

L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité

The contributions of a professional learning community to the self-assessment of literacy teaching and a sense of self-efficacy in eight schools

La contribución del funcionamiento en comunidad de aprendizaje profesional de ocho escuelas sobre la auto-apreciación en enseñanza en alfabetización y sobre el sentimiento de auto-eficacia

André C. Moreau, Martine Leclerc and Brigitte Stanké

Volume 41, Number 2, Fall 2013

Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1021026ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1021026ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Moreau, A. C., Leclerc, M. & Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35–61.
<https://doi.org/10.7202/1021026ar>

Article abstract

This article presents the results of a study on schools working in a professional learning community (PLC) and its contribution to teachers' professional development. Although many authors are interested in how the PLC works in schools, little research has been done on its contribution to teachers' self-assessment of their literacy-teaching knowledge and skills, and on their sense of self-efficacy. The data covers a period of three years following a two-phase protocol (pre and post) with 89 teachers. Literacy-teaching knowledge and skills and a sense of self-efficacy were assessed using two questionnaires, one given at the beginning of the study and the other three years later. A statistically significant increase in teaching knowledge and skills and a sense of self-efficacy were observed between the beginning and end of the study. The results suggest that in relation to training and support activities, working in a PLC would have an influence on teachers' literacy-teaching knowledge and skills and on their sense of self-efficacy.

L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité

André C. MOREAU

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Martine LECLERC

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Brigitte STANKÉ

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche sur le fonctionnement d'écoles en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et sur sa contribution au développement professionnel des enseignants. Bien que plusieurs auteurs s'intéressent au fonctionnement des écoles en CAP, peu de recherches ont essayé de comprendre son apport à l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie et au sentiment d'autoefficacité en enseignement. Les données recueillies portent sur une période de trois ans suivant un protocole en deux temps (pré et post) auprès de 89 enseignants. Les connaissances et les compétences

en enseignement en littératie ainsi que le sentiment d'autoefficacité ont été évalués au moyen de deux questionnaires réalisés au début de l'expérimentation et après trois ans. Une augmentation statistiquement significative des compétences et des connaissances en enseignement ainsi que celle de l'autoefficacité en enseignement ont été observées entre le début et la fin de la recherche. Les résultats suggèrent que le fonctionnement en CAP associé aux activités de formation et d'accompagnement aurait une influence sur les connaissances et les compétences en enseignement en littératie et, qui plus est, sur le sentiment d'autoefficacité en enseignement.

ABSTRACT

The contributions of a professional learning community to the self-assessment of literacy teaching and a sense of self-efficacy in eight schools

André C. MOREAU

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Martine LECLERC

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Brigitte STANKÉ

University of Montreal, Québec, Canada

This article presents the results of a study on schools working in a professional learning community (PLC) and its contribution to teachers' professional development. Although many authors are interested in how the PLC works in schools, little research has been done on its contribution to teachers' self-assessment of their literacy-teaching knowledge and skills, and on their sense of self-efficacy. The data covers a period of three years following a two-phase protocol (pre and post) with 89 teachers. Literacy-teaching knowledge and skills and a sense of self-efficacy were assessed using two questionnaires, one given at the beginning of the study and the other three years later. A statistically significant increase in teaching knowledge and skills and a sense of self-efficacy were observed between the beginning and end of the study. The results suggest that in relation to training and support activities, working in a PLC would have an influence on teachers' literacy-teaching knowledge and skills and on their sense of self-efficacy.

RESUMEN

La contribución del funcionamiento en comunidad de aprendizaje profesional de ocho escuelas sobre la auto-apreciación en enseñanza en alfabetización y sobre el sentimiento de auto-eficacia

André C. MOREAU

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Martine LECLERC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Brigitte STANKÉ

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre el funcionamiento de una escuela en comunidad de aprendizaje profesional (CAP) y su contribución al desarrollo profesional de los maestros. Aunque varios autores se interesan en el funcionamiento de las escuela con CAP, pocas investigaciones han tratado de comprender su contribución a la auto-apreciación de los conocimientos y de competencias en alfabetización y sobre el sentimiento de auto-eficacia. Los datos compilados comprenden un periodo de tres años de acuerdo con un protocolo en dos tiempos (pre y post) entre 89 maestros. Los conocimientos y competencias en alfabetización y el sentimiento de auto-eficacia fueron evaluados mediante dos cuestionarios realizados al comenzar la experiencia y tres años más tarde. Un aumento estadísticamente significativo de las competencias y conocimientos en enseñanza así como la auto-eficacia en enseñanza fueron observados entre el principio y el fin de la investigación. Los resultados sugieren que el funcionamiento en CAP asociados a las actividades de formación y acompañamiento tendría una influencia sobre los conocimientos y las competencias en enseñanza de la alfabetización y más aun sobre el sentimiento de auto-eficacia en enseñanza

Introduction

Cet article présente les résultats d'une recherche portant sur l'implantation du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) auprès du personnel du préscolaire et du primaire de huit écoles. Prenant appui sur une volonté politique du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003, 2004 et 2005) d'améliorer l'apprentissage en littératie chez les élèves, l'équipe de chercheurs a été sollicitée afin de documenter les changements qui s'opèrent lorsque des écoles implantent le fonctionnement en CAP pour actualiser les meilleures pratiques en enseignement en littératie¹.

Les sections suivantes présentent d'abord une réflexion sur l'école inclusive fonctionnant en CAP. Il est ensuite question des principales recherches étudiant le fonctionnement en CAP, de l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie, de même que de l'autoefficacité en enseignement. Ces éléments de recherche ont permis d'élaborer une méthodologie de type corrélatif en vue de préciser l'apport de l'implantation du fonctionnement des écoles en CAP aux connaissances et compétences déclarées en enseignement de la littératie ainsi qu'à l'autoefficacité en enseignement. Les sections sur les résultats, la synthèse et la discussion terminent ce texte en soulevant les principales conclusions documentées.

Réflexion sur l'école inclusive fonctionnant en communauté d'apprentissage professionnelle

Certains auteurs documentent le peu de données existantes sur les retombées dans les milieux scolaires de l'implantation des réformes en éducation et des programmes spécifiques (Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet et Turcotte, 2012; Charbonneau et Tardif, 2002). Dans le même ordre d'idées, lorsqu'il est question de réforme et plus particulièrement d'écoles inclusives, l'implantation des pratiques d'enseignement, dites efficaces, constitue un défi pour de nombreux milieux scolaires (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Vus comme un processus complexe et dynamique, les changements en éducation, pour qu'ils puissent se réaliser à long terme, exigent des mesures de régulation et d'ajustement constants en plus de réunir les conditions favorables à leur mise en œuvre. Il s'agit de trouver un équilibre entre, d'une part, le caractère plutôt uniforme des politiques et des programmes gouvernementaux difficiles à implanter et à maintenir, et, d'autre part, la diversité des cultures dans les différents milieux scolaires qui est propre à leur

-
1. La « littératie » est un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture et au monde de l'écrit (oral, lecture et écriture). La littératie permet à toute personne d'avoir un rapport à l'autre et au monde, d'interagir, de communiquer, de penser, d'apprendre, de socialiser et de développer un sens critique; elle constitue un puissant facteur d'épanouissement des personnes, de développement économique, de cohésion sociale et de vie démocratique. En ce sens, l'expression « enseignement en littératie » désigne les pratiques intégrant une variété de textes, de dispositifs pédagogiques, de supports en papier ou technologiques et d'interventions variées en littératie (Moreau, Leclerc, Lépine et Ruel, 2003).

dynamique organisationnelle et socioprofessionnelle. C'est par un fonctionnement scolaire qui favorise la pratique réflexive entre enseignants, fondée sur les recherches, le modelage par l'observation de collègues ainsi que leurs rétroactions qu'il est possible de prétendre à une mise en œuvre effective de ces changements (Bélanger *et al.*, 2012).

Pour l'enseignant, il ne s'agit plus de savoir comment enseigner, mais plutôt de savoir comment être efficace dans son enseignement pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). En quelque sorte, il est impératif de reconnaître l'importance de la qualité des ressources humaines et des relations entre les membres des communautés éducatives² qui contribue à actualiser au quotidien les meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation, 1998 et 2004). Ces changements en enseignement, influencés par les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche, sont en évolution constante et gagnent à être acquis durant la formation initiale (Brodeur *et al.*, 2005) et à être perfectionnés au cours de la formation continue. En ce sens, Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) rappellent la nécessité de travailler avec les enseignants dans leur environnement et de les accompagner dans leur développement professionnel pour favoriser l'apprentissage des élèves. À cet égard, les activités efficaces de développement professionnel sont celles qui suscitent la réflexion à partir de situations authentiques (Butler, 2005; Leclerc, Labelle et Moreau, 2012).

Reconnaissons également que l'enseignement à des groupes hétérogènes en contexte d'inclusion amène les enseignants à réaliser une gamme étendue d'activités pour répondre aux divers besoins que les élèves ont à combler. Les enseignants sont confrontés à de nouvelles réalités qui, parfois, dépassent leur cadre habituel de connaissances et de compétences. Par contre, dans l'histoire de l'éducation québécoise, cette réalité récente de l'enseignement en classe ordinaire auprès d'élèves ayant des besoins particuliers offre la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances et d'établir des relations avec les membres de la communauté éducative (ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Cette réalité scolaire amène des changements professionnels dans le sens du «vouloir accomplir» de manière satisfaisante pour soi et pour sa communauté les fonctions sociales que confère l'enseignement auprès de ces élèves en difficulté (Moreau, 2010). Or, pour plusieurs enseignants, ces situations évoquent plutôt un manque de connaissances ou de compétences et, parfois même, des expériences négatives (Rousseau, 2010).

En outre, le contexte de réforme et d'inclusion scolaire force en quelque sorte les enseignants à se renouveler afin de répondre à ces nouvelles réalités de la société. L'approche sociale de l'apprentissage³ soutient que l'école fonctionnant en collaboration/partenariat (Bandura, 2003) ou en CAP constitue l'une des meilleures

-
2. L'expression « communauté éducative » est utilisée pour désigner ici un environnement éducatif comme la classe, l'école ou les systèmes de services éducatifs dans les domaines scolaires, de la santé ou des services sociaux. Une communauté éducative est « une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 15).
 3. De façon générale, l'apprentissage correspond au processus d'acquisition et de développement de connaissances, de savoirs, de représentations, d'attitudes, de conduites relativement cohérents et durables chez la personne (Legendre, 2005). L'apprentissage pour toute la vie renvoie à l'idée qu'il n'y a pas d'âge pour apprendre.

pratiques liées au développement professionnel des enseignants (Hord et Sommers, 2008; Putnam et Borko, 2000; Laferrière et Allaire, 2010) et permet d'accroître le sentiment d'efficacité personnel de ces derniers (Stegall, 2011). Toutefois, dans ce contexte de réforme et d'école inclusive, le sentiment d'autoefficacité personnel des enseignants est soit fragilisé, soit renforcé en raison des conditions et des expériences heureuses ou difficiles qu'ils vivent dans leur environnement scolaire (Bandura, 2010; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Il y a donc interaction entre les croyances d'efficacité en enseignement et les conditions de l'environnement scolaire des enseignants.

Cette perspective sociocognitive de l'apprentissage (Bandura, 2010; Carré, 2004) et de l'environnement scolaire est prégnante dans les recherches sur les écoles inclusives fonctionnant en collaboration ou en CAP. À cet égard, Bandura (2010) adhère à l'hypothèse que le sentiment d'autoefficacité personnel dépasse la simple conception individuelle et qu'en contexte de groupe de travail une conception d'efficacité collective peut se développer. Cette conception théorique permet d'analyser les relations entre les croyances d'autoefficacité en enseignement et le type de fonctionnement d'équipe-école qui ont – ou non – des effets stimulants ou démoralisants sur le sentiment d'autoefficacité des enseignants (Bandura, 2003). Ainsi, l'autoefficacité en enseignement peut être améliorée (Stegall, 2011). Peu de recherches documentent les liens entre les facteurs que sont la CAP et l'autoefficacité en enseignement.

Recherches sur les écoles fonctionnant en communauté d'apprentissage professionnelle

Pour améliorer l'apprentissage et la réussite de tous les élèves, plusieurs écoles misent sur le développement professionnel de leurs membres et adoptent le fonctionnement en CAP (Dufour, 2003; Fullan, 2007; Hord, 1997; Roy et Hord, 2006). Laferrière et Allaire (2010), de même que Savoie-Zajc (2013), recensent différents termes qui gravitent autour de ce concept, soit la communauté de pratique, la communauté d'apprentissage, la communauté d'apprentissage professionnelle, parmi d'autres. Ces termes varient selon la vision et les dimensions priorisées ou valorisées par les chercheurs et se regroupent selon différents niveaux d'intérêt de recherche.

Bien que le fonctionnement de l'école en CAP ait été reconnu comme un moyen efficace pour soutenir la réussite scolaire, peu de recherches francophones ont été menées pour documenter les apports de ce type de fonctionnement quant à l'autoefficacité en enseignement (Stegall, 2011). Toutefois, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de travailler avec les enseignants dans leur environnement et de les accompagner dans leur développement professionnel pour réaliser des changements ancrés dans le milieu afin d'accroître leur autoefficacité en enseignement (Bandura, 2003; Dionne et Couture, 2010; Dionne, Lemyre, Savoie-Zajc, 2010). Le cadre d'analyse sociale de Bandura (2003, 2010) explique l'influence du sentiment d'autoefficacité en enseignement sur le développement cognitif et la réussite scolaire des élèves (Gaudreau *et al.*, 2012).

Autoappréciation en enseignement en littératie et autoefficacité en enseignement

Bandura (1997, 2003; Carré, 2004), un pionnier de la théorie sociocognitive de l'*agentivité*⁴, prétend que la personne est proactive, capable d'auto-organisation, d'autoréflexion et d'autorégulation. Chez la personne, où elle est considérée comme une faculté d'ordre supérieur des systèmes complexes de représentation⁵, l'autoefficacité correspond à un ensemble différencié de croyances en ses capacités à agir de façon efficace pour produire des résultats que la personne désire par ses actions ou ses buts. L'autoefficacité traduit un sentiment d'efficacité personnel qui, en contexte scolaire, peut être étudié chez l'apprenant et chez le personnel enseignant (Carré, 2004). Pour les enseignants, les croyances d'efficacité influent sur le système cognitif et agissent sur les choix des enseignants, sur le degré de motivation, sur les attitudes, sur les émotions et sur l'acquisition de connaissances et de compétences. L'autoefficacité en enseignement est influencée par de multiples facteurs, notamment : *a*) la persuasion verbale (Poulou, 2007); *b*) l'expérience vicariante (Bandura, 2003; Poulou, 2007); et *c*) le type d'expériences (succès ou non des expériences antérieures) (Gauthier *et al.*, 2012). Ce dernier facteur demeure la plus importante source d'influence du sentiment d'efficacité chez les enseignants en formation continue (Bandura, 2003; Carré 2004).

L'analyse des recherches des dix dernières années renseigne sur l'intérêt de chercheurs à décrire les relations entre l'autoefficacité en enseignement et les facteurs liés à l'enseignement (Corkett, Hatt et Benevides, 2011; Linek, Sampson, Raine, Klakamp et Smith, 2006; Saracaloglu et Yenice, 2009; Tschannen-Morn et Johnson, 2011). Par exemple, les résultats des travaux de Corkett *et al.* (2011) suggèrent une forte corrélation entre le niveau d'autoefficacité des enseignants et leur représentation de l'efficacité de leurs élèves, sans toutefois révéler de corrélation entre le niveau d'autoefficacité en enseignement et le niveau de compétences en littératie de ces élèves. Pour leur part, les travaux de Gaudreau et ses collègues (2012) décrivent l'impact d'un haut niveau d'autoefficacité en enseignement sur la réussite scolaire des élèves ayant des difficultés de comportement. Ces chercheurs soulignent le peu de recherches menées auprès d'enseignants en formation en cours d'emploi et recommandent que les activités de formation continue liées à une démarche réflexive puissent, d'une part, se dérouler sur une période suffisamment longue pour favoriser un

-
4. L'*agentivité* concerne « les actes réalisés individuellement » : plusieurs actions destinées à servir un but précis peuvent aboutir à divers types de résultats. Or, la nature précise à l'origine des actions visant un objectif défini constitue la caractéristique clé de l'*agentivité* personnelle (Bandura, 2003, p. 13).
 5. Le terme « représentation », en tant qu'activité mentale, réfère aux systèmes complexes d'interprétation régissant notre relation avec le monde et avec les autres et qui oriente et structure les interactions d'ordres collectif et individuel. La représentation est sociale et comporte un caractère dynamique et modifiable. Elle renvoie aux fonctions cognitives dévolues au développement identitaire, social et individuel, à l'orientation de conduites, à la construction de croyances ainsi qu'au partage de connaissances médiatisé par la cognition, la communication, le langage et les rapports sociaux. C'est par la communication et le discours que les représentations sont perceptibles et acquises. La représentation donne un sens et aide à comprendre le monde (Apostolidis, Duveen et Kalampalikis, 2002; Phillion, 2005). Dans cette recherche, la croyance constitue l'un des éléments des représentations sociales chez la personne.

changement de pratique et, d'autre part, influencer le sentiment d'autoefficacité en enseignement afin d'intervenir efficacement en contexte difficile.

Dans le contexte de fonctionnement CAP, Dionne et Couture (2010) ont cherché à décrire l'influence de la CAP sur le développement professionnel et sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants en sciences du primaire au Québec et en Ontario. Les résultats des analyses qualitatives (entretiens individuels et questionnaires) ne révèlent pas de différence entre ces deux groupes et montrent que les données sur le sentiment d'autoefficacité sont élevées dès le début de la démarche de recherche. Toutefois, ces résultats mettent en évidence une contribution positive de la CAP sur le rehaussement du sentiment d'autoefficacité en enseignement et sur l'expertise professionnelle des deux groupes. En outre, les auteurs rapportent que le fonctionnement en CAP constitue un lieu de ressourcement, de consolidation de la confiance en soi et une source de motivation. Les auteurs concluent que le fonctionnement en CAP peut potentiellement influencer le sentiment d'autoefficacité des enseignants en sciences du primaire. N'ayant porté que sur un échantillon restreint de six enseignants ainsi que sur des données qualitatives, les résultats de l'étude ne peuvent être généralisés. De plus, ces résultats soulèvent des questions sur le type d'évaluation représentative de ce concept au regard de l'état des connaissances.

L'autoefficacité en enseignement constitue l'un des meilleurs prédicteurs de la volonté de l'enseignant d'adhérer à de nouvelles pratiques d'enseignement et de les adopter (Bandura, 2003; Perreault, Brassart et Dubus, 2010). Selon Bandura (2003), l'évaluation de l'autoefficacité par des mesures adaptées à un domaine spécifique est plus efficace que celle intégrant des mesures générales de croyances. Plus précisément, trois niveaux d'évaluation de nature quantitative sont à considérer: *a*) un niveau spécifique de mesures d'autoefficacité selon des conditions précises; *b*) un niveau intermédiaire de mesure d'autoefficacité pour des catégories d'un domaine d'activité ayant des propriétés communes; et *c*) un niveau général d'autoefficacité non associé à un domaine d'activité (Bandura, 2003, p. 80). Dans la présente recherche, deux niveaux de mesures d'autoefficacité ont été adoptés, soit une mesure spécifique d'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie et une mesure intermédiaire d'autoefficacité en enseignement. Pour Bandura (2003), ces deux types de mesures offrent un niveau optimal de précision pour décrire et pour expliquer le domaine et la situation de la mesure d'autoefficacité en contexte d'enseignement en littératie.

Autoappréciation des connaissances et de compétences en enseignement en littératie

L'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie désigne la mesure spécifique qui vise à décrire et à expliquer certaines capacités en enseignement en littératie. La construction de cette mesure s'appuie sur les connaissances scientifiques des données probantes documentées dans des recherches de qualité; à cet égard, les travaux des tables d'experts en enseignement en littératie ont été les sources d'information pour préciser le contenu de cette mesure (MEO, 2003, 2004 et 2005). La démarche d'élaboration de cet outil quantitatif

s'appuie sur la méthode élaborée par Bandura (2003, p. 70-73). Les avantages de cette mesure sont variés, dont celui de préciser les connaissances et les compétences perçues par les participants en enseignement en littératie.

Autoefficacité en enseignement

Ce concept renvoie aux croyances de la personne en ses capacités d'organiser et d'exécuter des actions requises pour produire des résultats souhaités ou pour atteindre un but. À l'origine, évaluée selon une démarche quantitative (Gibson et Dembo, 1984) et reprise par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001), l'autoefficacité en enseignement est un construit complexe composé de deux facteurs : le premier, « l'efficacité personnelle », est lié aux croyances de l'enseignant en sa capacité à influencer l'apprentissage des élèves (résultats escomptés) et le second, « l'efficacité générale », porte sur les croyances en sa capacité d'enseignement à exercer une influence positive sur l'apprentissage des élèves en dépit de l'environnement social et familial. Plus le score est élevé à chacun de ces facteurs, plus le niveau d'autoefficacité générale en enseignement est élevé.

En outre, le niveau faible ou élevé de croyances d'efficacité influence les enseignants dans leur attitude positive ou négative et leur capacité (faible ou élevée) de choix, d'effort et de persévérance, dont ils s'investissent pour réaliser une tâche ou pour atteindre un but. Les enseignants qui croient pouvoir obtenir des résultats dans leur action auront de fortes raisons d'agir et de persévérer; à l'inverse, ceux qui ne pensent pas obtenir les résultats qu'ils désirent par leurs actions auront de faibles raisons d'agir ou de persévérer lorsqu'ils seront confrontés à des difficultés (Bandura, 2003; Carré, 2004; Dusseault *et al.*, 2001). Réciproquement, selon le principe d'apprentissage social, le sentiment d'efficacité élevé des enseignants perçu par les élèves favorise le développement de compétences cognitives et émotionnelles chez ces derniers et contribue à leur réussite scolaire (Bandura, 2003).

Questions de recherche

Les caractéristiques interactives et réciproques du fonctionnement en collaboration de type CAP aident à une meilleure articulation entre le développement professionnel des enseignants, l'amélioration des pratiques en enseignement et l'apprentissage des élèves (Bandura, 2003; Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007; Savoie-Zajc et Dionne, 2006). L'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie jumelée à l'autoefficacité en enseignement sont des indicateurs puissants du développement professionnel qui, en relation avec le fonctionnement d'écoles en CAP, favorisent partiellement la réussite scolaire des élèves (Bandura, 2003; Fullan, 1999; Gaudreau *et al.*, 2012). Le nombre limité de recherches dans ce domaine incite à poursuivre les travaux en ce sens.

En outre, cette prémisse soulève la question de recherche suivante : l'implantation d'un fonctionnement d'écoles en CAP influence-t-elle l'autoévaluation des

connaissances et des compétences en enseignement, ainsi que l'autoefficacité en enseignement du personnel enseignant du préscolaire et du premier cycle primaire?

Méthodologie

Cette section reprend les éléments de la méthode que sont les milieux et les participants, les outils de collecte des données, le protocole et le déroulement, ainsi que le plan des analyses statistiques.

Milieux et participants

La recherche a été réalisée dans huit écoles d'un conseil scolaire francophone de l'Ontario. Le recrutement des participants s'est effectué auprès du personnel de ces écoles désignées par le conseil scolaire, ce qui constitue un échantillon intentionnel non probabiliste. La désignation de ces milieux s'appuie sur le critère de performance des écoles liées aux résultats des épreuves provinciales en lecture : écoles associées à de faibles résultats en lecture, écoles liées à des résultats près de la moyenne et écoles dites très performantes. L'échantillon de participants est constitué de 89 participants, dont 56 professionnels en enseignement qui ont répondu aux questionnaires au début et à la fin de la collecte des données; 33 participants n'ont participé qu'à l'un des deux temps de recherche en raison principalement du changement de personnel au cours des trois années scolaires. Les données des participants qui ont contribué à la collecte des données soit aux deux temps, soit aux deux questionnaires, ou à l'un des deux ont fait l'objet d'une analyse; le nombre des participants varie en raison de leur choix de répondre ou de ne pas répondre à l'un des deux questionnaires. Ces 56 participants agissent comme titulaires de classe, accompagnateurs en littératie ou enseignants-ressources. Parmi ces participants, 5 sont de sexe masculin et 51 de sexe féminin. Quatre-vingts pour cent de ces professionnels possèdent un diplôme de premier cycle universitaire, 18 % un diplôme de deuxième cycle universitaire, 1 % un certificat et 1 % un diplôme de troisième cycle universitaire. La moyenne d'âge chronologique de ces professionnels est de 38,33 ans et la moyenne d'années d'expérience en enseignement est de 12,6 ans.

Outils de collecte de données

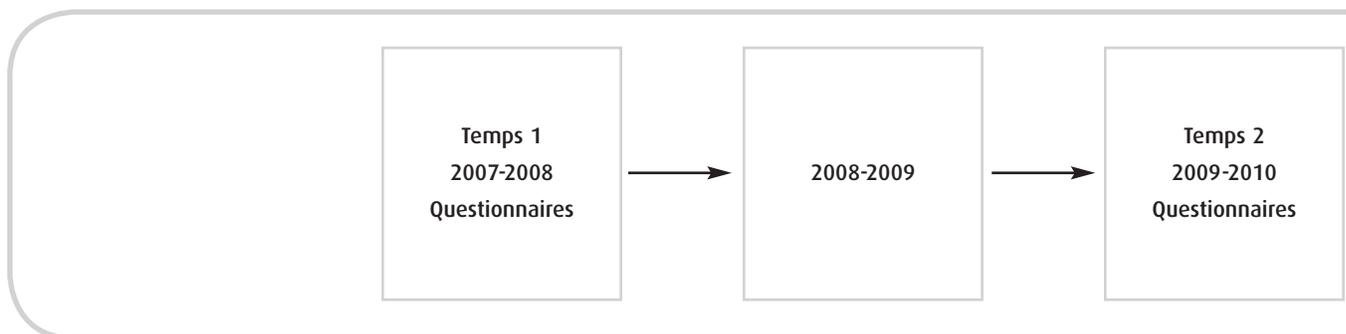
Deux questionnaires ont été utilisés. Le premier, l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie (ACCEL), concerne les représentations en enseignement et le second mesure l'autoefficacité en enseignement qui documente les croyances en enseignement. Le premier questionnaire (ACCEL) a été élaboré par l'équipe de recherche et validé par trois experts en enseignement de la lecture (Leclerc et Moreau, 2010). Ce questionnaire prend appui sur le *Guide d'enseignement efficace de la lecture* (MEO, 2003) et s'inspire de la méthode par questionnaire de Bandura (2003, p. 72-73). Il comporte deux sections de 50 affirmations regroupées en 23 questions. La première section permet au répondant d'apprécier ses connaissances en enseignement en littératie et la deuxième

section aborde les compétences en enseignement de la lecture. Une dernière section pour les commentaires termine cet instrument (voir l'annexe). Le répondant note, sur une échelle de 0 à 10, la représentation qu'il a de ses connaissances ou de sa compétence à réaliser la tâche. Ainsi, 0 désigne « je ne connais pas du tout ou je ne maîtrise pas du tout » et 10, « je connais parfaitement ou je maîtrise parfaitement ». Le score total le plus élevé est de 500 points. Le second questionnaire, intitulé *Échelle d'autoefficacité en enseignement*⁶ (ÉAEE) (Dussault *et al.*, 2001), comporte 15 énoncés où l'enseignant est appelé à indiquer son opinion sur une échelle Likert allant de 1 « Tout à fait en désaccord » à 6 « Tout à fait d'accord ». L'autoefficacité en enseignement est composée de deux facteurs : *a*) le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant (p. ex. : « Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles ») et *b*) le sentiment d'efficacité générale (p. ex. : « La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux »). Plus le score est élevé à chacun de ces facteurs, plus l'autoefficacité en enseignement est élevée. Gibson et Dembo (1984) rapportent un coefficient alpha (Cronbach) de consistance interne égal à 0,79 comme indice de fidélité du test. L'évaluation des qualités psychométriques de la version française de l'ÉAEE confirme la validité de construit du questionnaire (Dussault *et al.*, 2001).

Protocole et déroulement de la recherche

Le protocole de recherche à mesures répétées a été déployé de 2007 à 2010. La première collecte de données a été réalisée en janvier 2008 et la deuxième collecte de données au mois de mai 2010; la figure 1 illustre ce protocole.

Figure 1. Déroulement sur trois ans du protocole de recherche à mesures répétées



La première année scolaire a été caractérisée par une première collecte de données et par la mise en place du fonctionnement en CAP dans chaque école grâce aux rencontres d'équipes collaboratives, dont la fréquence était d'une fois en moyenne toutes les six semaines. Le fonctionnement en CAP s'est poursuivi sur deux autres années. L'équipe de chercheurs a documenté l'implantation du fonctionnement des

6. Cette échelle est la traduction et l'adaptation canadienne-française du *Teacher efficacy scale*. Elle a été validée au Québec par M. Dussault, P. Villeneuve et C. Deaudelin (2001).

écoles en CAP durant ces trois années. Au début des années scolaires 2008-2009 et 2009-2010, l'équipe de recherche a fourni une rétroaction sur le fonctionnement de l'école comme CAP. Les rencontres entre les chercheurs et les enseignants ont permis de discuter, d'interroger ou de valider certaines observations, de cerner certaines pistes de formation ou d'accompagnement et elles ont conduit les participants à se projeter dans l'avenir pour définir des moyens d'action considérés comme importants pour améliorer le fonctionnement en CAP ou les pratiques en enseignement en littératie (p. ex. : la technique de « l'arc-en-ciel » selon Chevalier et Buckles [2013]).

L'implantation du fonctionnement en CAP a été documentée en fonction de la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) (Leclerc et Moreau, 2010). De plus, les chercheurs ont obtenu le certificat d'éthique et respecté l'application des règles d'éthique de la recherche. Les participants leur ont accordé leur consentement à participer à la recherche au début de chaque année scolaire.

Plan d'analyse

Les analyses statistiques comportent des analyses descriptives (moyennes, écart-type, variance), ainsi que des analyses de variance à mesures répétées par la méthode GLM (modèle linéaire général). Ces analyses ANOVA ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS.

Résultats et analyse

L'autoappréciation des connaissances et de compétences en enseignement en littératie

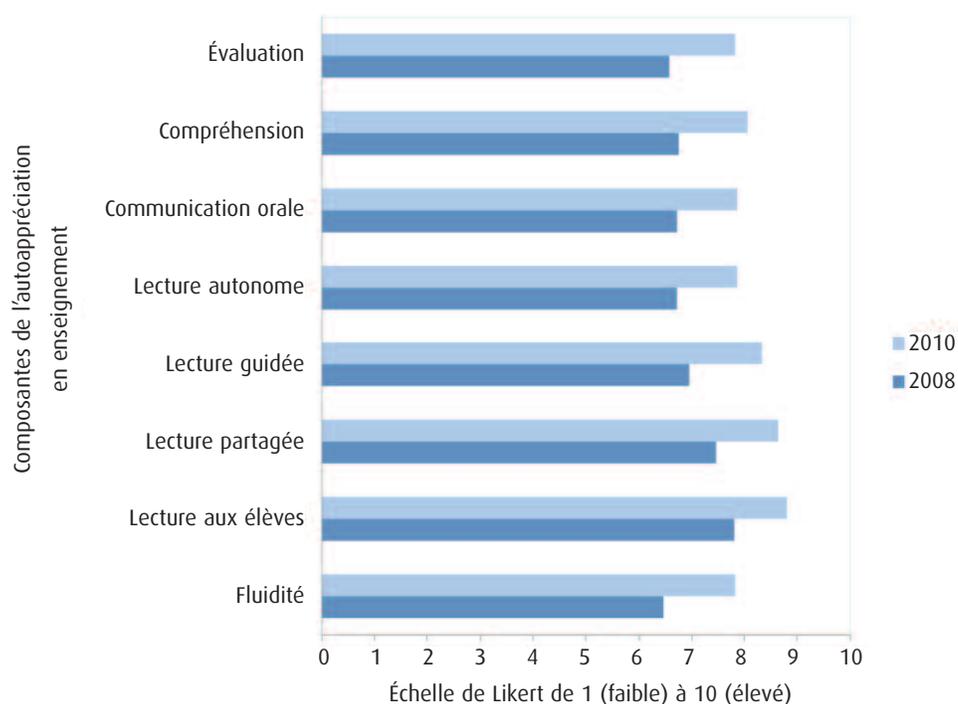
La passation en deux temps (en 2008 et en 2010) du questionnaire d'ACCEL fournit des réponses à la question principale relative à l'apport de l'implantation du fonctionnement en CAP sur l'autoappréciation des participants. Le tableau 1 présente les résultats des mesures au premier et au deuxième temps de collecte des données.

Tableau 1. **Scores moyens et écarts-types de l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie**

	Facteurs	N	Moyenne	Écart-type
2008	Connaissances	54	5,65	1,57
	Compétences	54	7,19	1,74
	Connaissance et compétences	54	6,70	1,64
2010	Connaissances	56	6,91	0,915
	Compétences	56	8,15	1,08
	Connaissance et compétences	56	7,83	0,98

L'ANOVA à mesures répétées montre une augmentation statistiquement significative de l'autoappréciation des connaissances ($F = 26,495$, $dl = 1$, $p = 0,0001$) et des compétences ($F = 10,99$, $dl = 1$, $p = 0,001$) en enseignement en littératie chez les participants. Plus spécifiquement, les résultats d'analyse fine des sous-domaines de l'ACCEL fournissent un profil de l'ensemble des participants (figure 2). À titre d'exemple, les participants présentent les scores les plus élevés à la fin de la recherche (mesure au temps 2) en ce qui a trait à leurs compétences à réaliser des situations *a*) de lecture aux élèves; *b*) de lecture partagée; et *c*) de lecture guidée. Dans une moindre mesure, on constate également une amélioration lorsqu'ils apprécient leurs connaissances et leurs compétences pour *a*) enseigner la fluidité en lecture; *b*) intégrer les pratiques d'évaluation; et *c*) réaliser la lecture autonome.

Figure 2. **Évolution des profils de l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie**



L'autoefficacité en enseignement

L'autoefficacité en enseignement décrit les croyances qu'un enseignant a de sa capacité à mobiliser ses ressources et à accomplir les actions requises pour répondre aux exigences en enseignement. L'échelle regroupe deux facteurs (interne et externe), soit *a*) le sentiment d'efficacité personnelle et *b*) le sentiment d'efficacité générale. Le tableau 2 présente les résultats des mesures au début et à la fin de la troisième année de la recherche.

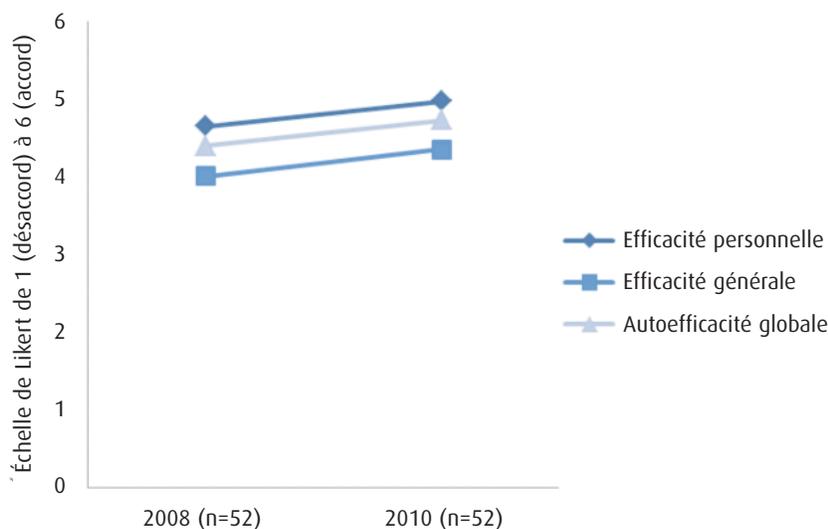
Tableau 2. **Scores moyens et écarts-types du sentiment d'autoefficacité en enseignement**

	Facteurs	N	Moyenne	Écart-type
2008	Efficacité personnelle	52	4,65	,529
	Efficacité générale	52	4,00	,559
	Efficacité globale	52	4,39	,44
2010	Efficacité personnelle	56	4,97	,59
	Efficacité générale	56	4,35	,999
	Efficacité globale	56	4,72	,599

Les résultats de toutes les analyses montrent une évolution positive entre la première et la seconde mesure, soit avant et après l'implantation du fonctionnement en CAP. La figure 3 illustre la progression des scores moyens de l'efficacité personnelle, de l'efficacité générale et de l'autoefficacité globale en enseignement des 52 participants 28 mois après le début de la recherche. Les relations sont élevées tant en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle ($F = 8,768$, $dl = 106$, $p = 0,004$), le sentiment d'efficacité générale ($F = 4,861$, $dl = 106$, $p = 0,03$) que le niveau d'autoefficacité globale en enseignement ($F = 10,75$, $dl = 106$, $p = 0,001$).

Le résultat de cette analyse, qui démontre la progression de l'efficacité personnelle observée à la troisième année (mesure au temps 2), est statistiquement significatif et indique que les participants sont plus portés à croire en leur capacité d'influencer les apprentissages des élèves (composante interne). Ce niveau plus élevé du sentiment d'efficacité personnelle amène aussi les participants à croire davantage en la capacité de leurs élèves et en leur propre capacité à pouvoir adapter leurs interventions selon les besoins de ces derniers ainsi qu'à être plus efficaces dans leur enseignement. De façon semblable, la progression de l'efficacité générale, observée à la fin de la recherche (mesure au temps 2), indique que les participants ont un niveau statistiquement plus élevé de croyance en leur capacité d'apporter des changements chez les élèves en dépit des contraintes extérieures liées au contexte scolaire (composante externe). Il s'agit d'un apport significatif de l'implantation du fonctionnement en CAP sur l'autoefficacité en enseignement.

Figure 3. **Scores moyens de la progression du sentiment d'autoefficacité en enseignement**



Synthèse et discussion

Somme toute, que révèlent ces résultats d'analyse? D'une part, ils montrent qu'il existe un apport positif et significatif entre le niveau d'appréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie et le fonctionnement des écoles en CAP. Ces résultats d'analyse suggèrent également que les enseignants obtiennent un score plus élevé lorsque leurs connaissances et leurs compétences en enseignement de la littératie sont mesurées 28 mois après le début de l'implantation du fonctionnement des écoles en CAP. Les enseignants démontrent une progression statistiquement significative dans l'appréciation générale de leurs connaissances et de leurs compétences en enseignement de la littératie; le score le plus élevé est associé aux compétences en enseignement en littératie.

Bref, ces résultats d'analyse suggèrent qu'après l'implantation du fonctionnement des écoles en CAP les participants estiment avoir plus de connaissances, mais aussi qu'ils se sentent plus compétents en enseignement en littératie. Ils expriment être plus à l'aise d'utiliser en salle de classe les pratiques en enseignement en littératie reconnues comme étant efficaces. Ce changement significatif de l'autoappréciation suggère que les enseignants croient être plus à l'aise dans toutes les composantes en enseignement en littératie, particulièrement celles en lien avec la réalisation de situations de lecture aux élèves, de lecture partagée et de lecture guidée.

D'autre part, les résultats suggèrent également qu'après l'implantation du fonctionnement des écoles en CAP les participants ont un niveau d'autoefficacité en enseignement plus élevé, tant dans leur sentiment d'efficacité personnelle que dans

celui d'efficacité générale. Qui plus est, ce changement du niveau de l'autoefficacité en enseignement est statistiquement significatif et s'explique, en partie, par le fonctionnement en CAP (Dionne et Couture, 2010) qui intègre des séances de formation et d'accompagnement. La tendance de ces résultats suggère que ces enseignants ont une plus forte croyance en leur capacité à influencer l'apprentissage des élèves. En outre, ce niveau d'autoefficacité plus élevé détermine partiellement leur façon de planifier, de structurer leurs activités pédagogiques et d'intervenir auprès des élèves pour répondre à leurs besoins ou, du moins, pour résoudre les problèmes éducatifs rencontrés. De plus, cet apport positif du niveau d'autoefficacité en enseignement atténue la croyance des enseignants à ne pas pouvoir faire grand-chose ou à n'avoir qu'une influence très limitée lorsqu'ils ont des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. En quelque sorte, les enseignants qui manifestent un niveau plus élevé d'autoefficacité en enseignement ont tendance à penser qu'il est possible que les élèves ayant des difficultés puissent apprendre et réussir (Bandura, 2003; Dionne *et al.*, 2010; Corkett *et al.*, 2011; Gaudreau *et al.*, 2012; Philips, 2009). En outre, ils estiment que les problèmes d'apprentissage peuvent être surmontés par des mesures éducatives efficaces.

Ces résultats suggèrent en quelque sorte que l'implantation du fonctionnement de l'école en CAP entraîne un impact positif sur le développement des connaissances et des compétences en enseignement en littératie des participants. De surcroît, l'implantation du fonctionnement en CAP influence positivement le niveau d'autoefficacité en enseignement des participants. Ces résultats vont dans le sens des analyses qualitatives de l'étude de Dionne et Couture (2010) qui indique des changements positifs du sentiment d'efficacité. En quelque sorte, les activités en CAP, qui suscitent la réflexion et les rétroactions entre collègues (Bélanger *et al.*, 2012), améliorent les pratiques en enseignement (connaissances et compétences) et contribuent ainsi au développement professionnel en enseignement (sentiment d'efficacité personnelle) (Bandura, 2003; Pitman, 2008).

Plus précisément, ces résultats vont dans le sens de la théorie sociale de Bandura (2003). Un environnement d'apprentissage favorable au développement professionnel (connaissances et compétences), tel le fonctionnement de l'école en CAP, influence positivement les compétences et les croyances des enseignants en leur efficacité professionnelle. Et ces croyances élevées en leur efficacité en enseignement déterminent partiellement leur façon de planifier et de structurer les activités d'enseignement et, indirectement, façonnent ce que font les élèves de leurs propres capacités d'apprendre. Les participants ayant développé un sentiment d'efficacité plus élevé choisissent des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de perfectionner leurs compétences et leurs connaissances. Ils se fixent des objectifs élevés, régulent mieux leurs efforts, persévèrent devant les difficultés, gèrent mieux leur stress et leur anxiété et, ainsi, obtiennent de meilleures performances (Bandura, 2003). En ce sens, Carré (2004) ajoute qu'on peut difficilement s'attendre à une modification des pratiques en enseignement du personnel scolaire si ces personnes ne croient pas en leurs capacités à produire des conduites d'engagement et de persévérance en enseignement.

Sur le plan organisationnel, plus le niveau d'autoefficacité en enseignement s'avère élevé (sentiment positif), plus les objectifs que s'imposent les membres du personnel ont de chance d'être de haut niveau et plus leur engagement est perceptible. Indirectement, ce niveau d'autoefficacité en enseignement plus élevé du personnel enseignant façonne en quelque sorte les croyances des élèves en leur propre capacité d'apprendre (Bandura, 2003).

Conclusion

Cette recherche précise les relations entre l'implantation d'un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle et le développement professionnel en enseignement, selon deux grands vecteurs que sont le sentiment d'autoefficacité et l'autoévaluation en enseignement. Les résultats d'analyse fournissent un éclairage quant à l'apport de l'implantation d'un fonctionnement d'écoles en CAP sur le développement professionnel étudié sous l'angle du principe d'apprentissage réciproque (Bandura, 2003). Des augmentations statistiquement significatives ont été observées entre la première et la deuxième mesure quant à l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie et à l'autoefficacité en enseignement. En plus de fournir un niveau optimal de précision, ces deux mesures constituent une démarche novatrice.

En quelque sorte, le fonctionnement de l'école en CAP crée un contexte d'apprentissage vicariant et est un outil puissant dans la construction du sentiment d'autoefficacité en enseignement. Cette augmentation du sentiment d'autoefficacité en enseignement traduit en quelque sorte l'efficacité pédagogique collective des enseignants, ce qui affecte positivement différents aspects du fonctionnement de l'école (Bandura, 2003). Pour reprendre les conclusions de Romano (1996), le sentiment d'autoefficacité en enseignement constitue un indicateur solide du succès de toute formation. Selon lui, il est difficile de s'attendre à des changements de pratiques en enseignement si la personne ne croit pas en ses capacités d'innover.

Les limites de cette recherche liées, entre autres, au protocole à deux temps sans groupe témoin imposent de la prudence (Fortin, 2010). D'autres recherches doivent vérifier la contribution à long terme du travail en CAP pour mieux connaître les étapes de ce fonctionnement. De plus, des recherches doivent préciser les relations entre l'autoefficacité en enseignement du personnel scolaire et les croyances relatives au sentiment d'efficacité des élèves, mais aussi le niveau de compétence en littératie de ces derniers (Corkett *et al.*, 2011; Philips 2009). Enfin, les qualités psychométriques de l'outil Autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie sont à préciser, ce qui constitue une autre limite.

Références bibliographiques

- APOSTOLIDIS, T., DUVEEN, G. et KALAMPALIKIS, N. (2003). Représentations et croyances. *Psychologie et société*, 5, 7-11.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- BANDURA, A. (2003). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- BANDURA, A. (2010). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46(1), 27-46.
- BÉLANGER, J., BOWEN, F., CARTIER, S., DESBIENS, N., MONTÉSINOS-GELET, I. et TURCOTTE, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire. Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, XL(1), 56-75.
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C. et BOUCHARD, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-335.
- BRODEUR, M., DEAUDELIN, C. et BRU, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- BUTLER, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- CARBONNEAU, M. et TARDIF, M. (dir.) (2002). *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- CARRÉ, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le 21^e siècle? Dans J. Beillerot (dir.), *Autour de l'œuvre de Bandura* (p. 9-50). Paris: L'Harmattan, revue *Savoirs*.
- CHEVALIER, J. M. et BUCKLES, D. J. (2013). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. SAS2 Dialogue, Ottawa: Routledge.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Recherche, création et formation à l'université: une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.

- CORKETT, J., HATT, B. et BÉNÉVIDES, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65-98.
- DIONNE, L. et COUTURE, C. (2010). La recherche et l'innovation dans le domaine du développement professionnel des enseignants en sciences et mathématiques. Dans C. Couture et L. Dionne (dir.), *La formation et le développement professionnel des enseignants en sciences, technologie et mathématiques. Recherches internationales et approches novatrices sur la formation et le développement professionnel d'enseignants dans le domaine des sciences, de la technologie et des mathématiques*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- 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.
- DUFOUR, R. (2003). Building a professional learning community. *School Administrator*, 60(5), 13-18.
- DUFOUR, R., EAKER, R. et DUFOUR, R. (2005). *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- DUSSAULT, M., VILLENEUVE, P. et DEAUDELIN, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du *Teacher efficacy scale*. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 181-194.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- FORTIN, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- FULLAN, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Londres, R.-U. : Taylor et Francis/Falmer.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- FULLAN, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4^e éd.). New York, NY : Teacher College Press, Columbia University.
- GAUDREAU, N., ROYER, É., BEAUMONT, C. et FRENETTE, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- GIBSON, S. et DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- GORDON, S. P. (2006). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA : Allyn and Bacon.

- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- HORD, S. M. et SOMMERS, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities. Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- LAFERRIÈRE, T. et ALLAIRE, S. (2010). Perspective sociale. Développement professionnel d'enseignantes et d'enseignants : les passeurs de frontière qui façonnent l'École éloignée en réseau. *Éducation et Formation*, 293, 101-120.
- LECLERC, M., LABELLE, J. et MOREAU, A. C. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie*. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves. Gatineau, QC : Université du Québec en Outaouais.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- LINEK, W. M., SAMPSON, M. B., RAINE, I. L., KLAKAMP, K. et SMITH, B. (2006). Development of literacy beliefs and practices: Preservice teachers with reading specializations in a field-based program. *Reading Horizons*, 46(3), 183-213.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture*. Toronto : MEO.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004). *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto : MEO.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2005). *L'éducation pour tous. Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto : MEO.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : MEQ.
- MOREAU, A. C. (2010). Enseignante et enseignant inclusifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : piste d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 147-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MOREAU, A. C., HÉBERT, M., LÉPINE, M. et RUJEL, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18. Récupéré de <http://www.cnriss.org/revue>

- MOREAU, A. C. et LECLERC, M. (2011). Intervention centrée sur l'élève et retombées sur les apprentissages en lecture et écriture. *Lettrure*, 1, 25-41.
- PERREAULT, B., BRASSART, S.-G. et DUBUS, A. (2010, septembre). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de formation des enseignants. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève : Université de Genève.
- PHILION, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation* (thèse de doctorat, Faculté des études supérieures et de la recherche, Université d'Ottawa, Ontario).
- PHILIPS, D. R. (2009). *Quantitative Study of the Correlation of Teacher Leadership and Teacher Self-Efficacy on Student Reading Outcomes*. Recherche non publiée. University of Phoenix, AZ.
- PITMAN, J. (2008). *Teacher Perceptions of Leadership Practices and The Development of Professional Learning Communities: An Exploration* (thèse de maîtrise en éducation non publiée, University of Lethbridge, Alberta).
- POULOU, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- PUTNAM, R. T. et BORKO, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Education Researcher*, 29(1), 4-15.
- ROMANO, J. L. (1996). School personnel prevention training: A mesure of self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 57-63.
- ROUSSEAU, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROY, P. et HORD, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- SARACALOGLU, A. S. et YENICE, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2, 244-260.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2013). *La notion de communauté en éducation : une cartographie des types*. Colloque international en éducation, CRIFPE, Montréal, 2 et 3 mai.
- SAVOIE-ZAJC, L. et DESCAMPS-BEDNARZ, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- SAVOIE-ZAJC, L. et DIONNE, L. (2006, septembre). *Towards a Definition of Learning Community in Schools*. Communication présentée à la Conférence internationale pour la recherche en éducation (ECER). Genève : Association européenne d'études sur l'éducation (EERA).

- SCHUSSLER, D. L. (2003). Schools as learning communities. Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13(5), 498-528.
- SECRETARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). *Cadre pour l'efficacité des écoles. Un processus collectif d'amélioration continue de l'efficacité des écoles élémentaires de l'Ontario*. Projet pilote de mise en œuvre, septembre 2007 à septembre 2008.
- STEGALL, D. A. (2012). *Professional Learning Communities and Teacher Efficacy: A Correlational Study* (thèse de doctorat non publiée, Appalachian State University, Boone, NC). Récupéré de http://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Stegall,%20David_2011_Dissertation.pdf
- TSCHANNEN-MORN, M. et JOHNSON, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. [Recherche]. *Teaching and Teacher Education*, 27, 755-761.
- WENGER, E. (2001). *Supporting Communities of Practice. A Survey of Community-oriented Technologies*. Récupéré de http://go.webassistant.com/4u/upload/users/u1000471/cop_technology_2001.pdf
- WENGER, E., MCDERMOTT, R. et SNYDER, W. (2008). *Cultivating Communities of Practice*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

ANNEXE

Questionnaire : Autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie⁷

Contexte

Votre école a été sélectionnée pour participer au projet de recherche Évolution des pratiques en littératie et impacts sur les élèves. Ce questionnaire vise à dresser un portrait de vos connaissances et de vos compétences en littératie, ce qui permettra de mieux cibler vos besoins de formation et d'accompagnement.

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

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

Nous vous remercions de votre participation.

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

Renseignements personnels à fournir

Nom : _____

École : _____

Sexe : masculin féminin

Âge : _____

Expérience en enseignement : _____

Diplôme obtenu : universitaire premier cycle;

universitaire deuxième cycle;

autre (précisez) _____

Niveau d'enseignement :

Maternelle Jardin d'enfants 1^{re} année 2^e année 3^e année

Autre (précisez) : _____

7. Source: Leclerc et Moreau (2010).

Consignes

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

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

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

5 = Je connais moyennement ou je maîtrise moyennement

10 = Je connais parfaitement ou je maîtrise parfaitement

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

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

Connaissances	Pas du tout	Parfaitement
1. Je peux nommer les trois systèmes d'indices en lecture et donner des exemples de questions favorisant leur utilisation.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
2. Je peux expliquer à un collègue les composantes d'un programme efficace de lecture.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
3. Je peux expliquer à mes collègues les quatre situations de lecture et leurs caractéristiques.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
4. Je connais les trois temps du processus d'enseignement de la lecture ainsi que la démarche liée à chaque temps.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
5. Je peux expliquer les trois principales techniques de soutien en enseignement de la lecture (modelage, étayage, rétroaction).	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
6. Je peux expliquer à un collègue les composantes permettant d'accéder à la fluidité en lecture (concepts reliés à l'écrit, conscience phonologique, système graphophonétique, étude de mots et habiletés de fluidité).	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
7. Je peux expliquer à un collègue les composantes permettant d'accéder à la compréhension en lecture (p. ex. vocabulaire, métacognition, inférence...).	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
8. Je peux décrire :		
a) les stratégies d'enseignement du vocabulaire;	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
b) le questionnement pour développer les habiletés de la pensée;	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
c) l'enseignement explicite des stratégies de compréhension.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
9. Je connais les caractéristiques d'une classe où :		
a) on applique la pédagogie différenciée;	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
b) on applique les modalités de l'évaluation formative;	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
c) on intègre les technologies dans la pédagogie;	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
d) on crée un environnement motivant.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	

- | | |
|---|--|
| 10. Je peux expliquer à des collègues des interventions efficaces pour développer la communication orale. | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 |
| 11. Je connais les diverses stratégies qui me permettent d'intégrer la communication orale tout au long du processus de lecture. | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 |
| 12. Je peux définir ce qu'est la zone proximale de développement de l'élève et donner un exemple. | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 |
| 13. Je peux préciser les différents niveaux de difficulté des textes et les choisir en fonction des situations de lecture. | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 |
| 14. Je peux situer le niveau de compétence d'un élève en fonction de son taux de précision en lecture et de sa compréhension. | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 |
| 15. Je connais la correspondance entre le niveau de compétence d'un élève (autonomie, apprentissage et difficulté) et les niveaux de difficulté de textes à utiliser. | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 |

- | Compétences | Pas du tout | Parfaitement |
|--|--|---------------------|
| 16. Lorsque je fais la lecture aux élèves, je suis capable : | | |
| a) de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé; | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |
| b) de faire des interventions axées sur la compréhension; | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |
| c) de faire des interventions permettant le développement du vocabulaire; | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |
| d) de créer un contexte favorisant le plaisir de lire. | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |
| 17. Lorsque je fais de la lecture partagée, je suis capable : | | |
| a) de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé; | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |
| b) de faire des interventions axées sur l'enseignement des stratégies de lecture; | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |
| c) de poser des questions qui favorisent l'interaction; | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |
| d) d'enseigner de façon explicite les stratégies de lecture. | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |
| 18. Lorsque je fais de la lecture guidée, je suis capable : | | |
| a) de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé; | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |
| b) de regrouper les élèves selon les besoins semblables en lecture; | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |
| c) de faire des interventions favorisant l'application des stratégies de lecture; | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |
| d) d'organiser des activités de littératie que la majorité des élèves peuvent effectuer de façon autonome. | 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10 | |

19. Pour la lecture autonome, je suis capable :
- a) de créer un environnement favorable à la lecture autonome (matériel varié, coin de lecture invitant); 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - b) de classer les livres pour permettre à l'élève de faire un choix selon le niveau de difficulté recommandé; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - c) de mettre en place une démarche efficace de lecture autonome (p. ex. mini-leçon, rencontre individuelle, partage et réactions); 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - d) de faire des interventions favorisant l'application des stratégies en lecture; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - e) de fournir des occasions variées permettant aux élèves de partager leurs réflexions et d'avoir du plaisir à lire. 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
20. Pour développer la communication orale, je suis capable :
- a) de fournir quotidiennement des occasions d'interactions dans des contextes formels ou informels; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - b) d'enseigner de façon explicite les habiletés ciblées; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - c) d'utiliser des stratégies efficaces (p. ex. modelage, questionnement, interventions face aux erreurs). 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
21. Pour favoriser l'acquisition de la fluidité, je suis capable :
- a) de poser des questions en fonction des trois systèmes d'indices en lecture; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - b) d'organiser des activités permettant la segmentation des phrases, des mots et des syllabes, la fusion des phonèmes, l'élosion et l'ajout de phonèmes; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - c) de structurer des activités permettant la reconnaissance globale des mots fréquents; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - d) de favoriser les stratégies de décodage par des expériences de lecture; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - e) d'amener l'élève à reconnaître ses erreurs de lecture et à se questionner devant un mot difficile à lire. 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
22. Pour favoriser la compréhension en lecture, je suis capable :
- a) d'enseigner de façon structurée le vocabulaire; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - b) d'organiser quotidiennement des activités ludiques; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - c) de formuler des questions permettant le développement de la métacognition; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - d) de soutenir le développement d'habiletés de haut niveau (p. ex. inférence, synthèse, jugement); 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - e) d'enseigner de façon explicite les stratégies de compréhension en lecture (p. ex. inférer, évoquer par l'imagerie mentale). 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10

23. Dans le contexte d'une évaluation formative, je suis capable :
- a) de choisir des outils d'observation qui permettent une évaluation axée sur les apprentissages; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - b) de fournir régulièrement une rétroaction à l'élève pour lui permettre de s'améliorer; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - c) d'utiliser une fiche d'observation individualisée pour consigner mes observations, faire le calcul de précision et repérer les stratégies de lecture déficitaires; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - d) de définir les profils de mes élèves et de ma classe; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
 - e) d'utiliser des outils informatiques pour la gestion et l'analyse des observations. 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10

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

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____