'analyse ou aux conclusions qu'on peut en tirer. Également, les discussions amènent à se rendre compte des éléments à implanter et des lacunes à combler sur le plan des compétences professionnelles, par exemple, l'enseignement explicite et l'analyse des méprises.

Conclusion

Ce texte présente l'expérience de l'implantation d'une CAP dans une école primaire défavorisée de la région de Québec au Canada. Cette démarche a permis de constater des changements profonds qui s'opèrent tant dans les pratiques pédagogiques, dans l'implantation d'une culture de données que dans le travail collaboratif. Plusieurs retombées sur les élèves ont également été soulignées pour démontrer l'effet bénéfique d'une compréhension commune entre collègues des mécanismes liés aux pratiques à haut rendement et de leurs applications en classe, par exemple une meilleure fluidité en lecture, une plus grande motivation à lire et une amélioration de la compréhension des textes.

L'enseignant développe son expertise et n'est plus restreint à sa propre salle de classe, mais, lors des rencontres collaboratives, construit ses habiletés à répondre aux besoins diversifiés, non seulement qu'il a lui-même identifié chez ses élèves, mais également chez ceux des confrères. Cette démarche mène à une évolution du rôle de l'enseignant, de l'orthopédagogue et de la direction et permet de renouveler l'image que l'on se fait des pratiques de différenciation et d'inclusion. Comme le soutient Jandris (2001) : « Le contexte d'une amélioration continue suppose que les écoles ne doivent jamais être satisfaites ». **C'est ainsi que la « réussite pour tous » prend tout son sens !**

Liste de références

- Crévola, C., P. Hill, & M. Fullan (2006). Critical learning instructional path: Assessment for learning in action, *Orbit*, 36(2), 10–14.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Karhenek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Fullan, M. (2014). *Le leadership moteur : comprendre les rouages du changement en éducation*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jandris, T. P. (2001). *Essentials for Principals: Databased Decision-making*. Alexandria, Va: National Association of Elementary School Principals; Arlington, Va: Educational Research Service
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2006). Leadership capacity and collective efficacy: Interacting to sustain student learning in a professional learning community. *Journal of School Leadership*, 16, 505-519.
- Prud'Homme, R., et Leclerc M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Schmoker, M. (2004). Start here for improving teaching and learning. *School Administrator*, 61(10), 48.
- Schmoker, M. (2006). *Result now : How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. Alexandria, Virginie : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Secrétariat de la numératie et de la littératie. (2008) *Accroître la capacité : Série d'apprentissage professionnel*, Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario. Disponible en ligne : <http://www.curriculum.org/secretariat/files/020110fParcours.pdf>