Intervenir là où ça compte !

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans

Section 2

Accompagnement des intervenants scolaires et des gestionnaires

Québec

Direction de l'adaptation scolaire
Anne Robitaille, directrice

Coordination
Lyse Lapointe

Rédaction
Christine Regalbuto
Sylvie Trudeau

Collaboration
Pascale Gingras
Jolène Lanthier

Production
Direction des communications

Graphisme et infographie
Deschamps design

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012

11-00091

REMERCIEMENTS

Ce référentiel est le fruit d'une inestimable collaboration entre des intervenants scolaires et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé aux mises à l'essai afin de valider les propositions de soutien présentées dans ce référentiel.

Nous aimerions aussi remercier tout spécialement Carole Boudreau de l'Université de Sherbrooke et Martine Leclerc de l'Université du Québec en Outaouais pour leurs précieux commentaires qui nous ont permis d'améliorer le référentiel. Un grand merci également aux personnes-ressources de soutien et d'expertise pour les difficultés d'apprentissage, à celles en accompagnement des gestionnaires et aux collègues de l'adaptation scolaire, des communautés culturelles ainsi que des services complémentaires et de la Stratégie d'intervention Agir Autrement, qui ont aussi contribué à bonifier le référentiel.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction **7**

Accompagnement des intervenants scolaires **9**

– Raisons qui motivent l'accompagnement des intervenants scolaires dans la mise en oeuvre de la démarche proposée dans le référentiel 9

– Maintien de l'engagement dans le processus de transformation des pratiques 10

– Communauté d'apprentissage professionnelle et accompagnement des intervenants scolaires dans la transformation de leurs pratiques 14

Accompagnement des gestionnaires **21**

– Pourquoi impliquer les gestionnaires scolaires dans l'implantation du référentiel ? 21

– Quel est l'impact de l'intervention des directions d'établissement sur la réussite des élèves ? 21

– Quels sont les liens avec la gestion axée sur les résultats ? 23

– Où en sommes-nous en lecture dans notre organisation ? 25

– Comment développer une culture collaborative ? 26

– Comment composer avec les spécificités du secondaire ? 28

Annexes **33**

Annexe 1A Décrire sa pratique actuelle de l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique 33

Annexe 1B Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique 35

Annexe 1C Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture dans son école et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique 37

Annexe 2 Retour sur les pratiques actuelles et la transformation des pratiques 39

Annexe 3 Questionnaire pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et feuille d'interprétation des résultats (Traduit et adapté de A. Jordan , 2007) 41

Annexe 4 Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (Adapté d'une présentation de Thérèse Bouffard, automne 2008) 45

Annexe 5 Pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et transformation des pratiques 47

Annexe 6 Questionnaire pour cerner la perception des causes des difficultés en lecture et feuille d'interprétation des résultats 49

Annexe 7 Perceptions des causes des difficultés en lecture : celles sur lesquelles on peut agir ... 53

Annexe 8 Retour réflexif et choix d'un défi à la fin d'une rencontre de la communauté d'apprentissage professionnelle ... 55

Annexe 9 Retour sur l'atteinte du défi personnel ... 57

Annexe 10 Réflexion sur la démarche d'intervention en lecture, volet « dépistage » ... 59

Annexe 11 Ce qui favorise ou entrave l'engagement et la persévérance dans le processus de transformation des pratiques ... 61

Annexe 12 Maintien de l'engagement des intervenants scolaires dans le processus de transformation des pratiques ... 63

Annexe 13A Activation des connaissances sur la conception de la lecture (3e cycle du primaire) ... 67

Annexe 13B Activation des connaissances sur la conception de la lecture (1er cycle du secondaire) ... 69

Annexe 14 Importance de la connaissance des forces et des difficultés des élèves pour planifier l'intervention ... 71

Annexe 15 Évaluer son degré de familiarité avec des sujets abordés au cours de l'implantation de la démarche d'intervention ainsi que son besoin d'information et de soutien au début de l'accompagnement ... 73

Annexe 16 Étude du cas d'un élève qui rencontre des difficultés en lecture dans ma classe ... 75

Annexe 17 Modèles pour l'organisation de l'enseignement de la lecture en classe ... 77

Annexe 18 Analyse des modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe ... 87

Annexe 19 Planification globale des stratégies à enseigner en lecture : pistes de réflexion ... 89

Annexe 20 Canevas pour la planification globale de l'enseignement en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans ... 91

Annexe 21 Exemples de thèmes de mini-leçons en fonction des sphères d'intervention en lecture et pour développer l'autonomie des élèves ... 93

Annexe 22 Analyse réflexive portant sur une rencontre d'enseignement intensif ... 95

Annexe 23 Communauté d'apprentissage ... 97

Annexe 24 Changement culturel d'une école traditionnelle vers une communauté d'apprentissage professionnelle ... 103

Annexe 25 Composantes pour une implantation réussie de la démarche d'intervention proposée dans le référentiel en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans ... 107

Bibliographie ... **111**

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Raisons associées aux sphères d'intervention qui justifient la mise en œuvre du référentiel en lecture 8

Figure 2 Dimensions du leadership ayant une influence sur les résultats des élèves 22

Figure 3 Modèle de gestion axée sur les résultats pour les commissions scolaires (MELS, 2009) 23

Figure 4 Gestion axée sur les résultats en quatre phases (Adaptation faite à partir du Guide sur la gestion axée sur les résultats, MELS, 2002) 24

Figure 5 Sept étapes de planification des changements (Collerette et Schneider, 2004) 25

Figure 6 Conditions à remplir pour qu'un groupe coopère (Le Boterf, 2003) 27

Figure 7 Pistes de questionnement sur les changements à mettre en place pour favoriser l'apprentissage de la lecture au secondaire 29

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Pratiques susceptibles de nécessiter un accompagnement pour la mise en œuvre de la démarche d'intervention en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans 10

Tableau 2 Exemples de constats faits par les intervenants scolaires et pistes de solution proposées 11

Tableau 3 Maintien de l'engagement dans le processus de transformation des pratiques 12

Tableau 4 Rôles et responsabilités des participants lors des mises à l'essai 15

Tableau 5 Progression des contenus au moment de l'accompagnement de la CAP 17

INTRODUCTION

Le référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans présente des éléments clés, appuyés par la recherche, pour favoriser la réussite de tous les jeunes en lecture, notamment ceux qui rencontrent des difficultés. La mise en œuvre du référentiel suppose une implication active des intervenants scolaires et des gestionnaires. Elle suppose aussi des changements de pratiques chez ceux-ci.

Or, de tels changements ne peuvent se réaliser sans accompagnement. Il faudra donc s'assurer que les personnes qui souhaiteront implanter le référentiel soient soutenues dans l'expérimentation de nouvelles pratiques et ce, pendant une période suffisamment longue pour permettre une intégration durable de ces changements.

Pourquoi implanter dans les écoles la démarche en lecture proposée dans le référentiel ?

Dès la fin du primaire, les textes écrits constituent la principale source d'information pour la majorité des apprentissages. « La compréhension de l'écrit apparaît être le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines » (MELS, 2005a, p. 3). Or, de nombreux élèves ont de la difficulté à comprendre les textes proposés à l'école. Par ailleurs, les enseignants ont fréquemment exprimé le besoin de disposer de moyens concrets pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages étant donné l'hétérogénéité de leurs classes.

La recherche en éducation a démontré que l'intervention auprès des élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés porte fruit et qu'il n'est pas trop tard pour agir. Elle a également démontré que, pour être efficace, cette intervention doit porter plus particulièrement sur certains éléments, soit les sphères d'intervention. Ces sphères font largement consensus dans les communautés scientifiques et praticiennes en éducation. Le tableau qui suit présente les raisons, associées aux sphères d'intervention, qui justifient la mise en œuvre du référentiel en lecture.

Figure 1 - Raisons associées aux sphères d'intervention qui justifient la mise en œuvre du référentiel en lecture

Dans les pages qui suivent il sera question, dans un premier temps, de l'accompagnement des intervenants scolaires puis, dans un second temps, de l'accompagnement des gestionnaires.

Accompagnement des intervenants scolaires

Cette partie du référentiel s'adresse aux personnes qui accompagnent les intervenants scolaires dans l'implantation de la démarche d'intervention, notamment les conseillers pédagogiques disciplinaires et ceux de l'adaptation scolaire. On y traite de l'importance de l'accompagnement pour la transformation des pratiques des divers intervenants scolaires. Ce qui y est mis en avant s'appuie sur l'information issue de la recherche dans le domaine du développement professionnel des enseignants et des mises à l'essai réalisées dans les milieux scolaires au cours des années 2008-2009 et 2009-2010.

Dans cette partie, il sera question :

- des raisons qui motivent l'accompagnement des intervenants scolaires dans la mise en œuvre de la démarche proposée dans le référentiel ;
- du maintien de l'engagement dans le processus de transformation des pratiques ;
- de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), qui accompagne les intervenants scolaires dans la transformation de leurs pratiques.

Raisons qui motivent l'accompagnement des intervenants scolaires dans la mise en œuvre de la démarche proposée dans le référentiel

Les recherches ont démontré que l'apprentissage des élèves est augmenté lorsqu'on travaille avec les enseignants dans leur environnement et qu'on les assiste dans leur développement professionnel (Dionne et autres, 2010). Elles ont aussi fait valoir à quel point il est important que les activités de développement professionnel amènent les enseignants à intégrer dans leurs pratiques les connaissances issues de la recherche et qu'elles soient ancrées dans leur tâche quotidienne.

De plus, elles ont fait ressortir que les changements profonds entraînant la transformation des pratiques sont amenés par un processus complexe et cyclique qui nécessite une réflexion sur les pratiques pédagogiques et qui s'échelonne dans le temps (Butler, 2005). Enfin, il semblerait que les activités de développement professionnel efficaces sont celles qui soutiennent les enseignants dans la construction de leurs cadres théoriques et dans leur réflexion sur la pratique authentique.

Par ailleurs, les recherches ont démontré que l'engagement dans une démarche d'apprentissage constitue un puissant facteur de motivation pour le changement. À cet égard, les propos de Lafortune (2008) nous amènent à conclure que les formations ponctuelles ne permettent pas de soutenir et d'assurer la pérennité de changements comme ceux que suppose la mise en œuvre de la démarche d'intervention du référentiel.

Les mises à l'essai ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des intervenants scolaires augmente au cours de l'accompagnement, de même que l'efficacité de l'enseignement de la lecture et de l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. Elles ont également fait ressortir que les pratiques suivantes représentaient, à divers degrés, des défis pour la majorité des participants et nécessitaient donc un accompagnement.

Tableau 1 - Pratiques susceptibles de nécessiter un accompagnement pour la mise en œuvre de la démarche d'intervention en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans

• Dépistage pour cerner les besoins des élèves en lecture
• Gestion de classe qui favorise l'enseignement pour un sous-groupe d'élèves
• Suivi fréquent des progrès des élèves pour s'assurer que l'enseignement et l'intervention favorisent réellement le développement de leur compétence, et ce, à un rythme satisfaisant
• Pratiques pédagogiques appuyées par la recherche pour développer la compétence à lire de tous les élèves
• Collaboration augmentée entre les divers intervenants scolaires
• Communication de l'état du développement de la compétence à lire de l'élève qui rencontre des difficultés et de sa progression à l'aide de standards, soit les paliers des sphères d'intervention en lecture

Dans le cadre des mises à l'essai, l'accompagnement des intervenants scolaires s'est effectué par la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Les modalités de cet accompagnement sont précisées plus loin.

En résumé

- La mise en œuvre de la démarche d'intervention suppose une transformation des pratiques pour la majorité des intervenants scolaires ;
- les formations ponctuelles ne permettent pas de soutenir et d'assurer la pérennité de changements comme ceux que suppose la mise en œuvre de la démarche d'intervention ;
- l'accompagnement du processus de transformation des pratiques constitue une condition essentielle à la réussite de la mise en œuvre de la démarche d'intervention ;
- dans le cadre des mises à l'essai réalisées par le MELS, l'accompagnement des intervenants scolaires s'est principalement concrétisé par la mise sur pied d'une communauté d'apprentissage professionnelle.

Maintien de l'engagement dans le processus de transformation des pratiques

Le processus de transformation des pratiques permet aux enseignants de relier les informations issues de la recherche et leurs pratiques pédagogiques. Il reprend de façon cyclique les opérations suivantes :

- prendre conscience des connaissances, des croyances et des conceptions qui influencent les décisions pédagogiques ;
- situer de nouvelles connaissances dans la pratique pour prendre des décisions pédagogiques différentes ;
- réviser ou restructurer les connaissances sur la base de la réflexion sur la pratique.

Au cours de ce processus, les intervenants scolaires ressentent différentes émotions et préoccupations qui peuvent ralentir les premiers élans et la motivation du départ. Il s'avère nécessaire de les soutenir afin qu'ils maintiennent leur engagement dans le processus de transformation de leurs pratiques.

D'abord, il importe d'énoncer clairement la situation désirée. La démarche d'intervention en lecture peut ensuite être présentée comme un moyen efficace de l'atteindre. Les mises à l'essai réalisées par le MELS ont permis de conclure que la démarche proposée dans le référentiel constitue une solution appropriée, notamment lorsque les intervenants scolaires expriment des besoins en rapport avec la réussite (voir les constats faits par les intervenants scolaires dans le tableau suivant).

Tableau 2 - Exemples de constats faits par les intervenants scolaires et pistes de solution proposées

Exemples de constats faits par les intervenants scolaires	Pistes de solution proposées
• Nombre important d'élèves qui ont de la difficulté à lire dans la classe ou l'école	• Augmenter le nombre d'élèves qui lisent efficacement à leur niveau scolaire
• Sentiment d'être peu outillés pour soutenir la progression des élèves qui ont de la difficulté à lire dans la classe ou l'école	• Augmenter le sentiment d'efficacité des intervenants scolaires pour soutenir les élèves qui ont de la difficulté à lire
• Sentiment d'un manque de cohérence dans les interventions réalisées par les divers intervenants pour soutenir les élèves qui ont de la difficulté à lire	• Augmenter la cohérence des actions réalisées par les divers intervenants pour soutenir les élèves qui ont de la difficulté à lire
• Perception d'une efficacité limitée des interventions réalisées par les divers intervenants scolaires pour soutenir la progression des élèves qui rencontrent des difficultés en lecture	• Augmenter l'efficacité des actions réalisées par les divers intervenants scolaires pour soutenir la progression des élèves qui ont de la difficulté à lire
• Sentiment d'isolement des divers intervenants scolaires pour soutenir la réussite des élèves qui ont des difficultés en lecture	• Favoriser la collaboration entre les divers intervenants scolaires pour soutenir la réussite des élèves qui ont des difficultés en lecture
• Difficulté des intervenants scolaires à cerner les besoins des élèves qui ont des difficultés en lecture et à communiquer leurs progrès	• Outiller les intervenants scolaires pour qu'ils cernent avec précision les besoins des élèves qui rencontrent des difficultés à lire et communiquer leurs progrès

Lors des mises à l'essai réalisées par le MELS, différents thèmes ont été abordés afin de favoriser le maintien de l'engagement des intervenants scolaires dans le processus de transformation des pratiques. Le tableau qui suit présente les thèmes traités, la façon d'exploiter ces thèmes et les outils à utiliser pour ce faire (les annexes).

Tableau 3 - Maintien de l'engagement dans le processus de transformation des pratiques

Thèmes	Comment exploiter les thèmes	Annexes
1. Décrire sa pratique de l'enseignement de la lecture et évaluer son degré de confort ou de satisfaction par rapport à cette pratique	Les intervenants scolaires sont invités à décrire leur façon d'enseigner la lecture, le matériel didactique qu'ils utilisent, les lectures qu'ils proposent aux élèves, etc. Ensuite, ils évaluent leur degré de confort en ce qui a trait à leur pratique de l'enseignement de la lecture. L'annexe 1 soutient cette démarche. L'annexe 2, quant à elle, permet aux accompagnateurs d'instaurer un climat positif où les essais et le processus de transformation des pratiques sont perçus comme des expériences.	*1A - Décrire sa pratique actuelle de l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique (version pour les enseignants)* *1B - Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique (version pour les conseillers pédagogiques)* *1C - Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture dans son école et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique (version pour les directions d'école)* *2 - Retour sur les pratiques actuelles et la transformation de pratiques*
	Les recherches montrent qu'il existe un lien significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et celui de leurs élèves et que ce dernier joue à son tour un rôle dans la réussite scolaire. L'annexe 3 permet de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants, alors que l'annexe 4 amène ces derniers à établir des liens entre leur propre sentiment d'efficacité et celui de leurs élèves.	*3 - Questionnaire pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et feuille d'interprétation des résultats* *4 - Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et celui des élèves*
2. Comparer sa pratique actuelle et ce qui est proposé pour identifier les éléments nouveaux	Après la présentation du courant actuel de l'enseignement de la lecture et de la démarche d'intervention, les intervenants scolaires comparent ces informations avec leur pratique de l'enseignement de la lecture pour faire ressortir les éléments nouveaux. Il s'agit d'une prise de conscience de la transformation de pratiques que suppose l'atteinte de la situation désirée. L'annexe 5 présente un outil pour ce faire.	*5 - Pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et transformation des pratiques*
	D'autres annexes s'avèrent pertinentes à cette étape. La sixième permet d'amorcer une réflexion individuelle sur le thème des difficultés en lecture. La septième présente des notes pouvant servir aux accompagnateurs pour conclure l'activité de réflexion individuelle soutenue par le questionnaire qui porte sur le même thème.	*6 - Questionnaire pour cerner la perception des causes des difficultés en lecture et feuille d'interprétation des résultats* *7 - Perceptions des causes des difficultés en lecture : celles sur lesquelles on peut agir*

Tableau 3 - (suite)

Thèmes	Comment exploiter les thèmes	Annexes
3. Se fixer des buts à long terme, des objectifs à court terme, proposer des moyens et en évaluer l'atteinte	Les intervenants scolaires sont invités à se fixer des défis à court et à long terme tout au long du processus de transformation de leurs pratiques. À ce moment, il est utile de les soutenir, car plusieurs embrassent spontanément des défis trop importants ou trop nombreux. Il convient de viser des défis réalistes qui tiennent compte de la réalité professionnelle unique de chacun. L'annexe 8 présente un outil qui aide à déterminer des défis et à proposer des moyens de les atteindre entre les rencontres de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).	*8 - Retour réflexif et choix d'un défi à la fin d'une rencontre de la communauté d'apprentissage professionnelle*
	À chacune des rencontres de la CAP, les intervenants scolaires sont invités à évaluer l'atteinte du défi qu'ils se sont fixé à la fin de la rencontre précédente. L'annexe 9 présente un outil pour ce faire.	*9 - Retour sur l'atteinte du défi personnel*
	Ils sont aussi invités à évaluer l'atteinte de l'objectif à court terme établi par rapport à l'implantation de la démarche. À titre d'exemple, un outil à cette fin se trouve à l'annexe 10.	*10 - Réflexion sur la démarche d'intervention en lecture, volet « Dépistage »*
4. Reconnaître les préoccupations et proposer des solutions	Les intervenants scolaires sont amenés à préciser les embûches qu'ils rencontrent et leurs préoccupations par rapport à la mise en œuvre de la démarche d'intervention en lecture. Les participants à la CAP partagent ensuite des solutions pour s'outiller et mieux relever les défis qu'ils rencontrent. Les annexes suivantes présentent des outils à cet effet. Ces outils peuvent être utilisés à des moments différents au cours de l'année scolaire, en fonction des besoins des participants à la CAP.	*5 - Pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et transformation des pratiques* *11 - Ce qui favorise ou entrave l'engagement et la persévérance dans le processus de transformation des pratiques* *12 - Maintien de l'engagement des intervenants scolaires dans le processus de transformation des pratiques*
5. Planifier la suite	À la fin de l'année, au moment de dresser le bilan de la mise en œuvre de la démarche d'intervention en lecture, les participants à la CAP sont invités à se fixer de nouveaux défis et à établir les besoins d'accompagnement pour l'année suivante.	

En résumé

- Au cours du processus de transformation de pratiques, les intervenants scolaires ressentent des préoccupations qui peuvent influer sur leur degré d'engagement ;
- l'accompagnement du processus de transformation des pratiques doit soutenir le maintien de l'engagement des intervenants scolaires ;
- les mises à l'essai réalisées par le MELS ont permis de dégager différents éléments favorisant la planification d'actions en ce sens.

Communauté d'apprentissage professionnelle et accompagnement des intervenants scolaires dans la transformation de leurs pratiques

Dans le cadre des mises à l'essai réalisées par le MELS, l'accompagnement des intervenants scolaires s'est principalement concrétisé par la mise sur pied d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Les diverses modalités d'accompagnement de la CAP sont présentées ci-après.

Communauté d'apprentissage professionnelle

Des chercheurs ont effectué une synthèse de l'ensemble des définitions de la communauté d'apprentissage professionnelle. Ils sont arrivés à la définition suivante :

« La communauté d'apprentissage se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches […] et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école » (Dionne et autres, 2010, p. 36).

Ces auteurs affirment « qu'un dispositif qui ne procure pas aux enseignants le soutien, le respect et le partage escomptés, risque de devenir contre-productif » (Dionne et autres, 2010, p. 37).

Lorsqu'il remplit les conditions qui le définissent généralement dans la littérature, ce type d'accompagnement favorise :

- l'engagement des personnes accompagnées dans le processus de transformation ;
- la prise en compte des connaissances issues de la recherche dans la pratique ;
- la transformation des pratiques de façon durable ;
- l'apprentissage des élèves.

Lors des mises à l'essai menées par le MELS, l'accompagnement de communautés d'apprentissage professionnelles a été privilégié. Cet accompagnement permettait aux participants de s'informer sur des sujets qui favorisaient l'atteinte des buts poursuivis. Il se caractérisait par :

- la réflexion, l'analyse des pratiques, la recherche de solutions à des problèmes vécus par les participants ;
- la mise en œuvre graduelle de nouvelles pratiques, leur pérennité et l'engagement des participants ;
- la prise en compte des réalités professionnelles des participants ;
- la mise à l'essai de nouvelles pratiques et le témoignage des participants relativement à ces pratiques ;
- un soutien tout au long du processus de changement.

Ce que les mises à l'essai nous ont appris

Lors des mises à l'essai, les communautés d'apprentissage professionnelles étaient composées d'équipes de diverses commissions scolaires d'une région.

Les équipes étaient formées d'au moins deux enseignants du même cycle, d'un orthopédagogue ou d'un enseignant-ressource et d'un membre de la direction travaillant à la même école, accompagnés d'un conseiller pédagogique de français ou d'un conseiller pédagogique d'adaptation scolaire.

Ce regroupement d'expertise a eu des effets fort positifs tout au long des mises à l'essai.

Afin d'assurer le bon déroulement des mises à l'essai et du fonctionnement de la CAP, il s'est avéré nécessaire de déterminer les rôles et responsabilités des différents intervenants scolaires.

Rôles et responsabilités des différents intervenants scolaires au sein de la CAP

La précision des rôles et responsabilités des différents intervenants scolaires constitue une étape dont l'importance est capitale, car ils s'engagent dans une aventure commune, connaissant clairement les attentes que l'ensemble de la CAP nourrit envers eux et sachant précisément ce qu'ils auront à faire. Il s'agit d'une forme d'entente, de contrat, entre les participants.

Cette entente peut devenir un outil d'accompagnement précieux au moment de soutenir les participants dont la motivation diminue, car il permet de rappeler l'engagement pris au départ et d'ajuster le soutien qu'on leur offre pour qu'ils demeurent impliqués dans le projet et qu'ils puissent jouer leurs rôles et remplir leurs responsabilités.

Cette entente constitue également un outil précieux au moment de dresser le bilan de la mise à l'essai. Chacun peut évaluer sa participation en fonction des rôles et responsabilités qui lui ont été dévolus. Le tableau suivant présente les rôles et responsabilités des participants lors des mises à l'essai.

Tableau 4 - Rôles et responsabilités des participants lors des mises à l'essai

Enseignants, orthopédagogue, enseignant-ressource, enseignant de soutien pédagogique	Conseillers pédagogiques, orthopédagogue, enseignant-ressource, enseignant de soutien pédagogique[1]
Mettre à l'essai la démarche d'intervention et les outils proposés : • réaliser la mise à l'essai • participer aux rencontres de la CAP • témoigner de leur pratique • contribuer à la recherche de solutions	*Soutenir la direction d'école et les enseignants :* • participer aux rencontres de la CAP • répondre aux besoins ponctuels des personnes accompagnées • contribuer à la recherche de solutions • collaborer à l'observation des pratiques

1 Les rôles et responsabilités des orthopédagogues, de l'enseignant-ressource et de l'enseignant de soutien pédagogique pourraient s'apparenter à ceux des enseignants comme à ceux des conseillers pédagogiques. Tout dépend de l'organisation de l'établissement et de chacune des équipes.

Champs d'action de l'accompagnateur de la CAP

Les actions de l'accompagnateur présentées ici sont tirées de l'expérience des mises à l'essai réalisées par le MELS. Elles sont très diversifiées et peuvent être classées dans quatre champs :

1. l'appropriation des contenus et la préparation de l'accompagnement ;
2. l'accompagnement (animation des rencontres de la CAP et accompagnement des équipes-écoles ainsi que des participants, de façon individuelle, entre les rencontres) ;
3. la collaboration entre les accompagnateurs ;
4. le bilan et le suivi.

1 Appropriation des contenus et préparation à l'accompagnement

Les accompagnateurs doivent s'approprier les nombreux contenus et la démarche d'intervention, qui représentent, à divers degrés, des éléments nouveaux avec lesquels ils doivent se familiariser. L'élaboration d'une planification globale permet de prendre en compte ces éléments. Ils doivent également planifier l'accompagnement sur le plan de la logistique, mais aussi et surtout élaborer une planification globale suivie d'une planification détaillée de l'ensemble des actions requises par l'accompagnement.

Accompagner une équipe d'intervenants scolaires, c'est, par définition, en suivre le rythme et répondre aux besoins de ses membres, ce qui ne peut se préparer entièrement à l'avance. Des besoins émergeront au fil de l'accompagnement. Ces besoins seront propres aux équipes et les accompagnateurs devront ajuster leur planification au fur et à mesure afin d'y répondre.

2 Accompagnement

Les actions regroupées dans ce champ concernent à la fois l'animation des rencontres de la CAP et l'accompagnement des équipes ou des participants entre ces rencontres.

Animation des rencontres de la communauté d'apprentissage professionnelle

Les rencontres de la CAP sont des moments privilégiés qui permettent aux participants de partager leur expérience concernant l'essai de nouvelles pratiques, de déterminer s'ils ont relevé le défi qu'ils s'étaient fixé à la rencontre précédente et d'en établir un nouveau, de réfléchir sur leur pratique, d'apprendre, d'être écoutés, etc.

Chaque rencontre suit un déroulement propre construit autour des éléments suivants :

- réflexion sur les essais réalisés et les défis que les participants se sont fixés à la rencontre précédente ;
- résolution de problèmes ;
- information pour préparer les prochaines actions ;
- identification des besoins d'information, de formation, d'accompagnement, de matériel, etc. ;
- identification des prochaines actions et des prochains défis à relever collectivement et individuellement.

Dans le cadre des mises à l'essai menées par le MELS, les rencontres de la CAP se sont déroulées sur des journées complètes espacées d'environ cinq semaines. Au moment du bilan, les participants ont rapporté que cet intervalle était approprié parce qu'il offrait un délai raisonnable pour mettre à l'essai les nouvelles pratiques et que les rencontres arrivaient à point pour favoriser le maintien de l'engagement dans le projet.

Le tableau qui suit présente la progression des contenus abordés au cours des rencontres de la CAP, les pratiques que les participants devaient mettre à l'essai entre les rencontres, des précisions relatives à la façon de traiter ces contenus ainsi que les annexes en rapport avec celles-ci, s'il y a lieu.

Tableau 5 – Progression des contenus abordés au cours des rencontres de la CAP

Rencontre	Contenus abordés	Ce que les participants mettent à l'essai entre les rencontres de la CAP	Précisions	Annexes
1[2]	• La définition du contrat d'apprentissage[3] • Les pratiques actuelles des participants en rapport avec l'enseignement de la lecture • La lecture • Les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture • La perception des causes des difficultés en lecture • La démarche d'intervention • Le dépistage en lecture • La réflexion sur la rencontre, l'identification des besoins des participants et l'établissement d'un défi personnel	• Réaliser le dépistage en lecture	• Avant la présentation du courant actuel de l'enseignement de la lecture et de la démarche d'intervention en lecture, les intervenants scolaires sont invités à activer leurs connaissances sur ces sujets. • Des notes à l'intention des accompagnateurs sont présentées afin de leur permettre d'établir des liens entre la présentation du courant actuel de l'enseignement de la lecture et celle du dépistage en lecture. • Les intervenants scolaires sont amenés à identifier leurs besoins de formation et d'accompagnement en ce qui a trait aux sujets inhérents à l'implantation de la démarche d'intervention. Il s'agit d'une information précieuse qui permet aux accompagnateurs de planifier et de réguler leur accompagnement de la CAP. • Les intervenants scolaires sont incités à réfléchir aux difficultés rencontrées par un élève et les actions entreprises pour soutenir le développement de la lecture. Sur cette feuille, il est aussi possible de noter, au cours des échanges, des pistes d'intervention à mettre à l'essai en classe.	*13A - Activation des connaissances sur la conception de la lecture (3e cycle du primaire)* *13B - Activation des connaissances sur la conception de la lecture (1er cycle du secondaire)* *14 - Importance de la connaissance des forces et des difficultés des élèves pour planifier l'intervention* *15 - Évaluer son degré de familiarité avec des sujets abordés au cours de l'implantation de la démarche d'intervention ainsi que son besoin d'information et de soutien au début de l'accompagnement* *16 - Étude du cas d'un élève qui rencontre des difficultés en lecture dans ma classe*

2 La première et la deuxième rencontres se sont déroulées sur deux journées consécutives espacées de cinq semaines.

3 Précision des rôles et responsabilités de chacun des participants.

Tableau 5 – (suite)

Rencontre	Contenus abordés	Ce que les participants mettent à l'essai entre les rencontres de la CAP	Précisions	Annexes
2	• Une réflexion sur l'atteinte du défi fixé et un retour sur le dépistage en lecture • L'intervention en fonction des sphères d'intervention • Le portrait de la classe en lecture • La planification de l'enseignement et du suivi des progrès des élèves • La gestion de classe qui favorise l'enseignement en sous-groupe • La réflexion sur la rencontre, l'identification des besoins des participants et l'établissement d'un défi personnel	• Réaliser l'enseignement intensif en sous-groupe d'élèves qui présentent des besoins semblables	• Des idées pour organiser l'enseignement de la lecture sont suggérées aux intervenants scolaires. Différentes façons de faire sont proposées afin de faciliter l'enseignement intensif auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. • Des questions ont été élaborées pour guider la planification des stratégies à enseigner en lecture aux niveaux 1 et 2. Il s'agit aussi d'un outil visant à soutenir la planification de l'enseignement de la lecture.	*17 - Modèles pour l'organisation de l'enseignement de la lecture en classe* *18 - Analyse des modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe* *19 - Planification globale des stratégies à enseigner en lecture : pistes de réflexion* *20 - Canevas pour la planification globale de l'enseignement en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* *21 - Thèmes de mini-leçons en fonction des sphères d'intervention en lecture et pour développer l'autonomie des élèves*
Suivantes	• La réflexion sur l'atteinte du défi fixé et un retour sur la mise à l'essai du dépistage en lecture • Le suivi de la CAP et la réponse aux besoins exprimés par les intervenants scolaires • La réflexion sur la rencontre, l'identification des besoins des participants et l'établissement d'un défi personnel	• Selon le rythme de la CAP, le moment de l'année scolaire et les besoins des participants, faire diverses expérimentations, par exemple effectuer un deuxième dépistage en milieu d'année, mettre en place un mode de fonctionnement qui favorise le travail en sous-groupe ou planifier un cycle d'enseignement intensif pour un nouveau sous-groupe d'élèves	• Les intervenants scolaires sont invités à noter le déroulement d'une rencontre d'enseignement intensif qu'ils viennent de vivre. Le recto de la fiche peut être envoyé aux participants avec la convocation à la rencontre de la CAP. • Les intervenants scolaires sont amenés à réfléchir individuellement, puis collectivement, au déroulement d'une rencontre d'enseignement intensif déjà vécue et à l'enseignement intensif en général. • Des explications sont données sur ce qu'est une communauté d'apprentissage professionnelle. • De l'information est offerte sur la façon d'amener un milieu scolaire à mettre en place une communauté d'apprentissage professionnelle.	*22 - Analyse réflexive portant sur une rencontre d'enseignement intensif* *23 - Communauté d'apprentissage* *24 - Changement culturel d'une école traditionnelle vers une communauté* d'apprentissage professionnelle

Tableau 5 – (suite)

Rencontre	Contenus abordés	Ce que les participants mettent à l'essai entre les rencontres de la CAP	Précisions	Annexes
Dernière	• La réflexion sur l'atteinte du défi fixé et un retour sur l'expérimentation du dépistage en lecture • Le bilan de la mise en œuvre de la démarche d'intervention et du fonctionnement de la CAP • La détermination de la suite de l'implantation (an 2), s'il y a lieu			

Les intervenants scolaires ont aussi bénéficié d'un accompagnement entre les rencontres de la CAP. La partie suivante présente les actions qui relèvent de ce champ.

Accompagnement des équipes-écoles et des participants entre les rencontres de la CAP

Pendant les travaux menés par le MELS, les participants devaient se rencontrer en équipe-école entre les rencontres de la CAP, entre autres pour planifier la mise à l'essai de nouvelles pratiques, développer du matériel ou approfondir leurs connaissances sur un thème. Les mises à l'essai ont démontré que les intervenants scolaires bénéficiaient d'un accompagnement à ce moment, surtout lors des premières rencontres. En effet, pour plusieurs d'entre eux, cette collaboration était nouvelle. De l'accompagnement a aussi été offert, par exemple pour du modelage en classe, la recherche de solutions ou l'animation de rencontres.

3 Collaboration entre les accompagnateurs

Au cours des mises à l'essai, les accompagnateurs ont exprimé le besoin de se rencontrer pour échanger à propos de leur expérience et d'être accompagnés à leur tour pour mieux accompagner leurs équipes respectives. Une CAP formée d'accompagnateurs a été mise sur pied.

Le fonctionnement de la CAP des accompagnateurs présente plusieurs similitudes avec celui de la CAP des intervenants scolaires. Les rencontres constituent des lieux d'échange et de partage d'expériences et d'expertise. Elles permettent également de réfléchir à l'accompagnement qu'ils offrent à leurs équipes et de trouver des solutions à des problèmes rencontrés tout au long du projet. De plus, ces rencontres permettent aux accompagnateurs de se fixer des objectifs et d'en évaluer l'atteinte, dans une perspective d'amélioration continue et d'ajustement du soutien aux besoins des équipes qu'ils accompagnent.

Les accompagnateurs peuvent animer les rencontres eux-mêmes. Une rencontre au début du projet, une au milieu et une à la fin s'avèrent suffisantes.

4 Bilan et suivi

Dans une perspective d'amélioration continue et pour planifier les actions suivantes en relation avec l'implantation de la démarche d'intervention, un bilan du projet a été réalisé à la fin de l'année scolaire. La réflexion permettant de dresser le bilan du projet portait notamment sur les éléments suivants :

- les effets de l'implantation de la démarche pour les élèves, les intervenants scolaires et les accompagnateurs ;
- les gains et les défis de cette implantation ;
- les solutions aux problèmes rencontrés ;
- l'accompagnement ;
- les prochains défis à relever.

Accompagnement des gestionnaires

Pourquoi impliquer les gestionnaires scolaires dans l'implantation du référentiel ?

Les mises à l'essai ont fait ressortir la nécessité d'impliquer les gestionnaires scolaires dans l'implantation de la démarche proposée dans le référentiel. En effet, cette démarche entraîne des changements organisationnels et modifie les façons de penser et d'intervenir, tant au primaire qu'au secondaire, ce qui ne peut se réaliser sans l'engagement des dirigeants des services éducatifs et des établissements scolaires. De plus, de nombreuses recherches font état du rôle clé de la direction d'établissement dans l'efficacité des écoles.

Dans une perspective d'amélioration des pratiques et de développement du travail collaboratif, le leadership de la direction d'établissement et des gestionnaires des services éducatifs des commissions scolaires est essentiel dès le début. C'est pourquoi cette section porte sur l'accompagnement des gestionnaires d'établissements scolaires afin de les soutenir dans l'implantation de cette démarche. Il y sera question :

- de l'impact de l'intervention des directions d'établissement sur la réussite des élèves ;
- des liens avec la gestion axée sur les résultats ;
- de l'apport de changements dans l'enseignement de la lecture ;
- du développement d'une culture collaborative ;
- des spécificités du secondaire.

Quel est l'impact de l'intervention des directions d'établissement sur la réussite des élèves ?

« La relation entre la direction et l'apprentissage des élèves est surtout indirecte », mais la direction d'établissement fait une différence dans l'apprentissage des élèves (Leithwood et autres, 2006, cité dans OCDE, 2008). L'impact de l'intervention des directions d'établissement sur la réussite des élèves passe par le leadership pédagogique assumé. Archambault et Garon (2010) définissent le leadership pédagogique comme un processus qui consiste à influencer les différents acteurs de l'école, soit les enseignants et les différentes catégories de personnel, les élèves, les parents et les membres de la communauté, à se centrer sur le but conjointement choisi de favoriser l'apprentissage de tous les élèves.

De leur côté, Robinson et Lloyd (2009), à la suite d'analyses d'écoles très performantes comparées à des écoles peu performantes, identifient cinq dimensions du leadership qui ont une influence sur les résultats des élèves.

Figure 2 - Dimensions du leadership ayant une influence sur les résultats des élèves

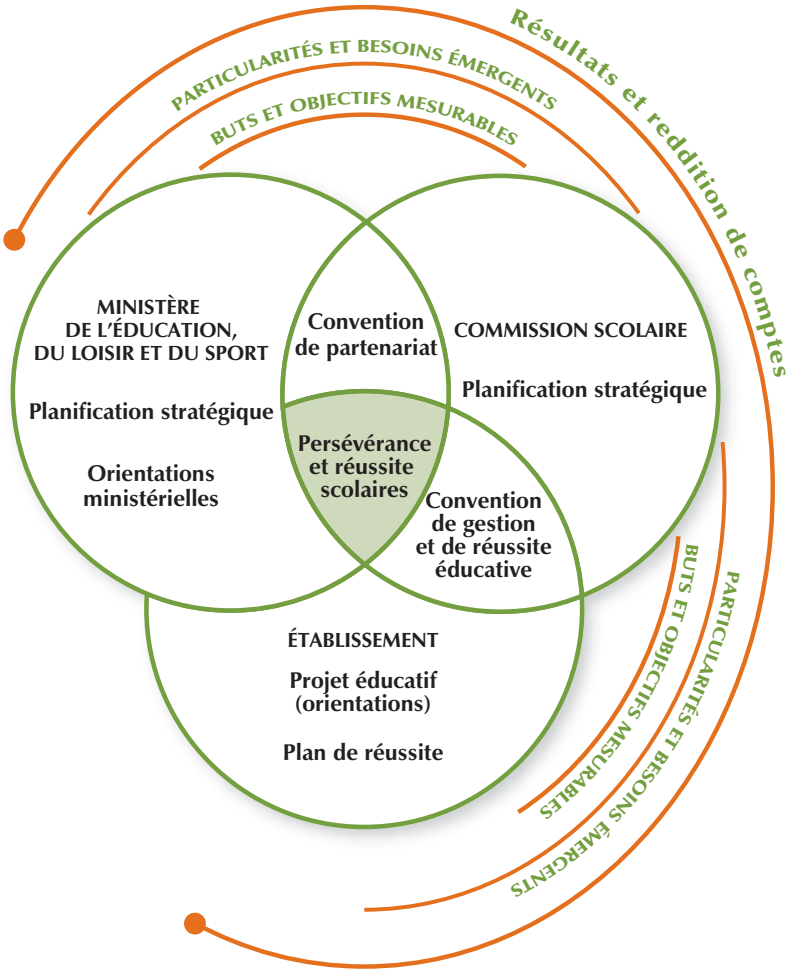
Chacune de ces dimensions relève du leadership pédagogique. Les dimensions 1 et 3 ont un effet modéré sur les résultats des élèves, tandis que les 2 et 5, bien qu'ayant un effet moindre que les autres, ont tout de même une incidence sur ces résultats. La dimension « Promotion du développement professionnel des enseignants et participation à ce développement » se démarque des quatre autres par son incidence nettement plus déterminante sur la réussite des élèves : son impact est deux fois plus important que n'importe quelle autre dimension (Robinson, 2003). Ici, le gestionnaire participe avec son personnel au leadership de l'équipe ou aux activités d'apprentissage (ou aux deux), dans le cadre de rencontres officielles (rencontre du personnel ou de développement professionnel) ou informelles (discussions sur des problèmes d'enseignement spécifiques). Par ces actions, le gestionnaire montre l'intérêt qu'il porte à la qualité de l'enseignement. Il semble également plus facile, pour le gestionnaire qui apprend avec les enseignants, de voir les gains de son équipe, mais aussi les besoins auxquels il faut répondre quotidiennement pour favoriser les changements souhaités.

Les résultats de ces recherches consolident l'intérêt pour le développement d'une culture collaborative dans son milieu. Ce modèle permet à la direction de participer concrètement à la promotion et au développement de l'apprentissage des enseignants, d'effectuer une supervision pédagogique rapprochée et d'identifier sur place les divers besoins des enseignants (matériel, formation, etc.).

Quels sont les liens avec la gestion axée sur les résultats ?

Dans une gestion axée sur les résultats, les membres d'une organisation travaillent suivant un mode d'amélioration et d'ajustement continus en tenant compte des apprentissages réalisés. Le référentiel d'intervention a été élaboré en vue de soutenir les intervenants scolaires aux prises avec des particularités et des besoins émergents dans le développement de la compétence à lire des élèves de 10 à 15 ans.

Figure 3 - Modèle de gestion axée sur les résultats pour les commissions scolaires (MELS, 2009)



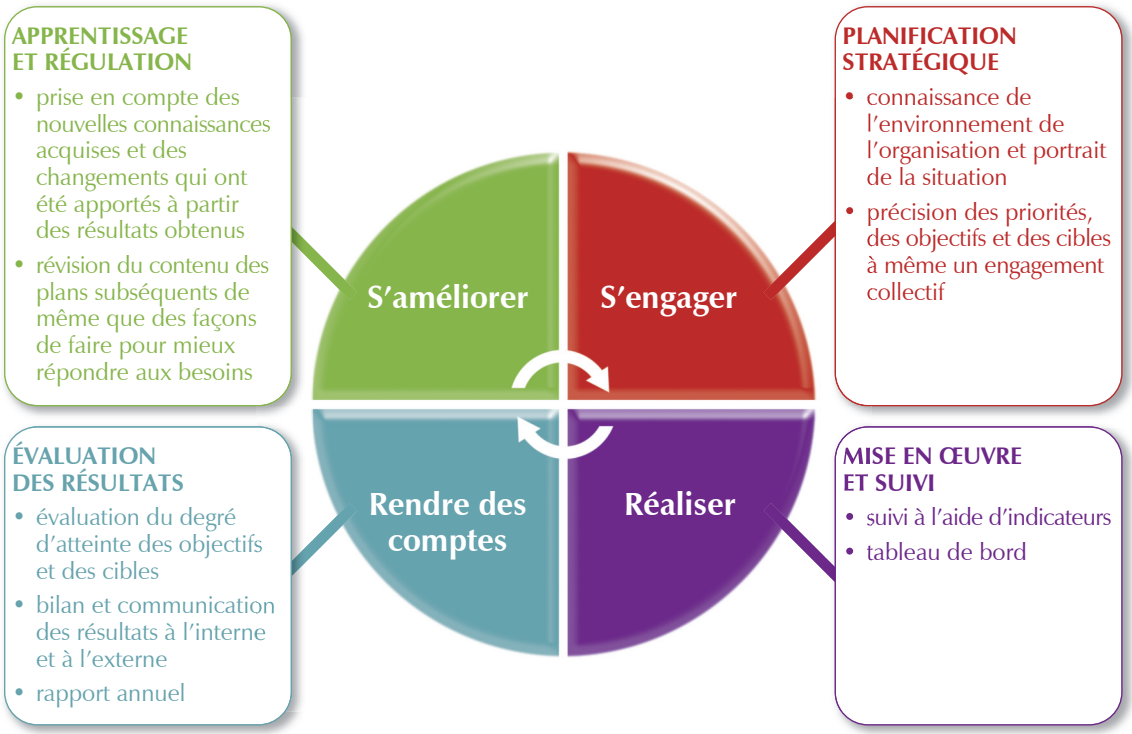
L'apprentissage de la lecture est une grande préoccupation dans tous les milieux et ce référentiel permet l'amélioration des résultats des élèves éprouvant des difficultés. En ce sens, il est en relation directe avec le but 2 des conventions de partenariat et de celles de gestion et de réussite, puisque, dans la majorité de ces ententes, la lecture est présentée comme une préoccupation majeure. L'application d'une gestion axée sur les résultats pour une implantation réussie de la démarche d'intervention proposée dans le référentiel nécessite certaines conditions.

Conditions pour l'implantation réussie de la démarche d'intervention

Diverses composantes associées à la réussite de la démarche sont proposées dans la perspective d'accompagner les gestionnaires des commissions scolaires et des écoles, comme le présente la figure 3. Les responsabilités de chacun sont définies en fonction des quatre phases de la gestion axée sur les résultats à savoir :

- s'engager ;
- réaliser ;
- rendre des comptes ;
- s'améliorer.

Figure 4 - Gestion axée sur les résultats en quatre phases (Adaptation faite à partir du Guide sur la gestion axée sur les résultats, MELS, 2002)



Les quatre phases de la gestion axée sur les résultats, les responsabilités des gestionnaires des commissions scolaires et celles des directions d'établissement sont présentées en annexe[4].

4 Annexe 25 - *Composantes pour une implantation réussie de la démarche d'intervention proposée dans le référentiel en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*

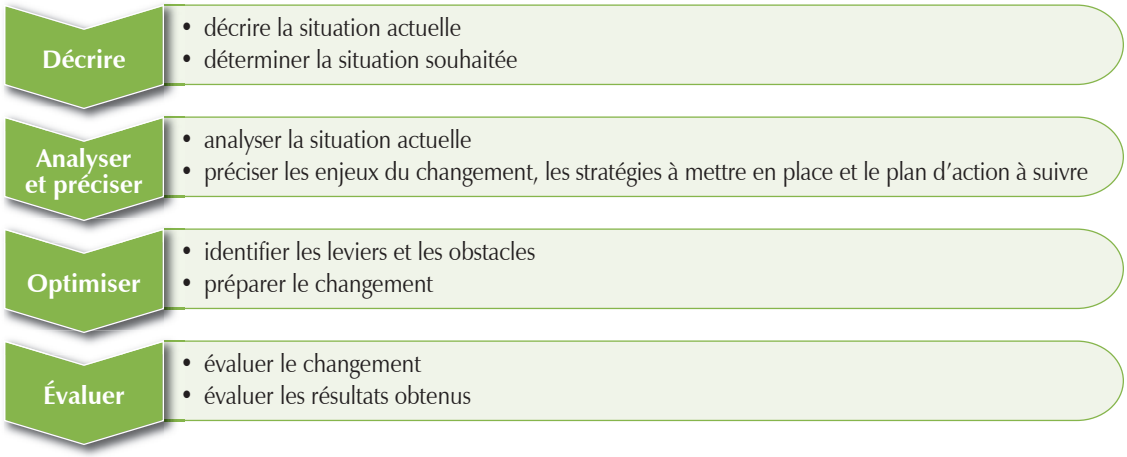
Où en sommes-nous en lecture dans notre organisation ?

Kelly, McCain et Jukes (2009) émettent le constat que si l'on continue de faire ce que l'on a toujours fait, nous continuerons d'avoir ce que l'on a toujours eu. L'apport de changements relativement à l'enseignement de la lecture dans les milieux scolaires n'est pas un choix, mais un objectif précisé à la suite d'une analyse de la situation de chacun de ces milieux lors de l'établissement des conventions de partenariat ou de gestion et de réussite. L'atteinte du but fixé exige des changements qui doivent s'inscrire en harmonie avec les choix et les valeurs de l'équipe à l'égard de la réussite en lecture. Ces changements doivent être planifiés.

Planifier les changements

Une bonne planification des changements souhaités permet de faire autrement en tenant compte des particularités de l'organisation. Collerette et Schneider (2004) proposent sept étapes pour réaliser cette planification.

Figure 5 - Sept étapes de planification des changements (Collerette et Schneider, 2004)



Les outils proposés dans le référentiel permettent de planifier et de soutenir ces changements dans l'intervention en lecture afin de mieux répondre aux besoins des élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés et d'avoir un impact sur leur réussite.

Pour que les changements amorcés soient réussis, il importe de considérer quelques éléments fondamentaux :

- Est-ce que ces changements émanent d'un projet d'équipe, d'une vision partagée ?
- Sommes-nous prêts à y allouer tous les efforts nécessaires, et ce, en dépit du fait que nous devrons sans doute reconsidérer nos priorités ou nos tâches ?
- Est-ce que le climat de l'école est propice à l'implantation de ce projet ?

Par ailleurs, le rapport d'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement* soulève la nécessité de développer une culture collaborative pour instaurer les changements nécessaires dans les écoles québécoises : « La centralisation de la Stratégie autour des directions d'établissement […] qui s'est traduit par la tendance à la porter seule […] a rendu la Stratégie très vulnérable à la mobilité du personnel » (Janosz et autres, 2010, p. 52). Les gestionnaires scolaires doivent donc gérer ce changement de paradigme.

Comment développer une culture collaborative ?

Travailler avec leur équipe à faire voir les gains véritables de la mise en place du développement des compétences collectives est un défi que les directions scolaires doivent s'employer à relever. L'implantation du référentiel demande un engagement non seulement individuel, mais aussi collectif.

Un travail de coopération impliquera nécessairement chacun des acteurs. Pour ce faire, certains leviers s'offrent aux gestionnaires, tels que l'instauration d'un leadership partagé et l'accroissement d'un travail collaboratif au sein de l'équipe.

Instauration d'un leadership partagé

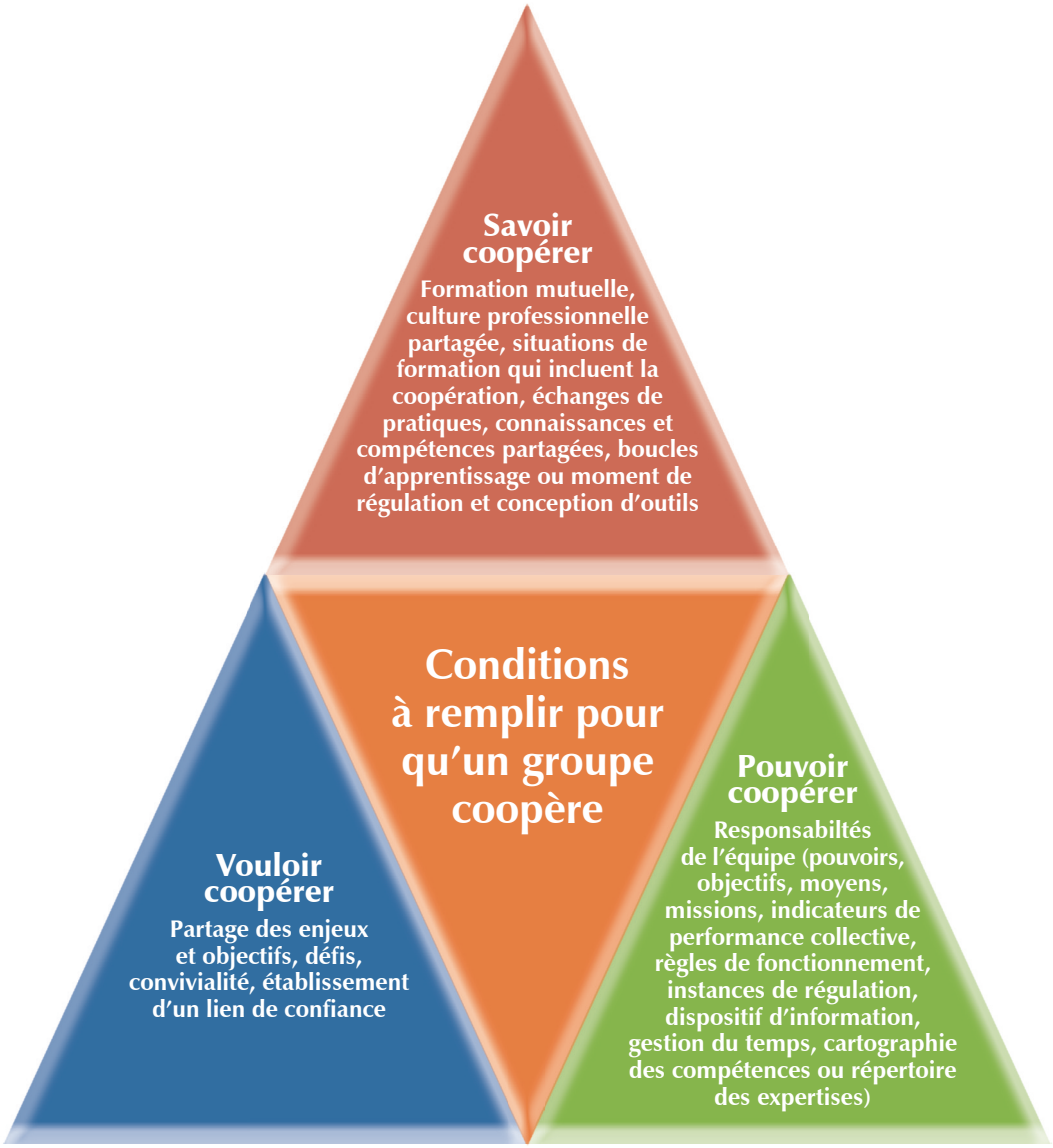
L'exercice d'un leadership partagé s'impose pour les gestionnaires en milieu scolaire. Une direction d'établissement efficace partage son leadership sans ressentir de perte, car elle sait qu'elle demeure responsable de la réussite des élèves de l'école : c'est **le passage de la posture d'expert et de contrôleur à celle de coordonnateur et de collaborateur pour le développement de la coopération et du sentiment de compétence de chaque individu de la communauté éducative**.

Le principal rôle du directeur d'établissement dans l'amélioration de la littératie peut être comparé à celui d'un entrepreneur dans un projet de construction. Ce dernier n'a pas l'expertise nécessaire pour réaliser toutes les tâches ou construire à lui seul tout l'édifice.Il en est de même pour le directeur d'établissement, qui doit voir son rôle dans l'implantation du référentiel comme celui d'un coordonnateur et d'un collaborateur auprès de son équipe de travail. Il **doit exercer un leadership pédagogique centré sur l'apprentissage continu des différents intervenants et de tous les élèves**.

Accroissement du travail collaboratif au sein de l'équipe

La création d'un climat de confiance et de collaboration représente un défi de taille pour tous les gestionnaires. Elle se fera suivant certaines conditions que doit remplir chacun des membres du groupe qui désire développer cette culture collaborative. La figure 5 présente ces conditions à partir de trois axes proposés par Le Boterf (2003) : savoir coopérer, pouvoir coopérer et vouloir coopérer.

Figure 6 - Conditions à remplir pour qu'un groupe coopère (Adapté de Le Boterf, 2003)



Différents outils existent pour favoriser le développement d'une collaboration. Parmi plusieurs moyens expérimentés dans la création d'une culture collaborative au cours des dernières années, un modèle a fait ses preuves dans le monde de l'éducation : la communauté d'apprentissage professionnelle[5].

Celle-ci représente l'un des meilleurs modèles d'amélioration du système scolaire dont le but est la réussite des élèves. Les écoles qui fonctionnent de cette façon obtiennent de meilleurs résultats que celles où on ne la trouve pas. « Bien que le fonctionnement de l'école comme communauté d'apprentissage professionnelle ait été reconnu comme étant efficace pour contrer le décrochage scolaire et favoriser la réussite scolaire, il a reçu peu d'attention dans les milieux francophones jusqu'à tout récemment (Louis, 2006, cité dans Leclerc, 2010, p.22).

Comment composer avec les spécificités du secondaire ?

Actuellement, les enseignants du secondaire soutiennent qu'ils n'ont pas le temps ou les conditions nécessaires pour former leurs élèves à apprendre en lisant. Pourtant, ils font lire leurs élèves pour qu'ils apprennent et déplorent que ces derniers y arrivent difficilement (Cartier, 2006). Si l'on ne fait qu'observer les évènements et les comportements dans une situation difficile, le problème est maintenu puisque les solutions apportées ont un caractère temporaire. C'est en prenant le temps de réfléchir et d'identifier les causes sous-jacentes que la vraie solution se trouve.

« La formulation du problème est souvent plus importante que la solution. » (Einstein)

Revoir la structure organisationnelle

La nécessité d'une réflexion collective s'impose au secondaire : la structure organisationnelle doit être revue pour se centrer sur les besoins des élèves d'aujourd'hui. «Si vous désirez changer et améliorer le climat scolaire et les résultats des élèves et des enseignants, certaines caractéristiques de l'école doivent changer. Sinon, et malgré toutes vos bonnes intentions, vos efforts resteront lettre morte» (Sarason, 1996, cité dans Eaker, 2004 p.149).

Plusieurs croient que l'école secondaire d'aujourd'hui est très différente de celle d'autrefois. L'avènement de la technologie y est pour beaucoup. En regardant toutefois du côté du fonctionnement des organisations et des classes, les changements observés perdent de leur ampleur, ce qui amène Kelly, McCain et Jukes (2009) à conclure que, finalement, ces changements sont plutôt superficiels.

L'élève d'aujourd'hui vit dans un univers ouvert sur le monde où tout est en relation. Dans la perspective d'apporter des solutions nouvelles, telles que le propose le référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, les équipes du secondaire doivent réfléchir et se questionner sur les changements à mettre en place. La figure 6 propose quelques pistes de questionnement à cet égard.

5 L'annexe 23 - *Communauté d'apprentissage* décrit cette communauté.

Figure 7 - Pistes de questionnement sur les changements à mettre en place pour favoriser l'implantation de la démarche d'intervention en lecture au secondaire

Comment favoriser une organisation plus souple de la tâche pour réaliser ce projet et mieux répondre aux besoins des élèves d'aujourd'hui?

Comment organiser le travail? Quelles sont les conditions facilitantes pour la communauté d'apprentissage (temps de collaboration, de coopération, de planification et de partage intégrés à l'horaire) ?

Comment mobiliser les enseignants de plusieurs matières dans un tel projet ?

Comment faire des liens entre les différentes matières pour répondre aux besoins des élèves d'aujourd'hui? Peut-on cibler une stratégie en lecture que tous les intervenants devront intégrer dans leur pratique quotidienne de différentes façons selon l'intervenant et la discipline ?

Qui fera partie de l'équipe porteuse du projet ?

Comment rattacher l'enseignement-ressource à ce projet? Et les services complémentaires? Comment penser le service de récupération étant donné ce que propose le référentiel ?

Dans une perspective de prévention, ne devrait-on pas se soucier d'intervenir dès l'arrivée des jeunes au secondaire ?

Quels échanges pouvons-nous amorcer entre les intervenants du primaire et ceux du secondaire en ce qui concerne le référentiel afin de mieux soutenir l'apprentissage de la lecture chez les élèves du secondaire ?

L'implantation au secondaire du référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans demande l'implication des gestionnaires de la commission scolaire, des services éducatifs (secteur général des jeunes et de l'adaptation scolaire) et de tous les intervenants du secondaire, notamment les enseignants des différentes disciplines.

Aller au-delà de la résistance

La nouveauté risque d'engendrer une certaine résistance. La direction d'établissement aura inévitablement à s'ajuster aux enseignants réfractaires à ces changements. Irvin, Meltzer et Dukes (2007) soulèvent l'importance pour les administrateurs et les membres de l'équipe responsable du développement de la littératie de bien comprendre les raisons pouvant entraîner cette résistance chez les enseignants du secondaire. Ils ont identifié huit sources d'appréhension et suggéré des explications qui pourraient être données aux enseignants pour diminuer la résistance occasionnée :

1. la peur de moins bien faire devant l'inconnu :
   - L'enseignant du secondaire est capable de comprendre les demandes des élèves en lecture et en écriture, et d'y répondre; c'est ce qu'il connaît. On ne veut que bonifier son savoir-faire.
2. l'accablement devant la tâche, qui est déjà exigeante :
   - La recherche a démontré que l'enseignement explicite de stratégies de lecture permet aux élèves de faire des progrès en lecture, ce qui permet de sauver du temps et des efforts par la suite.
3. le confort du connu :
   - Pour permettre aux élèves de répondre aux attentes de plus en plus élevées dans la poursuite de leurs études, il faut utiliser de nouvelles façons de faire reconnues comme efficaces.
4. la croyance qu'il s'agit d'une autre mode qui passera :
   - Rendre les élèves capables de lire, d'écrire, de penser, de parler et de comprendre pour apprendre n'est pas une mode ; c'est leur permettre de devenir des apprenants autonomes.
5. le manque d'accompagnement, de ressources et de temps :
   - Mettre ce projet en place est une priorité pour les trois prochaines années.
6. l'incompréhension de la tâche, qui est associée à une demande de spécialisation en lecture :
   - L'objectif est de permettre aux enseignants d'offrir un enseignement encore plus riche de la lecture et de l'écriture et non qu'ils deviennent des spécialistes de la lecture.
7. la croyance que l'élève du secondaire sait lire et que, si ce n'est pas le cas, il est trop tard pour intervenir et que le rôle de l'enseignant est de livrer un contenu dans un domaine spécifique et non en lecture :
   - Il n'est pas trop tard pour améliorer la compétence à lire, surtout pour les élèves du secondaire, pour qui la lecture est un instrument d'apprentissage. Le développement des compétences professionnelles des enseignants permet d'offrir aux élèves un meilleur environnement pour les motiver à lire et développer leur savoir-faire.
8. le développement professionnel inadéquat :
   - Le niveau de développement professionnel varie d'une personne à l'autre. L'objectif visé est que chaque enseignant augmente ses compétences pour enseigner la lecture.

L'identification de ces craintes permet l'amorce d'une réflexion qui aidera à mieux accompagner les enseignants. Tout comme il est demandé à l'enseignant de motiver ses élèves pour qu'ils s'engagent à lire, les directions d'établissement et de la commission scolaire ont à augmenter la motivation de leur équipe à développer des habiletés en littératie.

Enfin, le référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans offre l'occasion aux intervenants du primaire et du secondaire d'échanger sur des éléments d'intervention communs aux deux ordres d'enseignement.

Faciliter le passage du primaire au secondaire

Le référentiel cible les élèves qui terminent leur primaire de même que ceux qui amorcent leur secondaire. Ce choix de regroupement offre un intérêt particulier dans la mesure où il favorise naturellement un continuum dans les pratiques et aide à l'harmonisation des stratégies d'enseignement de la lecture au primaire et au secondaire. Il permet ainsi d'améliorer la transition des élèves du primaire vers le secondaire. Dans le but de faciliter cette transition, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le cadre des travaux de la voie 8 de la stratégie *L'école, j'y tiens*, prévoit la production d'un guide d'analyse de transition pour ces ordres d'enseignement.

Annexe 1A Décrire sa pratique actuelle de l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique

(version des enseignants)

Intention pédagogique : Faire émerger la pratique actuelle des enseignants pour le développement de la compétence à lire et évaluer leur niveau de confort par rapport à cette pratique.

Ma pratique actuelle en lecture

Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

En classe, les élèves lisent…

types de textes – durée – moment – sentiments – habitudes – motivation à lire - autres

En classe, pour développer la compétence à lire des élèves, je…

types d'activités – matériel – gestion de classe – évaluation - autres

Autres aspects qui favorisent le développement de la compétence à lire des élèves de ce groupe	Autres aspects qui nuisent au développement de la compétence à lire des élèves de ce groupe

Sur une échelle de 1 à 10 (1 correspondant à un immense inconfort et 10, au niveau de confort le plus élevé), situez votre niveau de confort par rapport à votre pratique actuelle de l'enseignement de la lecture et expliquez brièvement.

Annexe 1B Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique

(version des conseillers pédagogiques)

La pratique actuelle en lecture

Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

En général, les élèves du 3e cycle du primaire ou du 1er cycle du secondaire lisent…

types de textes – habitudes – motivation à lire - autres

Pour soutenir les enseignants dans le développement de la compétence à lire de leurs élèves, je…

formation – accompagnement ou soutien en classe – adaptation du matériel –autres

Autres aspects qui favorisent le développement de la compétence à lire des élèves	Autres aspects qui nuisent au développement de la compétence à lire des élèves

Sur une échelle de 1 à 10 (1 correspondant à un immense inconfort et 10, au niveau de confort le plus élevé), situez votre niveau de confort par rapport à votre pratique actuelle pour ce qui est de soutenir les enseignants dans le développement de la compétence à lire de leurs élèves et expliquez brièvement.

Annexe 1C Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture dans son école et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique

(version des gestionnaires)

La pratique actuelle en lecture

Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

En général, les élèves du 3e cycle du primaire ou du 1er cycle du secondaire lisent…

types de textes – habitudes – motivation à lire - autres

Pour soutenir le développement de la compétence à lire des élèves de mon école, je…

offre de formations – achats – bibliothèque - autres

Autres aspects qui favorisent le développement de la compétence à lire des élèves	Autres aspects qui nuisent au développement de la compétence à lire des élèves

Sur une échelle de 1 à 10 (1 correspondant à un immense inconfort et 10, au niveau de confort le plus élevé), situez votre niveau de confort par rapport à votre pratique actuelle pour ce qui est de soutenir le développement de la compétence à lire des élèves de l'école et expliquez brièvement.

Annexe 2 Retour sur les pratiques actuelles et la transformation des pratiques

Notes pour le retour, à la fin de la réflexion individuelle, sur les pratiques actuelles des participants relativement à l'enseignement de la lecture.

- Chaque participant a évalué son propre niveau de confort par rapport à sa pratique actuelle de l'enseignement de la lecture ou du soutien à l'enseignement de la lecture.
- Les niveaux de confort varient en fonction de plusieurs facteurs : le choix du matériel didactique, l'expérience au niveau scolaire concerné, l'écart conscient entre les pratiques pédagogiques et le développement souhaité de la compétence à lire des élèves, la valeur accordée à la lecture (la lecture est peut-être la compétence « chou-chou »).
- L'implantation de la démarche suppose de quitter, par exemple, le confort des pratiques établies depuis longtemps ou le confort du matériel didactique.
- Faire des deuils ou quitter des pratiques confortables entraîne un inconfort et cela peut être déstabilisant pour un certain temps.
- Dans ces circonstances, il peut être utile d'envisager le changement comme une expérience.

  « Envisagez votre essai comme une "expérience". Ainsi vous éviterez la pression de la réussite ou de l'échec, qui accompagne généralement un nouvel apprentissage » (Hume, 2009).
- Il faut se donner le temps, persévérer.
- Il est bien d'annoncer le moment où une activité sera consacrée à trouver des façons de s'aider à persévérer dans le processus de changement et la transformation des pratiques. (Voir la planification globale des rencontres de la communauté d'apprentissage professionnelle.)

Annexe 3 Questionnaire pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et feuille d'interprétation des résultats (Traduit et adapté de A. Jordan, 2007)

Questionnaire pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants

Dans la case ombrée située à côté de l'énoncé, j'écris le numéro qui reflète le mieux mon opinion ou ma perception de moi-même.

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Neutre
4. En accord
5. Fortement en accord

A	B	C	D	
				1. Je crois en mes capacités comme enseignant.
				2. Avec de bonnes pratiques éducatives et un bon matériel, tous les élèves peuvent apprendre.
				3. Lorsqu'un collègue se félicite à propos des progrès de ses élèves, de mon côté, je me sens incompétent.
				4. Les nouvelles connaissances issues de la recherche en éducation sont comme « faire du neuf avec du vieux ».
				5. Rejoindre certains élèves en difficulté est tout simplement au-dessus de mes compétences.
				6. Le statut socioéconomique d'un élève n'est pas une variable importante à considérer pour juger de l'efficacité de l'enseignement.
				7. Je me considère comme un expert pour faire la discipline et gérer les comportements en classe.
				8. Même les pires situations familiales ne devraient pas interférer avec les capacités d'un professeur à enseigner à ses élèves.
				9. Mon enthousiasme pour l'enseignement fait de moi un enseignant efficace.
				10. Dans une classe, les élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé ne réussiront probablement pas aussi bien sur le plan de l'instruction que les élèves issus d'un milieu socioéconomique moyen ou favorisé.
				11. Je ne peux rien faire ou presque pour prévenir les échecs des élèves de ma classe issus d'un milieu socioéconomique faible.
				12. Les élèves en difficulté représentent des défis qui motivent les enseignants à toujours faire un meilleur travail et non des obstacles.
				13. Je fais une différence dans la vie de mes élèves.

A	B	C	D	
				14. Peu importe ce que je pourrais faire, cela n'aura que peu d'effets pour entraîner un changement chez un élève venant d'une famille dysfonctionnelle.
				15. Si les élèves n'étaient pas si indisciplinés, je pourrais faire ce pour quoi j'ai étudié, soit enseigner.
				16. Parfois, les enseignants sont dépassés par des problèmes extérieurs à l'école, sur lesquels ils n'ont pas de pouvoir. Il n'est pas étonnant qu'ils ne puissent pas enseigner.
				17. Je n'ai jamais rencontré un élève à qui je ne pouvais pas enseigner.
				18. Parfois, j'ai l'impression que seul un miracle pourrait aider certains élèves, mais l'enseignant est un être humain qui ne fait pas de miracle.
				19. Si les enseignants offrent un modèle positif, même les élèves qui subissent des influences négatives à la maison peuvent vivre des succès.
				20. Les progrès de mes élèves reflètent la qualité de mon enseignement.
				21. Les enseignants ont peu d'influence sur la motivation à apprendre des élèves.
				22. Mes élèves savent qu'ils sont importants à mes yeux et ils travaillent fort pour satisfaire à mes attentes.
				23. Les enseignants efficaces ont une influence marquante dans la vie de leurs élèves.
				24. La plupart de mes collègues semblent être plus créatifs et compétents que moi.
				25. Un enseignement efficace peut diminuer l'impact de facteurs familiaux négatifs.
				26. Je ne peux rien faire pour aider les élèves qui ne sont pas intéressés à apprendre.
				27. Les bons enseignants sont constamment à la recherche de nouvelles connaissances issues de la recherche en éducation et pour l'accompagnement de stagiaires, et ce, dans le but d'améliorer leur enseignement.
				28. Je connais bien les notions à enseigner et je peux répondre aux questions des élèves avec profondeur.
				29. L'influence d'un enseignant est limitée si on la compare avec l'influence de l'environnement familial.
				30. Dans quelques matières, j'ai l'impression de n'être qu'une page ou deux à l'avance sur mes élèves.
				31. Certaines difficultés de mes élèves interfèrent avec ma capacité à leur enseigner.
				32. Quand mes élèves ne progressent pas adéquatement, je me décourage et je me mets à douter de ma compétence à enseigner.

Feuille d'interprétation des résultats

Calculez le total pour chaque colonne.

Sentiment d'efficacité à enseigner

Croire que l'enseignement aura un impact sur l'apprentissage de l'élève peu importe les habiletés de départ et le milieu d'origine.

Sentiment d'efficacité personnelle

Croire en sa propre compétence à enseigner et qu'on peut faire une différence pour les élèves.

Colonne A

Sentiment élevé d'efficacité comme enseignant : Si votre total est de 25 ou plus, vous avez une perception saine de votre efficacité comme enseignant. Vous croyez en vos élèves et en leur capacité à apprendre. Vous cherchez des preuves de leurs performances qui augmentent vos croyances en ce sens.

Colonne B

Faible sentiment d'efficacité personnelle : Si votre total est de 20 ou plus, vous avez des doutes quant à votre compétence à enseigner. Vous avez peu confiance en votre capacité à surmonter les difficultés des élèves et les obstacles provenant de la famille ou du milieu d'origine.

Colonne C

Faible sentiment d'efficacité comme enseignante ou enseignant : Si votre total est de 20 ou plus, vous croyez probablement que votre capacité à entraîner des changements chez vos élèves est limitée par des facteurs externes. Ces facteurs peuvent diminuer votre motivation à chercher des façons d'enseigner à certains élèves. Si les élèves réussissent, vous en attribuez peut-être la cause à autre chose que votre enseignement.

Colonne D

Sentiment élevé d'efficacité personnelle : Si votre total est de 25 ou plus, vous avez de l'assurance comme enseignant et vous croyez que vous pouvez agir pour rendre vos élèves plus compétents. Vous déployez des efforts pour contrecarrer les facteurs négatifs provenant des familles ou du milieu d'origine des élèves parce que vous croyez que vous pouvez faire une différence pour eux.

Annexe 4 Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (Adapté d'une présentation de Thérèse Bouffard, automne 2008)

Notes pour le retour prévu après l'activité pendant laquelle les enseignants ont rempli le questionnaire sur leur sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle.

> **« La motivation d'une personne, ses états émotifs et ses actions reposent davantage sur sa représentation de soi que sur ce qu'elle peut réellement » (Albert Bandura).**

- Le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle (SEPP) est la croyance en sa propre compétence à enseigner et en sa capacité à pouvoir faire une différence pour ses élèves.
- Il s'agit d'une mesure subjective de ce que l'on croit être nos capacités et il n'existe pas nécessairement de correspondance entre les capacités réelles d'une personne et son sentiment d'efficacité personnelle (SEP).
- Le SEPP est principalement nourri par les expériences antérieures : il augmente au fil des réussites et diminue au fil des échecs (si on s'en attribue la responsabilité, bien entendu).
- La prise de conscience de son propre SEPP revêt une grande importance lorsqu'on analyse sa pratique professionnelle. En effet, peu importe les sentiments ressentis par l'enseignant, ceux-ci influencent sa façon d'enseigner, ses interventions en classe et sa motivation au travail.
- La recherche tend à démontrer que le SEPP de l'enseignant a un impact significatif sur le SEP de l'élève, c'est-à-dire le sentiment d'efficacité en rapport avec son rôle d'apprenant.
- Il est maintenant possible d'établir des liens entre le sentiment d'efficacité, la persévérance scolaire et, ultimement, la réussite scolaire des élèves. D'ailleurs, plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus la capacité à prédire le rendement scolaire augmente. Elle en vient même à surpasser celle du potentiel.
- Au fil des années, certains élèves développent une illusion d'incompétence, ce qui nuit à la réussite scolaire : évitement des travaux qui présentent des défis ; curiosité et intérêt moindres ; ennui suscité par les apprentissages scolaires ; passivité et engagement minimal dans la tâche ; peu de plaisir, de fierté et de satisfaction de soi ; persévérance et autonomie moindres ; sentiment de non-contrôle ; anxiété plus élevée devant l'évaluation ; attentes faibles au regard du rendement et rendement effectivement plus faible. À long terme, ces conséquences peuvent mener à un abandon scolaire prématuré, à une difficulté d'orientation de carrière ou à un isolement social.

- Il est bon de se demander à quel groupe appartiennent les élèves de la classe : à ceux qui sous-estiment leurs capacités, à ceux qui les évaluent assez justement ou à ceux qui les surévaluent.
- Contrairement à des croyances populaires répandues, la sous-évaluation par les élèves de leurs capacités, à tous les niveaux scolaires, influence négativement et de façon importante la qualité de leur adaptation, de leur fonctionnement et de leur rendement scolaires.

> **« Un homme qui doute de lui est comme un homme qui s'enrôlerait dans l'armée ennemie pour porter une arme contre lui même. Par sa conviction d'échouer, il rend cet échec certain » (Alexandre Dumas fils) ».**

En résumé

- le SEPP est la croyance que l'on peut faire une différence pour les élèves;
- le SEPP de l'enseignant influence, notamment, son enseignement;
- il a des effets importants sur le SEP de ses élèves;
- ce dernier influence en retour leur réussite scolaire.

Annexe 5 Pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et transformation des pratiques

Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

Songez à vos pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et à votre niveau de confort par rapport à elles. Notez ce qui paraît nouveau dans ce qui est proposé jusqu'à présent dans la démarche d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans et ce qui pourrait vous entraîner dans une zone moins confortable.

Selon vous, quels obstacles pourraient nuire à votre engagement dans cette démarche ?

Notez des pistes de solution pour le maintien d'un engagement élevé tout au long du projet.

Annexe 6 Questionnaire pour cerner la perception des causes des difficultés en lecture et feuille d'interprétation des résultats

Questionnaire pour cerner la perception des causes des difficultés en lecture (Denise Gaouette et Jacques Tardif, 1986)

Pour chacun des ensembles de trois propositions concernant les causes des difficultés en lecture, vous devez indiquer (de 1 à 3) l'importance que vous accordez à chaque proposition dans les tableaux qui suivent les dix ensembles. La cote 1 signifie qu'il s'agit, SELON VOUS, de la cause la plus importante et la cote 3, de la cause la moins importante. Pour chaque ensemble, vous devez indiquer une cote 1, une cote 2 et une cote 3. Il s'agit de choix forcés.

Ensemble 1

1. La pauvreté économique et culturelle de la famille.
2. La maîtrise incomplète des préalables (perceptuel, sensoriel, moteur) (ex. : difficulté à distinguer la gauche et la droite ou le haut et le bas, problèmes de motricité).
3. L'absence de motivation de l'enfant pour la lecture.

Ensemble 2

4. L'incompréhension des consignes de l'enseignant par l'enfant.
5. Le manque de pistes aidantes (ex. : mots-images, étiquettes, etc.) dans la classe.
6. La réputation de la famille à l'école (tous les enfants de cette famille éprouvent des difficultés).

Ensemble 3

7. L'incapacité d'utiliser efficacement les entrées en lecture (ex. : repérer les mots connus, émettre des hypothèses à partir du sens, utiliser le sens, les lettres pour s'en sortir).
8. Le manque d'attention de l'enfant dans la tâche à accomplir.
9. Une relation affective peu significative entre l'enseignant et l'enfant.

Ensemble 4

10. L'insistance sur la lecture de lettres, de mots isolés, de petites phrases au détriment de la lecture de textes.
11. Les difficultés ou les retards sur le plan de la communication orale.
12. L'anxiété scolaire de l'enfant étant donné ses échecs antérieurs.

Ensemble 5

13. Les attitudes négatives au regard de l'école en général et de la lecture en particulier.
14. La présentation de textes peu significatifs et peu intéressants.
15. Le manque de contacts de l'enfant avec des livres avant d'entrer à l'école.

Ensemble 6

16. Le désintéressement du milieu familial par rapport à l'école.
17. L'impression constante de l'enfant d'être en situation d'échec et son vécu à cet égard.
18. Le manque de questionnement de l'enfant par l'enseignant sur sa propre démarche d'apprentissage, sur sa façon de faire.

Ensemble 7

19. La faible fréquence des lectures véritables et fonctionnelles en classe.
20. La méconnaissance de la droite et de la gauche et l'ignorance de plusieurs relations graphophonétiques.
21. La peur du risque et le goût d'éviter les échecs.

Ensemble 8

22. Les déménagements fréquents.
23. L'absence de l'enfant en classe lors de la période de français (ex. : parce qu'il est avec l'éducateur spécialisé).
24. Le manque de conscience, chez l'enfant, de l'efficacité de ses stratégies en lecture.

Ensemble 9

25. Les interventions correctives de l'enseignant chaque fois que l'enfant commet une erreur.
26. Le manque de stimulation dans la famille.
27. La difficulté à assimiler l'ordre de succession des lettres dans les mots et à différencier les lettres (ex. : « p », « d », « b », « q »).

Ensemble 10

28. Les procédés différents de l'enseignant et de l'orthopédagogue pour enseigner la lecture.
29. Le manque de maîtrise de l'entrée idéographique (reconnaissance globale du mot et de sa signification).
30. Le divorce des parents et la vie dans une famille monoparentale.

Consigne pour le calcul des résultats

Indiquez le chiffre choisi (1, 2 ou 3) pour chacune des questions. Additionnez ensuite les valeurs des chiffres dans les cases. Transformez la somme obtenue en nombre décimal.

Causes reliées au milieu familial

Q1	Q6	Q15	Q16	Q22	Q26	Q30	Somme des cotes en fraction	Fraction transformée en nombre décimal
							/7	

Causes reliées à l'enfant (aspects cognitifs)

Q2	Q4	Q7	Q11	Q20	Q24	Q27	Q29	Somme des cotes en fraction	Fraction transformée en nombre décimal
								/8	

Causes reliées à l'enfant (aspects affectifs)

Q3	Q8	Q12	Q13	Q17	Q21	Somme des cotes en fraction	Fraction transformée en nombre décimal
						/6	

Causes reliées au milieu scolaire (aspects pédagogiques)

Q5	Q9	Q10	Q14	Q18	Q19	Q23	Q25	Q28	Somme des cotes en fraction	Fraction transformée en nombre décimal
								/9		

Feuille d'interprétation des résultats

Lors de l'interprétation des résultats, la colonne « Fraction transformée en nombre décimal » est privilégiée. Pour chaque catégorie de causes, lorsque les données se situent autour de 1, vous accordez beaucoup d'importance à ces causes. Par ailleurs, lorsqu'elles se situent autour de 3, ces causes sont pour vous de moindre importance, voire négligeables.

Causes reliées au milieu familial

Si, dans votre conception, les causes reliées au milieu familial ont beaucoup d'importance, vous reconnaissez que les stimulations du milieu familial et social sont fondamentales dans le développement de l'habileté à lire chez l'enfant. Vous croyez également que c'est dans la famille que l'enfant acquiert la motivation, le goût et l'intérêt pour la lecture. Reconnaître que les causes reliées au milieu familial ont une telle importance, suscite généralement des interventions de type social. Il s'agit essentiellement d'intervenir auprès des parents, de favoriser une collaboration étroite entre eux et l'école et de les amener à fournir à l'élève en difficulté les stimulations requises. Il faut cependant reconnaître que l'école ne dispose pas des ressources nécessaires pour accomplir significativement de telles démarches et qu'attribuer la priorité aux causes reliées au milieu familial par rapport aux autres causes amène l'enseignant à se sentir démuni et, occasionnellement, provoque l'accusation du milieu familial ou l'inaction.

Causes reliées à l'enfant (aspects cognitifs)

Si les aspects cognitifs sont retenus, l'enseignant sous-entend que l'enfant est responsable de ses propres difficultés. Il estime que certains retards ou certaines lacunes sur le plan du langage, de la perception ou de l'intelligence doivent être comblés. Il planifie des interventions qui rejoignent ces sphères du développement et essaie d'agir sur le fonctionnement cognitif de l'enfant en y incluant les diverses ramifications de ce fonctionnement.

Causes reliées à l'enfant (aspects affectifs)

Lorsque l'enseignant privilégie les aspects affectifs, il porte une attention particulière à la vie émotive de l'élève en difficulté, à ses peurs, à ses anxiétés, à ses goûts, à ses besoins, à ses attitudes. Cet enseignant se préoccupe constamment de la composante affective de l'élève en difficulté, et toutes ses interventions sont caractérisées par cette préoccupation.

Il faut cependant reconnaître qu'attribuer les causes exclusivement à l'enfant ouvre deux avenues. D'une part, cette conception permet à l'enseignant de se centrer sur les besoins spécifiques de chaque enfant en difficulté tant sur le plan affectif que sur le plan cognitif. D'autre part, une telle conception pourrait conduire l'enseignant à ne voir que les limites de l'enfant et à se départir de ses responsabilités pédagogiques.

Causes reliées au milieu scolaire (aspects pédagogiques)

L'enseignant qui attribue la plus grande importance aux causes reliées au milieu scolaire tient d'abord l'école et la pédagogie responsables des difficultés des élèves en lecture. Ses interventions sont influencées par une remise en question des stratégies pédagogiques utilisées et il expérimente fréquemment de nouveaux moyens pédagogiques susceptibles de rejoindre plus adéquatement l'élève en difficulté. Cet enseignant privilégie l'adaptation des stratégies pédagogiques, du matériel scolaire et de l'environnement scolaire aux besoins de chaque élève en difficulté. C'est par ce biais qu'il espère provoquer l'élimination des difficultés en lecture.

Annexe 7 Perceptions des causes des difficultés en lecture : celles sur lesquelles on peut agir

Notes pour le retour en séance plénière, après que les participants ont rempli le questionnaire sur les perceptions des causes des difficultés en lecture.

- Le questionnaire nous amène à nous poser des questions sur nos croyances et nos perceptions relativement aux causes des difficultés des élèves en lecture.
- Il est important de prendre conscience de nos croyances, car elles influencent notre sentiment d'efficacité personnelle et notre investissement professionnel dans le soutien que nous offrons ou non, à plus ou moins grande dose, aux élèves en difficulté.
- Dans le cadre de l'implantation de la démarche d'intervention auprès des élèves rencontrant des difficultés en lecture, il est fondamental d'être convaincu que tout élève est éducable, c'est-à-dire qu'il peut progresser et développer sa compétence à lire.
- De très nombreux facteurs influencent le développement de la compétence à lire.
- Ceux auxquels vous croyez sont fort probablement tous plausibles.
- Ces facteurs de risque sont souvent regroupés autour de quelques catégories, comme dans l'activité que vous venez de réaliser : les facteurs liés à l'élève lui-même et les facteurs environnementaux comme la famille, le milieu d'origine et le milieu scolaire.
- Il est parfois attristant de constater le cumul de facteurs de risque pour certains élèves et cela peut même paraître insurmontable, comme si notre contribution ne pouvait jamais leur faire contrepoids.
- Comme intervenants scolaires, il est important de reconnaître la portée possible et les limites de notre champ d'action pour soutenir les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture.
- Ainsi, il faut admettre que nous avons peu d'influence sur les facteurs inhérents à l'élève de même que sur les facteurs familiaux.
- Par contre, nous avons un grand pouvoir sur les facteurs scolaires, par exemple la qualité de l'enseignement de la lecture, la diversité des textes à lire à l'école, la richesse littéraire de la classe ou de la bibliothèque.
- Il a été démontré que les facteurs scolaires pouvaient faire contrepoids aux nombreux facteurs de risque et qu'il est possible de développer la compétence à lire de tous les élèves.
- Il s'agit donc, pour les intervenants scolaires, de miser sur les facteurs sur lesquels ils ont du pouvoir et de maximiser leurs effets positifs.
- Dans le cadre de l'implantation de la démarche proposée dans le référentiel, les participants seront outillés pour mettre en place, de façon stratégique, des actions qui visent à soutenir le développement de la compétence à lire de tous leurs élèves.

Annexe 8 Retour réflexif et choix d'un défi à la fin d'une rencontre de la communauté d'apprentissage professionnelle

Intentions pédagogiques : Faire un retour réflexif sur la rencontre ; se fixer au moins un objectif lié à sa pratique et proposer des moyens de l'atteindre.

Ce que je retiens…	Questions que je me pose…

Pour les prochaines semaines, je me fixe au moins un défi et je détermine des moyens de le relever. Je serai invité à en parler à la prochaine rencontre.

Annexe 9 Retour sur l'atteinte du défi personnel

Mon défi à relever

Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

Voici le défi que j'avais décidé de relever au cours des dernières semaines :

Voici les moyens que j'avais choisis afin de relever ce défi :

J'ai atteint mon défi entièrement. ☐

J'ai atteint mon défi partiellement. ☐

Je n'ai pas atteint mon défi. ☐

J'explique pourquoi.

Annexe 10 Réflexion sur la démarche d'intervention en lecture, volet «dépistage»

Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

J'ai entièrement réalisé le dépistage en lecture pour les élèves de ma classe. ☐

J'ai partiellement réalisé le dépistage en lecture pour les élèves de ma classe. ☐

Je n'ai pas réalisé le dépistage pour les élèves de ma classe. ☐

J'explique pourquoi.

Je dis comment j'ai procédé.

Succès, difficultés, éléments facilitants, etc.

Si c'était à refaire, je…

Annexe 11 Ce qui favorise ou entrave l'engagement et la persévérance dans le processus de transformation des pratiques

- Au début de la rencontre, au moment où vous avez réfléchi sur votre pratique actuelle de l'enseignement de la lecture, il a été question du processus de changement.
- Voici la citation que nous avons partagée ensemble à ce moment.

  « Envisagez votre essai comme une "expérience". Ainsi vous éviterez la pression de la réussite ou de l'échec, qui accompagne généralement un nouvel apprentissage » (Hume, 2009).

- Vous en savez maintenant un peu plus sur le projet et sur ce que vous aurez à expérimenter concrètement en classe tout au long de l'année.
- Il est raisonnable de penser qu'il faut plus ou moins trois ans pour qu'une transformation de pratique s'installe.
- Il est tout aussi raisonnable de penser que l'aventure ne se fera pas toujours avec une motivation et un engagement de niveau égal, et ce, pour une multitude d'excellentes raisons.
- Afin de vous aider à persévérer et à rester engagés activement dans le projet, il nous semble utile de tenter de prévoir les principaux obstacles auxquels vous pourriez faire face en cours d'année et d'y trouver, par la même occasion, des solutions possibles, auxquelles vous pourrez recourir au besoin.
- En plus des situations dont nous allons parler, d'autres obstacles pourront surgir au cours du projet. Il sera alors important d'en faire part lors des rencontres ou aux personnes responsables du projet. Ensemble, nous pourrons mieux nous soutenir.

  « Vous revenez d'une formation professionnelle plein d'enthousiasme en pensant aux nouvelles idées que vous avez découvertes. Vous en essayez une dès le lendemain, et vos élèves grommellent : "Mais où donc êtes-vous allé cette fois ?" Le jour, la semaine ou le mois suivant, vous revenez à vos anciennes pratiques. Qu'est-il arrivé ? » (Hume, 2009).

- Identifiez les obstacles possibles ainsi que des solutions ou des bonnes idées pour persévérer et rester engagé dans l'implantation de la démarche (offrir un temps de réflexion en équipe).

Quelques pistes de solutions

- Mettre les élèves dans le coup
- Parler de ce qu'on fait avec des collègues
- Conserver des traces de ce qu'on fait
- Noter les réussites, aussi petites soient-elles
- Se fixer des buts réalistes
- Accepter que ce ne soit pas parfait
- Avoir un horizon à long terme
- Développer un réseau de soutien

Annexe 12 Maintien de l'engagement des intervenants scolaires dans le processus de transformation des pratiques

Le tableau qui suit présente des préoccupations exprimées par les intervenants scolaires pendant les mises à l'essai menées par le MELS ainsi que les pistes de solution envisagées par les accompagnatrices pour favoriser le maintien de leur engagement dans le processus de transformation des pratiques.

Tableau 6 - Préoccupations des intervenants scolaires et pistes de solution envisagées[6]

Préoccupations possibles	Pistes de solutions envisagées
Le sentiment d'incompétence par rapport à l'enseignement de la lecture	• Proposer des formations, des lectures, le visionnement de vidéos, du modelage en classe ou de l'accompagnement pour augmenter le répertoire des stratégies d'enseignement et le sentiment d'efficacité des participants • Proposer des cercles de lecture entre enseignants • Créer un répertoire de bons coups (portfolio professionnel) à utiliser au bon moment • S'engager dans un processus de développement professionnel • Utiliser des techniques d'impact pour expérimenter les inconforts liés au changement afin de susciter les échanges et la réflexion[7]
La pression des collègues pour l'abandon de la transformation des pratiques	• Solliciter l'appui de la direction • Informer l'équipe-école des bons coups en rapport avec la mise en œuvre de la démarche • Expliquer les raisons qui sous-tendent les croyances et l'adhésion aux éléments suivants : la conception de l'apprentissage, le travail en sous-groupe pour soutenir les élèves en difficulté, la pratique autonome pour favoriser le développement de la compétence, l'enseignant comme premier intervenant auprès de l'élève en difficulté, etc. • Démontrer que la démarche proposée constitue une façon efficace de faire de la différenciation pédagogique • Miser sur l'autonomie professionnelle • Présenter les résultats, notamment la progression des élèves • S'appuyer sur des résultats de recherche qui confirment les choix faits • Favoriser la participation des leaders positifs et avoir dans l'équipe de travail un nombre plus grand de personnes qui adhèrent au projet que de personnes résistantes (masse critique)

6 Les conseillères pédagogiques qui ont contribué à élaborer ce tableau sont : Annie Pelletier et Diane Beaudry (Commission scolaire de la Capitale), Chantale Carette (Commission scolaire de Portneuf), Dany Laflamme et Louise Vigneault (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin) et Isabelle Arial (Commission scolaire des Navigateurs).

7 Par exemple, vivre du déséquilibre en faisant écrire de la main opposée un texte et faire ressortir qu'on est moins efficace dans un nouveau contexte : cela demande beaucoup plus d'efforts et d'énergie, on est à la recherche d'un gain, etc. Doit-on se donner une note immédiatement ou se donner le droit à l'erreur ?

Tableau 6 (suite)

Préoccupations possibles	Pistes de solutions envisagées
	• Rappeler que la démarche contribue au projet éducatif de l'école et que **tous** doivent y adhérer • Mentionner clairement qu'on respecte leur non-adhésion mais qu'on leur demande de ne pas dénigrer ceux qui mettent en place la démarche ni exercer une pression pour qu'ils cessent de le faire • Demander aux résistants de s'engager dans un autre projet en lecture (ou d'être le groupe contrôle) • Établir sa crédibilité comme accompagnateur et gagner la confiance des personnes accompagnées • Au départ, présenter soi-même le projet afin d'éviter les interprétations et apporter les nuances nécessaires • Revenir sur les motifs de départ
L'établissement de liens entre l'évaluation à l'aide des outils prescrits et ceux proposés dans la démarche	• Conserver des traces valides, pertinentes et suffisantes pour la construction du jugement • Avoir une planification globale de l'évaluation qui repose à la fois sur le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), la progression des apprentissages, les sphères d'intervention et les cadres d'évaluation • Développer la confiance en ses pratiques évaluatives • Évaluer l'élève en grande difficulté en lecture à partir d'objectifs fixés spécialement pour lui dans le cadre de la démarche de plan d'intervention.
Le choix du matériel : délaisser le matériel édité et trouver des textes intéressants de niveaux de complexité variés, etc.	• Identifier d'abord l'intention pédagogique et choisir le matériel qui permet de la poursuivre • Consulter le site Internet ministériel *Livres ouverts* • Utiliser des échelles, par exemple celle de Pinnel et Fountas, pour identifier le niveau de difficulté des ouvrages • Créer une bibliothèque de classe • Constituer une boîte de livres de niveaux de complexité variés à proposer aux enseignants avec des pistes d'utilisation • Planifier en fonction du PFEQ et de la progression des apprentissages dans le but de cibler l'essentiel, ce qui pourrait enlever la pression relative au matériel édité • Consulter la « mise en contexte » des échelles de niveaux de compétence, qui propose les caractéristiques des textes accessibles en fin de cycle (voir aussi, dans la progression des apprentissages, la partie « Connaissances et stratégies ») • Faire la promotion de livres à l'échelle de la commission scolaire

Tableau 6 (suite)

Préoccupations possibles	Pistes de solutions envisagées
Le groupe d'élèves perçu comme peu autonome	• Proposer des façons de faire travailler les élèves de façon autonome • Accompagner les enseignants pour qu'ils montrent à leurs élèves, de manière explicite, les comportements attendus • Développer l'endurance à partir d'une approche organisationnelle comme *Les 5 au quotidien* • Offrir des exemples et des contre-exemples de comportements attendus
L'impression que les élèves qui ne font pas partie du sous-groupe recevant de l'enseignement intensif perdent du temps	• Instaurer un système de gestion du travail pendant l'enseignement en sous-groupe • Questionner quelques élèves avant et après la période de travail autonome pour qu'ils annoncent ce qu'ils prévoient faire ou qu'ils parlent de ce qu'ils ont fait pendant cette période (en profiter pour préciser des attentes comme celle de varier les genres de textes lus) • Prévoir des entretiens individuels pendant la période de travail autonome pour voir ce que les élèves font, offrir du soutien, prendre des informations sur leurs progrès • Rappeler, à l'aide de résultats de recherche lorsque c'est possible, que le travail autonome, comme la lecture ou l'écriture libre, permet de développer des compétences • Proposer des tâches ou des routines de travail autonome • Faire travailler en duo les élèves qui ne sont pas en sous-groupe • Désigner un élève-expert qui offre du soutien ponctuel • Mettre en place un centre de correction pour valoriser l'autonomie • Rencontrer à l'occasion les élèves non ciblés par l'enseignement intensif en sous-groupe plus nombreux et enrichir leur travail

D'autres difficultés peuvent survenir pendant l'accompagnement. Pour certaines d'entre elles, les accompagnateurs peuvent difficilement offrir du soutien, par exemple le quotidien surchargé des intervenants scolaires, les nombreux imprévus qui surviennent dans la classe, la mauvaise gestion des priorités (mener de front plusieurs projets), etc.

Annexe 13A Activation des connaissances sur la conception de la lecture (3e cycle du primaire)

Le lecteur compétent

Selon vous, qu'est-ce qu'un lecteur compétent au 3e cycle du primaire ?

L'enseignement de la lecture

Selon vous, que signifie « enseigner la lecture » au 3e cycle du primaire ?

Annexe 13B Activation des connaissances sur la conception de la lecture (1er cycle du secondaire)

Le lecteur compétent

Selon vous, qu'est-ce qu'un lecteur compétent au 1er cycle du secondaire ?

L'enseignement de la lecture

Selon vous, que signifie « enseigner la lecture » au 1er cycle du secondaire ?

Annexe 14 Importance de la connaissance des forces et des difficultés des élèves pour planifier l'intervention

Notes pour le retour en séance plénière, après la présentation du courant actuel de l'enseignement de la lecture. Un lien doit être établi avec le dépistage en lecture.

- Pour certains élèves, il y a urgence d'agir, c'est-à-dire de développer leur compétence à lire, parce que la lecture favorise la réussite scolaire en général.
- Afin de s'assurer que tous les élèves développent la compétence à lire de façon satisfaisante et compte tenu du fait qu'ils sont tous différents quant au niveau de développement de cette compétence, il importe de connaître leurs forces et leurs difficultés pour planifier l'enseignement.
- Il faut donc aller au-delà de « Il ne sait pas lire », « Il est du niveau de la 2e année du primaire », « Il ne comprend rien de ce qu'il lit », « Il est non lecteur » parce que ces informations ne sont pas assez précises pour permettre la planification de l'enseignement ou pour parler des progrès de l'élève.
- Dans le cadre du projet, vous serez invités à raffiner l'évaluation des forces et des difficultés des élèves de votre groupe en lecture.
- Une connaissance plus précise des forces et des difficultés des élèves en lecture permet la planification d'un enseignement étroitement lié à leurs besoins et, par conséquent, beaucoup plus efficace (ni trop difficile ni trop facile et portant sur les éléments qui, dans leur cas, favorisent le développement de cette compétence).
- Dans le cadre du projet, vous serez invités à planifier l'enseignement de la lecture de sorte qu'il favorise le développement de la compétence à lire de tous les élèves, les meilleurs lecteurs comme les moins bons, et ce, de la manière la plus efficace possible.
- Bien connaître les besoins des élèves n'est pas simple : la compétence à lire comporte plusieurs éléments.
- Par souci d'efficacité, on peut se demander, par exemple, quels éléments de la lecture fourniront les informations les plus pertinentes. Comment évaluer le niveau de développement de ces éléments chez les élèves ? À quel moment est-ce utile de réaliser une telle évaluation ?
- Dans le cadre de l'implantation de la démarche, vous serez outillés pour réaliser un dépistage en lecture pour l'ensemble des élèves de votre groupe.

En résumé

- il y a urgence d'agir, car la lecture favorise la réussite scolaire;
- les élèves sont tous différents quant au niveau de développement de la compétence à lire;
- connaître leurs forces et leurs difficultés en lecture permet de planifier un enseignement efficace;
- un souci d'efficacité guide le choix des composantes à évaluer en lecture, la manière et le moment de le faire;
- les participants seront outillés pour réaliser un dépistage en lecture.

Annexe 15 Évaluer son degré de familiarité avec des sujets abordés au cours de l'implantation de la démarche d'intervention ainsi que son besoin d'information et de soutien au début de l'accompagnement

	J'aimerais apprendre sur ce sujet.	Je suis à l'aise avec ce sujet dans ma pratique professionnelle.
La compétence à lire des textes variés dans le Programme de formation de l'école québécoise		
L'enseignement de la lecture aux élèves de 10 à 15 ans		
Le dépistage		
Les stratégies d'enseignement efficaces		
Le suivi des progrès des élèves		
La communication du développement de la compétence à lire des élèves en difficulté		
Les lecteurs qui rencontrent des difficultés		
La gestion de classe qui favorise l'enseignement en sous-groupe		
Autres sujets (précisez)		

Annexe 16 Étude du cas d'un élève qui rencontre des difficultés en lecture dans ma classe

Je décris la situation actuelle d'un élève qui rencontre des difficultés en lecture dans ma classe.	Je dresse la liste des actions déjà entreprises pour soutenir cet élève dans le développement de sa lecture.

Pendant les échanges, je note les réinvestissements possibles dans ma pratique pour soutenir le développement de la lecture pour les élèves qui rencontrent des difficultés.

Annexe 17 Modèles pour l'organisation de l'enseignement de la lecture en classe

Liste des différents modèles

1) Un modèle d'enseignement de la langue et de la littératie[8] (Fountas et Pinnell)
2) L'enseignement équilibré de la lecture et de l'écriture[9] (adaptation d'un graphique de Rigby Education, tiré de *Les 5 au quotidien et de Advanced 5 Links*) (pour la lecture seulement)
3) Un modèle de l'enseignement de la lecture (Florida Center for Reading Research)
4) L'enseignement différencié de la lecture : l'organisation de l'enseignement à des sous-groupes d'élèves[10] (Florida Center for Reading Research)
5) La planification de l'enseignement de la lecture et de l'écriture[11] (Houghton, Mifflin et Harcourt)
6) L'enseignement équilibré de la lecture et de l'écriture dans les classes intermédiaires[12] (International Reading Association) (lecture et motivation seulement)
7) Un exemple d'une planification quotidienne et hebdomadaire de la lecture et de l'écriture (International Reading Association)

8 A *Comprehensive Language and Literacy Framework*.

9 *Balanced Literacy*.

10 *Differentiated Reading Instruction : Small Group Alternative Lesson Structures for All Students*.

11 *Literacy by Design*.

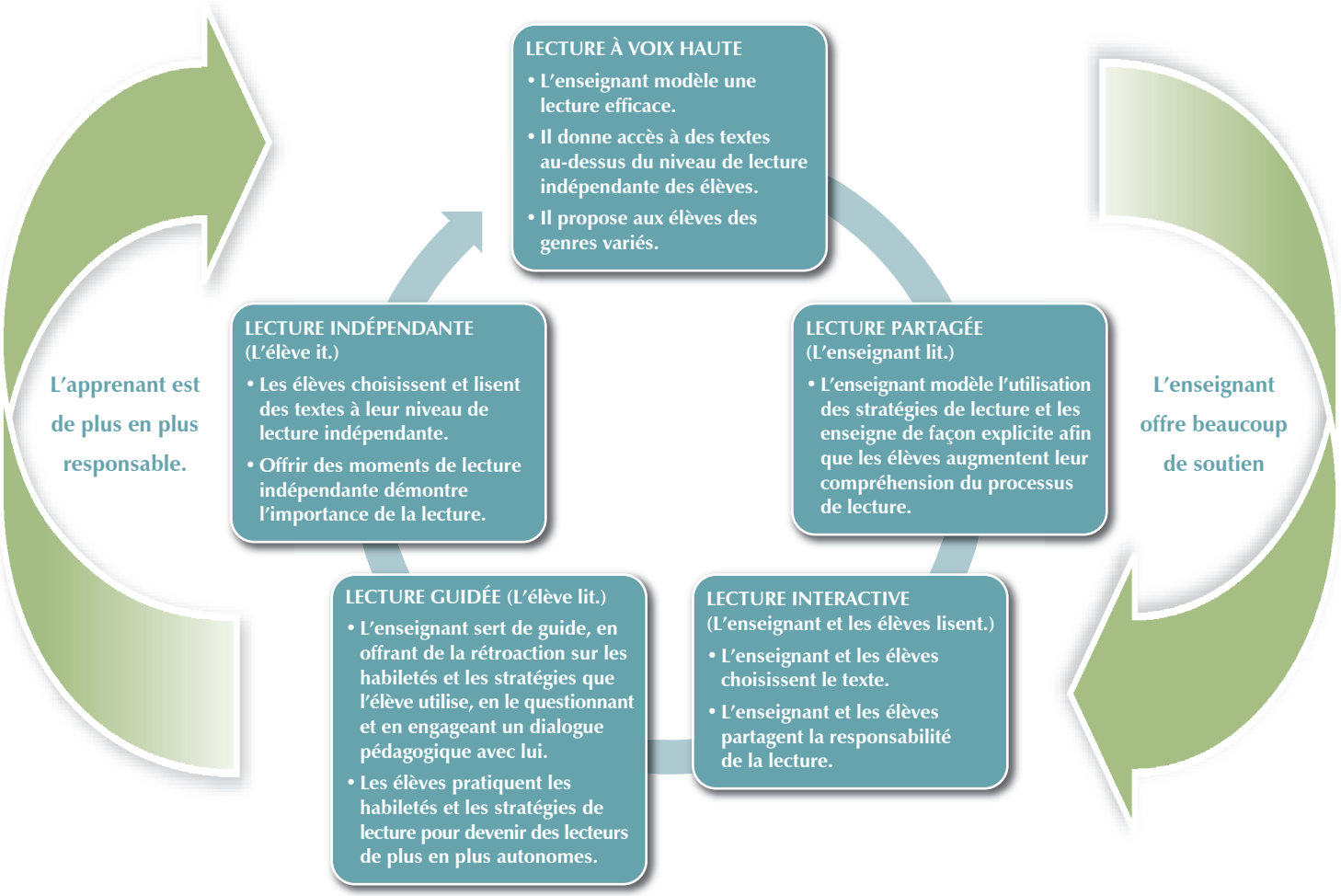
12 *Balanced Literacy Instruction in the Intermediate Classroom*.

1. Un modèle d'enseignement de la langue et de la littératie (Fountas et Pinnell)

Les trois blocs	La structure de l'enseignement et de l'apprentissage	Les éléments du modèle
Langage oral et étude de mots	**20 à 60 minutes**	
Les élèves explorent les complexités de la langue par l'entremise de multiples genres, dont des œuvres littéraires, des textes informatifs et des poèmes. Ils étudient le sens et la structure des mots ainsi que les conventions et les formes de la langue écrite.	Langue : lecture et écriture en interaction Utilisation traditionnelle de la langue écrite Étude des mots	• Lecture interactive à voix haute • Modelage de la lecture et de l'écriture • Art dramatique • Lecture en chœur • Échange de poésie et réactions • Événements courants • Correction interactive • Vocabulaire interactif • Écriture à la main • Évaluation de la lecture et de l'écriture • Étude de mots
Atelier de lecture	**60 minutes**	
Les élèves lisent une gamme de textes choisis par eux ou par l'enseignant pendant une période prolongée. Ils en découvrent le sens et établissent des liens personnels et textuels à partir de ce qu'ils apprennent, grâce à la lecture et à propos de la lecture. Ils acquièrent des stratégies de compréhension efficaces qu'ils appliquent à des textes narratifs ou non narratifs.	Lecture dirigée Lecture autonome Étude littéraire	**Lecture dirigée** – À partir d'un texte qu'il a choisi, l'enseignant travaille avec un petit groupe d'élèves pour les aider à peaufiner leurs stratégies de traitement à mesure que progresse la complexité des textes. **Lecture autonome** – Chaque élève lit en silence et réagit à une gamme de textes qu'il a choisis, développant la profondeur et la variété de ses lectures avec le soutien et les conseils continus de l'enseignant. **Étude littéraire** – Un petit groupe hétérogène d'élèves discute des éléments littéraires et des diverses dimensions d'un texte ou d'un ensemble de textes. L'enseignant guide cette analyse approfondie.
Atelier d'écriture	**60 minutes**	
Les élèves acquièrent des stratégies et des habiletés d'écriture, apprennent l'art d'écrire et utilisent l'écriture comme outil d'apprentissage et de communication. En rédigeant pendant de longues périodes, ils explorent une gamme de genres et de formes convenant à divers publics.	Écriture dirigée Écriture autonome Recherche	**Écriture dirigée** – L'enseignant montre à un petit groupe d'élèves l'art et les conventions de l'écriture dans une gamme de genres. **Écriture autonome** – Les élèves travaillent dans leurs cahiers ou à des projets de rédaction, de révision, de correction ou d'édition avec le soutien et les conseils continus de l'enseignant. **Recherche** – Seuls, avec un partenaire ou en groupe, les élèves posent des questions originales, qui forment la base d'un projet de recherche approfondie. Ce projet, qui implique la lecture, l'écriture et la communication visuelle, englobe divers contenus et puise à un vaste éventail de sources imprimées, de médias et de ressources technologiques.

2. L'enseignement équilibré de la lecture et de l'écriture

(adaptation d'un graphique de Rigby Education, tiré de Les 5 au quotidien *et de* Advanced 5 Links*)*
(pour la lecture seulement)



3. Un modèle de l'enseignement de la lecture (Florida Center for Reading Research)

Destiné à tous les élèves doit durer au minimum 90 minutes par jour. Une leçon en grand groupe pour tous les élèves a d'abord lieu, puis les élèves développent leur compétence à lire par l'entremise d'activités organisées en centres d'apprentissage.

Le nombre d'élèves par sous-groupe varie. Toutefois, pour l'enseignement intensif (l'enseignement pour les élèves en difficulté), le sous-groupe devrait compter de trois à cinq élèves. Cet enseignement peut être fait par l'enseignant en collaboration avec l'orthopédagogue.

Dans cet exemple, la classe compte cinq sous-groupes flexibles formés à partir d'un dépistage et d'un suivi des progrès des élèves. L'enseignant rencontre trois sous-groupes chaque jour. Les élèves qui ne font pas partie du sous-groupe dirigé par l'enseignant travaillent aux centres d'apprentissage pour développer leur compétence à lire.

Enseignement	Durée	Organisation de la classe					
Enseignement de la lecture pour tous les élèves (90 minutes / par jour)	De 25 à 45 minutes	Enseignement en grand groupe à tous les élèves					
	De 45 à 65 minutes	Enseignement en sous-groupe (de 1 à 5 élèves)	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
		De 15 à 20 minutes pour chaque sous-groupe	1	4	2	5	3
			2	5	3	1	4
			3	1	4	2	5
Enseignement intensif pour les élèves en difficulté	20 minutes	Trois fois par semaine	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
			1		1		1

4. Enseignement différencié de la lecture : l'organisation de l'enseignement pour des sous-groupes d'élèves[13] (Florida Center for Reading Research)

Dans une classe, l'éventail des besoins pédagogiques est large et, pour y répondre, il est suggéré que les enseignants planifient :

- l'enseignement différencié en petits groupes ;
- suffisamment de temps de pratique sous forme de centres d'apprentissage en lecture.

L'enseignement différencié en sous-groupe doit être réalisé pendant la période d'enseignement de la lecture. Habituellement, un enseignement en grand groupe a d'abord lieu, puis l'enseignement et la classe sont organisés en centres d'apprentissage en lecture. Dans les centres d'apprentissage, les élèves travaillent en petits groupes, deux par deux ou individuellement. Un certain nombre d'élèves pratiquent, démontrent et prolongent leurs apprentissages de façon autonome, tandis que d'autres reçoivent un enseignement explicite dans les centres d'apprentissage dirigés par l'enseignant.

L'enseignement différencié dirigé par l'enseignant suppose que celui-ci utilise des informations tirées d'évaluations pour former des groupes flexibles de façon à répondre aux besoins des élèves qui y sont inscrits. Les éléments suivants doivent être prévus :

- le nombre d'élèves par groupe (de trois à cinq pour les lecteurs en difficulté, de cinq à sept pour les autres) ;
- le nombre de jours par semaine (ou par cycle) au cours desquels chaque groupe ira au centre d'apprentissage dirigé par l'enseignant (quotidiennement, deux fois par semaine, quatre fois par semaine, etc.) ;
- le nombre de minutes par jour (10 minutes, 20 minutes, 30 minutes, etc.) ;
- le type de structure de leçon pour chaque groupe (lecture guidée ou leçon pour développer les habiletés) ;
- le contenu de la leçon.

Bien qu'il existe plusieurs types de structures de leçons, les enseignants devraient pouvoir planifier des leçons pour les sous-groupes d'élèves selon les deux types suivants : *lecture guidée et leçon pour développer les habiletés*.

Lecture guidée

Il s'agit d'un contexte dans lequel l'enseignant favorise le développement de la compétence à lire de chaque élève en offrant du soutien en rapport avec l'utilisation de stratégies efficaces pour la lecture de nouveaux textes dont la complexité augmente au fil du temps. Ce contexte permet également à l'enseignant de suivre les progrès des élèves et de guider l'utilisation d'habiletés de décodage ou de compréhension pour construire le sens pendant la lecture. Les interventions prennent principalement la forme de questionnement et d'étayage lorsque les élèves font des erreurs en lisant.

La structure d'une leçon de *lecture guidée* suit habituellement les étapes suivantes :

- sélection du texte ;
- introduction du texte ;
- lecture du texte ;
- échange à propos du texte ;
- enseignement des stratégies ;
- prolongement du sens (facultatif) ;
- travail avec les mots (facultatif).

Leçons pour développer les habiletés

Ce type de leçons est privilégié pour enseigner le principe alphabétique, les stratégies de décodage, le vocabulaire important ou les stratégies de compréhension en lecture. Ces leçons, planifiées par l'enseignant, sont l'occasion d'exercices systématiques pour un nombre restreint d'éléments à la fois. Elles offrent également la possibilité d'enseigner les connaissances, les habiletés et les stratégies pour l'identification des mots et permettent de développer l'aisance et la confiance du jeune lecteur.

13 *Differentiated Reading Instruction: Small Group Alternative Lesson Structures for All Students*.

5. La planification de l'enseignement de la lecture et de l'écriture[14] (Houghton, Mifflin et Harcourt)

Planification d'une leçon quotidienne en cinq étapes			
1	Construire les habiletés de lecture	• Langage oral • Vocabulaire • Décodage	• Mots fréquents • Étude des mots • Fluidité
2	Lire et comprendre	• Compréhension • Genres de textes • Éléments des textes non narratifs	• Réactions au texte • Pensée critique (*high level reasoning*) • Habiletés d'écoute
3	Soutenir la lecture autonome	• Enseignement en sous-groupe • et lecture autonome	• Retour sur les apprentissages en grand groupe
4	Construire les habiletés d'écriture	• Processus d'écriture • Traits d'écriture	• Formes d'écriture • Organisateurs graphiques
5	Soutenir l'écriture autonome	• Enseignement en sous-groupe et écriture autonome	• Retour sur les apprentissages en grand groupe

Modèle pour la lecture				
« Construire les habiletés en lecture », « Lire et comprendre » et « Soutenir la lecture autonome »				
Enseignement et travail en grand groupe			**Enseignement en sous-groupe et travail individuel**	
Lecture à voix haute	*Lecture partagée*	*Lecture interactive*	*Enseignement en sous-groupe des stratégies de lecture*	*Lecture autonome*
Modelage des habiletés de lecture	Enseignement des habiletés de lecture	Lecture à deux		
10 minutes	30 minutes	60 minutes		

14 *Literacy by Design*.

6. L'enseignement équilibré de la lecture et de l'écriture dans les classes intermédiaires[15]

(International Reading Association) (lecture et motivation seulement)

Lecture

LECTURE À VOIX HAUTE

- **L'enseignant lit et modèle (textes narratifs ou non).**
- **Grand groupe hétérogène.**
- **Augmente la compréhension orale.**
- **Textes signifiants souvent au-dessus du « niveau d'apprentissage » des élèves.**

LECTURE PARTAGÉE

- **C'est principalement l'enseignant qui lit.**
- **Grand groupe hétérogène.**
- **Textes propres à une discipline souvent au-dessus du « niveau d'apprentissage » des élèves.**
- **Les élèves ont accès au texte (ils suivent la lecture).**

ENSEIGNEMENT EN SOUS-GROUPE

- **Les élèves lisent.**
- **Petits groupes homogènes.**
- **Textes du « niveau d'apprentissage » des élèves.**
- **Inclut l'enseignement systématique et explicite des composantes de la fluidité, l'identification des mots et la compréhension.**

LECTURE AUTONOME

- **Les élèves lisent.**
- **Textes du « niveau d'autonomie » des élèves.**
- **Développe la fluidité.**
- **Choix des textes par l'enseignant ou par l'élève.**

Les niveaux de texte

- Les niveaux de textes varient en fonction des intentions pédagogiques poursuivies par leur lecture.
- Un texte correspond au « niveau d'autonomie » d'un élève lorsqu'il peut lire correctement au moins 95 % des mots qu'il contient.
- De la même façon, un texte correspond au « niveau d'apprentissage » d'un élève lorsqu'il peut lire correctement de 90 à 95 % des mots qu'il contient.
- Lorsqu'un élève ne peut lire correctement au moins 90 % des mots d'un texte, ce dernier correspond au « niveau de frustration » de l'élève. Pour lui donner accès à ce texte, il faut planifier un soutien adéquat important.

Motivation

LES BESOINS DES ÉLÈVES

- **Des activités qui entraînent le succès et qui stimulent l'intérêt.**
- **La possibilité de choisir des textes.**
- **L'accès à des textes correspondant au « niveau d'apprentissage » et au « niveau d'autonomie » des élèves.**
- **Un environnement littéraire riche.**

LE SOUTIEN DE L'ENSEIGNANT

- **L'enseignement en petits groupes.**
- **Une compréhension adéquate et commune du processus de lecture.**
- **Une variété de façons de présenter les textes du niveau scolaire de l'élève.**
- **L'enthousiasme et la soif d'apprendre.**
- **Le respect de la progression de chacun des élèves et le souci de les favoriser.**

15 *Balanced Literacy Instruction in the Intermediate Classroom*.

7. Un exemple d'une planification quotidienne et hebdomadaire de l'enseignement de la lecture et de l'écriture (*International Reading Association*)

Dans ce modèle, les élèves font tous partie d'un sous-groupe. Deux de ces sous-groupes sont composés d'élèves qui rencontrent des difficultés en lecture. Le troisième regroupe les élèves qui n'ont pas de difficultés. L'enseignement est réalisé à partir de leurs capacités et de leurs besoins.

Heure		
De 8 h 15 à 8 h 45 (30 min) Lundi, mardi et mercredi De 8 h 15 à 9 h 15 (60 min) Jeudi et vendredi	**Enseignement en grand groupe**	**Lecture** • Lecture à voix haute, lecture partagée • Porte sur l'enseignement de stratégies de compréhension et sur le développement du vocabulaire **Écriture** • Enseignement du processus d'écriture • Enseignement de la grammaire • Entrevues individuelles en écriture
De 8 h 45 à 9 h 45 (60 min)	**Enseignement en sous-groupe et travail individuel**	*De 8 h 45 à 9 h 15 (exemple du lundi)* Enseignement planifié pour les élèves du **sous-groupe A** *De 9 h 15 à 9 h 45 (exemple du lundi)* Enseignement planifié pour les élèves du **sous-groupe B** (Exemple du lundi) Activités et tâches autonomes en lecture pour les élèves du **sous-groupe C**

Les élèves du sous-groupe A sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés en lecture. Ils rencontrent l'enseignant trois fois par semaine pour l'enseignement en sous-groupe.

Les élèves du sous-groupe B sont ceux qui rencontrent des difficultés sur le plan de la compréhension.

Les élèves du sous-groupe C ne rencontrent pas de difficulté à comprendre les textes correspondant à leur âge. Ils travaillent en sous-groupe avec l'enseignant deux fois par semaine.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
60 minutes pour l'enseignement de la lecture en sous-groupe De 8 h 45 à 9 h 15 De 9 h 15 à 9 h 45			30 minutes pour l'enseignement de la lecture en sous-groupe De 9 h 15 à 9 h 45	
A	C	A	B	A
B	B	C		

L'enseignement pour les sous-groupes A et B

L'enseignement de la lecture en sous-groupe se fait pendant la période prévue à l'horaire pour le développement de la compétence à lire. L'enseignant intervient auprès d'un sous-groupe homogène. Il offre un enseignement systématique qui porte sur la fluidité, l'identification des mots (*word study*) et la compréhension. Il fait de l'étayage, c'est-à-dire qu'il offre aux élèves le soutien approprié pour les aider à développer leur compétence à lire en fonction de leurs besoins pédagogiques.

L'enseignement en sous-groupe pour les élèves en difficulté offre les avantages suivants :

- optimiser le temps consacré à l'enseignement de la lecture ;
- offrir à tous les élèves la possibilité de progresser et de développer leur compétence à lire ;
- permettre à l'enseignant de déceler les difficultés des élèves et d'ajuster son enseignement en conséquence ;
- soutenir la compréhension en lecture.

Annexe 18 Analyse des modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe

La présentation de modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe vise à suggérer des idées aux intervenants scolaires et à proposer différentes façons de faire, afin de faciliter l'enseignement intensif aux élèves qui rencontrent des difficultés.

Bien que les modèles présentés dans ce document affichent des différences notables, ils présentent aussi des similitudes importantes. Il semble que les éléments qui sont inclus dans plusieurs modèles fassent l'objet d'un certain consensus dans le domaine de la lecture.

Pour l'enseignant, il peut être intéressant de s'inspirer de ces éléments pour organiser, d'une manière qui lui convienne, l'enseignement de la lecture dans sa classe, afin de favoriser l'enseignement pour des sous-groupes d'élèves qui ont besoin d'un enseignement intensif pour développer leur compétence à lire de façon satisfaisante.

1. Deux à deux, à l'intérieur de l'équipe-école, prenez connaissance de deux ou trois modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe parmi ceux présentés.
2. Analysez ces modèles à l'aide des questions proposées ci-après. Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.
3. Échangez en équipe-école sur les modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe. Notez les questions qui demeurent sans réponse et tout commentaire pertinent pour les partager ultérieurement avec les autres équipes.
4. Un partage en grand groupe permettra de clarifier certains éléments et d'échanger sur ceux qui favorisent l'enseignement auprès de sous-groupes d'élèves.

Questions pour soutenir l'analyse des modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture présentés dans ce document :

- Quels sont les éléments qui semblent présents dans plusieurs modèles ?
- Quels sont les éléments qui font déjà partie de votre enseignement de la lecture ?
- Quels sont les éléments qui vous semblent les plus intéressants pour favoriser l'enseignement auprès de sous-groupes d'élèves en classe ?
- Quelles sont les questions qui demeurent sans réponse à la suite de l'analyse des différents modèles ?
- Comment réagissez-vous aux idées proposées dans les différents modèles ?

Analyse des modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe (suite)

Éléments qui semblent faire consensus dans le domaine de l'enseignement de la lecture	Éléments qui font déjà partie de l'enseignement de la lecture dans ma classe
Éléments qui semblent les plus intéressants pour favoriser l'enseignement auprès de sous-groupes d'élèves en classe	Questions qui demeurent sans réponse

Réactions et commentaires

Annexe 19 Planification globale des stratégies à enseigner en lecture : pistes de réflexion

Choix des stratégies à enseigner

Au moment de la planification globale, quelles stratégies ont été ciblées afin de développer la compétence à lire des élèves ? Quel est le nombre total de stratégies à enseigner au cours du cycle ? Quelles sont les raisons qui motivent le choix de ces stratégies en particulier ? Quelles stratégies seront enseignées au cours de la première année du cycle ? Quelles stratégies seront enseignées au cours de la deuxième année du cycle ?

Organisation des stratégies enseignées

Dans quel ordre (séquence) les différentes stratégies seront-elles enseignées ? Des mécanismes ont-ils été prévus afin de permettre aux élèves de conserver des traces des différentes stratégies enseignées (affiches, signets, aide-mémoire, référentiel, etc.) au courant de l'année et tout au long du cycle ?

Utilisation des stratégies enseignées

Des mécanismes ont-ils été prévus afin de permettre aux élèves d'utiliser les stratégies enseignées d'une manière observable pour l'enseignant (ex. : questionnaire, organisateur graphique ou tableau à remplir, transparent et marqueur à sec, etc.) ?

Évaluation de l'utilisation par les élèves des stratégies enseignées et régulation de l'enseignement

Au moment de la planification globale, des mécanismes ont-ils été prévus afin de permettre à l'enseignant de constater l'utilisation par les élèves des stratégies enseignées (liste de vérification, fiche d'autoévaluation ou de coévaluation, questionnaire à caractère réflexif, entretien de lecture, entrevue métacognitive, etc.) ? Les élèves sont-ils en mesure de faire la liste des stratégies qu'ils peuvent utiliser en lecture ? Sont-ils capables de choisir les stratégies les plus appropriées aux différentes situations et d'expliquer comment ils procèdent pour les utiliser ?

Les stratégies enseignées permettent-elles aux élèves, notamment ceux rencontrant des difficultés, de développer de façon efficace leur compétence à lire ? Si ce n'est pas le cas, pourquoi ? Y aurait-il lieu d'ajuster certains éléments de la planification globale ?

Annexe 20 Canevas pour la planification globale de l'enseignement en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans

Pour la classe de :

Sphères d'intervention qui font l'objet d'un enseignement intensif pour ce sous-groupe d'élèves	Motivation et engagement dans les tâches de lecture	Identification des mots	Fluidité	Vocabulaire	Compréhension

Niveau scolaire :

Nom des élèves du sous-groupe	Fréquence des rencontres en sous-groupe	Modalités des rencontres en sous-groupe	Nombre total de rencontres
1. **2.** **3.** **4.** **5.**	Nombre de fois par semaine ou par cycle	Durée de chaque rencontre en minutes et total d'heures d'enseignement intensif prévu	

Niveau 1					
Programme de formation de l'école québécoise et progression des apprentissages	**Motivation et engagement dans les tâches de lecture**	**Identification des mot**	**Fluidité**	**Vocabulaire**	**Compréhension**
Inscrire les notions, les concepts et les stratégies qui feront l'objet d'un enseignement au cours des prochaines semaines. Lorsque ces éléments s'inscrivent dans l'une ou l'autre des sphères d'intervention, écrivez-les dans la colonne appropriée.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.

Niveau 2				
Motivation et engagement dans les tâches de lecture	**Identification des mots**	**Fluidité**	**Vocabulaire**	**Compréhension**
Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.

Annexe 21 Exemples de thèmes de mini-leçons en fonction des sphères d'intervention en lecture et pour développer l'autonomie des élèves

Identification des mots	Fluidité	Compréhension	Vocabulaire	Motivation	Autonomie
• Syllabation (ce qu'est une syllabe, les cas particuliers, la séparation des syllabes dans les mots multisyllabiques, etc.) • Morphologie (le sens de morphèmes fréquents, les confusions entre graphèmes et morphèmes [« ent », par exemple], etc.) • Analyse sémantique des mots (la constitution des mots, les préfixes fréquents, les suffixes fréquents, les mots dérivés du même radical, etc.) • Autres	• Lire par groupes de mots signifiants • Lire avec une expression et une intonation adéquates • S'autocorriger lorsqu'on fait des méprises en lecture orale (être en recherche de sens) • Utiliser la ponctuation adéquatement • Autres	• Les stratégies de compréhension et de gestion de la compréhension • L'utilisation d'organisateurs graphiques pour augmenter la compréhension • L'enseignement réciproque (quatre stratégies) • Les liens entre la question et la réponse (Quel genre d'information ? Où la trouver ? Comment exprimer la réponse ?, etc.) • L'utilisation des outils de référence • Autres	• Les mots importants pour comprendre un thème, une discipline ou un texte en particulier • Les mots utiles et fréquents pour comprendre les textes en général • Les mots propres à une discipline (la mathématique, par exemple) • Le sens des différents constituants des mots (préfixes, suffixes, radicaux) • Les stratégies permettant de comprendre le sens des mots nouveaux pendant la lecture • Autres	• Se fixer des objectifs en lecture • S'autoévaluer comme lecteur • Varier les genres littéraires qu'on lit pour le plaisir • Choisir des livres de niveaux de difficulté variés en fonction du but visé (apprentissage ou pratique autonome) • Autres	• Le choix d'un livre qui correspond à son «niveau d'autonomie» • Les comportements adéquats pendant la période de lecture silencieuse • Les stratégies de dépannage • Autres

Précisions pour la planification globale des mini-leçons

Un thème peut faire l'objet de plusieurs mini-leçons. Par exemple, il est suggéré d'enseigner une même stratégie pendant plusieurs semaines, voire un mois, afin que les élèves disposent de suffisamment de temps pour l'apprendre et de suffisamment d'occasions de la mettre en pratique dans une grande variété de textes.

Les thèmes doivent, dans certains cas, être précisés. Par exemple, quelques mini-leçons traitant du sens des préfixes pourraient porter spécifiquement sur les préfixes « ir » et « in » ou encore les stratégies de dépannage qui conviennent à la classe devraient être préalablement identifiées.

La planification globale permet une répartition logique et équitable des contenus à enseigner au cours de l'année ou du cycle. Elle doit cependant être souple pour permettre l'ajustement de l'enseignement aux besoins de la classe et des élèves. Par exemple, les stratégies de lecture peuvent être choisies à l'avance, mais il se peut qu'en cours d'année, une stratégie non identifiée lors de la planification soit particulièrement utile pour comprendre un texte en particulier. Du temps devrait alors être consacré à son enseignement. Il en va de même pour les contenus comme la syllabation. Pour certains élèves, cet enseignement sera possiblement plus long que ce qui a été prévu initialement. Pour vraiment soutenir le développement de leur compétence à lire, il faudra y consacrer plus de temps, jusqu'à la maîtrise du concept et de son utilisation.

Annexe 22 Analyse réflexive portant sur une rencontre d'enseignement intensif

Pour quels élèves ?

Sphère(s) d'intervention ciblée(s)

- ☐ Identification des mots
- ☐ Vocabulaire
- ☐ Fluidité
- ☐ Compréhension
- ☐ Motivation et engagement dans les tâches de lecture

Intention(s) pédagogique(s) :

Durée :

Temps	Ce que j'ai fait…	Ce que les élèves ont fait…

La rencontre comportait les éléments suivants :

- ☐ Retour sur les apprentissages réalisés au cours de la dernière rencontre
- ☐ Précision de l'intention d'apprentissage et explication du lien avec le développement de la compétence à lire
- ☐ Lien avec les connaissances
- ☐ Modelage avec pensée à voix haute
- ☐ Pratique avec rétroaction corrective
- ☐ Démarche réflexive des élèves
- ☐ Participation active des élèves
- ☐ Évaluation des apprentissages par les élèves
- ☐ Progression de l'apprentissage allant du plus simple au plus complexe
- ☐ Moyens permettant de recueillir de l'information sur les progrès des élèves en vue de réguler l'enseignement

Comment les éléments absents auraient-ils pu être intégrés à la rencontre d'enseignement intensif ?

Pour la rencontre analysée…

Qu'est-ce qui a été satisfaisant ?

Qu'est-ce qui n'a pas été satisfaisant ?

Annexe 23 Communauté d'apprentissage

La communauté d'apprentissage professionnelle, qu'est-ce que c'est ?

Le concept de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) est né, au début des années 90, de la théorie organisationnelle promouvant l'importance d'apprendre avec ses collègues. La CAP est une organisation qui permet d'apprendre constamment et de se questionner afin d'améliorer ses pratiques pédagogiques pour favoriser la réussite scolaire. Sa constitution varie suivant les besoins de l'organisation : elle peut regrouper une équipe pédagogique, l'ensemble d'une équipe-école, mais aussi une équipe-cycle ou un comité consultatif.

La communauté d'apprentissage développe une mission commune et des valeurs partagées. Le travail en équipe s'articule autour de la collaboration, de l'apprentissage, de l'amélioration continue et du questionnement. Plusieurs études ont prouvé que les enseignants ont avantage à travailler de façon concertée afin de favoriser la réussite des élèves (Louis et Marks, 1998 ; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009, tous cités dans Leclerc, 2009). La CAP met à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelle des enseignants, l'engagement collectif pour améliorer la réussite des élèves et une culture de responsabilité partagée.

La CAP se centre sur l'apprentissage significatif des élèves et des adultes et sur la diffusion de l'expertise. Elle donne la priorité à la création d'un environnement favorable à la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage : temps de rencontres, respect, confiance, appui. Elle est à la recherche de réponses aux problèmes et aux défis rencontrés.

Le volet professionnel de la CAP se traduit par une nouvelle façon de travailler en équipe en profitant du vécu et des forces de chacun des enseignants dans le partage et l'entraide. Cette communauté est constamment en quête des meilleures façons d'identifier et de mettre en place des améliorations. La recherche de solutions est orientée vers les méthodes reconnues comme efficaces par la recherche.

Afin de mieux comprendre ce changement culturel de l'école, Eaker, Dufour et Dufour (2004) ont comparé l'école traditionnelle à la communauté d'apprentissage professionnelle sur neuf aspects qui sont affectés par cette transformation, soit la collaboration, l'établissement d'une mission, d'une vision, de valeurs et d'objectifs, une approche axée sur l'apprentissage, le leadership, le plan précis d'amélioration de l'école, la célébration et la persévérance[16].

Pourquoi mettre sur pied une communauté d'apprentissage professionnelle ?

Desmarais (2010) rapporte les constats très positifs faits dans une école au Québec à la suite de l'implantation d'une communauté d'apprentissage dans son milieu :

« Tous ces changements de pratiques ont porté fruit. En effet, le travail en équipe s'est grandement amélioré, le niveau de confiance est plus élevé et dorénavant, les enseignantes partagent aussi leurs situations difficiles sans craindre d'être jugées. Au contraire, elles trouvent des ressources et

16 L'annexe 24 - *Changement culturel d'une école traditionnelle vers une communauté d'apprentissage professionnelle* présente ces aspects.

du soutien dans le groupe. Les rencontres permettent un temps d'arrêt et de remise en question qui est très profitable. Les enseignantes utilisent un vocabulaire commun pour décrire l'habileté à lire de leurs élèves. […] Chacune a une connaissance plus précise des difficultés des élèves du cycle et peut intervenir de manière plus efficace et plus rapide. Elles constatent qu'il y a moins de perte de temps et que l'enseignement en sous-groupe s'avère particulièrement efficace. »

La communauté d'apprentissage professionnelle aide à surmonter les barrières et les défis reliés au contexte socioéconomique et elle représente un atout devant le défi que pose la différenciation (Leclerc, 2009). Elle implique un leadership partagé significatif où chacun se sent responsable de l'atmosphère qui règne dans l'école. Elle permet d'aligner les pratiques et d'éviter le dédoublement dans les activités pédagogiques. Elle est un atout formidable pour un enseignant débutant par la richesse des échanges, de l'entraide et du partage qu'elle permet de vivre.

Comment mettre en place une CAP ?

L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans une école se répartit dans le temps : c'est un changement organisationnel et culturel qui modifie la structure du milieu et la façon de penser des individus qui y évoluent. Les démarches entreprises doivent donc respecter le rythme de l'école. L'équipe est le moteur du processus de création de cette nouvelle culture collaborative pour l'apprentissage. Chaque enseignant et chaque direction doivent sacrifier une partie de leur autonomie afin de mettre en place un processus de collaboration où tous s'engagent à apprendre les uns des autres, c'est-à-dire à partager leurs connaissances, à rechercher de nouvelles idées et de nouvelles approches.

Les conditions facilitant l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnel

Cinq conditions facilitent l'implantation et le maintien d'une communauté d'apprentissage professionnelle :

1. Les objectifs et les responsabilités doivent être bien définis.
2. Les membres de la communauté d'apprentissage professionnelle doivent recevoir un soutien, pour être conseillés et accompagnés.
3. Un budget doit être alloué aux ressources matérielles, au soutien et à la formation.
4. L'autonomie professionnelle et le rythme des participants doivent être respectés.
5. Le temps alloué aux rencontres de la CAP est un élément essentiel. Il doit être inclus dans la tâche éducative prescrite. Du temps de libération doit être accordé pour certaines rencontres et pour la mise en place de divers changements.

Il existe différents outils qui visent à faciliter l'implantation d'une CAP. Le tableau suivant en présente quelques-uns.

Tableau 7 - Suggestions d'outils pour soutenir l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle et analyser son évolution

Outils	Brève description	Source
Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP)	Trois stades de développement d'une communauté d'apprentissage professionnelle sont présentés à partir de sept indicateurs qui permettent de situer la progression de l'école comme CAP : 1. la vision de l'école ; 2. les conditions physiques et humaines ; 3. la culture collaborative ; 4. le leadership ; 5. la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif ; 6. les thèmes abordés ; 7. la prise de décisions et l'utilisation des données.	*La communauté d'apprentissage professionnelle : quelques conditions gagnantes associées à l'implantation d'une communauté d'apprentissage* Martine Leclerc, professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais, 2009 Allocution prononcée dans le cadre de la 14e Biennale de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES)
Dix recommandations à l'intention de la direction d'établissement pour l'implantation d'une CAP	Dix rôles de la direction d'école ont été identifiés par des chercheurs pour faciliter l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle : 1. faciliter les rencontres collaboratives ; 2. orienter l'équipe vers la vision de l'école et vers des objectifs précis ; 3. fournir les ressources nécessaires ; 4. procurer du temps de rencontre de qualité ; 5. s'informer des préoccupations des enseignants et aider à cibler les priorités ; 6. accompagner par un soutien pédagogique ; 7. réagir au compte rendu et faire le suivi ; 8. participer activement aux rencontres ; 9. créer un climat propice au partage et bienveillant ; 10. susciter l'apprentissage des enseignants et la diffusion de l'expertise.	*La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier de réussite des élèves* Martine Leclerc et André Moreau, professeurs au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais, 2009 Article paru dans *Le point en administration de l'éducation*, vol. 12, nº 4, p. 22-28, printemps 2010
Modèle de rencontre pour une école fonctionnant comme communauté d'apprentissage professionnelle	Un modèle de rencontre pour une école fonctionnant comme communauté d'apprentissage professionnelle est présenté en fonction des éléments à prendre en compte avant, pendant et après la rencontre. En fonction de chacun des éléments proposés, des exemples de questionnement sont apportés et les rôles de la direction y sont précisés.	*La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier de réussite des élèves* Martine Leclerc et André Moreau, professeurs au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais, 2010 Article paru dans *Le point en administration de l'éducation*, vol. 12, nº 4, p. 22-28, printemps 2010

Tableau 7 (suite)

Outils	Brève description	Source
Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle	Quinze outils visant à encourager la connaissance et la mise en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles sont présentés sous cinq concepts : 1. mission et vision communes ; 2. travail et apprentissage en équipe ; 3. environnement favorable ; 4. leadership partagé et mobilisateur ; 5. focalisation sur les résultats scolaires. On y trouve des grilles, des questionnaires, des exercices, des modèles, des tableaux, etc.	*Ensemble, on réussit. Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle* Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) et Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO), 2009 Gouvernement de l'Ontario, Ottawa http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf
La communauté d'apprentissage professionnelle en devenir	Le développement d'une communauté d'apprentissage professionnelle est décomposé en quatre étapes d'un processus continu (étape préalable, introduction, développement et maintien) afin d'aider à l'analyse de son évolution. Ces étapes sont présentées à partir des éléments d'une CAP : 1. les valeurs communes ; 2. les objectifs ; 3. la culture de collaboration ; 4. le partenariat avec les parents ; 5. la recherche appliquée ; 6. l'amélioration continue ; 7. l'approche axée sur les résultats.	*Premier pas, transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle* Robert Eaker, Richard Dufour et Rebecca Dufour, 2004 National Educational Service, Bloomington, p. 137-145
Liste de vérification : suivi et évaluation des changements culturels	Cette liste de vérification, bâtie à partir d'une échelle de 1 à 10, permet au personnel d'évaluer ses progrès dans la réalisation de la CAP en fonction des éléments qui la composent.	*Premier pas, transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle* Robert Eaker, Richard Dufour et Rebecca Dufour, 2004 National Educational Service, Bloomington, p. 146-152
Les dix étapes de l'établissement d'une communauté d'apprentissage professionnelle : guide général	Cette synthèse présente les différentes étapes à franchir dans la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle.	*Premier pas, transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle* Robert Eaker, Richard Dufour et Rebecca Dufour, 2004 National Educational Service, Bloomington, p. 153-155
Questions essentielles du travail d'équipe	Ce questionnaire permet à l'équipe de concentrer ses efforts sur les sujets pertinents pour l'amélioration des résultats des élèves.	*Premier pas, transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle* Robert Eaker, Richard Dufour et Rebecca Dufour, 2004 National Educational Service, Bloomington, p. 170-171

Tableau 7 (suite)

Outils	Brève description	Source
Modules d'activités pour développer les habiletés de collaboration chez les futurs professionnels	Ces modules sont conçus pour la formation initiale des enseignants. Ils regroupent des informations portant sur le développement d'habiletés de collaboration chez les enseignants. Les données de recherches les plus récentes dans le domaine sont prises en compte. Les quatre premiers modules regroupent des outils pouvant aider pour l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle : Module 1 : Nature et fonctionnement d'un groupe et d'une équipe Module 2 : La préparation et la conduite d'une réunion Module 3 : Les conflits et les stratégies de résolution de problèmes personnels Module 4 : Les habiletés de communication.	*Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation* Claire Beaumont, Université Laval, Josée Lavoie, Université de Sherbrooke, et Caroline Couture, Université du Québec à Trois-Rivières Document produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaires (CRIRES), 2010 http://www.criresoirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/guide_pratiques_collaboratives.pdf

Annexe 24 Changement culturel d'une école traditionnelle vers une communauté d'apprentissage professionnelle

Richard Dufour, surintendant d'un district d'écoles secondaires en Illinois, Robert Eaker, vice-recteur à la Middle Tennessee State University, et Rebecca Dufour, directrice d'une école primaire en Virginie, sont des références de premier ordre en matière de communautés d'apprentissage professionnelles. Dans leur livre *Premier pas, transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, ils présentent ce qu'est la communauté d'apprentissage professionnelle et proposent des pistes pour son développement en milieu scolaire. Le tableau qui suit est tiré de cet ouvrage. Afin de mieux comprendre le changement culturel apporté par la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans l'école, Eaker, Dufour et Dufour (2004) ont comparé l'école traditionnelle à la communauté d'apprentissage professionnelle sur neuf aspects qui sont affectés par cette transformation. À même ce tableau, les auteurs abordent la composante « programme » sous l'angle des choix pédagogiques faits par les enseignants ou la communauté d'apprentissage à la suite de réflexions sur l'enseignement à donner. Il ne doit pas être directement associé au Programme de formation de l'école québécoise.

Tableau 8 - De l'école traditionnelle vers une communauté d'apprentissage professionnelle (Eaker, Dufour et Dufour, 2004)

	École traditionnelle	Communauté d'apprentissage professionnelle
Collaboration	**Isolement des enseignants**	**Équipe travaillant en collaboration**
Rédaction d'un énoncé de **mission** « Que voulons-nous que les élèves apprennent ? Comment saurons-nous ce que les élèves apprennent ? Comment réagirons-nous lorsque certains élèves n'assimileront pas le contenu ? »	L'énoncé : 1. varie peu d'une école à l'autre ; 2. est bref, par exemple « Nous croyons que chaque enfant peut apprendre ».	L'énoncé : • précise ce que les élèves apprendront ; • répond à la question « Comment saurons-nous ce que les élèves apprennent ? » ; • précise comment l'école répond aux besoins des élèves qui n'assimilent pas le contenu.
Rédaction d'un énoncé de **vision** «La réflexion commence par la recherche sur les meilleurs approches pédagogiques et porte sur la mission : qu'est-ce qui est indispensable ? Si nous faisons un excellent travail avec les éléments indispensables, quels pourraient être les résultats ? »	L'énoncé : • est une opinion moyenne ; • devient rapidement une liste de vœux ; • est souvent ignoré ; • est souvent dicté ou mis au point par un petit groupe d'individus.	L'énoncé : • se base sur la recherche ; • est crédible et axé sur les résultats ; • sert de base pour planifier les améliorations ; • est le fruit d'un consensus général établi en collaboration.

Tableau 8 (suite)

	École traditionnelle	Communauté d'apprentissage professionnelle
Collaboration	**Isolement des enseignants**	**Équipe travaillant en collaboration**
Rédaction d'un énoncé de **valeurs** « Comment devons-nous agir pour créer le genre d'école que nous avons dit vouloir devenir ? »	Les valeurs : • n'ont pas de base réelle ; • exprimées dans l'énoncé sont très nombreuses ; • sont exprimées en tant que croyances ; • de l'énoncé sont axées sur soi.	Les valeurs : • sont établies en fonction de la vision ; • exprimées dans l'énoncé sont en nombre restreint ; • sont exprimées en tant que comportements et engagements. L'énoncé sert de base pour planifier les améliorations.
Rédaction d'un énoncé **d'objectifs** « Quelles sont les mesures à prendre et comment les prendrons-nous ? »	Les objectifs : • n'ont pas de base réelle ; • sont très nombreux ; • visent les moyens plutôt que les résultats ; • ne peuvent être ni évalués ni mesurés ; • ne font l'objet d'aucun suivi.	Les objectifs : • sont établis en fonction de la vision ; • sont en nombre restreint ; • sont axés sur les résultats visés ; • correspondent à des indicateurs de rendement mesurables ; • font l'objet d'un suivi continuel ; • sont établis en vue de gains à court terme et de défis à long terme.
Approche axée sur l'apprentissage	L'approche est axée principalement sur l'enseignement.	L'approche est axée principalement sur l'apprentissage.
Programme	Chaque enseignant décide lui-même du contenu à enseigner. La surcharge est fréquente.	Le programme d'études, développé en collaboration, est axé sur ce que les élèves doivent apprendre. La réduction du contenu permet un enseignement plus approfondi de la matière privilégiée. Les évaluations sont mises au point en collaboration. Un plan est établi en collaboration pour répondre aux besoins des élèves qui n'assimilent pas le contenu.
Recherche en collaboration	Les décisions au sujet des stratégies d'amélioration sont prises en fonction de l'opinion « moyenne ».	Les décisions se basent sur la recherche et les meilleures méthodes qui en résultent, selon les recherches collaboratives d'équipes d'enseignants.

Tableau 8 (suite)

	École traditionnelle	Communauté d'apprentissage professionnelle
Collaboration	**Isolement des enseignants**	**Équipe travaillant en collaboration**
Recherche et résultats	L'efficacité des méthodes d'amélioration est évaluée à l'externe. Les enseignants se fient à des personnes de l'extérieur de l'établissement pour juger de ce qui fonctionne. On choisit les approches selon que les enseignants les aiment ou non.	Les approches sont validées à l'interne. Des équipes d'enseignants mettent à l'essai diverses approches d'amélioration et comparent leurs effets sur l'apprentissage. L'effet des diverses approches sur l'apprentissage est le principal critère d'évaluation.
Leadership	Les administrateurs sont considérés comme occupant des positions de leadership, alors que les enseignants sont perçus comme des exécutants ou des « suiveurs ».	Les administrateurs sont considérés comme des leaders de leaders. Les enseignants sont perçus comme étant les leaders du changement.
Plan d'amélioration de l'école	Le plan d'amélioration de l'école porte sur de nombreux aspects. L'objectif premier est souvent de « remettre le plan à temps ». Ensuite, le plan est ignoré.	Le plan d'amélioration de l'école porte sur un nombre restreint d'objectifs ayant un effet sur le niveau d'apprentissage des élèves. Le plan est le véhicule de choix pour une amélioration organisée et durable de l'école.
Célébration	Les célébrations sont peu fréquentes. Lorsque des enseignants sont honorés, la célébration vise habituellement un groupe. Les élèves sont honorés lorsqu'ils atteignent un succès préétabli. Les honneurs sont réservés à quelques individus.	Le plan d'amélioration de l'école porte sur un nombre restreint d'objectifs reliés au niveau d'apprentissage des élèves. En plus d'honorer les succès préétablis, les célébrations marquent les améliorations. L'école met tous ses efforts à « créer » des succès et à les célébrer. Les célébrations sont liées à la vision de l'école et à ses valeurs, ainsi qu'à l'amélioration des résultats des élèves.
Persévérance	Les efforts d'amélioration changent fréquemment, suivant les tendances et les programmes à la mode.	L'école s'engage à « maintenir le cap », dans le but d'atteindre sa vision. De nouvelles initiatives sont mises en œuvre uniquement lorsqu'on a déterminé que les changements aideront l'école dans ce but. Le rôle du leader est de promouvoir et de défendre la vision et les valeurs de l'école, et de confronter les personnes dont les comportements ne cadrent pas avec celles-ci.

Annexe 25 Composantes pour une implantation réussie de la démarche d'intervention proposée dans le référentiel en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans

Tableau 9 - Responsabilités pour les gestionnaires des commissions scolaires (direction générale et services éducatifs)

Quatre phases de la gestion axée sur les résultats			
S'engager	**Réaliser**	**Rendre des comptes**	**S'améliorer**
• Analyser la situation de la commission scolaire et de ses établissements par rapport aux conventions de partenariat, au plan stratégique et aux conventions de gestion, afin que le référentiel s'intègre dans les cadres déjà existants • En collaboration avec les conseillers pédagogiques, choisir des écoles volontaires et prévoir, s'il y a lieu, des mécanismes de mise à niveau qui tiendront compte de la mobilité du personnel • Assurer le soutien d'un conseiller pédagogique à l'école qui implante le référentiel • Assurer les modalités de soutien pour les trois années subséquentes • Assurer la visibilité du projet dans la commission scolaire (CS) en le présentant dans le cadre d'un comité consultatif de gestion, d'un comité pédagogique et aux professionnels de la CS • Assurer la diffusion des résultats de l'implantation du référentiel • Développer la compréhension et l'appropriation par les directions des composantes de la réponse à l'intervention (RAI), du modèle d'intervention à trois niveaux, de la démarche du référentiel et de la communauté d'apprentissage professionnelle	• Offrir de la formation et de l'accompagnement aux conseillers pédagogiques et aux directions d'école, en collaboration avec les personnes-ressources régionales de soutien aux gestionnaires et celles destinées aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage • Prévoir les ressources humaines et financières nécessaires pour soutenir la mise en place de l'implantation	• Prévoir minimalement trois temps pendant l'année scolaire pour que les directions concernées par l'implantation de la démarche et les services éducatifs informent les directions des autres écoles des avancées et des retombées de ce projet	• Planifier la régulation du projet (fréquence et personnes impliquées) • Participer à la recherche de solutions aux divers problèmes qui peuvent survenir • Apporter les ajustements nécessaires au fur et à mesure

Tableau 10 – Responsabilités pour les directions d'établissement

Quatre phases de la gestion axée sur les résultats			
S'engager	**Réaliser**	**Rendre des comptes**	**S'améliorer**
• Analyser la situation et faire des liens avec le projet éducatif, le plan de réussite et les conventions de gestion et de réussite • Faire une demande d'accompagnement par un conseiller pédagogique • Choisir des enseignants volontaires et prévoir, s'il y a lieu, des mécanismes de mise à niveau qui tiendront compte de la mobilité du personnel • Informer et associer les parents au projet • Assurer la visibilité de l'implantation dans l'école lors des assemblées générales ou des rencontres de niveau • Être disponible pour quatre rencontres de réflexion et de concertation avec le comité responsable de l'implantation de la démarche • S'approprier les composantes de la réponse à l'intervention (RAI), du modèle d'intervention à trois niveaux et de la démarche du référentiel ; en continuité avec cette implantation, prendre connaissance des composantes de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) • Reconnaître le temps nécessaire dans la tâche de l'enseignant, de l'enseignant-ressource et de l'orthopédagogue pour la mise en place du projet, notamment en ce qui concerne la réflexion, le modelage entre pairs, la concertation, l'évaluation et la planification des sous-groupes • Assurer les modalités de soutien pour les trois années subséquentes	• Mettre en place un comité responsable de l'implantation de la démarche[17] • Favoriser la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) qui sera pilotée par un membre de la direction de l'école • Planifier un calendrier structuré des rencontres • Inscrire des temps de concertation à l'horaire maître • En collaboration avec le comité responsable de l'implantation de la démarche et avec la contribution du conseiller pédagogique, - réfléchir au rôle de l'orthopédagogue, de l'enseignant-ressource et de l'enseignant en ce qui a trait au modèle d'intervention à trois niveaux - définir les rôles et responsabilités de chacun - organiser la tâche de l'orthopédagogue et des enseignants en fonction des rôles définis - communiquer ces rôles à l'ensemble du personnel • À chaque étape, faire un suivi des résultats des élèves en lecture avec les enseignants • Assigner les salles en favorisant des aménagements physiques souples • Assurer la proximité des salles pour tous les enseignants qui participent au projet en vue de favoriser les échanges entre eux, la résolution de problèmes et le soutien • Prévoir les ressources humaines, matérielles, informatiques et financières nécessaires pour soutenir la mise en place de l'implantation de la démarche	• Informer les autres membres du personnel de l'école des avancées et des retombées de l'implantation de la démarche lors des assemblées générales ou des rencontres de niveau • Faire un état de situation deux fois pendant l'année de même qu'un bilan annuellement • Assurer la visibilité du projet auprès du conseil d'établissement (CE) en l'informant annuellement et inclure les résultats de l'implantation dans la reddition de comptes annuelle du CE, s'ils sont prévus au plan de réussite • Diffuser les bons coups • Planifier la régulation attendue en identifiant les objets, les indicateurs et les cibles de régulation en collaboration avec le comité responsable de l'implantation de la démarche • Diffuser ces informations au personnel • En fonction des interventions réalisées et des résultats obtenus, réviser les plans d'intervention des élèves	• Planifier la régulation du projet (fréquence et personnes impliquées) • En équipe, participer à la recherche de solutions aux divers problèmes qui peuvent survenir • Apporter des ajustements si nécessaire

17 Le comité d'implantation de la démarche est constitué de la direction de l'école, des intervenants scolaires qui implantent la démarche et des conseillers pédagogiques rattachés à l'implantation du référentiel.

Tableau 11 – Responsabilités pour les conseillers pédagogiques

Quatre phases de la gestion axée sur les résultats			
S'engager	**Réaliser**	**Rendre des comptes**	**S'améliorer**
• En collaboration avec les gestionnaires des commissions scolaires, choisir des écoles volontaires • Présenter l'implantation de la démarche au personnel des services complémentaires de la CS • Accompagner les intervenants scolaires pour la mise en place de la démarche d'intervention dans les classes • Être disponible pour quatre rencontres de réflexion et de concertation d'une durée d'une demi-journée avec le comité responsable de l'implantation de la démarche • Participer avec le comité responsable de l'implantation de la démarche à la réflexion sur le rôle des enseignants, de l'orthopédagogue et de l'enseignant-ressource	• Accompagner le comité responsable de l'implantation de la démarche • Former les intervenants scolaires et les accompagner lors de l'implantation de la démarche • Collaborer avec les autres accompagnateurs en participant à une CAP d'accompagnateurs	• Planifier la régulation attendue en identifiant les indicateurs et les cibles de régulation en collaboration avec le comité responsable de l'implantation de la démarche • Fournir des tableaux de bord pour le suivi des progrès des élèves • Informer les services éducatifs de l'évolution de l'implantation de la démarche • Fixer des objectifs afin d'évaluer les effets de l'implantation de la démarche auprès des intervenants scolaires et des élèves ; planifier les moyens à mettre en place pour les réaliser et les modalités d'évaluation pour vérifier leur atteinte	• Offrir du soutien et rester à l'écoute des besoins exprimés • Participer à la recherche de solutions aux divers problèmes qui peuvent survenir • Apporter des ajustements si nécessaire • Proposer des lectures et d'autres moyens pour soutenir la transformation des pratiques

BIBLIOGRAPHIE

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2009). *Ensemble, on réussit. Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle*. Gouvernement de l'Ontario : Ottawa.

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2007). *Ensemble, on réussit. La communauté d'apprentissage professionnelle : un outil pour améliorer l'efficacité de l'équipe-école et le rendement des élèves*. Gouvernement de l'Ontario : Ottawa.

Biemiller, A. (2007). *The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. [http://literacyencyclopedia.ca]

Bouffard, T. (2008). *Sentiment d'efficacité personnelle : au cœur de la persévérance et de la réussite scolaires*, présentation dans le cadre de la session de formation des personnes-ressources, décembre 2008.

Boushey, G. et J. Moser (2009). *Les 5 au quotidien : favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. Mont-Royal : Duval.

Brodeur, M., Dion E., Mercier J., Laplante L. et M. Bournot-Trites (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*, London, ON, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*, nº 139, avril-mai 2006, p. 40-42.

Collerette, P. et R. Schneider (2004). *Le pilotage du changement, une approche stratégique et pratique*. Presses de l'Université du Québec.

Denti, L. et G. Guerin (éd.) (2008). *Effective Practice for Adolescents with Reading and Literacy Challenges*. New York : Routledge.

Desmarais, C. (2010). La communauté d'apprentissage professionnelle : pour changer des pratiques en milieu défavorisé. *Vie pédagogique*, nº 155, septembre 2010. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp?page=dossierB_2.

Dionne, L., Lemyre, F. et L. SavoieZajc (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol.36 (1), 2010, p.25-43.,

Dolbec, A. et J. Clément (2004). La recherche-action. Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, Sherbrooke, CRP, p. 181-208.

Dufour, R. et R. Eaker (2004). *Communauté d'apprentissage professionnelle, méthode d'amélioration du scolaire*. Bloomington : National Educational Service.

Eaker, R., R. Dufour et R. Dufour (2004). *Premier pas, transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington : National Educational Service.

Gaouette, D. et J. Tardif (1986). Questionnaire pour cerner la perception des causes des difficultés en lecture. *Vie pédagogique*, n°42, avril 2006.

Garon, R. et J. Archambault, (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*, nº 155, septembre 2010. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp ?page=dossierB_2]

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Hume (2009) rapport, chez l'auteur. [http://www2.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf]

Hume, K. (2009). Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous. Saint-Laurent : ERPI.

Irvin, J. L., Meltzer, J. et M. S. Dukes (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy: An Implementation Guide for School Leaders*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P., Cartier, S., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., et L. Turcotte (2010). *Aller plus loin ensemble : synthèse du rapport finale d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

Kelly, F. S., McCsin, T. et I. Jukes (2009). *Teaching the Digital Generation, No More Cookie-Cutter High School*. Los Angeles : Corwin Press.

Kuhn, M. R. et T. Rasinski (2007). Best practices in fluency instruction. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3e éd., New York : Guilford Press, p. 204-219.

Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F. et K. Bélanger (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, G. (2003). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation, p. 167-210.

Leclerc, M. (2009). *La communauté d'apprentissage professionnelle : quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissements scolaires*. Allocution prononcée dans le cadre de la 14e Biennale de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES).

Leclerc, M. et A. Moreau (2010). La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier de réussite des élèves. Le point en administration de l'éducation, vol. 12 (4), printemps 2010, p. 21-28.

Lemyre, D. et F. Despatis. *L'organisation apprenante démystifiée*. Consulté le 18 novembre 2010. [www.acsq.qc.ca/down/46193.ppt]

Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, sous la direction de P. Perrenoud, Bruxelles : De Bœck Université p. 169-181.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002). *Guide sur la gestion axée sur les résultats*. http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/publications/guide_gest-axee-resultat_02.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Apprendre à lire*, Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. [www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire*, Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. [www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire*, Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique. [http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/index.asp ?page=rapport_final]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1055]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves*, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf]

Organisation de coopération et de développement économiques (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*, volume 1 : « Politiques et pratiques ». Paris : OCDE.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. [http://www.foundationsforliteracy.ca]

Robinson, V., M. Hohepa et C. Lloyd (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Wellington : Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande.

Sauvé, P. (2005). *Les compétences collectives*. Virage, vol.8 (1), otcobre 2005, p. 4-6.

Savoie-Zajc, L. (2009). *La recherche-action comme levier de changement et de développement professionnel*, Présentation faite à la session de formation des personnes-ressources, mars.

Éducation,
Loisir et Sport
Québec