

Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario

Professional Learning Communities at Eight Inclusive Schools in Ontario

Comunidades de aprendizaje profesionales en ocho escuelas inclusivas de Ontario

Martine Leclerc and André C. Moreau

Volume 39, Number 2, Fall 2011

Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1007734ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1007734ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Leclerc, M. & Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189–206. <https://doi.org/10.7202/1007734ar>

Article abstract

Inclusive education should allow the student, no matter what his needs, to find conditions in the regular classroom that contribute to his learning development. However, success for all students remains a challenge for most teachers. This article describes the assessment of a general reflection on how a professional learning community works to foster inclusion and student success. In this article, the inclusive context prevailing in Ontario's Francophone schools is presented first, followed by characteristics of a school operating as a professional learning community, and a description of its regulatory mechanism. The article concludes with a summary of the results of this three-year study of eight inclusive schools in Ontario using this method. Finally, the article describes the positive effects of working in a professional learning community on both teachers' pedagogical practices, and on the success of reading students.

Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario

Martine LECLERC

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

André C. MOREAU

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

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. À cet égard, la réussite pour tous les élèves demeure un défi pour la plupart des enseignants. Dans cette perspective, cet article décrit le bilan d'une réflexion générale sur le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle comme piste d'action favorisant l'inclusion et la réussite des élèves. Dans cet article, le contexte inclusif qui prévaut dans les écoles francophones de l'Ontario est d'abord présenté, suivi des caractéristiques d'une école fonctionnant comme communauté d'apprentissage professionnelle et du mécanisme de régulation qui en constitue le cœur même. Ce texte aboutit à la présentation sommaire des résultats de cette recherche de trois ans dans huit écoles inclusives de l'Ontario où a été implanté ce mode de fonctionnement. Finalement, plusieurs retombées positives du travail en communauté d'apprentissage professionnelle tant sur les pratiques pédagogiques des enseignants que sur la réussite des élèves en lecture sont précisées.

ABSTRACT

Professional Learning Communities at Eight Inclusive Schools in Ontario

Martine LECLERC

University of Québec in the Ottawa Valley, Québec, Canada

André C. MOREAU

University of Québec in the Ottawa Valley, Québec, Canada

Inclusive education should allow the student, no matter what his needs, to find conditions in the regular classroom that contribute to his learning development. However, success for all students remains a challenge for most teachers. This article describes the assessment of a general reflection on how a professional learning community works to foster inclusion and student success. In this article, the inclusive context prevailing in Ontario's Francophone schools is presented first, followed by characteristics of a school operating as a professional learning community, and a description of its regulatory mechanism. The article concludes with a summary of the results of this three-year study of eight inclusive schools in Ontario using this method. Finally, the article describes the positive effects of working in a professional learning community on both teachers' pedagogical practices, and on the success of reading students.

RESUMEN

Comunidades de aprendizaje profesionales en ocho escuelas inclusivas de Ontario

Martine LECLERC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

André C. MOREAU

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

La educación inclusiva deberá permitir al alumno, poco importan sus necesidades, de encontrar en la clase ordinaria las condiciones que contribuyen al progreso de sus aprendizajes. Al respecto, el éxito de todos los alumnos constituye un desafío para la mayoría de maestros. Desde ésta perspectiva, nuestro artículo describe los resultados de una reflexión general sobre el funcionamiento en comunidad de aprendizaje profesional en tanto que pista de acción favorable a la inclusión y al éxito de los alumnos. En este artículo, por principio se presenta el contexto inclusivo que prevalece en las escuelas francófonas de Ontario, seguido de las características de una escuela que funciona como comunidad de aprendizaje profesional y del mecanismo de regulación que constituye su punto esencial. Este texto conduce a la presentación sumaria de los resultados de una investigación de tres años en ocho

escuelas inclusivas de Ontario en donde fue implantado este modo de funcionamiento. Finalmente, se describen varias repercusiones positivas del trabajo en comunidad de aprendizaje profesional tanto sobre las prácticas pedagógicas de los maestros que sobre el éxito de los alumnos en lectura.

Introduction

Au regard des transformations dans le milieu de l'éducation, viser la réussite scolaire de tous les élèves constitue certainement l'un des plus grands défis, car l'enseignement devient de plus en plus complexe du fait que l'on ouvre l'école à différentes populations dans un effort de démocratisation. Les nouvelles réalités telles que la promotion de la réussite pour tous les élèves dans un contexte d'inclusion et les problèmes complexes liés à l'apprentissage dans une société du savoir exigent des écoles qu'elles revoient leur mode de fonctionnement. Il est reconnu que 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. 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. Ainsi, la collaboration des enseignants et, plus spécifiquement, le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) constituent les meilleures conditions pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves en milieu scolaire inclusif (Hord et Sommers, 2008). En Ontario, le ministère de l'Éducation a retenu des principes en lien avec le contexte d'inclusion. De ces principes découle la nécessité du fonctionnement en CAP pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et ainsi assurer la réussite de tous. Dans ce texte, le contexte d'inclusion qui prévaut dans les écoles francophones de cette province est d'abord décrit. Il est ensuite question de ce qu'on entend par communauté d'apprentissage professionnelle. Puisque la régulation des apprentissages constitue le cœur du travail en CAP, certaines indications sur la collecte et l'analyse des données d'apprentissage, ainsi que sur le questionnement pédagogique qui en résulte, sont présentées. Enfin, suit une réflexion liée aux travaux de recherche réalisés pendant trois ans dans huit écoles du Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud (Leclerc et Moreau, 2010), lequel a implanté le fonctionnement de l'école en CAP dans le but d'offrir un solide appui à ses écoles. La recherche a permis de documenter l'implantation du travail en CAP et de voir ses retombées tant dans les changements de pratiques du personnel enseignant que sur la réussite des élèves en lecture.

La collaboration des enseignants et, plus spécifiquement, le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) constituent les meilleures conditions pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves en milieu scolaire inclusif.

Contexte

Au Canada, la gestion des écoles relève des gouvernements provinciaux et de ceux des territoires. En Ontario, soit la province la plus peuplée du Canada avec plus de 12 millions d'habitants, à la suite d'une réforme importante du système d'éducation, 72 conseils scolaires autonomes ont été créés dans la province, dont 12 de langue française. Ces 12 conseils de langue française desservent environ 90 000 élèves de la maternelle (4 ans) à la 12^e année (17 ans) et supervisent des immenses territoires, variant de 2 000 à 26 000 milles carrés. La vaste majorité des écoles de langue française sont petites : 67 % des écoles secondaires comptent moins de 300 élèves, tout comme 77 % des écoles primaires (Plourde, Dion-Levert, Gagnon, 2008).

Selon les principes d'inclusion préconisés par le ministère de l'Éducation, le placement idéal pour les élèves est l'école de leur collectivité au sein d'une classe où leurs pairs ont le même âge chronologique. C'est pourquoi, dans les écoles de l'Ontario, les enseignants d'une classe ordinaire ont sous leur responsabilité plusieurs élèves présentant diverses habiletés, car la plupart des élèves ayant des besoins particuliers passent au moins 50 % de leur journée d'apprentissage dans une salle de classe ordinaire (Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie, 2005).

Depuis plus de sept ans, sachant que l'apprentissage de la lecture constitue l'un des puissants leviers de la réussite éducative, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a fait de l'amélioration des apprentissages en lecture chez les élèves l'une de ses priorités (MEO, 2003). Dans cette optique, il visait que 75 % des élèves de 6^e année atteignent ou dépassent la norme provinciale en lecture en 2008, alors que la proportion était de 55 % en 2002-2003. La stratégie de l'amélioration de la réussite en lecture prend appui sur un modèle de différenciation pédagogique qui accorde une grande importance aux élèves à risque et aux élèves ayant des besoins particuliers. Cette démarche a mené l'Ontario à faire très bonne figure au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2009, qui évalue tous les trois ans le rendement des élèves de 15 ans. En effet, l'Ontario fait partie d'un petit nombre de pays et provinces qui ont réussi à faire acquérir à leurs élèves de solides compétences en lecture, tout en limitant les effets des difficultés socioéconomiques sur leur apprentissage. Les résultats montrent que les élèves de l'Ontario se classent parmi les meilleurs du monde en lecture, 92 % atteignant ou dépassant la norme de rendement clé du PISA. Ces résultats constituent la preuve de l'importance accordée par l'Ontario au dépistage précoce des élèves en difficulté ainsi qu'aux interventions pédagogiques ciblées pour répondre aux besoins de tous les élèves, peu importe leurs différences (Jackson, 2010).

Dans ce contexte d'inclusion que vivent les écoles de l'Ontario, les enseignants doivent relever le défi ambitieux de viser la réussite de tous les élèves, même si ceux-ci présentent des profils très diversifiés. Ainsi, l'analyse des données d'apprentissage et l'élaboration d'un profil pour chaque élève constituent la première étape de la planification de l'amélioration de la réussite en lecture (Haymes, 2010). Quels que

Dans ce contexte d'inclusion que vivent les écoles de l'Ontario, les enseignants doivent relever le défi ambitieux de viser la réussite de tous les élèves, même si ceux-ci présentent des profils très diversifiés.

soient les besoins de ces élèves, le personnel enseignant a le devoir d'y répondre efficacement afin de développer leur plein potentiel.

Principes qui soutiennent l'inclusion dans les écoles de l'Ontario

Afin de soutenir les écoles dans leur effort d'inclusion, le ministère de l'Éducation a mis sur pied une table ronde d'experts qui a élaboré un cadre d'intervention intitulé *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* (Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie, 2005). S'appuyant sur une base solide de recherches, ce groupe d'experts a retenu sept principes qui soutiennent l'inclusion dans les écoles :

1. Tous les élèves peuvent réussir.
2. La conception universelle de l'apprentissage et la pédagogie différenciée sont des moyens efficaces pour répondre aux besoins d'apprentissage et de réussite de tout groupe d'élèves.
3. Des pratiques réussies d'enseignement s'appuient sur les recherches et les expériences vécues.
4. Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie.
5. Chaque élève possède son propre profil d'apprentissage.
6. Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un environnement d'apprentissage favorable aux élèves ayant des besoins particuliers.
7. Chaque élève est unique.

Plusieurs tables rondes d'experts ainsi que le Secrétariat de la littératie et de la numératie insistent pour que l'école développe sa communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) afin de favoriser l'accroissement continu des capacités au sein de la salle de classe, du cycle d'enseignement et de l'école (Table ronde des experts en lecture, 2003; Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année, 2004; Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie, 2005; Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007). Le fonctionnement de l'école en CAP est en accord avec le sixième principe en offrant un cadre idéal pour la mise en œuvre de stratégies en vue de répondre aux différents profils d'apprentissage des élèves. 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 (Fullan, 2001). C'est pourquoi la littérature scientifique reconnaît que la collaboration des enseignants et, plus spécifiquement, le fonctionnement de l'école en CAP constituent les meilleures conditions pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves (Hord et Sommers, 2008). En visant à répondre aux besoins des élèves ayant des profils diversifiés, les

enseignants qui adoptent ce mode de fonctionnement prennent une responsabilité partagée quant aux résultats obtenus et s'engagent dans la poursuite de buts communs en se considérant collectivement comme étant responsables de tous les élèves.

L'école comme communauté d'apprentissage professionnelle

Le savoir construit socialement par tous les membres de l'organisation ne peut être réduit à l'accumulation des savoirs individuels.

Le concept de communauté professionnelle, apparu au début des années 1990, tire son origine des théories organisationnelles (Wenger, 1998) qui reconnaissent que la connaissance construite par un individu ou un groupe d'individus constitue la ressource la plus importante d'une organisation. Dès lors, le savoir construit socialement par tous les membres de l'organisation ne peut être réduit à l'accumulation des savoirs individuels. Ce savoir construit socialement est appelé organisation apprenante par Senge (1990). De l'anglais *professional learning communities* (Hord, 1997), ce fonctionnement est réputé pour améliorer l'efficacité des écoles : en plus de s'assurer que tous les élèves reçoivent un bon enseignement, les communautés d'apprentissage professionnelles ont pour objectif que tous les élèves apprennent à de hauts niveaux (DuFour, Eaker et DuFour, 2005; Roy et Hord, 2006). La recherche souligne d'ailleurs que ces changements créent un impact bénéfique tant sur la culture organisationnelle que sur la performance scolaire des élèves (Fullan 2001; Hord et Sommers, 2008; Louis, 2006).

Ainsi, dans une école qui se considère comme une organisation apprenante, il existe une structure pour partager des connaissances au sein du personnel enseignant et ainsi favoriser le développement des compétences de façon continue. Ce processus s'illustre par une culture de responsabilité partagée face à la réussite des élèves et par l'échange des savoirs pour planifier l'apprentissage des élèves, ce qui améliore chez les enseignants la compréhension des éléments pédagogiques clés et favorise l'implantation des pratiques efficaces (Louis, 2006). Par *communauté d'apprentissage professionnelle* (CAP), Dufour et Eaker (2004) désignent ce mode de fonctionnement des écoles qui amène les enseignants à réfléchir en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves et à se considérer collectivement comme étant responsables de tous les élèves.

Plusieurs recherches ont tenté de définir les caractéristiques d'une CAP (Dufour et Eaker, 2004; Huffman et Hipp, 2003; Roy et Hord, 2006). Un examen de la littérature portant sur les communautés d'apprentissage professionnelles fait clairement ressortir sept indicateurs : une vision claire et partagée quant à la réussite des élèves, des conditions physiques et humaines qui permettent aux intervenants de collaborer, une culture collaborative présente dans l'équipe, un leadership pédagogique distribué au sein de l'école, une diffusion de l'expertise favorisant l'apprentissage collectif, des discussions centrées sur les préoccupations liées à la réussite des élèves et, enfin, l'analyse de données d'apprentissage en vue d'améliorer la réussite des élèves (Cate, Vaughn et O'Hair, 2006; Dibbon, 2000; Eaker, Dufour et Dufour, 2004; Hipp et Huffman, 2003; Hord, 1997; Miller, 2005; Roy et Hord, 2006; Schussler, 2003).

Ces sept indicateurs ont été utilisés pour préciser trois stades de progression, ce qui a conduit à l'élaboration de la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP). Cet outil permet d'analyser l'évolution des écoles comme communautés d'apprentissage professionnelles et de soutenir les équipes dans leur cheminement (Leclerc et Moreau, 2010; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009). Essentiellement, dans les écoles fonctionnant comme communauté d'apprentissage professionnelle, 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. 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 quant à la réussite de tous les élèves.

La régulation des apprentissages: élément central du fonctionnement d'une école en CAP

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie, dans le *Cadre pour l'efficacité des écoles* (2007), recommande la mise en place d'un mécanisme transparent de suivi et de discussion portant sur le rendement des élèves. Il est suggéré que les progrès des élèves soient évalués et examinés fréquemment pour déterminer les interventions à privilégier. Ainsi, l'école met en place un mécanisme de régulation des apprentissages qui illustre la progression des élèves et qui alimente les discussions pédagogiques. Le Secrétariat de la littératie et de la numératie reconnaît par conséquent un rôle de premier plan à la collecte de données d'apprentissage pour favoriser l'apprentissage des élèves. En plus d'informer l'élève sur la progression de ses apprentissages, les données d'apprentissage constituent des moyens pour susciter le questionnement du personnel enseignant et pour prendre des décisions éclairées au regard des interventions pédagogiques à privilégier. Elles constituent un outil puissant facilitant la régulation de l'enseignement. Vue sous cet angle, l'évaluation est utilisée pour appuyer l'enseignement et pour améliorer l'apprentissage (Moreau et Leclerc, 2011).

Par conséquent, les outils normalisés tels que la fiche d'observation individualisée (Clay, 2003) et ceux de Nelley et Smith (2003) constituent des atouts majeurs pour une démarche d'analyse et de questionnement au regard des apprentissages en lecture. Ces outils font ressortir les points de convergence et de divergence entre les élèves. Ils aident à repérer les écarts et incitent à dégager des moyens concrets pour que tous les élèves puissent progresser. L'analyse des données d'apprentissage permet de dépister très tôt les élèves à risque, de mettre en évidence des éléments prioritaires sur lesquels il est pressant de travailler et de constater si les interventions pédagogiques effectuées ont porté fruit. Cette analyse incite également à trouver les stratégies les plus appropriées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves par un questionnement tel que: Peut-on identifier les élèves à risque? Qu'est-ce que ces

élèves sont actuellement capables de faire en lecture? Y a-t-il des stratégies de lecture qui semblent négligées chez certains élèves? Y a-t-il des tendances dans le type d'erreurs produites? Quelles interventions sont nécessaires pour permettre à l'élève d'utiliser adéquatement les stratégies de lecture? Que pourrait-on faire différemment dans notre enseignement pour amener ces élèves à progresser? Que devons-nous apprendre pour y arriver? Avons-nous l'expertise à notre école pour répondre à ce type de besoin? Sinon, où pouvons-nous trouver cette expertise?

Dans les rencontres collaboratives, la régulation des apprentissages constitue le point central des discussions et permet ainsi de répondre aux besoins diversifiés des élèves, car leurs progrès sont analysés fréquemment par les enseignants pour déterminer les interventions à privilégier ainsi que pour vérifier l'impact de ces interventions. De plus, cette régulation aide les enseignants à déterminer précisément le niveau de lecture de chaque élève selon les principes de Clay (2003) et à lui permettre ainsi de travailler dans sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1980). Cette régulation constitue un mécanisme qui porte sur le rendement des élèves et qui documente, par des données fines, la progression de leurs apprentissages (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009; Moreau, Leclerc et Stanké, soumis; Moreau et Leclerc, 2011). De plus, ces analyses amènent les enseignants à reconnaître que certaines interventions sont plus efficaces que d'autres, qui doivent être changées. Celles-ci conduisent l'enseignant à prévoir l'étayage de son enseignement et à anticiper les modifications ou les ajustements pédagogiques menant à des actions différenciées pour répondre aux besoins de chaque élève. Cette régulation n'est possible que lorsque les progrès des élèves sont évalués et examinés fréquemment par l'utilisation d'outils appropriés pour déterminer les interventions à privilégier.

En contexte d'inclusion, les enseignants ont besoin de preuves confirmant qu'ils sont sur la bonne voie en matière de réussite de tous les élèves et que les efforts fournis produisent les résultats voulus. Il est donc nécessaire pour visualiser ces résultats 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 (Bernhardt, 2003). Dans cette perspective, il devient utile de visualiser le progrès des élèves par des graphiques évocateurs et d'exercer son jugement professionnel pour véritablement différencier son enseignement (Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2008; Clay, 2003; OQRE, 2010).

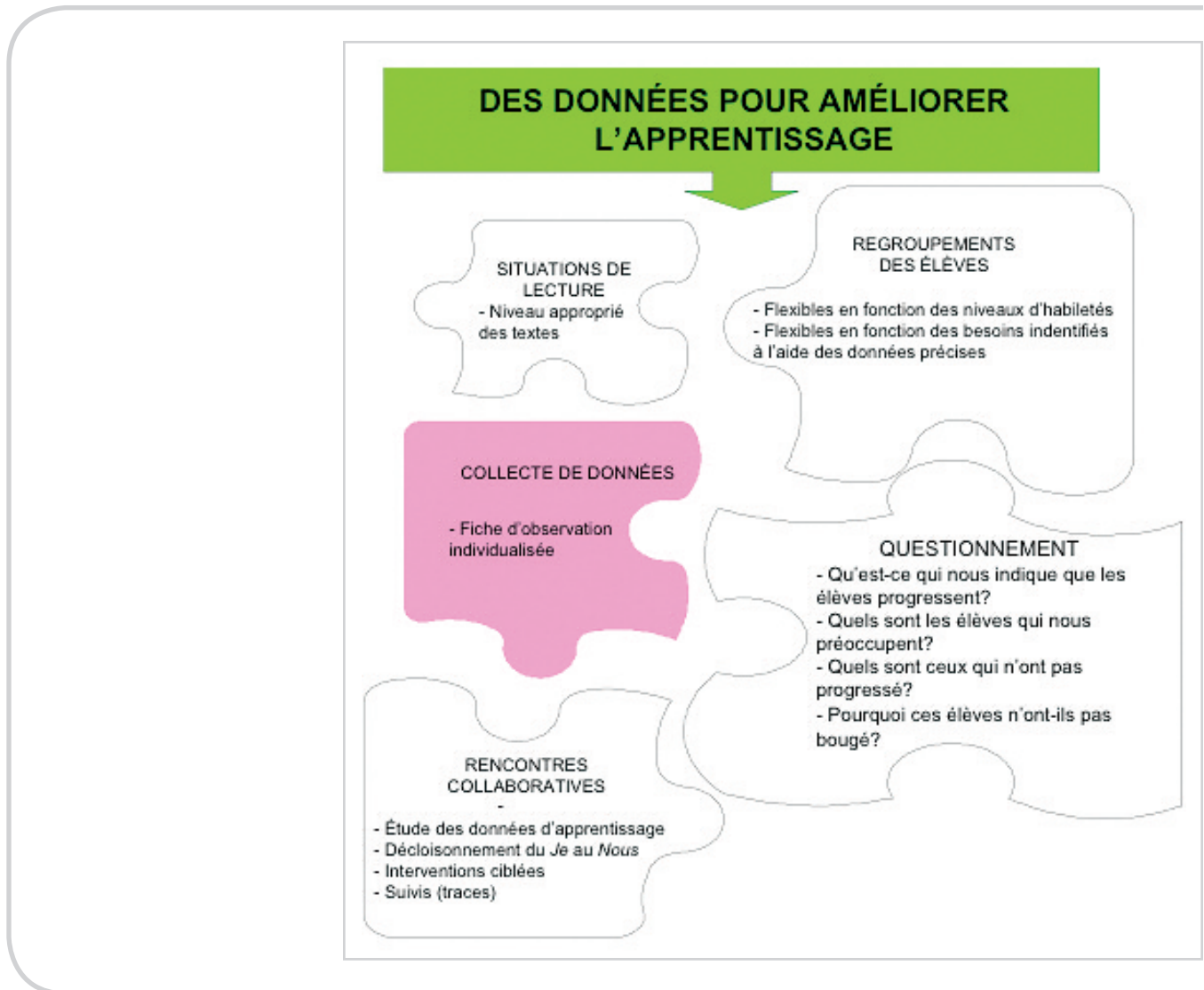
Soulignons que l'analyse des données ne servira à améliorer l'apprentissage que s'il y a un réinvestissement en salle de classe en vue de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Dans le cas de l'enseignement de la lecture, on peut reconnaître un transfert d'ordre pédagogique, par exemple lorsque des fiches d'observation (Clay, 2003) sont utilisées fréquemment pour recueillir les données sur la progression des élèves; qu'il s'effectue des regroupements flexibles des élèves en fonction des stratégies maîtrisées et de celles qui sont à développer et que les élèves disposent de textes correspondant à leur niveau spécifique de lecture, comme l'illustre la figure qui suit. En outre, utiliser des livres nivelés dans la perspective de Clay montre le souci d'inclusion et d'accessibilité universelle de l'apprentissage en tenant compte des niveaux hétérogènes des compétences des élèves en littératie au sein d'une même classe. Sans un texte correspondant à son niveau de lecture, l'élève est

En contexte d'inclusion, les enseignants ont besoin de preuves confirmant qu'ils sont sur la bonne voie en matière de réussite de tous les élèves et que les efforts fournis produisent les résultats voulus.

limité dans son accessibilité à l'apprentissage de la lecture et ses chances de réussite sont compromises.

Précisons qu'il est nécessaire, au sein du personnel enseignant, que des moyens soient établis pour développer collectivement une harmonisation quant à la collecte de données. Six enseignants différents, qui évaluent les élèves avec le même outil, doivent ainsi en arriver aux mêmes résultats. De plus, lorsqu'un enseignant lit les commentaires d'un autre enseignant à la suite d'une évaluation, il doit être capable de comprendre ce que l'élève a réellement fait (Clay, 2003). Dans le cas où les données sont incomplètes, comme lorsqu'un enseignant n'utilise les fiches d'observation individualisées que pour situer le niveau de lecture de l'élève sans terminer la démarche liée entre autres à la compréhension, ou parce que les intervenants ne s'entendent pas sur les conventions, les résultats ne sont alors que des approximations (Langer, Colton et Goff, 2003). Ceux-ci peuvent donner une fausse idée de la progression de l'élève. De plus, de tels résultats sont alors dépourvus de l'information recherchée pour concevoir un enseignement solide adapté à l'élève, par exemple un enseignement basé sur le système d'indices qu'il priorise et sur celui qu'il néglige. Quand l'école n'a pas harmonisé ses pratiques de collecte de données ou que les enseignants maîtrisent mal les outils utilisés pour cette collecte, trois choses ont tendance à se produire: 1) la culture de l'école en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages n'est pas uniforme, parce qu'il n'y a pas de point de repère commun qui soutient la démarche; 2) puisque chaque membre du personnel enseignant agit selon ses propres critères, il n'existe pas de cohérence entre les pratiques pour juger de l'apprentissage de l'élève; 3) porter un jugement sur l'apprentissage de l'élève en lecture devient alors très subjectif (Leclerc et Moreau, 2008).

Figure 1. Quelques indications permettant de reconnaître l'utilisation de données pour améliorer les apprentissages



L'expérience dans huit écoles francophones inclusives de l'Ontario

C'est grâce à un véritable partenariat entre le Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud (CSDCCS) et l'Université du Québec en Outaouais qu'un projet de trois ans (2007 à 2010) visant à comprendre les changements vécus chez les enseignants et les directions de huit écoles à l'implantation du fonctionnement en CAP a vu le jour. Cette étude a également permis de documenter la progression du rendement des élèves en lecture (Leclerc et Moreau, 2010). Le choix des écoles s'est

appuyé sur les résultats obtenus aux épreuves provinciales en lecture de troisième année de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation pour l'année 2006-2007 (OQRE). Afin de rendre compte de divers milieux, les écoles choisies présentent une variété de profils : certaines ont eu de faibles résultats en lecture, d'autres sont qualifiées de moyennement performantes et quelques-unes sont dites très performantes. La recherche implique huit écoles du Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud (CSDCS). Le recrutement des participants s'est effectué auprès du personnel de ces huit écoles désignées par le Conseil scolaire, ce qui constitue un échantillon intentionnel non probabiliste. La désignation de ces milieux s'appuie sur le critère de performance des écoles, associée aux résultats obtenus aux épreuves provinciales en lecture de troisième année de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation pour l'année 2006-2007 (OQRE).

L'échantillon est constitué de neuf personnes à la direction d'école et de quatre-vingt-neuf professionnels en enseignement qui ont été impliqués à un moment ou à un autre de la recherche. Ces derniers agissent comme titulaires de classe, accompagnateurs en littératie ou enseignants-ressources. Parmi les professionnels enseignants, cinq sont des hommes et quatre-vingt-quatre des femmes. De ce nombre, 80 % sont titulaires d'un diplôme de premier cycle universitaire, 17,3 % d'un diplôme de deuxième cycle universitaire, 1 % d'un certificat et un autre 1 % d'un diplôme de troisième cycle universitaire. La moyenne d'âge chronologique de ces professionnels est de 38,33 ans et la moyenne d'années d'expérience en enseignement est de 12,60 ans. Dans le groupe des membres de la direction, 4 participants sont de sexe masculin et 5 de sexe féminin. De ce groupe, 50 % de ces personnes à la direction ont un diplôme de premier cycle, 38 % ont un diplôme de deuxième cycle et 12 % ont un diplôme de troisième cycle. La moyenne de l'âge chronologique est de 45,88 ans et la moyenne d'années d'expérience dans l'enseignement est de 21,38 ans.

La méthodologie, s'appuyant sur des méthodes de collecte de données mixtes (qualitative et quantitative), s'inscrit dans le courant de la recherche collaborative. Il s'agit de tenir compte à la fois des besoins du milieu scolaire et des exigences de la recherche (Desgagné, 2007). Cette démarche est liée à une approche socioconstructiviste du « savoir » à développer où les savoirs théoriques et pratiques sont mis à contribution. Le processus mis en place est à la fois occasion de développement professionnel pour les praticiens engagés dans la recherche et source de données pour la recherche (Couture, Bednarz et Barry, 2007). Cette approche se distingue par ses méthodes qui privilégient l'interaction entre les acteurs, de même que la dynamique entre la réflexion et l'action, tout en s'inscrivant dans une collecte rigoureuse de données (Anadon et Couture, 2007). Cette étude se distingue également par le fait que les résultats recueillis par l'équipe de recherche ont été soumis aux personnes participantes afin que leur interprétation fasse l'objet de discussions (Chevalier et Buckles, 2009). Ainsi, ces personnes ont pu voir l'influence de la recherche sur la pratique et vice versa. À titre d'exemple, lors des premiers entretiens de groupe, la technique de l'arc-en-ciel permet aux participants de se projeter dans l'avenir. Elle donne lieu à des discussions animées qui incitent au partage des représentations quant aux besoins de l'équipe pour progresser. Également, à la fin

des entretiens individuels de mai 2009, deux techniques de recherche collaborative ont été utilisées, soit l'« analyse de construits » (Bourassa, Phillon et Chevalier, 2007) et celle appelée « listes et priorités » (Chevalier et Buckles, 2009). La première amène à voir ce qui se passe dans l'école, tandis que l'autre nous indique ce que les participants aimeraient qu'il s'y passe.

Dans le but de comprendre les changements vécus chez les enseignants et les directions d'école, des données ont été recueillies entre 2007 et 2010 à l'aide des différents outils que sont les questionnaires, les entretiens de groupe et les entretiens individuels ainsi que l'observation dans les salles de classe.

Pour observer la progression du rendement en lecture chez les élèves, les données secondaires ont été extraites de trois sources : du bulletin, du Test provincial de compétences linguistiques et des fiches d'observation individualisées en lecture de Clay (2003). L'analyse croisée des résultats en lecture de trois cohortes d'élèves (n = 624) permet de connaître les élèves qui sont à risque et ceux qui ne le sont pas, ainsi que de voir l'évolution des uns et des autres au fil du temps.

À la fin de la troisième année de la recherche, les résultats indiquent un rehaussement notable de la qualité des pratiques d'enseignement de la lecture en salle de classe. De plus, des changements de représentations ont été observés chez les participants à l'égard de leurs connaissances et de leurs compétences en enseignement de la lecture ainsi que de leur sentiment d'autoefficacité. Cela signifie, en général, que le personnel de ces classes encourage 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 en lecture. Le rehaussement du sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants (sentiment d'autoefficacité) se traduit par la croyance qu'ils peuvent influencer l'apprentissage des élèves même si ces derniers sont considérés comme étant en difficulté ou non motivés (Leclerc et Moreau, 2010).

Au cours de ces trois ans, dans les huit écoles participantes, il s'est implanté une culture de collecte et d'analyse des données d'apprentissage. Ainsi, les enseignants se sentent plus compétents à effectuer la collecte de données des acquis, à en faire une analyse adéquate et à utiliser efficacement cette analyse pour 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. L'implantation des outils de collecte de données d'apprentissage amorcée au cours de la première année s'est actualisée à la deuxième année de la recherche, soit en 2008-2009, et s'est poursuivie en 2009-2010. C'est un changement remarquable, puisqu'au début de la recherche la culture d'observation des apprentissages des compétences en lecture était nettement moins présente. Alors qu'au départ ils étaient pour la plupart résistants à faire cette collecte de données à cause des heures supplémentaires requises et que l'analyse s'avérait difficile par manque de repères pour porter un jugement professionnel, après les trois ans de cette recherche 81 % des enseignants affirmaient ne plus pouvoir se passer de cette démarche. Ils soutiennent que de nombreux défis ont été surmontés au fil du temps. À titre d'exemple, une formation bien ciblée du conseiller pédagogique en fonction

des préoccupations identifiées, un accompagnement d'un expert pour analyser les données en équipe, la présence d'une accompagnatrice en littératie pour favoriser des rencontres collaboratives efficaces ainsi que l'appui de la direction d'école pour établir les priorités et pour fournir du temps de rencontre ont permis de vaincre les résistances. 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.

Les enseignants soutiennent que le travail en CAP jumelé à la formation et à l'accompagnement reçus a grandement favorisé cette évolution. Les enseignants considèrent qu'ils peuvent maintenant partager davantage tant leur expertise que des activités pédagogiques avec leurs collègues et que le travail en CAP constitue un moyen très efficace pour se perfectionner. Ils affirment que les rencontres collaboratives sont de plus en plus centrées sur les besoins d'apprentissage des élèves et que les enseignants s'ouvrent davantage au regard des difficultés vécues en classe. Les participants reconnaissent que cette démarche les a amenés à préciser les priorités pédagogiques de leur classe et qu'elle a facilité le partage entre les niveaux d'études. Les rencontres collaboratives sont un terrain propice aux échanges d'idées et amènent les enseignants à s'entraider pour développer une compréhension plus approfondie des situations problématiques liées aux apprentissages des élèves en lecture et pour stimuler la créativité face aux solutions pédagogiques à explorer, aux apprentissages à prioriser, aux interventions à cibler et aux données à collecter pour en mesurer les retombées.

Cette recherche a également permis de documenter l'évolution des apprentissages en littératie de trois cohortes (2007 à 2010) d'élèves à risque et d'autres non à risque. D'une part, l'analyse des résultats en lecture montre qu'il y a moins d'élèves à risque d'une année à une autre, et ce, dans les trois cohortes d'élèves étudiées. D'autre part, l'analyse des scores du niveau de lecture d'une année à une autre révèle une progression significative du niveau de lecture tant chez les élèves à risque que chez les autres. Cette progression est attribuable aux changements dans les pratiques d'enseignement. En outre, il se dégage de cette analyse une trajectoire du développement des apprentissages en lecture. Une zone de passage se profile pour les élèves qui réussissent au Test provincial qui se situe entre les niveaux de lecture 19 et 26 de la fiche d'observation individualisée (Clay, 2003). Ces nouvelles connaissances encouragent le personnel enseignant à intervenir de façon ciblée auprès de tous les élèves, y compris auprès de ceux qui sont à risque, c'est-à-dire les élèves dont le niveau de lecture se situe près de la zone de passage (Moreau et Leclerc, soumis).

Une telle expérience positive n'est possible qu'à certaines conditions. Ainsi, vaincre les résistances aux apprentissages en équipe collaborative dépend d'une gestion adéquate de la direction d'école, par exemple en fournissant du temps de qualité pour les rencontres collaboratives, en établissant une vision et des priorités d'école et en contrant l'isolement des enseignants (Leclerc et Moreau, 2011).

Vaincre les résistances aux apprentissages en équipe collaborative dépend d'une gestion adéquate de la direction d'école, par exemple en fournissant du temps de qualité pour les rencontres collaboratives, en établissant une vision et des priorités d'école et en contrant l'isolement des enseignants.

Conclusion

Dans une volonté d'inclusion, les écoles de l'Ontario accueillent les élèves indépendamment de leurs différences, ce qui constitue un défi considérable quand il est question de viser la réussite pour tous. Dans l'effort de soutenir les écoles pour répondre aux besoins diversifiés de la clientèle scolaire, le ministère de l'Éducation de l'Ontario encourage le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle, puisque ce mode de fonctionnement place l'élève au cœur des discussions des enseignants dans une démarche de résolution de problèmes et les oblige également à recueillir et à analyser des données pour voir l'impact de leurs interventions. Cette expérience vient appuyer le fait que la communauté d'apprentissage constitue un moyen efficace pour soutenir l'apprentissage de la lecture en contexte d'inclusion. Ce mode de fonctionnement présente également de nombreux avantages, dont le développement d'une solidarité entre les collègues et une diffusion de l'expertise qui alimentent une culture de collaboration centrée sur la réussite de tous les élèves. Ainsi, la CAP constitue une condition gagnante pour une mise à jour des connaissances des enseignants en ce qui concerne les pratiques pédagogiques efficaces, mais également pour le développement de leur capacité à observer les élèves, à perfectionner leur esprit d'analyse et leur sens critique. En somme, il s'agit d'une façon de promouvoir le développement professionnel des enseignants à l'école même en misant sur l'expertise des uns et des autres. Cette démarche représente un mode de formation inégalé pour les enseignants, car elle est liée à des préoccupations pédagogiques précises concernant l'apprentissage des élèves. De bonnes raisons laissent croire que la communauté d'apprentissage professionnelle, étant donné ses avantages appréciables pour les milieux scolaires inclusifs, favorise la réussite d'un plus grand nombre d'élèves, peu importe leurs habiletés. Il reste à souhaiter que cet article permette d'amorcer une réflexion sur ce moyen à promouvoir pour tenir compte des différences au sein des écoles inclusives dans une volonté d'amener tous les élèves à réussir, peu importe leurs différences.

Références bibliographiques

- ANADON, M. et COUTURE, C. (2007). Présentation. Dans C. Anadon (dir.), *La recherche participative: multiples regards* (p. 1 et 2). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BERNHARDT, V. (2003). *Using Data to Improve Student Learning in Elementary School*. Larchmont, NY: Eye on Education.

- BOURASSA, M., PHILION, R. et CHEVALIER, J. (2007). L'analyse de construits : une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, XXXV(2), 78-117. [En ligne]. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_2_078.pdf] (Consulté le 13 août 2009).
- CATE, J. M., VAUGHN, C. et O'HAIR, M. J. (2006). A 17-year case study of an elementary school's journey: From traditional school to learning community to democratic school community. *Journal of School Leadership*, 16, 86-111.
- CHEVALIER, J. et BUCKLES, D. (2009). SAS² : Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social. [En ligne]. [http://www.idrc.ca/fr/ev-130303-201-1-DO_TOPIC.html#begining].
- CLAY, M. M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- DESGAGNÉ, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DIBBON, D. (2000). Diagnosing the extent of organisational learning capacity in schools. Dans Ken Leithwood (dir.), *Advances in Research and Theories of School: Management and Educational Policy* (p. 211-236). San Francisco : JAI Press.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN : National Education Service et Alexandria (VA) : Association for Supervision and Curriculum Development.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- DUFOUR, R., EAKER, R. et DUFOUR, R. (2005). *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*. Bloomington, IN : National Education Service.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York : Teachers College Press.
- HAYMES, C. (2010). *Bilan des stratégies gagnantes pour l'amélioration du rendement*. Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. [En ligne]. [http://oqre.on.ca/Research/pdf/F/Crbr_36f_0310_web.pdf].
- HIPP, K. K. et HUFFMAN, J. B. (2003). *Professional Learning Communities: Assessment-Development-Effects*. Article présenté dans le cadre de l'International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia, 5-8 janvier.

- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- HORD, S. M. et SOMMERS, W. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- HUFFMAN, J. B. et HIPPI, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham, MD : Scarecrow Education.
- JACKSON, M. (2010). *Les élèves de l'Ontario se classent parmi les meilleurs du monde en lecture*. Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. [En ligne]. [<http://oqre.on.ca/Publications/ArticleReader.aspx?Lang=F&article=b10A002§ion=>].
- LANGER, G. M., COLTON, A. B. et GOFF, L. S., *Collaborative Analysis of Student Work: Improving Teaching and Learning*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2008). *Vers la réussite en littératie: où en sommes-nous? Cadre théorique*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2010). *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. (2011). Diriger une école en la centrant sur la communauté d'apprentissage. in Direct. *Les clés de la gestion scolaire*, Bruxelles, Belgique, 19(1), 32-56.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et LÉPINE, M. (2009). *Using Professional Learning Communities to Improve Student Learning in Reading: Better Understanding the Stages of Development*. Conférence européenne sur la lecture (ERA). Braga, Portugal.
- LOUIS, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organisational Learning, and Trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-489.
- MILLER, L. (2005). Communautés d'apprentissage professionnelles. Un modèle d'enseignement en équipe. Pour parler profession. [En ligne]. [http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_2005/plc.asp].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- 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, 25-41. [En ligne]. [<http://www.ablf.be/lettrure/sommaire-lettrure-1/intervention-centree-sur-leleve-et-retombees-sur-les-apprentissages-en-lecture-et-ecriture>].

- MOREAU, A.C., LECLERC, M., PRUD'HOMME R., STANKÉ, B. (2010). *Impact of Professional Learning Communities on Reading Achievement*. European Conference on Educational Research –ECER.
- NELLEY, E. et SMITH, A. (2003). *Trousse d'évaluation en lecture GB+*. Laval, Québec: Beauchemin.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2007). *Sélection du modèle pour l'analyse des données provenant des tests de l'OQRE*, Bulletin de recherche n° 1. Toronto : OQRE. [En ligne].
[http://www.eqao.com/Research/pdf/F/1_Fre_Research_Bull_1207_web.pdf]
(Consulté le 16 août 2010).
- PLOURDE, G., DION-LEVERT, L. et GAGNON, M. (2008). *Au-delà de la mesure: accompagner les écoles dans l'instauration du changement*. Document présenté à l'assemblée annuelle de la Canadian Society for the Study of Education, Vancouver.
- ROY, P. et HORD, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- SCHUSSLER, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). *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 à septembre 2008.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2008). *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage*. Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel. Édition spéciale du secrétariat, n° 6. [En ligne].
[<http://resources.curriculum.org/secretariat/files/020110fParcours.pdf>].
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- TABLE RONDE DES EXPERTS EN LECTURE (2003). *Stratégie de lecture au primaire. Rapport de la Table ronde des experts en lecture*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- TABLE RONDE DES EXPERTS EN LITTÉRATIE DE LA 4^e À LA 6^e ANNÉE (2004). *La littératie au service de l'apprentissage: Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- TABLE RONDE DES EXPERTS POUR L'ENSEIGNEMENT EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE ET DE NUMÉRATIE POUR LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS (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 de l'Ontario.

VYGOTZKY, L. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychosocial Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : CUP.