

*Rapport
de recherche*
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**La communauté d'apprentissage professionnelle comme dispositif
favorisant la réussite scolaire d'élèves provenant de milieux défavorisés**

Chercheure principale

Martine Leclerc, Université du Québec en Outaouais

Cochercheurs

Ruth Phillon, Université du Québec en Outaouais

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec en Outaouais

Numéro du projet de recherche

2012-RP-145185

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

RAPPORT SCIENTIFIQUE INTÉGRAL

1. Nom du chercheur principal et de son établissement

Martine Leclerc, Université du Québec en Outaouais

2. Nom du co-chercheur

Ruth Philion, Université du Québec en Outaouais

3. Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

- La direction générale d'une commission scolaire¹
- Une équipe d'enseignants en adaptation scolaire au secondaire ainsi que la direction et la direction adjointe
- Une équipe d'enseignants, la direction et la direction adjointe à la formation des adultes
- Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

4. Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec en Outaouais

5. Numéro du projet de recherche

2012-RP-145185

6. Titre de l'action concertée

Persévérance et réussite scolaires

7. Partenaires de l'action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FRQSC)

¹ Pour préserver la confidentialité des participants, nous ne pouvons pas dire le nom des équipes-écoles impliquées, de même que le nom de la commission scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A : CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	1
1. Problématique.....	1
2. Questions de recherche.....	4
3. Objectifs poursuivis.....	4
PARTIE B : PISTES DE SOLUTIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATION DES TRAVAUX.....	6
1. Types d'auditoires concernés.....	6
2. Conclusions de la recherche pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants.....	6
3. Retombées de la recherche.....	9
4. Limites de la recherche.....	10
5. Messages clés.....	11
6. Pistes de solutions.....	12
PARTIE C : MÉTHODOLOGIE.....	13
PARTIE D : RÉSULTATS.....	15
1. Progression des équipes-écoles dans l'implantation d'une CAP.....	15
a. Évolution de l'équipe de la formation générale des adultes....	15
b. Évolution de l'équipe en adaptation scolaire au secondaire....	16
c. Quelques défis liés au fonctionnement en CAP.....	17
d. Facteurs facilitants.....	18
2. Changements de pratiques à la suite du fonctionnement en CAP	18
a. Enseignement.....	18
b. Régulation de l'enseignement.....	20
3. Incidences sur la réussite des élèves en lecture.....	20
a. Résultats des analyses statistiques.....	21
4. Connaissances et compétences en enseignement de la lecture et sentiment d'autoefficacité.....	22
a. Autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement de la lecture.....	22
b. Sentiment d'autoefficacité en enseignement.....	23

5. Évolution du leadership.....	23
a. Leadership partagé qui invite à l'amélioration constante des apprentissage chez les élèves.....	23
b. Transformation dans le rôle des enseignants.....	25
c. Rôle crucial de la conseillère pédagogique et de l'orthopédagogue.....	25
PARTIE E : Pistes de recherche.....	27
PARTIE F : RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE.....	28

LISTE DES ANNEXES

Annexe A. Milieux et participants.....	31
Annexe B. Méthode de collecte de données.....	34
Annexe C. Questionnaires.....	39
Annexe D. Schéma d'entretien semi-dirigé.....	47
Annexe E. Outils et démarche utilisés pour les données secondaires en lecture.....	50
Annexe F. Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle : Équipe à la formation générale des adultes.....	53
Annexe G. Résultats à la suite de l'exercice <i>Où en sommes-nous</i>	58
Annexe H. Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle : Équipe en adaptation scolaire au secondaire.....	69
Annexe I. Défis soulevés par les participants-Rencontres de groupe de mai 2014.....	73
Annexe J. Questions émergentes.....	75
Annexe K. Analyse des données secondaires (élèves)	77
Annexe L. Rapport statique concernant les variables en lecture.....	88
Annexe M. Résultats découlant des questionnaires : Équipe à la formation générale des adultes.....	103
Annexe N. Résultats découlant des questionnaires : Équipe en adaptation scolaire au secondaire.....	111

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Sommaire des statistiques descriptives de l'école FGA.....	22
--	----

PARTIE A - CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Malgré plusieurs tentatives pour atténuer le décrochage scolaire dans les écoles québécoises, force est de constater qu'il persiste, et le rapport de la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) (Janosz et coll., 2010) souligne entre autres que les résultats espérés se font toujours attendre pour redresser la situation de l'échec scolaire. Soucieux d'augmenter la diplomation et la qualification avant l'âge de 20 ans, le MELS (2009) propose de mettre en place des mesures favorisant la maîtrise de la langue française. D'ailleurs, pour pallier le décrochage scolaire, Janosz et ses collaborateurs (2010) recommandent de cibler des actions qui peuvent avoir un réel effet sur la réussite scolaire, notamment en mettant l'accent sur le développement de la lecture.

Deux populations d'élèves apparaissent vulnérables sur le plan de la réussite en lecture: les élèves en adaptation scolaire au secondaire et ceux de la formation générale des adultes (Bélanger, Carignan-Marcotte et Staiculescu, 2007; MELS, 2007). Il convient de s'intéresser à ce qui peut favoriser cette réussite.

La recension des écrits permet d'apprendre que certaines pratiques touchant l'aspect organisationnel apparaissent intimement liées à la réussite scolaire et que la collaboration des enseignants, plus spécifiquement le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), constitue une excellente façon pour développer les compétences des

enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves (Hord et Sommers, 2008). En plus de la régulation des apprentissages qui se trouve au cœur du travail collaboratif des enseignants travaillant en CAP (Colerette, 2013 ; Fullan, 2014 ; Louis, 2006), des recherches indiquent que les enseignants qui ont un sentiment d'autoefficacité élevé ont un plus grand engagement dans la profession, adoptent des attitudes plus positives à l'égard de l'implantation de nouvelles pratiques enseignantes et perçoivent moins les difficultés lors de cette implantation (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001). Or, nos recherches tendent à indiquer que le travail en CAP peut faire évoluer ce sentiment d'autoefficacité parce que les enseignants se sentiraient davantage engagés dans la poursuite d'un but commun face à la réussite des élèves (Leclerc et Moreau, 2010 ; Leclerc, Moreau et Clément, 2011). Ce sentiment d'autoefficacité est d'ailleurs intimement lié au développement du leadership pédagogique des enseignants, que Leitwood, Harris et Hopkins (2008) reconnaissent comme un facteur important de l'efficacité d'une école.

Sachant que les élèves en difficulté, tant en adaptation au secondaire qu'à la formation générale des adultes, doivent faire l'objet d'une attention soutenue parce qu'ils sont plus susceptibles d'être touchés par les problèmes de persévérance et de réussite scolaire (MELS, 2007), le travail en CAP s'avère un moyen privilégié pour que les enseignants puissent s'approprier les interventions les plus aptes à favoriser la réussite de leurs élèves.

Bien qu'il ait été prouvé que le travail en CAP est efficace pour améliorer l'apprentissage des élèves (Harris, 2006; Hopkins et Reynolds, 2001),

contrer le décrochage et favoriser la réussite scolaire (Louis, 2006), les intervenants des milieux francophones ne s’y intéressent que depuis peu. À titre d’exemple, la recherche de Labelle, Freiman et Doucet (2013) effectuée au Nouveau-Brunswick chez des enseignants de trois ordres d’enseignement indique que les CAP implantées au Nouveau-Brunswick constituent une approche efficiente et efficace pour identifier les élèves à risque, dépister leurs besoins et y répondre. La recherche de Savoie-Zajc, Rochon et Ruel (2005) réalisée auprès de deux groupes d’enseignants francophones, l’un au Québec, l’autre en Ontario, nous indique quelques changements survenus chez les enseignants, comme le fait de se rendre propriétaires de leur propre démarche d’ajustement de leurs pratiques.

Toutefois, il semble que beaucoup reste à faire pour mieux comprendre les mécanismes qui entrent en jeu dans ce mode de fonctionnement. Cela nous amène à vouloir préciser comment se développent les communautés d’apprentissage professionnelles dans des écoles à d’autres ordres d’enseignement que le primaire, comme au secondaire et à la formation générale des adultes, à identifier les changements qui en découlent chez les enseignants, de même que les incidences de ce mode de fonctionnement sur la réussite des élèves.

2. Questions de recherche

Nos questions de recherche se formulent comme suit :

- Comment se développent les communautés d'apprentissage professionnelles en adaptation scolaire au secondaire et à la formation générale des adultes?
- Quels sont les changements qui en découlent chez les enseignants?
- Quelles sont les incidences de ce mode de fonctionnement sur la réussite des élèves?

3. Objectifs poursuivis

L'objectif général de cette recherche est de comprendre les changements observés tant chez les enseignants que chez les élèves de l'adaptation scolaire au secondaire et de la formation générale des adultes (OG) lors de l'implantation d'un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle.

Cinq objectifs spécifiques sont ciblés par cette recherche :

1. Documenter la progression dans l'implantation d'une CAP des équipes-écoles en adaptation scolaire au secondaire et à la formation générale des adultes, visant à mieux soutenir les élèves dans leur apprentissage de la lecture (OS1);
2. Décrire les changements de pratiques en classe et dans la régulation de l'enseignement à la suite du fonctionnement de l'équipe d'enseignants en CAP (OS2);

3. Apprécier les incidences du fonctionnement en CAP sur la réussite des élèves en lecture (OS3);
4. Apprécier les changements de perceptions des enseignants sur leur compétence en enseignement et sur leur autoefficacité professionnelle (OS4);
5. Analyser l'évolution du leadership au sein des équipes (OS5).

PARTIE B - PISTES DE SOLUTIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX

1. Types d'auditoires concernés

Tous les intervenants scolaires sont susceptibles d'être intéressés par notre étude, notamment ceux qui se questionnent sur les moyens à mettre de l'avant afin de favoriser la réussite et la persévérance scolaires et plus spécifiquement sur les changements que suscite l'implantation d'une CAP ainsi que sur les retombées d'un tel mode de fonctionnement sur les élèves. Soulignons que les décideurs scolaires trouveront dans notre étude des recommandations favorisant la mise en place d'un contexte et d'une structure pour appuyer les milieux dans l'implantation de ce mode de fonctionnement.

2. Conclusions de la recherche pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants

Notre recherche confirme les retombées positives du travail en CAP, tant chez le personnel enseignant que chez les élèves. Chez le personnel enseignant, trois constats se dégagent : 1) des changements de pratiques en salle de classe, notamment sur le plan de l'enseignement et de la régulation de l'apprentissage ; 2) une amélioration du sentiment d'autoefficacité des enseignants au regard de leurs compétences à accompagner les élèves (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001) ; 3) une progression de leurs connaissances et de leurs compétences en enseignement de la lecture, démontrée par l'échelle d'autoappréciation (Leclerc et Moreau, 2010).

Ces changements chez les enseignants ont des répercussions positives chez les élèves. Par exemple, certaines composantes de la capacité à lire des élèves se sont améliorées de façon significative. Notons également que plus

d'élèves en adaptation scolaire au secondaire ont de meilleurs résultats scolaires leur permettant ainsi d'accéder au secteur régulier ou de persévérer dans leurs études en poursuivant à la formation générale des adultes.

Toutefois, de pair avec l'étude de Lieberman (2009), implanter une CAP au secondaire demeure un défi de taille dû au fait de la diversité de spécialistes de contenu et du grand nombre d'étudiants et d'enseignants impliqués. Notre recherche montre également que ces défis sont bien présents à la formation générale des adultes, mais que les actions pour les surmonter portent fruit. Il demeure qu'implanter une CAP ne peut s'improviser. Ce changement doit être planifié afin de pouvoir orienter les actions et faire les réajustements nécessaires au fur et à mesure que les défis se présentent.

Dans les deux milieux, il est clair que la direction d'école a joué un rôle décisif comme leader pédagogique en posant des gestes qui peuvent être regroupés sous quatre catégories : 1) contrer l'isolement des enseignants (p.ex., temps de qualité pour les rencontres) ; 2) viser la réussite des élèves (p.ex., par des outils de collecte de données, une culture de collaboration, une structure efficace des rencontres où les discussions sont centrées sur l'apprentissage des élèves) ; 3) mettre en place des mécanismes propices à l'apprentissage des enseignants (p.ex., activités de concertation, de partage, de résolution de problèmes pédagogiques, d'observation en classe suivie de rétroactions) ; 4) redéployer le leadership au sein de l'école (p.ex., par un comité orientant).

Un autre élément mis en lumière par notre étude est le fait que diriger une équipe-école en fonction des exigences de la communauté d'apprentissage professionnelle incite à un changement de rôle non seulement de la direction, mais des autres intervenants, principalement les enseignants, l'orthopédagogue et la conseillère pédagogique. Notre recherche confirme les propos de Colerette (2013) à l'effet que les conseillers pédagogiques et les orthopédagogues occupent une position de choix pour devenir des experts en matière d'analyse de résultats et d'accompagnement des CAP, surtout en ce qui concerne l'interprétation des données et la recherche d'interventions à haut rendement. Ces éléments étant les piliers du travail en CAP, il convient de revoir le mode de formation continue des enseignants afin de mieux les soutenir **dans leur propre milieu et au jour le jour**, que ce soit pour favoriser le travail de concertation, l'harmonisation de leurs pratiques, l'analyse réflexive ou encore le travail collaboratif en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Notre étude relève de nombreux défis et obstacles au travail en CAP, dont le manque de temps pour utiliser les ressources associées aux changements de pratiques, une difficulté à effectuer une gestion de classe favorable à une collecte régulière des données d'apprentissage, le manque d'accompagnement offert pour cibler les interventions en fonction des besoins identifiés chez les élèves et le peu de temps pour en discuter. Par conséquent, un aspect attire l'attention, celui du soutien en ressources humaines et matérielles qui doit être apporté de façon assidue par la

commission scolaire pour favoriser un changement de pratiques supporté par le travail en CAP.

3. Retombées de la recherche

Les retombées de cette étude serviront certainement à nourrir les questionnements concernant le renouvellement des pratiques et, espérons-le, encourageront les milieux à voir l'implantation de la CAP comme un **mode de formation continue** du personnel enseignant directement lié à la réussite scolaire.

De plus, il apparaît clairement que **la régulation de l'apprentissage est le point tournant du travail en CAP** et constitue une exigence pour que ce mode de fonctionnement porte ses fruits : le jugement professionnel des enseignants s'exerçant en se basant sur des preuves. Dans cette perspective, le but de l'évaluation dépasse la sanction et est davantage vu comme un moyen d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, en examinant les résultats de leurs élèves, les enseignants en arrivent à se poser des questions sur les stratégies maîtrisées et sur celles qui sont appliquées plus difficilement et peuvent ainsi faire des choix pédagogiques judicieux. Cette démarche effectuée de façon collaborative nécessite une volonté d'ouvrir symboliquement sa classe et exige un climat de confiance, un respect mutuel, une volonté de partager et de s'engager dans une démarche de résolution de problèmes. Cela fait référence à la dimension affective bien présente dans le travail en CAP (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Soulignons que créer de telles assises solides aux saines relations

interpersonnelles n'est pas chose facile, mais demeure un **prérequis au travail en CAP**.

Enfin, **plusieurs outils** ont été développés pour soutenir les milieux tout au long de la démarche ou ont été créés à la suite de la présente étude et sont accessibles au grand public : deux livres²³, un site web⁴ ainsi qu'un numéro thématique portant sur le travail en CAP⁵. De plus, cette recherche a alimenté les présentations que nous avons données dans une dizaine de commissions scolaires du Québec. Enfin, ces outils pourront servir de points de repère pour la formation des gestionnaires scolaires et des intervenants, principalement ceux des services pédagogiques des commissions scolaires, de même que pour l'élaboration de programmes et de politiques, surtout en ce qui a trait à la régulation de l'enseignement, à la formation continue du personnel, ainsi qu'à l'évaluation comme soutien à l'apprentissage et à l'ajustement de pratiques (Laveault, 2014).

4. Limites de la recherche

Les résultats qui découlent de ce projet doivent être interprétés avec un optimisme prudent. En effet, il reste encore beaucoup à faire pour comprendre l'impact du travail en communauté d'apprentissage professionnelle sur l'ajustement de pratiques des enseignants ainsi que sur l'évolution des apprentissages des élèves. De plus, les échantillons dans les

² Leclerc, M. (2013). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

³ Prud'Homme, R. et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage: Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Éducation intervention. Québec : Presses de l'Université du Québec

⁴ CAP sur la réussite : site web hébergé par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). En ligne : <http://cap.ctreq.qc.ca/>

⁵ Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie* 41(2), 1-9. En ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_41-2_complet2-Web.pdf

deux milieux scolaires présentent des caractéristiques qui leur sont propres et qui limitent la généralisation des résultats. Ainsi, la dynamique est hautement contextuelle, c'est-à-dire qu'elle dépend du milieu scolaire, des intervenants impliqués, de la culture, etc. Cependant, une meilleure compréhension de la démarche d'implantation de la CAP avec les défis que cela représente peut être transférable.

5. Messages clés

Plusieurs messages clés découlent de cette étude :

- Sachant qu'il est devenu impossible pour les enseignants de rencontrer les exigences de leur métier en se fiant uniquement sur leur formation initiale puisque celle-ci est très rapidement dépassée, il importe que ces derniers deviennent les artisans de leur propre formation continue. Toutefois, l'expertise interne ne suffit pas toujours à alimenter le besoin de ressourcement et le rôle du conseiller pédagogique ou d'un consultant externe peut s'avérer avantageux, à condition que l'appui soit bien ciblé et intimement synchronisé avec les besoins identifiés par les enseignants de manière à permettre de **combler certaines lacunes chez les élèves**. Ce n'est que dans une telle optique que les résultats seront au rendez-vous.
- Les pratiques d'observation entre collègues d'une séquence d'enseignement suivies d'une rétroaction sont à encourager, mais nécessitent une volonté de collaboration entre pairs, l'ouverture de la porte de sa salle de classe et la conviction du bien-fondé d'un apprentissage mutuel.

- L'implantation de la CAP est contextualisée. Bien que la démarche dans son ensemble puisse être établie de façon générale, les détails de la mise en œuvre et les défis à relever ne peuvent être tous anticipés. C'est un processus complexe qui prend en compte de multiples variables liées au milieu. Une prémisse de base à sa réussite est la volonté et l'engagement de chaque individu impliqué dans ce mode de fonctionnement.
- Les trois pôles soutenant le travail en CAP, soit 1) les pratiques à haut rendement ; 2) la régulation de l'apprentissage; et 3) le travail collaboratif, sont intimement reliés et s'influencent mutuellement. Ainsi, pour avoir le maximum des retombées du travail en CAP, il faut s'assurer que l'équipe-école progresse dans chacun de ces pôles et qu'elle dispose des ressources, de l'accompagnement et du soutien nécessaires.

6. Pistes de solutions

La commission scolaire a un rôle de premier plan à jouer pour soutenir les écoles qui désirent implanter une CAP, principalement en termes de ressources matérielles et humaines, et pour amener les écoles à persévérer suffisamment longtemps pour opérer un changement durable (Fullan, 2014). Pour qu'une équipe-école en arrive à un stade avancé comme CAP, il faut compter quelques années, soit le temps que les enseignants développent des outils de régulation appropriés au milieu ainsi que les connaissances et les compétences relatives à la collecte et à l'analyse des données d'observation de l'apprentissage. Il faut également prévoir le temps pour que l'équipe adopte une démarche de pratique réflexive favorable à l'adoption de stratégies reconnues comme étant à haut rendement pour répondre aux besoins ciblés chez les élèves.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

La méthodologie retenue s'inscrit dans le courant de la recherche collaborative puisque notre projet vise à comprendre le processus de changement en tenant compte du besoin d'intégrer le point de vue des praticiens au savoir scientifique (Desgagné, 2007). Cette recherche s'est déroulée du 1^{er} juin 2011 au 15 mai 2014. Plusieurs activités ont été réalisées : a) des entretiens de groupe pour confirmer les changements vécus par les équipes et les retombées observées chez les élèves; b) des entretiens individuels semi-dirigés pour connaître également les changements vécus par les enseignants et l'impact du fonctionnement en CAP; c) deux questionnaires pour observer les changements de perceptions des participants, de leurs connaissances et compétences en enseignement ainsi que de leur sentiment d'autoefficacité ; d) des observations dans les milieux pour documenter l'expérience vécue par les équipes-écoles et pour comprendre les changements qui s'opèrent. L'annexe A décrit les milieux et les participants tandis que les annexes B, C et D décrivent les outils utilisés avec les équipes-écoles et leur justification.

Pour les données qualitatives, la démarche de codification s'inscrit dans une logique inductive, c'est-à-dire qu'elle s'appuie en grande partie sur le raisonnement de l'équipe de recherche qui part des énoncés recueillis pour découvrir les interactions et les concepts. Elle s'est déroulée en deux temps principaux : une première lecture du matériel recueilli, a permis de constituer une synthèse et de faire ressortir les principales catégories émergentes. Ensuite, lors de l'opération de codification, l'équipe de recherche a découpé

les informations obtenues, c'est-à-dire qu'elle a pris un élément d'information, l'a isolé et classé. Ensuite, elle a utilisé le logiciel *Atlas-Ti* pour faire la saisie des unités de sens et pour les codifier selon les catégories. Concernant les questionnaires, des analyses descriptives ont été produites, puis vérifiées par un collaborateur spécialisé en analyse quantitative.

Enfin, s'ajoute à ces méthodes l'analyse des données secondaires en lecture chez les élèves pour vérifier s'ils ont progressé. L'analyse des données des élèves s'est avérée complexe. D'abord, obtenir les entrées de données par les enseignants dans le logiciel a été plus compliqué que prévu. Non seulement il a fallu offrir plusieurs heures de formation avant qu'ils n'arrivent à saisir les données, mais les enseignants ont aussi rencontré des difficultés d'ordre technique. Conséquemment, nous avons eu beaucoup moins de données d'élèves que ce que nous avions souhaité. Pour traiter les données secondaires des élèves, le logiciel SPSS a été utilisé pour les analyses descriptives et les résultats ont été produits par un statisticien et vérifiés par un chercheur spécialisé dans ce genre d'analyse quantitative (voir annexe E).

PARTIE D - RÉSULTATS

1. Progression des équipes-écoles dans l'implantation d'une CAP

Plusieurs auteurs ont tenté de définir une CAP (DuFour et Eaker, 2014; Hord et Sommers, 2008; Louis, 2006). Toutefois, nos recherches antérieures en milieu francophone (Leclerc, 2012; Leclerc et Moreau, 2010; Prud'Homme et Leclerc, 2014) ont mis en évidence sept indicateurs qui caractérisent une école fonctionnant en CAP. Ceux-ci sont décrits dans la Grille d'observation d'une communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) qui se trouve à l'annexe F. Ces indicateurs ont servi de balises pour préciser la progression des équipes comme CAP.

a. Évolution de l'équipe de la formation générale des adultes

L'équipe de la formation générale des adultes a nettement progressé au cours des trois ans de la recherche. Elle se situait entre le stade d'initiation et d'implantation au début de la recherche et est passée au stade d'intégration au fil des ans (voir la grille GOCAP à l'annexe F). L'exercice *Où en sommes-nous?* a permis de confirmer une nette progression entre l'année 2013 et l'année 2014 (voir l'annexe G), notamment pour les questions touchant le développement d'une culture de données et le travail collaboratif. Les résultats les plus marquants indiquent que tous les participants disent comprendre l'importance des données. D'ailleurs, lors de la dernière année du projet, soit en 2014, les enseignants mentionnent avoir fait régulièrement des analyses des données des élèves alors qu'ils n'en faisaient pas ou très peu durant les deux premières années du projet (septième indicateur de la grille GOCAP). De plus, l'équipe est davantage en mesure d'établir un lien

entre les données d'observation de l'apprentissage et les stratégies à haut rendement à privilégier (septième indicateur) et montre aussi une plus grande capacité à travailler conjointement à l'amélioration des apprentissages des élèves (troisième indicateur). Les participants soutiennent également que les rencontres sont de plus en plus efficaces (deuxième indicateur) et servent davantage à cibler les apprentissages réalisés par les élèves (sixième indicateur).

b. Évolution de l'équipe en adaptation scolaire au secondaire

L'équipe en adaptation scolaire au secondaire a aussi progressé au cours des trois ans de la recherche, passant du stade d'initiation au stade d'implantation sur la grille GOCAP (voir l'annexe H). L'exercice *Où en sommes-nous?* permet d'identifier une certaine amélioration entre l'année 2013 et l'année 2014 (voir l'annexe G) pour les questions touchant le développement d'une culture de données et le travail collaboratif.

Il se fait, en 2014, une analyse plus régulière des données (sixième indicateur de la grille GOCAP), comparativement à l'année précédente, et les enseignants sont davantage en mesure de faire des liens entre les données d'observation recueillies et les stratégies d'intervention reconnues comme étant efficaces (septième indicateur). On constate de plus en plus de retombées positives chez les élèves et les rencontres sont de plus en plus efficaces (deuxième indicateur) et servent davantage à cibler les apprentissages réalisés par les élèves (sixième indicateur). Soulignons toutefois que le choix d'utiliser les outils de collecte de données est controversé et que les participants voient moins l'importance de la collecte et

de l'analyse de données pour favoriser l'apprentissage (septième indicateur). Cela peut s'expliquer par le fait que dans cette école, il y a eu un roulement de personnel important et que l'accompagnement offert aux nouveaux enseignants qui se sont joints à l'équipe afin de leur apprendre à utiliser les outils de collecte et d'analyse de données n'a pas suffi.

Bref, il apparaît qu'après trois ans, la culture de données est en émergence chez les participants en adaptation scolaire au secondaire alors qu'elle semble assez solide à la formation générale des adultes (septième indicateur). Il en est de même pour ce qui est du leadership (quatrième indicateur). Ce dernier point sera traité plus en détail dans la section 5. De plus, en fin de projet, les deux équipes ont clairement orienté leur développement professionnel avec les priorités d'apprentissage ciblées chez les élèves (cinquième indicateur).

c. Quelques défis liés au fonctionnement en CAP

Il existe de nombreux défis liés au fonctionnement en CAP (voir l'annexe I). Tant les participants de l'équipe FGA que ceux de l'équipe ASS soutiennent qu'il s'écoule trop de temps entre les observations faites auprès des élèves et leur analyse et qu'ils souhaitent pouvoir discuter davantage de cas d'élèves. Enfin, du côté de l'équipe ASS, deux défis supplémentaires sont soulignés, soit le manque d'engagement des collègues (indicateur 3) ainsi que le roulement de personnel. Enfin, à la suite de cette recherche de trois ans, plusieurs questions d'ordre organisationnel émergent. Par exemple, il n'est pas facile de cibler la meilleure façon de former les équipes collaboratives, tant à la formation générale des adultes qu'en adaptation

scolaire au secondaire. Implanter une CAP devient alors un exercice très laborieux dû, entre autres, aux particularités des clientèles desservies et des milieux physiques impliqués, comme c'est le cas avec les nombreux centres à la formation générale des adultes. Ces questions touchant le contexte et les structures pour rendre le travail efficace apparaissent comme étant de toute première importance lorsque vient le temps de jeter des bases solides au fonctionnement en CAP (voir annexe J). L'implantation de la CAP est donc liée à la structure organisationnelle qui lui sert d'assise et elle est fortement contextualisée.

d. Des facteurs facilitants

Parmi les facteurs qui ont facilité l'implantation des CAP dans les deux milieux, citons le temps de qualité pour les rencontres collaboratives qui a été fourni grâce aux libérations du personnel pendant l'horaire de travail, les ressources matérielles, des espaces de collaboration pour assurer le partage de documents ainsi que l'appui de la direction d'école pour favoriser ce mode de fonctionnement. De plus, à la formation générale des adultes, l'accompagnement de la conseillère pédagogique et de l'orthopédagogue a été un facteur facilitant qui a largement contribué à l'engagement des enseignants. Pour des raisons organisationnelles, pareil soutien n'a pas pu être offert à l'équipe de l'adaptation scolaire au secondaire.

2. Changements de pratiques à la suite du fonctionnement en CAP

a. Enseignement

Malgré les obstacles soulevés, les enseignants des deux écoles participantes mentionnent savoir tenir compte des cheminements distinctifs

des élèves, mieux cibler les besoins en lecture et être en mesure d'y répondre adéquatement. Dans les deux milieux, les enseignants disent travailler davantage la lecture en salle de classe et avoir changé certaines pratiques d'enseignement. Ainsi, ils sont nombreux à affirmer avoir recours à la lecture à voix haute, au travail en dyades, à l'enseignement explicite et au questionnement. De plus, faire verbaliser la pensée de l'élève pour réagir à un texte ainsi que déterminer des regroupements d'élèves selon les besoins prioritaires identifiés sont des pratiques maintenant généralement établies. Les enseignants disent également être plus en mesure de cibler le niveau de lecture de chaque élève pour s'assurer que les textes utilisés soient dans leur zone proximale de développement et d'identifier les prochaines étapes d'intervention pour le faire progresser. La mise en place du parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage⁶ constitue une pratique gagnante très appréciée de tous les intervenants puisqu'il a permis de structurer les rencontres collaboratives de manière à faire ressortir les pratiques exemplaires, d'établir des objectifs SMART (Prud'Homme et Leclerc, 2014) et d'en vérifier l'atteinte avec les résultats des élèves. À la fin de la recherche, la direction et les enseignants soutiennent que les décisions pédagogiques prises se basent davantage sur les stratégies à haut rendement dans le but d'augmenter la réussite des élèves.

⁶ Plus de renseignements sur le «parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage» sont disponibles à l'adresse suivante :

<http://www.curriculum.org/secretariat/files/020110fParcours.pdf> .

Voir également Leclerc (2012) à la page 157 ainsi que Prud'Homme et Leclerc (2014) à la page 185.

b. Régulation de l'enseignement

Un changement marquant concerne la régulation de l'enseignement qui s'est produit tant chez l'équipe à la formation générale des adultes que chez celle en adaptation scolaire au secondaire (voir l'annexe G). Toutefois, les résultats concernant l'implantation d'une culture de données diffèrent pour ces deux équipes lorsqu'on les regarde de plus près. Ainsi, tous les participants de la formation générale des adultes disent comprendre maintenant l'importance des données d'observation alors que seulement 29% des participants en adaptation scolaire au secondaire pensent de cette façon. Plusieurs autres constats émergent, dont le fait qu'en 2014, dans les deux équipes, il y a une nette progression par rapport à l'année précédente quant à l'analyse régulière des données, de même que pour repérer l'élève à risque, cibler les interventions ainsi que pour effectuer les regroupements d'élèves pour mieux intervenir.

3. Incidences sur la réussite des élèves en lecture

Tant en adaptation scolaire au secondaire qu'à la formation générale des adultes, les enseignants ont accompagné des élèves dans des cheminements scolaires forts distincts et présentant de surcroît des niveaux de difficulté très variés. Il n'est pas aisé d'identifier la portée concrète des interventions, notamment parce que le laps de temps entre la première et la dernière mesure des données d'observations des élèves en lecture varie passablement (1 mois à 21 mois), la moyenne étant de 7,32 mois, ce qui constitue une période moyenne relativement courte.

Toutefois, certaines composantes de l'amélioration se manifestent de façon significative, comme la capacité de l'élève à recourir à ses

connaissances antérieures, à se poser des questions avant de lire un texte, à pouvoir donner les détails ou les faits secondaires et à lire avec une meilleure précision (voir le tableau 1). Les outils et la démarche utilisés pour collecter les données sont décrits à l'annexe E tandis que l'annexe K présente les résultats des élèves en lecture. Il ressort que ce sont principalement les élèves à la formation générale des adultes qui ont le plus progressé, ce qui se traduit par une amélioration importante dans plusieurs composantes en lecture. Des analyses statistiques décrites dans la prochaine section et à l'annexe L ajoutent des précisions quant aux améliorations notées.

a. Résultats des analyses statistiques

La taille de l'échantillon concernant les élèves de l'équipe de la formation générale des adultes a permis de faire des analyses statistiques, mais pas celle en adaptation au secondaire. Nous vous présentons le sommaire des statistiques descriptives liées à l'échantillon de l'école FGA dans le tableau 1.

Toutes les variables montrent une amélioration, sauf la composante «ordre logique des événements» et quatre d'entre elles indiquent des résultats positifs qui sont statistiquement significatifs (au niveau de confiance de 95%), soit la capacité de l'élève à faire appel à ses connaissances antérieures, à se poser des questions avant d'entreprendre sa lecture, à donner des détails ou des faits secondaires à la suite de la lecture de son texte ainsi que le taux de précision. Pour la variable «niveau de lecture», l'écart est toutefois important (8,32), ce qui s'explique fort possiblement par l'hétérogénéité de la clientèle. Des détails concernant le rapport statistique se retrouvent à l'annexe L.

Tableau 1. Sommaire des statistiques descriptives de l'école FGA *

Variable	n	Écart moyen : (amélioration ou régression)	Écart type
Niveau de lecture	63	1,29	8,32
Connaissances antérieures	32	0,355	1,206
Anticiper	40	0,231	1,250
Poser des questions - avant	41	0,550	1,117
Poser des questions après	32	0,226	1,069
Visualiser	34	0,212	0,977
Rappel de texte	7	0,167	1,213
Ordre logique des événements	7	-0,167	1,067
Détails ou faits secondaires	37	0,417	1,064
Qualité de la fluidité	62	0,082	0,795
Taux de précision	62	0,656	2,804
Taux d'autocorrection	40	0,690	3,591
Mots à la minute	60	4,15	27,96

* Les éléments surlignés indiquent des résultats statistiquement significatifs

4. Connaissances et compétences en enseignement et sentiment d'autoefficacité

a. Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture

Tant chez les enseignants à la formation générale des adultes que ceux en adaptation scolaire au secondaire, la collecte de données de 2014 comparée à celle de 2011 démontre une augmentation de leurs scores moyens au questionnaire d'Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture, comme précisé aux annexes M et N. Pour la même période, les scores moyens relatifs aux questions portant sur les connaissances de même que ceux se référant aux compétences en enseignement ont significativement progressé, surtout chez l'équipe de la

formation générale des adultes. Ces résultats nous permettent de croire que le travail en CAP a un effet certain sur la formation des enseignants.

b. Sentiment d'autoefficacité en enseignement

À la formation générale des adultes, bien que le score d'efficacité générale soit resté à peu près semblable de 2011 à 2014, le score relié à l'efficacité personnelle a augmenté de façon assez marquée. Ainsi, l'efficacité globale montre une nette progression pour l'équipe de la formation générale des adultes (voir l'annexe M). Du côté de l'équipe de l'adaptation scolaire au secondaire, le score moyen de l'efficacité personnelle est à peu près semblable au début et à la fin de la recherche, mais le score moyen de l'efficacité générale a augmenté. Ainsi, le score de l'efficacité globale démontre une très légère hausse pour les enseignants en adaptation scolaire au secondaire (annexe N).

La différence dans les résultats des deux équipes peut en partie s'expliquer par le fait qu'à la formation générale des adultes, l'équipe était étroitement appuyée par une conseillère pédagogique et une orthopédagogue tandis que ce soutien n'était pas présent en adaptation scolaire au secondaire. De plus, un fort roulement de personnel s'est fait sentir au cours des trois ans de recherche au sein de cette équipe.

5. Évolution du leadership

a. Leadership partagé qui invite à l'amélioration constante des apprentissages chez les élèves

Sur le plan du leadership, il ressort que la nature collaborative de la CAP a provoqué l'émergence de nombreuses questions liées, par exemple, à la

construction d'une vision, à la composition des équipes, aux pratiques de collaboration, aux apprentissages essentiels à privilégier et à l'expertise nécessaire à développer (voir l'annexe J).

Dans les deux milieux, la direction d'école a joué un rôle décisif se traduisant par :

1. la mobilisation du personnel autour d'une vision commune en étant elle-même un modèle;
2. des priorités clairement identifiées. Dans notre recherche, l'apprentissage de la lecture était le domaine prioritaire ciblé. La direction s'assure d'enchâsser cette priorité dans des documents officiels, tels que la *Convention de gestion* et le *Plan de réussite*;
3. le soutien incontournable afin d'engendrer certains ajustements de pratiques ayant des incidences sur la gestion de la classe, sur les ressources matérielles et humaines impliquées et sur l'horaire de travail. Ainsi, dans les milieux étudiés, des outils de régulation des apprentissages ont été ciblés, ce qui a nécessité l'achat de trousse d'évaluation. Cet appui s'illustre également par l'allocation budgétaire liée à la suppléance pour des rencontres entre collègues sur le temps de classe. Enfin, à la FGA, l'appui de l'orthopédagogue et de la conseillère pédagogique constitue un élément clé de ce type de soutien.
4. la rigueur pédagogique qui oblige à s'assurer que les enseignants aient fait leur collecte de données (observations) avant la rencontre collaborative et qu'ils arrivent bien préparés;

5. la mise en place de mécanismes favorisant le leadership pédagogique distribué (comité orientant, enseignant leader, etc.) pour que toutes les équipes collaboratives progressent vers les objectifs fixés et pour répondre aux préoccupations promptement afin de surmonter les défis qui se présentent.

En somme, le leadership de la direction semble être un facteur déterminant pour qu'une équipe évolue comme CAP. Celui des enseignants est tout aussi important.

b. Transformation dans le rôle des enseignants

L'exercice d'un leadership partagé amène les enseignants à être des leaders, car ce sont eux les mieux placés pour favoriser l'apprentissage chez les élèves. Cela exige chez la plupart des enseignants d'apprendre à diriger une rencontre, à analyser des données et à développer une culture d'équipe de recherche afin de trouver des solutions appropriées aux difficultés rencontrées chez les élèves. Il peut s'agir, par exemple, d'amener les enseignants à développer leurs compétences à animer, à relancer la discussion, à s'ouvrir aux idées des autres, à solliciter les opinions, etc. Toutefois, dans l'une des écoles ciblées par notre étude, c'est la conseillère pédagogique ainsi que l'orthopédagogue qui ont joué un rôle majeur à cet égard en fournissant l'accompagnement nécessaire.

c. Rôle crucial de la conseillère pédagogique et de l'orthopédagogue

À la formation générale des adultes, le rôle de la conseillère pédagogique a évolué, au point où son bureau s'est retrouvé au sein même de l'école plutôt qu'au siège social de la commission scolaire. Ainsi, elle était dans un

endroit plus favorable aux échanges réguliers avec les enseignants permettant ainsi de les soutenir constamment lors de l'analyse de données et du choix des interventions à haut rendement ainsi que dans leur formation continue. Toutefois, en adaptation scolaire, ce genre d'accompagnement n'a pas eu lieu, ce qui est dommage, car les enseignants affirment avoir eu un besoin en ce sens. Un enseignant leader a plutôt été désigné par la direction d'école, mais cette personne a éprouvé des difficultés à fournir l'appui aux enseignants. Bref, cette étude montre qu'il est nécessaire d'offrir le soutien et l'accompagnement sur une période suffisamment longue et de façon soutenue afin que les enseignants travaillent de concert, aient confiance en leurs capacités de faire évoluer *tous* les élèves dans leurs apprentissages, puissent développer l'expertise nécessaire et surtout se risquent à faire les ajustements de pratiques en salle de classe.

PARTIE E - Pistes de recherche

Les résultats de notre recherche sont encourageants, car ils laissent présager de belles perspectives d'avenir pour les jeunes impliqués dans notre étude. Il est possible de croire que de plus en plus d'élèves seront en mesure d'obtenir un diplôme. Il serait utile de voir si, à long terme, le taux de diplomation a augmenté chez ces jeunes, ce qui pourrait faire l'objet de recherches futures.

Même si le fonctionnement en CAP semble une pratique gagnante pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires, beaucoup reste à faire pour préciser les éléments essentiels contribuant à l'évolution d'une équipe comme CAP. Les résultats dépendent grandement des contextes. Un défi de taille se présente lorsque plusieurs intervenants sont impliqués et œuvrent auprès d'un grand nombre d'élèves. Il devient plus difficile de trouver des éléments prioritaires communs à travailler, d'harmoniser les pratiques et de procéder à une calibration des outils utilisés pour la collecte de données précises. Il y a donc lieu de poursuivre la recherche pour trouver des moyens de surmonter ce genre de défis.

Enfin, d'autres études seraient profitables pour saisir l'apport véritable du travail en CAP. Ainsi, des recherches longitudinales seraient avantageuses à tous les ordres d'enseignement pour saisir les retombées à long terme aussi bien sur les enseignants que sur les élèves de ce type de changement organisationnel.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP) de l'Université du Québec à Montréal.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2014). CAP : communauté d'apprentissage professionnelle. En ligne : capsurlareussite.ca
- Colerette, P. (2013). L'utilisation judicieuse des résultats à des fins pédagogiques : Le nouveau rôle des directions des services pédagogiques. *Association de cadres retraités de l'éducation du Québec*. En ligne : www.acsq.qc.ca/centre_de.../Presentation_2_Pierre_Collerette.pdf
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative, analyse d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadòn et L. Savoie-Zajc. (dir.), *La recherche participative, multiples regards* (p. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- DuFour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles: Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington : National Education Service et Alexandria : ASCD.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 181-194.
- Fullan, M. (2014). *Le leadership moteur, comprendre les rouages du changement en éducation*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Gagné, G., Levert, J., Lévesque, L.-J, B., L et Poulin-Mackey, L. (2004). *Trousse d'évaluation en lecture DRA*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Harris, A. (2006). Opening up the black box of leadership practice: Taking a distributed leadership perspective. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 37-45.

- Hopkins, D. et Reynolds, D. (2001). The past, present, and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities : Voices from Research and Practice*. Thousands Oaks: CorwinPress.
- Janosz, M. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Labelle, J., Freiman, V. et Doucet, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle: une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués? *Éducation et francophonie*, XLI(2), 62-83.
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, XLII(3), 1-14. En ligne : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF42-3-NoSpecial-001-LIMINAIRE.pdf>
- Leclerc M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie* 41(2), 1-9. En ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_41-2_complet2-Web.pdf
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2010). La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier à la réussite des élèves. *Le point en administration scolaire*, 12(4), 22-28.
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1(1), 1-27.
- Leithwood, K., Harris, A., et Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Lieberman, J. (2009). Reinventing teacher professional norms and identities: the role of lesson study and learning communities. *Professional Development in Education*, 35(1), 83-99.

- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools : Professional community, organisational learning and trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-489.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), (2009). *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/regions/ConvPartenariat_GuideImplantation.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfy/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>
- Prud'Homme, R. et Leclerc M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L., Rochon, S., et Ruel, J. (2005). The challenge of supporting school personnel in professional learning communities : two action research studies. *Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (AERA)*, Montréal, Québec.

ANNEXE A MILIEUX ET PARTICIPANTS

	École secondaire (secteur adaptation scolaire)	Formation générale des adultes
Milieu	École en milieu urbain, 1700 élèves dont 220 en adaptation scolaire. Les enseignants en adaptation scolaire sont impliqués dans le projet CAP.	École en milieu urbain formée de 4 centres d'éducation aux adultes. 2 centres regroupant 650 élèves sont impliqués dans le projet CAP.
Personnel visé par la CAP	▪ Direction d'école ▪ Direction adjointe ▪ Enseignants en adaptation scolaire	▪ Direction d'école ▪ Direction adjointe ▪ Enseignants à la formation générale des adultes ▪ Orthopédagogue ▪ Conseillère pédagogique

1. Équipe de la formation générale des adultes

En septembre 2011 et 2014, sept participantes ont répondu aux questionnaires. L'âge moyen en 2014 se chiffre à 46 ans tandis que l'expérience moyenne est de 17,6 années. Six participantes détiennent un diplôme de premier cycle universitaire tandis qu'une seule a un diplôme de deuxième cycle universitaire. Une participante occupe le poste en orthopédagogie tandis que les six autres participantes sont enseignantes. Les caractéristiques des participants aux entretiens individuels et de groupe diffèrent quelque peu. En fait, en 2014, l'âge moyen se chiffre plutôt à 47,8 ans et le nombre d'années d'expérience à 20,6. Sept participants sont de sexe féminin et deux de sexe masculin. Six d'entre eux détiennent un diplôme universitaire de premier cycle et les trois autres détiennent un diplôme de deuxième cycle. Deux occupent un poste à la direction, un est

conseiller pédagogique et les six autres participants occupent les fonctions d'enseignant. À titre indicatif, les caractéristiques des participants de l'année 2011 sont également présentées au tableau 1.

Tableau 1. Caractéristiques des participants (FGA) en 2011 et 2014

	Entretiens individuels et de groupe					Questionnaires				
	Nombre	Sexe F/M	Âge moyen	Années d'expérience	Formation 1 ^{er} /2 ^e cycle	Nombre	Sexe F/M	Âge moyen	Années d'expérience	Formation 1 ^{er} /2 ^e cycle
2014	9	7/2	47,8	20,6	6/3	7	7/0	46	17,6	6/1
2011	10	9/1	48.8	21.2	7/3	7	7/0	49.1	22.6	6/1

2. Équipe en adaptation scolaire au secondaire.

Alors qu'en septembre 2011, neuf participants ont répondu aux questionnaires, seulement six y ont répondu en mai 2014. L'âge moyen des participants en 2014 se chiffre à 35,5 ans tandis que l'expérience en enseignement est en moyenne de huit ans. Cinq participants sont de sexe féminin. Cinq participants détiennent un diplôme universitaire de premier cycle tandis qu'une des participantes détient un diplôme universitaire de deuxième cycle. Les six participants occupent les fonctions d'enseignant.

En ce qui concerne les entretiens individuels et de groupe de 2014, deux participants membres de la direction se sont ajoutés aux six participants (enseignants) ayant répondu aux deux questionnaires. Dans l'ensemble, les caractéristiques de ces huit participants diffèrent sensiblement. En fait, en 2014, l'âge moyen se chiffre à 37,4 ans et le nombre d'années d'expérience à 10,4. Six participants sont de sexe féminin et deux de sexe masculin. Cinq participants détiennent un diplôme universitaire de premier cycle et trois détiennent un diplôme universitaire de

deuxième cycle. Deux participants occupent un poste à la direction et les six autres participants occupent les fonctions d'enseignant. À titre indicatif, les caractéristiques des participants de l'année 2011 sont également présentées au tableau 2.

Tableau 2. Caractéristiques des participants (ASS) en 2011 et 2014

	Entretiens individuels et de groupe					Questionnaires				
	Nombre	Sexe F/M	Âge moyen	Années d'expérience	Formation 1 ^e /2 ^e cycle	Nombre	Sexe F/M	Âge moyen	Années d'expérience	Formation 1 ^e /2 ^e cycle
2014	8	6/2	37,4	10,4	5/3	6	5/1	35,5	8	5/1
2011	11	10/1	32,4	7,7	10/1	9	8/1	31,3	6,2	9/0

ANNEXE B MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES

Outil de cueillette de données	Nombre	Durée	Objectifs visés
Questionnaire (Dussault et al., 2001)	Administré deux fois, au début et à la fin de la recherche Total : 29	30 minutes	OS4
Rencontre de groupe	Une rencontre au début de la recherche et une autre à la fin de chaque année scolaire pour chaque équipe	180 minutes	OS1
Outils de recherche collaborative de Chevalier et Bukles (2009)	Total pour les trois ans : 8 rencontres		OS2 OS3 OS4 OS5
Exercice <i>Où en sommes-nous ?</i>			
Entretien individuel semi-structuré à la fin de chaque année scolaire	Entre 13 et 16 enseignants 2 directions d'école 2 adjoints à la direction d'école 1 conseillère pédagogique 1 orthopédagogue 3 fois au cours de la recherche Total pour les trois ans : 60 entretiens	60 minutes	OS1 OS2 OS3 OS4 OS5
Observation à l'école et analyse documentaire (comptes-rendus, documents produits, plans de réussite, ordres du jour, etc.)	Deux rencontres pour chaque équipe X 2 = 4 rencontres par année Total pour les trois ans : 12 rencontres	Environ 120 minutes par séance	OS1 OS2 OS3

DESCRIPTION DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

1. Questionnaires

Deux questionnaires ont été utilisés pour situer le cheminement des enseignants. Le premier vise à décrire (a) l'autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement en littérature (Leclerc et Moreau, 2010) et, le deuxième (b) le sentiment d'efficacité en enseignement (Dusseault, Villeneuve et Deaudelin, 2001).

a. Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la littératie

Le questionnaire portant sur l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement de la littératie (ACCEL) comprend deux sections contenant 50 énoncés (affirmations regroupées en 23 questions). La première section permet au répondant d'apprécier ses **connaissances** en enseignement de la lecture et la deuxième section aborde ses **compétences**. Le répondant doit noter, sur une échelle de 0 à 10, la représentation qu'il a de ses connaissances portant sur l'item énuméré ou de sa compétence à réaliser la tâche. Ainsi, 0 désigne « je ne connais pas du tout ou je ne maîtrise pas du tout », 5 signifie « je connais moyennement ou je maîtrise moyennement » et 10 « je connais parfaitement ou je maîtrise parfaitement » (Bandura, 2003). Le score total le plus élevé est de 500 points. Une dernière question ouverte (Q24) termine ce questionnaire; elle permet de préciser, par ordre d'importance, trois thèmes sur lesquels le répondant souhaiterait avoir du perfectionnement. La liste des énoncés de ce questionnaire se retrouve à l'annexe C.

b. Autoefficacité en enseignement

Le deuxième questionnaire intitulé *l'Autoefficacité en enseignement*⁷ (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001) se compose de 15 énoncés où l'enseignant est appelé à indiquer son opinion sur une échelle Likert allant de 1 « Tout à fait en désaccord » à 6 « Tout à fait d'accord ». Le sentiment d'autoefficacité est relié à deux facteurs. Le premier facteur représente le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et est évalué à l'aide de

⁷ Cette échelle est la traduction et l'adaptation canadienne française du *Teacher Efficacy Scale* et a été validée au Québec par Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001).

neuf items (p. ex., « Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles »). Le second facteur représente la croyance dans la capacité de l'enseignant d'exercer de l'influence sur l'apprentissage des élèves en dépit de l'environnement social et familial. Il s'agit du sentiment d'efficacité générale qui est évalué à l'aide des six autres items (p. ex., « La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux »). Plus le score est élevé à chacun des facteurs, plus le sentiment d'autoefficacité en enseignement est élevé. La liste des énoncés de ce questionnaire se retrouve à l'annexe C.

En somme, ces deux questionnaires visent à évaluer les représentations des enseignants de leurs connaissances et compétences quant aux pratiques efficaces en lecture ainsi qu'à situer leur sentiment d'autoefficacité. Ces questionnaires ont été remplis au début et à la fin de la recherche, après un intervalle de 31 mois.

2. Entretien de groupe semi-dirigé

L'objectif de l'entretien de groupe semi-dirigé d'une durée de 180 minutes consiste à documenter les changements vécus par les participants, à leur permettre de faire le point sur leur cheminement et à y jeter un regard critique pour poursuivre leur évolution. Les participants sont également invités à s'exprimer sur ce qui pourrait les aider à progresser comme communauté d'apprentissage professionnelle malgré les obstacles rencontrés. Des activités d'explicitation, entre autres l'exercice *Où en sommes-nous?* amènent ces derniers à réfléchir sur leur expérience, à expliquer leurs tentatives et à raconter leurs constatations. Tout au long de

cette démarche, les chercheurs facilitent, soutiennent cette narration et accompagnent le groupe afin qu'il prenne du recul sur les événements vécus (Desgagnés, 2007). Les outils de recherche collaborative de Chevalier et Bukles (2009) ont été privilégiés pour leur flexibilité d'adaptation aux contextes qui nous intéressent, pour leur efficacité à susciter le dialogue entre les intervenants impliqués, parce qu'ils constituent des outils puissants d'analyse et de validation et parce qu'ils s'appuient sur la mobilisation d'un savoir pratique et authentique.

3. Entretien individuel semi-dirigé

Contrairement à l'entretien de groupe qui offre aux participants la possibilité d'exprimer collectivement leurs représentations concernant les changements vécus, l'entretien individuel les amène à exprimer leur opinion sans avoir la contrainte des autres membres et permet également de valider les données collectées lors des rencontres de groupe. Le schéma de l'entretien semi-dirigé est structuré selon les cinq volets liés à la recherche ainsi que sur les trois pôles servant de balises au travail en CAP. Bref, il vise à préciser le niveau de développement de la communauté d'apprentissage professionnelle, à expliquer les changements de pratiques en classe et dans la régulation de l'enseignement, les incidences sur les élèves, les changements de perception des enseignants à l'égard de leurs compétences en enseignement et de leur sentiment d'autoefficacité ainsi que l'évolution de du leadership (voir annexe D).

4. Outils complémentaires

D'autres outils ont complété les informations, soit les observations à l'école et l'analyse documentaire (comptes rendus des rencontres collaboratives, journaux de bord, ordres du jour, conventions de gestion, plans de réussite, etc).

ANNEXE C QUESTIONNAIRES

Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la littérature⁸

Contexte

Votre école a été sélectionnée pour participer au projet *Recherche et formation pour l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle*. Ce questionnaire vise à dresser un portrait de vos connaissances et de vos compétences en enseignement en lecture, ce qui aidera de mieux cibler vos besoins de formation et d'accompagnement.

En aucun cas, il ne sera possible de vous identifier personnellement. Les renseignements concernant votre identité, qui sont à inscrire dans la section ci-dessous, seront liés à un code que les chercheurs utiliseront tout au long de la démarche. Par la suite, ces renseignements seront détruits.

Nous vous invitons à répondre au questionnaire en étant le plus spontané possible. N'essayez pas d'analyser chaque phrase en détail; laissez-vous guider par votre impression générale. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nous vous remercions de votre participation.

Code du participant : _____ (à l'usage des chercheurs)

Données personnelles à compléter

Nom :

Fonction :

Sexe : ☐ masculin ☐ féminin

Âge : _____

Années d'expérience en enseignement : _____

Diplôme obtenu : ☐ universitaire premier cycle;
☐ universitaire deuxième cycle;
☐ autre (précisez) _____

Vous enseignez en _____ (précisez le type d'élèves ou de programme).

⁸ Source : Leclerc et Moreau, 2010

Consignes

Le questionnaire qui suit comporte 23 énoncés. Ces énoncés sont divisés en deux sections, l'une concerne vos connaissances et l'autre vos compétences au sujet de l'enseignement de la littératie.

Pour chaque énoncé, vous devez évaluer votre niveau de connaissances ou de compétences en vous basant sur une échelle de 1 à 10 :

0 = je ne connais pas du tout ou je ne maîtrise pas du tout

5 = je connais moyennement ou je maîtrise moyennement

10 = je connais parfaitement ou je maîtrise parfaitement

Pour ce faire, inscrivez un **X** sur l'échelle selon le niveau de connaissances ou de compétences que vous possédez.

Voici un modèle de réponse : 0--- 1 ----2---- 3----- 4---- **X** ---- 6---- 7---- 8---- 9----**10**

CONNAISSANCES

- | | |
|--|---|
| 1. Je peux nommer les trois systèmes d'indices en lecture et donner des exemples de questions favorisant leur utilisation. | 0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5 ---- 6---- 7---- 8---- 9---- 10 |
| 2. Je peux expliquer à un collègue les composantes d'un programme équilibré de lecture. | 0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5 ---- 6---- 7---- 8---- 9---- 10 |
| 3. Je peux expliquer à mes collègues les quatre situations de lecture et leurs caractéristiques. | 0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5 ---- 6---- 7---- 8---- 9---- 10 |
| 4. Je connais les trois temps du processus d'enseignement de la lecture ainsi que la démarche reliée à chaque temps. | 0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5 ---- 6---- 7---- 8---- 9---- 10 |
| 5. Je peux expliquer les trois principales techniques de soutien en enseignement de la lecture (modelage, étayage, rétroaction). | 0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5 ---- 6---- 7---- 8---- 9---- 10 |
| 6. Je peux expliquer à un collègue les composantes permettant d'accéder à la fluidité en lecture (concepts reliés à l'écrit, conscience phonologique, système graphophonétique, étude de mots et habiletés de fluidité). | 0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5 ---- 6---- 7---- 8---- 9---- 10 |
| 7. Je peux expliquer à un collègue les composantes permettant d'accéder à la compréhension en lecture (p.ex., vocabulaire, métacognition, inférence...). | 0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5 ---- 6---- 7---- 8---- 9---- 10 |
| 8. Je peux décrire : | |
| a. les stratégies d'enseignement du vocabulaire; | 0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5 ---- 6---- 7---- 8---- 9---- 10 |
| b. le questionnement pour développer les habiletés de la pensée; | 0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5 ---- 6---- 7---- 8---- 9---- 10 |
| c. l'enseignement explicite des stratégies | 0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5 ---- 6---- 7---- 8---- 9---- 10 |

de compréhension.

9. Je connais les caractéristiques où :

a. on applique la pédagogie différenciée;

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

b. on applique les modalités de l'évaluation formative;

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

c. on intègre les technologies dans la pédagogie;

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

d. on crée un environnement motivant.

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

10. Je peux expliquer à des collègues des interventions efficaces pour développer la communication orale.

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

11. Je connais les diverses stratégies qui me permettent d'intégrer la communication orale tout au long du processus de lecture.

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

12. Je peux définir ce qu'est la zone proximale de développement de l'élève et donner un exemple.

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

13. Je peux préciser les différents niveaux de difficulté des textes et les choisir en fonction des situations de lecture.

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

14. Je peux situer le niveau de compétence d'un élève en fonction de son taux de précision en lecture et de sa compréhension.

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

15. Je connais la correspondance entre le niveau de compétence d'un élève (autonomie, apprentissage et difficulté) et les niveaux de difficulté de textes à utiliser.

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

COMPÉTENCES

16. Lorsque je fais la lecture aux élèves, je suis capable :

a. de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé;

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

b. de faire des interventions axées sur la compréhension;

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

c. de faire des interventions permettant le développement du vocabulaire;

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

d. de créer un contexte favorisant le plaisir de lire.

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

17. Lorsque je fais de la lecture partagée, je suis capable :

a. de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé;

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

b. de faire des interventions axées sur l'enseignement des stratégies de

0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

- lecture;
- c. de poser des questions qui favorisent l'interaction; 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
- d.d'enseigner de façon explicite les stratégies de lecture. 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
18. Lorsque je fais de la lecture guidée, je suis capable :
- a.de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé; 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
- b.de regrouper les élèves selon les besoins semblables en lecture; 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
- c. de faire des interventions favorisant l'application des stratégies de lecture; 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
- d.d'organiser des activités de littératie que la majorité des élèves peuvent effectuer de façon autonome. 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
19. Pour la lecture autonome, je suis capable :
- a.de créer un environnement favorable à la lecture autonome (matériel varié, coin de lecture invitant); 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
- b.de classer les livres pour permettre à l'élève de faire un choix selon le niveau de difficulté recommandé; 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
- c. de mettre en place une démarche efficace de lecture autonome (p.ex., mini-leçon, rencontre individuelle, partage et réactions); 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
- d.de faire des interventions favorisant l'application des stratégies en lecture; 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
- e.de fournir des occasions variées permettant aux élèves de partager leurs réflexions et d'avoir du plaisir à lire; 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
20. Pour développer la communication orale, je suis capable :
- a.de fournir quotidiennement des occasions d'interactions dans des contextes formels ou informels; 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
- b.d'enseigner de façon explicite les habiletés ciblées; 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
- c.d'utiliser des stratégies efficaces (p.ex., modelage, questionnement, interventions face aux erreurs). 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
21. Pour favoriser l'acquisition de la fluidité, je suis capable :
- a.de poser des questions en fonction des trois systèmes d'indices en lecture; 0--- 1 ----2---- 3---- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

b.d'organiser des activités permettant la segmentation des phrases, des mots et des syllabes, la fusion des phonèmes, l'élision et l'ajout de phonèmes;	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
c. de structurer des activités permettant la reconnaissance globale des mots fréquents;	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
d.de favoriser les stratégies de décodage par des expériences de lecture;	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
e.d'amener l'élève à reconnaître ses erreurs de lecture et à se questionner devant un mot difficile à lire.	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
22. Pour favoriser la compréhension en lecture, je suis capable :	
a.d'enseigner de façon structurée le vocabulaire;	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
b.d'organiser quotidiennement des activités ludiques;	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
c. de formuler des questions permettant le développement de la métacognition;	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
d.de soutenir le développement d'habiletés de haut niveau (p.ex., inférence, synthèse, jugement);	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
e.d'enseigner de façon explicite les stratégies de compréhension en lecture (p.ex., inférer, évoquer par l'imagerie mentale).	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
23. Dans le contexte d'une évaluation formative, je suis capable :	
a.de choisir des outils d'observation qui permettent une évaluation axée sur les apprentissages;	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
b.de fournir régulièrement une rétroaction à l'élève pour lui permettre de s'améliorer;	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
c. d'utiliser une <i>fiche d'observation individualisée</i> pour consigner mes observations, faire le calcul de précision et repérer les stratégies de lecture déficitaires;	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
d.de définir les profils de mes élèves et de ma classe;	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10
e.d'utiliser des outils informatiques pour la gestion et l'analyse des observations.	0--- 1 ----2---- 3----- 4---- 5---- 6---- 7---- 8---- 9----10

En vous inspirant des énoncés qui précèdent et compte tenu de votre cheminement professionnel, identifiez par ordre d'importance trois besoins que vous aimeriez combler par des activités de formation/perfectionnement.

1)

2)

3)

Avez-vous des commentaires?

AUTO-EFFICACITÉ PERSONNELLE⁹

Consigne

Pour chacun des énoncés, indiquez votre niveau d'accord en encerclant le chiffre correspondant le mieux à votre opinion.

1) Fortement en désaccord	2) Modérément en désaccord	3) Légèrement en désaccord	4) Légèrement d'accord	5) Modérément d'accord	6) Fortement d'accord
1. Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.			1 2	3 4	5 6
2. Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.			1 2	3 4	5 6
3. La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.			1 2	3 4	5 6
4. Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.			1 2	3 4	5 6
5. Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.			1 2	3 4	5 6
6. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.			1 2	3 4	5 6
7. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.			1 2	3 4	5 6
8. Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.			1 2	3 4	5 6
9. Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.			1 2	3 4	5 6
10. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.			1 2	3 4	5 6
11. Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.			1 2	3 4	5 6
12. Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.			1 2	3 4	5 6
13. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.			1 2	3 4	5 6

^{9 9} ©Inspiré de Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin (2001)

- | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 14. Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

ANNEXE D

Schéma d'entretien semi-dirigé

Pôle 1 Pratiques en lecture	
Parlez-moi de ce que vous faites en enseignement de la lecture.	Changements de pratiques/compétences/autoefficacité
Parlez-moi de ce que vous faites différemment aujourd'hui, si on compare à septembre (il y a trois ans).	
À quoi attribuez-vous ces changements?	Facteurs facilitants
Qu'est-ce qui a changé chez vous? Chez les autres enseignants? Chez vous en tant que direction d'école, orthopédagogue, conseillère pédagogique?	Changements de pratiques/compétences/autoefficacité Rôles
Qu'est-ce qui a changé chez les élèves? Est-ce que vous voyez un impact?	Retombées chez les élèves
Comment décririez-vous les défis auxquels fait face votre école par rapport à l'enseignement efficace de la lecture? Quelles difficultés avez-vous rencontrées?	Défis
Quels sont les moyens mis à votre disposition pour faire les ajustements de pratiques? Pour surmonter les difficultés? Quel accompagnement avez-vous reçu ou souhaitez-vous? Qu'est-ce qui vous aiderait à mieux enseigner la lecture ou aiderait vos collègues?	Facteurs facilitants
Qu'est-ce qu'une direction peut faire pour vous appuyer dans l'enseignement de la lecture? Une orthopédagogue? Une conseillère pédagogique?	Rôles de la direction, de l'orthopédagogue, de la conseillère pédagogique/leadership
Pôle 2 Régulation de l'enseignement (données d'apprentissage)	
Quels sont les changements que vous percevez dans la collecte et l'analyse des données? Qu'est-ce que cela signifie pour vous?	Changements-collecte de données-régulation
Quelle utilisation faites-vous des outils de	

collecte de données? Comment les utilisez-vous? À quelle fréquence?

Comment décririez-vous les défis auxquels fait face votre école par rapport à la collecte et l'analyse de données?

Défis

Qu'est-ce qui vous stimule ou vous encourage à utiliser les outils de collecte de données? Qu'est-ce qui vous aiderait à les utiliser davantage? Quels sont les moyens mis à votre disposition pour surmonter les défis que vous vivez? Quel accompagnement avez-vous reçu ou souhaitez-vous? Qu'est-ce qui vous aiderait ou aiderait vos collègues?

Facteurs

Qu'est-ce qui a changé chez les élèves? Est-ce que vous voyez un impact?

Retombées chez les élèves

Qu'est-ce qu'une direction peut faire pour vous appuyer dans la régulation de l'apprentissage? Comment voyez-vous son rôle? Celui de l'orthopédagogue? De la conseillère pédagogique? Est-ce que l'accompagnement reçu était suffisant? En quoi répondait-il à vos besoins? Présentement quels sont vos besoins d'accompagnement concernant la collecte et l'analyse de données?

Rôles de la direction et autres intervenants/leadership

Travail collaboratif (CAP)

Comment décririez-vous votre expérience comme communauté d'apprentissage professionnelle? Qu'est-ce qu'une CAP pour vous? Expliquez votre travail comme CAP?

Concept de responsabilité
Vision, valeurs domaines prioritaires

Quelles sont les activités que vous faites comme communauté d'apprentissage professionnelle?

Apprentissage collectif vs individuel

Qu'avez-vous fait lors des rencontres collaboratives? De quoi avez-vous parlé?

Comment les équipes collaboratives ont-elles été formées?

Regroupement (unités)

Quelles sont les activités que vous faites comme communauté d'apprentissage professionnelle? De quoi avez-vous parlé lors de vos rencontres collaboratives?

Objets de collaboration
Réalisation de plans et objectifs
Thèmes abordés

Combien de fois ont-elles eu lieu (fréquence, durée)? Comment déterminiez-vous l'ordre du jour? Parle-moi de la structure que vous avez lors de ces rencontres. Comment avez-vous déterminé le droit de parole, les échanges, les décisions? Qui animait? Pourquoi avoir fait ces choix?	Structure, conditions physiques et humaines Rôles/leadership Conditions physiques et humaines
On dit que les écoles comme communautés d'apprentissage sont une source importante de développement professionnel. Qu'avez-vous appris lors de vos rencontres collaboratives?	Diffusion de l'expertise
Qu'est-ce qui a été différent cette année lors de vos rencontres collaboratives? Concernant votre travail en CAP?	Changements
Jusqu'à quel point les informations, les connaissances et les compétences sont partagées entre les collègues? De quelle façon?	Apprentissage collectif et diffusion de l'expertise
Comment les données d'apprentissage sont-elles utilisées pour prendre des décisions d'ordre pédagogique? Jusqu'à quel point sont-elles analysées et discutées lors des rencontres collaboratives?	Prise de décisions et utilisation des données
Jusqu'à quel point la direction est-elle impliquée activement dans l'apprentissage professionnel des enseignants? Comment voyez-vous son rôle? Celui de l'orthopédagogue? De la conseillère pédagogique?	Rôles de la direction, de l'orthopédagogue, de la conseillère pédagogique/leadership
Comment se font les prises de décision?	Leadership
Qu'est-ce qui a changé chez les élèves à la suite de vos rencontres collaboratives? Est-ce que vous voyez un impact?	Retombées chez les élèves
Comment décririez-vous les défis auxquels fait face votre école par rapport au fonctionnement en CAP?	Défis
Qu'est-ce qui aiderait le groupe à mieux travailler en CAP?	Facteurs facilitants
Qu'est-ce que la direction peut faire pour vous appuyer dans votre travail en CAP? L'orthopédagogue? La conseillère pédagogique? La commission scolaire?	Rôles de la direction, de l'orthopédagogue, de la conseillère pédagogique, de la commission scolaire/leadership

ANNEXE E

OUTILS ET DÉMARCHE UTILISÉS POUR LES DONNÉES SECONDAIRES EN LECTURE

Deux sources de données du rendement en lecture chez les élèves sont utilisées dans le cadre de cette recherche. La première s'inspire de la trousse d'évaluation en lecture DRA¹⁰ et la seconde de la trousse d'évaluation en lecture GB+¹¹. Cette démarche d'observation évalue le niveau de lecture de l'élève en plus de permettre à l'enseignant de juger de la qualité de cette lecture à l'aide de grilles. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, les compétences en lecture de l'élève ont été jugées selon quatre niveaux : les niveaux 1 et 2 correspondent respectivement à une qualité très insatisfaisante et insatisfaisante, et les niveaux 3 et 4 indiquent respectivement que l'élève a obtenu un résultat satisfaisant et très satisfaisant. La trousse DRA fait référence à des textes de niveaux de 40 à 80 (niveaux correspondant aux années d'études de la quatrième à la huitième année) tandis que celle de GB+ utilise les niveaux de 1 à 30 de l'échelle de lecture de Clay (2005), ce qui correspond généralement à des textes de la première à la troisième année.

Compte tenu de la clientèle et de ses particularités, l'échelle de lecture de DRA a été utilisée dans les deux milieux tandis que l'échelle de lecture de GB+ a été employée presque essentiellement en adaptation scolaire. Enfin, pour faciliter le traitement des données et leur analyse, les enseignants

¹⁰ Des informations sur la trousse d'évaluation en lecture DRA utilisée dans le cadre de cette recherche se trouvent sur le site internet suivant : <http://www.cheneliere.ca/133-collection-trousse-devaluation-en-lecture-dra.html>

¹¹ Des informations sur la trousse d'évaluation en lecture GB+ utilisée dans le cadre de cette recherche se trouvent sur le site internet suivant : http://www.cheneliere.ca/FTP/GB_Demo/gbplus/trousse.html

devaient entrer les données issues de ces deux échelles dans un logiciel appelé *Destination Littératie*¹².

La procédure de collecte de données à l'aide de ces outils s'est avérée complexe. D'abord, la première année, les deux équipes ont tenté de s'approprier la trousse DRA avec les difficultés que cela a occasionnées, notamment celles liées à la démarche d'administration des évaluations. De plus, l'emploi du logiciel a présenté de nombreux problèmes dans les deux milieux, principalement des problèmes d'ordre technique. Enfin, dans un milieu scolaire, soit celui de l'adaptation scolaire au secondaire, le roulement de personnel a fait en sorte que les évaluations ont été reléguées au second plan, de même que l'appropriation du logiciel, ce qui a eu comme conséquence que les données n'ont pas été collectées régulièrement, surtout au cours de la dernière année (voir le tableau1). Dans ce milieu, ce sont essentiellement les données issues de la démarche inspirée de GB+ que nous avons obtenues à l'aide du logiciel *Destination littératie*.

**Tableau 1. Nombre d'observations en lecture effectuées
(adaptation scolaire au secondaire)**

2011-12	2012-13	2013-14	Total
33	90	16	139
observations	observations	observations	observations

Malgré les difficultés liées à l'implantation d'une culture de données et à l'appropriation des outils, les données permettent d'affirmer qu'il se fait plus d'observations en lecture chez les élèves à la formation générale des

¹² Des informations sur le logiciel Destination Littératie se trouvent à l'adresse suivante : <http://www.lirepouirlavie>

adultes d'une année scolaire à l'autre (voir le tableau 2). Toutefois, étant donné la mobilité des élèves dans ce milieu scolaire, les données détaillées démontrent que 60 de ces observations en lecture ont été effectuées auprès d'élèves **qui ont quitté l'école au cours de la recherche.**

**Tableau 2. Nombre d'observations en lecture effectuées
(formation générale des adultes)**

2011-12	2012-13	2013-14	Total
93	109	158	281
observations	observations	observations	observations

Enfin, avant de procéder à l'analyse, il nous a fallu faire un nettoyage des données aberrantes et plusieurs ont été enlevées, surtout celles de la première année de la recherche, alors que les enseignants n'avaient probablement pas une maîtrise suffisante des outils et de la procédure à suivre pour effectuer adéquatement une collecte de données ou même pour faire correctement l'entrée de données dans le logiciel.

ANNEXE F

Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) Équipe à la formation générale des adultes (Source : Leclerc, 2012)

Vert : Au début de la recherche

Jaune : À la fin de la recherche

Émergence

Haut niveau de fonctionnement



Vision	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
	• La vision de l'école n'est pas claire face à la réussite pour tous ou n'est pas partagée par l'ensemble du personnel. • Les priorités sont multiples et diffuses. • Les liens directs entre les priorités et la vision ne sont pas perceptibles dans la pratique.	• La vision de l'école est claire et partagée face à l'amélioration de la littératie chez les élèves, mais les priorités sont multiples et diffuses. • Les liens directs entre les priorités et la vision sont parfois perceptibles dans la pratique.	• La vision de l'école face à l'amélioration de l'apprentissage en lecture est claire et partagée. Les priorités sont ciblées. • Les liens directs entre les priorités et la vision sont nettement perceptibles dans la pratique.

Visio	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Conditions physiques et humaines	- Les discussions pédagogiques se font surtout lors d'échanges informels (récréation ou temps après les heures de classe) et il existe peu de temps de rencontres formelles pendant le temps de classe. - Les rencontres collaboratives sont inefficaces : les enseignants ont souvent l'impression qu'il y a beaucoup de pertes de temps, ou bien que le temps de rencontre est principalement consacré à répondre aux demandes administratives	- Les discussions pédagogiques se font parfois lors d'échanges informels (récréation, temps après les heures de classe) et parfois lors des rencontres collaboratives prévues pendant le temps de classe. - Les enseignants font des efforts pour collaborer et pour partager, mais la structure des rencontres ne permet pas d'avoir des échanges efficaces. - Les enseignants consacrent encore beaucoup d'efforts à la gestion d'horaire et à la gestion du temps et du groupe.	- Les enseignants disposent de temps de qualité pour les rencontres collaboratives. Celles-ci sont principalement prévues pendant le temps de classe. - La structure des rencontres est très efficace et le groupe est capable de s'autogérer.
Culture axée sur la collaboration	- Le groupe manifeste peu d'habiletés interpersonnelles favorables au travail collaboratif. Les conflits entre les membres du personnel sont apparents. - Les discussions sont dominées par certains membres du groupe. - Le climat est peu favorable à la collaboration et au partage des expériences. - L'enseignant se sent seul face aux élèves qui le préoccupent.	- La structure des rencontres favorise l'apprentissage personnel et le soutien entre certains collègues de façon parfois unidirectionnelle ou sélective (p.ex., formation de l'accompagnatrice, de l'orthopédagogue ou de la conseillère pédagogique). - Le groupe manifeste certaines habiletés interpersonnelles propices au travail collaboratif. - Le climat est assez favorable à la collaboration et au partage des expériences.	- La culture de collaboration au sein de l'équipe invite au dialogue honnête, à l'ouverture d'esprit, à une saine communication et à un esprit critique constructif. - Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe : <i>Ce n'est plus ton élève, c'est notre élève.</i> - L'équipe possède une excellente capacité à travailler conjointement à l'amélioration des apprentissages des élèves.

V i s i o	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Leadership	• Les personnes à la direction sont perçues comme des décideurs (position hiérarchique). Les enseignants ont un rôle d'exécutants. • La direction est plutôt effacée lors des rencontres collaboratives et exerce très peu d'influence sur le groupe d'enseignants quant à l'amélioration des apprentissages. • Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont incompris et sont d'ailleurs imprécis.	• Les échanges permettent aux enseignants de donner leur opinion, mais c'est la direction qui prend la décision finale. • La direction exerce une influence non négligeable lors des rencontres collaboratives quant à l'amélioration de l'apprentissage. • La direction assure un certain suivi aux rencontres collaboratives. • Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont plus ou moins compris et sont plus ou moins précis.	• Le leadership est partagé en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions concernant les besoins des élèves, mais veille à ce que les discussions soient centrées sur ceux-ci. • Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent la direction de leur école. • La présence de la direction est nettement et positivement ressentie tant en ce qui concerne la vision que le suivi des rencontres collaboratives. • Le rôle de la direction et celui des enseignants sont précis et très bien compris. • La direction recentre les discussions pédagogiques sur la vision et exige des objectifs mesurables axés sur l'apprentissage des élèves.

Vi si o Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
	• Les enseignants travaillent en silo : il y a peu ou pas de diffusion de l'expertise aux autres collègues. • Les rencontres favorisent peu l'apprentissage collectif et la diffusion de l'expertise. • Dans l'ensemble, il existe peu de soutien entre les collègues.	• L'expertise semble être diffusée chez les enseignants de même niveau, du même cycle ou dans certains groupes. • Ce n'est plus seulement des apprentissages individuels, mais on perçoit un certain apprentissage collectif. • Il y a parfois une évaluation par les pairs des stratégies utilisées, une rétroaction et un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats des élèves.	• Les enseignants voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves et, pour eux, un moyen de développement professionnel. • Les apprentissages individuels se transforment en apprentissages collectifs. • Les temps de rencontres permettent d'échanger sur des situations préoccupantes face à l'apprentissage de la littératie, de résoudre collectivement des problèmes et de partager l'expertise. • Les apprentissages de l'équipe rayonnent au sein de l'organisation toute entière.

Visio	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Thèmes abordés	- Les thèmes abordés sont multiples et il n'y a pas de fil conducteur d'une rencontre à l'autre. - Les thèmes sont déterminés longtemps à l'avance (planification statique). - La rencontre sert principalement à donner de l'information ou de la formation.	- Lors des temps de rencontre, les discussions portent principalement sur l'enseignement (planification, ressources, organisation de projets...) plutôt que sur l'apprentissage. - Les thèmes abordés sont sélectionnés pour permettre une plus grande efficacité de l'équipe au regard des apprentissages des élèves (harmonisation des pratiques et des référentiels, apprentissages essentiels...). - Les thèmes sont parfois déterminés à l'avance, mais peuvent changer compte tenu de l'évolution de l'équipe. - Il y a un certain suivi d'une rencontre à l'autre.	- Les thèmes abordés sont choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage de l'élève et permettent un retour sur les expériences effectuées entre les rencontres. - La planification des rencontres tient compte du profil des élèves en évolution et de la progression de l'équipe.
Prise de décision et utilisation des données	- Les décisions concernant les élèves sont prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition. - Il y a peu de données précises liées aux apprentissages des élèves permettant de voir les preuves de la progression de ceux-ci et de se questionner face à l'impact des interventions.	- Les décisions concernant les élèves sont prises, parfois, en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition et, à d'autres moments, à partir de ce que dit la recherche ou de l'impact observé sur les élèves par des données précises. - Il existe certaines données précises face à la progression des élèves et celles-ci font parfois l'objet d'une analyse et d'un questionnement lors des rencontres en vue de cibler les interventions efficaces.	- Les décisions sont basées sur des preuves (données précises) pour connaître l'efficacité des interventions. - L'école emploie les données de façon régulière pour situer la progression des élèves, pour faire des analyses approfondies et collectives ainsi que pour questionner l'impact des interventions pédagogiques.

ANNEXE G

Résultats à la suite de l'exercice *Où en sommes-nous?*

Cet exercice a été utilisé lors de la rencontre de groupe de 2013 et de celle de 2014, à l'aide de l'outil *Turning Point*. Pour ce faire, chaque participant utilisait une manette pour répondre aux questions. Les résultats apparaissaient instantanément à l'écran, ce qui favorisait la discussion pour avoir un approfondissement de la situation. Les résultats ci-dessous sont présentés séparément pour l'équipe de la formation générale des adultes et pour celle en adaptation scolaire au secondaire.

Résultats de l'équipe de la formation générale des adultes

Tant les réponses concernant la culture de données que les résultats concernant les rencontres collaboratives indiquent une progression de 2013 à 2014. Ainsi, le score moyen aux questions concernant la culture de données est passé de 3,18 ($\sigma=0,99$) à 3,92 ($\sigma=0,93$) sur une échelle de Likert de 1 à 5. La progression pour les questions relatives aux rencontres collaboratives est encore plus grande puisque le score moyen va de 2,89 ($\sigma=1,21$) en 2013 à 4,15 ($\sigma=0,90$) en 2014. La moyenne globale a ainsi augmenté de 3,03 ($\sigma=1,13$) à 4,03 ($\sigma=0,92$) (voir les tableaux 1 et 2 et la figure 1).

Les résultats les plus marquants sont à l'effet que les enseignants disent maintenant faire des analyses régulières des données des élèves alors qu'ils en faisaient peu auparavant et ils soutiennent être davantage en mesure de repérer les élèves à risque. De plus, ils indiquent que les rencontres collaboratives contribuent à améliorer les pratiques d'enseignement.

**Tableau 1. Résultats suite à l'exercice *Où en sommes-nous?*
(Formation générale des adultes)**

	2013		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Culture de données	3,18	0,99	3,92	0,93
Rencontres collaboratives	2,89	1,21	4,15	0,90
Global	3,03	1,13	4,03	0,92

**Figure 1. Résultats suite à l'exercice *Où en sommes-nous?*
(Formation générale des adultes)**

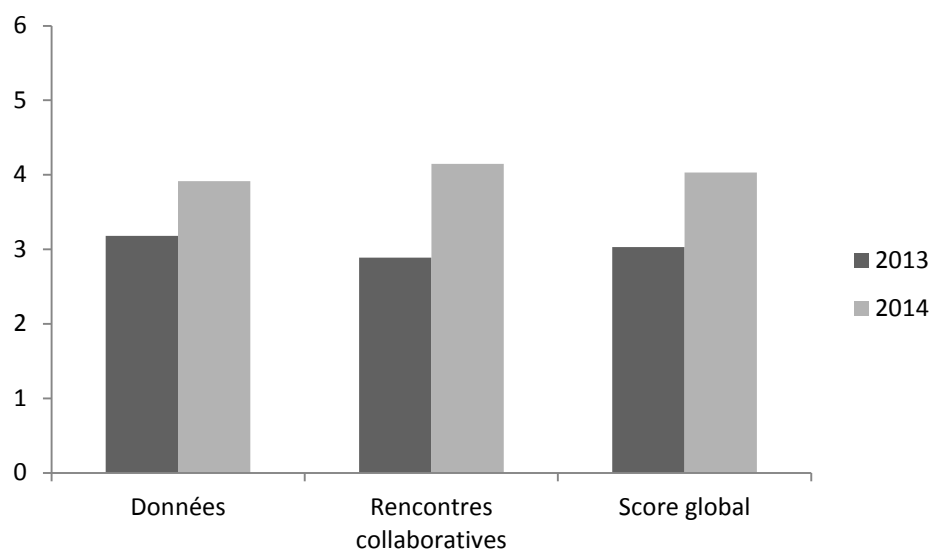


Tableau 2. Moyennes et écarts-types pour chaque réponse (FGA)

	2013		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Culture de données				
Le personnel enseignant comprend l'importance de la collecte de données et de l'analyse de données pour favoriser l'apprentissage des élèves.	3,90	0,54	4,33	0,47
L'analyse des données se fait collectivement (en rencontre collaborative) et régulièrement pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.	2,33	0,67	3,83	0,69
Suite à l'étude des données d'apprentissage, mes collègues sont en mesure de cibler précisément des interventions pour faire progresser tous les élèves.	2,90	1,04	3,83	0,69
Mes collègues peuvent établir des liens solides entre les données et les stratégies d'intervention reconnues comme étant efficaces.	2,90	1,14	3,50	0,50
Mes collègues démontrent qu'ils sont en mesure de repérer les élèves à risque à partir des analyses de données d'apprentissage.	3,30	1,00	4,75	0,43
Mes collègues peuvent faire des regroupements d'élèves à partir des analyses de données d'apprentissage en ciblant les forces et les éléments à améliorer chez les élèves.	3,67	0,47	4,25	0,43
Si mes collègues avaient le choix, ils n'utiliseraient pas DRA ou GB+ (résultats inversés).	3,20	0,87	2,92	1,44
Rencontres collaboratives				
Les rencontres collaboratives servent régulièrement à des discussions sur les données.	3,10	1,30	3,17	0,99
Lors des rencontres collaboratives, il est aisé de parler des difficultés rencontrées avec ses élèves en lecture.	2,70	1,27	4,17	0,99
Les rencontres collaboratives ont des retombées positives sur les élèves.	2,40	0,92	4,00	0,71
Les rencontres collaboratives contribuent à améliorer les pratiques d'enseignement.	3,60	1,02	4,58	0,49
Les discussions menées en rencontres collaboratives ont changé mon enseignement.	3,10	0,83	4,42	0,49

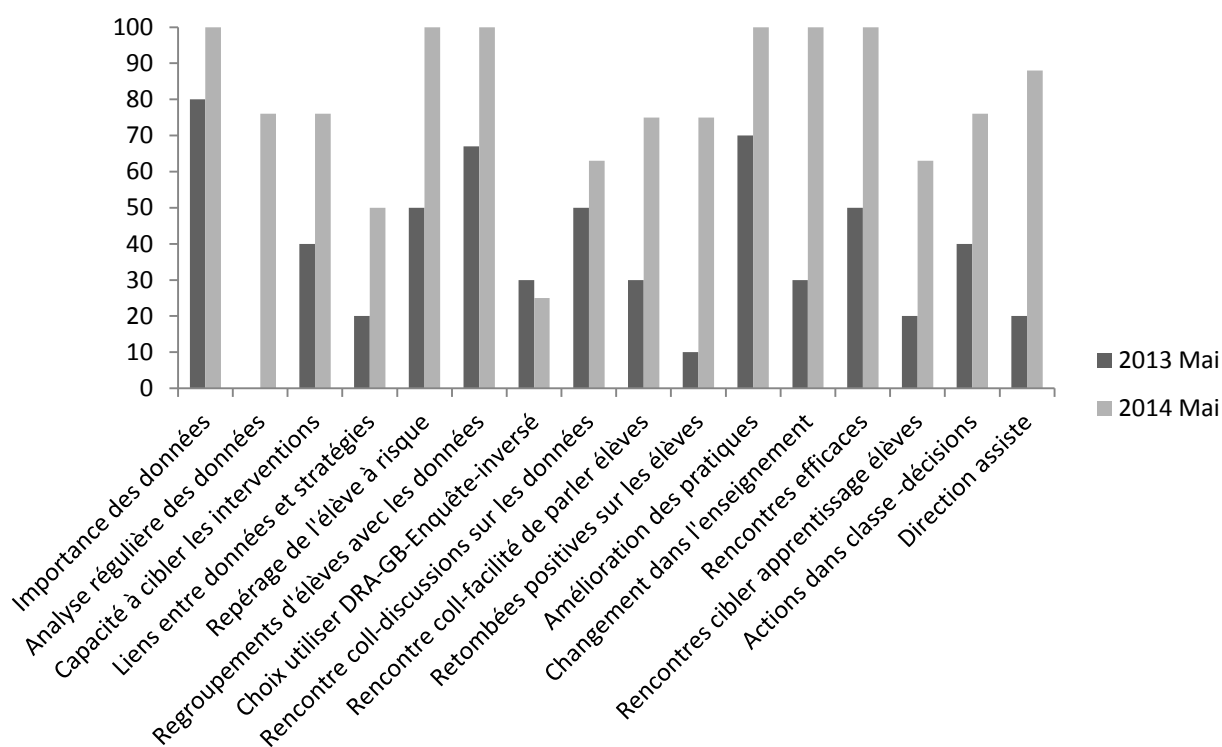
	2013		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Les rencontres collaboratives sont plutôt efficaces.	3,60	0,92	4,50	0,50
Les rencontres collaboratives contribuent à cibler les apprentissages réalisés par les élèves.	2,40	1,50	3,67	0,62
Chaque enseignant fait ce qu'il veut dans sa classe même si cela va à l'encontre de ce qui a été décidé lors des rencontres collaboratives (résultats inversés).	3,00	0,89	4,00	1,15
Il est souhaitable qu'un membre de la direction assiste aux rencontres collaboratives.	2,10	1,04	4,83	0,55

Enfin, les scores sont encore plus importants lorsqu'on regroupe les résultats des participants concernant les réponses où ils sont en accord ou fortement en accord (voir le tableau 3 et la figure 2). Plusieurs constats émergent, dont le fait qu'en 2014, **tous** les participants comprennent l'importance des données et qu'il y a une nette progression quant à l'analyse régulière de celles-ci, de même que pour établir un lien entre les données et les stratégies à haut rendement à privilégier. Les participants soutiennent que les rencontres sont de plus en plus efficaces et servent de plus en plus à cibler les apprentissages réalisés par les élèves. Tous croient qu'elles ont des retombées positives chez les élèves et améliorent leurs pratiques. Cependant, le choix d'utiliser les outils de collecte de données reste controversé.

Tableau 3. Pourcentage des participants en accord ou fortement en accord avec les énoncés (FGA)

	2013	2014
Culture de données		
Importance des données	80	100
Analyse régulière des données	0	76
Capacité à cibler les interventions	40	76
Liens entre données et stratégies	20	50
Repérage de l'élève à risque	50	100
Regroupements d'élèves avec les données	67	100
Choix d'utiliser DRA-GB-Enquête (résultats inversés)	30	25
Rencontres collaboratives	50	63
Rencontre coll-discussions sur les données	30	75
Rencontre coll-facilité de parler élèves	10	75
Retombées positives sur les élèves	70	100
Amélioration des pratiques	30	100
Changement dans l'enseignement	50	100
Rencontres efficaces	20	63
Rencontres cibler apprentissage élèves	40	76
Actions dans classe –décisions (résultats inversés)	20	88
Direction assiste	50	63

Figure 2. Pourcentage des participants en accord ou fortement en accord avec les énoncés (FGA)



Résultats de l'équipe en adaptation scolaire

Le score moyen aux questions concernant les données sur une échelle de Likert de 1 à 5 a progressé de 2013 à 2014 puisqu'il est passé de 3,21 ($\sigma=0,88$) à 3,33 ($\sigma=0,80$). La progression pour les questions relatives aux rencontres collaboratives est encore plus grande puisqu'elle a fait un bond de 3,19 ($\sigma=0,99$) en 2013 à 3,65 ($\sigma=0,81$) en 2014. La moyenne globale a ainsi augmenté, passant de 3,20 ($\sigma=0,94$) à 3,49 ($\sigma=0,82$) (voir le tableau 4 et la figure 3). Autre constat : les enseignants s'entendent pour dire qu'il se fait plus d'analyses collectives des données et qu'ils sont davantage capables de faire des liens entre les données et les stratégies d'intervention reconnues comme étant efficaces par la recherche. De plus, les participants soutiennent que les

rencontres servent régulièrement à discuter des données, qu'elles ont des retombées positives chez les élèves ainsi que dans leur enseignement et qu'elles sont très efficaces (voir le tableau 5).

**Tableau 4. Résultats suite à l'exercice *Où en sommes-nous?*
(Adaptation scolaire au secondaire)**

	2013		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Culture de données	3,21	0,88	3,33	0,80
Rencontres collaboratives	3,19	0,99	3,65	0,81
Global	3,20	0,94	3,49	0,82

**Figure 3. Résultats suite à l'exercice *Où en sommes-nous?*
(Adaptation scolaire au secondaire)**

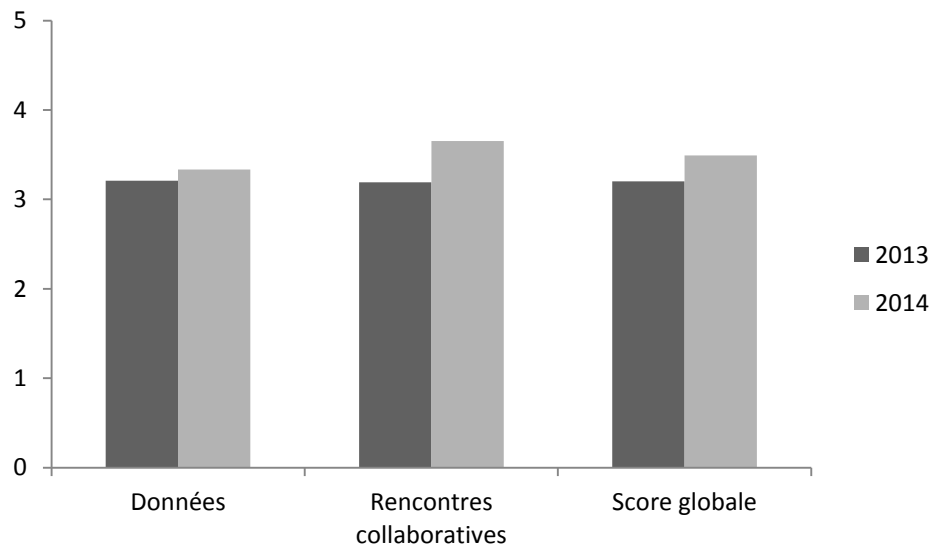


Tableau 5. Moyennes et écarts-types pour chaque réponse (ASS)

	2013		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Culture de données				
Le personnel enseignant comprend l'importance de la collecte de données et de l'analyse de données pour favoriser l'apprentissage des élèves.	3,78	0,63	3,22	0,44
L'analyse des données se fait collectivement (en rencontre collaborative) et régulièrement pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.	2,33	0,67	2,78	0,97
Suite à l'étude des données d'apprentissage, mes collègues sont en mesure de cibler précisément des interventions pour faire progresser tous les élèves.	3,00	0,47	3,00	0,87
Mes collègues peuvent établir des liens solides entre les données et les stratégies d'intervention reconnues comme étant efficaces.	3,00	0,47	3,78	0,67
Mes collègues démontrent qu'ils sont en mesure de repérer les élèves à risque à partir des analyses de données d'apprentissage.	3,78	0,79	3,78	0,83
Mes collègues peuvent faire des regroupements d'élèves à partir des analyses de données d'apprentissage en ciblant les forces et les éléments à améliorer chez les élèves.	3,56	0,50	3,67	0,71
Si mes collègues avaient le choix, ils n'utiliseraient pas DRA ou GB+ (résultats inversés).	3,00	1,25	3,11	0,60
Rencontres collaboratives				
Les rencontres collaboratives servent régulièrement à des discussions sur les données.	2,56	0,83	3,11	0,60
Lors des rencontres collaboratives, il est aisé de parler des difficultés rencontrées avec ses élèves en lecture.	3,78	0,79	4,44	0,53
Les rencontres collaboratives ont des retombées positives sur les élèves.	3,59	0,50	4,11	0,33

	2013		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Les rencontres collaboratives contribuent à améliorer les pratiques d'enseignement.	3,78	0,42	4,33	0,50
Les discussions menées en rencontres collaboratives ont changé mon enseignement.	3,67	0,47	3,67	0,71
Les rencontres collaboratives sont plutôt efficaces.	2,89	1,10	3,56	0,53
Les rencontres collaboratives contribuent à cibler les apprentissages réalisés par les élèves.	2,00	0,47	3,11	0,60
Chaque enseignant fait ce qu'il veut dans sa classe même si cela va à l'encontre de ce qui a été décidé lors des rencontres collaboratives (résultats inversés)	2,44	0,50	2,56	0,53
Il est souhaitable qu'un membre de la direction assiste aux rencontres collaboratives.	4,00	0,94	4,00	0,71

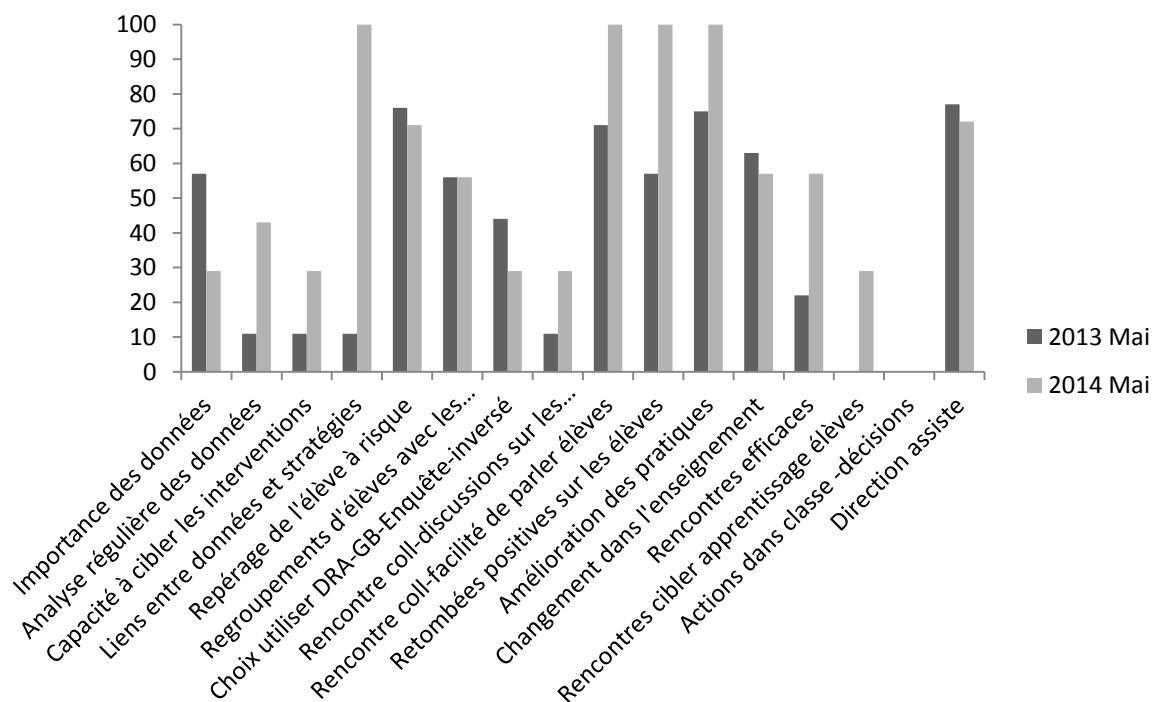
Enfin, les scores sont encore plus importants lorsqu'on regroupe les résultats des participants concernant les réponses où ils sont en accord ou fortement en accord (voir le tableau 6 et la figure 4). Il ressort qu'il se fait en 2014 une analyse régulière des données, que les enseignants sont en mesure de faire des liens entre les données et les stratégies d'intervention reconnues comme étant efficaces, que l'on constate de plus en plus de retombées positives chez les élèves et que les rencontres sont efficaces et qu'elles servent davantage à cibler les apprentissages réalisés par les élèves. Toutefois, le choix d'utiliser les outils de collecte de données est controversé et les participants voient moins l'importance de la collecte et de l'analyse de données pour favoriser l'apprentissage. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans cette école, il y a eu un roulement de personnel important et que tout laisse croire que

l'accompagnement pour soutenir les nouveaux enseignants à s'approprier les outils de collecte et d'analyse de données n'a pas suffi.

Tableau 6. Pourcentage des participants en accord ou fortement en accord avec les énoncés (ASS)

	2013	2014
Culture de données		
Importance des données	57	29
Analyse régulière des données	11	43
Capacité à cibler les interventions	11	29
Liens entre données et stratégies	11	100
Repérage de l'élève à risque	76	71
Regroupements d'élèves avec les données	56	56
Choix d'utiliser DRA-GB-Enquête (résultats inversés)	44	29
Rencontres collaboratives		
Rencontre coll-discussions sur les données	11	29
Rencontre coll-facilité de parler élèves	71	100
Retombées positives sur les élèves	57	100
Amélioration des pratiques	75	100
Changement dans l'enseignement	63	57
Rencontres efficaces	22	57
Rencontres cibler apprentissage élèves	0	29
Actions dans classe –décisions (résultats inversés)	0	0
Direction assiste	77	72

Figure 4. Pourcentage des participants en accord ou fortement en accord avec les énoncés (ASS)



ANNEXE H

Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) Équipe en adaptation scolaire au secondaire (Source : Leclerc, 2012)

Vert : Au début de la recherche

Jaune : À la fin de la recherche

Émergence

Haut niveau de fonctionnement



	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Vision	- La vision de l'école n'est pas claire face à la réussite pour tous ou n'est pas partagée par l'ensemble du personnel. - Les priorités sont multiples et diffuses. - Les liens directs entre les priorités et la vision ne sont pas perceptibles dans la pratique.	- La vision de l'école est claire et partagée face à l'amélioration de la littératie chez les élèves, mais les priorités sont multiples et diffuses. - Les liens directs entre les priorités et la vision sont parfois perceptibles dans la pratique.	- La vision de l'école face à l'amélioration de l'apprentissage en lecture est claire et partagée. Les priorités sont ciblées. - Les liens directs entre les priorités et la vision sont nettement perceptibles dans la pratique.

Vis ion	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Conditions physiques et humaines	• Les discussions pédagogiques se font surtout lors d'échanges informels (récréation ou temps après les heures de classe) et il existe peu de temps de rencontres formelles pendant le temps de classe. • Les rencontres collaboratives sont inefficaces : les enseignants ont souvent l'impression qu'il y a beaucoup de pertes de temps, ou bien que le temps de rencontre est principalement consacré à répondre aux demandes administratives.	• Les discussions pédagogiques se font parfois lors d'échanges informels (récréation, temps après les heures de classe) et parfois lors des rencontres collaboratives prévues pendant le temps de classe. • Les enseignants font des efforts pour collaborer et pour partager, mais la structure des rencontres ne permet pas d'avoir des échanges efficaces. • Les enseignants consacrent encore beaucoup d'efforts à la gestion d'horaire et à la gestion du temps et du groupe.	• Les enseignants disposent de temps de qualité pour les rencontres collaboratives. Celles-ci sont principalement prévues pendant le temps de classe. • La structure des rencontres est très efficace et le groupe est capable de s'autogérer.
Culture axée sur la collaboration	• Le groupe manifeste peu d'habiletés interpersonnelles favorables au travail collaboratif. Les conflits entre les membres du personnel sont apparents. • Les discussions sont dominées par certains membres du groupe. • Le climat est peu favorable à la collaboration et au partage des expériences. • L'enseignant se sent seul face aux élèves qui le préoccupent.	• La structure des rencontres favorise l'apprentissage personnel et le soutien entre certains collègues de façon parfois unidirectionnelle ou sélective (p.ex., formation de l'accompagnatrice, de l'orthopédagogue ou de la conseillère pédagogique). • Le groupe manifeste certaines habiletés interpersonnelles propices au travail collaboratif. • Le climat est assez favorable à la collaboration et au partage des expériences.	• La culture de collaboration au sein de l'équipe invite au dialogue honnête, à l'ouverture d'esprit, à une saine communication et à un esprit critique constructif. • Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe : <i>Ce n'est plus ton élève, c'est notre élève.</i> • L'équipe possède une excellente capacité à travailler conjointement à l'amélioration des apprentissages des élèves.

Vis ion	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Leadership	• Les personnes à la direction sont perçues comme des décideurs (position hiérarchique). Les enseignants ont un rôle d'exécutants. • La direction est plutôt effacée lors des rencontres collaboratives et exerce très peu d'influence sur le groupe d'enseignants quant à l'amélioration des apprentissages. • Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont incompris et sont d'ailleurs imprécis.	• Les échanges permettent aux enseignants de donner leur opinion, mais c'est la direction qui prend la décision finale. • La direction exerce une influence non négligeable lors des rencontres collaboratives quant à l'amélioration de l'apprentissage. • La direction assure un certain suivi aux rencontres collaboratives. • Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont plus ou moins compris et sont plus ou moins précis.	• Le leadership est partagé en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions concernant les besoins des élèves, mais veille à ce que les discussions soient centrées sur ceux-ci. • Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent la direction de leur école. • La présence de la direction est nettement et positivement ressentie tant en ce qui concerne la vision que le suivi des rencontres collaboratives. • Le rôle de la direction et celui des enseignants sont précis et très bien compris. • La direction recentre les discussions pédagogiques sur la vision et exige des objectifs mesurables axés sur l'apprentissage des élèves.
Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	• Les enseignants travaillent en silo : il y a peu ou pas de diffusion de l'expertise aux autres collègues. • Les rencontres favorisent peu l'apprentissage collectif et la diffusion de l'expertise. • Dans l'ensemble, il existe peu de soutien entre les collègues.	• L'expertise semble être diffusée chez les enseignants de même niveau, du même cycle ou dans certains groupes. • Ce n'est plus seulement des apprentissages individuels, mais on perçoit un certain apprentissage collectif. • Il y a parfois une évaluation par les pairs des stratégies utilisées, une rétroaction et un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats des élèves.	• Les enseignants voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves et, pour eux, un moyen de développement professionnel. • Les apprentissages individuels se transforment en apprentissages collectifs. • Les temps de rencontres permettent d'échanger sur des situations préoccupantes face à l'apprentissage de la littératie, de résoudre collectivement des problèmes et de partager l'expertise. • Les apprentissages de l'équipe rayonnent au sein de l'organisation tout entière.

Vis ion	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Thèmes abordés	• Les thèmes abordés sont multiples et il n'y a pas de fil conducteur d'une rencontre à l'autre. • Les thèmes sont déterminés longtemps à l'avance (planification statique). • La rencontre sert principalement à donner de l'information ou de la formation.	• Lors des temps de rencontre, les discussions portent principalement sur l'enseignement (planification, ressources, organisation de projets...) plutôt que sur l'apprentissage. • Les thèmes abordés sont sélectionnés pour permettre une plus grande efficacité de l'équipe au regard des apprentissages des élèves (harmonisation des pratiques et des référentiels, apprentissages essentiels...). • Les thèmes sont parfois déterminés à l'avance, mais peuvent changer compte tenu de l'évolution de l'équipe. • Il y a un certain suivi d'une rencontre à l'autre.	• Les thèmes abordés sont choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage de l'élève et permettent un retour sur les expériences effectuées entre les rencontres. • La planification des rencontres tient compte du profil des élèves en évolution et de la progression de l'équipe.
Prise de décision et utilisation des données	• Les décisions concernant les élèves sont prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition. • Il y a peu de données précises liées aux apprentissages des élèves permettant de voir les preuves de la progression de ceux-ci et de se questionner face à l'impact des interventions.	• Les décisions concernant les élèves sont prises, parfois, en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition et, à d'autres moments, à partir de ce que dit la recherche ou de l'impact observé sur les élèves par des données précises. • Il existe certaines données précises face à la progression des élèves et celles-ci font parfois l'objet d'une analyse et d'un questionnement lors des rencontres en vue de cibler les interventions efficaces.	• Les décisions sont basées sur des preuves (données précises) pour connaître l'efficacité des interventions. • L'école emploie les données de façon régulière pour situer la progression des élèves, pour faire des analyses approfondies et collectives ainsi que pour questionner l'impact des interventions pédagogiques.

ANNEXE I

Défis soulevés par les participants

Rencontres de groupe de mai 2014

		FGA*	ASS**
Enseignement	Manque de temps pour utiliser les ressources	38 %	29 %
	Gérer ma classe pour faire des collectes de données de façon plus régulière	36 %	31 %
	Trouver les interventions pour répondre aux besoins précis de chaque élève	30 %	0 %
	Planification peu efficace du bloc de littératie	18 %	20 %
	Trouver le niveau de lecture de chaque élève	15 %	10 %
	Organisation peu efficace de la salle de littératie	13 %	20 %
	Aménagement peu efficace du matériel en salle de classe	12 %	18 %
	Salle de littératie peu utilisée	12 %	7 %
	Faire les regroupements d'élèves à partir des données en fonction des éléments à travailler	9 %	4 %
	Peu d'harmonisation des pratiques	7 %	7 %
	Difficulté à cibler les priorités d'enseignement	5 %	19 %
	Vouloir couvrir mon programme	5 %	34 %
Données	Faire des observations individualisées en salle de classe	46 %	26 %
	Difficulté à identifier les interventions efficaces à la suite des analyses des données	38 %	12 %
	Collecte peu fréquente de données (trois fois par année ou moins)	28 %	35 %
	Peu d'occasion de discuter des données lors des rencontres collaboratives	27 %	0 %
	Peu d'occasions de discuter des interventions appropriées aux besoins des élèves	25 %	0 %
	Manque de soutien pour faire des analyses	14 %	6 %
	Manque de connaissances du logiciel	11 %	48 %
	Difficulté liée à l'emploi du logiciel	6 %	41 %
	Manque d'aisance à analyser les fiches	5 %	0 %
	Manque d'aisance à administrer la trousse DRA	0 %	14 %
	Manque d'aisance à administrer la trousse GB+ ou Enquête	0 %	0 %
	Difficulté d'accessibilité au logiciel	0 %	17 %
Fonctionnement CAP	Trop de temps écoulé entre les observations et leur analyse	100 %	45 %
	Peu de discussions de cas d'élèves (p.ex., étude de cas)	37 %	25 %
	Interventions planifiées pour le groupe classe, mais peu orientées vers les besoins individualisés de certains élèves	26 %	22 %
	Discussions collectives peu fréquentes à partir des données d'apprentissage	24 %	7 %
	Peu de suivi d'une rencontre à l'autre (p.ex., fil conducteur)	13 %	8 %
	Manque d'engagement de certains collègues	0%	43 %

	FGA*	ASS**
Manque d'initiative des collègues (p.ex., prise de risques, partage des rôles et attentes élevées envers l'accompagnatrice ou la direction)	0%	11 %
Peu ou pas d'objectifs précis (p.ex., SMART)	0%	22 %
Priorités non clairement identifiées (p.ex., buts des rencontres)	0%	16 %

*Formation générale des adultes ** Adaptation scolaire au secondaire

ANNEXE J

Questions émergentes

Indicateurs	Exemples de questions qui ont émergé de la démarche de l'implantation de la CAP
1. Vision, valeurs et domaines prioritaires	▪ Quelle est la vision de notre école? Comment a-t-elle été élaborée? Comment s'exprime cette vision dans la pratique ? ▪ Quelles sont les valeurs qui sont privilégiées dans notre milieu scolaire? ▪ Quels sont les domaines prioritaires ciblés? Comment ont-ils été choisis?
2. Conditions physiques et humaines	▪ De qui seront composées les équipes collaboratives? ▪ Quel sera le rôle de chaque participant? ▪ Comment se dérouleront les rencontres? Quand auront-elles lieu? À quelle fréquence? ▪ Quelles sont les normes de fonctionnement à privilégier? ▪ De quelle façon se fera le suivi aux rencontres?
3. Culture axée sur la collaboration	▪ Comment les pratiques pédagogiques peuvent-elles être harmonisées au sein de notre équipe? ▪ Avons-nous harmonisé nos pratiques d'évaluation? ▪ Comment pouvons-nous développer un vocabulaire commun et une compréhension partagée des processus d'enseignement? ▪ Quels sont les apprentissages essentiels à privilégier pour chaque année d'études?
4. Leadership	▪ Comment le leadership de la direction d'école peut-il être davantage partagé? ▪ En quoi les enseignants peuvent-ils prendre plus de responsabilités? ▪ Jusqu'à quel point la direction d'école joue-t-elle son rôle de leader pédagogique pour favoriser l'amélioration de l'apprentissage des élèves? ▪ Comment la direction d'école et les autres intervenants peuvent-ils assurer un soutien à la progression du fonctionnement de l'école en CAP?
5. Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	▪ Comment les rencontres collaboratives favorisent-elles le développement des connaissances et des compétences chez les enseignants? ▪ Où trouverons-nous l'expertise pour cibler les interventions à haut rendement dont nous avons besoin pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève? ▪ Comment procéderons-nous aux changements de pratiques? ▪ De quel soutien avons-nous besoin? Où le trouverons-nous? ▪ Est-ce que les apprentissages individuels des enseignants se transforment en apprentissages collectifs? ▪ Est-ce que des modalités engageantes de formation continue ont été instaurées au sein de l'école (p. ex., modélisation en classe, observations suivies de rétroactions des collègues)?

Indicateurs	Exemples de questions qui ont émergé de la démarche de l'implantation de la CAP
6. Thèmes abordés lors des rencontres collaboratives	▪ Est-ce que les points de discussion sont choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage des élèves? ▪ Est-ce que la planification des rencontres tient compte des profils des élèves quant à leurs apprentissages? ▪ Est-ce que les rencontres sont davantage centrées sur l'apprentissage des élèves que sur le partage de planification de cours et d'échanges de matériel? ▪ Est-ce que les discussions portent sur les interventions à haut rendement à privilégier compte tenu du profil des élèves?

ANNEXE K

Analyse des données secondaires (élèves)

Deux sources de données du rendement en lecture chez les élèves sont utilisées dans le cadre de cette recherche : la démarche inspirée de la trousse DRA¹³ et celle qui s'inspire de la trousse GB+¹⁴. À la formation générale des adultes, la démarche inspirée de la trousse DRA a été employée tandis qu'avec l'équipe en adaptation scolaire au secondaire, les démarches des deux trousse, ont été utilisées et adaptées pour mieux répondre à la réalité des élèves.

Les résultats des élèves des deux équipes combinées : formation générale des adultes et adaptation scolaire au secondaire (74 élèves) – Démarche inspirée de DRA

En étudiant les résultats des élèves qui ont été évalués plus d'une fois au cours des trois ans de la recherche à l'aide de la démarche inspirée de DRA, il ressort que la période écoulée entre la première et la dernière mesure varie de 1 mois à 21 mois pour une moyenne de 7,32 mois (voir les tableaux 1) et que l'amélioration moyenne du niveau de lecture est de 2,43¹⁵, ce qui est encourageant. Soulignons qu'il est parfois préférable qu'un élève reste au même niveau de lecture ou diminue de niveau, le temps de travailler sur certains éléments de la fluidité ou de la compréhension à l'aide de textes plus faciles.

¹³ Des informations sur la trousse d'évaluation en lecture DRA dont la démarche s'inspire dans le cadre de cette recherche se sont disponibles sur le site internet suivant : <http://www.cheneliere.ca/133-collection-trousse-devaluation-en-lecture-dra.html>

¹⁴ Des informations sur la trousse d'évaluation en lecture GB+ dont la démarche s'inspire dans le cadre de cette recherche sont disponibles sur le site internet suivant : http://www.cheneliere.ca/FTP/GB_Demo/gbplus/trousse.html

¹⁵ Dans la trousse DRA, les niveaux de lecture vont de 40 à 80.

Tableau 1. Nombre d'élèves en fonction de la variation de leur niveau de lecture (démarche inspirée de DRA)

Nombre d'élèves dont le niveau de lecture a augmenté	Nombre d'élèves dont le niveau de lecture a diminué	Nombre d'élèves dont le niveau de lecture a été stable	Moyenne d'amélioration du niveau de lecture	Période moyenne entre la première et la dernière évaluation (mois)
18 élèves	8 élèves	48 élèves	2,43	7,32

Les composantes de la qualité de la lecture ont été évaluées sur une échelle de Likert de 1 à 4 et le maximum d'écart possible est de 3. Un écart moyen positif signifie une amélioration et un écart moyen négatif une régression. Pour l'ensemble des élèves, il y a eu une amélioration dans toutes les composantes spécifiques à la sphère *compréhension*, sauf pour l'une d'entre elles, soit *relate les évènements en ordre logique* (voir le tableau 2). Pour ce qui est de la fluidité, il y a eu une progression dans chaque composante (voir le tableau 3). Il est à noter que le premier élément est évalué sur une échelle de Likert de 1 à 4, que le taux de précision et d'autocorrection est calculé en pourcentage et que la vitesse de lecture est déterminée par le nombre de mots lus correctement en une minute.

Tableau 2. Composantes évaluées en compréhension pour l'ensemble des élèves

Compréhension	Écart moyen (amélioration ou régression)
Connaissances antérieures	0,35
Anticiper	0,17
Poser des questions avant	0,46
Poser des questions après	0,09
Visualiser	0,22
Rappel de texte	0,17
Relate les événements en ordre logique	-0,17
Présente les détails ou faits secondaires	0,39
Score moyen en compréhension	0, 21

Tableau 3. Composantes évaluées en fluidité pour l'ensemble des élèves

Fluidité	Écart moyen (amélioration)
Qualité de la fluidité	0,08
Taux de précision	0,47
Taux d'autocorrection	0,34
Mots à la minute	4,35

Les résultats des élèves de l'équipe de la formation générale des adultes (FGA) (63 élèves)- Démarche inspirée de DRA

Les tableaux 4, 5 et 6 montrent une amélioration chez l'ensemble des élèves de notre échantillon à la formation générale des adultes tant en compréhension qu'en fluidité, avec une progression plus marquée pour cette dernière qui est la sphère d'intervention principalement travaillée à l'école FGA. Cela confirme les propos des enseignants qui considèrent que l'amélioration de la fluidité contribue à améliorer la compréhension de textes. Nous tenons à préciser que l'amélioration du niveau de lecture est de 1,29 sur une période moyenne de 7,73 mois entre la première et la dernière mesure.

Tableau 4. Composantes évaluées en compréhension (FGA)

Compréhension	Écart moyen (amélioration ou régression)
Connaissances antérieures	0,35
Anticiper	0,23
Poser des questions avant	0,55
Poser des questions après	0,23
Visualiser	0,21
Rappel de texte	0,17
Relate les événements en ordre logique	-0,17
Présente les détails ou faits secondaires	0,42
Amélioration : score moyen (compréhension)	0,25

Tableau 5. Composantes évaluées en fluidité (FGA)

Fluidité	Écart moyen (amélioration)
Qualité de la fluidité	0,08
Taux de précision	0,66
Taux d'autocorrection	0,69
Mots à la minute	4,15

Tableau 6. Progression dans les niveaux de lecture en fonction du nombre de mois (FGA)

Global	Écart moyen
Niveau de lecture	1,29
Mois	7,73

Les résultats des élèves de l'équipe en adaptation scolaire au secondaire (ASS) (12 élèves)-Démarche inspirée de DRA

Les résultats tant en compréhension qu'en fluidité sont plutôt décevants, montrant même une régression pour plusieurs composantes, alors qu'ils sont très encourageants si on considère la nette progression des élèves dans leur niveau de lecture (voir les tableaux 7,8 et 9). Comment explique-t-on que le score moyen dans la compréhension soit plus faible dans le cas des résultats de ces élèves alors que leur niveau de lecture a augmenté? Plusieurs facteurs peuvent expliquer une telle situation. Premièrement, c'est une équipe qui a connu un certain roulement de personnel au cours de la durée de la recherche. Ainsi, il se pourrait que les nouveaux enseignants n'aient pas été formés adéquatement pour évaluer les élèves à l'aide de la démarche inspirée de DRA et en tirer les conclusions nécessaires pour mieux intervenir, principalement pour enseigner certaines composantes déficitaires en compréhension. Ainsi, dans le cas de cette équipe, on constate que les enseignants n'ont pas pris en considération tous les éléments essentiels faisant référence à la compréhension, tels que le rappel de texte, avant d'augmenter le niveau de lecture. Une piste d'amélioration serait de **non seulement vérifier si les élèves ont augmenté leur niveau de lecture, mais si les élèves comprennent lorsque le niveau de lecture est plus élevé**. Ces résultats démontrent également que «poser des questions après le texte» est une stratégie qui semble négligée par l'ensemble des élèves et que c'est peut-être une autre piste à exploiter dans un prochain parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage.

Tableau 7 : Composantes évaluées en compréhension (ASS)

Compréhension	Écart moyen (amélioration ou régression)
Connaissances antérieures	N/A
Anticiper	-0,14
Poser des questions avant	-0,17
Poser des questions après	-1,33
Visualiser	0,25
Rappel de texte	N/A
Relate les événements en ordre logique	N/A
Présente les détails ou faits secondaires	0
Amélioration : score moyen (compréhension)	-0,28

Tableau 8. Composantes évaluées en fluidité (ASS)

Fluidité	Écart moyen (amélioration ou régression)
Qualité de la fluidité	0,10
Taux de précision	-0,50
Taux d'autocorrection	-1,34
Mots à la minute	5,66

Tableau 9. Progression dans les niveaux de lecture en fonction du nombre de mois (ASS)

Global	Écart moyen
Niveau de lecture	8,33
Mois	5,25

Bref, il semble que la préoccupation des enseignants de l'équipe en adaptation scolaire est de faire progresser l'élève dans les niveaux de lecture, au détriment de certains aspects de la compréhension. D'ailleurs lors des entrevues,

les enseignants ont mentionné ne pas savoir comment enseigner certains éléments de la compréhension et qu'ils étaient parfois dépourvus face à de telles difficultés manifestées par leurs élèves.

Une seule enseignante de l'équipe en adaptation scolaire au secondaire a utilisé l'échelle de lecture de Clay (2005), s'inspirant de la démarche de la trousse GB+. Les résultats sont présentés dans la prochaine section.

Les résultats des élèves de l'équipe en adaptation scolaire au secondaire (ASS) (12 élèves)-Démarche inspirée de GB+

Une seule classe d'élèves en adaptation scolaire au secondaire a utilisé la démarche inspirée de la trousse GB+ qui convenait mieux aux caractéristiques des élèves. Les résultats indiquent une faible progression des élèves en compréhension, mais une grande amélioration en fluidité. Quant au niveau de lecture ainsi qu'à la motivation, ils ont également progressé. Ces améliorations se sont déroulées sur une période moyenne de 8,03 mois entre la première et la dernière mesure (voir les tableaux 10, 11, 12 et 13).

Tableau 10. Nombre d'élèves en fonction de la variation de leur niveau de lecture (trousse GB+)-ASS

Nombre d'élèves dont le niveau de lecture a augmenté	Nombre d'élèves dont le niveau de lecture a diminué	Nombre d'élèves dont le niveau de lecture a été stable	Moyenne d'amélioration du niveau de lecture	Période moyenne entre la première et la dernière évaluation (mois)
24 élèves	2 élèves	6 élèves	2,97	8,03

Tableau 11. Composantes évaluées en compréhension (démarche inspirée de GB+)-ASS

Compréhension	Écart moyen
Faits explicites	-0,19
Inférences	0,31
Ordre des événements	0
Réinvestissement	-0,19
Liens avec vécu	0,22
Amélioration : score moyen (compréhension)	0,03

Tableau 12. Composantes évaluées en compréhension (démarche inspirée de GB+)-ASS

Fluidité	Écart moyen
Taux auto correction	0,68
Taux précision	0,41

Tableau 13. Progression dans les niveaux de lecture et la motivation en fonction du nombre de mois (démarche inspirée de GB+)-ASS

Élément	Moyenne
Niveau de lecture	2,97
Motivation	0,24
Mois	8,03

En somme, les résultats concordent avec ceux des questionnaires où les enseignants indiquent avoir amélioré certaines de leurs connaissances et de leurs compétences en lecture. Cette amélioration des connaissances et des compétences dans l'enseignement semble se répercuter chez les élèves en lecture. Enfin, le travail en CAP, plus spécifiquement les parcours fondamentaux d'enseignement et d'apprentissage sur la fluidité, sur l'inférence ainsi que sur la compréhension

semblent dans l'ensemble avoir eu des répercussions modestes, mais positives sur les élèves.

Autres données concernant les élèves

Les intervenants de l'équipe en adaptation scolaire au secondaire ont affirmé que le travail en CAP a porté fruit. À cet effet, ils soulignent, entre autres, que plusieurs élèves (8/20) sont passés au programme régulier. De plus, les résultats spécifiques au groupe d'élèves inscrits en cheminement particulier continu (CPC) sec. 1 et sec. 2 semblent indiquer que le changement des pratiques des enseignants (attentes élevées, collectes de données fréquentes, enseignement explicite, interventions ciblées) a des retombées positives sur les résultats scolaires des élèves. En effet, bien qu'on ne puisse conclure qu'il s'agit d'un effet direct, on constate (voir le tableau 14) que le pourcentage d'élèves ayant réussi (+ de 60 %) l'examen de lecture de niveau secondaire II (régulier) élaboré par la commission scolaire ainsi que l'examen d'écriture du MELS est en augmentation depuis la mise en place de la CAP en 2011. Alors que le pourcentage était de 70 % en 2011-2012, il est passé à 77% en 2012-2013 et à 91 % en 2013-2014. Parmi les 22 élèves de la cohorte 2013-2014, 16 sont inscrits au programme de secondaire III régulier pour septembre 2014, alors que cinq autres élèves (âgés de 17 ans) poursuivent leur scolarité à la formation générale aux adultes. Puisque ce type de regroupement d'élèves (CPC sec. I et II) n'existe que depuis trois années et qu'il coïncide avec le début de la CAP, nous ne disposons d'aucune donnée antérieure pour en tirer des conclusions d'ordre quantitatif. Sur le plan qualitatif, il est tout de même important de mettre en exergue que la direction de l'école soutient qu'auparavant, il n'était pas envisagé, ni même envisageable d'amener les élèves

inscrits dans un programme de l'adaptation scolaire à poursuivre leur scolarité en secondaire III dans un cheminement régulier.

Tableau 14. Progression chez les élèves en adaptation scolaire

Année	Nombre d'élèves	Pourcentage ayant réussi leur français secondaire II régulier	Nombre d'élèves passant au programme régulier du secondaire 3	Nombre d'élèves poursuivant leurs études à la FGA
2011-2012	20 élèves	70 %	8	-
2012-2013	45 élèves	77 %	9	-
2013-2014	22 élèves	91%	16	6

Ces résultats laissent croire que la CAP a contribué à faire en sorte que plus d'élèves persévèrent dans leurs études en poursuivant à la FGA ou encore en passant de l'adaptation scolaire au secteur régulier. Nous constatons que cette classe de CPC I et II est celle qui a certainement le plus bénéficié du travail en CAP. En effet, ces élèves de CPC I et II proviennent des classes (CC1, CC2, etc.) qui ont eu durant les trois années du projet des enseignants différents, mais faisant partie de la CAP. Ces résultats sont encourageants, car ils laissent présager de belles perspectives d'avenir pour ces jeunes en laissant penser que de plus en plus d'élèves seront en mesure d'obtenir un diplôme.

ANNEXE L

RAPPORT STATISTIQUE CONCERNANT LES VARIABLES EN LECTURE

Le t-test pour valeurs appariées a été effectué par un statisticien membre de l'Association des statisticiennes et des statisticiens du Québec et son travail a été validé par un chercheur universitaire spécialisé dans les études quantitatives. Faute de données suffisantes produites par l'équipe en adaptation scolaire au secondaire, ce test n'a été effectué qu'avec l'échantillon de l'équipe de la formation générale des adultes et a servi à répondre à la question suivante : **Chez les élèves de la formation générale des adultes, y a-t-il eu amélioration en lecture à la suite de l'implantation de la CAP?** Pour répondre à cette question, nous avons calculé, pour chaque élève, l'écart entre les mesures au début et la fin de la recherche, pour ensuite calculer la moyenne de l'ensemble de ces écarts. Ainsi, une amélioration de 2 signifie, par exemple, que le candidat s'est amélioré de deux niveaux de lecture entre le début et la fin de la recherche. Le court laps de temps entre la première et la dernière mesure concernant les évaluations des élèves ne permet toutefois pas de tirer des conclusions fermes. Cependant, certaines composantes de l'amélioration se manifestent de façons significatives, par exemple la capacité de l'élève à recourir à ses connaissances antérieures, à se poser des questions avant de lire un texte, à pouvoir donner les détails ou les faits secondaires ainsi que son taux de précision en lecture, comme l'indique le tableau 1.

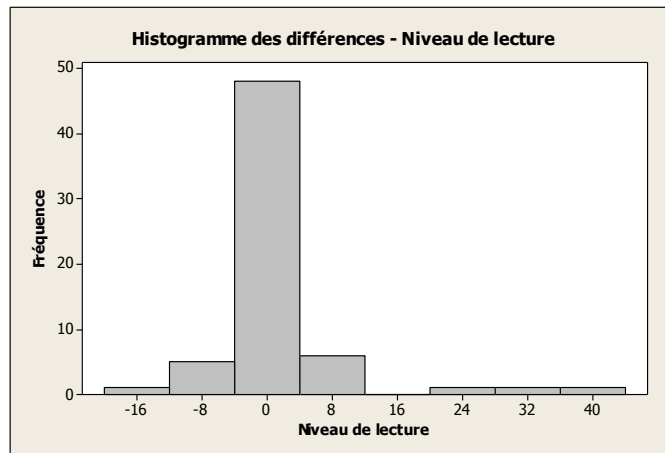
Tableau 1. Sommaire des statistiques descriptives

Variable	N	Mean	StDev.
Niveau de lecture	63	1,29	8,32
Connaissances antérieures	32	0,355	1,206
Anticiper	40	0,231	1,250
Poser des questions avant	41	0,550	1,117
Poser des questions après	32	0,226	1,069
Visualiser	34	0,212	0,977
Rappel de texte	7	0,167	1,213
Événements en ordre logique	7	-0,167	1,067
Détails ou faits secondaires	37	0,417	1,064
Fluidité qualité	62	0,082	0,795
Taux de précision	62	0,656	2,804
Taux - Autocorrection	40	0,690	3,591
Mots à la minute	60	4,15	27,96

En rouge = résultats significatifs

Pour le premier test concernant le niveau de lecture, 63 élèves ont été mesurés; ils ont montré une moyenne d'amélioration de 1,29 mais cette moyenne vient de données dont l'écart type est extrêmement important, soit beaucoup plus important que l'amélioration elle-même (voir la figure 1). Pour ce premier test, les résultats indiquent une amélioration, mais pas au niveau de confiance de 95%. On ne peut rejeter H_0 même si, en moyenne, une certaine amélioration a eu lieu. Les résultats concernant chacune des autres composantes sont décrits dans les figures suivantes.

Figure 1. Le niveau de lecture



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	63	1,29	8,32	1,05

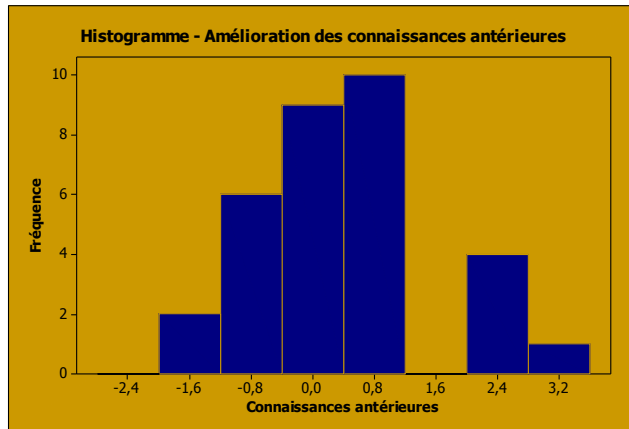
Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$): **-0,46**

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 1,23

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,112

Interprétation: on ne peut rejeter H_0 .

Figure 2. Connaissances antérieures



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	32	0,355	1,206	0,213

Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$): -0,006

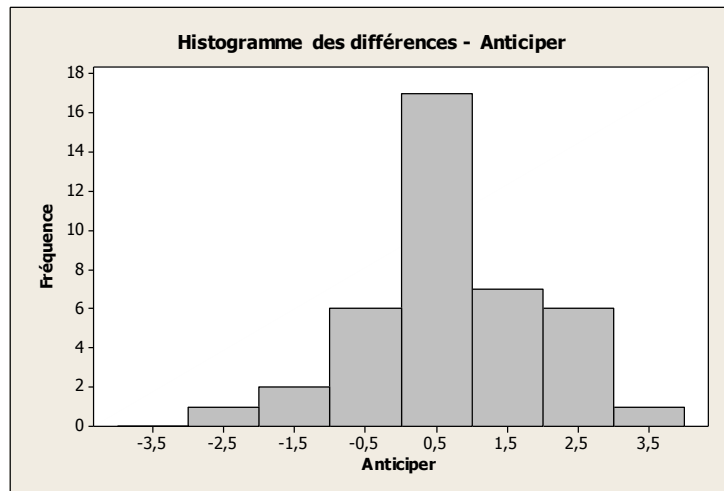
Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 1,67

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,053

Interprétation: on ne peut rejeter H_0 (mais bien près du seuil critique de 0,05).

NOTE IMPORTANTE : CE RÉSULTAT EST TROP PRÈS DU SEUIL DE α DE 5 %. LE FAIT QUE LES MESURES SOIENT AGRÉGÉES (1,2,3 ET NON LES VRAIES VALEURS ONT POUR EFFET D'ACCROÎTRE LÉGÈREMENT L'ÉCART TYPE SUR LEQUEL EST BASÉ LE T-TEST. PAR CONSÉQUENT, ON DEVRAIT ACCEPTER CETTE CARACTÉRISTIQUE COMME ÉTANT SIGNIFICATIVE).

Figure 3. Anticiper



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0 au seuil d'un α de 5 %:

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	40	0,231	1,250	0,198

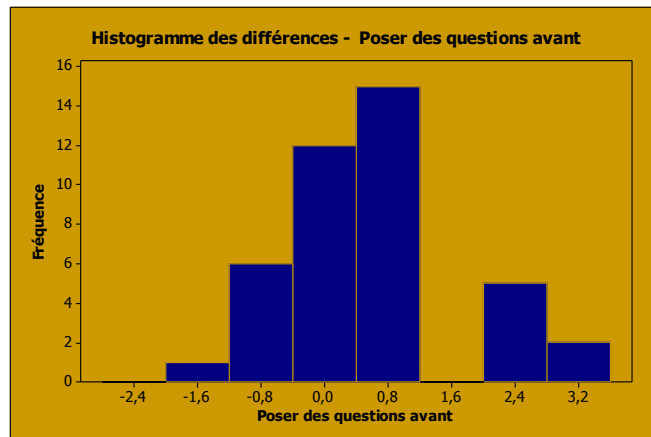
Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$): -0,102

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 17

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,125

Interprétation: on ne peut rejeter H_0 .

Figure 4. Poser des questions avant



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0 au seuil d'un α de 5 %:

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	41	0,550	1,117	0,174

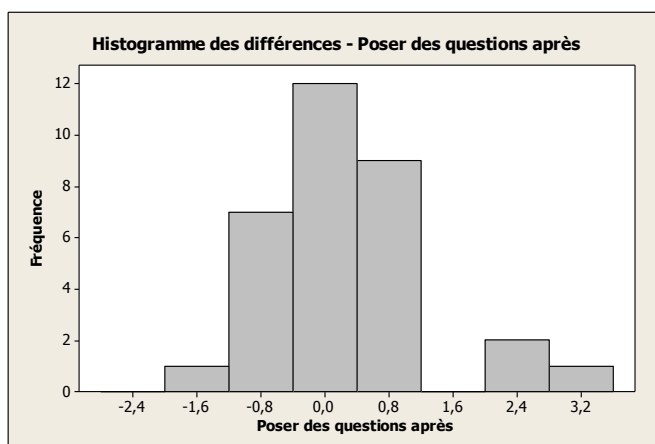
Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$): 0,256

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 3,15

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,002

Interprétation: on rejette H_0 , il y a une amélioration de la composante « poser des questions avant » à la suite de l'introduction de la technique.

Figure 5. Poser des questions après



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0 au seuil d'un α de 5 %:

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	32	0,226	1,069	0,189

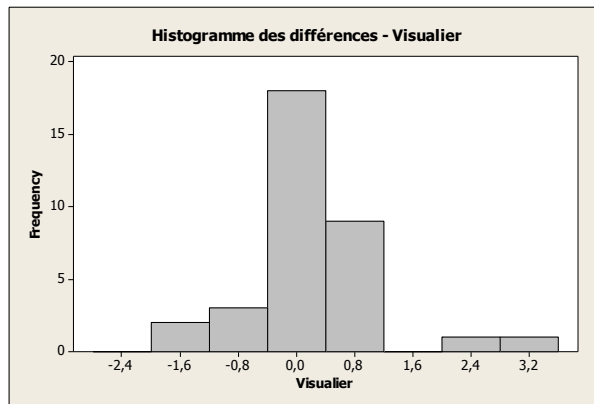
Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$): -0,094

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 1,20

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,120

Interprétation: on ne peut rejeter H_0 .

Figure 6. Visualiser



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0 au seuil d'un α de 5 %:

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	34	0,212	0,977	0,168

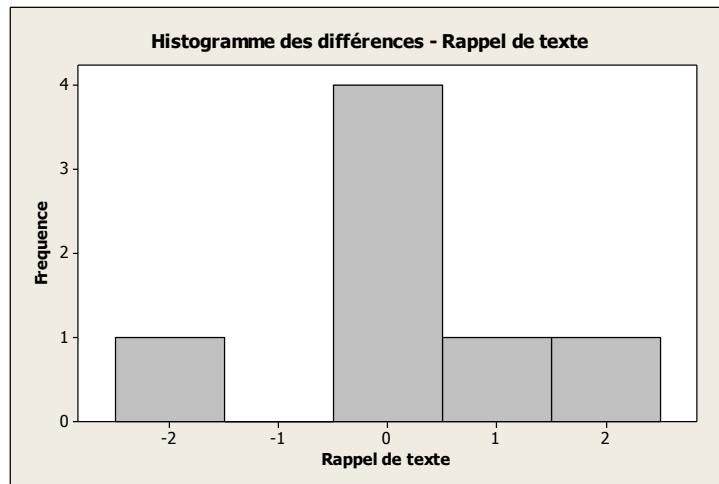
Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$): -0,072

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 1,27

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,107

Interprétation: on ne peut rejeter H_0 .

Figure 7. Rappel de texte



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0 au seuil d'un α de 5 %:

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	7	0,167	1,213	0,458

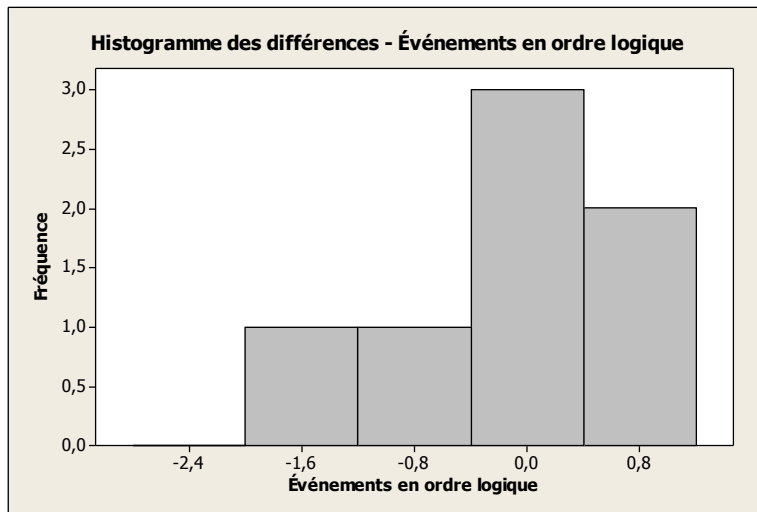
Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$)): -0,724

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 0,36

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,364

Interprétation: on ne peut rejeter H_0

Figure 8. Événements en ordre logique



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0 au seuil d'un α de 5 %:

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	7	-0,167	1,067	0,403

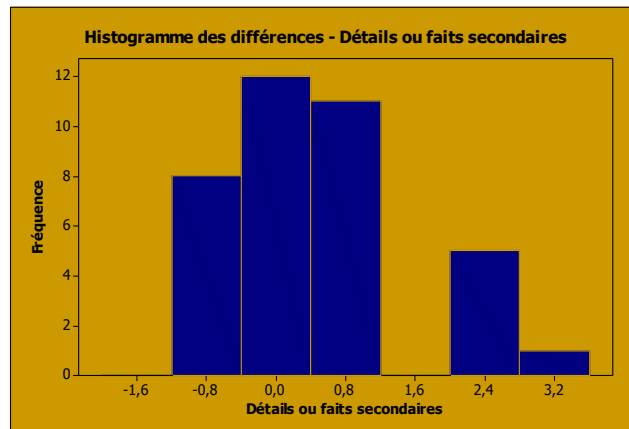
Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$): -0,951

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = -0,41

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,653

Interprétation: on ne peut rejeter H_0

Figure 9. Détails ou faits secondaires



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0 au seuil d'un α de 5 %:

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	37	0,417	1,064	0,175

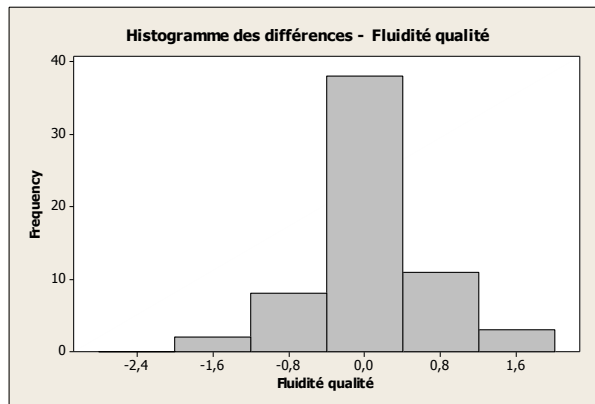
Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$)): 0,122

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 2,38

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,011

Interprétation: on rejette H_0 en faveur de H_a : la technique a un effet sur la composante « détails ou faits secondaires »

Figure 10. Fluidité - Qualité



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0 au seuil d'un α de 5 %:

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	62	0,082	0,795	0,101

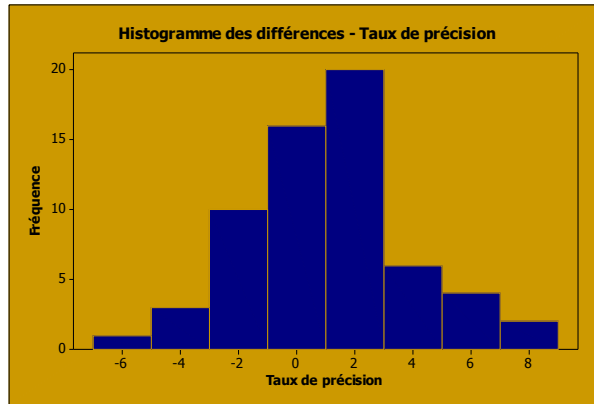
Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$)): -0,087

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 0,81

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,210

Interprétation: on ne peut rejeter H_0 .

Figure 11. Taux de précision



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0 au seuil d'un α de 5 %:

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	62	0,656	2,804	0,356

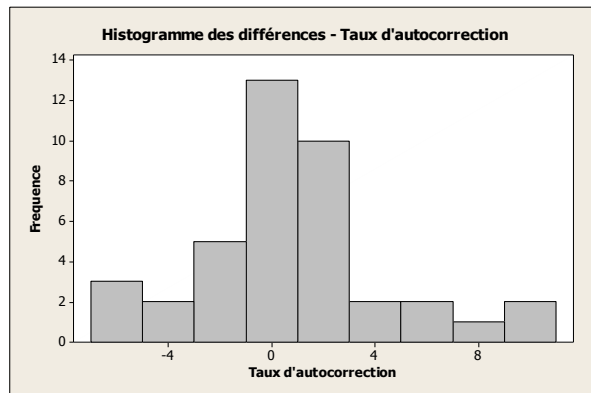
Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$): 0,061

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 1,84

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,035

Interprétation: on rejette H_0 en faveur de H_a : la technique a un effet sur la composante «taux de précision».

Figure 12. Autocorrection



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0 au seuil d'un α de 5 %:

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	40	0,690	3,591	0,568

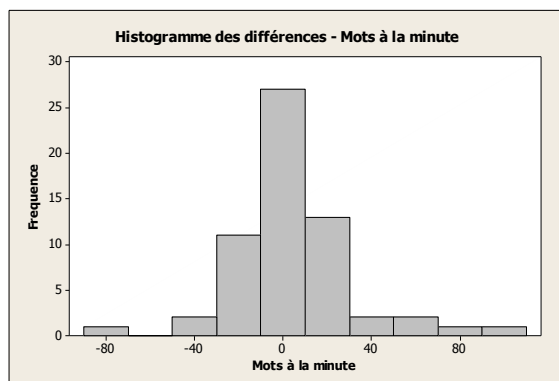
Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$): -0,267

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 1,22

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,116

Interprétation: on ne peut rejeter H_0 .

Figure 13. Mots à la minute



TEST STATISTIQUE: t – test pour données appariées

H_0 : l'amélioration est nulle

H_a : on rejette H_0 au seuil d'un α de 5 %:

	N	Moyenne	Écart type	Écart type (de la moyenne)
Amélioration	60	4,15	27,96	3,61

Borne inférieure inclusive de la moyenne de l'amélioration de la population (pour l'ensemble des élèves ayant des caractéristiques semblables ($\alpha = 5\%$): -1,88

Test de Student pour la moyenne de l'amélioration 0 (vs > 0): Valeur de Student = 1,15

Probabilité de n'avoir aucune amélioration (H_0) = 0,127

Interprétation: on ne peut rejeter H_0 .

ANNEXE M

RÉSULTATS DÉCOULANT DES QUESTIONNAIRES

ÉQUIPE DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Cette section présente l'analyse des données issues des réponses émises par les participants à deux questionnaires, soit un premier portant sur l'autoappréciation des connaissances et compétences en lecture et un second visant à identifier le sentiment d'autoefficacité des participants. Les participants ont répondu à ces deux questionnaires en début de projet, soit en septembre 2011, ainsi qu'en fin de projet, soit en mai 2014. Les données recueillies en 2014 sont donc comparées à celles de 2011 afin de tracer le portrait de l'évolution des représentations qu'ont les enseignants de leurs connaissances et compétences en enseignement de la lecture ainsi que la progression de leur sentiment d'efficacité.

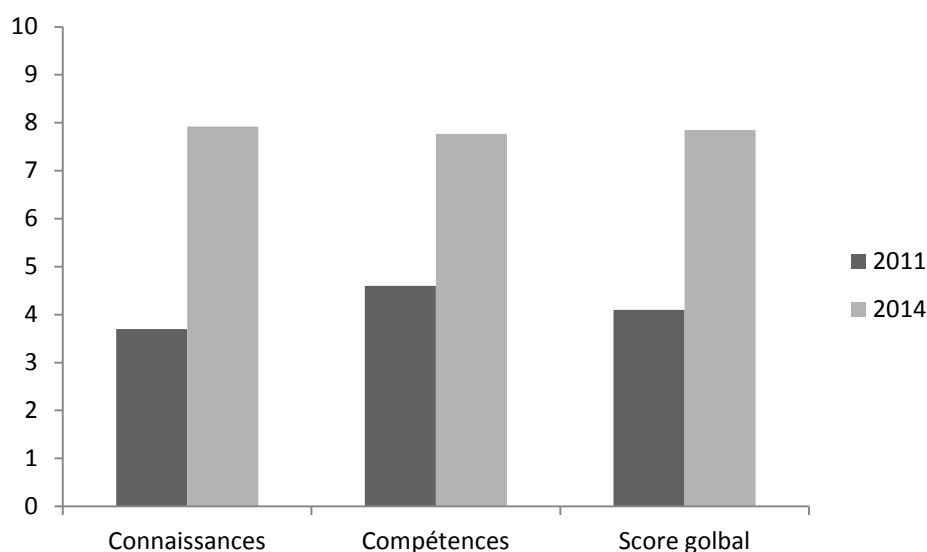
Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture

La collecte de données de 2014 démontre une augmentation significative des scores moyens au questionnaire d'Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture, comme l'indiquent le tableau 1 de même que la figure 1. Les scores moyens en 2014 relatifs aux questions portant sur les connaissances de même que ceux se référant aux compétences en enseignement ont significativement progressé comparativement à l'année 2011. Sur une échelle Likert de 10 points, les moyennes sont passées respectivement de 3,70 ($\sigma=2,97$) à 7,89 ($\sigma=1,78$) ainsi que de 4,60 ($\sigma=2,79$) à 7,77 ($\sigma=1,45$), ce qui chiffre le score global moyen en 2014 à 7,81 ($\sigma=1,58$) comparativement à 4,10 ($\sigma=2,88$) en 2011. De toute évidence, le travail en CAP semble avoir un effet certain quant à la formation des enseignants.

Tableau 1. Scores moyens de l'autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture en 2011 et 2014

	2011		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Connaissances	3,70	2,97	7,89	1,78
Compétences	4,60	2,79	7,77	1,45
Global	4,10	2,88	7,81	1,58

Figure 1. Scores moyens de l'Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture en 2011 et 2014



Sentiment d'autoefficacité en enseignement

Le questionnaire d'Appréciation du sentiment d'autoefficacité professionnelle permet, à l'aide d'une échelle Likert de six points, de décrire la représentation qu'une personne possède de sa capacité à mobiliser ses ressources et à accomplir les actions requises pour répondre aux exigences d'une situation donnée. Un enseignant ayant un sentiment d'autoefficacité élevé croit en sa capacité d'agir pour obtenir le succès de chacun de ses élèves, tandis qu'un autre qui possède un faible sentiment d'autoefficacité ne se sent pas en mesure d'exécuter les actions appropriées, pas plus qu'il ne cherchera à les initier ou à persister à les accomplir.

Le tableau 2 ainsi que les figures 2 et 3 comparent les résultats du sentiment d'autoefficacité lors des collectes de 2011 et de 2014.

Tableau 2. Scores moyens d'appréciation du sentiment d'autoefficacité professionnelle en 2011 et 2014

	2011		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Efficacité générale	4,13	1,30	4,10	1,36
Efficacité personnelle	4,16	1,20	4,73	1,00
Efficacité globale	4,15	1,23	4,48	1,19

Figure 2. Scores moyens de tous les items de 2011 et 2014 à l'échelle du sentiment d'autoefficacité des enseignants

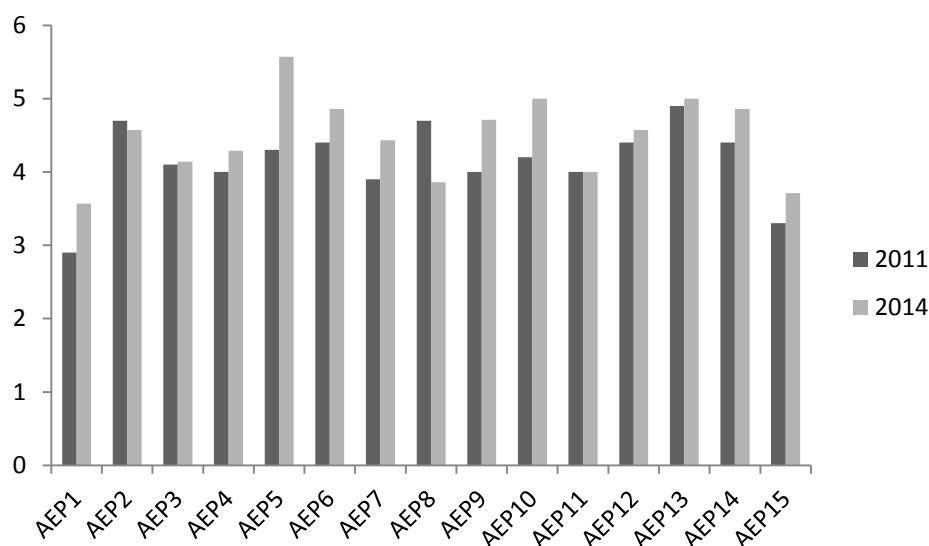
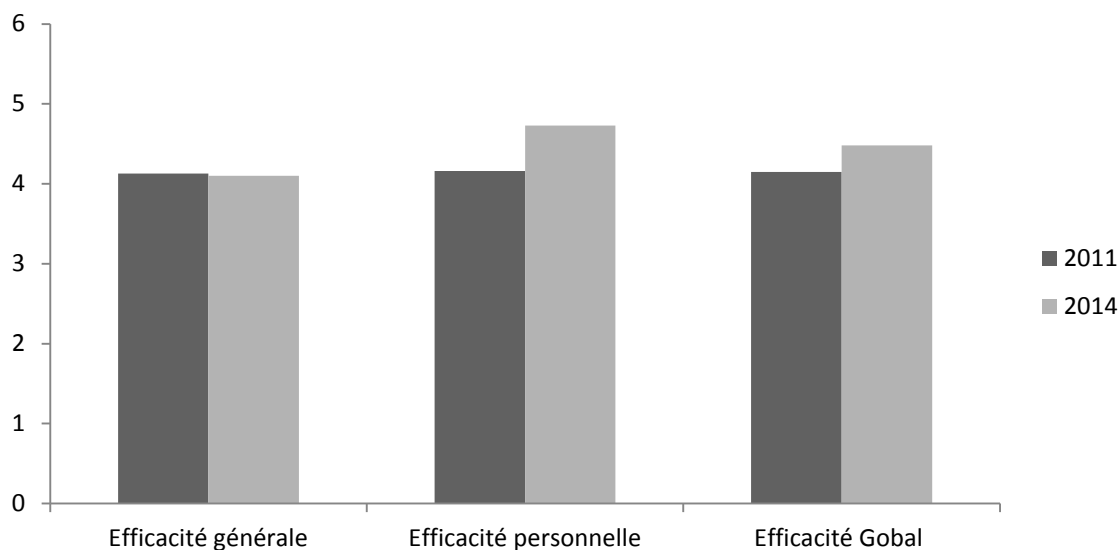


Figure 3. Scores moyens de l'efficacité générale, personnelle et globale à l'échelle du sentiment d'autoefficacité des enseignants en 2011 et 2014



Bien que le score d'efficacité générale est resté à peu près semblable de 2011 à 2014, soit de 4,13 ($\sigma=1,30$) et 4,10 ($\sigma=1,36$) respectivement, le score spécifique à l'efficacité personnelle a augmenté de façon assez marquée, passant de 4,16 ($\sigma=1,20$) à 4,73 ($\sigma=1,00$), ce qui a un impact sur l'efficacité globale qui montre une nette progression passant d'un score 4,15 ($\sigma=1,23$) à un score de 4,48 ($\sigma=1,19$).

Questionnaire auto-appréciation de l'enseignement de la littérature

		2011		2014	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Connaissances					
1.	Je peux nommer les trois systèmes d'indices en lecture et donner des exemples de questions favorisant leur utilisation.	0,83	1,17	9,14	0,90
2.	Je peux expliquer à un collègue les composantes d'un programme efficace de lecture.	2,83	3,19	7,57	2,30
3.	Je peux expliquer à mes collègues les quatre situations de lecture et leurs caractéristiques.	0,67	1,21	7,14	1,95
4.	Je connais les trois temps du processus d'enseignement de la lecture ainsi que la démarche reliée à chaque temps.	2,17	3,92	6,86	2,54
5.	Je peux expliquer les trois principales techniques de soutien en enseignement de la lecture (modélage, étayage, rétroaction).	4,67	1,97	8,29	1,38
6.	Je peux expliquer à un collègue les composantes permettant d'accéder à la fluidité en lecture (concepts reliés à l'écrit, conscience phonologique, système graphophonétique, étude de mots et habiletés de fluidité).	2,50	3,39	8,57	0,98
7.	Je peux expliquer à un collègue les composantes permettant d'accéder à la compréhension en lecture (p.ex., vocabulaire, métacognition, inférence...).	5,00	3,10	8,00	1,63
8.	Je peux décrire :				
	a. les stratégies d'enseignement du vocabulaire;	1,17	1,33	7,57	1,51
	b. le questionnement pour développer les habiletés de la pensée;	2,60	2,07	7,43	1,81
	c. l'enseignement explicite des stratégies de compréhension.	4,20	4,09	8,00	1,00
9.	Je connais les caractéristiques d'une classe où :				
	a. on applique la pédagogie différenciée;	4,17	3,54	7,43	1,90
	b. on applique les modalités de l'évaluation formative;	5,17	3,25	7,86	1,46
	c. on intègre les technologies dans la pédagogie;	5,67	3,14	7,43	1,72
	d. on crée un environnement motivant.	7,17	2,71	9,00	0,82
10.	Je peux expliquer à des collègues des interventions efficaces pour développer la communication orale.	5,53	1,97	6,71	2,75
11.	Je connais les diverses stratégies qui me permettent d'intégrer la communication orale tout au long du processus de lecture.	3,50	2,66	6,43	2,44
12.	Je peux définir ce qu'est la zone proximale de développement de l'élève et donner un exemple.	5,00	2,68	9,43	0,53
13.	Je peux préciser les différents niveaux de difficulté des textes et les choisir en fonction des situations de lecture.	3,00	1,41	7,57	1,72
14.	Je peux situer le niveau de compétence d'un élève en fonction de son taux de précision en lecture et de sa compréhension.	4,33	1,75	9,14	0,69

		2011		2014	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
15.	Je connais la correspondance entre le niveau de compétence d'un élève (autonomie, apprentissage et difficulté) et les niveaux de difficulté de textes à utiliser.	3,50	1,87	8,14	1,57
Compétences					
16.	Lorsque je fais la lecture aux élèves, je suis capable :				
	a. de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé;	4,50	1,76	7,97	1,53
	b. de faire des interventions axées sur la compréhension;	7,17	1,17	7,97	1,73
	c. de faire des interventions permettant le développement du vocabulaire;	7,17	1,17	8,00	1,63
	d. de créer un contexte favorisant le plaisir de lire.	7,67	2,16	8,86	0,69
17.	Lorsque je fais de la lecture partagée, je suis capable :				
	a. de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé;	4,50	1,76	7,80	1,07
	b. de faire des interventions axées sur l'enseignement des stratégies de lecture;	5,83	2,14	8,31	0,75
	c. de poser des questions qui favorisent l'interaction;	6,83	1,83	8,33	1,03
	d. d'enseigner de façon explicite les stratégies de lecture.	5,67	2,42	8,17	1,60
18.	Lorsque je fais de la lecture guidée, je suis capable :				
	a. de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé;	4,17	1,94	7,67	1,21
	b. de regrouper les élèves selon les besoins semblables en lecture;	4,17	2,32	8,67	0,82
	c. de faire des interventions favorisant l'application des stratégies de lecture;	5,67	2,42	8,00	1,29
	d. d'organiser des activités de littératie que la majorité des élèves peuvent effectuer de façon autonome.	3,83	2,64	7,83	1,17
19.	Pour la lecture autonome, je suis capable :				
	a. de créer un environnement favorable à la lecture autonome (matériel varié, coin de lecture invitant);	4,83	2,86	7,29	1,38
	b. de classer les livres pour permettre à l'élève de faire un choix selon le niveau de difficulté recommandé;	2,83	2,79	6,29	1,70
	c. de mettre en place une démarche efficace de lecture autonome (p.ex., mini-leçon, rencontre individuelle, partage et réactions);	4,67	3,44	7,14	1,68
	d. de faire des interventions favorisant l'application des stratégies en lecture;	5,17	3,54	6,86	1,68
	e. de fournir des occasions variées permettant aux élèves de partager leurs réflexions et d'avoir du plaisir à lire	5,50	3,62	7,00	2,16

		2011		2014	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
20.	Pour développer la communication orale, je suis capable :				
	a. de fournir quotidiennement des occasions d'interactions dans des contextes formels ou informels	5,83	2,48	7,33	1,63
	b. d'enseigner de façon explicite les habiletés ciblées;	5,00	2,28	7,50	1,64
	c. d'utiliser des stratégies efficaces (p.ex., modelage, questionnement, interventions face aux erreurs).	6,00	1,67	8,00	1,10
21.	Pour favoriser l'acquisition de la fluidité, je suis capable :				
	a. de poser des questions en fonction des trois systèmes d'indices en lecture;	0,50	0,84	8,43	1,81
	b. d'organiser des activités permettant la segmentation des phrases, des mots et des syllabes, la fusion des phonèmes, l'élision et l'ajout de phonèmes;	2,67	2,80	8,50	1,38
	c. de structurer des activités permettant la reconnaissance globale des mots fréquents;	4,50	3,83	8,57	1,27
	d. de favoriser les stratégies de décodage par des expériences de lecture;	4,50	2,92	8,00	1,29
	e. d'amener l'élève à reconnaître ses erreurs de lecture et à se questionner devant un mot difficile à lire.	5,67	2,66	8,71	1,11
22.	Pour favoriser la compréhension en lecture, je suis capable :				
	a. d'enseigner de façon structurée le vocabulaire;	4,33	2,50	6,67	1,86
	b. d'organiser quotidiennement des activités ludiques;	4,00	2,76	6,71	1,70
	c. de formuler des questions permettant le développement de la métacognition;	4,01	2,53	7,00	0,82
	d. de soutenir le développement d'habiletés de haut niveau (p.ex., inférence, synthèse, jugement);	4,17	2,48	6,86	0,90
	e. d'enseigner de façon explicite les stratégies de compréhension en lecture (p.ex., inférer, évoquer par l'imagerie mentale).	4,33	2,50	7,29	1,11
23.	Dans le contexte d'une évaluation formative, je suis capable :				
	a. de choisir des outils d'observation qui permettent une évaluation axée sur les apprentissages;	4,00	3,63	8,29	1,11
	b. de fournir régulièrement une rétroaction à l'élève pour lui permettre de s'améliorer;	5,17	2,32	7,57	1,40
	c. d'utiliser une <i>fiche d'observation individualisée</i> pour consigner mes observations, faire le calcul de précision et repérer les stratégies de lecture déficitaires;	2,67	2,73	8,67	1,37
	d. de définir les profils de mes élèves et de ma classe;	2,17	2,93	7,86	1,21
	e. d'utiliser des outils informatiques pour la gestion et l'analyse des observations.	1,83	1,94	7,71	1,60

Questionnaire d'appréciation du sentiment d'autoefficacité professionnelle

	2011		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
1. Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.	2,9	1,21	3,57	1,27
2. Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.	4,7	1,25	4,57	0,79
3. La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.	4,1	1,57	4,14	1,07
4. Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.	4,0	1,29	4,29	1,80
5. Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.	4,3	1,38	5,57	0,53
6. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.	4,4	0,79	4,86	0,69
7. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	3,9	1,35	4,43	0,98
8. Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.	4,7	0,76	3,86	1,21
9. Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.	4,0	0,82	4,71	0,49
10. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.	4,2	1,17	5,00	0,58
11. Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.	4,0	0,82	4,00	1,29
12. Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.	4,4	1,27	4,57	1,13
13. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	4,9	0,90	5,00	1,15
14. Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.	4,4	1,27	4,86	1,07
15. Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.	3,3	1,70	3,71	1,98

ANNEXE N

RÉSULTATS DÉCOULANT DES QUESTIONNAIRES ÉQUIPE EN ADAPTATION SCOLAIRE AU SECONDAIRE

Cette section présente l'analyse des données issues des réponses émises par les participants à deux questionnaires, soit un premier portant sur l'autoappréciation des connaissances et compétences en lecture et un second visant à identifier le sentiment d'autoefficacité des participants. Les participants ont répondu à ces deux questionnaires en début de projet, soit en septembre 2011, ainsi qu'en fin de projet, soit en mai 2014. Étant donné que le milieu de l'adaptation scolaire qui nous sert de terrain d'enquête fait face, d'année en année, **à un roulement de personnel enseignant important, seulement deux des six enseignantes ont pu participer** de façon continue aux trois années du projet de recherche. Ainsi, à l'exception de ces deux participants, ceux qui ont répondu aux questionnaires en mai 2014 se sont intégrés à la CAP à la 2^e ou à la 3^e année de son implantation. Nous avons donc opté pour un échantillon à mesures non répétées, lequel permet de tenir compte de l'ensemble des données recueillies incluant celles des participants n'ayant répondu aux questionnaires qu'une seule fois. Les données recueillies en 2014 sont donc comparées à celles de 2011 afin de tracer le portrait de l'évolution des pratiques d'enseignement des participants au sein de la CAP ainsi que la progression de leur sentiment d'efficacité.

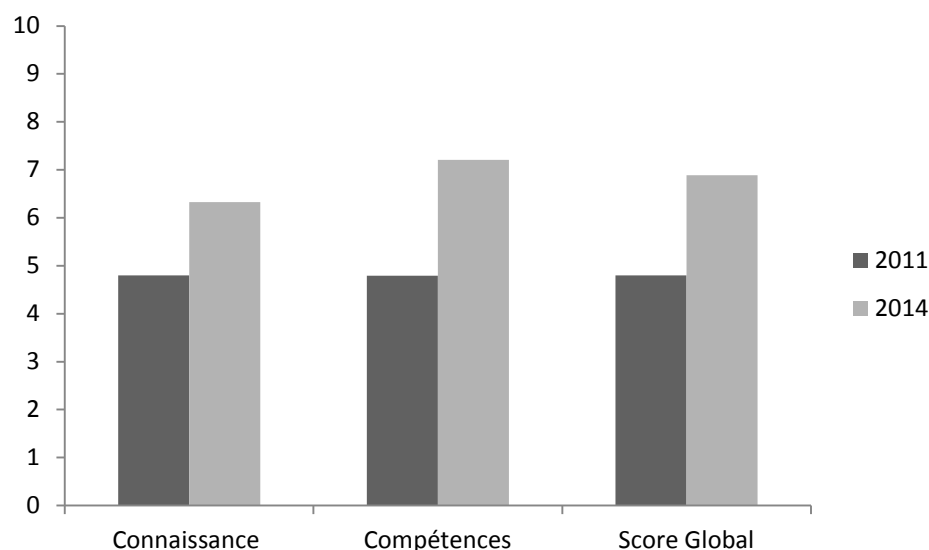
Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture

L'analyse des données de 2014 démontre une augmentation des scores moyens au questionnaire d'Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture comparativement aux scores moyens du même questionnaire administré en 2011, comme l'indiquent le tableau 1 et la figure 1. Sur une échelle Likert de 10 points, les scores moyens relatifs aux questions portant sur les connaissances et compétences en enseignement ont nettement progressé comparativement à l'année 2011 puisqu'ils sont passés respectivement de 4,80 ($\sigma=2,69$) à 6,33 ($\sigma=1,73$) ainsi que de 4,79 ($\sigma=2,61$) à 7,21 ($\sigma=1,68$), ce qui chiffre le score global moyen en 2014 à 6,89 ($\sigma=1,75$), comparativement à 4,80 ($\sigma=2,64$) en 2011. Bien qu'à l'évidence on puisse noter une nette amélioration dans chacune des deux dimensions, il ne nous est malheureusement pas possible de déterminer si cette amélioration est statistiquement significative étant donné le faible nombre de répondants.

Tableau 1. Scores moyens de l'autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture en 2011 et 2014

	2011		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Connaissances	4,80	2,69	6,33	1,73
Compétences	4,79	2,61	7,21	1,68
Global	4,80	2,64	6,89	1,75

Figure 1. Scores moyens de l'Autoappréciation des connaissances et compétences en enseignement de la lecture en 2011 et 2014



Sentiment d'autoefficacité en enseignement

Le questionnaire d'Appréciation du sentiment d'autoefficacité professionnelle permet, à l'aide d'une échelle Likert de six points, de décrire la représentation qu'une personne possède de sa capacité à mobiliser ses ressources et à accomplir les actions requises pour répondre aux exigences d'une situation donnée. Un enseignant ayant un sentiment d'autoefficacité élevé croit en sa capacité d'agir pour obtenir le succès de chacun de ses élèves, tandis que celui qui possède un faible sentiment d'autoefficacité ne se sent pas en mesure d'exécuter les actions appropriées, pas plus qu'il ne cherchera à les initier ou à persister à les accomplir.

Le questionnaire est divisé en deux groupes de questions distinguant le sentiment d'efficacité personnelle (évalué à l'aide de neuf questions), du sentiment d'efficacité générale (évalué à l'aide de six questions). Tel que le précise Dussault et coll. (2001), « Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance qu'un enseignant a en sa capacité à influencer les apprentissages des élèves. Il s'agit

donc d'une forme d'évaluation personnelle. La seconde dimension, le sentiment d'efficacité générale, réside dans la croyance que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les étudiants, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire » (p. 3). La combinaison de ces deux dimensions permet de faire émerger un sentiment d'efficacité globale. Le tableau 2 et les figures 2 et 3 comparent les résultats liés au sentiment d'autoefficacité lors des collectes de 2011 et de 2014.

Tableau 2. Scores moyens d'appréciation du sentiment d'autoefficacité professionnelle en 2011 et 2014

	2011		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Efficacité générale	4,07	1,23	4,25	1,27
Efficacité personnelle	4,68	0,81	4,62	0,90
Efficacité globale	4,44	1,03	4,47	1,08

Figure 2. Scores moyens de tous les items liés au sentiment d'autoefficacité des enseignants en 2011 et 2014

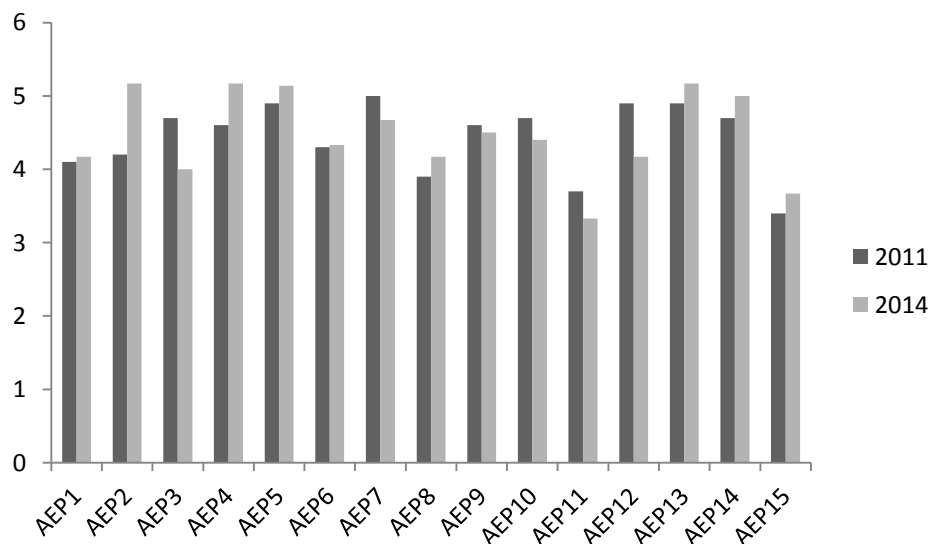
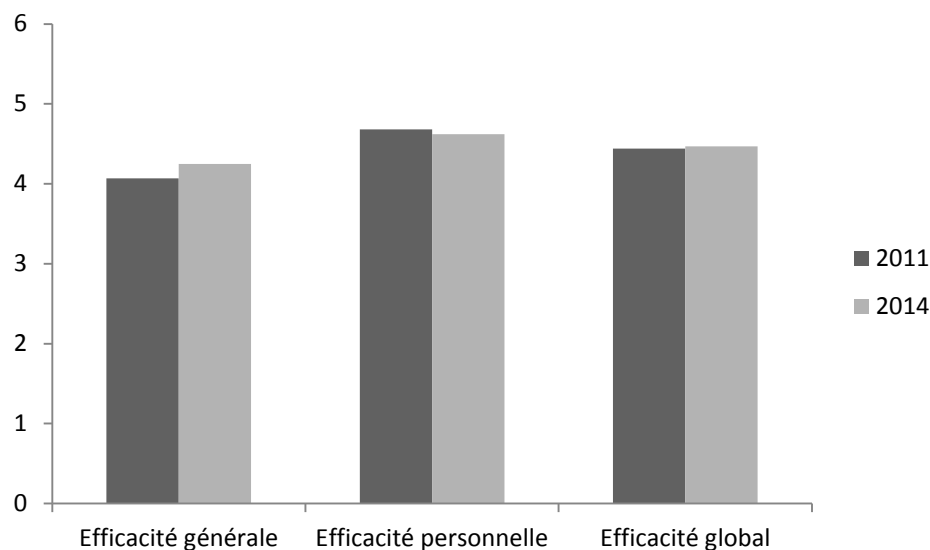


Figure 3. Scores moyens de l'efficacité générale, personnelle et globale de 2011 et 2014 des enseignants



Bien qu'une légère diminution du score moyen de l'efficacité personnelle soit observée puisqu'il est passé de 4,68 ($\sigma=0,81$) en 2011 à 4,62 ($\sigma=0,90$) en 2014, le score moyen de l'efficacité générale a augmenté, passant de 4,07 ($\sigma=1,23$) en 2011 à 4,25 ($\sigma=1,27$) en 2014. Ainsi, le score de l'efficacité globale est passé de 4,44 ($\sigma=1,03$) en 2011 à 4,47 ($\sigma=1,08$) en 2014.

Questionnaire auto-appréciation de l'enseignement de la littérature

		2011		2014	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Connaissances					
1.	Je peux nommer les trois systèmes d'indices en lecture et donner des exemples de questions favorisant leur utilisation.	2,56	2,74	5,00	2,52
2.	Je peux expliquer à un collègue les composantes d'un programme efficace de lecture.	3,89	3,30	5,50	1,80
3.	Je peux expliquer à mes collègues les quatre situations de lecture et leurs caractéristiques.	2,33	2,40	7,00	0,82
4.	Je connais les trois temps du processus d'enseignement de la lecture ainsi que la démarche reliée à chaque temps.	2,56	2,40	5,67	2,21
5.	Je peux expliquer les trois principales techniques de soutien en enseignement de la lecture (modelage, étayage, rétroaction).	5,89	2,20	6,00	1,15
6.	Je peux expliquer à un collègue les composantes permettant d'accéder à la fluidité en lecture (concepts reliés à l'écrit, conscience phonologique, système graphophonétique, étude de mots et habiletés de fluidité).	4,67	2,29	6,00	1,15
7.	Je peux expliquer à un collègue les composantes permettant d'accéder à la compréhension en lecture (p.ex., vocabulaire, métacognition, inférence...).	5,89	2,26	7,00	0,82
8.	Je peux décrire :				
	les stratégies d'enseignement du vocabulaire;	4,89	2,42	5,67	5,17
	le questionnement pour développer les habiletés de la pensée;	4,56	2,46	0,94	2,41
	l'enseignement explicite des stratégies de compréhension.	4,89	2,47	6,67	1,11
9.	Je connais les caractéristiques d'une classe où :				
	a. on applique la pédagogie différenciée;	6,11	2,03	6,67	1,70
	b. on applique les modalités de l'évaluation formative;	5,33	1,87	7,00	1,53
	c. on intègre les technologies dans la pédagogie;	6,89	1,96	6,67	1,49
	d. on crée un environnement motivant.	7,22	1,99	7,67	1,60
10.	Je peux expliquer à des collègues des interventions efficaces pour développer la communication orale.	5,22	2,68	6,50	0,96
11.	Je connais les diverses stratégies qui me permettent d'intégrer la communication orale tout au long du processus de lecture.	4,22	2,28	5,50	0,96
12.	Je peux définir ce qu'est la zone proximale de développement de l'élève et donner un exemple.	5,11	3,98	6,60	2,58
13.	Je peux préciser les différents niveaux de difficulté des textes et les choisir en fonction des situations de lecture.	3,78	2,54	6,00	1,15

14.	Je peux situer le niveau de compétence d'un élève en fonction de son taux de précision en lecture et de sa compréhension.	5,11	2,37	8,00	0,58
15.	Je connais la correspondance entre le niveau de compétence d'un élève (autonomie, apprentissage et difficulté) et les niveaux de difficulté de textes à utiliser.	4,67	2,40	6,33	1,11

Compétences

16.	Lorsque je fais la lecture aux élèves, je suis capable :				
	de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé;	5,67	2,55	8,00	0,58
	de faire des interventions axées sur la compréhension;	5,89	2,03	7,83	0,69
	de faire des interventions permettant le développement du vocabulaire;	5,89	2,40	7,67	0,75
	de créer un contexte favorisant le plaisir de lire.	5,89	2,09	7,83	0,69
17.	Lorsque je fais de la lecture partagée, je suis capable :				
	de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé;	5,22	2,68	7,83	0,69
	de faire des interventions axées sur l'enseignement des stratégies de lecture;	5,22	2,64	7,67	0,75
	de poser des questions qui favorisent l'interaction;	5,56	2,65	8,00	0,82
	d'enseigner de façon explicite les stratégies de lecture.	4,67	2,24	7,50	0,76
18.	Lorsque je fais de la lecture guidée, je suis capable :				
	de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé;	5,22	2,82	8,00	0,58
	de regrouper les élèves selon les besoins semblables en lecture;	4,89	2,80	8,00	0,82
	de faire des interventions favorisant l'application des stratégies de lecture;	4,67	3,04	7,67	0,75
	d'organiser des activités de littératie que la majorité des élèves peuvent effectuer de façon autonome.	4,44	3,00	7,50	0,96
19.	Pour la lecture autonome, je suis capable :				
	de créer un environnement favorable à la lecture autonome (matériel varié, coin de lecture invitant);	5.67	2,45	7,67	1,60
	de classer les livres pour permettre à l'élève de faire un choix selon le niveau de difficulté recommandé;	4.56	2,60	6,67	1,60
	de mettre en place une démarche efficace de lecture autonome (p.ex., mini-leçon, rencontre individuelle, partage et réactions);	4.33	2,65	7,17	1,57
	de faire des interventions favorisant l'application des stratégies en lecture;	4.67	3,12	7,00	1,91
	de fournir des occasions variées permettant aux élèves de partager leurs réflexions et d'avoir du plaisir à lire	5.44	2,55	6,50	2,22
20.	Pour développer la communication orale, je suis capable :				
	de fournir quotidiennement des occasions d'interactions dans des contextes formels ou informels	6.22	1,99	6,83	2,79
	d'enseigner de façon explicite les habiletés ciblées;	5.11	2,62	7,17	1,77
	d'utiliser des stratégies efficaces (p.ex., modelage, questionnement, interventions face aux erreurs).	5.00	2,50	7,00	2,77

21.	Pour favoriser l'acquisition de la fluidité, je suis capable :				
	de poser des questions en fonction des trois systèmes d'indices en lecture;	0.63	0,74	5,80	2,14
	d'organiser des activités permettant la segmentation des phrases, des mots et des syllabes, la fusion des phonèmes, l'élision et l'ajout de phonèmes;	3.78	2,95	6,80	0,98
	de structurer des activités permettant la reconnaissance globale des mots fréquents;	3.89	2,42	7,20	0,75
	de favoriser les stratégies de décodage par des expériences de lecture;	4.56	2,55	6,83	1,34
	d'amener l'élève à reconnaître ses erreurs de lecture et à se questionner devant un mot difficile à lire.	5.44	1,81	7,33	1,25
22.	Pour favoriser la compréhension en lecture, je suis capable :				
	d'enseigner de façon structurée le vocabulaire;	5.00	2,74	6,67	0,94
	d'organiser quotidiennement des activités ludiques;	4.67	2,78	5,17	2,91
	de formuler des questions permettant le développement de la métacognition;	4.44	3,28	7,33	0,94
	de soutenir le développement d'habiletés de haut niveau (p.ex., inférence, synthèse, jugement);	5.25	2,76	7,50	0,96
	d'enseigner de façon explicite les stratégies de compréhension en lecture (p.ex., inférer, évoquer par l'imagerie mentale).	4.88	3,14	7,17	1,07
23.	Dans le contexte d'une évaluation formative, je suis capable :				
	de choisir des outils d'observation qui permettent une évaluation axée sur les apprentissages;	4.33	1,87	7,17	1,21
	de fournir régulièrement une rétroaction à l'élève pour lui permettre de s'améliorer;	5.67	1,50	7,00	1,83
	d'utiliser une <i>fiche d'observation individualisée</i> pour consigner mes observations, faire le calcul de précision et repérer les stratégies de lecture déficitaires;	3.67	2,60	7,33	2,05
	de définir les profils de mes élèves et de ma classe;	5.67	1,87	7,67	0,75
	d'utiliser des outils informatiques pour la gestion et l'analyse des observations.	2.56	2,88	5,57	3,20

Questionnaire d'appréciation du sentiment d'autoefficacité professionnelle

	2011		2014	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
1. Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.	4,11	1,05	4,17	0,69
2. Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.	4,22	1,20	5,17	0,37
3. La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.	4,67	1,12	4,00	1,00
4. Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.	4,56	1,13	5,17	0,69
5. Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.	4,89	0,78	5,17	0,69
6. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.	4,33	0,71	4,33	0,47
7. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	5,00	0,50	4,67	1,11
8. Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.	3,89	0,93	4,17	1,07
9. Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.	4,56	0,73	4,50	0,50
10. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.	4,67	0,87	4,40	0,49
11. Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.	3,67	1,50	3,33	1,37
12. Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.	4,89	0,78	4,17	0,69
13. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	4,89	0,78	5,17	0,69
14. Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.	4,67	0,87	5,00	1,41
15. Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.	3,44	1,24	3,67	1,37