



Se professionnaliser en **collaborant** !

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT POUR LA MISE EN
ŒUVRE D'UNE COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE
PROFESSIONNELLE EN MILIEU SCOLAIRE

Groupe Thématique d'Expertise 3 : "Appui aux collectifs
enseignants et communautés d'apprentissage professionnelles
dans les établissements et les réseaux disciplinaires"



Table des matières

LISTE DES SIGLES	3
LISTE DES TABLEAUX	4
LISTE DES FIGURES	4
AVANT-PROPOS	5
REMERCIEMENTS	6
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 - LES CAP EN THEORIE	10
Clarification du concept de CAP	10
Fondements théoriques de la CAP	12
Les sources d'impulsion d'une CAP	14
Les acteurs : rôles et responsabilités	15
Les dimensions d'une CAP	17
Les attributs d'une CAP	20
Les stades de développement d'une CAP	21
CHAPITRE 2 - FAVORISER L'IMPLANTATION D'UNE CAP : DEMARCHE ET OUTILS ...	23
Action 1 : Besoin d'un leadership qui transforme le fonctionnement de l'école en CAP	23
Action 2 : Définir une vision commune et des valeurs partagées	28
Action 3 : Mettre en place des conditions physiques et humaines qui favorisent la progression de l'école comme CAP	37

Action 4 : Créer un environnement favorable au travail collaboratif	40
Action 5 : Favoriser l'apprentissage collectif au sein de l'équipe.....	45
Action 6 : Promouvoir la qualité des apprentissages des élèves.....	50
Action 7 : Mettre en place un portfolio de la CAP	55

CHAPITRE 3 - LES TIC AU SERVICE DES COLLECTIFS ENSEIGNANTS : QUELQUES EXPERIENCES DANS DES PAYS BENEFICIAIRES DU PROGRAMME APPRENDRE 61

Expérience 1 : Utilisation des technologies numériques comme outil de travail collaboratif pour renforcer les capacités des enseignants en Côte d'Ivoire	63
Expérience 2 : Analyse des prestations pédagogiques filmées dans le cadre du Projet d'Amélioration de l'Education de Base en Casamance (Sénégal)	65
Expérience 3 : la Plateforme Web EducMaster au Bénin comme outil de facilitation du travail collaboratif des enseignants.....	69

CONCLUSION..... 71

LISTE DE REFERENCES 72

Autres ressources bibliographiques et webographie	75
---	----

ANNEXES 76

Annexe 1 : Actions posées par la direction d'école pour favoriser l'implantation de la CAP	76
Annexe 2 : Grille d'observation de l'évolution de l'école en CAP (GOCAP)	78
Annexe 3 : Modèle de rencontre pour une école fonctionnant en CAP	83
Annexe 4 : Un exemple de feuille de route pour l'implantation d'une CAP	85

Liste des sigles

AEFO	Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens
AFD	Agence Française de Développement
APPRENDRE	Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources
CA	Communauté d'Apprentissage des Maîtres (Mali)
CAP	Communauté d'Apprentissage Professionnelle
CAPC	Cellule d'Animation Pédagogique et Culturelle
CAPED	Cellule d'Animation Pédagogique
CE	Collectif d'Enseignants
CE	Conseil d'Enseignement (Côte d'Ivoire)
GTE	Groupe Thématique d'Expertise
IES	Inspecteur d'Enseignement Secondaire
LARES	Laboratoire d'Analyse Régionale et d'Expertise Sociale
PAEBCA	Projet d'Amélioration de l'Education de Base en Casamance
PAMOFÉ	Projet d'appui à la mise en œuvre de la formation des enseignants
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UP	Unité Pédagogique

Liste des tableaux

Tableau 1 : Différentes formes de collectifs d'enseignants observés dans la recherche	10
Tableau 2 : Acteurs, rôles et responsabilités en CAP	15
Tableau 3 : Les différents stades d'évolution d'une CAP	21
Tableau 4 : Questionnaire d'autoévaluation sur le leadership à l'intention des directions d'école	25
Tableau 5 : Grille du profil de l'école	29
Tableau 6 : Dimensions et indicateurs de développement de l'éducation	31
Tableau 7 : Grille d'appréciation des compétences professionnelles des enseignants	32
Tableau 8 : Les conditions physiques et humaines au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ?	38
Tableau 9 : Questionnaire sur le fonctionnement du collectif enseignant	41
Tableau 10 : La promotion de l'apprentissage collectif au sein de la CAP : où en sommes-nous ?	47
Tableau 11 : Grille pour établir un profil de classe	51
Tableau 12 : La prise de décision basée sur des données probantes. Où en sommes-nous ?	53
Tableau 13 : Canevas d'un rapport d'activité de gestion d'une CAP	57
Tableau 14 : Canevas de rapport d'activité de formation d'une CAP	58
Tableau 15 : Commentaires de l'encadreur pédagogique dans le portfolio de la CAP	59
Tableau 16 : Expression libre dans le portfolio de la CAP	60
Tableau 17 : Récapitulatif des types de collectifs enseignants (CE) dans 6 pays bénéficiaires du programme APPRENDRE	61

Liste des figures

Figure 1 : Sources d'impulsion d'une CAP	15
Figure 2 : Les dimensions d'une CAP	18

Avant-propos

Le présent guide est l'un des fruits de l'accompagnement proposé par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), à travers son programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressources).

L'une des activités phares du programme est l'organisation de séminaires internationaux de partage d'expériences et de connaissances sur des thématiques de la professionnalisation. Le troisième séminaire du genre a porté sur la thématique du travail collaboratif des enseignants. Dans sa structuration, APPRENDRE se démembre en groupes thématiques d'expertise (GTE) et c'est le Groupe thématique d'expertise 3 (Appui aux collectifs enseignants et communautés d'apprentissage professionnelles dans les établissements et les réseaux disciplinaires), qui s'est vu confier la tâche de travailler aux contenus scientifiques du troisième séminaire international dont le thème était : « Se professionnaliser en collaborant ».

Une revue de littérature sur les communautés d'apprentissage professionnelles et des études de cas des pays du programme APPRENDRE ont été commanditées à cet effet. La synthèse des écrits recensés sur les CAP préparée par les professeurs Mukamurera et Dembélé, de même que le rapport synthèse des études de cas pays et les Actes du Séminaire sont disponibles sur le site d'APPRENDRE. A l'issue du séminaire, le GTE 3 s'est engagé à mettre un guide à disposition des pays qui veulent redynamiser les collectifs enseignants existants pour en faire de véritables CAP. Ce guide a pour intention de permettre aux acteurs du système éducatif de développer les connaissances liées au concept de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et ainsi faciliter sa mise en place et son fonctionnement au sein des écoles dans l'optique d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages des élèves.

Nous espérons que les connaissances, les exemples et les outils concrets qui y sont proposés répondront aux besoins des publics visés et qu'ils en feront bon usage au bénéfice des enfants et jeunes qu'ils ont la responsabilité de soutenir dans leurs apprentissages.

Nous tenons à féliciter le GTE 3 pour ce travail qui contribue de façon significative à la réalisation de sa mission, à savoir favoriser le développement professionnel des enseignants par le travail collaboratif en établissements, en réseaux, autour des apprentissages des élèves, de la réussite scolaire; la finalité étant de bâtir une école apprenante, où la collaboration entre pairs va de soi et est soutenue par un encadrement de proximité approprié (par les directions et conseillers pédagogiques).

Remerciements

Au nom du Groupe thématique d'expertise 3 (Appui aux collectifs enseignants et communautés d'apprentissage professionnelles dans les établissements et les réseaux disciplinaires), nous remercions chaleureusement la coordination du programme APPRENDRE de nous avoir confié ce mandat, nous donnant ainsi l'occasion de nous pencher sur un sujet qui présente beaucoup d'intérêt dans la plupart des pays, aussi bien au Nord qu'au Sud.

En effet, la collaboration des enseignants et plus spécifiquement le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) suscitent de plus en plus d'intérêt en milieu scolaire, car ils apparaissent comme des conditions gagnantes pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves ayant des besoins diversifiés.

À l'instar du thème, la démarche ayant abouti au présent document fut éminemment collaborative. Tous les autres membres du GTE 3, Joséphine Mukamurera, professeure titulaire à l'Université de Sherbrooke (Quebec), Martial Dembélé, professeur titulaire à l'Université de Montréal (Quebec), également membre du Conseil scientifique du programme APPRENDRE, El-Hadji Amadou Guèye Seye, coordonnateur du Projet d'Amélioration de l'Éducation de Base en Casamance (Sénégal) et Thierno Hamidou BAH, Consultant indépendant en éducation et formation ont contribué, chacune et chacun à sa manière, à la rédaction du présent guide. Nous les remercions de leur collaboration et de leur confiance. Nous tenons enfin à remercier Cyrielle Le Her, doctorante en sciences de l'éducation et de la formation en France pour son implication au cours de la phase de finalisation du guide.

Jean Adoté-Bah Adotévi

Coordonnateur du groupe thématique d'expertise 3
du programme APPRENDRE

Introduction

Au regard des limites objectives de toute formation initiale, à l'instar des membres d'autres groupes professionnels, le personnel enseignant a besoin, voire le devoir, de se tenir à jour et de poursuivre son développement professionnel au service des apprentissages de leurs élèves. Cela implique de s'inscrire dans une perspective d'amélioration continue de ses compétences, face à l'évolution des connaissances, à la complexité et à l'imprévisibilité du travail enseignant. Pendant longtemps, le développement professionnel continu des enseignant.e.s reposait sur l'offre institutionnelle de formation continue conçue selon une approche descendante et transmissive, caractérisée par des activités non différenciées et se tenant souvent en dehors des murs de l'école. Les limites de cette approche (McLaughlin, 1991) et le mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant (Bourdoncle, 1991) ont engendré, depuis les années 1990, un intérêt croissant pour l'approche ascendante de développement professionnel continu dans nombre de systèmes éducatifs (Hargreaves, Fullan, 1992 ; Rust et Dalin, 1990). Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) sont emblématiques de cette approche qui est sous-tendue par la conviction que les enseignant.e.s, en tant que professionnel.le.s de l'éducation, peuvent apprendre efficacement les uns des autres et sont capables de déterminer le contenu et l'organisation des activités propices à cette fin. L'analyse des pratiques et la réflexion critique sur la pratique sont également au cœur de cette approche, l'école étant le lieu privilégié de ce travail. Enfin, l'émergence de communautés virtuelles peut être vue comme une modalité complémentaire au présentiel grâce à la démocratisation des technologies de l'information et de la communication, de l'accès à Internet en particulier.

On trouve les CAP sous différentes appellations dans plusieurs pays, y compris parmi ceux bénéficiaires du programme APPRENDRE : Groupe d'animation pédagogique au Burkina Faso ; *Teaching Research Groups* en Chine ; Cellule de rénovation pédagogique en Guinée ; *Lesson Study* au Japon ; Communauté d'apprentissage des maîtres au Mali ; Cellule d'animation pédagogique au Niger ; les *School Improvement Projects* de la Fondation Aga Khan en Afrique de l'Est, etc. L'expérience et la recherche montrent toutefois qu'il ne suffit pas de mettre en place de tels cadres d'apprentissage professionnel. En effet, les CAP ont besoin de ressources et d'accompagnement, tout en prenant garde de trop empiéter sur l'autonomie individuelle des enseignant.e.s. Cela interpelle les directions d'établissement qui doivent créer les conditions nécessaires au bon fonctionnement de ces collectifs et à l'atteinte de leurs objectifs. Les directions

doivent notamment jouer un rôle de leader pédagogique et transformationnel auprès d'eux, entre autres en créant les conditions propices à l'initiative enseignante et à la collaboration au sein du collectif.

Les corps d'encadrement et de contrôle pédagogique œuvrant aux échelons supérieurs (conseillers pédagogiques et inspecteurs) ainsi que les décideurs du système éducatif ont eux aussi un rôle à jouer dans la mise en place et le fonctionnement des collectifs d'enseignant.e.s. Outre la mise à disposition des ressources nécessaires, il est attendu d'eux surtout un changement de paradigme pour un modèle de professionnalisation des enseignant.e.s moins centré sur la formation transmissive mais plutôt sur l'idée d'une CAP axée sur la collaboration, l'apprentissage actif et des contenus ancrés dans le travail réel des enseignants. Certes, la stratégie des politiques éducatives qui consiste à faire des creusets de collectifs enseignants des cadres de formation continue reste tout à fait fondée et justifiée par la nécessité de combler les lacunes d'une formation initiale insuffisante ou par le souci de « professionnaliser » les enseignants à partir des situations professionnelles authentiques vécues au quotidien.

Quelles sont les grandes articulations du guide ?

Le guide comprend trois chapitres. La clarification du concept de communauté d'apprentissage professionnelle sur le plan théorique est l'objet du premier chapitre. Des outils sont proposés dans le deuxième chapitre pour l'implantation de CAP, leur fonctionnement, et pour le suivi-évaluation des différents rôles et activités. Le troisième et dernier chapitre explore le potentiel des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'essor des CAP.

Il n'est pas nécessaire d'exploiter le guide dans cet ordre. Les utilisateurs gagneraient toutefois à s'appropriier les bases théoriques présentées dans le chapitre 1 avant de passer à l'action.

Quelles sont ses ambitions ?

- ***Pour les décideurs et les leaders scolaires des systèmes éducatifs.***

Le concept de développement professionnel continu des enseignants fait une place à ce que nous pouvons appeler ici « l'initiative enseignante », à des acteurs autres que les corps d'encadrement dit de proximité, et à la création d'un environnement favorable à l'apprentissage continu des enseignants.

Enfin, lorsque les résultats d'apprentissage scolaires alimentent et guident les choix pédagogiques de l'école, avec des membres d'une équipe pédagogique qui se soutiennent, cela constitue un levier de l'amélioration des pratiques et du rendement des élèves.

- ***Pour les enseignants et les communautés d'apprentissage professionnelles : « Se professionnaliser en collaborant ! »***

Sortir de l'isolement professionnel qui peut naître de plusieurs facteurs dont l'éloignement géographique, des connaissances et compétences professionnelles insuffisantes, etc. pour permettre le propre épanouissement professionnel, telle est l'ambition de ce guide ! C'est un outil qui encourage le partage de l'expertise existante au sein de l'école et crée même un cadre de soutien à l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants. Les conditions pour y parvenir sont l'engagement mutuel pour une identité professionnelle plus affirmée, une vision partagée de la mission d'enseignement et l'adhésion à une culture de collaboration entre enseignants qui requiert la contribution de chaque membre de la CAP pour améliorer les pratiques pédagogiques.

Comment utiliser le guide sur les CAP ?

Le but premier du présent guide est d'encourager l'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) dans les milieux scolaires et de faciliter leur évolution dans ce mode de fonctionnement afin d'améliorer les pratiques des enseignants et la qualité des apprentissages des élèves. Pour ce faire, il convient de développer les connaissances liées à ce concept et de déployer les outils d'accompagnement nécessaires aux leaders scolaires et aux enseignants. Les outils proposés le sont à titre indicatif. Les utilisateurs sont invités à les adapter voire à en trouver ou concevoir d'autres plus appropriés à leur contexte.

Chapitre 1 - Les CAP en théorie

Ce premier chapitre expose les concepts et fondements théoriques de la Communauté d'Apprentissage Professionnelle (CAP).

Clarification du concept de CAP

Le concept de communauté d'apprentissage professionnelle qui est apparu au début des années 1990 connaît un essor important dans le milieu de l'éducation sous des formes et terminologies variées, comme illustré dans le tableau ci-après. Que ces termes soient utilisés à raison ou à tort de manière interchangeable dans certains écrits, il n'en demeure pas moins que les modèles qu'ils incarnent ont un dénominateur commun, celui de collaborer et d'apprendre ensemble. Les différentes dénominations repérées dans les écrits sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Différentes formes de collectifs d'enseignants observés dans la recherche

N°	Dénominations	Références scientifiques
1	Communauté de pratique ou Community of practice (CoP)	Wenger (1998) ; Gibert (2018)
2	Communauté d'Apprentissage (CA)	Dionne et al. (2010)
3	Communauté d'Apprentissage Professionnelle (CAP) ou Professional Learning Community (PLC)	DuFour (2004) ; Leclerc et Labelle (2013)
4	Communauté Virtuelle d'enseignants ou Online PLCs	Duncan-Howel (2010)
5	Communauté d'apprentissage hybride ou "blended learning" ou Hybrid PLCs	Blitz (2013)
6	Communauté de praticiens virtuelle (Daele et Charlier, 2006) (CoPV) Communauté de pratique virtuelle, Online community of practice (OCOP), Virtual community of practice (VCoP)	Daele et Charlier (2006)
7	Communauté d'élaboration de connaissances (Knowledge-building community)	Scardamalia & Bereiter (1994, 2003)
8	Communauté de pratique en réseau (CoPeR)	Laferrière et Gervais (2006)
9	Groupe de codéveloppement professionnel (professional co-development)	Payette et Campagne (2005)

Source : Mukamurera, J. et Dembélé, M. (2021)

Définitions du concept de CAP

Disons d'emblée qu'il n'existe pas encore une définition universelle et définitive du concept de CAP. À partir d'une trentaine de définitions repérées dans des écrits, les chercheurs Mukamurera et Dembélé (2021) définissent la CAP en contexte scolaire comme :

Un regroupement de professionnels scolaires (pouvant inclure ou non des sous-groupes) qui travaillent en collaboration autour d'un but commun, interagissent et réfléchissent ensemble de manière continue et constructive, partagent des ressources et leurs expériences et apprennent ensemble avec et par les pairs dans une perspective de développement professionnel continu et d'amélioration de l'apprentissage des élèves» (p. 20).

La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) est donc un dispositif de travail collectif conçu comme un moyen favorisant une façon de faire, de penser et d'agir en regroupant des professionnels d'un établissement d'enseignement, essentiellement des enseignants, dans le but d'améliorer, de manière collaborative, la pratique de l'enseignement, de même que les apprentissages des élèves (Blanton et Perez, 2011 ; Stoll, L, Bolam, R, McMahon, A, Wallace, M. et Thomas, S.M., 2006).

Soulignons que ce mode de fonctionnement est devenu de plus en plus populaire dans différents milieux scolaires grâce aux changements de pratiques des enseignants et au rendement des élèves.

Fondements théoriques de la CAP

Les fondamentaux sont des éléments de savoir permettant de maîtriser théoriquement les principales caractéristiques à la base d'une CAP, notamment ses dimensions, ses attributs, ses stades de développement. Mais auparavant, il convient de préciser les sources d'impulsion et les rôles et responsabilités des acteurs intervenant au sein de la CAP.

Fondements théoriques

Les idées qui nourrissent le concept de communauté d'apprentissage professionnelle relèvent de théories qui mettent l'accent sur les dimensions sociales, collectives, culturelles et partagées de l'apprentissage et de la cognition, notamment :

- Le socioconstructivisme, qui considère que l'apprentissage est un processus actif, constructif et interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres dans un processus d'échanges interpersonnels, de co-construction de sens et de connaissances (Tardif, 2017).
- La théorie socioculturelle, qui considère que l'apprentissage est un acte éminemment social et culturel, un produit de la collaboration entre des individus (Dehdary, 2017) et « qui implique des médiations à autrui et des artefacts culturels » (Tardif, 2017).
- La théorie de l'apprentissage situé considère que la connaissance se situe dans des contextes authentiques, et que l'apprentissage est influencé par l'activité, le contexte et la culture (Abigail, 2016). De ce fait, l'apprentissage et la culture s'avèrent indissociables et « ce lien se développe grâce à des contextes sociaux qui surviennent lorsque la pratique est partagée » entre des membres d'une communauté.

Divers courants en management et en théorie des organisations sont aussi à l'origine du concept et du développement des communautés d'apprentissage professionnelles. Il s'agit notamment de :

- La théorie des organisations apprenantes qui développe l'idée que pour survivre, une organisation doit se transformer en communauté et s'engager dans une démarche de développement continu, en faisant participer

l'ensemble de ses membres à la résolution de problèmes, à la création de savoirs collectifs et au renforcement de l'organisation (Tardif, 2017).

- Les théories de l'apprentissage des adultes développent le principe que les adultes apprennent mieux par l'expérience et par une démarche de résolution de problèmes (Steyn, 2013).

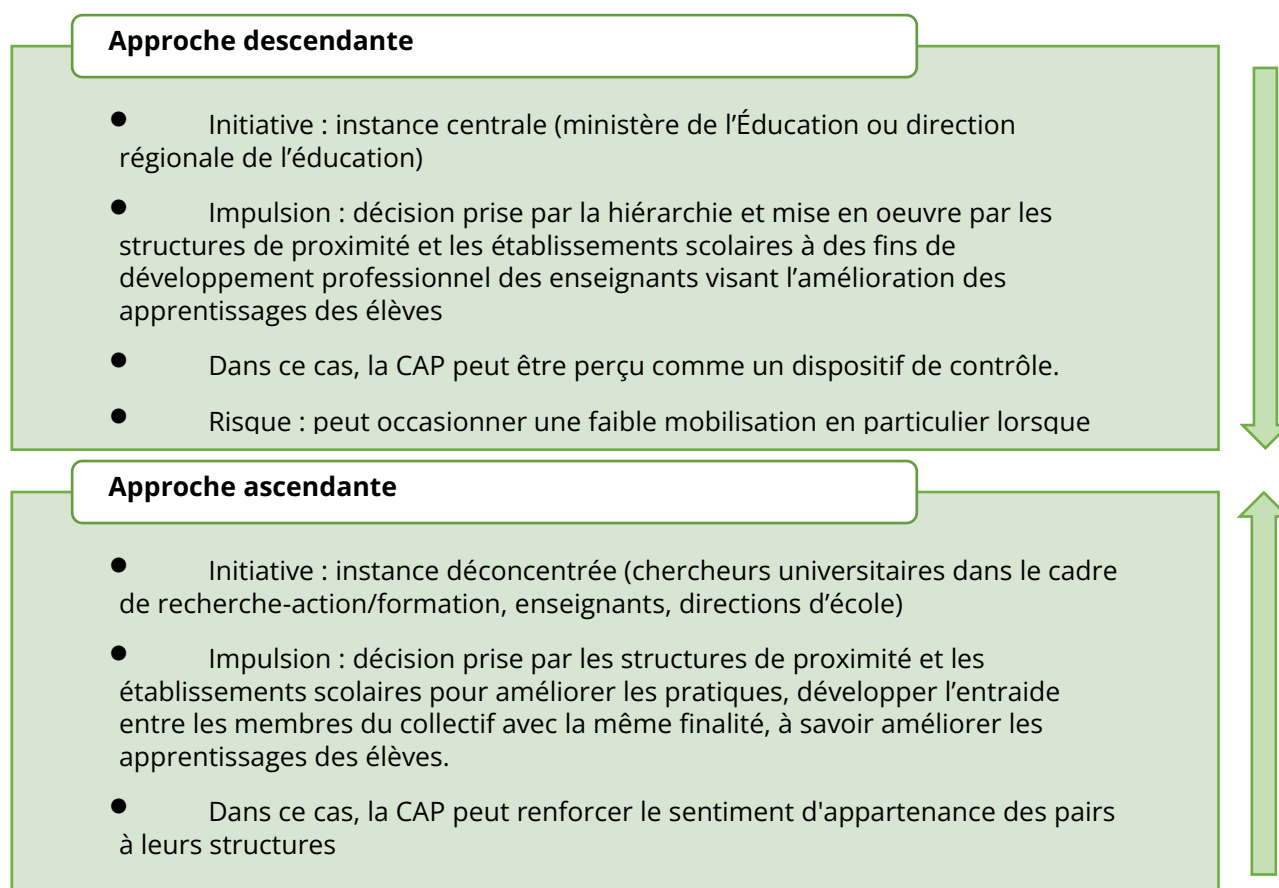
Pour en savoir davantage

- Cheng, X., & Pan, X. (2019). English language teacher learning in professional learning communities: a case study of a Chinese secondary school. *Professional development in education*, 45(4), 698-712.
- Dehdary, N. (2017). A Look into a Professional Learning Community. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(4), 645-654.
- Adotevi, J. (dir.) avec la collaboration de Le Her, C. (2021). Actes du 3ème séminaire international « se professionnaliser en collaborant », Programme APPRENDRE, AUF, AFD, 19-22 [En ligne] <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/10/Actes-du-seminaire-Se-professionnaliser-en-collaborant.pdf>

Les sources d'impulsion d'une CAP

L'implantation d'une CAP peut être impulsée par i) une instance centrale ou déconcentrée du Ministère de l'Education, ii) des chercheurs universitaires, iii) les enseignants eux-mêmes ou les écoles elles-mêmes. Ces sources d'impulsion se situent sur un continuum allant d'une approche descendante à une approche ascendante comme l'indique la figure ci-dessous.

Figure 1 : Sources d'impulsion d'une CAP



Source : Mukamurera et Dembélé (2021)

Les recherches montrent qu'il peut y avoir une synergie entre les différentes sources d'impulsion des CAP. Par exemple, l'instance centrale peut faire appel à des chercheurs universitaires pour accompagner les communautés ou faire la recherche sur les processus. Les CAP peuvent également être initiées par des écoles dans le cadre d'un projet d'innovation plus large soutenu par un gouvernement. Dans ce cas, l'impulsion vient du gouvernement, mais la participation des écoles est sur une base volontaire.

Les acteurs : rôles et responsabilités

Plusieurs acteurs du système éducatif sont en interaction dans une CAP. Il est important de bien définir leurs rôles et leurs responsabilités pour assurer le bon fonctionnement des échanges.

Tableau 2 : Acteurs, rôles et responsabilités en CAP

Acteurs	Rôles et principales responsabilités
Enseignants	Les enseignants sont les acteurs centraux des CAP. La dimension la plus importante des responsabilités du corps enseignant est l'engagement. Il peut se faire de différentes manières à savoir participer aux activités des communautés, partager leurs répertoires de connaissances, de pratiques et apporter leur questionnement pour réinvestir le fruit de leur apprentissage dans la pratique.
Directeurs et chefs d'établissement scolaire	Les directions et chefs d'établissement scolaire doivent s'assurer du bon fonctionnement de la CAP en instaurant une vision commune claire, en offrant les conditions adéquates notamment à travers la gestion de l'emploi du temps, les ressources matérielles, infrastructurelles et financières. La direction peut aussi avoir un rôle de partage de connaissances, de données ou d'expériences pertinentes de terrain par rapport à leur vécu pour dynamiser et alimenter les CAP.
Encadreurs pédagogiques (inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs d'enseignants)	Les encadreurs pédagogiques ont un rôle d'accompagnement, d'animation et de formation des enseignants et directeurs. Ils peuvent également avoir pour tâche la sélection et le recrutement des participants aux CAP d'initiative institutionnelle.
Chercheurs	Les chercheurs ont un double rôle. Ils peuvent être chercheur et animateur. Leurs tâches peuvent être variées à savoir participer au processus de recrutement des participants, animer une séance, proposer des modalités de travail collaboratif, partager des connaissances, diffuser et valoriser les travaux réalisés en CAP, collecter et analyser des données. Les écrits montrent que le chercheur est un avantage considérable dans le fonctionnement d'une CAP.

Sources : Prenger et al. (2019) ; Bélanger et al. (2019) ; Schaap et Bruijn (2018)

À ces acteurs, s'ajoutent d'autres types d'acteurs, à savoir les formateurs d'enseignants, les conseillers d'orientation, les parents d'élèves ou d'autres catégories d'experts.

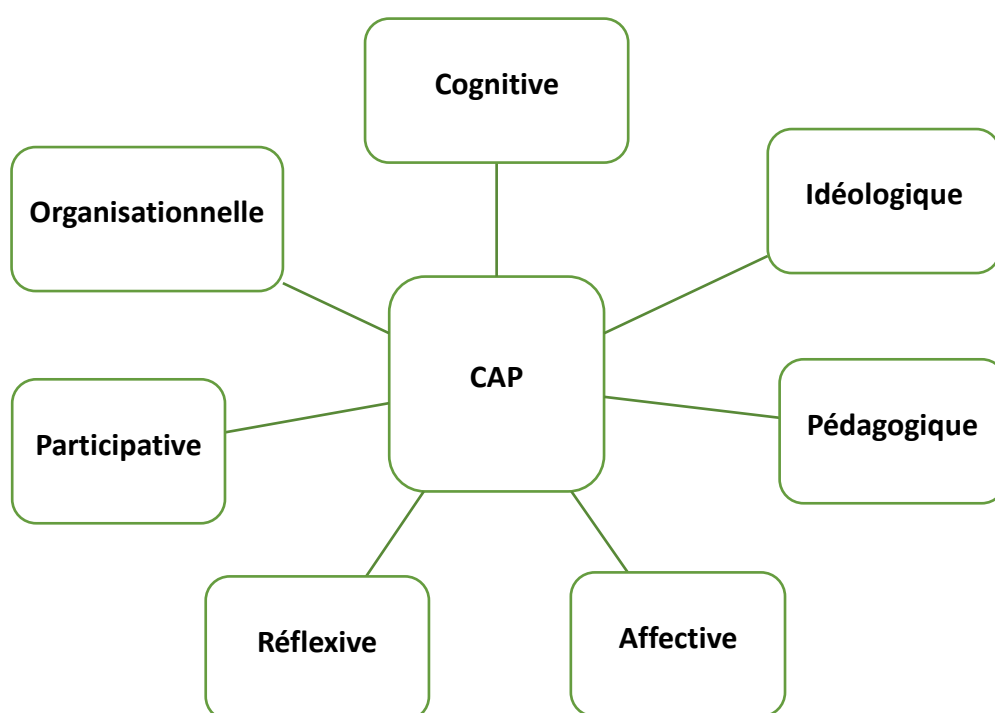
Pour en savoir davantage

- Bélanger, J., Gagné, A., Janosz, M., Archambault, I. et Fahrni, L. (2019). Des communautés de pratiques de directions d'écoles et de commissions scolaires : une voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(85), 37-52.
- Peters, M. & Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452.
- Schaap, H. & Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*. 21. 109-134.

Les dimensions d'une CAP

Dans son fonctionnement, une CAP s'organise selon sept dimensions structurantes qui sous-tendent son processus d'implantation et servent de cadre d'analyse pour regrouper les interventions réalisées par les participants.

Figure 2 : Les dimensions d'une CAP



➤ **La dimension cognitive**

Elle se réfère à l'idée de développement de connaissances, de quête de sens et de diffusion de l'expertise favorisant l'apprentissage collectif

➤ **La dimension affective**

Elle évoque la création d'un climat de confiance et de soutien mutuel entre les membres, l'instauration d'une culture de collaboration et d'un climat propice aux échanges, le bien-être et le sentiment d'appartenance.

➤ **La dimension idéologique**

Elle renvoie à une vision partagée quant au cadre normatif qui encadre la pratique professionnelle et quant à la réussite des élèves, ainsi qu'à l'engagement collectif en vue de l'atteinte d'un but commun.

➤ **La dimension pédagogique**

Elle concerne l'amélioration des pratiques d'enseignement et engage « une démarche d'enquête collaborative où le choix des interventions s'appuie sur les pratiques éprouvées par la recherche ».

➤ **La dimension réflexive**

Elle évoque l'exercice d'une « pratique réflexive où les prises de décision sont basées sur des preuves, soit les données d'apprentissage des élèves ».

➤ **La dimension participative**

Elle fait référence à un leadership qui favorise la participation des membres aux prises de décision.

➤ **La dimension organisationnelle**

Elle a trait aux conditions physiques et humaines qui permettent aux membres de collaborer.

Vu que certaines CAP ont une durée déterminée et d'autres n'ont pas de date d'expiration fixée d'avance, il convient d'ajouter une dimension temporelle à celles qui précèdent. Cette huitième dimension a assurément des implications en termes de développement de la CAP, entité qui évolue au fur et à mesure qu'elle accumule de l'expérience collective. La dynamique interne ainsi à l'œuvre se décline en stades définis, comme indiqué dans le Tableau 3 qui suit.

Pour en savoir davantage

- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34.
- Leclerc, M. (2013). *Communauté d'apprentissage professionnelle - guide à l'intention des leaders scolaires*. Collection Education et Intervention. Presses de l'Université du Québec (PUQ)

Les attributs d'une CAP

Une CAP doit répondre à un certain nombre d'attributs, appelés aussi des caractéristiques ou des indicateurs du fonctionnement en CAP. Plusieurs attributs sont généralement utilisés pour caractériser le fonctionnement d'une CAP. Après examen des écrits, nous en retenons sept qui se dégagent clairement et qui s'associent aux dimensions précédemment décrites.

- 1) une vision claire et partagée quant à la réussite des élèves (dimension idéologique) ;
- 2) des conditions physiques et humaines qui permettent aux intervenants de collaborer (dimension organisationnelle) ;
- 3) une culture axée sur la collaboration (dimension affective) ;
- 4) un leadership qui favorise la participation aux prises de décision (dimension participative) ;
- 5) le développement continu et la diffusion de l'expertise favorisant l'apprentissage collectif (dimension cognitive) ;
- 6) une démarche d'enquête collaborative où le choix des interventions s'appuie sur les pratiques éprouvées par la recherche (dimension pédagogique) ;
- 7) l'exercice de la pratique réflexive où les prises de décision sont basées sur des preuves, soit les données d'apprentissage des élèves (dimension réflexive).

Toutes ces caractéristiques ne sont pas nécessairement pleinement remplies dès la formation d'une CAP. Elles sont souvent développées ou renforcées dans et par la CAP au fil du temps.

Les stades de développement d'une CAP

Toute CAP commence inévitablement par le stade d'initiation. À ce stade, l'école s'interroge sur ce qu'elle veut accomplir et comment réfléchir sur sa vision collective. C'est le temps des questions, de l'expression d'idées, d'opinions et de projections vers ce qui pourrait être dans le futur. Le climat de l'école peut ne pas être favorable à un travail collaboratif et au partage d'expérience. Il s'agira par conséquent de faire l'état des lieux, de faire ressortir ses forces tout en gardant une vision claire des points à améliorer. Cinq phases sont observables dans le développement d'une CAP.

Tableau 3 : Les différents stades d'évolution d'une CAP

Stades	Dénomination du stade	Caractéristiques
Pré-stade de conscientisation		Cette étape impose qu'un travail sur les représentations qu'ont les enseignants d'une CAP soit fait avant de procéder à des modifications de la structure et des pratiques de l'organisation.
1^{er} stade	L'initiation	La direction s'assure de faciliter les rencontres collaboratives (ex. temps prévu à l'horaire, etc.) et d'orienter l'équipe vers une vision de l'école et des objectifs précis.
2^{ème} stade	L'implantation	Les enseignants travaillent de manière organisée avec la direction pour chercher à trouver des réponses plus concrètes en se servant d'outils concrets comme les résultats des élèves pour démontrer une évolution.
3^{ème} stade	L'institutionnalisation	Il existe une vision claire et partagée qui se reflète dans la pratique pédagogique. Les conditions humaines et physiques sont favorables à la collaboration et au partage. La culture collaborative est très solide et se manifeste par les habiletés interpersonnelles encourageant les échanges et les remises en question. La direction d'école partage son pouvoir avec les enseignants et incite à la prise d'initiative de ces derniers. Les enseignants considèrent les rencontres collaboratives comme des moyens d'améliorer l'apprentissage des élèves et leur propre développement professionnel.
4^{ème} stade	La socialisation et rayonnement	L'équipe cherche à transférer ses acquis et rayonner dans une communauté plus large au-delà des murs de l'école.

Source : IsaBelle, Davidson et Naffi (2015) et IsaBelle et Martineau Vachon (2017).

Pour en savoir davantage

- IsaBelle, C., Davidson, A.-L. et Naffi, N (2015b). Dispositif d'aide au fonctionnement des CAP pour les directions d'école dans le but de favoriser le développement professionnel des enseignants et le succès des élèves (Rapport de recherche non publié). Université d'Ottawa, Ontario.
- IsaBelle, C. et Martineau Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 84-118
- Labelle, J. & Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>

Chapitre 2 - Favoriser l'implantation d'une CAP : démarche et outils

Implanter une Communauté d'Apprentissage Professionnelle constitue une démarche complexe nécessitant des actions relevant des différentes dimensions évoquées précédemment. Dans ce chapitre, il est question de décrire la démarche et les outils de mise en place d'une CAP en lien avec ces différentes dimensions, qui nécessitent des actions précises de la part de la direction d'école, des enseignants et d'autres acteurs éventuels.

Action 1 : Besoin d'un leadership qui transforme le fonctionnement de l'école en CAP

La direction d'école a un rôle primordial à jouer dans le processus de transformation de l'école en CAP, notamment en assurant un leadership transformationnel, partagé et pédagogique.

Le leadership transformationnel a pour fonction d'apporter des transformations par un soutien à la collaboration et à l'autonomisation des individus au sein d'un groupe. Il permet de développer une vision partagée, d'obtenir un consensus vis-à-vis des objectifs, de faciliter la collaboration, d'opérer des changements stratégiques et systématiques, et de modéliser les comportements, les croyances et les valeurs (Kappler Hewitt et al., 2014).

Toutefois, pour favoriser un fonctionnement en CAP, la direction d'école doit partager son leadership avec les enseignants (prises de décision) en leur offrant des occasions d'exercer leur propre leadership, en assumant des rôles variés et des tâches différentes (Hargreaves et Fink, 2006).

La direction d'école doit également exercer un leadership pédagogique qui aura une influence positive sur l'apprentissage des élèves. Les pratiques suivantes ont été soulignées comme étant les plus efficaces (Blase et Kirby, 2010 ; Kaser et al., 2011) :

- protéger les enseignants des distractions qui peuvent empiéter sur du temps d'enseignement ;
- s'impliquer directement dans la planification pédagogique, l'enseignement et les pratiques d'évaluation ;
- connaître les curriculums et les pratiques reconnues comme étant efficaces à valoriser et à promouvoir auprès de son personnel ;
- interagir avec le personnel enseignant ainsi qu'avec les élèves et être visible sur le plan pédagogique ;
- reconnaître et encourager les réussites ;
- mettre le personnel à contribution dans la prise de décision ;
- remettre en question le statu quo ;
- avoir des moyens de surveiller de près les effets des pratiques sur les apprentissages des élèves.

Outil 1.1 : Questionnaire¹ d'autoévaluation sur le leadership à l'intention des directions d'école

a. Objectif poursuivi : Décrivez votre style de leadership en tant que direction d'école.

b. Supports proposés : Le questionnaire multifactoriel sur le leadership (MLQ) se fonde sur les principes du leadership transformationnel et s'adresse aux directions d'école. Cependant, dans le but d'avoir le point de vue de ses collègues, la directrice ou le directeur pourrait inviter le personnel enseignant à compléter le questionnaire à sa place. Dans ce cas, il s'agirait de substituer le « Je » dans le questionnaire par « Elle » ou « Il ».

Utilisez l'échelle d'évaluation suivante :

Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent ou toujours
0	1	2	3	4

¹ Traduit et adapté de Northhouse (2001). *Leadership: Theory and Practice*, Sage Publications.

Tableau 4 : Questionnaire d'autoévaluation sur le leadership à l'intention des directions d'école

1	Je mets les gens à l'aise autour de moi	0	1	2	3	4
2	J'exprime simplement et en peu de mots ce qui pourrait et devrait être fait	0	1	2	3	4
3	Je permets aux autres d'utiliser de nouvelles approches pour revoir d'anciens problèmes.	0	1	2	3	4
4	J'aide les autres à s'épanouir	0	1	2	3	4
5	Je dis aux autres quoi faire s'ils veulent être récompensés pour leur travail.	0	1	2	3	4
6	Je suis satisfaite ou satisfait quand les autres rencontrent les normes que nous avons acceptées au préalable.	0	1	2	3	4
7	Je me satisfais de laisser les autres faire leur travail comme ils l'ont toujours fait.	0	1	2	3	4
8	Les autres ont totalement confiance en moi	0	1	2	3	4
9	Je présente le côté attrayant de ce que nous pouvons faire.	0	1	2	3	4
10	J'apporte de nouvelles façons d'envisager des questions difficiles.	0	1	2	3	4
11	Je laisse savoir aux autres ce que je pense de leur travail.	0	1	2	3	4
12	Je reconnais/récompense les autres lorsqu'ils atteignent leurs objectifs.	0	1	2	3	4
13	En autant que ça fonctionne bien, je n'apporte aucun changement.	0	1	2	3	4
14	Peu importe ce que les autres veulent faire, je suis d'accord.	0	1	2	3	4
15	Les gens sont fiers d'être associés à moi	0	1	2	3	4
16	J'aide les autres à trouver un sens à leur travail	0	1	2	3	4
17	J'amène les autres à remettre en question des idées qu'ils n'ont jamais questionnées auparavant	0	1	2	3	4
18	J'accorde une attention personnelle à celles et ceux qui semblent exclus.	0	1	2	3	4
19	Je fais remarquer aux autres ce qu'ils peuvent retirer de ce qu'ils font	0	1	2	3	4
20	J'informe les autres des normes qu'ils doivent connaître pour faire leur travail.	0	1	2	3	4
21	Je n'en demande pas plus aux autres que ce qui est absolument nécessaire	0	1	2	3	4

Scores

Ce questionnaire mesure le leadership selon sept facteurs. Le score pour chaque facteur est déterminé par la somme de trois questions précises. Par exemple, pour déterminer le score pour le facteur 1, Influence positive, additionnez les réponses aux questions 1, 8 et 15. Répétez le processus pour chaque facteur.

Facteurs	Score total
Facteur 1 – Influence positive (questions 1, 8 et 15)	
Facteur 2 – Source d'inspiration (questions 2, 9 et 16)	
Facteur 3 – Stimulation intellectuelle (questions 3, 10 et 17)	
Facteur 4 – Attention individuelle (questions 4, 11 et 18)	
Facteur 5 – Témoignage de reconnaissance (questions 5, 12 et 19)	
Facteur 6 – Gestion par exceptions (questions 6, 13 et 20)	
Facteur 7 – Leadership laissez-faire (questions 7, 14 et 21)	

Échelle des scores : Élevé = 9-12 ; Moyen = 5-8 ; Bas = 0-4

Interprétation des scores

Facteur 1 – Influence positive : indique si vous avez et maintenez la confiance de vos subordonnées et subordonnés, les respectez, vous dévouez pour eux, tenez compte de leurs espoirs et de leurs rêves et êtes un modèle pour eux.

Facteur 2 – Source d'inspiration : indique à quel degré vous offrez une vision, vous utilisez les symboles et les images appropriés pour aider les autres à se concentrer sur leur travail et vous tentez de leur faire sentir que leur travail est important.

Facteur 3 – Stimulation intellectuelle : indique à quel degré vous encouragez les autres à être créatifs par l'utilisation d'approches nouvelles face à d'anciens problèmes, vous créez un environnement de tolérance face à des positions qui peuvent sembler extrêmes et incitez les autres à questionner leurs valeurs et leurs croyances et celles de l'organisation.

Facteur 4 – Attention individuelle : indique à quel degré vous vous intéressez au bien-être des autres, assignez individuellement des projets et portez attention à celles et ceux qui semblent moins engagés au sein du groupe.

Facteur 5 – Témoignage de reconnaissance : indique à quel degré vous indiquez aux autres ce qu'ils doivent faire pour être récompensés, précisez ce que vous attendez d'eux et reconnaissez leurs réalisations.

Facteur 6 – Gestion par exceptions : évalue si vous précisez les exigences du travail, vous êtes satisfait d'une performance « normale » et adhérez à la philosophie suivante : « si ça fonctionne, on n'y touche pas ».

Facteur 7 – Laissez-faire : mesure si vous exigez peu des autres, vous êtes satisfait de laisser les choses poursuivre leur cours et laissez les autres faire les choses à leur façon.

 Passer à l'action

Répondez aux questions figurant sur cette page. Si une question ne vous semble pas pertinente ou si vous êtes dans l'indécision ou ne connaissez pas la réponse, n'y répondez pas. Déterminez dans quelle mesure chacun des énoncés s'applique à vous.

Action 2 : Définir une vision commune et des valeurs partagées

Grâce son leadership la direction d'école doit développer une vision commune au sein du personnel ainsi que des valeurs partagées. La vision devient le point central de toute action et oriente les prises de décisions. Elle permet de savoir où on veut se rendre et ce qu'on veut devenir. L'énoncé de la vision devrait être rédigé en collaboration avec les membres du personnel afin qu'émergent une responsabilité collective et une attention particulière sur l'apprentissage

Quant aux valeurs, elles guident le comportement des membres de la communauté d'apprentissage. Lors de la création de la CAP, il est important que les acteurs comprennent les types de comportement qui sont véhiculés dans l'école.

Outil 2.1 : Grille du profil du collectif

Avant même de tenter de définir la vision et les valeurs commune, il est souhaitable de faire le portrait global du personnel, des élèves, des partenaires et de l'ensemble de la communauté scolaire, à l'aide de données tirées de sources variées.

L'outil ci-dessous renferme des thèmes qui peuvent vous aider à dresser le portrait de votre école à partir de vos opinions comparées à la réalité.

Tableau 5 : Grille du profil de l'école

Représentations	Observations
Notre collectif et la communauté scolaire	
La réussite scolaire	
L'apprentissage collectif enseignant	
Le leadership partagé	

NB. L'animateur du travail de groupe (choisi par ses pairs) prendra soin de définir les éléments constitutifs de chacun des quatre thèmes avant le démarrage de la réflexion collective.

Passer à l'action

- Notez vos idées et vos opinions sur chacun des 4 thèmes dans la colonne des représentations, discutez-en et retenez les points essentiels consensuels ou divergents.
- Collectez des données quantitatives et qualitatives des différentes sources disponibles auprès de la direction de l'école, de l'inspection pédagogique dont relève l'école et d'autres structures déconcentrées ou centrales par rapport à chacun des thèmes.
- Analysez les données pour dresser une liste par thème des observations et des faits qui confortent vos représentations ou les mettent en question.
- Le rapporteur du groupe aide à dresser une liste des actions prioritaires par thème qui détermineront la mission et la vision de votre future CAP.

Outil 2.2 : Apprécier le rendement de l'école

L'appréciation découle de l'analyse des résultats scolaires des élèves. Une bonne analyse du rendement de l'école peut s'appuyer sur les éléments suivants :

Tableau 6 : Dimensions et indicateurs de développement de l'éducation

Dimensions	Indicateurs
La scolarisation	- Evolution de l'effectif des élèves durant les trois dernières années - La moyenne des effectifs par classe
La fréquentation scolaire	- Les élèves qui viennent souvent en retard - Les élèves qui s'absentent souvent, etc.
Parcours scolaire	- Le pourcentage d'élèves exclus au cours des trois dernières années - Le taux de redoublement - Le taux d'abandon - Le taux de rétention
Les performances scolaires	- Le taux de réussite aux examens scolaires ; - Le niveau de maîtrise des compétences de base
Les difficultés scolaires	- Le nombre total d'élèves par classe, ayant des difficultés en français - Le nombre d'élèves qui ne savent pas lire - Le nombre total d'élèves par classe ayant des difficultés en mathématiques
Autre (à préciser)	

 Passer à l'action

Le collectif devra contextualiser ce tableau en déterminant les dimensions et les indicateurs les plus pertinents pour analyser le développement de l'éducation à l'échelle de l'établissement scolaire.

Outil 2.3 : Apprécier les compétences professionnelles des enseignants

La grille ci-dessous² est tirée du guide de la CA des maîtres au Mali. Elle est à remplir avec l'équipe de la CAP. Elle contient différents champs de compétences à développer chez les enseignants. Pour chacun de ces champs, il y a des exemples de pratiques professionnelles et chacune de ces pratiques doit être appréciée par l'ensemble des enseignants formant la CAP.

Tableau 7 : Grille d'appréciation des compétences professionnelles des enseignants

Champs de compétences	Exemples de pratique professionnelle	1. Insuffisant	2. Satisfaisant	3. Bien	Observations
Compétences liées à l'appropriation du curriculum	Mettre en œuvre une unité d'apprentissage faisant appel aux méthodes actives	1	2	3	
	Évaluer les apprentissages des élèves dans une logique pédagogique formative et sommative	1	2	3	
	Autres				
Compétences disciplinaires	Démontrer une bonne maîtrise des contenus à enseigner (contenus et capacités développées par chaque discipline)	1	2	3	
	Effectuer des liens entre les disciplines et démontrer la capacité d'utiliser ensemble plusieurs disciplines pour atteindre un objectif	1	2	3	
	Maîtriser (à l'oral et à l'écrit) la langue dans laquelle sera effectué l'enseignement	1	2	3	
	Autres :				
Compétences pédagogiques et didactiques	Connaître et savoir mettre en œuvre les démarches et les méthodes pédagogiques suscitant la participation des élèves à leur propre apprentissage (pédagogie active)	1	2	3	

² Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Guide pratique de la communauté d'apprentissage (CA) des maîtres*. Direction Nationale de l'Enseignement Normal, Bamako (Mali).

Champs de compétences	Exemples de pratique professionnelle	1. Insuffisant	2. Satisfaisant	3. Bien	Observations
	Intégrer les apports des didactiques des différentes disciplines et notamment ceux des langues nationales dans les pratiques quotidiennes	1	2	3	
	Axer l'apprentissage et l'évaluation sur le degré de maîtrise des compétences	1	2	3	
	Autres :	1	2	3	
Compétences de développement professionnel	Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques	1	2	3	
	Réfléchir sur sa pratique en vue des améliorations	1	2	3	
	Utiliser les ressources disponibles pour se tenir à jour dans la connaissance des matières enseignés et l'amélioration des compétences pédagogiques	1	2	3	
	Autres :	1	2	3	
Compétences administratives liées à la fonction	Tenir les affichages réglementaires Tenir le registre d'appel Tenir le cahier journal Tenir le cahier de notes Veiller à l'application du règlement intérieur Rédiger une correspondance administrative	1	2	3	
	Autres :				
Compétences liées à l'éthique professionnelles	Démontrer des valeurs propres au métier	1	2	3	

N.B. : L'énoncé « Autres » permet d'ajouter des exemples de pratiques professionnelles. Tous les exemples listés sous divers champs de compétence doivent être naturellement contextualisés et adaptés aux réalités de chaque école. La colonne « Observations » permet de donner des précisions complémentaires sur l'item choisi.

→ Passer à l'action

L'appréciation est basée sur l'utilisation de l'échelle suivante : 1 Insuffisant ; 2 Satisfaisant ; 3 Bien. Pour chacun des énoncés, encrer le chiffre correspondant à votre impression sur la situation actuelle de l'ensemble du personnel enseignant (encerer un seul chiffre par énoncé).

Outil 2.4 : Elaborer la mission, la vision, les valeurs et buts de l'école

Le travail s'appuie sur un questionnaire en quatre volets : la mission, la vision, les valeurs et les buts de l'école. L'objectif est de formuler l'énoncé de mission et de vision au sein d'une école et s'approprier le langage relatif à ces concepts.

Volet 1 : mission de l'école - Questionnaire

- a. Quelle est la raison d'être de notre école ?
- b. Que devons-nous accomplir ensemble ?
- c. Que voulons-nous que les élèves apprennent ?
- d. Comment saurons-nous ce que les élèves ont appris ?
- e. Que comptons-nous faire pour aider les élèves qui n'atteignent pas les résultats souhaités ?

Volet 2 : vision de l'école - Questionnaire

- a. Reportons-nous dans cinq ans. Décrivons les pratiques, les relations interpersonnelles et le climat qui assureront la réussite scolaire des élèves et le développement continu des capacités de l'équipe-école.
- b. Que sera devenue notre école dans cinq ans si nous gardons le cap sur notre mission ?

Volet 3 : valeurs de l'école - Questionnaire

- a. À quoi devons-nous nous engager pour accomplir notre mission et atteindre notre vision ?
- b. Quels sont les comportements que nous devons adopter pour contribuer au succès de notre école ?
- c. Comment devons-nous agir pour créer le genre d'école que nous avons dit vouloir devenir ?
- d. Résumons, dans un énoncé, ce que nous voulons accomplir : « Ensemble, nous nous engageons à... »

Volet 4 : buts de l'école - Questionnaire

- a. Comment saurons-nous si nous progressons ou non vers notre vision ?
- b. Quels sont les indicateurs qui feront l'objet d'un suivi continu ?
- c. En plénière, les membres de l'équipe mettent en commun leurs réponses en regroupant les mots clés sur un bloc-notes géant.
- d. La direction ou un membre du personnel explique les prochaines étapes.

- e. Conclusion et choix d'un petit groupe qui accepte de rédiger les énoncés de mission et de vision à partir de la mise en commun des réponses.
- f. Suivi : le groupe de rédaction présente les énoncés à l'équipe lors d'une prochaine rencontre.

Source : réadapté de Dufour et collab. (2006). *Learning by Doing*, et de Dufour et collab. (2004). *Premiers pas*.

→ Passer à l'action

- A la présente séance, la direction de l'école ou un animateur désigné présente à l'équipe scolaire ou à la communauté éducative le portrait de l'école précédemment obtenu avec l'utilisation des outils qui ont permis de dresser le profil de l'école. Au préalable, un travail minutieux sur la définition des termes mission, vision, valeurs et buts aura été fait et l'animateur prendra soin de définir ces mots de façon concise et de les afficher pour la suite des travaux.
- Les membres de l'équipe répondent individuellement aux questionnaires, un volet à la fois, en étant précis et concis.
- En plénière, les membres de l'équipe mettent en commun leurs réponses en regroupant les mots clés qui définissent la mission, la vision, les valeurs et les buts de l'école dans un tableau reproduit sur tableau noir.
- Conclusion et choix d'un petit groupe qui accepte de rédiger les énoncés de mission et de vision à partir de la mise en commun des réponses.
- Suivi : le groupe de rédaction présente les énoncés à l'équipe lors d'une prochaine rencontre.

Action 3 : Mettre en place des conditions physiques et humaines qui favorisent la progression de l'école comme CAP

Certaines conditions physiques et humaines constituent des éléments cruciaux lorsqu'il s'agit d'implanter une CAP et de favoriser sa progression. Il en est ainsi du temps consacré aux rencontres, des habiletés interpersonnelles propres au travail d'équipe, du partage des responsabilités et de l'existence d'une structure efficace de rencontre.

En conséquence la direction d'école devra :

- Fournir du temps de qualité : La planification de rencontres formelles pendant l'horaire de travail constitue un point d'ancrage essentiel au fonctionnement de l'école comme CAP. La durée de ces rencontres pourrait être d'une demi-journée par mois.
- Développer les habiletés interpersonnelles nécessaires au travail d'équipe : Il importe de bien définir les valeurs à privilégier lors des rencontres collaboratives et de s'assurer qu'elles sont respectées pour pratiquer avec succès l'art de discuter. Ainsi, le respect de l'autre, l'ouverture aux idées des collègues, l'engagement de chacun dans la discussion et la volonté de s'impliquer dans la résolution des problèmes sont des valeurs à encourager.
- Partager les responsabilités : Certaines responsabilités incombent à la direction d'école, mais d'autres peuvent être assumées par des enseignants qui se portent volontaires (gestion des données sur les apprentissages, animation des rencontres, rédaction d'un compte rendu etc.)
- S'assurer d'une structure efficace des rencontres collaboratives : L'école doit mettre en place une telle structure rendant les discussions productives lors des rencontres collaboratives. Ainsi, avant la rencontre, il importe de voir ce qui préoccupe les enseignants, d'en faire une liste et de suggérer des priorités. Cette liste devra être acheminée aux participants qui pourront valider les thèmes choisis, les modifier ou les compléter.

Outil 3.1 : Grille sur les conditions physiques et humaines favorisant la formation d'une CAP

Tableau 8 : Les conditions physiques et humaines au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ?

Conditions	Pratique courant	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
Les enseignants organisent leurs rencontres collaboratives pendant l'horaire de travail.					
Les rencontres collaboratives sont prévues bien à l'avance					
La structure des rencontres permet d'avoir des échanges efficaces entre collègues					
Le temps de rencontre est très bien géré.					
Chaque enseignant est consulté lors de la préparation de l'ordre du jour de la rencontre collaborative.					
Les normes de comportement lors des rencontres sont clairement définies.					
Les normes de comportement lors des rencontres sont respectées par tous					
L'ordre du jour est déterminé avant la rencontre ou au début de celle-ci					
Le partage des responsabilités est précisé avant chaque rencontre (gardien du temps, gardien du sujet, secrétaire, etc.).					
Le temps de discussion pour chaque élément est décidé dès le début de la rencontre.					

Le temps de discussion établi pour chaque élément est généralement respecté.					
Mes collègues arrivent tous préparés à la rencontre.					
Au début de la rencontre, le but et les résultats attendus sont énoncés de façon précise.					
Le climat positif qui règne dans l'équipe fait en sorte qu'il y a une confrontation des opinions favorable à un apprentissage individuel et collectif					
Après chaque rencontre, un compte rendu est rédigé afin de de garder des traces des discussions et des décisions prises.					
Les tâches pour la prochaine rencontre sont clairement établies.					
Après les rencontres, un journal de bord de la CAP est rédigé					
Les ressources matérielles pour répondre aux besoins sont fournies.					
Les ressources humaines pour répondre aux besoins sont fournies.					

Source : Adapté de Leclerc et al. (2013).

Légende

- Pratique courante : 3
- Assez : 2
- Très peu : 1
- Pas du tout : 0

 Passer à l'action

Remplissez le tableau ci-dessous et analysez les scores selon le barème. Plus le score est élevé, plus les conditions physiques et humaines sont favorables à la progression de l'école comme CAP.

Action 4 : Créer un environnement favorable au travail collaboratif

La création d'équipes de collaboration au sein de l'école implique une synergie d'action de plusieurs acteurs qui jouent différents rôles éducatifs et mettent en pratique les principes de l'apprentissage en commun. De telles équipes sont mises en place pour analyser et améliorer les pratiques pédagogiques. Travailler et apprendre en équipe crée une culture de collaboration où les différents acteurs se complètent dans leurs rôles et responsabilités et peuvent même les permuter.

Outil 4.1 : Questionnaire sur le fonctionnement du collectif enseignant

Pour mettre en place cette stratégie, il convient de dresser l'inventaire diagnostic de votre collectif.

- a. *Objectif poursuivi* : identifier les forces et les limites par rapport aux facteurs qui constituent une communauté d'apprentissage professionnelle et ceux sur lesquels l'équipe veut travailler en vue d'améliorer son fonctionnement.
- b. *Supports proposés* : questionnaire comprenant quarante énoncés sur le fonctionnement en CAP. Ces énoncés touchent aux cinq facteurs suivants : (i) mission et valeurs communes, (ii) apprentissage collectif, (iii) réflexion et questionnement, (iv) création d'un environnement favorable et (v) leadership partagé.

Ce questionnaire vise à décrire le fonctionnement de votre équipe pédagogique comme vous le percevez. Veuillez répondre à toutes les questions qui suivent en entourant le chiffre qui correspond à votre cas. Si une question ne vous semble pas pertinente ou si vous êtes dans l'indécision ou ne connaissez pas la réponse, n'y répondez pas. Déterminez dans quelle mesure chacun des quarante énoncés suivants s'applique à votre école.

Utilisez l'échelle d'évaluation suivante :

Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent ou toujours
0	1	2	3	4

Tableau 9 : Questionnaire sur le fonctionnement du collectif enseignant

1. Les gens sollicitent le point de vue des autres pour résoudre un problème.	0	1	2	3	4
2. Nous nous rencontrons pour examiner les travaux d'élèves dans le but d'identifier les lacunes dans nos pratiques et y remédier.	0	1	2	3	4
3. Il y a du temps prévu à l'horaire pour que nous puissions travailler ensemble comme collectif, secteur ou niveau d'études.	0	1	2	3	4
4. Les enseignantes et les enseignants de notre école disposent des ressources dont ils ont besoin pour leur enseignement.	0	1	2	3	4
5. La direction de l'école nous traite comme des collègues et des pairs.	0	1	2	3	4
6. Toutes et tous sont engagés dans la réussite scolaire de tous les élèves de l'école.	0	1	2	3	4
7. La direction participe à nos discussions pédagogiques sans dominer.	0	1	2	3	4
8. Nous apprenons les uns des autres en nous observant enseigner.	0	1	2	3	4
9. Lorsqu'une ou un de nous participe à une formation, il informe les autres de ce qu'il a appris et du matériel qu'il a recueilli.	0	1	2	3	4
10. A notre école, toutes et tous se sentent responsables de la bonne gestion de l'école.	0	1	2	3	4
11. Les membres de l'équipe se sentent à l'aise de remettre en question les modes de fonctionnement traditionnels de l'école.	0	1	2	3	4
12. L'organisation de l'espace physique dans l'école favorise le partage et la collaboration.	0	1	2	3	4
13. Nous participons à des activités de perfectionnement en groupe et nous nous entraïdons pour mettre en œuvre ce que nous avons appris.	0	1	2	3	4
14. Nous sentons que nous sommes toutes et tous sur la même longueur d'ondes dans nos relations avec les parents et la communauté.	0	1	2	3	4
15. Les nouvelles idées et les initiatives sont bien accueillies et sont considérées avec attention par les membres de l'équipe.	0	1	2	3	4
16. Les échecs sont aussi perçus comme des occasions d'apprentissage.	0	1	2	3	4
17. Nous préparons en groupe des unités, des leçons, des évaluations ou des activités.	0	1	2	3	4
18. L'amélioration des apprentissages et du rendement scolaire des élèves guide les décisions pédagogiques et organisationnelles qui se prennent dans l'école.	0	1	2	3	4
19. Les membres de l'équipe se sentent libres de demander « pourquoi », peu importe leurs fonctions ou leur poste.	0	1	2	3	4
20. Le personnel enseignant se sent appuyé dans son travail par le conseil scolaire.	0	1	2	3	4
21. Les membres du personnel s'entendent sur ce qui est important pour l'école et les élèves.	0	1	2	3	4

22. Les membres de notre collectif sont attentifs les uns aux autres.	0	1	2	3	4
23. Nos discussions de groupe portent sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage plutôt que sur les problèmes de gestion (de classe, des ressources, d'organisation etc.) ou les questions techniques.	0	1	2	3	4
24. La direction de l'école encourage la collaboration et le travail d'équipe.	0	1	2	3	4
25. Nos efforts sont centrés sur la création d'un environnement d'apprentissage qui permet à tous les élèves d'atteindre leur plein potentiel.	0	1	2	3	4
26. Nous discutons entre nous de notre enseignement et de qui réussit et ne réussit pas.	0	1	2	3	4
27. Comme collectif, nous sentons que nous avons de l'influence sur la gestion générale de l'école.	0	1	2	3	4
28. Nous jouissons d'une autonomie professionnelle dans les décisions relatives à notre enseignement.	0	1	2	3	4
29. Nous nous efforçons d'aborder les problèmes sous différents points de vue.	0	1	2	3	4
30. Nous partageons la responsabilité de préparer du matériel pédagogique.	0	1	2	3	4
31. Nous examinons les hypothèses de fonctionnement sur lesquelles reposent l'organisation de l'école et nos interventions pédagogiques.	0	1	2	3	4
32. Les gens peuvent se donner mutuellement de la rétroaction de façon honnête.	0	1	2	3	4
33. Chaque membre de l'équipe se sent responsable de la bonne marche de l'école.	0	1	2	3	4
34. Les plans de perfectionnement individuels sont établis par rapport à la vision de l'école.	0	1	2	3	4
35. Les membres de l'équipe se tiennent mutuellement responsables des résultats collectifs atteints.	0	1	2	3	4
36. Nous échangeons des articles ou des livres sur la pédagogie et nous en discutons.	0	1	2	3	4
37. Dans notre école, nous nous félicitons de nos réussites et nous célébrons nos succès.	0	1	2	3	4
38. L'équipe est consciente de l'importance d'avoir une vue d'ensemble dans la prise de décision.	0	1	2	3	4
39. Comme collectif, nous sentons que nous avons de l'influence sur les décisions pédagogiques dans l'école.	0	1	2	3	4
40. Les membres du personnel se traitent les uns les autres avec respect.	0	1	2	3	4

Source : Adapté de Pinard, A. (2008). Questionnaire : communautés apprenantes.

Questions regroupées selon les cinq facteurs

Les 40 questions se regroupent selon les cinq facteurs indiqués dans le tableau suivant, à raison de 8 questions par facteur.

Facteurs		Questions							
1. Valeurs et vision communes	6	10	14	18	21	23	25	34	
2. Apprentissage collectif	2	8	9	13	17	26	30	36	
3. Réflexion et questionnement	1	11	15	16	19	29	31	38	
4. Environnement favorable	3	4	12	20	22	32	37	40	
5. Leadership partagé	5	7	24	27	28	33	35	39	

Rapport sur les résultats du questionnaire

Le score maximal pouvant être enregistré pour chaque facteur est de 32. Soit au total 160 points. Dans un premier temps, il s'agira d'enregistrer les résultats individuels pour chaque facteur, puis de faire la moyenne en rapportant la somme des résultats individuels au nombre d'enseignants ayant répondu au questionnaire.

Facteurs	Score maximal	Résultats personnels	Moyenne de l'école
1. Valeurs et vision communes	32		
2. Apprentissage collectif	32		
3. Réflexion et questionnement	32		
4. Environnement favorable	32		
5. Leadership partagé	32		
Total	160		

Plus la moyenne de l'école est élevée par rapport au score maximal pour chaque facteur, plus votre école possède cette caractéristique.

Interprétation des scores

Facteur 1 - Valeurs et vision communes : indique à quel point il existe un sens d'engagement au sein de votre équipe envers l'amélioration de l'enseignement et du rendement des élèves.

Facteur 2 - Apprentissage collectif : évalue la capacité de votre équipe à travailler ensemble à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Facteur 3 - Réflexion et questionnement : montre dans quelle mesure votre équipe fait preuve de créativité dans la résolution de problème et à quel point elle constitue un milieu de travail qui encourage à remettre en question ses propres valeurs et celles de l'organisation.

Facteur 4 - Environnement favorable : indique si la structure organisationnelle de l'école et les relations humaines au sein de l'équipe favorisent l'apprentissage en équipe, la collaboration et l'enseignement efficace.

Facteur 5 - Leadership partagé : évalue dans quelle mesure la direction de l'école et le personnel créent un climat qui permet la prise en charge, par l'équipe pédagogique, de toutes les décisions importantes pour la ou les écoles.

Passer à l'action

- La direction de l'école ou un membre du personnel présente le questionnaire ci-dessus aux membres de l'équipe pédagogique et explique l'objectif de l'exercice.
- Chaque membre de l'équipe complète le questionnaire anonymement et le remet à la personne désignée.
- Les réponses sont compilées par une personne ou un sous-groupe en utilisant la clé des réponses et le gabarit de rapport.
- Lors d'une prochaine rencontre, l'équipe examine les résultats et le profil qui se dégage. À la lumière des résultats, l'équipe discute des meilleurs moyens à prendre pour renforcer son fonctionnement.

Action 5 : Favoriser l'apprentissage collectif au sein de l'équipe.

La création d'équipes de collaboration au sein de l'école est le meilleur moyen de mettre en pratique les principes de l'apprentissage en commun. De telles équipes sont mises en place pour analyser et améliorer les pratiques pédagogiques. Travailler et apprendre en équipe crée une culture de collaboration où l'isolement des enseignantes et des enseignants est remplacé par des processus de coopération fermement ancrés dans le quotidien de l'école. Les communautés d'apprentissage professionnelles sont orientées vers l'expérimentation, la résolution de problème et la pratique réflexive.

Si la direction d'école constitue un pilier indéniable, l'équipe d'enseignants a grandement avantage à jouer un rôle actif avant, pendant et après les rencontres.

Avant chaque rencontre, déterminer les priorités et préparer l'apprentissage collectif.

Les enseignants sont invités à choisir les thèmes de discussion au regard de l'apprentissage des élèves et à déterminer ce qu'ils aimeraient apprendre pour répondre aux besoins des élèves. La direction d'école ou un autre intervenant pourra aider l'équipe en s'informant des préoccupations des enseignants à l'égard de l'apprentissage de certains élèves. Elle favorisera l'établissement de priorités dans les points à mettre à l'ordre du jour. Enfin, elle veillera à ce que les enseignants aient en main les outils dont ils ont besoin pour discuter, que ce soit des données qui montrent qu'un élève est à risque ou bien qui illustrent l'effet de certaines interventions utilisées en classe.

Après avoir choisi les thèmes, les enseignants et la direction doivent se questionner à savoir si ceux-ci permettent un apprentissage collectif chez les enseignants et de quelle façon se fera le partage de l'expertise entre collègues au cours de la rencontre.

Enfin, c'est avant la rencontre que se fait également le partage des responsabilités et que sont déterminés la priorité des questions à débattre ainsi que le temps qui sera alloué à chaque sujet discuté.

Pendant la rencontre : confrontation des idées, interactions entre les pairs, réflexions de groupe et apprentissages collectifs.

Le travail en CAP, à cette étape, met en évidence les connaissances et les compétences des enseignants, les incite à faire des analyses à partir des données d'observation, à identifier les pistes d'interventions qu'ils pourront expérimenter, à confronter leurs opinions et à s'ouvrir à des solutions originales. Cette étape est déterminante puisqu'elle entraîne une recherche collective de solutions et amène le groupe à remettre en question le statu quo afin de surmonter une préoccupation d'ordre pédagogique.

Après la rencontre : compte rendu, journal de bord, consignation des réflexions.

Au cours de cette étape, les enseignants collectent régulièrement des données d'apprentissage auprès de leurs élèves et les analysent pour vérifier l'impact de leurs interventions.

Outil 5.1 : Grille d'indices des pratiques enseignantes en collectif

Tableau 10 : La promotion de l'apprentissage collectif au sein de la CAP : où en sommes-nous ?

Indices	Pratique courant	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
1. Les collègues démontrent qu'ils considèrent que de parler des problèmes vécus quant à l'apprentissage des élèves constitue une occasion d'apprentissage.					
2. Les collègues apprennent les uns des autres en se regardant enseigner et en se donnant de la rétroaction suite à leurs observations.					
3. Les collègues s'entraident pour mettre en œuvre dans leurs classes ce qu'ils ont appris concernant les pratiques reconnues comme étant efficaces.					
4. Nous échangeons régulièrement du matériel pédagogique, des livres ou des articles sur la pédagogie et nous en discutons					
5. Chaque intervenant utilise un journal de bord permettant de réfléchir à l'impact des interventions, de se questionner sur ses expérimentations et de voir à la révision de certaines pratiques.					
6. La formation offerte aux enseignants est choisie en fonction des besoins identifiés par ces derniers suite à l'analyse des apprentissages des élèves					

7. La formation offerte aux enseignants permet une diffusion au sein de l'équipe tout entière.					
8. Mes collègues voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer les apprentissages des élèves ainsi qu'un moyen de développement professionnel					
9. Au sein de l'équipe, il est évident que les apprentissages individuels des collègues se transforment en apprentissages collectifs.					
10. Nous nous interrogeons constamment sur les initiatives à prendre pour améliorer nos connaissances et développer nos compétences afin de faire progresser les élèves (lectures professionnelles, recherches, formation, etc.).					
11. Mes collègues viennent m'observer en salle de classe et me donnent ensuite une rétroaction					

Légende

Pratique courante (3 points)

Très peu (1 point)

Assez (2 points)

Pas du tout (0 point)



Passer à l'action

Remplissez le tableau ci-dessous et analysez les scores selon le barème. Plus le score est élevé, plus les enseignants montrent des indices de collaboration favorables à la progression de l'école comme CAP.

Pistes de réflexion

- Comment se fait la diffusion de l'expertise au sein de votre école ?
- Quels seraient les aspects à améliorer ?
- Comment comptez-vous le faire ?
- En quoi le travail en CAP peut-il favoriser la diffusion de l'expertise au sein de l'école ?
- Dans quelle mesure utilisez-vous des données sur les apprentissages des élèves pour repérer ce que les élèves ont besoin d'apprendre ? Pour cibler les besoins de développement professionnel des enseignants afin de combler ces lacunes ? Quelles sont les données qui vous manquent ?
- En quoi la pratique réflexive constitue-t-elle un levier important pour axer le développement professionnel des enseignants sur la réussite des élèves ?

Action 6 : Promouvoir la qualité des apprentissages des élèves

L'équipe-école qui fonctionne en communauté d'apprentissage professionnelle comprend que le résultat ultime de ses interventions est l'amélioration de la qualité des apprentissages scolaire des élèves. Les membres de l'équipe se questionnent constamment sur les données les plus pertinentes à utiliser pour fonder leur pratique professionnelle et utilisent ces données pour adapter et différencier leur enseignement, pour planifier des projets importants et pour répondre aux besoins individuels des élèves. L'équipe vérifie régulièrement si ses efforts d'intervention portent fruit. Ainsi, il est indispensable de se doter de cibles d'apprentissage pour chaque niveau d'études et de voir si chaque groupe se rapproche de sa cible. Ces cibles ouvrent la discussion sur ce que chacun peut faire pour son groupe classe et aident à repérer les élèves qui sont à risque.

Outil 6.1 : Questionnaire sur le traitement des données d'observation en collectif

A cet effet, les données d'observation jouent un rôle fondamental dans la prise de décision en permettant d'identifier, par exemple les élèves qui ont des difficultés dans les disciplines fondamentales telles que la lecture et les mathématiques.

Exercice pour situer l'utilisation des données dans la prise de décisions d'ordre pédagogique	
Répondez aux questions suivantes : 1. Dans votre école, comment les données à votre disposition sont-elles utilisées pour prendre des décisions judicieuses à l'égard de l'amélioration des apprentissages des élèves? 2. Jusqu'à quel point avez-vous harmonisé la façon de collecter des données de façon à mieux cibler les stratégies d'enseignement à privilégier? 3. Comment se fait l'analyse des données? 4. Jusqu'à quel point ces données vous permettent-elles de discuter avec vos collègues?	 5. En quoi cette analyse vous permet-elle de repérer l'élève à risque? 6. Jusqu'à quel point ces données vous amènent-elles à faire des regroupements flexibles, compte tenu des forces des élèves et des éléments à améliorer? 7. À quelle fréquence révisez-vous les données pour voir l'impact des interventions sur les élèves? 8. Comment la direction d'école peut-elle vous fournir le soutien nécessaire pour que les données servent à prendre des décisions éclairées?

Il est nécessaire de pouvoir prendre des décisions d'ordre pédagogique au fil du temps. Pour cela, il faut pouvoir compter sur des outils concrets, permettant une visualisation de la situation actuelle et se poser les questions suivantes : Où veut-on se rendre ? Comment pourrions-nous y arriver, Pour répondre à ces questions plusieurs outils peuvent être confectionner, dont le profil élève, le profil classe, le profil école etc.

Outil 6.2 : Grille pour dresser le profil classe

- a. Objectif poursuivi :* Identifier le pourcentage d'élèves ayant atteint chaque niveau de rendement dans les domaines d'apprentissage, en tenant compte des garçons et des filles.
- b. Outils proposés :* Il s'agit d'une grille de profil de classe sous forme de tableau permettant de regrouper les élèves par niveau de compétence allant de 1 à 4.

Tableau 11 : Grille pour établir un profil de classe

Année scolaire : 2021/2022				Période : Premier Trimestre			
Type d'évaluation : Pré-test				Enseignante/Enseignant : Lina			
Année d'études : 4 ^{ème} année				Nombre d'élèves : 21			
Activités : Lecture							
Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves : 19		% élèves : 52		% élèves : 24		% élèves : 5	
Nombre d'élèves : 4		Nombre d'élèves : 11		Nombre d'élèves : 5		Nombre d'élèves : 1	
Garçons : 3	Filles : 1	Garçons : 4	Filles : 7	Garçons : 3	Filles : 2	Garçons : 0	Filles : 1
Nom des élèves		Nom des élèves		Nom des élèves		Nom des élèves	
-Fancis, Steve, Lucien, Aline		Stéphane, Kyle, Greg, George ; Rémi, Karine, Noemie, Caroline, Anna, Cassandra, Julia.		Samuel, Raoul, Joshua, Gabrielle, Stéphanie		Sarah	

Source : Adapté des tableaux du Conseil scolaire catholique de district de l'Est ontarien

Année scolaire : 2021/2022				Période : Troisième Trimestre			
Enseignante/Enseignant : Lina				Type d'évaluation : Post-test			
Année d'études : 4 ^{ème} année				Nombre d'élèves : 21			
Activités : Lecture							
Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves : 10		% élèves : 43		% élèves : 38		% élèves : 10	
Nombre d'élèves : 2		Nombre d'élèves : 9		Nombre d'élèves : 8		Nombre d'élèves : 2	
Garçons : 1	Filles : 1	Garçons : 5	Filles : 4	Garçons : 4	Filles : 4	Garçons : 0	Filles : 2
Nom des élèves		Nom des élèves		Nom des élèves		Nom des élèves	
-Fancis, Aline		Stéphane, Lucien, Steve, Kyle, Greg, George, Karine, Noémie, Caroline,		Samuel, Raoul, Joshua, Rémi Gabrielle Julia, Anna, Cassandra		Sarah, Stéphanie	

Source : Adapté des tableaux du Conseil scolaire catholique de district de l'Est ontarien

→ Passer à l'action

- L'outil présenté ci-dessus peut être utilisé (adapté à votre contexte) pour suivre les résultats des apprentissages et apprécier les performances scolaires des élèves.
- L'équipe pédagogique prend connaissance des deux tableaux ci-dessus et procède à l'analyse des résultats des deux évaluations sur les acquis scolaires.
- Quelles conclusions pouvez-vous tirer concernant la progression des élèves en lecture ?
- À la lumière des profils, discutez des meilleures stratégies à mettre en œuvre pour améliorer les compétences et les moyens des enseignants et les résultats des élèves.

Outil 6.3 : Grille pour établir le lien entre prise de décision et traitement des données d'observation

Tableau 12 : La prise de décision basée sur des données probantes. Où en sommes-nous ?

Remplissez le tableau ci-dessous et analysez les scores selon le barème. Plus le score est élevé, plus les prises de décision se font à partir de données probantes. Les enseignants se questionnent sur l'impact de leurs interventions de façon régulière. Ils situent la progression de chaque élève et font des analyses complexes pour trouver les interventions les plus appropriées à son évolution.

Indices	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
1. Lors des rencontres collaboratives, les décisions sont basées sur des données d'apprentissage précises.					
2. Les enseignants démontrent qu'ils croient à la prise de décision basée sur des données précises.					
3. L'école analyse des données de façon fréquente et régulière pour situer la progression des élèves.					
4. Les décisions prises lors des rencontres collaboratives font suite à une démarche clairement établie, structurée et rigoureuse					

Indices	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
5. Les prises de décisions ciblent l'amélioration de l'apprentissage des élèves					
6. Lors des rencontres collaboratives, mes collègues expriment une pensée critique pour la recherche de solutions novatrices.					
7. Lors des discussions, mes collègues témoignent d'un approfondissement de leur réflexion.					
8. Mes collègues utilisent des données précises pour voir l'impact de leurs interventions et pour fonder leurs décisions sur des pratiques reconnues comme efficaces par la recherche.					
9. Lors des rencontres collaboratives, nous nous interrogeons sur les retombées de nos interventions à l'aide de données précises					
10. Les pratiques pédagogiques choisies ont fait leurs preuves dans l'amélioration de l'aspect ciblé chez l'élève et ne sont pas basées sur des opinions vagues provenant de l'intuition					

Source : Leclerc et al. (2013)

Légende

Pratique courante (3 points)

Assez (2 points)

Très peu (1 point)

Pas du tout (0 point)

Action 7 : Mettre en place un portfolio de la CAP

a. Définition :

Issu du domaine artistique, le terme « portfolio » désigne à l'origine une collection des plus belles pièces visant à démontrer un talent et promouvoir une activité. Depuis les années 1980, le concept s'est implanté progressivement dans le domaine éducatif où il fait référence à « un outil de consignation de données sous forme d'un porte documents papier ou électronique permettant de sélectionner et d'organiser des traces d'apprentissage au regard d'un ou plusieurs objectifs donnés » (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010, p. 161).

En éducation et formation, le portfolio de la CAP est un instrument permettant de suivre le fonctionnement de la communauté d'apprentissage professionnelle et de conserver toutes les traces de gestion et des activités d'apprentissage et de travail collaboratif tenues à l'école pendant l'année scolaire.

b. Objectif poursuivi :

- i) garder des traces des activités mises en œuvre au sein des CAP, en dehors des procès-verbaux, et valoriser les échanges qui y sont faits ;
- ii) développer la réflexivité chez les enseignants en leur demandant de jeter un regard critique sur leurs pratiques professionnelles ;
- iii) constituer un instrument d'échanges de pratiques entre collègues, à travers notamment des activités réussies ou que l'on souhaite améliorer ;
- iv) adapter les plans de formation continue des enseignants des années à venir, selon les résultats notés.
- v) offrir un espace aux encadreurs pédagogiques pour évaluer le dynamisme de la CAP ;
- vi) constituer un espace d'expression libre réservé aux commentaires des visiteurs.

c. Tenue du portfolio de la CAP :

La tenue régulière du portfolio incombe à l'ensemble des membres de l'équipe de la CAP. Le responsable de la CAP s'assurera que les entrées des données et informations sont en règle et conformes à la façon de faire. Il s'avère donc pertinent, à l'occasion, de préparer un « brouillon » et ensuite de reporter les

informations dans le portfolio sous la supervision du directeur d'école. Celui-ci doit également veiller à la tenue régulière des entrées.

Dans ce portfolio, le rapportage des activités de gestion et des actions de formation continue retenues dans le cadre du plan annuel fait partie des principaux éléments de son contenu. Il peut comprendre :

- Une introduction qui sert à présenter globalement le portfolio ;
- une table des matières qui donne un aperçu de l'ensemble des documents qui y sont insérés ;
- des feuillets intercalaires pour distinguer les différentes sections du portfolio ;
- des fiches d'activité comprenant les éléments de rapportage.

d. Supports proposés :

Un portfolio de CAP peut avoir un contenu diversifié et prendre différents types de formats :

- i) Un format physique (papier renseignant sur la date de réalisation de l'activité, la description de l'activité, les compétences visées, les réflexions des pairs et des encadreurs pédagogiques sur le travail réalisé) ;
- ii) Un format numérique (e-portfolio) mise en ligne et incluant des sons, des séquences vidéo, des photos, du texte numérique, stockés sur le site de l'institution

Le format de document du portfolio physique est laissé à l'appréciation des membres de la cellule. Il peut être un cahier, un classeur, une chemise contenant des fiches d'activités. La façon de consigner les informations sera également choisie par les enseignants de la CAP. Dans le but de mieux constituer les archives de la CAP, il est recommandé de renouveler le support (s'il s'agit d'un portfolio physique) au début de chaque année scolaire.

Passer à l'action

- Remplir les propositions de rapport d'activité de planification de la CAP, des actions de formation, des visites des encadreurs pédagogiques ou de personnes touchées par la CAP
- Exposer au début et/ou à la fin de l'année les travaux inscrits dans le portfolio pour valoriser les activités de la CAP et revenir sur les difficultés et les améliorations connues grâce aux réunions en collectif

Outil 7.1 : Consignation des activités de gestion de la CAP

Au cours l'année scolaire, les activités de gestion qui se réalisent (réunion de planification des activités, auto bilan annuel etc.) doivent être consignées dans le portfolio de la CAP. Voici une façon de rapporter ces éléments.

Tableau 13 : Canevas d'un rapport d'activité de gestion d'une CAP

1. Un paragraphe introductif faisant ressortir :

- la date de l'exécution de l'activité
- l'heure du démarrage de l'activité
- le nom du président de séance
- l'objet de la séance

2. la liste des membres présents

3. la liste des membres absents avec justification

4. Le nom du secrétaire séance

5. Les points inscrits à l'ordre du jour

Par exemple, le filmage et le visionnage de prestations pédagogiques

Points à insérer par rapport à cet exemple

- a. La désignation de l'enseignant chargé de faire la prestation pédagogique
- b. La désignation de l'enseignant chargé de filmer son collègue
- c. Le jour et l'heure du filmage de la prestation
- d. Les conditions de réalisation de la vidéo
- e. L'organisation de la séance de visionnage

6. l'heure à laquelle la séance a pris fin

7. la signature du président et celle du secrétaire de séance

Outil 7.2 : Consignation des activités de formation de la CAP

TABLEAU 14 : CANEVAS DE RAPPORT D'ACTIVITE DE FORMATION D'UNE CAP

1. Une phrase introductive faisant ressortir :
 - la date de réalisation de l'action
 - l'heure du démarrage et celle de fin de l'action
 - le nom du coordonnateur de la cellule
2. La liste des participants
3. Le nom de l'animateur de la session de formation
4. Le nom du prestataire et son école d'origine
5. Le titre de l'action
6. Les objectifs de l'action de formation
7. Les activités
 - a. Activité 1 (Titre de l'activité)
 - i. Les consignes de l'activité
 - ii. Les résultats des travaux en plénière
 - b. Activité 2 (Titre de l'activité)
 - i. Les consignes de l'activité
 - ii. Les résultats en plénière
 - c. Etc.
8. Le ressenti des enseignants formés
9. Le ressenti du formateur
10. Les recommandations
11. La signature du coordonnateur et celle du secrétaire de séance.

Outil 7.3 : Consignation des commentaires de l'encadreur pédagogique

Cette partie est un espace réservé aux encadreurs pédagogiques qui peuvent inscrire des commentaires à la suite des visites collectifs d'enseignants et des consultations du portfolio des maîtres. Le tableau suivant présente un canevas pouvant faciliter la notation de leurs commentaires formatifs.

Tableau 15 : Commentaires de l'encadreur pédagogique dans le portfolio de la CAP

Date de la visite	Prénom et Nom de l'encadreur pédagogique :	
	Fonction :	
Rubriques	Points forts à reconnaître	Points à améliorer
La présentation du portfolio		
Les activités de planification		
Les actions de formation réalisées		
La participation des enseignants		
La cohérence entre le programme d'activités de la CAP et la réalisation des actions de FC.		
La conservation des fiches produites lors des actions de FC		
La participation d'acteurs externes		
Autres commentaires		
Recommandations		
Signature		

Outil 7.3 : Consignation des expressions libres dans le portfolio

Cette autre partie du portfolio sert à consigner des commentaires. Il s'agit de l'expression libre des personnes œuvrant au sein de la CAP ou encore de personnes touchées par la CAP. Par exemple : des responsables de CAP, des enseignants, des parents, des stagiaires, des partenaires, des chercheurs, des élèves...

Le tableau suivant présente un canevas pour faciliter la notation des commentaires de toutes personnes désirant s'exprimer sur le fonctionnement de la CAP.

Tableau 16 : Expression libre dans le portfolio de la CAP

Date de l'expression	Prénom et Nom :
	Fonction :
Commentaires :	

Chapitre 3 - Les TIC au service des collectifs enseignants : quelques expériences dans des pays bénéficiaires du programme APPRENDRE

Le 3^{ème} séminaire international du programme APPRENDRE a permis d'identifier et de faire connaître plusieurs dispositifs de développement professionnel des enseignant.e.s en cours d'emploi, qui s'apparentent à des communautés d'apprentissage professionnelles. La dénomination de ces collectifs varie en fonction des pays. Nous présentons des exemples de cas de façon succincte dans le tableau ci-après.

Tableau 17 : Récapitulatif des types de collectifs enseignants (CE) dans 6 pays bénéficiaires du programme APPRENDRE³

Pays	Types de CE présentés	Sources d'impulsion	Dénominations
Côte d'Ivoire	La collaboration entre les enseignants dans les collèges de proximité	Initiative institutionnelle	Unité Pédagogique (UP) et Conseil d'enseignement (CE)
	Utiliser les TIC comme outils pour le renforcement des capacités des enseignants	Initiative d'enseignants de physique-chimie d'un collège	
Bénin	L'expérience de travail collaboratif des enseignants de mathématiques	Des initiatives institutionnelles et d'enseignants de mathématiques	Équipes/groupes d'entraides pédagogiques
	Plateforme Web <i>EducMaster</i> comme outil de facilitation des collaborations	Initiative institutionnelle	Conseil d'enseignement (CE)
Burundi	Expérience de collectifs enseignants au sein des réseaux scolaires	Initiative institutionnelle Ordonnance ministérielle du 19 décembre 2019.	Les réseaux scolaires

³ Pour en savoir davantage sur ces collectifs, veuillez consulter les actes du 3^{ème} séminaire international du programme. Ceux-ci sont accessibles à <https://apprendre.auf.org/publication-des-actes-du-seminaire-en-ligne-se-professionnaliser-en-collaborant/>.

Pays	Types de CE présentés	Sources d'impulsion	Dénominations
Sénégal	La redynamisation des CAP dans le cadre du projet (PAEBCA)	Initiative de projet de PTF international	Cellules d'animation pédagogique
Mali	Communautés d'apprentissage et développement professionnel des enseignants du Fondamental	Initiative de projet - Projet d'appui à la mise en œuvre de la formation des enseignants (PAMOFÉ) lancé en 2004	La Communauté d'Apprentissage des maîtres.
Niger	Professionnalisation des enseignants par le biais des CAPED	Initiative institutionnelle	Cellules d'animation pédagogique (CAPED)

À la lecture de la présentation sommaire de ces différents cas de communautés d'apprentissage ou collectifs d'enseignants, on note une approche d'organisation structurelle du travail collaboratif des enseignants sous le contrôle des structures étatiques centrales ou déconcentrées. La mission de formation des enseignants leur est primordialement assignée sous l'égide des corps d'encadrement pour les accompagner.

Tous les collectifs enseignants aspirent à une certaine autonomie qui leur laisse l'initiative de la prise en charge de leur développement professionnel continu à travers une collaboration entre pairs et en toute confiance. Cette collaboration peut être facilitée par le recours aux technologies de l'Information et de la Communication. En effet, dans trois des dispositifs présentés supra, les TIC ont joué un rôle clé. Nous présentons dans ce chapitre les expériences qui ont été développées dans le but d'illustrer comment les technologies numériques peuvent être mises au service des collectifs d'enseignants et plus particulièrement des communautés d'apprentissage professionnelles.

Expérience 1 : Utilisation des technologies numériques comme outil de travail collaboratif pour renforcer les capacités des enseignants en Côte d'Ivoire

Cette expérience d'utilisation des TIC pour renforcer les compétences pédagogiques des enseignants est impulsée par des professeurs de Physique-Chimie d'un collège en Côte d'Ivoire. L'utilisation des TIC s'articule autour de deux grands axes :

- le travail collaboratif entre enseignants pour échanger sur des expériences et pratiques professionnelles à l'aide des outils TIC ;
- la construction commune de leçons et d'activités d'application pour les apprentissages sur des ressources éducatives libres via Internet afin de faciliter l'installation des habiletés enseignées.

Selon les auteurs du cas,

« Le premier axe qui évoque le travail collaboratif implique la constitution d'un groupe de travail. Ce groupe établit ses objectifs et ses règles de fonctionnement. La constitution du groupe n'a pas été chose facile. Le travail n'étant pas formel, la réticence des uns et des autres était marquée. La motivation est venue du fait qu'ils pourraient utiliser ces acquis après pour des cours de mise à niveau des apprenants ou des postulants à des concours... Une meilleure organisation du travail nous a amené tout d'abord à échanger en ligne via les réseaux sociaux (groupe WhatsApp) afin d'interagir. Les interactions recueillies seraient une base de données pour organiser le travail par ordre de priorité.

N'ayant pas fait une étude approfondie sur l'impact de la collaboration sur le perfectionnement de la formation continue des enseignants, nous ne pouvons pas certifier que cette collaboration a servi au perfectionnement de la formation continue des enseignants. Toutefois, nous pouvons observer un consensus autour de certains cours. De plus, nous avons constaté que nos jeunes collègues enseignants contractuels ont moins de difficultés à se faire comprendre par les élèves. A cela il faut ajouter que certains d'entre eux utilisent ces ressources éducatives acquises pour travailler en ligne avec leurs pairs et des encadreurs pédagogiques. »

Une communauté d'apprentissage professionnelle virtuelle peut ainsi naître, tenir des rencontres en ligne, mutualiser leurs ressources ou s'appuyer sur des ressources éducatives libres via Internet, juste à partir de leur téléphone mobile.

→ Passer à l'action

- A partir du cas de la RCI, discutez du potentiel des TIC au sein de votre communauté éducative et des chances d'initier une CAP en suivant les étapes ci-après.
- Initier une rencontre de remue-méninge (brainstorming) sur les possibilités d'apprentissage et d'échanges professionnels entre pairs, discuter des différents réseaux sociaux qui s'y prêtent et rechercher des compétences techniques parmi les collègues pour créer et administrer le réseau de leur choix. A cette première rencontre de l'équipe pédagogique élargie à toute la communauté éducative, un facilitateur et un rapporteur sont désignés.
- Initier une CAP motivée par des évidences de difficultés d'enseignants ou des insuffisances dans l'apprentissage de certaines disciplines enseignées.
- Initier une ou des CAP qui utilisent le téléphone mobile comme outil de communication et collaboration entre enseignants au profil de l'enseignement-apprentissage. Elle déterminera également des conditions d'utilisation de cette technologie en CAP
- Tenir des rencontres à court, moyen et long terme pour évaluer les résultats de l'expérience en CAP.

Expérience 2 : Analyse des prestations pédagogiques filmées dans le cadre du Projet d'Amélioration de l'Education de Base en Casamance (Sénégal)

L'option du Ministère de l'Education nationale du Sénégal est de mettre les technologies de l'information et de la communication au service de l'animation pédagogique afin de soutenir les acteurs dans le déploiement des changements introduits dans le dispositif de formation continue des enseignants. Ces changements portent sur l'intégration de l'analyse des pratiques pédagogiques et le recours aux TIC pour redynamiser le fonctionnement des cellules d'animation pédagogique. Elles ont consisté à :

- doter les cellules pédagogiques de tablettes numériques, de clés USB et de vidéo projecteurs ;
- adapter des fiches de formation issues de la recherche OPERA au contexte sénégalais ;
- concevoir des grilles d'observation et d'analyse de pratiques enseignantes sur des thématiques variées ;
- produire des modules didactiques en français et en mathématiques, qui sont tous embarqués dans les tablettes ;
- réaliser des vidéos de prestation pédagogique associées aux thèmes de formation en vue de les analyser lors des séances d'animation pédagogique ;
- scénariser les modules de formation et d'autoformation et les diffuser dans le portail du ministère de l'Education nationale. [SENPROF \(education.sn\)](http://SENPROF.education.sn)

L'analyse des prestations pédagogiques filmées s'effectue à partir de grilles d'observation qui sont conçues selon des objectifs d'observation ciblés (par exemple : la passation de consigne, le questionnement de l'enseignant, l'activité des élèves, l'organisation de la classe, etc.).

Chaque grille est structurée en trois colonnes : Enseignant, Elèves et Analyse. Pour la colonne Enseignants, des indicateurs sont positionnés et des indices sont à chercher dans le film projeté. Il en est de même pour la colonne Elèves. Enfin la dernière colonne est réservée à l'analyse de l'item étudié.

Quelles sont les modalités pratiques d'analyse des prestations pédagogiques filmées ?

La séquence pédagogique à observer est préparée comme suit.

Avant la CAP

- Un enseignant prestataire volontaire est choisi
- L'élément (ou les éléments) à observer dans le film est connu de préférence par le prestataire. Il est choisi par ce dernier ou proposé par des membres de la cellule pédagogique
- Le filmage est réalisé avec une tablette (ou un smartphone) par un de ses collègues dans la classe du prestataire,
- La séance filmée peut être partagée (avec le prestataire ou avec l'ensemble des membres de la CAP) ou découverte directement au cours de la CAP.

Pendant la CAP :

- L'animateur annonce l'objet de réunion en indiquant l'élément à observer et la discipline concernée (exemple : analyse d'une prestation filmée sur le thème la passation de consigne)
- Il invite ses pairs à se référer à la grille d'observation traitant du thème à analyser.
- Les membres de la CAP lisent en commun la grille d'observation et, s'ils le souhaitent, peuvent y sélectionner certains items à observer (sélection d'items ou répartition de tous les items dans le groupe, etc.) et leurs modalités de travail (individuel, par binôme ou en groupe, etc.).
- L'animateur invite ensuite le prestataire à présenter le contexte de la séance et l'objectif d'apprentissage visé.
- Ensuite, les enseignants visionnent le film collectivement en présence du prestataire. Tout en regardant le film, ils renseignent les indicateurs retenus à partir d'indices visuels ou auditifs prélevés dans le film (propos échangés, attitudes, etc.) en vue de mener une analyse professionnelle argumentée et non une évaluation entre pairs.

- Après le visionnement de la séance, l'animateur donne la parole au prestataire qui fait son auto-analyse.
- Ce dernier donne ses impressions sur la prestation, notamment les items réussis et les points à améliorer.
- Les enseignants discutent et argumentent en utilisant les notes prises durant le visionnement de la séquence filmée, notamment les indices qu'ils ont relevés et qui permettent d'analyser, de comprendre le fonctionnement de la pratique observée en référence à ce que fait l'enseignant, ce que cela produit chez les élèves et faire des analyses et des propositions concrètes argumentées.
- Des séquences filmées peuvent être revues au besoin. Leur analyse permet de dégager des pistes d'amélioration de la pratique.
- Par la suite, une séance améliorée peut être conçue et, si le groupe l'estime utile, un prestataire peut être filmé en vue d'une nouvelle analyse professionnelle.

Les séances d'analyse de pratiques pédagogiques constituent des moments de formation entre pairs, d'apprentissage collaboratif et participent à la dynamisation des CAP.

Passer à l'action

- Nous proposons de travailler sur « la consigne » qui est un thème récurrent au niveau des exercices, des devoirs, des examens.
- Elle est un des facteurs déterminants de réussite ou d'échec, tant son utilisation imparfaite ou sa formulation inadaptée peuvent être causes de non compréhension. Bien formulée, la consigne permet aux élèves de savoir ce qu'il convient de faire et de l'accomplir convenablement. Mal formulée, elle constitue un obstacle à l'apprentissage.
- Compte tenu de l'intérêt que vous aurez porté à ces outils, il serait intéressant de se questionner sur la programmation d'activités relatives à l'analyse des prestations pédagogiques et l'identification de thématiques nécessitant un renforcement de compétences professionnelles.

Pistes de réflexion

Etape 1 : Lisez les apports théoriques de la fiche. Puis, rédigez, par groupe, un document de consensus sur ce que sont pour le groupe les éléments-clés d'une consigne de travail adaptée.	 Support 1 - Fiche consignes.docx
Etape 2 : Regardez l'extrait du film du PREMST : https://youtu.be/gzNSSlt_1K8 et renseignez dans la « grille Consignes » les indicateurs retenus du côté de l'enseignant et celui de l'élève, à partir d'indices visuels ou auditifs prélevés dans le film et effectuer l'analyse de l'item	 Grille consignes.docx

Expérience 3 : la Plateforme Web EducMaster au Bénin comme outil de facilitation du travail collaboratif des enseignants

EducMaster est une plateforme virtuelle utilisée par le Ministère de l'éducation béninois pour le système d'information automatisé de la gestion de l'éducation, y compris les activités d'enseignement et d'apprentissage. Cet outil a créé un espace pour le travail collaboratif en ligne des enseignants. *EducMaster* permet de réaliser des activités qui nécessitent un travail collaboratif, comme les deux suivantes :

➤ *La banque commune des épreuves sur EducMaster*

Les différents sujets conçus dans l'ensemble des établissements du Bénin pour l'évaluation des apprentissages sont mis en ligne via le menu « banque commune des épreuves » sur *EducMaster* avec les corrigé-types issus des travaux en Conseil d'Enseignement. Ces documents en ligne sont accessibles à tous les acteurs qui se connectent à la plateforme, notamment le corps de contrôle et d'encadrement, les enseignants, les apprenants et même les parents d'élèves. (<https://educmaster.bj/banque-commune-des-épreuves>). Les enseignants peuvent de manière informelle individuellement ou en groupe contribuer à la banque des épreuves, en proposer de nouvelles et travailler sur les aspects problématiques de l'existant.

➤ *Les fora disciplinaires de discussion sur EducMaster*

D'après les auteurs du cas, *EducMaster* dispose des fora pour des échanges et partages d'expériences professionnelles par discipline. Chaque acteur (inspecteur, conseiller pédagogique, chef d'établissement, animateur d'établissement, enseignants) dispose d'un compte d'utilisateur qui permet sa prise en compte selon ses droits. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques participent aux discussions dans ces creusets pour apporter directement des éléments de réponses aux enseignants (<https://educmaster.bj/ese-disciplinaires>).

Ces fora développés en ligne visent deux types de collaborations. D'abord, entre les pairs, puisque d'autres enseignants mieux inspirés ou plus expérimentés arrivent à répondre directement à leur pair en difficulté, ensuite la possibilité de recevoir des apports et conseils du corps d'encadrement. La démarche vise à créer un espace national pour le partage des idées et expériences. Même les

enseignants qui ne posent pas de préoccupations en ligne parviennent à s'instruire des éléments de réponses apportés aux préoccupations de leurs pairs.

« L'amélioration continue des résultats scolaires reste évocateur de ce que les pratiques de classe sont de plus en plus professionnelles malgré les profils parfois inadéquats des enseignants recrutés. La banque commune des épreuves est un outil privilégié d'aide à l'amélioration des pratiques enseignantes. Les enseignants s'en servent pour donner des exercices de maison et des travaux de recherche aux apprenants. Les nombreux apprenants de parents pauvres qui n'ont pas les moyens de s'acheter des ouvrages et annales dans les librairies se connectent à la plateforme et téléchargent gratuitement les sujets de tous les établissements du Bénin et leurs corrigés. Cela favorise sans aucun doute la réussite scolaire et les témoignages fusent de tous les coins du pays » (les auteurs du cas).

Passer à l'action

- A partir du cas du Bénin, discutez du potentiel des TIC au sein de votre communauté éducative et des chances d'initier une CAP en ligne à partir d'une plateforme professionnelle existante comme *EducMaster*.
- Dans la continuité des actions déjà menées au sein d'une telle CPA en ligne, des contributions à une banque de ressources, des fora, etc., il serait intéressant de se questionner sur la qualité des ressources et sur la valorisation des discussions réalisées dans les fora depuis une date donnée : tenir un séminaire de recherche, une journée annuelle de restitution des questionnements posés dans ou sur la communauté virtuelle, définir un calendrier pour réaliser des actions (mensuelles) de sensibilisation des enseignants sur des thématiques abordées au sein de la plateforme.

Conclusion

Les travaux présentés dans le cadre du 3^{ème} séminaire du programme APPRENDRE ont suscité beaucoup d'intérêt parmi les participants. Les questionnements ont oscillé autour des déterminants de la collaboration enseignante, l'instauration d'une culture de collaboration au niveau institutionnel et le maintien la durabilité des CAP. Ce guide contribue à renforcer les dispositifs de collaboration existants dans l'objectif de tendre vers de véritables Communautés d'Apprentissage Professionnelles (CAP). S'il y a un consensus autour des principaux objectifs de la création de CAP qui sont d'améliorer le professionnalisme des enseignants et d'engendrer des impacts positifs sur l'apprentissage des élèves, selon Antinluoma et al. (2018), il s'est avéré que les pays ont besoin de repères pour définir et créer les conditions structurelles et opérationnelles de réussite et de durabilité des CAP, mieux appréhender les dimensions affectives et cognitives pour construire la confiance mutuelle entre enseignant.es et leur permettre de contribuer chacun.e au développement d'une expertise collective. La démarche de CAP se traduit par une approche holistique d'une école apprenante au profit de l'enseignement-apprentissage. En vue de répondre à la problématique des retombées et des défis des CAP, le guide propose des outils et modèles d'évaluation des acquis, ainsi que des pistes de remédiation, de consolidation ou de durabilité des CAP. Il montre le rôle des acteurs et les types d'activités susceptibles d'alimenter la vie d'une CAP. Ce cadre ouvre de nouvelles perspectives sur la mise en place de collaboration interactive avec les technologies numériques. Si les pays aux meilleurs résultats scolaires ont des pratiques collaboratives et si le cas de la Finlande a été souvent cité, c'est parce que ce pays recrute des candidats au métier d'enseignant parmi les meilleurs en termes de qualification universitaire. Par ailleurs, la revue de la littérature nous indique que la pratique collaborative y est institutionnalisée, et que l'idée d'organisation apprenante, appelée plus tard communauté d'apprentissage, est présente dans le discours et la pratique de l'éducation finlandaise depuis les années 1970.

Ainsi, à la question de savoir quels sont les facteurs qui favorisent les pratiques collaboratives, les facteurs humains ont été nommés dans le guide de l'Association des Enseignantes et des Enseignants Franco-Ontariens (2009, p.11) à savoir de s'assurer d'une mission et de valeurs communes, d'un apprentissage collectif, de réflexions et de questionnements, de la création d'un environnement favorable et d'un leadership partagé. Nous pourrions y ajouter l'engagement politique traduit au niveau macro/institutionnel qui se répercute au niveau méso des structures déconcentrées et micro des écoles.

Liste de références

- Adotevi, J., Dembélé, M. et Mukamurera, J., avec la collaboration de Le Her, C. (2021). *Actes du 3ème séminaire international « se professionnaliser en collaborant »*, Programme APPRENDRE, AUF, AFD, 19-22. [En ligne] <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/10/Actes-du-seminaire-Se-professionnaliser-en-collaborant.pdf>
- Altet, M., Sall, N. & Paré Kaboré, A. (2016). *Projet OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes dans leur rapport aux Apprentissages)* – AUF, AFD, BM, GPE www.opera.ifadem.org Rapport final 2016 et Livrets de formation.
- Antinluoma, M., Ilomaki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO). (2009). *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle*. Ottawa, ON, Canada : AEEFO.
- Blanton, L.P., & Perez, Y. (2011). Exploring the Relationship between Special Education Teachers and Professional Learning Communities: Implications of Research for Administrators. *Journal of Special Education Leadership*, 24, 6-16.
- Blitz, C. L. (2013.). Can online learning communities achieve the goals of traditional professional learning communities? What the literature says. 37 pages. (REL 2013-003). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D. & Xu, H. (2015) Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: a collaborative vehicle for professional learning and practice development, *Research Papers in Education*, 30(2), 192-213.
- Daele A., Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. L'Harmattan, 305 p.
- Dionne, L., Lemyre, F. & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.

Diop, M. et Wallet, J. (2017). Rapport de mission suivi des Cellules d'Action Pédagogique. PAEBCA composante 2. 18 p.

DuFour, R. (2004). What Is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61, 6-11.

Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.

Gibert, A-F. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Édupass.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.) (1992). Understanding teacher development. Teachers College Press.

Howell, Jennifer. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*. 41.

Laferrière, T., Gervais, F. & Martel, V. (2006). *CoPeR ISPJ. Une communauté de pratique en réseau (CoPeR) dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (ISPJ) : Nouvelles voies de transfert de connaissances et perspectives futures*. Québec : Rapport du CEFRIO au CTREQ.

Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. 138p. <http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/1301652/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?1506793465>

Leclerc, M. (2013). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Edition PUQ. 232p.

Leclerc, M., & Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : Communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>.

Leclerc, M., Philion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. & Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154. <https://doi.org/10.7202/1021030ar>

McLaughlin, M. W. (1991). Enabling professional development: What have we learned? In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff development for education in the '90s: New demands, new realities, new perspectives* (chapter 4). Teachers College Press.

Ministère de l'Éducation Nationale du Mali. (2015). *Guide pratique de la communauté d'apprentissage (CA) des maîtres*. Direction Nationale de l'Enseignement Normal, Bamako (Mali).

Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal. (1979). Décret ministériel n°79-1165 du 20 décembre 1979. Portant organisation de l'Enseignement élémentaire. 48 p. [En ligne]

https://www.africanchildforum.org/cdr/Legislation%20Per%20Country/Senegal/senegal_education_1979_fr.pdf

Mukamurera, J. et Dembélé, M. (2021). *Se professionnaliser et améliorer l'efficacité des écoles en collaborant : Un état des connaissances sur les communautés d'apprentissages professionnelles*. Programme APPRENDRE, AUF, AFD.

Payette, A. et Champagne, C. (2005). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec. 211p.

Peters, M. & Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122. <https://doi.org/10.7202/1021029ar>

Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>

Rust, V. D. & Dalin, P. (Eds.) (1990). *Teachers and teaching in the developing world*. Garland Publishing.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). Knowledge Building. In *Encyclopedia of Education*. (2nd ed., pp. 1370-1373). New York: Macmillan Reference, USA.

Schaap, H. & Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*. 21. 109-134. 10.1007/s10984-017-9244-y.

Stoll, L, Bolam, R, McMahon, A, Wallace, M. et Thomas, S.M. (2006). Professional learning communities: A review of literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258. DOI : 10.1007/s10833-006-0001-8

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 80-91

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Autres ressources bibliographiques et webographie

Anderson, S. (Ed.) (2002). School improvement through teacher development: Case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa. Swets & Zetlinger Publishers.

Dembélé, M. and Schwille, J. (2006). Can the global trend toward accountability be reconciled with ideals of teacher empowerment? Theory and practice in Guinea. In T. Totto (guest editor), Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: a cross-cultural analysis. Special issue of International Journal of Educational Research, 45(4-5), 302-314.

Lewis, C. (2002). Lesson Study: A Handbook for Teacher-Led Improvement of Instruction. Research for Better Schools.

Paine, L., & Ma, L. (1993). Teachers working together: A dialogue on organizational and cultural perspectives of Chinese teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 675-697. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(93\)90009-9](https://doi.org/10.1016/0883-0355(93)90009-9)

Schwille, J., Diallo, A. M., Dembélé, M. et collaborateurs (2001). Teacher Improvement Projects in Guinea: Lessons Learned from Taking a Program to National Scale. Peabody Journal of Education, 76(3-4), 102-21.

Annexes

Annexe 1 : Actions posées par la direction d'école pour favoriser l'implantation de la CAP

Dimensions de travail d'une CAP	Indicateurs	Actions
Idéologique	Visions, valeurs et domaine prioritaires	• Remettre en question le statu quo et faire de la réussite des élèves la priorité de l'école. • Mobiliser le personnel autour d'une vision commune et des valeurs partagées. • Se faire le gardien de cette vision et des valeurs partagées.
Organisationnel	Conditions physiques et humaines	• Créer des équipes collaboratives composées d'intervenants ayant un intérêt commun. • Fournir les conditions physiques nécessaires (p. ex., le temps pour se rencontrer, les ressources matérielles) • Instaurer un climat favorable au travail d'équipe et à la prise de décision collective (p. ex., ouverture d'esprit, relations interpersonnelles positives, confiance mutuelle, volonté de partager). • Déterminer conjointement avec le personnel des normes de fonctionnement lors des rencontres collaboratives.
Affective	Culture axée sur la collaboration	• Développer une culture de collaboration qui vise l'amélioration de l'école sur le plan académique. • Amener les enseignants à travailler de façon interdépendante à l'atteinte d'objectifs communs liés aux apprentissages des élèves (p. ex., en harmonisant leurs pratiques, en adoptant un vocabulaire commun, en ciblant les apprentissages essentiels à chaque niveau d'études).
Participative	Leadership qui favorise la participation des intervenants	• Assurer une responsabilité partagée quant aux résultats visés par un engagement réel de chacun. • Jouer son rôle de leader pédagogique pour favoriser l'amélioration de l'apprentissage des élèves en se tenant à jour quant aux approches à promouvoir. • Redéployer le leadership au sein de l'école par des structures qui incitent à la participation dans les prises de décision ainsi que par l'attribution de rôles.
Cognitive	Développement continu, diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	• Assurer une évolution constante de la pratique enseignante par la mise à jour des connaissances • Inciter les enseignants à connaître les pratiques reconnues par la recherche comme étant à haut rendement. • Favoriser un apprentissage collectif au sein de l'équipe. • Inciter au partage des pratiques et à la diffusion de l'expertise • Développer un langage harmonisé au sein des intervenants et une représentation commune de certains concepts. • Inciter les enseignants à constamment vouloir apprendre les uns des autres.

Dimensions de travail d'une CAP	Indicateurs	Actions
Pédagogique	Enquête collaborative et choix des interventions basé sur les pratiques éprouvées par la recherche	• Viser une amélioration continue de l'école sur le plan académique • Amener les enseignants à être centrés davantage sur l'apprentissage des élèves que sur l'enseignement • Placer les enseignants dans une position de chercheurs par une démarche d'enquête collaborative • Amener les enseignants à examiner de façon critique les pratiques actuelles en vue de favoriser davantage la réussite des élèves par celles qui sont reconnues comme étant à haut rendement • Inciter à une démarche de résolution de problème pour améliorer l'apprentissage des élèves
Réflexive	Pratique réflexive et prise de décision basée sur des preuves (données)	• Développer une culture de collecte de données • S'assurer que les enseignants ont en leur possession les outils dont ils ont besoin pour la collecte de données auprès de leurs élèves et que les données leur sont accessibles • Fournir le soutien nécessaire pour que les enseignants développent les habiletés à utiliser les outils de collecte de données ainsi que les compétences pour les analyser • Analyser régulièrement les données avec les enseignants pour vérifier si tous les élèves apprennent • Amener les enseignants, comme professionnels, à prendre des décisions basées sur des preuves • Inciter les enseignants à devenir des praticiens réflexifs qui s'interrogent constamment sur leur pratique en vue d'améliorer les résultats des élèves

Source : Leclerc et al. (2013)

Annexe 2 : Grille d'observation de l'évolution de l'école en CAP (GOCAP)

Indicateurs	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 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, 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 est claire et partagée. - Les priorités sont ciblées. - Les liens directs entre les priorités et la vision sont nettement perceptibles dans la pratique.
Conditions physiques et humaines	- Les discussions pédagogiques se font surtout lors d'échanges informels (récréations 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 (récréations, 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	La structure des rencontres favorise l'apprentissage personnel et le soutien entre certains collègues de façon parfois unidirectionnelle ou	La structure des rencontres favorise l'apprentissage personnel et le soutien entre

Indicateurs	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
	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.	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.	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.
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

Indicateurs	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
			ressentie en ce qui concerne tant 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 concernant l'apprentissage de la littératie, de résoudre collectivement des problèmes et de partager l'expertise.

Indicateurs	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
			Les apprentissages de l'équipe rayonnent au sein de l'organisation entière.
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 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.
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 sur l'impact des interventions.	- Les décisions concernant les élèves sont parfois prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition et, à d'autres moments, elles se fondent sur ce que dit la recherche ou sur l'impact observé sur les élèves par des données précises. - Il existe certaines données précises quant 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	- Les décisions sont basées sur des preuves (données précises) permettant de connaître l'efficacité des interventions. - L'école emploie les données de façon régulière pour situer la progression des élèves, pour faire des analyses complexes et pour s'interroger sur l'impact des

Indicateurs	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
		cibler les interventions efficaces	interventions pédagogiques.

Sources : Leclerc (2010) ; Leclerc et Moreau (2010b).

Annexe 3 : Modèle de rencontre pour une école fonctionnant en CAP

Étapes	Éléments	Exemples de questions à se poser pour que la rencontre collaborative soit efficace	Rôles de la direction
Avant la rencontre	Thèmes des discussions choisis à partir des priorités ciblées	Quels sont les éléments qui nous préoccupent au regard de l'apprentissage des élèves ? Qu'est-ce que l'on aimerait apprendre pour mieux répondre aux besoins de nos élèves ? Quelles sont les priorités à travailler pour favoriser la réussite des élèves ?	Voir ce qui préoccupe les enseignants ; • Suggérer des priorités ; • Rappeler que les discussions doivent se centrer sur les besoins des élèves et sur les interventions à privilégier pour y répondre ; • Veiller à ce que les enseignants aient en main des données qui montrent l'effet des interventions et qui serviront de soutien aux questionnements ; • S'assurer que l'équipe dispose de temps de qualité pour la rencontre ; • Fournir les conditions physiques et humaines qui incitent les enseignants à collaborer, à apprendre collectivement et à partager.
	Ordre du jour	Qui animera la rencontre et sera responsable de la gestion du temps ? Quelle est la priorité dans les questions à débattre ? Combien de temps alloue-t-on à chaque sujet discuté ?	
	Préparation de l'apprentissage collectif	En quoi les thèmes développés permettent-ils un apprentissage collectif ? Comment se fera le partage de l'expertise ? Quelles recherches viennent soutenir nos préoccupations ? Où peut-on trouver les ressources permettant de répondre à nos questions (livres, articles, vidéos, experts) ?	
	Partage des responsabilités	Qui ? Quoi ? Combien de temps sera alloué à chaque personne ? Qu'est-ce que chaque participant doit préparer avant la rencontre	
Pendant la rencontre	Début de la rencontre	Quel est le but de la rencontre ? Quel résultat devrait-on avoir atteint à la fin de la rencontre ?	Assister à la rencontre de l'équipe ou faire des visites éclair ; • Jouer un rôle de motivateur et encourager les enseignants sur ce qu'ils font déjà en lien avec l'objectif poursuivi : Excellent ! Bonne idée ! • Montrer son intérêt quant aux préoccupations des enseignants, aux questions soulevées et aux tentatives de solutions apportées ; • Faire sentir sa présence et jouer un rôle de guide ; • Rappeler les buts de la rencontre ; • Prendre des notes ; • Rappeler d'envoyer le compte rendu ; Valoriser les compétences des enseignants à faire des analyses à partir des données d'observation, à
	Durant la rencontre Confrontation des idées Interaction entre les pairs Apprentissage collectif Partage quant aux pratiques expérimentées Apprentissage individuel	Quels sont les élèves qui nous préoccupent ? Quelles sont les données qui soutiennent nos préoccupations ? Quel est l'effet sur l'apprentissage des pratiques pédagogiques expérimentées ? Qu'est-ce que l'on doit changer ? Chez certains élèves, y a-t-il des indications qui donnent des pistes de travail ? Quelles semblent être les forces et les lacunes de nos élèves ? A-t-on des interprétations différentes ? Pour quelles raisons ? En arrive-t-on aux mêmes conclusions ? Sinon, pourquoi ? Quelle est la prochaine étape ?	

Étapes	Éléments	Exemples de questions à se poser pour que la rencontre collaborative soit efficace	Rôles de la direction
		Qu'est-ce qui a été expérimenté dans nos salles de classe ? Comment la présentation actuelle (d'une stratégie ou d'une ressource) a-t-elle une influence sur les pratiques en enseignement ? Est-ce que la stratégie pédagogique pourrait améliorer l'apprentissage chez certains élèves ? Sur quelle base théorique s'appuie-t-elle ? Comment allons-nous savoir que cette stratégie est efficace ?	identifier les pistes d'interventions, à confronter leurs opinions et à s'ouvrir à des solutions originales ; • Inciter à une recherche collective de solutions et amener le groupe à remettre en question le statu quo.
	Fin de la rencontre Réflexion de groupe Apprentissage collectif	Qu'est-ce que notre équipe a accompli, créé ou appris ? Quelles sont les nouvelles idées qui ont été partagées ? Quelles sont les recherches qui soutiennent ces idées ? Où trouverons-nous de l'information sur les nouvelles idées émises ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné lors de cette rencontre ? Qu'est-ce qu'on devrait faire différemment à l'avenir ? Quels sont les suivis à apporter (qui ? quoi ? quand ?) ? Qu'est-ce que chaque personne devra partager lors de la prochaine rencontre ?	
Fin de la rencontre	Compte rendu de la rencontre	A-t-on tiré des conclusions concernant chaque thème discuté ? A-t-on énuméré les actions à poser ? Donne-t-on des pistes de travail ? Est-ce que les tâches pour la prochaine rencontre sont clairement établies ? Est-ce que les pistes d'exploration sont bien ciblées (p. ex., observation d'une personne experte, lecture professionnelle, exploration sur Internet pour une recherche sur le sujet, conférence) ?	Rappeler aux enseignants de terminer la rencontre en se donnant des choses à expérimenter (devoirs), de garder des traces dans leur journal de bord et de se fixer des objectifs pour la prochaine rencontre
	Journal de bord personnel Consignation des réflexions	Quelle nouvelle idée vais-je mettre en pratique ? Qu'est-ce que j'ai expérimenté ? Qu'est-ce qui a fonctionné ? Quelles difficultés ai-je rencontrées ? Comment puis-je expliquer de telles difficultés ? Quelles leçons puis-je tirer de cette expérience ? Si c'était à refaire, qu'est-ce que je ferais différemment ? Quels sont les changements que je suis en train de vivre ? Qu'est-ce que j'ai appris en expérimentant cette stratégie ? Technique 3-2-1 : Trois choses que j'ai apprises Deux idées que je veux pousser plus loin Une question que j'ai	Assurer un suivi au compte rendu : Je vous encourage à préciser une stratégie que vous tenterez d'explorer pour aider cet élève à s'autocorriger lors de sa lecture ; • Donner des pistes de formation, de questionnement, de stratégies liées aux préoccupations identifiées : Je vous rappelle que la lecture en dyade est une stratégie très prometteuse pour favoriser le développement de la fluidité ; • Observer le changement de pratiques en salle de classe en fonction des objectifs poursuivis ; • Inciter les enseignants à collecter régulièrement des données d'apprentissage et à les analyser

Étapes	Éléments	Exemples de questions à se poser pour que la rencontre collaborative soit efficace	Rôles de la direction
			pour vérifier l'impact des interventions.

Source : Leclerc et Moreau (2010).

Annexe 4 : Un exemple de feuille de route pour l'implantation d'une CAP

N°	Activités	Objectifs spécifiques	Résultat attendus	Acteurs	Modalités de mise en œuvre	Périodes
1	Partager le contenu du guide	Informé et sensibiliser les encadreurs pédagogiques sur la nécessité de mettre en place une CAP performante	Les encadreurs pédagogiques se sont appropriés le concept et les enjeux d'une CAP en milieu scolaire	Inspecteur, assisté de personne ressource	Réunion en présence des directeurs du secteur pédagogique	
2	Démultiplier la formation	Informé et sensibiliser les enseignants sur la nécessité de mettre en place une CAP performante	- Les enseignants se sont appropriés le concept et les enjeux d'une CAP - Les enseignants de l'école s'engagent pour développer le travail collaboratif	Directeur d'école	Réunion en présence de tous les enseignants de l'école	
3	Mettre en place la CAP	- Organiser l'équipe pédagogique - Définir les rôles et les responsabilités - Définir le mode de fonctionnement de la CAP-	L'organisation et le mode de fonctionnement de la CAP sont définies	Directeur et Enseignants	Réunion en présence de tous les enseignants de l'école	
4	Analyse de la situation de l'école	- Dresser le profil de l'équipe pédagogique - Dresser le profil de l'école	Le rapport diagnostic est disponible	Une équipe d'enseignants désignée à cet effet	Etude documentaire, Entretien avec les maîtres et les élèves	
5	Validation du rapport diagnostic	- Partager les résultats de l'état des lieux de la situation de de l'école	Le rapport diagnostic est	Tous les enseignants	Réunion en présence de tous les enseignants	

N°	Activités	Objectifs spécifiques	Résultat attendus	Acteurs	Modalités de mise en œuvre	Périodes
		- Recueillir les observations et les recommandations	validé de façon consensuelle	membres de la CAP		
6	Elaboration du projet pédagogique articulé aux résultats de l'analyse de la situation de l'école	- Définir les objectifs pédagogiques - Elaborer le plan d'actions pour la mise en œuvre du projet pédagogique	Le projet pédagogique est élaboré	Les enseignants chargés de l'élaboration du projet pédagogique	Etude documentaire, Entretien avec les maîtres et les élèves	
7	Validation du projet pédagogique	-Partager le projet pédagogique Recueillir les observations et les recommandations	Le projet pédagogique est validé	Tous les enseignants membres de la CAP	Etude documentaire, Entretien avec les maîtres et les élèves	
8	Mise en œuvre du projet pédagogique	Réaliser les activités retenues dans le plan d'action du projet pédagogique	Les actions programmées dans le projet pédagogique sont mises en œuvre	Les enseignants membres de la CAP	Pilotage de la mise en œuvre par le directeur	
9	Suivi de la mise en œuvre du projet pédagogique	Faire le point de la mise en œuvre des activités de façon périodique	Les rapports d'activités sont disponibles	Le Directeur d'école	Réunion de bilan en présence de tous les membres de la CAP	
10	Capitalisation	Partager les résultats de la mise en œuvre du plan d'action du projet pédagogique		Les enseignants membres de la CAP et les représentants de la communauté	Organisation de forum communautaire	



WWW.APPRENDRE.AUF.ORG

Date de fin de rédaction

Janvier 2023

Avertissement

Les analyses et conclusions de ce document sont formulées sous la responsabilité de leur(s) auteur(s). Elles ne reflètent pas nécessairement le point de vue officiel de l'Agence Universitaire de la Francophonie ou des ses institutions partenaires.

Crédits et autorisations

License Creative Commons

Attribution - Pas de commercialisation - Pas de modification

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

