



ÉDITION SPÉCIALE DU SECRÉTARIAT – N° 3

Accroître la capacité**Série d'apprentissage professionnel**

Cette publication du Secrétariat de la littératie et de la numératie vise à soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario. La publication est affichée au site Web à l'adresse suivante :

www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire

Pourquoi former des CAP?

S'il est une chose sur laquelle les milieux de la recherche s'entendent, c'est qu'une bonne collaboration, soutenue et structurée, entre les enseignantes et 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 dans presque tous les contextes. L'expérience dans les écoles de tous les pays le confirme de façon non équivoque.

(Schmoker, 2004, p. 48)

Nouvelle publication du Secrétariat

À l'automne 2007, le Secrétariat de la littératie et de la numératie publiera le *Cadre pour l'efficacité des écoles : un processus collectif d'amélioration continue de l'efficacité des écoles élémentaires de l'Ontario*.

Ce cadre propose un processus complet pour l'autoévaluation des écoles et l'examen du conseil. Le Secrétariat s'attend à ce que ce Cadre aide à guider les travaux des CAP.

Pour obtenir plus de renseignements, composez le 416 326-8501.

**LES COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLES (CAP) :
UN MODÈLE POUR LES ÉCOLES DE L'ONTARIO**

Le grand objectif d'une CAP peut se résumer en cinq mots : améliorer le rendement des élèves. Même si l'expression en est venue à englober divers concepts et pratiques, une CAP demeure un groupe de personnes qui sont motivées par une vision de l'apprentissage et qui s'entraident afin de la concrétiser. Une CAP :

- mise sur un effort collectif pour améliorer l'apprentissage des élèves;
- encourage et entretient l'apprentissage de tous les professionnels d'une école;
- accroît ses connaissances par le questionnement;
- analyse et utilise les données recueillies pour stimuler la réflexion et les améliorations.

(Bolam et coll., 2005)

De nombreux chercheurs s'entendent pour dire que les CAP jouent un rôle important dans l'amélioration du rendement des élèves.

Pour améliorer les écoles, il faut avoir continuellement des groupes d'apprentissage qui se consacrent à l'atteinte de buts explicites liés à l'apprentissage des élèves. (Linda Darling-Hammond)

Dans les écoles qui ont du succès, le personnel enseignant forme des CAP qui s'efforcent d'améliorer le travail des élèves au moyen d'évaluations. (Michael Fullan)

Lorsque tout le personnel enseignant collabore pour perfectionner le rendement et les évaluations, les techniques de questionnement et le perfectionnement professionnel, l'apprentissage des élèves et l'enseignement s'en trouvent améliorés. (Judith Little)

Les CAP représentent en effet la meilleure méthode de perfectionnement du personnel. (Dennis Sparks)

(traduction d'extraits de Schmoker, 2006, p. 109, 177 et 178)

Les résultats des recherches sont tellement concluants que les éducatrices et éducateurs de l'Ontario doivent absolument réfléchir à ce qui fait que les CAP sont si efficaces et se demander comment en implanter davantage dans les écoles et les conseils de toute la province.

La figure de la page suivante illustre les composantes d'une CAP. Il est important de signaler que s'il manque l'une de ces composantes dans la CAP d'une école, cette excellente stratégie ne pourra donner d'aussi bons résultats. Par exemple, les écoles qui ont un niveau élevé de collaboration ou de collégialité mais qui n'accordent pas suffisamment d'importance à l'amélioration du rendement au moyen d'évaluations ont peu d'influence sur la nature et la qualité des pratiques du personnel enseignant (Schmoker, 2006, p. 178).

Octobre 2007

ISSN : 1913 8482 (imprimé)

ISSN : 1913 8490 (en ligne)



Vue d'ensemble des CAP

Qui y participe?

Une CAP est d'abord formée par un groupe d'enseignantes et d'enseignants et une directrice ou un directeur qui ont à cœur d'acquérir des connaissances. Les CAP peuvent s'associer pour former des réseaux d'apprentissage comprenant plusieurs écoles, membres du personnel de soutien, surintendances, directions d'école et parents.

Que font les membres d'une CAP lorsqu'ils se réunissent?

La CAP procède à des démarches de questionnement et d'apprentissage qui visent à améliorer le rendement des élèves. Au moyen d'évaluations de classes et d'écoles ainsi que d'évaluations à plus grande échelle, les membres définissent les forces et les besoins d'un groupe d'élèves et déterminent les connaissances et les compétences nécessaires pour combler les lacunes.

Où trouve-t-on des CAP?

Il y en a dans divers milieux. Les CAP sont particulièrement efficaces dans les écoles pour soutenir l'apprentissage professionnel intégré au travail, à proximité des élèves, des ressources et des salles de classe.

Quand les CAP se réunissent-elles?

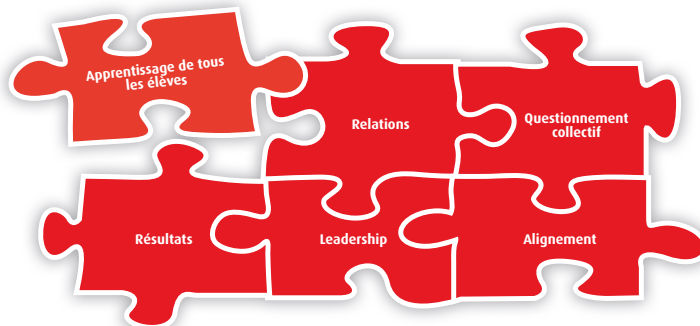
Les CAP se réunissent régulièrement (p. ex., une fois par semaine ou tous les quinze jours) afin d'examiner les renseignements actuels sur les élèves ainsi que leurs progrès, de fixer des objectifs, d'évaluer si les mesures et les interventions recensées sont efficaces, d'explorer de nouvelles idées et stratégies et d'en discuter et de déterminer l'apprentissage professionnel supplémentaire nécessaire pour favoriser la réussite.

Établir une orientation appropriée pour favoriser l'apprentissage des élèves

- Dans quelle mesure notre orientation est-elle bien reliée à l'enseignement et à l'apprentissage?
- Les recherches indiquent-elles que l'orientation adoptée favorise l'apprentissage des élèves?
- À quel point notre orientation concorde-t-elle avec les besoins des élèves?
- Dans quelle mesure notre orientation est-elle explicite? Les participants peuvent-ils expliquer ce qu'ils ont l'intention « de faire »?
- Notre orientation est-elle considérée par tous comme une priorité?
- À quel point notre orientation est-elle ambitieuse? Favorisera-t-elle de nouvelles perspectives et des changements dans les pratiques?

Reportez-vous à la section « Autres ressources sur les communautés d'apprentissage professionnelles » (dernière page de la présente monographie) pour obtenir des idées précises sur la façon de procéder pour créer une CAP.

Composantes d'une communauté d'apprentissage professionnelle



1. Apprentissage de tous les élèves

L'apprentissage professionnel, la prise de décision et les actions doivent être centrés sur un engagement à l'égard de l'apprentissage des élèves. Lorsque les éducatrices et éducateurs prennent cet engagement en charge, c'est l'apprentissage (et non pas l'enseignement) qui devient la priorité, et des résultats positifs s'ensuivent. Les écoles où on observe une amélioration considérable des élèves sont celles où on croit activement que tous les enfants peuvent réussir à l'école (Raptis et Fleming, 2003).

Pour faire en sorte que tous les élèves apprennent, il faut offrir un enseignement juste et équitable dans chaque classe. Les CAP doivent se demander : « Que se passe-t-il dans notre école lorsque, malgré tous les efforts déployés, une ou un élève ne parvient pas à apprendre? » (Dufour, Dufour, Eaker et Karhanek, 2004, p. 7). Il revient aux CAP de voir à ce que les élèves puissent bénéficier d'interventions et à ce qu'un soutien systématique et rapide soit offert.

Pour concrétiser l'engagement à l'égard de l'apprentissage des élèves, les CAP mettent en commun leurs expériences, renseignements et capacités afin de guider l'apprentissage de leurs membres (Mitchell, 2007, p. 13).

2. Résultats

L'évaluation des résultats positifs émanant des efforts déployés par les éducatrices et éducateurs constitue un aspect de la CAP à ne pas négliger. Pour pouvoir mettre l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, il faut continuellement examiner et évaluer l'acquisition par les élèves des connaissances et habiletés. On doit mettre en place un cycle de réflexion, c'est à-dire un cycle durant lequel chaque équipe d'enseignantes et d'enseignants participe à un processus continu qui consiste à évaluer le rendement actuel des élèves, à établir un objectif visant à améliorer le rendement actuel, à collaborer pour atteindre l'objectif et à fournir périodiquement des preuves des progrès réalisés (DuFour, 2004, p. 10).

Pour cibler les résultats, il faut surveiller de près tous les élèves. 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 et interventions sur les renseignements recueillis pour pouvoir améliorer l'apprentissage et le rendement des élèves.

Les CAP qui ont le plus de succès comprennent toute l'importance des différents types de données d'évaluation. Elles surveillent les progrès des élèves à l'aide d'évaluations communes efficaces. Les décisions sont prises en fonction des pratiques d'évaluation qui comprennent l'observation, l'analyse des travaux des élèves et les collectes de données.



3. Relations

Les membres d'une CAP mettent leurs connaissances en commun, acceptent que leurs convictions et leurs pratiques soient explorées et mises en doute, favorisent les remises en question et l'établissement d'une orientation claire et encouragent les autres à donner leur avis. Cela n'est possible que si les membres de la CAP entretiennent des relations solides. Coral Mitchell (2007) indique plusieurs principes d'engagement dont les écoles ont besoin pour constituer des CAP durables, notamment un profond respect. Ce principe suppose que tous les gens, peu importe qui ils sont et ce qu'ils font, ont des sentiments, des pensées, des convictions, des désirs, des idées et des habiletés (Mitchell, 2007, p. 14).

Lorsque nous communiquons nos pratiques et nos connaissances, nous nous exposons au jugement des autres, ce qui peut créer des tensions dans les relations. Il se produit parfois des conflits entre des personnes ayant des points de vue divergents. Lorsque le principe du profond respect est appliqué, les conflits peuvent être réglés au moyen d'un dialogue professionnel, franc et neutre. Le personnel peut ainsi voir la création d'une solide base de connaissances collectives comme un aspect positif, nécessaire et productif de la culture d'une école.

Un niveau de confiance élevé contribue à resserrer les relations dans une CAP. Des chercheurs ont relevé trois types de confiance : la confiance relative à la compétence, la confiance relative aux liens contractuels et la confiance relative aux communications (Fullan, 2003, p. 66, et Katz et Earl, 2007).

4. Questionnement collectif

Le questionnement collectif joue un rôle important dans l'efficacité d'une CAP. C'est pourquoi les CAP doivent se réserver du temps pour mettre les pratiques en commun, examiner les travaux des élèves et faire de la planification.

Pour que l'apprentissage professionnel soit utile en classe, il faut analyser des données provenant de nombreuses sources afin de définir les forces et les besoins. Le personnel enseignant sera ensuite en mesure de déterminer les aspects qui nécessitent un questionnement approfondi (en petits groupes ou tout le monde ensemble). Une fois le sujet à explorer déterminé, il faut choisir la stratégie d'apprentissage professionnel pouvant contribuer le mieux à l'apprentissage.

De nombreuses stratégies d'apprentissage professionnel peuvent promouvoir la collaboration, comme l'enseignement en équipe, l'harmonisation des travaux des élèves et les groupes d'étude. La recherche active, les discussions sur des études de cas, les visites de classes, le mentorat et l'accompagnement constituent d'autres stratégies efficaces (pour plus de détails, voir NSDC, 2004). Ces stratégies d'apprentissage sont aussi utiles aux CAP, qui bénéficient des nouvelles compétences, expériences et connaissances des enseignantes et enseignants.

5. Leadership

Pour qu'une école ait du succès, elle a besoin de dirigeants qui sachent promouvoir un environnement favorable, encourager la réflexion, inciter à prendre des risques et remettre en question le statu quo en ce qui a trait à l'apprentissage des élèves. La directrice ou le directeur contribue beaucoup à préparer le terrain pour les CAP visant à améliorer l'apprentissage des élèves. Il ou elle doit ... doit s'employer à créer un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage. En outre, la directrice ou le directeur doit élaborer et maintenir des modèles de leadership axés sur la répartition afin de soutenir l'apprentissage professionnel. Ces modèles permettent aux enseignantes et aux enseignants d'être des leaders dans les écoles (p. ex., des accompagnants en littératie et en mathématiques). Selon Eaker, DuFour et DuFour, les enseignants sont des leaders de la transformation puisque ce sont eux qui sont le mieux placés pour transformer l'apprentissage des élèves, les motiver, les inspirer et les amener à se dépasser (2002, p. 23).

Les interactions quotidiennes des élèves et du personnel enseignant sont très complexes. À mesure que les CAP discutent de ce qui a bien fonctionné, de ce qui a échoué et des prochaines étapes possibles, les dirigeants des écoles ont un rôle déterminant à jouer dans l'adoption de pratiques cohérentes et efficaces pour améliorer le rendement des élèves. En outre, ils aident les CAP à implanter des traditions « publiques » pour assurer la transparence des pratiques pédagogiques.

Les CAP visent des résultats...

Les évaluations des classes contribuent à l'apprentissage de cinq façons :

- elles procurent une rétroaction aux élèves;
- elles font participer activement les élèves à leur propre apprentissage;
- elles permettent d'adapter l'enseignement en fonction des résultats des évaluations;
- elles influencent énormément la motivation et l'estime de soi des élèves (deux facteurs cruciaux de l'apprentissage);
- elles renforcent la capacité des élèves de s'autoévaluer et de comprendre comment faire pour s'améliorer.

(Assessment Reform Group, 1999)

Les évaluations des écoles favorisent la cohérence et l'utilisation d'une terminologie commune dans toute l'école :

- les évaluations des élèves sont communiquées aux équipes (année d'études, cycle et école – amélioration et leadership) et aux CAP pour permettre de dégager les tendances et les anomalies et de prendre les mesures qui s'imposent pour répondre aux besoins des élèves.

Les évaluations à grande échelle guident les discussions sur les questions touchant les tendances du succès scolaire à long terme :

- Quels sont les résultats des années d'études ou des cycles cette année? Sur plusieurs années?
- Comment mesurons-nous la réussite?
- Que faisons-nous collectivement pour améliorer l'apprentissage?
- Comment l'amélioration de l'école et du conseil se compare-t-elle à celle de la province?

En résumé

Les CAP sont des moteurs de l'amélioration de l'enseignement. Elles amènent les directions d'école et le personnel enseignant à :

- réfléchir et apprendre ensemble;
- examiner le travail des élèves et les données utiles;
- planifier la réussite des élèves;
- bien s'occuper des élèves qui n progressent pas.



Quelques conseils pour favoriser l'alignement :

- mettre l'accent sur l'acquisition de connaissances pour promouvoir l'apprentissage des élèves et des éducatrices et éducateurs;
- encourager les discussions fondées sur des données et faire participer les élèves à des stratégies très efficaces qui les aident à apprendre;
- prendre le temps de communiquer, d'évaluer et de souligner le succès;
- veiller à ce que les plans d'amélioration de l'école intègrent les contributions de tout le personnel et des membres de la CAP (p. ex., le conseil d'école), définissent des objectifs mesurables et précisent les mesures à prendre pour les atteindre.

6. Alignement

Pendant que les CAP continuent d'examiner des recherches, de dépouiller des données, de surveiller les progrès et d'assurer la transparence des programmes, l'alignement des convictions et des pratiques efficaces progresse. L'alignement résulte de la collaboration entre les membres du personnel enseignant d'une même année d'études ou d'un même cycle qui vise à favoriser des niveaux d'apprentissage élevés dans chaque classe. Plusieurs CAP et écoles peuvent ensuite former des réseaux – en fonction des orientations et des besoins communs – afin d'accroître l'accroissement des capacités et l'alignement.

Il est important que les enseignantes et enseignants prennent en charge la réussite de tous les élèves et non pas uniquement de ceux de leur classe ou de leur cycle. Lorsque cette responsabilité est assumée, les CAP peuvent explorer comment les attentes relatives au curriculum sont remplies à chaque année d'études et déterminer ensemble les changements à apporter à l'enseignement pour répondre aux besoins propres aux élèves de toutes les années d'études.

Bibliographie

ASSESSMENT REFORM GROUP. *Assessment for learning: Beyond the black box*, Université de Cambridge, School of Education, 1999.

BOLAM, R., A. McMAHON, L. STOLL, S. THOMAS, M. WALLACE, K. HAWKEY et A. GREENWOOD. *Creating and sustaining effective professional learning communities*, rapport de recherche RR637 du DfES, Université de Bristol, 2007. Internet : <www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>.

DUFOUR, R. « What is a "professional learning community"? », *Educational Leadership*, vol. 61, n° 8 (mai 2004), p. 6-11.

DUFOUR, R. et R. EAKER. *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*, Bloomington (Indiana), National Education Service, 1998.

DUFOUR, R., R. DUFOR, R. EAKER et G. KARHENEK. *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*, Bloomington (Indiana), National Education Service, 2004.

EAKER, R., R. DUFOR et R. DUFOR. *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*, Bloomington (Indiana), National Education Service, 2002.

FULLAN, M. *The moral imperative of school leadership*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2003.

KATZ, S., et L. EARL. *Learning about networked learning communities*, Education Canada, 2007.

MITCHELL, C. « Principles of engagement: Building sustainable learning communities », *Changing Perspectives* (février 2007), p. 13-16.

NATIONAL STAFF DEVELOPMENT COUNCIL (NSDC). *Powerful designs for professional learning*, Oxford (Ohio), National Staff Development Council, 2004.

RAPTIS, H., et T. FLEMING, *Reframing education: How to create effective schools*, Toronto (Ontario), C.D. Howe Institute, 2003.

SCHMOKER, M. *Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

SCHMOKER, M. « Start here for improving teaching and learning », *School Administrator*, vol. 61, n° 10 (2004), p. 48.

Autres ressources sur les communautés d'apprentissage professionnelles

BARTH, R. « A personal vision of a good school », *Phi Delta Kappan*, vol. 71, no 7 (1990), p. 512-521.

BRYK, A., et B. SCHNEIDER. *Trust in Schools: A core resource for improvement*, New York (New York), Russell Sage, 2002.

DARLING-HAMMOND, L. *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass, 1997.

EAKER, R., R. DUFOR et R. DUFOR. *Premiers pas Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, Bloomington (Indiana), National Education Service, 2004.

EARL, L., et S. KATZ. *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2006.

ELMORE, R. *Building a new structure for school leadership*, Washington (District de Columbia), The Albert Shanker Institute, 2000.

FOX, D. « No more random acts of teaching », *Leadership*, vol. 31, n° 2 (2001), p. 14-17.

FULLAN, M. *Leadership & Sustainability: System thinkers in action*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2005.

FULLAN, M. *Leading in a culture of change*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass, 2001.

HERMAN, J., et B. GRIBBONS. *Lessons learned in using data to support school inquiry and continuous improvement*, Los Angeles (Californie), Centre for the Study of Evaluation, UCLA, 2001. Rapport final présenté à la Stuart Foundation.

HILL, P., et C. CREVOLA. « Key features of a whole-school, design approach to literacy teaching in schools », *Australian Journal of Learning Disabilities*, 1999.

LEITHWOOD, K. A., R. AITKEN et D. JANTZI. *Making schools smarter: Leading with evidence*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2006.

LEITHWOOD, K. A., et C. RIEHL. *What we know about successful school leadership*, 2003 (consulté le 17 octobre 2007). Internet : <http://newportal.ncsl.org.uk/media/F7B/98/randd-leithwood-successful-leadership.pdf>.

LITTLE, J. W., M. GEARHART, M. CURRY et J. KAFKA. « Looking at student work for teacher learning, teacher community and school reform », *Phi Delta Kappan*, vol. 85, n° 3 (2003), p. 185-192.

RALLIS, S. F., et M. M. MacMULLEN. « Inquiry-minded schools: Opening doors for accountability », *Phi Delta Kappan*, vol. 81, n° 10 (2000), p. 766-773.

SCHMOKER, M. *The results fieldbook: Practical strategies from dramatically improved schools*, Alexandria (Virginie), ASCD, 2001.

SPARKS, D. « Professional development », *AEA Advocate* (1998), p. 18-21.

WELLMAN, B., et L. LIPTON. *Data-driven dialogue: A facilitator's guide to collaborative inquiry*, Sherman (Connecticut), MiraVia, 2004.