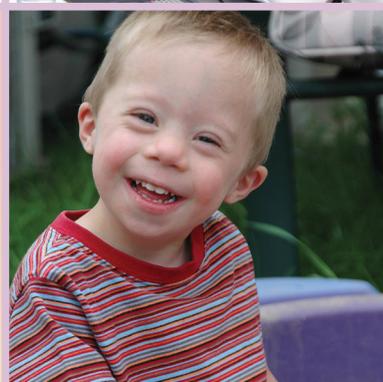
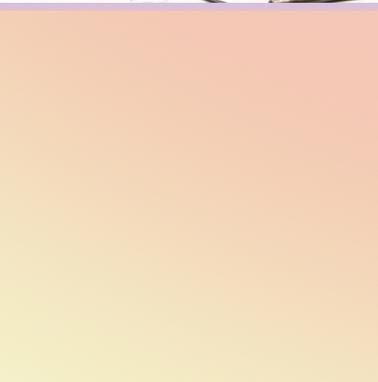


Rapport sur l'apprentissage professionnel



Mai 2013



Éducation et Développement
de la petite enfance



2013
Ministère de l'Éducation et du
Développement de la petite enfance
Centre Holman
250, rue Water, bureau 101
Summerside, Île-du-Prince-Édouard
Canada, C1N 1B6
Tél. : (902) 438-4130
Télec. : (902) 438-4062
www.gov.pe.ca/eecd/

Remerciements

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard tient à remercier sincèrement les personnes suivantes qui ont contribué à l'élaboration du *Rapport sur l'apprentissage professionnel*.

- Les nombreux éducateurs qui ont participé à la *Recherche sur le perfectionnement professionnel à l'Î.-P.-É. – Perspective 2012* et qui nous ont transmis leurs précieux commentaires.
- Les éducateurs regroupés en petit comité qui ont examiné l'information recueillie dans le cadre de la *Recherche sur le perfectionnement professionnel à l'Î.-P.-É. – Perspective 2012* et ont formulé leurs observations :
 - Lois Adams, Prince Edward Island Teachers' Federation
 - Bob Andrews, Commission scolaire de l'est
 - Laura Cudmore, Commission scolaire de l'ouest
 - Paul Cyr, Commission scolaire de langue française
 - Doug MacDougall, Commission scolaire de l'ouest
 - Bob MacRae, examinateur indépendant
 - Jerry McAulay, directeur d'école
- Les collègues de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard qui ont formulé leurs commentaires sur le rapport :
 - Ronald MacDonald
 - Jane Preston
- Frank Hennessey pour son soutien et ses conseils.
- Le Leadership and Teacher Development Branch, Office of School Education, Department of Education & Training (Melbourne) pour avoir autorisé l'utilisation du contenu du rapport intitulé *Professional Learning in Effective Schools*.
- Elizabeth Costa, Ph. D., chercheuse et auteure principale
Coordonnées
eecosta@edu.pe.ca
902-438-4820

Table des matières

RÉSUMÉ	III
1. INTRODUCTION	1
Objet	1
Contexte	2
Pratiques exemplaires de l'Î.-P.-É.	7
Contexte de l'Île-du-Prince-Édouard	12
2. RECHERCHE	15
<i>Recherche sur le perfectionnement professionnel à l'Î.-P.-É. – Perspective 2012</i>	15
Constatation 1	16
Constatation 2	17
Constatation 3	27
Constatation 4	33
Constatation 5	39
Constatation 6	46
Constatation 7	52
Conclusion	58
Vers l'avenir	58
3. PRINCIPES POUR UN APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL EFFICACE ..	61
Sept principes pour un apprentissage professionnel efficace	61
4. MODÈLE RENOUVELÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL POUR LE SYSTÈME SCOLAIRE DE L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD	66
Aperçu	66
Contexte de l'Île-du-Prince-Édouard	67
Mesures	69
Modèle renouvelé d'apprentissage professionnel	70
5. ÉVALUATION DU MODÈLE RENOUVELÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL	85
Conception de l'évaluation	85
Constatations et nouvelles connaissances	86
6. CONCLUSION	88
7. RÉFÉRENCES	89

RÉSUMÉ

[TRADUCTION] « *L'établissement d'un lien plus direct et plus clairement défini entre la pratique de l'enseignement et l'apprentissage des élèves devrait être au cœur de la pratique d'amélioration. Les élèves de la génération actuelle méritent le meilleur enseignement que nous pouvons leur offrir. Il ne faut pas hypothéquer leur apprentissage pour la simple raison que les choses ont de bonnes chances de s'améliorer pour les générations futures. L'amélioration doit porter directement sur l'expérience en classe des élèves d'aujourd'hui.* »
(Elmore, 2002, p. 31)

Les élèves de la génération actuelle méritent le meilleur enseignement que nous pouvons leur offrir. Il ne faut pas hypothéquer leur apprentissage pour la simple raison que les choses ont de bonnes chances de s'améliorer pour les générations futures.

Le succès du système scolaire de l'Î.-P.-É. repose essentiellement sur les enseignants et les leaders en éducation. Si nous voulons constamment améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans nos classes, dans nos écoles et dans l'ensemble du système scolaire, nous devons renforcer l'expertise de nos éducateurs afin qu'ils puissent répondre à ces attentes.

Il ne s'agit pas simplement d'allouer des ressources supplémentaires aux programmes de perfectionnement professionnel. Il nous faut comprendre ce que les enseignants doivent savoir et faire pour améliorer l'apprentissage des élèves. Qui plus est, nous avons besoin d'un modèle d'apprentissage qui permettra d'orienter toutes les occasions d'apprentissage offertes aux enseignants pour améliorer leurs pratiques d'enseignement dans le temps.

Le *Rapport sur l'apprentissage professionnel* a pour principal objet de proposer un modèle renouvelé d'apprentissage professionnel pour les éducateurs de l'Î.-P.-É. Pour améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves, les occasions d'apprentissage professionnel des éducateurs doivent être pertinentes et de grande qualité. Le modèle proposé dans le présent rapport s'appuie sur les pratiques efficaces déjà en vigueur dans le système scolaire de l'Î.-P.-É. ainsi que sur les pratiques éprouvées énoncées clairement dans les publications spécialisées. Il s'appuie également sur les constatations de la *Recherche sur le perfectionnement professionnel à l'Î.-P.-É. – Perspective 2012*, énumérées ci-dessous.

- **Constatation 1 :** À la lumière des consultations menées au sein du milieu de l'éducation, harmoniser les objectifs et les priorités en ce qui touche l'apprentissage et la réussite des élèves, s'y conformer et les soutenir.
- **Constatation 2 :** Assurer une amélioration continue des connaissances, des compétences, des pratiques et des méthodes pour renforcer l'excellence de l'enseignement parce que la

qualité de l'enseignement est le facteur déterminant le plus important de l'apprentissage des élèves.

- **Constatation 3 :** Développer et renforcer les compétences en leadership pédagogique des directeurs, des directeurs adjoints et d'autres leaders dans l'école afin de soutenir l'excellence de l'enseignement.
- **Constatation 4 :** Souligner l'importance d'une rétroaction continue et précise fournie en temps opportun aux enseignants pour les soutenir dans l'exercice de leur profession, et aux élèves dans le cadre de l'évaluation formative de leur apprentissage.
- **Constatation 5 :** Valoriser le rôle des équipes d'apprentissage professionnel dans un environnement de collaboration mettant l'accent sur le renforcement de l'expertise, le partage des responsabilités et l'engagement collectif qui se manifeste par des mesures intentionnelles ciblées.
- **Constatation 6 :** Recommander un réaménagement immédiat du calendrier scolaire afin que celui-ci favorise l'apprentissage professionnel continu, soutenu, utile et intégré des enseignants.
- **Constatation 7 :** Réduire considérablement le recours à la formation hors école et adopter un modèle de formation à l'école.

Le présent rapport fait état de principes directeurs clairs sous-jacents à la prestation d'un programme d'apprentissage professionnel de qualité supérieure garantissant une amélioration des résultats scolaires. Ces principes rendent explicites les caractéristiques principales de l'apprentissage professionnel efficace et se traduisent par un langage commun pour la description d'une bonne pratique d'enseignement. Pour être efficace, l'apprentissage professionnel doit être directement lié à l'apprentissage des élèves et doit mettre l'accent sur les gens et les pratiques plutôt que sur les programmes. Il faut remplacer le modèle qui visait la transmission de l'apprentissage de l'enseignant par un modèle plus efficace à l'appui d'une évolution délibérée de la pratique de l'enseignement. Un apprentissage professionnel efficace englobe quatre aspects : programme d'études, évaluation, stratégies pédagogiques et atmosphère de classe. Les enseignants qui participent à un processus d'apprentissage professionnel doivent continuellement prendre en compte ces quatre aspects pour perfectionner et améliorer leur pratique. Ces idéaux doivent se transformer en réalité pour les éducateurs de l'Î.-P.-É.

Au sein du système scolaire de l'Î.-P.-É., on a multiplié les initiatives positives afin d'investir dans l'apprentissage professionnel des enseignants. On observe que des pratiques exemplaires ont été adoptées dans toutes les écoles de l'Î.-P.-É. Toutefois, selon les résultats de la recherche *Perspective 2012*, il est de toute évidence essentiel d'en faire davantage pour encourager et appuyer les enseignants dans les écoles. À cette fin, il n'est pas vraiment nécessaire d'imposer une nouvelle structure d'apprentissage professionnel au système scolaire, mais plutôt de prendre des mesures qui permettront de développer et de diffuser des pratiques efficaces dans le cadre d'un modèle renouvelé d'apprentissage professionnel. Pour assurer le succès du nouveau modèle, il est essentiel d'intégrer les mesures suivantes qui constituent l'assise qui permettra

d'atteindre les objectifs établis en ce qui touche l'excellence de l'enseignement, le leadership compétent et l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Les mesures, mises en lumière dans le présent rapport, sont énoncées et brièvement expliquées ci-après.

- **Calendrier scolaire réaménagé :** Actuellement, les journées consacrées au perfectionnement professionnel des enseignants ne sont pas intégrées à leur horaire de travail quotidien. Leurs objectifs sont fragmentés et elles ne favorisent pas l'apprentissage continu des éducateurs. Le problème le plus important c'est que les journées disponibles pour l'apprentissage professionnel ne sont pas organisées de façon systématique pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage. On ne peut s'attendre à ce que des journées d'apprentissage professionnel aléatoires et sporadiques sans but clair et intentionnel puissent mener à l'intégration d'un processus obligatoire d'apprentissage professionnel continu et d'amélioration du système. Dans le cadre du nouveau modèle, toutes les journées d'apprentissage professionnel seront réparties dans le calendrier scolaire. Cela permettra de créer et de maintenir un environnement qui suscitera la motivation à apprendre et la confiance chez les enseignants. De plus, cet environnement constituera une plateforme qui permettra d'intégrer le processus d'apprentissage professionnel continu dans l'objectif de favoriser l'excellence de l'enseignement et la réussite des élèves. En outre, des journées d'apprentissage professionnel supplémentaires pour les enseignants seront ajoutées avant le début et au cours de l'année scolaire.
- **Formation à l'interne sur les nouveaux programmes d'études : approche de développement pédagogique :** Au cours des dernières années, pour simplifier les programmes d'études, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE) a réduit intentionnellement le nombre global de résultats d'apprentissage associés aux diverses matières. Ces nouveaux programmes d'études mettent l'accent sur les habiletés supérieures de la pensée, sont plus faciles à gérer pour les enseignants et fixent des objectifs clairs pour l'enseignement et pour l'apprentissage des élèves. La démythification des programmes d'études facilite la compréhension de la signification des résultats d'apprentissage; une série d'indicateurs de réussite qui se prêtent à des stratégies pédagogiques hautement efficaces ainsi que des stratégies d'évaluation appropriées permettent de cerner la profondeur et l'ampleur des résultats d'apprentissage. La formation à l'interne sur les programmes d'études sera donnée dans le cadre de journées d'apprentissage professionnel prévues avant et pendant l'année scolaire, selon une approche en trois volets qui a été utilisée avec succès dans d'autres provinces. L'approche de développement pédagogique a pour objet d'appuyer les enseignants avant et pendant la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études.
- **Apprentissage professionnel en milieu scolaire :** À l'Î.-P.-É., des équipes scolaires travaillent en collaboration pour améliorer l'excellence en enseignement et la réussite scolaire des élèves. Aucun autre type d'apprentissage professionnel décrit dans les publications spécialisées ne permet d'accroître la capacité de changement des systèmes d'éducation. Au sein des écoles et des classes, la pratique devient un projet rassembleur

et les enseignants travaillent en collaboration plutôt qu'en vase clos. Les enseignants maîtres de leur art partagent leurs idées avec leurs collègues en se fixant comme objectif principal la réussite des élèves.

- **Plan personnel d'apprentissage professionnel :** Les enseignants sont au cœur de leur propre apprentissage professionnel. Même si les enseignants peuvent compter sur de nombreux appuis, ils doivent élaborer et appliquer un *plan d'apprentissage professionnel* chaque année. Le *plan d'apprentissage professionnel* doit : montrer que les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage de la matière enseignée; s'harmoniser avec les objectifs de l'école; faire état de stratégies pédagogiques permettant de favoriser la réussite des élèves et d'atteindre les objectifs du programme; expliquer comment les enseignants recueilleront des données de façon continue à l'aide d'un processus d'évaluation formative; faire état de l'évaluation sommative de l'apprentissage des élèves pour déterminer si les objectifs ont été atteints.
- **Données sur la littératie et la numératie :** Nous savons que pour être performants au sein de l'économie mondiale d'aujourd'hui, les élèves de l'Î.-P.-É. doivent atteindre l'excellence en littératie et en numératie. Nos partenaires du milieu de l'éducation conviennent que les objectifs de réussite doivent viser principalement ces compétences prioritaires. Actuellement, des évaluations de la littératie et de la numératie ont été ajoutées aux niveaux élémentaire et intermédiaire et nous planifions en créer d'autres pour le secondaire. Le MÉDPE, en consultation avec ses partenaires du milieu de l'éducation, élaborera et mettra en œuvre une politique établissant les procédures à suivre à la lumière des données recueillies afin d'appuyer l'apprentissage des élèves, l'apprentissage professionnel des enseignants, le développement scolaire et les interventions pédagogiques, notamment dans le cas des écoles qui affichent des tendances de faible rendement.
- **Programme de leadership pédagogique :** Un leadership pédagogique solide favorise l'apprentissage et la réussite des élèves. Il s'agit du deuxième facteur déterminant en importance à cet égard après l'enseignement de qualité supérieure. Il est donc essentiel de développer et de maintenir des compétences en leadership pédagogique dans toutes les écoles élémentaires, intermédiaires et secondaires. Dans le cadre de ce modèle, on s'attend principalement à ce que les directeurs (et les directeurs adjoints) eux-mêmes deviennent des apprenants leaders et donnent l'exemple en ce qui touche les importants avantages que procure l'apprentissage professionnel permanent. Les apprenants leaders sont des spécialistes des processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces compétences, qui englobent les connaissances actuelles et évolutives sur les programmes d'études, les stratégies pédagogiques et l'évaluation, leur permettent d'orienter le perfectionnement des enseignants et les pratiques qui favorisent l'apprentissage et la réussite des élèves au sein d'un système scolaire en constante amélioration. Un *Programme de leadership pédagogique* à l'intention des directeurs, des directeurs adjoints et des enseignants intéressés de l'Île sera élaboré. La mise en œuvre du *Programme de leadership*

pédagogique permettra de définir les compétences, les connaissances et les états d'esprit que devront posséder les directeurs et directeurs adjoints et de s'assurer qu'ils seront prêts à répondre aux exigences associées à la direction des écoles de l'Île.

- **Ressources financières :** Pour assurer la mise en œuvre du modèle renouvelé dans l'ensemble du système scolaire de l'Î.-P.-É., il est essentiel d'examiner comment les ressources financières sont affectées actuellement au soutien de l'apprentissage professionnel des enseignants. En collaboration avec ses partenaires du milieu de l'éducation, le MÉDPE établira un processus équitable pour faire en sorte que des ressources financières soient allouées directement aux écoles et aux classes. Il est essentiel d'investir dans l'apprentissage professionnel pour faire en sorte que les écoles deviennent des communautés d'apprentissage où les enseignants pourront travailler en collaboration, apprendre les uns des autres et mettre en commun des pratiques professionnelles efficaces.
- **Relations de travail axées sur la collaboration :** Il est essentiel que le MÉDPE travaille en collaboration avec les commissions scolaires, la Home and School Association et la Fédération des parents, la Prince Edward Island Teachers' Federation, la Faculté de l'éducation de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard et d'autres partenaires du milieu de l'éducation pour aider les parents, les tuteurs et les collectivités à comprendre qu'un apprentissage professionnel efficace est essentiel pour assurer une éducation de qualité supérieure aux jeunes de l'Î.-P.-É. À cette fin, tous les partenaires du milieu de l'éducation doivent comprendre clairement la direction que doit prendre ce modèle renouvelé d'apprentissage professionnel. Le MÉDPE devra s'efforcer d'établir des liens et de collaborer avec tous les partenaires du milieu de l'éducation afin de favoriser une meilleure compréhension de l'importance de l'apprentissage professionnel des enseignants.

La réalisation des objectifs positifs cernés dans le cadre du modèle proposé repose essentiellement sur les enseignants et les leaders en éducation. Si nous voulons constamment améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans nos classes, dans nos écoles et dans l'ensemble du système scolaire, nous devons renforcer l'expertise de nos éducateurs. Les mesures susmentionnées favoriseront la création d'un environnement propice à l'atteinte de cet objectif. Le présent rapport recommande d'entreprendre immédiatement des réformes systémiques. Il souligne l'urgence d'optimiser l'apprentissage professionnel afin d'accroître la qualité de l'enseignement puisqu'il s'agit du plus puissant catalyseur pour améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves. En adoptant les politiques et les pratiques qui s'imposent, nous serons en mesure de remplir nos obligations professionnelles et morales à l'égard des enfants que nous éduquons.

SECTION 1 : INTRODUCTION

Objet

Le *Rapport sur l'apprentissage professionnel* a pour principal objet l'élaboration d'un modèle renouvelé d'apprentissage professionnel pour les éducateurs de l'Île-du-Prince-Édouard (Î.-P.-É.). Pour améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves, les occasions d'apprentissage professionnel des éducateurs doivent être pertinentes et de grande qualité. L'information dont nous avons besoin pour cerner les points de vue des éducateurs de l'Île concernant les pratiques d'apprentissage professionnel actuelles et les besoins futurs à cet égard a été recueillie à l'aide d'entrevues, de discussions de groupe et d'un sondage en ligne. Un petit comité d'éducateurs a également examiné l'information recueillie. Le modèle proposé dans le présent rapport s'appuie sur la rétroaction fournie par ce comité et sur les résultats de la *Recherche sur le perfectionnement professionnel à l'Î.-P.-É. – Perspective 2012* (appelée ci-après recherche *Perspective 2012*). Il s'appuie également sur les pratiques exemplaires déjà en vigueur dans le système scolaire de l'Î.-P.-É. ainsi que sur les pratiques éprouvées énoncées clairement dans les publications spécialisées.

Le présent rapport tente de répondre aux défis croissants auxquels doit s'attaquer le système scolaire de l'Î.-P.-É. Ces défis sont inhérents à la pratique courante qui consiste à offrir aux éducateurs des occasions d'apprentissage professionnel concordant avec les priorités des écoles, des commissions scolaires et du Ministère. Afin d'offrir des activités d'apprentissage professionnel s'harmonisant avec les priorités éducatives, les pratiques éprouvées et les recherches actuelles, le nouveau modèle présente les propositions suivantes :

- Promouvoir l'apprentissage et la réussite des élèves en harmonisant les mesures de soutien avec les priorités clés en matière d'éducation, particulièrement la littératie et la numératie.
- Réorganiser le processus de formation à l'interne pour la mise en œuvre des programmes d'études afin de réduire considérablement le recours au perfectionnement professionnel hors école pour adopter un modèle de formation à l'école.
- Réaménager le calendrier scolaire pour intégrer l'apprentissage professionnel dans l'horaire de travail quotidien des enseignants afin de favoriser l'amélioration continue des connaissances, des compétences, des attitudes et des pratiques des enseignants.
- Valoriser les équipes d'apprentissage professionnel qui travaillent en collaboration et mettent l'accent sur le respect mutuel, le renforcement de l'expertise, le partage des responsabilités, l'engagement collectif et les mesures intentionnelles.
- Développer et renforcer les compétences en leadership pédagogique des directeurs, des directeurs adjoints et d'autres leaders dans l'école afin de soutenir l'excellence en enseignement.
- Favoriser l'excellence de l'enseignement en créant un environnement propice qui permet de fournir en temps opportun une rétroaction continue et précise aux enseignants.

- Établir des procédures visant une utilisation efficace des résultats des évaluations communes en littératie et en numératie pour aider les membres des commissions scolaires, le personnel des écoles, les leaders scolaires et les enseignants à prendre des décisions éclairées fondées sur des données probantes.
- Fournir en temps opportun au système scolaire des données de recherche à jour sur les pratiques pédagogiques efficaces.
- Accorder davantage d'importance aux activités d'apprentissage professionnel dans les écoles et les classes plutôt qu'à la formation hors école et réaffecter les ressources financières et les mesures de soutien en conséquence.
- Encourager et soutenir les relations de travail axées sur la collaboration entre la Home and School Association et la Fédération des parents, la Prince Edward Island Teachers' Federation (PEITF), les commissions scolaires, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE), la Faculté de l'éducation de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (Université de l'Î.-P.-É.) et d'autres organisations qui ont à cœur l'apprentissage et la réussite des élèves.

Contexte

Le *Rapport sur l'apprentissage professionnel* s'appuie sur plusieurs études et rapports importants.

1. Tracer la voie – Rapport final de la Commission sur la gouvernance dans le domaine de l'éducation – 2012

Ce rapport, qui peut être consulté sur le site Web du MÉDPE (www.gov.pe.ca/publications), fait valoir les arguments suivants en faveur de l'apprentissage professionnel.

L'apprentissage professionnel n'a jamais été aussi important pour aider les enseignants à répondre aux exigences changeantes dans leurs salles de classe. Il convient de souligner que dans les pays où les niveaux de rendement des élèves sont les plus élevés, les enseignants sont hautement qualifiés et sont valorisés par la société. De plus, ils travaillent dans des systèmes scolaires qui prévoient des périodes régulières pour le travail en collaboration, lesquelles sont souvent intégrées dans la journée scolaire. Dans les « meilleurs » systèmes scolaires, on observe un dialogue permanent sur la réforme scolaire globale. Les enseignants passent d'un modèle axé sur la pratique individuelle à un modèle collaboratif. L'expertise collective de l'ensemble des enseignants l'emporte largement sur l'excellence individuelle. Dans ces systèmes scolaires, on s'attend à ce que les enseignants ne se limitent pas à l'enseignement, mais qu'ils collaborent avec leurs collègues pour le bien du système dans son ensemble. Les périodes de travail en collaboration sont consacrées au partage des pratiques exemplaires, à la

Les enseignants passent d'un modèle axé sur la pratique individuelle à un modèle collaboratif. L'expertise collective de l'ensemble des enseignants l'emporte largement sur l'excellence individuelle.

préparation et à l'analyse des leçons, à l'élaboration et à l'évaluation des méthodes d'évaluation, à la lecture de documents de recherche, à l'observation de la pratique d'enseignement dans d'autres salles de classe et aux rencontres avec les élèves et les parents.

En ce qui touche le contenu de l'apprentissage professionnel, il faut mettre l'accent sur le maintien et le soutien du programme d'études actuel. À la lumière des résultats des recherches et de leurs propres expériences, les commissaires affirment que la qualité du programme d'études en soi importe peu s'il n'est pas enseigné de façon appropriée au moyen de pratiques pédagogiques efficaces.

Dans le cadre de ses consultations et, en particulier, de ses discussions avec des élèves, la Commission a appris que l'utilisation intensive de suppléants pour permettre aux enseignants de participer à une formation à l'interne et à d'autres activités générées par le système mine l'apprentissage des élèves et cause chez eux de l'anxiété et du stress, sans compter que cela affaiblit leur rendement. Ces préoccupations étaient les plus vives chez les élèves des régions rurales et ceux qui suivaient un programme spécial comme l'immersion française.

Tout comme la formation à l'interne, l'approche de formation hors école offerte « une journée ici et là » peut être facilement mise en œuvre, mais n'est pas profitable pour les élèves ni efficace pour les enseignants. Cet exemple très important illustre pourquoi il est essentiel de mettre l'apprentissage des élèves au premier plan. Dans ce cas aussi, le modèle doit employer davantage des techniques d'encadrement et de mentorat en classe qui ont fait leurs preuves notamment en ce qui touche les premiers apprentissages en littératie et qui consistent à transmettre directement l'expertise en classe pour qu'elle profite tant aux enseignants qu'aux élèves. Les communautés d'apprentissage professionnel, qui constituent déjà une force dynamique dans la province, peuvent et devraient jouer un rôle plus important. On pourrait accroître davantage leur influence favorable en harmonisant leurs activités avec les plans et les objectifs de la province, des commissions scolaires et des écoles.

Dans les cas où les approches en groupe hors classe seraient appropriées, les activités d'apprentissage professionnel devraient avoir lieu quand les élèves ne sont pas à l'école.

Pour être efficace, l'apprentissage professionnel doit être intégré et continu et doit cibler l'amélioration de l'enseignement quotidien en classe. Quand l'apprentissage professionnel est utile et permet d'améliorer l'enseignement, les enseignants y participent et appuient entièrement ses objectifs. L'apprentissage professionnel joue un rôle essentiel, car il permet de s'assurer que les pratiques professionnelles des enseignants répondent aux demandes et aux attentes du public. Notre but, c'est avant tout d'améliorer l'apprentissage des élèves. Des enseignants de qualité ont une plus forte incidence sur l'apprentissage des élèves que tout autre facteur d'ordre scolaire.

*Pour être efficace,
l'apprentissage
professionnel doit être
intégré et continu et doit
cibler l'amélioration de
l'enseignement quotidien
en classe.*

*Notre but, c'est avant tout
d'améliorer
l'apprentissage des élèves.*

*Rien n'a plus
d'importance que la
qualité de l'enseignement.*

Il importe au plus haut point que les efforts d'apprentissage professionnel des enseignants soient systémiques et tout à fait cohérents avec les programmes et la démarche évaluative. Rien n'a plus d'importance que la qualité de l'enseignement. (p. 43)

2. Révision du perfectionnement professionnel et de la formation en cours d'emploi – 2003

En février 2003, les résultats du Comité de révision du perfectionnement professionnel et de la formation en cours d'emploi ont été présentés au ministre de l'Éducation de l'Î.-P.-É. Le Comité, qui représentait plusieurs organismes du milieu de l'éducation de l'Île, a révisé les pratiques actuelles dans le domaine du perfectionnement professionnel et a formulé 17 recommandations en vue d'améliorer l'efficacité et la rentabilité de la formation à l'interne sur les programmes d'études et d'autres pratiques de perfectionnement professionnel à l'appui de l'apprentissage des élèves. Nombre de ces recommandations demeurent, encore aujourd'hui, des pratiques exemplaires. Dans son rapport, le Comité a relevé six principaux problèmes liés au perfectionnement professionnel : 1) absence d'occasions d'apprentissage professionnel intégrées à l'emploi; 2) besoin d'un accès accru à l'aide permanente directement en lien avec l'enseignement et l'apprentissage; 3) besoin d'améliorer la prestation de la formation à l'interne pour la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études en ciblant notamment les stratégies d'enseignement; 4) besoin de solutions de rechange au modèle de formation hors école sur deux jours qui nuit à la continuité de l'enseignement et par conséquent à l'apprentissage des élèves; 5) manque de soutien pour les enseignants qui n'ont pas à mettre en œuvre un *nouveau* programme; 6) besoin d'activités de perfectionnement professionnel ayant un effet direct sur l'apprentissage des élèves. Dix ans plus tard, ces problèmes n'ont toujours pas été réglés.

Le Comité a également décrit brièvement dans son rapport les problèmes systémiques qui constituent des obstacles au perfectionnement professionnel afin d'en souligner l'importance auprès du milieu de l'éducation. Deux problèmes parmi les cinq relevés ont encore aujourd'hui des répercussions sur la prestation des programmes de perfectionnement professionnel :

- Le calendrier scolaire, notamment la structure de l'année scolaire et le manque de temps durant les jours d'école, nuit à la mise en œuvre de stratégies éprouvées fondées sur les résultats de recherches.
- Les tâches d'enseignement qui exigent des éducateurs d'enseigner plusieurs matières différentes qui ne font pas toujours partie de leur domaine de compétence, l'absence d'attestation de spécialisation et les changements dans l'attribution des tâches d'année en année ont une incidence considérable sur l'efficacité et la rentabilité du perfectionnement professionnel.

3. Excellence en éducation : Un défi pour l'Île-du-Prince-Édouard : Rapport final du Groupe de travail sur le rendement scolaire – 2005

En 2005, le premier ministre de l'Î.-P.-É. Pat Binns a demandé qu'un groupe de travail soit mis sur pied et lui a confié le mandat de formuler des recommandations en vue d'améliorer le rendement des élèves fréquentant le système scolaire public. Le rapport intitulé *Excellence en éducation : Un défi pour l'Île-du-Prince-Édouard – Rapport final du Groupe de travail sur le*

rendement scolaire a été diffusé en décembre 2005. À la lumière des commentaires recueillis dans le cadre de consultations publiques, un comité regroupant 15 membres a formulé des recommandations sur quatre aspects interreliés et interdépendants : évaluation, engagement, ressources et programme d'études. Plusieurs des recommandations de ce rapport ont été mises de l'avant et d'autres continuent d'orienter le système scolaire de l'Î.-P.-É. Même si de nombreux progrès ont été réalisés depuis la diffusion du rapport, la section intitulée « Les enseignants, des apprenants toute une vie durant » (p. 34) demeure pertinente et peut servir à orienter l'élaboration d'un modèle renouvelé d'apprentissage professionnel.

4. The Impact of a Systematic and Strategic Professional Learning Approach on Teachers' Concept of Professional Development 2012 (Incidence d'une approche d'apprentissage professionnel systématique et stratégique sur la conception du perfectionnement professionnel des enseignants)

En 2012, Kyhm Goslin, professeur à la Faculté de l'éducation de l'Université de l'Î.-P.-É., a publié un rapport en deux parties intitulé *The Impact of a Systematic and Strategic Professional Learning Approach on Teachers' Concept of Professional Development*. Dans le cadre de cette étude, Goslin a animé un projet de recherche-action en partenariat avec une école élémentaire de l'Île. De futurs enseignants effectuaient leur stage dans cette école pendant six semaines. Ils planifiaient leurs leçons en collaboration tous les matins avant d'enseigner pendant l'après-midi. Cet horaire libérait le personnel de l'école, qui pouvait travailler en collaboration tous les après-midi sans avoir à planifier le travail pour un suppléant ni à faire un suivi sur les activités qui se sont déroulées dans leur classe pendant l'après-midi. L'énoncé suivant représente un des constats du rapport :

[TRADUCTION] « L'expérience d'apprentissage systématiquement facilitée des enseignants démontre comment un modèle de communauté d'apprentissage peut améliorer les connaissances de la matière et du programme d'études ainsi que les pratiques d'enseignement et d'évaluation. L'expérience a aussi mis en lumière les défis que les dirigeants du système auraient à relever afin d'offrir à tous les enseignants des occasions d'apprentissage intégrées à leur travail. » (p. 3)

5. Report of the Joint Advisory Committee on Teacher Workload and Teacher Allocation 2011 (Rapport du Comité consultatif mixte sur l'affectation et la charge de travail des enseignants)

Ce rapport visait à répondre à deux importantes questions :

- Que nous apprennent les recherches sur le lien entre l'enseignement de qualité et l'apprentissage et la réussite des élèves?
- Que nous apprennent les recherches sur la façon d'assurer un enseignement de qualité?

Pour répondre à ces deux questions, le *Report of the Joint Advisory Committee on Teacher Workload and Teacher Allocation 2011* présente l'aperçu suivant :

En réponse à la première question, le rapport souligne que des thèmes communs ressortent des publications spécialisées sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces. Tout d'abord, pour être efficaces, les enseignants doivent connaître la matière ainsi que les méthodes pédagogiques appropriées pour l'enseigner. Ils doivent aussi bien comprendre le programme d'études ainsi que les normes et les résultats d'apprentissage attendus. Par ailleurs, ils doivent disposer d'un vaste répertoire de stratégies pédagogiques et de techniques de gestion efficaces et connaître à fond les pratiques d'évaluation, le milieu d'apprentissage et la différenciation de l'enseignement.

En réponse à la deuxième question, le rapport mentionne que les publications spécialisées font état de deux stratégies précises pour améliorer la qualité et l'efficacité des enseignants : la mise sur pied de communautés d'apprentissage professionnel (CAP) et l'encadrement. Barber et Mourshed (2007) ont mené une recherche visant à déterminer pourquoi les systèmes scolaires les plus performants réussissent mieux que les autres. En ce qui touche le perfectionnement professionnel des enseignants, ils ont relevé une série d'interventions efficaces :

- offrir un encadrement individualisé des enseignants dans leur classe;
- faire de la salle de classe le lieu des formations à l'enseignement;
- développer les compétences de leadership des leaders scolaires;
- faciliter le partage d'expérience entre collègues enseignants.

Ils ont aussi constaté que, dans les écoles très performantes, les enseignants :

- observent souvent les pratiques de leurs collègues;
- partagent avec leurs collègues leurs connaissances sur ce qui fonctionne ou non;
- donnent de la rétroaction à leurs collègues;
- évaluent régulièrement leurs propres points faibles;
- contribuent à créer une aspiration et une motivation communes en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement. (p. 1-2)

À la lumière des constatations et des recommandations des rapports susmentionnés et d'autres documents spécialisés, il est clair que nous en savons déjà beaucoup sur l'apprentissage professionnel. Mais il est essentiel de transformer nos connaissances et les résultats des études en mesures concrètes. Il est temps de proposer un modèle renouvelé d'apprentissage professionnel puisqu'il semble y avoir un consensus parmi les partenaires du milieu de l'éducation de l'Î.-P.-É. quant à la nécessité de tirer parti des bonnes pratiques déjà en vigueur.

Pratiques exemplaires de l'Î.-P.-É.

Le perfectionnement professionnel des enseignants à l'Î.-P.-É. a beaucoup évolué. Au nombre des changements apportés, mentionnons que des pratiques exemplaires ont été examinées et, dans certains cas, adoptées. Ces efforts se sont traduits par des améliorations dans la pratique des enseignants concernés. Dans les paragraphes suivants, nous décrivons brièvement certaines des principales pratiques exemplaires qui ont influé sur l'enseignement à l'Î.-P.-É.

Les mentors en littératie

« Un mentor en littératie est un leader en littératie qui travaille de concert avec les enseignants, les administrateurs, la commission scolaire et le personnel scolaire pour améliorer le rendement des élèves en littératie. Le mentor en littératie offre de l'appui et du perfectionnement pédagogique aux enseignants, dans leur milieu de travail, c'est-à-dire dans leurs classes et dans l'école, alors qu'ils procèdent à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces en littératie. » (MÉDPE, 2010, p. 1)

À l'heure actuelle à l'Î.-P.-É., les mentors en littératie travaillent avec des enseignants de plusieurs écoles. Ils soutiennent les programmes de français (depuis 2003) et d'anglais (depuis 2006). Ce modèle de mentorat a permis d'assurer un soutien et un suivi appréciables auprès des titulaires de classe et des administrateurs dans les écoles. Selon les résultats des recherches sur le perfectionnement professionnel efficace, le mentorat compte parmi les méthodes les plus efficaces pour appuyer le changement de pratiques pédagogiques dans les salles de classe.

Les mentors en littératie assistent les titulaires de classe et les écoles de bien des façons, notamment : ils contribuent à la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études; ils établissent des liens entre la recherche pédagogique, la théorie et la pratique en classe; ils analysent des données afin d'appuyer la prise de décisions d'ordre pédagogique; ils favorisent et appuient la collaboration dans les écoles; ils conçoivent des objectifs en matière de littératie au sein des écoles; ils encouragent la participation des parents en appui à la littératie; ils harmonisent leurs pratiques avec la recherche actuelle portant sur le mentorat et la littératie; et ils encadrent des initiatives en matière de littératie fondées sur la recherche. Les mentors en littératie rencontrent aussi régulièrement les directeurs d'école et les directeurs adjoints pour les aider à régler les problèmes liés à l'école et au système scolaire qui nuisent au progrès, et à répartir les responsabilités entre les leaders pédagogiques au sein de l'école.

Le *Report of the Joint Advisory Committee on Teacher Workload and Teacher Allocation* recommande l'expansion du modèle de mentorat (recommandation 2). Il est recommandé d'ajouter de nouveaux mentors en littératie et en numératie à partir de l'effectif ETP (équivalent temps plein) à mesure que les inscriptions dans les années supérieures déclinent (p. 24). La recommandation 23 présentée dans le document *Tracer la voie – Recommandations finales de la Commission sur la gouvernance dans le domaine de l'éducation* va dans le même sens. La Commission recommande un modèle de mentorat pratique « en salle de classe pour la mise en œuvre de programmes d'études ».

Intervention préventive en lecture-écriture^{MD}

L'intervention préventive en lecture-écriture (IPLÉ) est l'adaptation en français de l'initiative Reading Recovery®. Il s'agit d'une méthode d'intervention précoce qui vise à réduire considérablement le nombre d'enfants ayant des difficultés en lecture et en écriture au sein d'un système scolaire. Elle permet de repérer les élèves de première année qui sont à *risque* et de leur offrir une courte série de leçons individuelles données par un enseignant formé en IPLÉ. Cette méthode est fondée sur l'hypothèse qu'une intervention précoce, intensive et bien conçue constitue l'investissement le plus efficace et productif (Snow, Burns et Griffin, 1999). Les premières années, qui préparent le terrain pour l'apprentissage futur, sont cruciales pour les enfants à risque. Selon les recherches actuelles, l'écart qui existe sur le plan de la lecture s'élargit considérablement après la première année et s'avère difficile à combler plus tard. Dans le cadre d'une étude australienne, on a constaté que même en troisième année, les lacunes d'apprentissage étaient si graves qu'il était pratiquement impossible pour les élèves ayant des difficultés de rattraper leurs camarades (Hill et Crevola, 1999).

À l'heure actuelle à l'Î.-P.-É., l'intervention préventive en lecture-écriture vise les élèves de 1^{re} année de la plupart des écoles élémentaires françaises et anglaises. Cette initiative comporte un important volet de perfectionnement professionnel puisque la formation et le soutien des enseignants d'IPLÉ sont assurés par des formateurs hautement qualifiés. Ce perfectionnement professionnel continu à l'intention des enseignants d'IPLÉ a donné lieu à un modèle d'apprentissage qui offre aux éducateurs des occasions de travailler ensemble, de discuter et de résoudre des problèmes en s'appuyant sur des données probantes et sur l'observation, et d'examiner des méthodes et des pratiques. Pendant que l'enseignant d'IPLÉ travaille avec un élève, ses collègues l'observent. En outre, l'enseignant d'IPLÉ profite des conseils de son formateur qui lui rend visite régulièrement. Même si ce modèle d'apprentissage professionnel concerne uniquement les enseignants formés en IPLÉ dans la province, il a beaucoup à offrir pour répondre aux besoins en matière d'apprentissage continu de tous les enseignants et des administrateurs scolaires. Il a déjà été modifié pour répondre aux besoins des enseignants du programme d'intervention en littératie au primaire et du programme d'intervention précoce en numératie.

Développement scolaire

Au cours de l'année scolaire 2004-2005, les leaders en éducation au sein du MÉDPE, des commissions scolaires et des écoles ont lancé un projet en vue d'élaborer et de mettre en œuvre un modèle de développement scolaire provincial renouvelé visant à améliorer les résultats d'apprentissage et la réussite des élèves. Le modèle adopté par les écoles de la province présente les caractéristiques de base du développement scolaire (lesquelles ne doivent pas être confondues avec les caractéristiques des écoles efficaces) : objet partagé, normes de collégialité, normes de développement permanent et structures représentant les conditions organisationnelles nécessaires pour assurer une amélioration appréciable. L'objet partagé se manifeste par une vision, une mission, des buts et des objectifs communs. Il représente un sentiment partagé à l'égard d'une orientation précise. Il n'est pas statique et ne peut être atteint sans effort. Les normes de

collégialité encadrent la façon dont le partage, l'aide et les efforts conjoints sont valorisés et reconnus. Les normes de perfectionnement continu et d'expérimentation sont étroitement liées aux normes de collégialité dans le cadre de la recherche constante et de l'évaluation par les enseignants de pratiques exemplaires dans l'école et ailleurs. La structure renvoie aux mécanismes organisationnels, aux rôles et aux politiques officielles qui créent explicitement des conditions de travail qui soutiennent et inspirent le changement dans d'autres parties du modèle (par exemple, l'allocation de temps pour la planification concertée et pour l'observation en classe ou l'élaboration d'un processus de mentorat).

L'enseignant comme apprenant est le pivot central qui relie la salle de classe au développement scolaire. Beaucoup de temps, de discussions et d'activités de perfectionnement professionnel ont été consacrés à la création et au soutien des communautés d'apprentissage – sous plusieurs formes – à l'échelon des écoles, de la commission scolaire et du MÉDPE. On a encouragé les communautés d'apprentissage à l'échelon des écoles à concentrer leurs efforts sur le programme d'études, les compétences et stratégies pédagogiques, l'évaluation et la gestion de classe. On leur a aussi demandé d'encourager les pratiques réflexives et de prévoir du temps et du soutien pour le travail en collaboration. On espérait ainsi intégrer et établir les forces de chacun des participants.

S'il a eu à relever de nombreux défis, le processus de développement scolaire a aussi récolté, et récolte encore, de nombreux succès. Alors que nous passons à un modèle renouvelé d'apprentissage professionnel, le processus de développement scolaire actuellement en place dans les écoles de la province peut servir d'assise pour soutenir et encourager un apprentissage professionnel des éducateurs pertinent de qualité supérieure qui permettra d'améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves.

Projet de mathématiques en 9^e année de l'Î.-P.-É.

En 2008, le groupe de travail sur les mathématiques de la Commission scolaire de l'ouest (Western School Board) regroupant les enseignants du programme de mathématiques de 9^e année a étudié les résultats des *évaluations en mathématiques à l'intermédiaire* à l'échelle de la province, des commissions scolaires et des écoles. Les enseignants ont analysé les erreurs courantes des élèves et ont décidé de cerner les résultats fondamentaux qui permettraient aux élèves d'atteindre tous les objectifs d'apprentissage du programme de mathématiques de 9^e année et qui constitueraient une base solide pour réussir les cours de mathématiques du secondaire. Les enseignants ont examiné les résultats avec soin pour être en mesure d'énoncer clairement ce que les élèves devaient savoir pour acquérir les connaissances et les compétences visées par les résultats d'apprentissage prescrits. Ils ont déterminé les niveaux cognitifs requis par les élèves pour répondre aux exigences et ont créé des questionnaires à choix multiples qui serviraient d'outils au début d'un processus d'évaluation formative.

Les enseignants de cette communauté d'apprentissage ont colligé les résultats de leurs élèves à ces questionnaires et se sont réunis pour déterminer les mesures qui s'imposaient. Après avoir

fait des recherches sur des méthodes pédagogiques, ils ont utilisé les données des évaluations formatives pour cerner divers moyens d'adapter les activités d'apprentissage pour les élèves qui n'avaient pas obtenu les résultats escomptés. Ils ont aussi déterminé s'il était nécessaire de revoir certaines leçons avec l'ensemble de la classe ou s'il suffisait de donner une formation supplémentaire ou des exercices pratiques à certains élèves en particulier ou à de petits groupes d'élèves.

Selon les enseignants participant à ce projet, il s'agissait de la meilleure activité de perfectionnement professionnel de toute leur carrière. Ce processus leur a permis d'approfondir leurs connaissances de la matière et des méthodes d'évaluation équitables et de parfaire leurs compétences pour créer des outils d'évaluation du travail fait en classe qui les aideraient à prendre des décisions éclairées concernant l'apprentissage des élèves. Ils ont appris des stratégies pédagogiques à rendement élevé. Ce processus a permis de rendre le triangle programme d'études-enseignement-évaluation tout à fait transparent. Par ailleurs, le dialogue professionnel collaboratif a motivé les enseignants et favorisé leur responsabilisation interne à l'égard de leurs collègues et de leurs élèves. Ce projet a été maintenant adopté comme initiative provinciale et inclut les enseignants de la Commission scolaire de l'est et de la Commission scolaire de langue française (CSLF). On a toutefois relevé certaines faiblesses de ce modèle : manque de suivi et d'orientation dans les classes et les écoles et recours à un modèle de formation hors école. En avril 2012, un mentor spécialiste du programme d'études, de l'enseignement et de l'évaluation a travaillé avec le plus grand nombre d'enseignants possible pour leur apporter une aide supplémentaire. Malheureusement, ce soutien n'a été assuré que pendant une très courte période de temps. La rétroaction des enseignants qui ont reçu de l'aide ou observé des leçons a été extrêmement favorable.

Harmonisation de l'évaluation

L'harmonisation de l'évaluation des travaux écrits d'élèves représente un aspect important des projets de développement scolaire au cours des dernières années. Certaines écoles de l'Î.-P.-É. ont examiné les résultats des évaluations communes de la littératie et ont déterminé qu'il fallait accorder une attention particulière à ce domaine. Les enseignants ont formulé deux questions cruciales :

1. Quelles sont les attentes en rédaction pour chaque niveau scolaire?
2. À quoi ressemble une bonne rédaction pour chaque niveau scolaire?

L'harmonisation de l'évaluation est un processus qui permet aux enseignants de se rencontrer pour établir un ensemble commun de critères fondés sur des normes de rédaction. Les enseignants reçoivent d'abord une formation sur la manière d'utiliser une grille de notation pour évaluer les travaux écrits d'élèves. Ils choisissent ensuite des exemples de travaux d'élèves selon les précisions de la grille de notation. Enfin, les enseignants corrigent les travaux des élèves en groupe afin d'assurer la cohérence et l'exactitude de la correction.

Ce processus a comme avantage de favoriser un dialogue fructueux entre les éducateurs. Les enseignants prennent conscience de leur propre subjectivité et tentent de déterminer quand et

comment cette subjectivité influe sur la correction des travaux de leurs élèves. Les enseignants ne corrigent pas les écrits des élèves de leur classe. On mélange les écrits de chaque niveau, ce qui permet d'éliminer le biais non anonyme.

Pour que l'harmonisation de l'évaluation fonctionne sans heurt, il faut apporter un soutien au processus. En règle générale, l'équipe de développement scolaire encadre l'initiative avec l'aide et les conseils de l'administration. Le spécialiste de l'évaluation de la littératie donne la formation sur le processus d'harmonisation de l'évaluation, détermine l'échéancier en collaboration avec le personnel, facilite la planification logistique et participe à l'analyse des données.

Les enseignants qui participent au processus doivent faire des exercices pratiques dirigés pour apprendre à travailler de façon autonome au sein de leur école, conformément au modèle de transfert progressif de la responsabilité. Le soutien continu assuré par le spécialiste de l'évaluation de la littératie se traduit par un niveau de confort essentiel au succès du processus. C'est aux écoles qu'il incombe de déterminer le niveau de soutien nécessaire. Une fois que les données sont présentées, leur analyse et leur interprétation éclairent le processus décisionnel et l'établissement des objectifs pour l'année scolaire suivante. L'harmonisation de l'évaluation est un excellent exemple de notation des travaux étudiants en collaboration en fonction de critères convenus. En participant au processus d'harmonisation de l'évaluation, les enseignants vivent une expérience enrichissante qui favorise la cohérence et le recours au jugement professionnel dans l'évaluation des travaux écrits d'élèves de toutes les classes.

Conclusion

Malgré toutes les excellentes initiatives en cours, il reste encore beaucoup à faire pour renforcer et étendre le perfectionnement professionnel des enseignants. Pour que tous les élèves aient des chances égales d'apprendre, il faut adopter une approche systémique à l'égard du perfectionnement des enseignants. Les initiatives aléatoires et isolées accroissent la disparité entre les enseignants qui profitent d'occasions de perfectionnement professionnel de qualité et ceux qui n'ont pas accès à la formation dont ils ont besoin. Lorsque certains enseignants participent à des activités d'apprentissage professionnel qui ne sont pas offertes à d'autres, cela se traduit par un élargissement des écarts entre les élèves qui n'ont pas tous les mêmes possibilités d'apprendre un programme d'études provincial solide, viable et garanti ancré dans la recherche et la pratique.

Sans apprentissage professionnel cohérent et harmonisé, l'écart entre le programme d'études prévu et celui mis en œuvre continuera de s'élargir. Même si les enseignants visent les mêmes résultats d'apprentissage et utilisent les mêmes manuels, il n'est pas garanti qu'ils enseignent le même contenu. Les élèves ont le droit d'acquérir les connaissances et les compétences énoncées dans le programme d'études, peu importe qui les leur transmet. Il incombe aux enseignants et aux administrateurs de faire en sorte que tous les élèves aient la possibilité de les acquérir, quelle que soit la classe où ils se trouvent.

Un apprentissage professionnel est efficace s'il donne à tous les enseignants la possibilité de perfectionner leur pratique et de devenir maîtres de leur art. Bien qu'on ait organisé intentionnellement des activités d'apprentissage professionnel utiles – comme le travail en collaboration des enseignants avec les mentors en littératie – l'apprentissage professionnel est parfois un sous-produit d'une activité dont l'objectif est différent, par exemple l'évaluation des travaux des élèves dans le cadre des séances de comités de correction provinciaux. Un nouveau modèle de perfectionnement professionnel doit donner aux enseignants la possibilité d'acquérir une compréhension approfondie des résultats d'apprentissage attendus et des techniques d'évaluation permettant de mesurer les progrès des élèves et d'adapter l'enseignement en conséquence. Il doit aussi transmettre aux enseignants des stratégies pédagogiques fondées sur les recherches afin qu'ils se familiarisent avec les méthodes d'évaluation formative et de pédagogie différenciée qui sont essentielles pour assurer à tous les élèves un apprentissage de grande qualité.

Les élèves ont le droit d'acquérir les connaissances et les compétences énoncées dans le programme d'études, peu importe qui les leur transmet.

Contexte de l'Île-du-Prince-Édouard

Le Sommet du ministre sur l'apprentissage de l'Î.-P.-É. (2010) s'est penché sur la manière de préparer les élèves à devenir des citoyens productifs au XXI^e siècle. Le groupe de participants très diversifié – parents, éducateurs et membres de la collectivité – se sont mis d'accord sur le fait que l'éducation devait permettre aux élèves d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour devenir des apprenants pendant toute leur vie. Les études doivent être pertinentes pour que les élèves considèrent que l'apprentissage est utile et étroitement relié à leur avenir. Les participants ont également déterminé qu'il était nécessaire d'accroître les compétences en littératie et en numératie.

Ces dernières années, le nombre d'élèves ayant besoin de services spéciaux n'a cessé d'augmenter. À l'heure actuelle, 34,7 % des élèves de l'Î.-P.-É. ont besoin de soutien spécialisé à l'école. Le nombre moyen de ces élèves varie d'une province à l'autre, mais la moyenne nationale est de 12,4 %, d'où il ressort que l'Î.-P.-É. affiche un pourcentage plus élevé que toutes les autres provinces. Nombre de facteurs influent sur ces chiffres, mais il est essentiel d'envisager la possibilité que les problèmes d'apprentissage puissent être surdiagnostiqués. Néanmoins, cela ne doit pas nous empêcher de prendre les mesures qui s'imposent. Il faut s'attacher à renforcer les compétences des titulaires de classe

Peu importe les besoins divers et particuliers des élèves en matière d'apprentissage, l'enseignant est la ressource qui exerce le plus d'influence dans le système scolaire.

et la pédagogie appliquée dans les classes et les écoles. Il s'agit de la première et de la plus importante intervention auprès de tous les élèves. Peu importe les besoins divers et particuliers des élèves en matière d'apprentissage, l'enseignant est la ressource qui exerce le plus d'influence dans le système scolaire.

En 2006, le MÉDPE a lancé le *programme des évaluations communes*. Selon les données provinciales obtenues :

- Un grand nombre d'élèves répondent aux attentes de l'évaluation de la littératie au primaire pour ce qui est de la lecture et affichent des résultats encourageants en écriture.
- Les résultats de l'évaluation en mathématiques au primaire affichent une tendance positive au cours des trois dernières années.
- Les résultats de l'évaluation de la littératie à l'élémentaire indiquent une tendance positive en lecture et en écriture.
- Des tendances positives ressortent de l'évaluation en mathématiques à l'intermédiaire.

L'évaluation en mathématiques à l'élémentaire et l'évaluation en mathématiques à l'intermédiaire seront menées au printemps 2013. Les données des évaluations communes continueront de fournir des renseignements essentiels sur les niveaux de littératie et de numératie des élèves à la fin de la 3^e, de la 6^e et de la 9^e année. Par ailleurs, le MÉDPE continuera de recueillir, d'analyser, de surveiller les données des évaluations communes et de présenter des rapports sur les résultats. Il pourra ainsi déceler les tendances concernant la littératie et la numératie des élèves, fournir des données fiables et pertinentes à l'appui de l'apprentissage des élèves et cerner les besoins en matière d'apprentissage professionnel pour favoriser l'excellence en matière d'enseignement et de leadership.

Si les résultats des évaluations communes révèlent des tendances encourageantes en 3^e et en 6^e année, les données du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) 2009 semblent confirmer les craintes que les niveaux de littératie et de numératie des adolescents de 15 ans de l'Î.-P.-É. sont médiocres et, en fait, comptent parmi les plus faibles au Canada (Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada, 2009). (Voir le tableau 1 ci-dessous.)

Tableau 1

Résultats à l'étude PISA de l'Î.-P.-É. comparés aux résultats canadiens : Littératie

	Niveau 1 – 2 Absence des compétences fondamentales nécessaires pour se préparer à entrer sur le marché du travail	Niveau 3 Fonctionnel	Niveau 4 – Niveau 5 – Niveau 6 Compétences nécessaires pour participer à la vie de façon efficace et productive
Î.-P.-É.	21 %	53 %	26 %
Canada	11 %	49 %	40 %

Fait intéressant, selon les données contextuelles recueillies dans le cadre de l'étude PISA (2009), les élèves de l'Î.-P.-É. ont mentionné qu'ils aimaient beaucoup lire. S'il est encourageant de constater que les écoles de l'Île savent faire naître le plaisir de la lecture, un grand nombre de nos élèves âgés de 15 ans ne possèdent pas les compétences fondamentales en littératie propres à les préparer à entrer sur le marché du travail ou à poursuivre des études postsecondaires. Les piètres résultats à l'étude PISA (2009) soulèvent des contradictions troublantes puisque la province affiche un taux d'obtention de diplôme de 12^e année de 78,6 % (Statistique Canada, 2010). Le pourcentage élevé de diplômés de l'Île qui abandonnent leurs études postsecondaires à l'Université de l'Î.-P.-É. au cours des deux premières années est également inquiétant (Innovation et Études supérieures, 2012).

Compte tenu de ces faits difficiles à accepter, qui reflètent les lacunes en matière de littératie et de numératie des jeunes et des citoyens de l'Î.-P.-É., il est urgent non seulement de faire de l'amélioration de ces compétences des priorités clés, mais de travailler en collaboration sans relâche pour améliorer l'apprentissage des élèves.

La proposition d'un modèle renouvelé, assurant un apprentissage professionnel de qualité supérieure pour les enseignants, les directeurs adjoints et les directeurs d'école, offre l'occasion de se concentrer de nouveau sur l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des enfants et adolescents de l'Î.-P.-É. En tant que province, nous devons forger des partenariats solides et respectueux afin de tirer profit du renforcement de l'expertise des enseignants et du leadership pédagogique dans les écoles puisqu'il s'agit des facteurs qui ont le plus d'incidence sur la réussite des élèves. Il est essentiel de s'engager collectivement à soutenir l'apprentissage professionnel continu et à l'intégrer à l'emploi. Selon Reeves (2010), il semble évident que l'apprentissage professionnel efficace [TRADUCTION] « répond directement aux besoins des enseignants et des élèves et qu'il fournit des occasions d'application, de pratique, de réflexion et de renforcement. » (p. 23)

Un apprentissage professionnel de qualité doit reposer sur des principes directeurs clairs. Pour être efficace, il doit être directement lié à l'apprentissage des élèves et doit mettre l'accent sur les gens et les pratiques plutôt que sur les programmes. Il faut remplacer le modèle d'apprentissage professionnel qui visait la transmission de l'apprentissage de l'enseignant par un modèle plus efficace à l'appui d'une évolution délibérée de la pratique de l'enseignement. Un apprentissage professionnel efficace englobe quatre aspects : programme d'études, évaluation, stratégies pédagogiques et atmosphère de classe. Les enseignants qui participent à un processus d'apprentissage professionnel doivent continuellement prendre en compte ces quatre aspects pour perfectionner et améliorer leur pratique. Ces idéaux doivent se transformer en réalité pour les éducateurs de l'Î.-P.-É. Reeves (2010) demande aussi aux dirigeants responsables de la prestation de l'apprentissage professionnel de ne pas se laisser convaincre par les défenseurs de programmes inefficaces. Les pratiques traditionnelles locales, intégrées dans les politiques, ne doivent pas l'emporter sur le bon sens ni sur l'obligation morale d'agir dans l'intérêt supérieur des éducateurs et ultimement des élèves de l'Île.

SECTION 2 : RECHERCHE

Recherche sur le perfectionnement professionnel à l'Î.-P.-É. – Perspective 2012

De janvier à mai 2012, une recherche a été effectuée en vue d'obtenir le point de vue des éducateurs de l'Î.-P.-É. sur les pratiques actuelles en matière d'apprentissage professionnel ainsi que sur les besoins futurs à cet égard. L'information a été recueillie dans le cadre d'entrevues, de discussions de groupe et d'un sondage en ligne. Grâce à la participation et à la contribution du milieu de l'éducation, qui ont été importantes, nous avons pu mettre en œuvre un processus exhaustif de collecte de données.

- Nous avons réalisé une vingtaine d'entrevues, au sein du MÉDPE et de commissions scolaires, auprès d'éducateurs clés assumant des responsabilités liées au perfectionnement professionnel dans le cadre de leurs fonctions.
- Nous avons formé huit groupes de discussion réunissant des intervenants clés comme des directeurs de commission scolaire, des directeurs d'école, des conseillers et des membres de la Faculté de l'éducation de l'Université de l'Î.-P.-É.
- Nous avons mis en ligne un sondage détaillé sur le perfectionnement professionnel à l'intention du comité de développement scolaire de chaque école, lequel a obtenu un taux de réponse de 79,4 %.

Une analyse thématique a permis de dégager les principaux thèmes qui ont émergé lors des entrevues et des discussions de groupe, à savoir : harmonisation et convergence, leadership de la direction, temps et moment choisi, collaboration, soutien professionnel, responsabilité et imputabilité, possibilités futures. Parmi d'autres thèmes, moins souvent abordés, mais tout aussi importants, mentionnons le soutien aux maternelles et le soutien aux programmes en français.

Le Sondage sur le perfectionnement professionnel renfermait des questions de type Likert et des questions ouvertes. Nous avons effectué une analyse quantitative pour les questions de type Likert ainsi qu'une analyse thématique pour déterminer les thèmes abordés dans les questions ouvertes.

Le sondage a permis de recueillir de l'information sur les sujets suivants :

- Données démographiques
- Formation hors école pour la mise en œuvre de nouveaux programmes
- Équipes de collaboration
- Journées actuelles de perfectionnement professionnel
 - répartition des journées de perfectionnement professionnel durant l'année scolaire
 - incidence des journées actuelles sur l'enseignement et l'apprentissage
 - autre période pour l'apprentissage professionnel
- Défis
 - temps
 - harmonisation des objectifs
 - attribution des charges d'enseignement

L'analyse générale des données recueillies dans le cadre des entrevues, des discussions de groupe et du sondage révèle une très forte concordance des perceptions à l'égard des tendances actuelles et des besoins futurs en ce qui concerne le perfectionnement professionnel à l'Î.-P.-É. Les constatations pertinentes issues de la présente étude sont décrites ci-après.

Constatation 1

À la lumière des consultations menées au sein du milieu de l'éducation, harmoniser les objectifs et les priorités en ce qui touche l'apprentissage et la réussite des élèves, s'y conformer et les soutenir.

Un des thèmes majeurs qui est ressorti des entrevues et des discussions de groupe révèle que les objectifs de l'apprentissage professionnel ne sont pas harmonisés entre les divers échelons du système scolaire ni suffisamment ciblés. Les participants ont réclamé un plan assorti d'un calendrier précis ainsi que des efforts incessants pour réaliser des objectifs d'apprentissage harmonisés. Il ressort clairement que les éducateurs au sein du MÉDPE, des commissions scolaires et des écoles doivent travailler en collaboration pour harmoniser des objectifs précis et s'y attacher. Un participant a exprimé la pensée de bien d'autres en mentionnant qu'il était nécessaire d'élaborer un plan qui ne se limiterait pas à attribuer des rôles.

On a également souligné l'importance d'établir des priorités et d'aligner celles-ci sur l'apprentissage professionnel. Selon le commentaire d'un directeur d'école, l'enseignement de qualité constitue la base de la pyramide, et l'enseignement au quotidien doit être harmonisé (avec les objectifs et l'apprentissage professionnel) et se traduire en apprentissage pour chaque élève. Une absence d'objectifs clairs et un manque de convergence ont engendré une impression de fragmentation et une approche éclatée de l'apprentissage professionnel.

Publications spécialisées

Cette constatation évoque deux facteurs clés qui ont une incidence sur l'apprentissage professionnel.

1. Harmonisation des objectifs

Pour améliorer l'apprentissage des élèves en classe, il faut harmoniser l'apprentissage professionnel avec les priorités communiquées par le milieu de l'éducation. Cette harmonisation éclaire le processus décisionnel concernant l'affectation des ressources, les stratégies efficaces précises et les outils nécessaires pour atteindre ces objectifs. La demande d'harmonisation est clairement exprimée dans le rapport de 2011 du Comité consultatif mixte sur la charge de travail et l'affectation des enseignants, comme en témoigne l'énoncé suivant : [TRADUCTION] « Le manque apparent de priorités stratégiques ou d'harmonisation des priorités entre les divers échelons du système ainsi que les questions entourant la gouvernance imposent un lourd fardeau aux enseignants. » (p. 20) Par conséquent, l'harmonisation explicite des objectifs permet de transmettre un message commun et cohérent au sujet de ce que les élèves doivent apprendre et des priorités en matière de réussite scolaire à l'Î.-P.-É.

On doit aussi harmoniser concrètement les initiatives d'apprentissage professionnel à l'intention des éducateurs avec les objectifs établis. Lorsque nous choisissons sciemment de cibler un petit nombre d'objectifs importants, nous avons plus de chances de les atteindre. Selon Guskey (2000), l'apprentissage professionnel doit viser des objectifs clairs et valables en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves. Il soutient que les approches ponctuelles engendrent une fragmentation et de la confusion et qu'elles sont tout simplement inefficaces. [TRADUCTION] « Le véritable perfectionnement professionnel est un processus systémique qui considère le changement sur une période prolongée et qui tient compte de tous les niveaux de l'organisation. » (p. 20).

Fullan (2011) fait ressortir davantage la nécessité du changement systémique en tant que l'un des quatre facteurs déterminants du changement en éducation. Il mentionne que le terme systémique renvoie à [TRADUCTION] « tous les éléments du système qui se trouvent inévitablement interreliés et associés jour après jour » (p. 16). Pour qu'on puisse atteindre les objectifs de réussite des élèves de l'Î.-P.-É., les objectifs d'apprentissage professionnel doivent permettre aux enseignants d'acquérir et de renforcer les ensembles de compétences dont ils ont besoin pour améliorer efficacement l'apprentissage et la réussite des élèves.

2. Établissement des priorités et convergence

White (2005) démontre de façon convaincante qu'il existe une relation inversement proportionnelle entre le nombre de priorités des leaders et leur efficacité à long terme. Reeves (2010) est du même avis et ajoute que le problème associé à la plupart des initiatives d'apprentissage professionnel tient au fait qu'elles portent sur de nombreuses idées générales, mais n'en ciblent aucune en particulier. La fragmentation organisationnelle est non seulement inefficace, mais elle nuit à l'apprentissage des élèves et des adultes (Reeves, 2010; Sawchuk, 2009). De nombreuses données probantes révèlent que les élèves sont mieux servis lorsque l'apprentissage professionnel est axé sur un petit nombre d'objectifs et que l'on prête attention à la mise en œuvre rigoureuse des programmes, à l'amélioration des plans, aux interventions intentionnelles, au perfectionnement de la pratique professionnelle, à la surveillance, au suivi et au soutien dans l'école.

Il est essentiel que les objectifs de réussite scolaire sélectionnés soient fondés sur les besoins et les données, et qu'ils répondent aux exigences à long terme des élèves de l'Î.-P.-É. À la lumière de ces lignes directrices, la littératie et la numératie ont été considérées comme des priorités urgentes à la suite d'analyses du contexte actuel d'apprentissage chez les élèves de l'Î.-P.-É. Les priorités et, ultérieurement, l'apprentissage professionnel doivent être adaptés aux besoins identifiés si l'on veut améliorer les résultats scolaires. Les *évaluations communes* fournissent aux éducateurs et aux parents des renseignements importants sur les niveaux de littératie et de numératie des élèves de l'Î.-P.-É. Une analyse des résultats annuels et un examen des tendances au fil du temps permettent aux éducateurs de décider en toute connaissance de cause où et comment doivent être affectées les ressources.

*L'apprentissage
professionnel a pour
objectif ultime de
renforcer l'expertise
des éducateurs de l'Île
afin d'améliorer les
résultats scolaires des
élèves.*

Nous savons que les élèves de l'Î.-P.-É. doivent atteindre l'excellence en littératie et en numératie s'ils veulent tirer leur épingle du jeu dans le contexte économique actuel. Nos partenaires du milieu de l'éducation conviennent que les objectifs de réussite doivent viser principalement ces compétences prioritaires. Ils reconnaissent qu'une intervention portant essentiellement sur l'amélioration des niveaux de littératie et de numératie crée un puissant effet de levier qui se répercute sur l'apprentissage des élèves dans toutes les autres disciplines. En d'autres termes, en ciblant davantage ces compétences, nous favoriserons chez les élèves l'acquisition de solides bases en lecture, en écriture et en mathématiques qui faciliteront leur apprentissage futur dans de nombreuses autres matières. Reeves (2010) explique que, pour les enseignants et les dirigeants scolaires, le principe du levier englobe des concepts tels que la rétroaction et la participation ainsi qu'un apprentissage professionnel rigoureux approprié à chaque matière ou niveau scolaire.

Contexte

Il est essentiel que les objectifs de l'école soient liés à ceux de la commission scolaire et du MÉDPE. Ces objectifs doivent être explicites et ciblés afin que les élèves, les éducateurs, les parents et les membres de la collectivité comprennent clairement quelles sont les priorités en matière d'apprentissage pour les élèves de l'Î.-P.-É. Pour améliorer les résultats des élèves, il faut systématiquement faire coïncider l'apprentissage professionnel avec ces objectifs. Les enseignants doivent voir clairement le lien entre l'apprentissage professionnel et la pratique en classe, et l'apprentissage professionnel doit leur permettre d'acquérir les nouvelles connaissances et compétences nécessaires à l'atteinte des objectifs. L'apprentissage professionnel a pour objectif ultime de renforcer l'expertise des éducateurs de l'Île afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves. L'apprentissage professionnel doit être intégré aux objectifs que se sont fixés les écoles, les commissions scolaires et le MÉDPE.

Liens avec l'apprentissage professionnel

- Harmonisation des objectifs de réussite au sein du milieu de l'éducation
- Harmonisation des objectifs de réussite avec les initiatives en matière d'apprentissage professionnel
- Concentration des objectifs de réussite des élèves sur la littératie et la numératie
- Mise en évidence des objectifs de réussite dans tous les plans concernant le développement scolaire et l'apprentissage professionnel
- Prise en charge de l'apprentissage et de la réussite des élèves par tous les échelons du système scolaire et partage des responsabilités à cet égard entre les échelons

Constatation 2

Assurer une amélioration continue des connaissances, des compétences, des pratiques et des méthodes pour renforcer l'excellence de l'enseignement parce que la qualité de l'enseignement est le facteur déterminant le plus important de l'apprentissage des élèves.

Les participants aux entrevues et aux discussions de groupe ont parlé de l'importance de l'apprentissage professionnel pour renforcer l'expertise des enseignants de l'Î.-P.-É. et les soutenir à mesure qu'augmentent les exigences en matière d'apprentissage des élèves. L'enseignant doit non seulement posséder un vaste éventail de compétences liées et à la pédagogie et au contenu des matières, mais aussi comprendre clairement les enjeux liés aux évaluations des élèves. Il est donc nécessaire que l'apprentissage professionnel s'inscrive dans un processus continu plutôt que dans le cadre d'événements d'une journée qui ont peu d'incidence, voire aucune, sur la pratique. Les participants ont énuméré de nombreuses habiletés et compétences essentielles que doivent posséder les enseignants d'aujourd'hui :

- Se tenir continuellement au fait de la matière à maîtriser et bien comprendre les résultats d'apprentissage
- Offrir aux élèves une rétroaction constructive de qualité, en temps opportun
- Mettre l'accent sur l'évaluation formative pour déterminer où les élèves se situent dans le processus d'apprentissage
- Adapter l'enseignement et les évaluations afin de donner à tous les élèves la possibilité d'apprendre et de réussir
- Utiliser des stratégies de regroupement flexibles et diversifiées afin de répondre aux besoins des élèves
- Travailler en collaboration pour noter de façon uniforme les travaux des élèves
- Connaître les projets de recherche-action et y participer
- Analyser les données sur les élèves afin de prendre des décisions fondées sur des données probantes
- Accroître ses compétences pédagogiques en ce qui concerne les technologies actuelles
- Créer et maintenir un environnement propice à l'apprentissage, dans lequel les élèves se sentent suffisamment en sécurité pour prendre des risques

- Faire montre de professionnalisme et promouvoir une attitude positive dans les écoles
- Mettre en œuvre un éventail de stratégies pédagogiques efficaces
- Interpréter les résultats des évaluations communes aux fins d'une réflexion sur les besoins en matière d'apprentissage chez les enseignants et les élèves
- Élaborer un programme de littératie exhaustif pour répondre aux besoins des élèves
- Nourrir une passion pour l'apprentissage, la créativité et l'innovation

La complexité de l'enseignement dans les écoles d'aujourd'hui reflète sans aucun doute l'accroissement des compétences nécessaires pour réussir dans le monde de demain. Pour actualiser leurs compétences et en acquérir sans cesse de nouvelles, les enseignants doivent nécessairement faire un apprentissage professionnel efficace et continu et tirer avantage de la créativité, de la productivité et de l'innovation qui émergent de leur travail de collaboration avec d'autres enseignants.

La partie du *Sondage sur le perfectionnement professionnel* portant sur l'attribution des charges d'enseignement a mis en lumière les problèmes associés à l'acquisition des compétences requises dans le cadre de l'apprentissage professionnel. Soixante-douze pour cent des répondants étaient d'accord ou plus ou moins d'accord avec l'énoncé selon lequel les enseignants doivent parfois enseigner des matières ne faisant pas partie de leur domaine de compétence. Cette proportion est la même pour toutes les commissions scolaires et plus élevée pour les niveaux M-8-9 (100 %) et 7-9 (75 %). Le sondage a également révélé que 42 % des répondants croient que les enseignants font des demandes pour enseigner des matières qui ne font pas partie de leur domaine de compétence. Cette proportion est plus élevée pour les niveaux M-8-9 (67 %) et 7-9 (50 %) et plus faible aux niveaux élémentaires (29 %). Les répondants dans les écoles ont déclaré que les enseignants enseignent souvent à des niveaux scolaires autres que ceux pour lesquels ils ont été formés (60 %). Cette proportion est plus élevée pour les niveaux M-8-9 (89 %) et 7-9 (75 %). Les répondants étaient d'accord avec le fait que changer souvent de niveau scolaire ou de matière nuit au développement des compétences (80 %) et que davantage de soutien est nécessaire pour les enseignants dont la charge d'enseignement change considérablement (92 %), ce qui représente une forte proportion dans toutes les écoles et commissions scolaires.

Cette tendance concernant le mouvement du personnel enseignant est préoccupante, en particulier dans le cas des enseignants qui enseignent des matières ne faisant pas partie de leur domaine de compétence (après en avoir fait la demande ou non). Les enseignants qui enseignent à des niveaux scolaires autres que ceux pour lesquels ils ont été formés comprennent mal les besoins particuliers de leurs élèves en matière de développement. Par exemple, ce point s'applique tout particulièrement pendant les premières années d'apprentissage ou durant l'adolescence, alors que les élèves ont des besoins particuliers et que les pratiques d'enseignement doivent être adaptées à leur stade de développement.

Il est nécessaire d'assurer un soutien important aux enseignants dont la charge de travail varie considérablement. De toute évidence, cette recommandation est essentielle, mais elle engendre une ponction énorme dans les ressources ainsi qu'une utilisation peu efficace des ressources. Pire encore, lorsque les enseignants changent d'affectation, il faut réinvestir dans l'expertise et l'apprentissage professionnel perdus. Il faut pousser davantage les recherches en ce qui concerne les pratiques en matière de dotation de personnel et d'attribution des tâches d'enseignement. Ces pratiques ne sont pas rentables, elles ne favorisent pas un enseignement de qualité ni l'apprentissage et la réussite des élèves, et elles ne permettent pas de réduire les écarts en matière de rendement scolaire. En outre, de telles pratiques ne favorisent pas la confiance du public à l'égard du professionnalisme des enseignants. Si nous continuons dans cette voie, il faudrait nous attendre à ce que, à court terme, les enseignants doivent suivre un cours de méthodologie en lien avec la matière et le niveau scolaire auxquels ils sont affectés. Il n'en reste pas moins que les changements d'affectation habituels et inutiles constituent un obstacle de taille à l'amélioration continue de l'excellence des enseignants et réduisent l'apprentissage professionnel à des exercices fragmentés qui ne leur permettent pas de mettre à profit les compétences acquises pour améliorer leur pratique et l'apprentissage des élèves.

Lorsque les enseignants changent d'affectation, il faut réinvestir dans l'expertise et l'apprentissage professionnel perdus.

Il est important de bien canaliser nos efforts en matière d'apprentissage professionnel. Pour redéfinir le perfectionnement professionnel afin qu'il soit utile aux enseignants, aux directeurs adjoints et aux directeurs de l'Î.-P.-É., nous devons savoir où nous nous situons, en tant que système scolaire, dans notre propre continuum de perfectionnement professionnel à titre d'éducateurs. Il n'y a pas de solution universelle, et nous devons écouter ce que nos enseignants ont à dire. Nous devons reconnaître que, tout comme les élèves et les enseignants, notre système scolaire a des besoins particuliers si nous voulons être capables de mettre en œuvre les environnements d'apprentissage idéaux dont on vante les mérites dans les descriptions des salles de classe du XXI^e siècle. Les enseignants de l'Î.-P.-É. ont indiqué ce dont ils ont besoin dans le cadre de leur pratique quotidienne pour assurer l'excellence de l'enseignement en classe.

Les enseignants de l'Î.-P.-É. veulent enrichir leurs connaissances du contenu de leur matière. L'expertise détenue dans un domaine et les connaissances de base sont des conditions préalables pour l'excellence en enseignement. Les enseignants doivent très bien comprendre les résultats d'apprentissage provinciaux attendus pour être en mesure d'enseigner ce que les élèves doivent apprendre pour les atteindre. L'apprentissage professionnel doit donc fournir un soutien aux enseignants et leur offrir en permanence des occasions de travailler ensemble pour mieux comprendre les attentes d'apprentissage qui sont rattachées au programme qu'ils enseignent.

De plus, les enseignants de l'Î.-P.-É. de tous les niveaux reconnaissent que leur apprentissage professionnel doit porter sur l'ensemble du domaine des compétences en évaluation. En matière

d'évaluation, il ne suffit pas de comprendre la différence entre les expressions *évaluation sommative* et *évaluation formative*. L'évaluation authentique a lieu dans l'école et dans la classe et englobe des méthodes équitables pour la collecte, la notation et l'analyse des données concernant les élèves, la prise de décisions pédagogiques à la lumière de ces données ainsi que la transmission en temps opportun aux élèves d'une rétroaction sur leur apprentissage. C'est seulement en inscrivant l'évaluation formative dans le cadre de leur pratique quotidienne en classe que les enseignants pourront adapter efficacement l'enseignement en fonction des besoins en matière d'apprentissage de tous les élèves. Sinon, comment peut-on s'attendre à ce que leurs interventions ciblent les besoins de chacun? Le processus d'évaluation formative fait participer les élèves à leur propre apprentissage; ils peuvent donc autogérer davantage leur apprentissage et apprendre à utiliser des stratégies métacognitives. La métacognition est essentielle pour permettre aux élèves d'acquérir le sens de l'autonomie, de l'initiative et de l'innovation, d'apprendre à résoudre des problèmes de façon créative et de devenir des apprenants compétents pour la vie.

Enfin, les enseignants de l'Î.-P.-É. cherchent constamment à élargir leur répertoire de bonnes stratégies pédagogiques et à rendre plus efficaces leurs méthodes d'enseignement en classe afin d'améliorer l'apprentissage des élèves. Les stratégies efficaces sont exposées de façon détaillée dans les publications spécialisées (Marzano, Pickering et Pollock, 2001; Glaze, Mattingly et Levin, 2012; Hattie, 2012), et elles sont connues des enseignants de l'Î.-P.-É. Le défi consiste à mettre de côté les méthodes habituelles pour instaurer une nouvelle façon de procéder. Les chercheurs parlent d'un fossé « savoir-faire » en matière de pratique éducative. Pour réussir cette transition, les enseignants auront besoin d'un soutien de base (spécialistes, personnel d'encadrement, mentors, directeurs adjoints, directeurs) dans les écoles et les salles de classe. Un apprentissage professionnel de grande qualité à l'intention des enseignants pourrait agir comme catalyseur pour rehausser l'excellence en enseignement, facteur ayant le plus d'incidence sur l'apprentissage et la réussite des élèves.

Un apprentissage professionnel de grande qualité à l'intention des enseignants pourrait agir comme catalyseur pour rehausser l'excellence en enseignement, facteur ayant le plus d'incidence sur l'apprentissage et la réussite des élèves.

Publications spécialisées

Les besoins des enseignants de l'Î.-P.-É. en matière de perfectionnement professionnel ne sont pas différents de ceux des enseignants recensés dans les publications spécialisées (Dufour et Marzano, 2011; Fullan, 2011; Hattie, 2012; Reeves, 2010). Les éducateurs de l'Î.-P.-É. ont besoin d'occasions de travailler ensemble dans un contexte de collaboration afin : 1) de mieux comprendre les compétences et les connaissances que doivent acquérir les élèves pour démontrer qu'ils ont atteint les résultats d'apprentissage spécifiques; 2) de déterminer les méthodes d'évaluation appropriées qui leur permettront de cerner les sujets pour lesquels les élèves ont besoin d'aide additionnelle; 3) et d'élargir leur répertoire de compétences et de stratégies pédagogiques nécessaires pour répondre aux divers besoins des apprenants. Les enseignants reconnaissent la valeur du temps investi dans l'apprentissage professionnel, et ils comprennent à quel point l'amélioration continue de leurs compétences professionnelles concerne les routines en classe et influe sur l'apprentissage et la réussite des élèves. L'American Education Research Association (2005) constate que le perfectionnement professionnel a le plus d'incidence sur l'apprentissage des élèves lorsqu'il est ancré dans une matière et axé sur l'apprentissage des élèves. L'amélioration des compétences de base et avancées des élèves en matière de résolution de problèmes et de raisonnement était la plus marquée lorsque le perfectionnement professionnel était axé sur la manière dont les élèves apprennent et sur la façon d'utiliser les évaluations pour jauger efficacement l'apprentissage des élèves.

La recherche démontre clairement qu'une culture scolaire positive et une ambiance invitante dans les salles de classe ont une incidence considérable sur l'apprentissage, tout comme un apprentissage professionnel axé sur le programme d'études, l'évaluation et l'enseignement. En fait, il existe un lien entre une culture scolaire positive et une ambiance invitante dans des salles de classe propice à l'apprentissage. Dans les écoles où les enseignants travaillent en collaboration pour améliorer l'apprentissage des élèves, les relations entre enseignants et élèves sont également plus solides. Les relations positives entre enseignants et élèves contribuent à la création d'une ambiance positive en classe et constituent l'un des facteurs ayant la plus grande incidence sur la réussite des élèves (Hattie, 2009). Les élèves doivent également disposer d'un endroit sûr pour être en mesure d'apprendre. Les salles de classe (et les écoles) doivent être des endroits sûrs où les apprenants peuvent prendre des risques et où les erreurs commises sont considérées comme des occasions de faire de nouveaux apprentissages. Les relations entre enseignants et élèves jouent un rôle clé pour déterminer si les élèves perçoivent que les enseignants se soucient suffisamment d'eux pour faire ce qui est nécessaire à leur apprentissage, et pour établir un contexte de soutien, de collaboration et de confiance mutuelle (Freiler, Hurley et Canuel, 2012). Les enseignants doivent aider les élèves à acquérir la conviction que ce sont le travail et l'effort qui sont gages de réalisations et de réussites futures, et non les succès obtenus antérieurement. Dans son ouvrage intitulé *Mindset*, Dweck (2006) encourage une attitude axée sur la croissance où les élèves se concentrent sur [TRADUCTION] « leur épanouissement, leur motivation et leur responsabilité » (p. 154) et où les enseignants aident les élèves à acquérir la volonté d'apprendre ainsi qu'une résilience et la détermination nécessaire pour surmonter les obstacles et les échecs. Lorsque les enseignants adoptent cette attitude, ils favorisent

l'établissement de relations positives avec leurs élèves, et ces derniers gagnent confiance en leurs capacités d'apprendre et d'exécuter des tâches difficiles.

Les enseignants ont l'ultime responsabilité de préparer les élèves face à l'avenir. Ils souhaitent créer des environnements d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer des compétences en lien avec la résolution de problèmes, la créativité et l'innovation. La salle de classe doit répondre aux besoins en matière de développement de chaque apprenant et offrir des occasions propices au travail en collaboration et favorisant l'indépendance et l'interdépendance. Grâce à des expériences d'apprentissage appropriées, les élèves apprennent à connaître leurs points forts et découvrent les passions qui les motivent à s'engager dans un processus d'apprentissage authentique et véritable. Lorsqu'ils s'investissent dans leur apprentissage, les élèves sont motivés à déterminer et à chercher des ressources pertinentes. Ils jouent un rôle clé dans leur propre apprentissage et deviennent capables d'apprendre comment apprendre. Jacobs (2010) explique que la technologie employée pour soutenir l'apprentissage au XXI^e siècle doit être appropriée à la tâche à effectuer, accessible à tous les élèves et viser un objectif authentique.

Les enseignants sont au cœur de leur propre apprentissage professionnel. Dans le cadre de leur charge d'enseignement, il leur incombe de veiller à ce que les élèves atteignent les résultats d'apprentissage prescrits dans la discipline enseignée. Cette responsabilité est partagée avec le MÉDPE, les commissions scolaires et les directeurs d'école qui doivent conjuguer leurs efforts en vue de donner à chaque élève la possibilité d'atteindre les résultats d'apprentissage prescrits. À cette responsabilité s'ajoute celle d'assurer un soutien auprès des enseignants en ce qui a trait au programme d'études, aux évaluations et aux stratégies pédagogiques (recours à la technologie, etc.).

L'enseignement est une profession. À l'instar d'autres professionnels, l'enseignant a la responsabilité de se tenir informé des nouvelles matières et des méthodes efficaces existantes pendant toute sa vie professionnelle. Il n'est pas réaliste de s'attendre à ce qu'un enseignant ait terminé son apprentissage une fois qu'il est titulaire d'un baccalauréat en éducation ou qu'il a obtenu un poste. Dans le passé, les enseignants étaient censés se fixer des objectifs professionnels chaque nouvelle année scolaire. Ces objectifs étaient bien souvent arbitraires et sans aucun lien avec la réalité en classe. Ils n'étaient soumis à aucun processus de surveillance, de soutien et de suivi, et n'avaient aucune incidence sur les pratiques d'enseignement.

L'enseignement est une profession. À l'instar d'autres professionnels, l'enseignant a la responsabilité de se tenir informé des nouvelles matières et des méthodes efficaces existantes pendant toute sa vie professionnelle.

Même si de nombreuses mesures de soutien en matière d'apprentissage professionnel sont offertes aux enseignants, les publications spécialisées démontrent clairement que les enseignants se perfectionnent professionnellement lorsqu'ils disposent d'une autonomie à l'égard de certains

de leurs besoins particuliers en matière d'apprentissage (Sahlberg, 2005; 2012; Hargreaves et Shirley, 2009). Dans le modèle renouvelé d'apprentissage professionnel, les enseignants doivent avoir la possibilité de chercher ce dont ils croient avoir besoin, en tant que professionnels, pour s'épanouir sur le plan personnel et satisfaire les nouvelles attentes formulées à leur égard. Dans l'ouvrage intitulé *The Fourth Way*, Hargreaves et Shirley encouragent le changement en éducation par un approfondissement de l'apprentissage des enseignants et des élèves, une amélioration de l'engagement et de la qualité des professionnels et un renforcement de la confiance du public grâce à l'établissement d'un lien avec les parents, les membres de la collectivité et tous les partenaires institutionnels en éducation. Plutôt que de se fixer des objectifs comme par le passé, les enseignants auraient intérêt à élaborer chaque année un *Plan d'apprentissage professionnel* harmonisé avec leur charge d'enseignement et axé sur l'amélioration de leurs pratiques et des résultats des élèves. Certains enseignants pourraient travailler seuls à l'élaboration de leur *Plan d'apprentissage professionnel*, tandis que d'autres pourraient choisir de collaborer avec d'autres enseignants ou un petit groupe au sein de leur famille d'écoles qui ont en commun les mêmes intérêts et besoins.

Pour rappeler les assertions recensées dans les publications spécialisées des dix dernières années, ce sont la croissance et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant qui importent le plus. En d'autres termes, l'apprentissage des enseignants améliore l'apprentissage des élèves. Darling-Hammond (2009) a mené des recherches rigoureuses pour analyser ce qui caractérise l'apprentissage professionnel efficace dans les pays les plus performants, y compris aux États-Unis. Selon les résultats de ses recherches, pour être efficace, le perfectionnement professionnel doit :

1. être intensif, permanent et lié à la pratique;
2. être axé sur l'apprentissage des élèves et porter sur l'enseignement d'une matière précise du programme d'études;
3. être harmonisé avec les objectifs et les priorités de l'école en matière d'amélioration; et
4. favoriser l'établissement de relations de travail solides entre les enseignants.

Toujours selon les résultats des recherches de Darling-Hammond (2009), les programmes d'encadrement, tout comme les programmes de mentorat et d'insertion, améliorent l'efficacité des enseignants. Bien que les programmes d'insertion ne fassent pas l'objet du présent rapport, la formation initiale en enseignement est insuffisante pour répondre aux besoins complexes des enseignants qui débutent dans la profession. Le milieu de l'éducation de l'Î.-P.-É. doit revoir la façon dont s'opère l'intégration des enseignants en formation dans le système scolaire. Pour que leur apprentissage professionnel concorde avec les exigences pratiques de l'enseignement en classe, les futurs enseignants doivent le faire principalement dans les écoles et les salles de classe. Les futurs enseignants ont besoin de consacrer beaucoup de temps à apprendre auprès d'enseignants modèles au sein de communautés scolaires axées sur la collaboration afin de se préparer à assumer leurs responsabilités professionnelles à l'égard de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Les programmes de mentorat, d'encadrement et d'insertion de grande qualité

s'inscrivent dans le contexte des salles de classe et des communautés scolaires. En résumé, les résultats des recherches confirment que plus l'apprentissage professionnel se rapproche des salles de classe, plus grande est la probabilité que de nouvelles stratégies et pratiques seront adoptées et maintenues.

Contexte

Selon les résultats des recherches, un enseignement de qualité est sans équivoque le facteur ayant la plus grande incidence sur l'apprentissage des élèves (Dufour et Marzano, 2011; Fullan et Sharratt, 2012; Glaze *et al.*, 2012; Hargreaves et Fullan, 2012; Reeves, 2010). Dans l'ensemble, les enseignants de l'Î.-P.-É. sont des professionnels dévoués et déterminés qui entrent dans la profession fortement motivés par le désir d'exceller dans leur domaine et confiants d'avoir une influence bénéfique sur les élèves. Pour satisfaire aux attentes élevées à l'égard de l'excellence en enseignement, les enseignants devront investir du temps dans leur apprentissage professionnel et auront besoin d'un soutien permanent pour mettre en œuvre de nouvelles stratégies en classe. L'accent mis sur l'excellence en enseignement est éloquent dans un certain nombre de rapports locaux, notamment les suivants :

- *Excellence en éducation : Un défi pour l'Île-du-Prince-Édouard : Rapport final du Groupe de travail sur le rendement scolaire* (2005) (ci-après désigné Groupe de travail sur le rendement scolaire);
- *The Report of the Joint Advisory Committee on Teacher Workload and Teacher Allocation* (2010);
- *Review of Special Needs Program and Support Services* (2012); et
- *Tracer la voie : Rapport final de la Commission sur la gouvernance dans le domaine de l'éducation* (2012).

Maintenant que les bases sont jetées, le moment est venu de proposer, d'appuyer et de mettre en œuvre un nouveau modèle d'apprentissage professionnel.

Liens avec l'apprentissage professionnel

- Le MÉDPE joue un rôle de premier plan en matière de recherche et de communication de pratiques pédagogiques efficaces destinées à tous les partenaires du milieu de l'éducation.
- Les Ressources humaines embauchent des enseignants possédant les compétences et la formation requises par les postes à pourvoir.
- Les commissions scolaires exercent une surveillance à l'égard des changements d'affectation des

Le milieu de l'éducation de l'Î.-P.-É. doit revoir la façon dont s'opère l'intégration des enseignants en formation dans le système scolaire. Pour que leur apprentissage professionnel concorde avec les exigences pratiques de l'enseignement en classe, les futurs enseignants doivent le faire principalement dans les écoles et les salles de classe.

enseignants au sein d'une école et entre les écoles et limitent considérablement cette pratique en mettant en place des protocoles faisant en sorte que les compétences des enseignants correspondent aux besoins de l'affectation.

- Les commissions scolaires s'attendent à ce que, à court terme, les enseignants qui enseignent des matières qui ne font pas partie de leur domaine de compétence doivent suivre un cours de méthodologie en lien avec la matière et le niveau auxquels ils sont affectés.
- Des objectifs précis en matière de littératie et de numératie permettront de modifier l'orientation de l'apprentissage professionnel de manière qu'il soit axé davantage sur le soutien aux enseignants pour faire en sorte que les élèves acquièrent les compétences nécessaires à tous les niveaux scolaires durant tout le continuum.
- Les enseignants doivent concevoir un *Plan de perfectionnement professionnel* qui répond à leurs besoins professionnels et correspond précisément à leur affectation et aux besoins de leurs élèves.
- L'importance de solliciter, de créer et de maintenir une coalition réunissant des partenaires du milieu de l'éducation (MÉDPE, commissions scolaires, PEITF, Université de l'Î.-P.-É., Home and School Association, etc.) doit être ancrée dans la culture d'apprentissage et le système de soutien des éducateurs de l'Î.-P.-É.

Constatation 3

Développer et renforcer les compétences en leadership pédagogique des directeurs, des directeurs adjoints et d'autres leaders scolaires afin de soutenir l'excellence de l'enseignement.

Un des thèmes clés ayant émergé des discussions de groupe et des entrevues est l'importance du directeur en tant que leader pédagogique à l'école dans le soutien de l'exercice de la profession d'enseignant et de l'apprentissage des élèves. Or, les directeurs englobent énormément de temps dans des activités de gestion et en viennent conséquemment à s'écarter de leur principal centre d'intérêt : l'enseignement et l'apprentissage. Le transport, l'entretien et la réparation des bâtiments, la supervision des concierges, l'hygiène en milieu de travail et d'autres tâches d'ordre logistique sont autant de questions qui monopolisent le temps précieux dont disposent les directeurs durant une journée scolaire et qui détournent leur attention des dossiers importants que sont les programmes, l'enseignement, l'évaluation et la supervision. Cette situation crée des attentes déraisonnables et détourne l'attention des leaders scolaires de leur rôle premier, qui est de soutenir une pédagogie solide et l'apprentissage des élèves. Certaines administrations confient des responsabilités de gestion à un administrateur de site

Un des thèmes clés ayant émergé des groupes de discussion et des entrevues est l'importance du directeur en tant que leader pédagogique à l'école dans le soutien de l'exercice de la profession d'enseignant et de l'apprentissage des élèves.

chargé de la supervision de groupes ou de familles d'écoles. Les participants proposent que les exigences relatives à la formation du titulaire d'un poste d'administrateur de site reposent moins sur le leadership pédagogique et davantage sur des antécédents en gestion et en administration des affaires.

La nécessité du partage du leadership dans les écoles est un autre thème clé ayant émergé des entrevues et des discussions de groupe. Il est essentiel de désigner des enseignants principaux dans les écoles. En reconnaissant les forces et les talents de certains enseignants en fonction et en leur offrant des occasions d'améliorer leurs compétences, on stimule l'engagement à l'égard de l'amélioration continue dans les écoles. L'établissement et le maintien d'un leadership solide au sein des districts scolaires repose sur le repérage en début de carrière d'enseignants ayant des qualités de leader et sur la prise de mesures pour combler leurs besoins en matière de perfectionnement professionnel. Une redéfinition du rôle des chefs de section dans les écoles secondaires pourrait bien être une réponse à cet égard. Actuellement, de nombreux postes de chefs de groupe ont pris une tangente administrative (comptabilisation de livres et autres tâches liées à la gestion). Les chefs de groupe peuvent assumer une plus grande responsabilité dans l'amélioration de l'enseignement. Ils peuvent notamment apporter clarté et cohérence aux attentes relatives aux niveaux des cours, devenir des leaders dans l'harmonisation de l'évaluation et fournir une aide pédagogique et un accompagnement aux nouveaux enseignants.

Publications spécialisées

Reeves (2010) et Robinson (2011) affirment clairement que, sous l'influence de l'école, les deux variables qui font une différence notable dans la réussite des élèves sont la qualité des enseignants et la qualité du leadership. Les pays affichant des taux élevés de réussite scolaire valorisent le rôle du directeur, et leurs écoles sont le reflet de l'influence du directeur sur la qualité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Un leadership efficace des directeurs – conjugué à un partage de responsabilités en matière de leadership au sein des écoles, y compris celles assumées par les accompagnateurs – est l'ingrédient clé dans les écoles où l'amélioration continue de la réussite des élèves est la norme. Une communauté scolaire peut réaliser de grandes choses sur le plan de l'amélioration de l'apprentissage des élèves quand tous ses membres se serrent les coudes. Les leaders pédagogiques sont passés maîtres dans la compréhension des données, et ils guident leurs subalternes dans l'interprétation des résultats pour que les meilleures décisions pédagogiques soient prises dans l'intérêt des élèves. En outre, ils habilitent les enseignants à travailler en collaboration à l'amélioration de leurs compétences, à la mise en pratique de stratégies efficaces et à la recherche de moyens d'inspirer à leurs élèves le goût de la réussite scolaire (Blase et Blase, 2003; Glickman, Gordon et Ross-Gordon, 2012; Parks Le Tellier, 2006;

Les pays affichant des taux élevés de réussite scolaire valorisent le rôle du directeur, et leurs écoles sont le reflet de l'influence du directeur sur la qualité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Robinson, 2011; Ylimaki, 2013). En somme, de nombreuses recherches ont confirmé qu'il existe un lien étroit entre l'adoption de pratiques efficaces en matière de leadership et les taux élevés de réussite scolaire (p. ex. Fullan et Watson, 2000; Leithwood, Harris et Hopkins, 2008; Reardon, 2011; Robinson, 2011; Sebastian et Allensworth, 2012; Waters, Marzano et McNulty, 2003; Wildy et Loudon, 2000).

D'après McLaughlin et Talbert (2006), un directeur efficace ne tarde pas à constituer une masse critique de leaders qui se partagent des responsabilités dans leur école, préparant ainsi l'avenir. Ils soutiennent l'amélioration et la cohésion au sein du personnel enseignant. Leithwood, Seashore, Anderson et Wahlstrom (2004) ont conclu, d'après leur méta-analyse des études quantitatives et qualitatives sur le leadership à l'école, que parmi toutes les variables ayant une incidence positive sur l'apprentissage des élèves, le leadership figure immédiatement après l'enseignement en classe. Dans leur synthèse de ces études, Leithwood *et al.* ont constaté que les leaders qui ont une influence sur la réussite des élèves définissent clairement des orientations fondées sur une vision commune, incitent les gens à s'améliorer et restructurent l'organisation de l'école par la création de cultures axées sur la collaboration et l'établissement de liens étroits avec la communauté et les parents. Enfin, l'ensemble des compétences requises pour qu'un directeur accomplisse efficacement son travail est fort complexe. Fullan (2006) ajoute à cela le fait que des leaders efficaces se basent sur des données factuelles pour prendre les décisions qui influent sur la réussite et qu'ils choisissent des ressources propres à répondre aux besoins cernés dans les données sur les élèves.

Selon Glaze *et al.* (2012), les leaders pédagogiques devraient :

- prêcher par l'exemple;
- entretenir des attentes élevées à l'égard de l'ensemble du personnel et des élèves;
- concentrer en permanence leurs efforts sur la pédagogie et l'apprentissage;
- valoriser et protéger le temps consacré à l'orientation pédagogique (en éliminant les distractions);
- créer des occasions de collaboration et d'apprentissage professionnel intégré à l'emploi à l'intention des membres du personnel;
- observer fréquemment les activités qui se déroulent dans les salles de classe pour être en mesure de pouvoir encadrer et accompagner les enseignants;
- fonder leurs décisions touchant l'école sur des données;
- mobiliser les ressources nécessaires à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les provinces voisines de l'Î.-P.-É. font aussi du leadership pédagogique une priorité. La toute nouvelle *Leadership Academy*, en Nouvelle-Écosse, offre un diplôme en leadership pédagogique. L'académie propose une définition complète du leadership pédagogique et décrit comment les directeurs font preuve de leadership pédagogique.

Le leadership pédagogique permet de faire en sorte que les élèves aient tous accès en continu à une qualité élevée d'enseignement et d'apprentissage qui leur donne des chances d'obtenir de bons résultats scolaires. Les directeurs font preuve de leadership pédagogique lorsqu'ils :

- se concentrent sur l'amélioration de l'efficacité de leur approche pédagogique afin d'accroître la réussite de tous les élèves;
- savent quand, comment et pourquoi il convient de lancer et de soutenir des changements pédagogiques;
- créent, au sein de l'école, une culture d'attentes élevées inclusive qui soutient la réussite des élèves ainsi que la rigueur, la pertinence et le respect en classe;
- font en sorte que les pratiques pédagogiques sont adaptées au contexte et enracinées dans la recherche et l'évaluation authentique de l'apprentissage des élèves;
- comblent l'écart qui existe entre le savoir et le faire en assurant une transition réussie entre une théorie solide et des pratiques efficaces;
- connaissent bien la mise en œuvre du programme pédagogique de l'école et y participent activement (<http://www.nselc.ednet.ns.ca/welcome-to-the-nsila.html>).

Goslin (2012) a travaillé pendant six semaines consécutives avec les enseignants d'une école élémentaire de l'Î.-P.-É. Les enseignants ont été libérés de leurs charges d'enseignement afin de leur permettre de collaborer à une étude portant sur un domaine pédagogique précis. Comme ce sont des enseignants en formation qui ont pris en charge l'enseignement dans leur classe, les enseignants qui ont participé à l'étude n'ont pas été obligés de préparer la venue de suppléants et ont pu se concentrer sur leurs propres activités d'apprentissage professionnel. L'une des quatre recommandations découlant de cette étude concerne la nécessité d'offrir aux directeurs scolaires un programme de recyclage portant sur les méthodes pédagogiques efficaces, la conception des programmes et les méthodes d'évaluation. Goslin explique en outre qu'il est impératif que les [TRADUCTION] « leaders du système redéfinissent le rôle clé du directeur d'école afin que ce dernier puisse accomplir l'important travail d'orientation des enseignants vers l'adoption de meilleures pratiques professionnelles » (p. 32). L'exercice d'un leadership compétent et assuré est crucial si l'on veut que le perfectionnement professionnel intégré au travail se traduise par les changements mentionnés dans les publications spécialisées.

Les leaders qui ont une influence sur l'exercice de l'enseignement et sur la réussite des élèves ne poussent pas comme des champignons. Ils sont plutôt le fruit d'expériences d'apprentissage professionnel précises axées sur un renforcement de l'expertise avec l'intention d'améliorer la réussite des élèves. Les leaders scolaires maintiennent le cap et se concentrent sur des priorités clés. Ils savent gérer les changements et sont des défenseurs terre à terre de l'école comme lieu d'apprentissage. Ils se soucient de questions concernant l'apprentissage des élèves qui se répercutent aux échelons de l'école, de la commission scolaire et de la province. Ils sont donc profondément convaincus que tous les enfants de l'Î.-P.-É. peuvent apprendre et ont le droit d'apprendre.

Contexte

Au cours de la dernière décennie, les leaders pédagogiques de l'Î.-P.-É. n'ont pas cessé de renforcer et de perfectionner leurs compétences. Voici les exemples de trois initiatives clés expressément mises en œuvre pour aider les leaders pédagogiques à atteindre leurs objectifs de perfectionnement.

- Depuis 1999, l'Université de l'Î.-P.-É. offre un diplôme de maîtrise en leadership pédagogique et en apprentissage. La possibilité de décrocher une licence en pédagogie sans avoir à quitter l'Î.-P.-É. s'est traduite par une augmentation substantielle du niveau de scolarité atteint par les éducateurs de l'Île, en particulier les femmes, au cours des dix dernières années.
- De 2000 à 2005, le MÉDPE et la PEITF ont offert, dans le cadre d'un projet conjoint, une série de cours de trois et de quatre jours sur le leadership, intitulés les *Saskatchewan Leadership Modules*. Parmi les participants choisis figuraient des éducateurs occupant des postes officiels de direction, mais aussi des titulaires de classe qui aspirent à jouer un rôle de leader de façon officielle ou officieuse.
- Pendant la même période, le MÉDPE a offert un certain nombre de programmes sur le leadership à l'intention des directeurs, des directeurs adjoints et des leaders scolaires, qui mettaient l'accent sur le leadership pédagogique. Ces programmes – *IDEAS, Leader 1,2,3, LEAP* et séminaire de six jours intitulé *Creating the Future: Educational Leadership for Tomorrow's Schools* – étaient axés sur le renforcement des compétences en leadership et ont permis de donner une formation en leadership à de nombreux éducateurs de l'Î.-P.-É.

Ces initiatives ont incité les leaders à poursuivre leur perfectionnement professionnel et leur ont permis de rencontrer d'autres personnes qui remplissent des rôles similaires. La recommandation 11 du *Rapport final du Groupe de travail sur le rendement scolaire* (2005) souligne la nécessité d'offrir une formation en leadership aux administrateurs. Ce rapport reconnaît que les [TRADUCTION] « administrateurs doivent être plus que des gestionnaires [...] Ils ont besoin de temps pour se concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage à l'école [...] Il est, par conséquent, recommandé que [...] des activités de formation et de soutien appropriées, à jour et à long terme soient offertes à tous les administrateurs » (Kurial, 2005, p. 35). L'appel à la création d'un programme sur le leadership pédagogique pour les directeurs trouve écho dans le document *Tracer la voie : Rapport final de la Commission sur la gouvernance dans le domaine de l'éducation* (2012). La Commission établit la nécessité pressante d'augmenter les occasions de perfectionnement professionnel offertes aux directeurs d'école étant donné l'influence que ces derniers exercent dans l'affectation de temps à [TRADUCTION] « l'apprentissage des élèves, l'enseignement du programme, l'évaluation et la supervision » (p. 46) au sein de milieux propices à l'apprentissage de tous les élèves. Pour améliorer l'apprentissage professionnel des enseignants et accroître les taux de réussite des élèves à l'Î.-P.-É, il nous faut des leaders scolaires non seulement engagés dans un processus d'amélioration continue de leurs

connaissances et de leurs compétences, mais aussi prêts à jouer un rôle d'apprenant clé au sein de leur école.

Ces dernières années, la pression exercée sur les directeurs pour qu'ils deviennent des leaders pédagogiques au sein de leur école a augmenté puisque la prestation d'un enseignement de haute qualité à tous les élèves est devenue un objectif auquel adhèrent toutes les écoles. De nombreux directeurs d'écoles élémentaires de l'Î.-P.-É. ont suivi des cours à l'université Lesley (Cambridge, Mass.) en vue d'améliorer leurs compétences en leadership pédagogique et de soutenir l'amélioration des niveaux de littératie chez les élèves. Les directeurs qui ont suivi les cours s'estiment mieux outillés pour appuyer les accompagnateurs en littératie. Ils disent savoir quoi faire pour non seulement surmonter efficacement des enjeux propres à la littératie, mais aussi accroître l'efficacité de l'enseignement dans leur école. Ces directeurs apprennent à promouvoir l'enseignement axé sur la littératie dans toutes les matières enseignées et transmettent un message clair enjoignant tous les enseignants à jouer un rôle sur le plan de la littératie. En plus de faire la promotion de la littératie dans leur école, les directeurs qui ont suivi les cours de l'université Lesley s'engagent avec les enseignants à faire le suivi du progrès des élèves, à prendre des mesures d'intervention précoce ainsi qu'à faciliter la mise en œuvre d'activités intégrées à l'emploi dans le cadre desquelles les enseignants peuvent partager des stratégies pédagogiques et continuer à en améliorer l'efficacité.

Liens avec l'apprentissage professionnel

- Le MÉDPE sollicite un soutien afin de mettre sur pied, avec l'Université de l'Î.-P.-É. et la PEITF, une coalition chargée d'offrir un programme à l'intention des directeurs et des directeurs adjoints de l'Î.-P.-É. portant sur les connaissances, les compétences, les qualités et les pratiques propres aux leaders pédagogiques qui travaillent en milieu scolaire.
- Le MÉDPE élabore des indicateurs pour mesurer les compétences que doivent posséder les directeurs et les leaders afin d'améliorer l'exercice de l'enseignement et la réussite des élèves.
- Les commissions scolaires utilisent ces indicateurs des compétences lorsqu'elles embauchent des directeurs et des directeurs adjoints qui aspirent à endosser un rôle de leader dans le cadre de leurs fonctions.
- Les directeurs établissent des relations au sein de communautés d'apprentissage professionnel où les leaders scolaires peuvent apprendre et collaborer dans un esprit de soutien mutuel.
- On crée des postes d'administrateurs de site, sous l'égide peut-être de familles d'écoles, afin de soulager les directeurs de responsabilités liées à l'administration et/ou à la garde de biens qui les empêchent de consacrer le temps voulu à leur rôle de leader pédagogique.
- Le personnel des commissions scolaires passe plus de temps dans les écoles pour soutenir et superviser les activités de perfectionnement des directeurs et présenter une rétroaction utile sur les habiletés et les compétences de ces derniers.

- Les personnes qui démontrent des compétences essentielles en leadership et qui manifestent le désir de jouer un rôle de leader sont rapidement identifiées.

Constatation 4

Souligner l'importance d'une rétroaction continue et précise fournie en temps opportun aux enseignants pour les soutenir dans l'exercice de leur profession, et aux élèves dans le cadre de l'évaluation formative de leur apprentissage.

Rétroaction dans le processus d'enseignement

Un message commun qui ressort des discussions de groupe, des entrevues et des enquêtes concernait le manque de rétroaction et de soutien reçus par les enseignants sur la mise en œuvre de nouvelles pratiques ainsi que sur leurs pratiques d'enseignement en général. Dans le *Questionnaire sur le perfectionnement professionnel*, 10 % des répondants sont d'accord et 42 % sont plutôt d'accord avec l'énoncé selon lequel le nombre de jours de formation [initiale] à l'interne prévus était suffisant pour la mise en place d'un nouveau programme ou de nouvelles ressources.

Toutefois, dans une question sur le suivi, 34 % des répondants sont en désaccord et 24 % sont plutôt en désaccord avec l'énoncé selon lequel le soutien fourni lors de la mise en place d'un nouveau programme ou de nouvelles ressources en classe est suffisant. Les éducateurs demandent l'ajout de points de contact durant l'année scolaire pour assurer la mise en place rigoureuse d'un nouveau programme et de nouvelles ressources. Ils demandent également à ce que les spécialistes des commissions scolaires et du MÉDPE leur fournissent un soutien suivi et cohérent. Dans un questionnaire, un répondant a demandé que le suivi en [TRADUCTION] « temps réel dans les classes et les écoles soit augmenté ».

Dans le *Questionnaire sur le perfectionnement professionnel*, 62 % des répondants sont d'accord avec l'énoncé selon lequel le directeur soutient les équipes de collaboration à l'école. Quarante-deux pour cent sont d'accord avec l'énoncé selon lequel le directeur prend part au travail des équipes de collaboration. Par contre, seulement 18 % des répondants sont d'accord avec l'énoncé selon lequel les équipes de collaboration reçoivent une rétroaction précise en temps opportun de la part du directeur quant aux pratiques pédagogiques. Ainsi, le degré d'engagement du directeur dans le travail de ces équipes de collaboration diminue à mesure que s'accroissent les attentes relatives à sa participation.

Bien que les directeurs d'école appuient fortement le travail d'équipe, ils sont moins actifs au sein des équipes de collaboration et ils sont moins susceptibles de fournir une rétroaction précise en temps opportun sur les pratiques pédagogiques. Cette tendance est manifeste parmi toutes les commissions scolaires et à tous les niveaux scolaires. C'est pour les 7^e à 9^e année que le soutien du directeur a reçu la meilleure note, à savoir 87,5 %. Il est préoccupant, toutefois, de constater que pour le même niveau scolaire, les directeurs ont reçu la note la plus basse, à savoir 0 %, pour

ce qui est de la présentation d'une rétroaction précise en temps opportun sur les pratiques pédagogiques.

Dans une autre section du *Questionnaire sur le perfectionnement professionnel*, les répondants ont évalué douze différents types d'activités de perfectionnement professionnel selon leur incidence sur l'enseignement et l'apprentissage. Le *travail avec des accompagnateurs* a été très bien évalué, 52 % des répondants affirmant que ce travail avait une incidence importante sur l'enseignement et l'apprentissage. Parmi les commissions scolaires, 41,7 % (CSE), 57,1 % (CSO) et 100 % (CSLF) des répondants sont d'accord avec l'énoncé selon lequel le *travail avec des accompagnateurs* a une incidence élevée sur l'enseignement et l'apprentissage. Cette incidence a été évaluée comme étant plus faible pour les 7^e à 9^e année (37,5 %) et 7^e à 12^e (0 %). Il n'est pas surprenant que l'incidence de l'accompagnement sur l'enseignement et l'apprentissage reçoive une note moindre dans ces niveaux scolaires supérieurs puisque le modèle d'accompagnement n'est pas aussi répandu ni aussi élaboré dans les écoles intermédiaires et secondaires.

Au cours des entrevues et des discussions de groupe, il a été établi que le modèle d'accompagnement à l'Î.-P.-É. est très apprécié comme cadre de mise en œuvre d'activités d'apprentissage professionnel efficaces, suivies et intégrées au travail quotidien des enseignants. Les directeurs considèrent les accompagnateurs comme des leaders pédagogiques importants qui fournissent une rétroaction constante aux enseignants sur l'exercice de leur profession. Ils sont très appréciés dans les écoles où l'on considère qu'ils ont une incidence primordiale sur l'amélioration des stratégies de littératie utilisées par les enseignants et des niveaux de littératie des élèves. Actuellement, chaque accompagnateur œuvre dans deux ou plusieurs écoles. Bien qu'ils apprécient l'accompagnement reçu, les directeurs d'école estiment que, dans l'idéal, chaque école devrait disposer de son propre accompagnateur. Sharratt et Fullan (2009) constatent que dans les écoles de l'Ontario ayant affiché une nette amélioration des résultats, les accompagnateurs spécialisés en littératie travaillent main dans la main avec les directeurs d'école dans le cadre d'activités telles que la planification des leçons avec les enseignants, la structuration des leçons, l'observation des pratiques pédagogiques, l'examen des données et l'orientation de la notation concertée des travaux des élèves. Les directeurs qui prennent part à ces activités deviennent des leaders pédagogiques plus efficaces; ensemble, les directeurs et les accompagnateurs jouent un rôle déterminant dans le processus d'élaboration de stratégies systémiques efficaces (Nidus et Sadler, 2011).

Publications spécialisées

Reeves (2010) a appliqué les principes du processus d'évaluation formative au processus d'apprentissage professionnel. Les deux processus fournissent une rétroaction précise en temps opportun aux apprenants. Chez l'élève, l'évaluation formative est un processus de réciprocité qui influe sur les procédés mis en œuvre par l'enseignant et l'apprenant pour permettre au premier d'adapter son enseignement et au deuxième d'adapter sa démarche d'apprentissage. De façon similaire, l'enseignant, en tant qu'apprenant, bénéficie de la rétroaction précise en temps

opportun que lui fournit un accompagnement formatif. Nidus et Sadler (2011) décrivent l'accompagnement formatif comme une approche dans laquelle le travail des élèves est au cœur du travail de mentorat et de perfectionnement professionnel. Dans l'accompagnement formatif, les directeurs et les accompagnateurs, de concert avec l'enseignant, analysent le travail des élèves en vue de déterminer les prochaines étapes de l'enseignement. Cet accompagnement repose sur une analyse approfondie de l'enseignement et de l'apprentissage; il vise à éclairer les enseignants sur leurs pratiques d'enseignement, tout comme à améliorer la réussite des élèves. Les évaluations traditionnelles des enseignants sont en général espacées, formelles et évaluatives; elles peuvent être comparées aux évaluations sommatives qui s'adressent aux élèves. Les évaluations annuelles de l'enseignant ont une incidence négligeable sur le rendement de l'enseignant ou sur la réussite des élèves.

Le numéro de septembre de la revue pédagogique *Educational Leadership* est consacré au thème de la rétroaction dans le domaine de l'apprentissage (2012). La rédactrice en chef, Marge Sherer (2012), explique que la raison d'être du numéro est d'expliquer la différence entre ce qui est une rétroaction et ce qui n'en est pas ainsi que les effets qu'a une telle rétroaction sur les apprenants.

[TRADUCTION] « Il ne s'agit pas d'une note ou d'un numéro sur une échelle d'évaluation. La meilleure rétroaction, nous disent les auteurs (du présent numéro), décrit ce que l'élève a fait et aide ce dernier à décider de ce qu'il doit faire *ensuite*. Non seulement une bonne rétroaction est motivante, mais elle favorise également un sentiment de pouvoir chez l'apprenant. » (p. 7)

Dans son article *Know Thy Impact* (2012), John Hattie rappelle aux enseignants que pour que leur rétroaction soit efficace, ils doivent savoir où les élèves en sont dans le processus d'apprentissage, comment ils progressent vers la réussite de cet apprentissage et où leur apprentissage doit ensuite les mener.

Rétroaction dans le processus d'apprentissage des élèves

Les participants aux entrevues et aux discussions de groupe ont longuement discuté des difficultés associées à la transition vers un processus d'évaluation formative. Beaucoup ont évoqué le projet de mathématiques en 9^e année comme un exemple digne de mention où l'on a recouru à un processus d'évaluation formative pour améliorer la réussite des élèves. Les directeurs ont constaté que, dans leurs écoles, les professeurs de mathématiques étaient d'accord avec un enseignant chevronné qui a déclaré ce qui suit :

[TRADUCTION] « Il s'agit des meilleures activités de perfectionnement professionnel dont j'ai pu bénéficier en 20 ans du fait qu'elles se concentrent sur les programmes, les stratégies pédagogiques et les méthodes d'évaluation nécessaires à l'amélioration de la réussite des élèves en mathématiques. Le projet était pertinent, et ce qui a été appris pouvait me servir dès le lendemain, en classe, avec mes élèves. »

Cette recommandation traite de notre besoin de mener une évaluation formative et souligne l'importance d'une évaluation pour l'établissement d'une relation de réciprocité efficace entre l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Une multitude de ressources et de documents sont maintenant disponibles à l'appui de la pratique de l'évaluation formative, et les données démontrant l'incidence de cette dernière sur l'amélioration de la réussite des élèves et sur la diminution de l'écart entre les apprenants sont indiscutables. Les participants aux discussions de groupe et aux entrevues ont discuté de la nécessité d'un apprentissage professionnel de qualité, qui met l'accent sur le travail des élèves en tant que point d'ancrage d'un véritable apprentissage professionnel. Les enseignants, les directeurs et les accompagnateurs qui notent les travaux d'élèves de manière concertée mettent l'évaluation formative au cœur de l'apprentissage professionnel.

Black et Wiliam (1998) ont effectué une méta-analyse de plus de 250 sources et ont trouvé de nombreuses données à l'appui de l'évaluation formative, non seulement en tant que processus qui permet d'améliorer la réussite des élèves, mais aussi en tant que processus qui réduit l'écart entre un faible taux et un taux élevé de réussite. Pour être efficace, la rétroaction à l'intention des apprenants doit être de nature non évaluative, décrire les qualités particulières du travail des élèves ou des enseignants et être accompagnée de conseils sur les améliorations à apporter. Hattie et Timperley (2007) décrivent la rétroaction comme étant l'un des facteurs ayant la plus forte incidence sur l'apprentissage et la réussite. En particulier, la rétroaction a une incidence sur l'apprentissage lorsqu'elle fournit des informations sur la tâche accomplie ou le processus suivi ou, encore, sur un processus autorégulateur comme l'engagement, le contrôle et la confiance de l'apprenant. Le type de rétroaction qui est le plus souvent utilisé en classe, à savoir celui qui porte sur la personne elle-même, est le moins efficace. Ce type de rétroaction est surutilisé et a un effet minimal sur l'apprentissage. Dean, Hubbell, Pitler et Stone (2012) se sont fondés sur les stratégies pédagogiques à haut rendement de Robert Marzano. Ils incluent la stratégie consistant à *fixer des objectifs et à fournir une rétroaction* comme l'un des principaux moyens de mettre en place un environnement positif en classe. Les élèves des classes dont le climat est positif ont plus confiance en eux et prennent plus de risques dans le cadre de leur apprentissage. En outre, ils sont davantage disposés à essayer encore et encore jusqu'à ce qu'ils réussissent. Le lien entre l'évaluation formative et l'auto-évaluation est inévitable : ces deux types d'évaluation se traduisent par une hausse de la motivation et de l'engagement chez l'apprenant. Si l'apprentissage découlait de la transmission d'informations, les types de formation à l'interne dans le cadre desquels l'élève s'assoit pour écouter le maître auraient une incidence sur l'enseignement, et les cours magistraux traditionnels auraient une incidence sur l'apprentissage des élèves.

Les données probantes issues de la recherche confirment que l'enseignement et l'apprentissage sont inefficaces si ces processus se déroulent de manière arbitraire et passive. Un processus d'apprentissage actif d'une profonde intensité qui évolue dans le temps incite la personne à penser sur ses propres pensées, une réflexion essentielle à un bon apprentissage. Ce type de réflexion s'appelle la métacognition. Ce processus inclut le fait de savoir ce qu'on sait, ce qu'on

peut faire et ce que l'on sait de ses propres capacités cognitives (Flavell, 1976). Dans l'étude PISA (2009), les élèves ont évalué l'utilité de deux stratégies métacognitives : 1) *comprendre un texte et s'en souvenir*; 2) *résumer un texte*. Les jeunes âgés de 15 ans de l'Î.-P.-É. ont obtenu des résultats sensiblement inférieurs à la moyenne canadienne pour ce qui est de *comprendre un texte et s'en souvenir* et *résumer un texte*, et l'Î.-P.-É. a obtenu la note la plus faible comparativement aux autres provinces canadiennes. Il existe une forte corrélation entre le fait d'être conscient de ces deux stratégies métacognitives (*comprendre un texte et s'en souvenir* et *résumer un texte*) et la compétence en lecture. Les femmes sont toujours plus conscientes de l'effet positif des stratégies métacognitives, et leur niveau de compétence en lecture surpasse continuellement celui des hommes (Brochu, Gluszynski et Cartwright, 2012).

Reeves (2010) établit un lien entre le besoin de rétroaction chez les élèves et ce même besoin chez les enseignants :

[TRADUCTION] « Marzano (2007) a constaté que la fréquence de la rétroaction des enseignants aux élèves est directement liée à des gains de rendement chez les élèves. Ainsi, Colvin (2008) a plus récemment constaté que les adultes qui aspirent à atteindre une expertise de niveau professionnel ont besoin de constance sur les plans de l'observation, de la rétroaction et de l'accompagnement pour s'améliorer de façon substantielle. » (p. 45)

En conclusion, l'apprentissage professionnel doit mettre davantage l'accent sur l'importance d'une rétroaction de qualité à l'intention de tous les apprenants, que ceux-ci soient des enseignants qui apprennent une nouvelle stratégie pédagogique ou des élèves qui apprennent à atteindre un nouveau résultat. Deux aspects sont essentiels à la progression de l'apprentissage : l'affectation de temps à une rétroaction planifiée et spontanée qui soutient l'apprenant (Heritage, 2011) et le choix d'orienter la rétroaction vers la tâche, le processus, l'auto-régulation ou la personne (Hattie et Timperley, 2007). Le temps et le savoir-faire sont des aspects essentiels d'une rétroaction utile pour les enseignants et les élèves. Actuellement, la rareté de la rétroaction est déterminée par le manque de temps alloué au suivi en classe de l'apprentissage professionnel (mise en œuvre d'un nouveau programme, etc.) et par l'absence de suivi en classe par l'enseignant du travail de chaque élève. Du côté des élèves, la rétroaction signifie donner de l'information sur leur manière d'apprendre et sur ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas, faire découvrir les chemins et les stratégies qu'ils doivent suivre pour s'améliorer et offrir l'aide dont ils ont besoin pour comprendre des objectifs d'apprentissage. Du côté des enseignants, la rétroaction signifie concevoir des activités et des questions qui les informent sur l'efficacité de

***En conclusion,
l'apprentissage
professionnel doit mettre
davantage l'accent sur
l'importance d'une
rétroaction de qualité à
l'intention de tous les
apprenants, que ceux-ci
soient des enseignants qui
apprennent une nouvelle
stratégie pédagogique ou des
élèves qui apprennent à
atteindre un nouveau
résultat.***

leur enseignement et qui, en particulier, les aident à décider des prochaines étapes (Hattie et Timperley, 2007).

Les personnes qui participent à la conception des activités d'apprentissage pour les enseignants ou les élèves ont un rôle crucial à jouer dans la progression de l'apprentissage. Toutefois, seuls les apprenants qui reçoivent une rétroaction de qualité dans des environnements où ils se sentent en confiance peuvent réfléchir sur leur propre apprentissage et le faire progresser.

Liens avec l'apprentissage professionnel

- La rétroaction est l'un des facteurs ayant la plus forte incidence sur l'exercice de l'enseignement; elle se traduit par une amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Il s'agit d'une partie essentielle du processus d'apprentissage professionnel pour les enseignants et d'un élément crucial du processus d'évaluation formative des élèves.
- La métacognition, soit le fait de savoir ce que l'on sait, se traduit par une augmentation de la performance et des résultats chez les apprenants qui sont en mesure d'appliquer des stratégies d'apprentissage efficaces à de nouvelles situations.

Enseignants

- Les enseignants, en tant qu'apprenants, bénéficient d'une rétroaction continue et précise en temps opportun de la part des directeurs d'école ou des accompagnateurs concernant leurs pratiques d'enseignement en classe.
- Le suivi et la surveillance de la mise en œuvre des programmes ont lieu de façon cohérente et continue au sein des familles d'écoles, des écoles et des salles de classe.
- La réussite de la mise en œuvre des stratégies est déterminée par le degré de réussite de l'apprentissage des élèves.

Élèves

- L'apprentissage et la réussite des élèves augmentent lorsque ces derniers reçoivent une rétroaction utile en temps opportun au cours du processus d'apprentissage.
- Dans le cadre du processus d'apprentissage formatif, les rôles des élèves et des enseignants sont complémentaires, et une rétroaction de qualité est la pièce maîtresse d'une classe solidaire.
- La décision prise concernant la façon d'adapter l'enseignement est éclairée par une utilisation valide et continue du processus d'évaluation formative.
- La composition de groupes d'élèves flexibles et non permanents qui sont formés à des fins d'enseignement précises se fait par l'entremise du processus d'évaluation formative.

Constatation 5

Valoriser le rôle des équipes d'apprentissage professionnel dans un environnement de collaboration mettant l'accent sur le renforcement de l'expertise, le partage des responsabilités et l'engagement collectif qui se manifeste par des mesures intentionnelles ciblées.

Au cours des discussions de groupe et des entrevues, les éducateurs ont discuté de leurs expériences et de leurs perceptions en ce qui a trait aux équipes de collaboration. Le travail de collaboration est important à leurs yeux, mais ils souhaitent qu'un cadre plus structuré soit mis en place. Les participants décrivent un cadre comprenant une modélisation pédagogique, une orientation et une rétroaction fournies par des accompagnateurs et des spécialistes et, enfin, un véritable soutien et une participation concrète plus importante du directeur. Ce cadre doit s'articuler autour du travail des élèves et de données les concernant, et les thèmes du discours professionnel doivent graviter autour des programmes, des stratégies pédagogiques et des méthodes d'évaluation. On mentionne souvent que les équipes de collaboration doivent avoir accès à une expertise externe afin que seules les meilleures stratégies soient choisies et appliquées de manière cohérente. Un participant décrit les avantages de travailler dans une équipe de collaboration :

[TRADUCTION] « Travailler ensemble, c'est comprendre et organiser un programme scolaire, créer des leçons et des évaluations communes ou, encore, régler un problème avant de passer à une prochaine étape. Ceux qui collaborent en viennent à partager des responsabilités, ce qui conduit à une responsabilisation horizontale (entre collègues) et à l'acceptation de la responsabilité partagée de l'apprentissage des élèves. »

Dans le *Questionnaire sur le perfectionnement professionnel*, 94 % des répondants des écoles indiquent que leurs collègues appartiennent à des équipes de collaboration. Tandis que 62 % des répondants sont d'accord pour dire que les directeurs appuient les équipes de collaboration, seulement 42 % des répondants estiment que les directeurs d'école participent au travail de ces équipes. Seulement 18 % des répondants sont d'accord pour dire que le directeur fournit une rétroaction précise en temps opportun aux équipes de collaboration. Dans l'ensemble, les répondants sont fortement d'accord avec le fait que le travail au sein d'équipes de collaboration contribue très efficacement à l'apprentissage professionnel. Les répondants devaient indiquer s'ils étaient en accord ou en désaccord avec différentes façons par lesquelles le travail au sein d'équipes de collaboration soutient l'apprentissage des élèves. Les enseignants estiment que des progrès importants sont accomplis lorsqu'ils collaborent et partagent la responsabilité d'améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves.

Certaines des façons par lesquelles l'appartenance à des équipes de collaboration aide les répondants à s'améliorer sur le plan professionnel sont dignes de mention.

- Soixante pour cent des répondants des écoles sont d'accord pour dire que leur appartenance à des équipes de collaboration favorise l'instauration d'un meilleur climat de confiance entre les enseignants. Les cultures scolaires positives qui considèrent chacun

de leurs membres comme un apprenant reposent sur des relations de confiance profonde. Dans un tel environnement, les enseignants sentent qu'ils peuvent s'ouvrir en toute confiance et réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement, et ils sont prêts à chercher de nouvelles façons d'améliorer leur enseignement. L'établissement de relations positives au sein du système scolaire est fondé sur une collégialité empreinte de respect.

- Cinquante-sept pour cent des répondants des écoles sont d'accord pour dire que leur appartenance à des équipes de collaboration leur permet de travailler avec des enseignants qui donnent les mêmes cours qu'eux. La recherche indique qu'on enregistre de plus grands écarts dans l'apprentissage des élèves d'une classe à l'autre dans une même école qu'entre les écoles (Willms, 2007). Quand les enseignants travaillent au sein d'équipes de collaboration, on remarque une plus grande uniformité des résultats de l'enseignement, un partage des stratégies pédagogiques efficaces, une intégration de pratiques d'évaluation formative communes au travail des élèves et, enfin, un partage de la responsabilité à l'égard de l'apprentissage de tous les élèves par la communauté scolaire.
- Quarante pour cent des répondants des écoles sont d'accord pour dire que leur appartenance à des équipes de collaboration aide les enseignants de leur école à réagir lorsque les élèves n'apprennent pas. Cet énoncé doit être au centre de notre attention si nous voulons combler l'écart dans la réussite des élèves. Un engagement collectif à l'égard de l'apprentissage de tous les élèves est impératif. Le partage de valeurs importantes façonne la culture scolaire et aide les écoles à superviser leurs actions et décisions quotidiennes.

Les répondants des écoles sont d'accord pour dire que l'appartenance à des équipes de collaboration aide les enseignants de nombreuses autres façons importantes. Ces équipes leur permettent : de mieux comprendre le programme scolaire; de travailler avec des enseignants qui enseignent au même niveau scolaire; de noter et d'examiner le travail des élèves avec d'autres enseignants; d'avoir recours à des évaluations formatives et d'analyser des données; d'adapter l'enseignement; de prendre le temps de se pencher sur leurs pratiques d'enseignement. Les répondants ont échangé longuement sur le fait que les deux journées du calendrier scolaire allouées au travail en équipe de collaboration ont été, de loin, les journées les plus utiles au chapitre de l'apprentissage professionnel et qui ont eu les plus importantes répercussions sur l'apprentissage des élèves. Voici un commentaire d'un répondant qui résume la valeur élevée accordée à la collaboration dans une communauté d'apprentissage professionnel :

[TRADUCTION] « La collaboration a un potentiel important sur le plan de l'amélioration des compétences, de l'expertise et des résultats de l'élève. La recherche appuie la collaboration pour peu qu'elle soit guidée d'une main experte. La collaboration prend tout son sens lorsqu'elle est centrée sur le travail des élèves et s'articule autour de discussions et de prises de décisions sur les stratégies à adopter en classe pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Cela doit être le centre d'intérêt des conversations. La collaboration modifie la façon dont la profession est exercée. Il faut lui réserver du temps si on veut qu'elle donne des résultats. »

Publications spécialisées

Le concept d'une *communauté de pratique* n'est pas nouveau. Etienne Wenger (2006) a officialisé le terme de communauté de pratique et l'a défini comme suit : [TRADUCTION] « groupe de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'ils font et qui apprennent à mieux le faire par des interactions régulières » (<http://www.ewenger.com/theory>). Le concept est en cours d'adoption dans les entreprises, au gouvernement et dans d'autres secteurs comme moyen d'améliorer le rendement. Les communautés de pratique offrent une nouvelle approche qui met l'accent sur les personnes au sein de structures sociales où elles apprennent ensemble les unes des autres. Trois aspects déterminants d'une communauté de pratique sont les suivants :

1. le domaine – les membres partagent un engagement commun dans un domaine précis et s'efforcent d'acquérir des compétences collectives et d'apprendre les uns des autres;
2. la communauté – au sein de la communauté, les membres participent à des discussions et à des activités conjointes, s'entraident et échangent de l'information; ils interagissent les uns avec les autres et apprennent les uns des autres;
3. la pratique – les membres mettent en place et maintiennent une pratique collective fondée sur des besoins actuels et travaillent ensemble à la résolution des problèmes; les ressources sont partagées au profit d'un objectif commun.

Toutes les communautés de pratique se concentrent sur l'apprentissage, mais dans le domaine de l'éducation, l'apprentissage n'est pas seulement un moyen par lequel on atteint un résultat, c'est aussi le résultat visé.

Dans le livre intitulé *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*, Dufour et Eaker (1998) ont popularisé l'expression *communauté d'apprentissage professionnel* et inventé le populaire sigle CAP. Les CAP définissent les équipes de collaboration comme la structure fondamentale de communautés d'apprentissage professionnel partageant un objectif commun. Les auteurs expliquent que le renforcement de l'apprentissage au sein de l'école découle d'un effort concerté et non individuel et que le moteur de l'amélioration, du perfectionnement et du renouvellement est mû par une courroie collective dans un cycle continu d'amélioration (p. 26-28).

Par le passé, de nombreux chercheurs du domaine de l'éducation avaient également reconnu le fort potentiel des communautés de pratique professionnelles et avaient invité les

Lorsque la pratique est collective, les enseignants pour qui ça va bien proposent leur aide à ceux qui éprouvent des difficultés. Les enseignants qui ont des idées intéressantes les partagent avec d'autres. Le succès ne se définit pas en fonction de ce qui se passe en classe, mais en fonction de ce qui se passe à l'école dans son ensemble.

enseignants à travailler ensemble plutôt que séparément. Sergiovanni (1994) décrivait ainsi le rôle de la pratique collective au sein d'une communauté d'apprentissage professionnel au chapitre de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage en général :

[TRADUCTION] « Lorsque la pratique est collective, les enseignants pour qui ça va bien proposent leur aide à ceux qui éprouvent des difficultés. Les enseignants qui ont des idées intéressantes les partagent avec d'autres. Le succès ne se définit pas en fonction de ce qui se passe en classe, mais en fonction de ce qui se passe à l'école dans son ensemble. Autrement dit, le besoin des enseignants de travailler ensemble leur vient d'une sensation d'obligation intérieure (à l'égard de leurs élèves et de leurs pairs). » (p. 147)

Des recherches récentes confirment l'importance de renforcer les compétences dans les écoles au moyen de la collaboration. Glaze, Mattingley et Levin (2012) estiment que des leaders efficaces reconnaissent l'importance d'établir, dans leur école, des communautés d'apprentissage dans lesquelles les éducateurs peuvent partager leurs connaissances, discuter de leurs difficultés et décider des prochaines étapes à inscrire à leurs stratégies d'enseignement. En outre, des leaders efficaces s'assurent que les enseignants qui ont la possibilité de collaborer et d'apprendre ensemble concentrent leurs efforts sur l'amélioration de la réussite des élèves (p. 164). Fullan (2011) estime que le renforcement du capital social doit se situer au cœur du changement pédagogique. L'importance du capital humain est certes indéniable, mais un changement systémique ne peut avoir lieu et durer sans que ne s'opère un renforcement de l'expertise de l'ensemble des éducateurs.

Le rôle des communautés d'apprentissage professionnel s'inscrit dans un cadre d'apprentissage professionnel concerté, permanent et ciblé. Ce cadre vient en aide aux éducateurs qui souhaitent acquérir de nouvelles connaissances, mettre en application de nouvelles habiletés et adopter de nouvelles pratiques. Les leaders à la tête de ce cadre donnent aux équipes de collaboration des directives claires et leur fournissent des structures, des ressources et un soutien continu. Ils créent les conditions qui aideront les équipes de collaboration à être efficaces.

[TRADUCTION] « Les leaders scolaires doivent définir clairement les facteurs – buts et priorités; structures; mesures de soutien et de rétroaction; principes de leadership partagé – qui sont essentiels à la réussite du travail des équipes de collaboration. Ils doivent avoir la volonté de donner des consignes sur le travail à accomplir par les équipes et accepter également l'obligation de fournir à chaque équipe ce dont elle a besoin pour réussir dans ce qui lui est demandé de faire. » (Dufour et Marzano, 2011, p. 86)

Fullan (2011) affirme que les pays dont les systèmes scolaires sont les plus performants ne visent pas à avoir quelques bons ou excellents enseignants ici et là.

Leur succès repose sur le perfectionnement des compétences de chacun des membres du corps enseignant (p. 10). Selon lui, pour susciter un changement systémique, l'investissement doit porter sur l'amélioration du capital social au lieu de viser uniquement l'amélioration du capital humain (un enseignant à la fois).

Fullan définit les stratégies à fondement social comme étant des pratiques concertées qui [TRADUCTION] « en visant la mobilisation et l'adaptation des connaissances au sein du système scolaire, permettent aux enseignants de savoir ce que font leurs pairs et d'apprendre d'eux, ce qui favorise le respect et la confiance parmi le personnel enseignant » (p. 10).

Les groupes d'enseignants qui collaborent à l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement dans le but de faire progresser l'apprentissage des élèves ont été affublés de différents noms. Ils doivent cependant tous, peu importe la façon de les désigner, permettre d'orienter les efforts collectifs de collègues travaillant ensemble vers l'atteinte d'un but commun. Collectivement, les équipes ont une influence positive sur les pratiques d'enseignement et favorisent l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves.

Il est essentiel que les enseignants de l'Î.-P.-É. reçoivent de leurs directeurs et d'autres leaders une orientation claire, suffisamment de temps et un soutien continu. Cela est une condition essentielle à la mise en place d'équipes de collaboration de haute qualité.

***Fullan (2011)
affirme que les pays
dont les systèmes
scolaires sont les
plus performants
ne visent pas à
avoir quelques bons
ou excellents
enseignants ici et
là. Leur succès
repose sur le
perfectionnement
des compétences de
chacun des
membres du corps
enseignant.***

Contexte

Pendant de nombreuses années, les enseignants de l'Î.-P.-É. ont activement travaillé et appris ensemble au bénéfice de leurs élèves. Avec l'introduction d'activités officielles de développement scolaire et l'accès croissant à de l'information sur l'efficacité des communautés de pratique telles que les communautés d'apprentissage professionnel (CAP), la nécessité de réserver du temps au travail de collaboration est devenue de plus en plus évidente. Partout dans la province, diverses tentatives ont été effectuées, avec plus ou moins de succès, en vue de réserver du temps au travail de collaboration (p. ex. temps après la journée scolaire, « crédit-temps » et temps de préparation synchronisé). En réponse à la nécessité de réserver du temps au travail de collaboration, le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a approuvé l'ajout de deux journées au calendrier scolaire de 2010-2011 pour le développement scolaire et la planification du travail mené par les équipes de collaboration. Ces deux journées supplémentaires ont également été approuvées pour les années suivantes. Les trois districts n'ont pas utilisé ces deux journées additionnelles de la même manière. Voici un aperçu de l'utilisation faite de ces journées dans chaque district.

Commission scolaire de l'ouest (CSO)

À la CSO, ces journées ont été utilisées pour la réalisation de progrès dans l'accomplissement d'objectifs de développement scolaire. Le travail efficace des équipes de collaboration a été reconnu comme une stratégie permettant de concrétiser de tels objectifs. Tout comme à la Commission scolaire de l'est (CSE), les directeurs de la CSO ont dit craindre que le fait de laisser les enseignants se réunir chaotiquement en équipes au sein de familles d'écoles ou du district vienne compromettre des initiatives de développement scolaire. En conséquence, il a été convenu que les enseignants ne pourraient se réunir en dehors du cadre d'initiatives de développement scolaire que sur l'approbation de leur directeur. Les enseignants ont été toutefois quand même invités, conformément au protocole d'entente, à participer à des activités d'apprentissage autodirigé ou à des réunions d'équipe, telles que celles de la Music Teachers' Association, au cours de la journée provinciale consacrée à l'apprentissage professionnel.

Équipes de collaboration de la CSO en bref

- Les équipes de collaboration ont évolué et se concentrent de plus en plus sur le travail et la réussite des élèves.
- Les équipes sont formées dans un but précis, se réunissent pendant un certain temps et sont dissoutes une fois leur travail terminé. L'atteinte du but fixé est primordiale.
- Les comptes rendus sont présentés dans les rapports sur le développement scolaire; certaines écoles diffusent également des rapports réguliers sur les réunions des équipes.
- Les initiatives concertées de la commission scolaire en mathématiques et en écriture ont remporté un franc succès.

Commission scolaire de langue française (CSLF)

À la CSLF, beaucoup d'énergie et de temps de discussion ont été investis dans la promotion de la valeur du travail fondé sur la collaboration entre enseignants. On estime que des équipes de collaboration solides doivent concerter leurs efforts sur des questions précises telle la réussite des

élèves. Après réflexion, la CSLF s'est rendu compte qu'elle avait déjà des équipes de collaboration de base qui travaillaient à améliorer la réussite des élèves. Le travail de ces équipes repose sur un modèle par investigation axé sur une seule et unique question : quelles stratégies nous permettraient d'améliorer l'apprentissage de tous les élèves? Ces stratégies sont ensuite mises à l'essai en vue de déterminer leur incidence sur la réussite des élèves. Les données recueillies ont servi de point de départ pour les discussions d'ordre professionnel et de fondement aux discussions sur l'apprentissage des élèves. D'une part, les évaluations de référence du degré de littératie au niveau élémentaire ont servi à élaborer un profil des élèves et des classes; d'autre part, les évaluations de la littératie au primaire réalisées à la fin de la 3^e année ont servi à orienter l'enseignement. Les deux journées allouées ont été utilisées à ces fins.

Commission scolaire de l'est (CSE)

À la CSE, les directeurs d'école ont reçu de l'information sur la structure des équipes de collaboration. Cette structure a été conçue pour soutenir la création et la croissance des groupes de travail concerté et pour donner la possibilité à tous les enseignants de travailler aux priorités établies dans les initiatives de développement scolaire. La structure proposée permettrait aux écoles confrontées à des enjeux similaires de travailler ensemble et offrirait des possibilités de travail concerté à l'échelon provincial. Les directeurs de la CSE ont dit craindre que le fait de permettre aux enseignants de créer des équipes au sein de familles des écoles ou du district vienne compromettre des initiatives de développement scolaire. En conséquence, il a été convenu que les enseignants ne pourraient créer des équipes en dehors du cadre d'initiatives de développement scolaire que sur l'approbation de leur directeur. Les équipes de collaboration proposées ont été soumises pour approbation par le service du développement scolaire de la CSE. Cette dernière a créé une base de données en ligne, à l'aide de PBWorks, pour enregistrer l'information relative à la composition, aux objectifs, aux réunions et aux résultats de chaque équipe. La CSE a offert une formation sur PBWorks aux animateurs des équipes en mai 2011. Avec l'appui des directeurs d'école, les équipes ont évolué de façon à permettre la collaboration des enseignants à l'établissement des buts de l'enseignement et de l'apprentissage associés à leurs tâches d'enseignement. Des équipes de spécialistes (conseillers, enseignants de musique et d'éducation physique, enseignants-bibliothécaires, etc.) ou des enseignants de mathématiques d'écoles secondaires ont donc pu se réunir. Bon nombre de ces enseignants estiment que la structure de collaboration leur a donné accès aux meilleures activités de perfectionnement professionnel qui ne leur ont jamais été offertes.

Liens avec l'apprentissage professionnel

- Renforcement des contenus et des compétences pédagogiques
- Réduction de l'isolement de l'enseignant et promotion d'une pratique collective
- Intégration directe de l'apprentissage professionnel continu au travail quotidien des enseignants
- Instauration d'un temps de réflexion sur les pratiques d'enseignement favorisant leur amélioration continue
- Rétroaction continue et participation du directeur et du directeur adjoint

- Partage du leadership
- Partage de la responsabilité de l'apprentissage de tous les élèves

Constatation 6

Recommander un réaménagement immédiat du calendrier scolaire afin que celui-ci favorise l'apprentissage professionnel continu, soutenu, utile et intégré des enseignants

Au cours des discussions de groupes et des entrevues, les éducateurs nous ont donné bon nombre de suggestions sur la façon de réaménager le calendrier scolaire afin qu'il favorise un apprentissage professionnel efficace. Selon de nombreuses personnes qui avaient été interrogées au cours d'examens antérieurs officiels, c'est une restructuration et non une modification en profondeur du calendrier scolaire qui s'impose. Les participants sont d'avis que les membres du comité responsable de l'établissement du calendrier scolaire pour les cinq prochaines années ont l'obligation morale de saisir l'occasion que leur offre cet examen de l'apprentissage professionnel pour proposer des changements audacieux. L'un des participants exprime l'essentiel du problème en disant que le calendrier scolaire est un éléphant blanc et que le moment est venu de lui apporter des changements positifs qui seront bénéfiques en raison des améliorations de la compétence des enseignants et des gains au chapitre de l'apprentissage des élèves qui en découleront. Selon d'autres personnes interrogées, le MÉDPE a la responsabilité de tenir compte de l'appel collectif pour un changement systémique. Voici certaines des suggestions les plus populaires.

1. Offrir aux enseignants le soutien nécessaire sur les programmes au cours de la dernière semaine du mois d'août, c'est-à-dire avant le début de l'année scolaire.
2. Intégrer par intermittence les journées de perfectionnement professionnel au calendrier scolaire – réorganiser et accroître le contingent actuel des journées d'apprentissage professionnel de telle sorte que le travail de collaboration intra-école et inter-écoles devienne la norme et que la formation à l'interne hors école ne soit plus une nécessité.
3. Réduire le nombre des journées d'enseignement afin que les enseignants en viennent à se percevoir comme des professionnels et à prendre en charge leur apprentissage professionnel.
4. Mesurer l'efficacité du calendrier en évaluant son incidence sur l'apprentissage et la réussite des élèves.
5. Réorganiser le contingent des journées d'apprentissage professionnel en faisant en sorte que l'apprentissage professionnel se déroule lorsque les élèves ne sont pas à l'école, l'objectif étant d'éviter de faire appel à des suppléants pour remplacer les enseignants qui participent à un programme d'apprentissage professionnel continu.

Il n'y a que 14 % des répondants au *Questionnaire sur le perfectionnement professionnel* qui sont d'accord pour dire que la répartition actuelle des journées de perfectionnement professionnel permet de combler les besoins des enseignants en matière d'apprentissage professionnel. Quarante pour cent (40 %) d'entre eux sont en désaccord avec l'énoncé selon lequel le calendrier scolaire favorise une collaboration continue et réelle entre enseignants. Le

désaccord est unanime au sein de toutes les commissions scolaires et de tous les niveaux scolaires, sauf pour ce qui est des écoles secondaires, où 43 % des répondants sont d'avis que la structure actuelle favorise une collaboration continue et réelle entre enseignants. Ce point mérite d'être souligné du fait que les enseignants du secondaire disposent d'une période préparatoire quotidienne de 73 minutes. Voici ce que l'un des répondants mentionne dans les réponses aux questions ouvertes.

Le perfectionnement professionnel est la clé du passage à l'enseignement et à l'apprentissage du XXI^e siècle. Le temps est venu de passer de la théorie à la pratique. Or, cela ne se fera pas tant que les enseignants n'aient pas radicalement modifié leurs pratiques. Les enseignants auront besoin de beaucoup de temps pour repenser leurs pratiques; nous devrions donc adopter un modèle de perfectionnement professionnel dans le cadre duquel les enseignants auront l'occasion de rencontrer chaque mois d'autres enseignants au sein de communautés d'apprentissage professionnel. Le perfectionnement professionnel ne doit pas être un événement isolé de ce qui se passe dans la classe.

Publications spécialisées

Les ouvrages spécialisés publiés au cours de la dernière décennie présentent des arguments cohérents et convaincants en la faveur de l'intégration d'occasions d'apprentissage professionnel intentionnelles, continues et systémiques à l'horaire de travail des enseignants dans le but de favoriser la réussite des élèves. Nous devons sans tarder modifier la structure de notre calendrier scolaire et notre perception de ce qui rend l'enseignement efficace. Aucune corrélation n'existe entre le nombre d'heures passées en classe et le degré d'apprentissage des élèves. Les recherches montrent clairement que c'est la qualité de l'enseignement qui influe le plus sur l'apprentissage et la réussite des élèves.

Nous devons sans tarder modifier la structure de notre calendrier scolaire et notre perception de ce qui rend l'enseignement efficace. Aucune corrélation n'existe entre le nombre d'heures passées en classe et le degré d'apprentissage des élèves.

Le document *Tracer la voie : Rapport final de la Commission sur la gouvernance dans le domaine de l'éducation* établit de manière non équivoque le lien entre la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves :

[TRADUCTION] L'apprentissage professionnel joue un rôle essentiel, car il permet de s'assurer que les pratiques professionnelles des enseignants répondent aux demandes et aux attentes du public. Notre but, c'est avant tout d'améliorer l'apprentissage des élèves. Des enseignants de qualité ont une plus forte incidence sur l'apprentissage des élèves que tout autre facteur d'ordre scolaire. Il importe au plus haut point que les efforts d'apprentissage professionnel des enseignants soient systémiques et tout à fait cohérents

avec les programmes et la démarche évaluative. Rien n'a plus d'importance que la qualité de l'enseignement (St. Jean et Whelan, 2012, p. 44).

La nécessité d'intégrer à l'horaire de travail des enseignants amplement de temps pour qu'ils puissent se perfectionner par le biais d'un apprentissage professionnel efficace est un principe corroboré dans les publications spécialisées (Fullan, 2011; Gusky, 2000; Reeves, 2010) auquel adhèrent les pays dont les systèmes scolaires sont les plus performants (Darling-Hammond *et al.*, 2009; Sahlberg, 2012). L'amélioration de la performance d'un système scolaire repose sur l'amélioration des expériences d'apprentissage vécues par les élèves en classe. Darling-Hammond *et al.* (2009) ont effectué une analyse et une évaluation d'une exhaustivité incomparable sur ce que les recherches considèrent comme étant un apprentissage professionnel efficace apte à améliorer les pratiques d'enseignement et la réussite des élèves. Ce rapport montre de manière catégorique que les pays dont les systèmes d'éducation sont les plus performants et en amélioration constante ont réalisé des investissements considérables dans l'apprentissage professionnel de leurs enseignants au cours des deux dernières décennies. Les nations qui obtiennent de bons résultats aux évaluations internationales bénéficient d'un apprentissage professionnel efficace. D'autres facteurs contribuent à la bonne performance de ces nations. Cependant, selon Darling-Hammond *et al.* (2009), l'investissement dans l'apprentissage professionnel des enseignants y est pour beaucoup dans la réussite scolaire continue de leurs élèves.

La nécessité d'intégrer à l'horaire de travail des enseignants amplement de temps pour qu'ils puissent se perfectionner par le biais d'un apprentissage professionnel efficace est un principe corroboré dans les publications spécialisées (Fullan, 2011; Gusky, 2000; Reeves, 2010) auquel adhèrent les pays dont les systèmes scolaires sont les plus performants (Darling-Hammond et al., 2009; Sahlberg, 2012).

Une différence clé est le fait que les enseignants de l'Île-du-Prince-Édouard et ceux du reste du Canada passent plus de temps à enseigner dans leurs classes, ce qui leur laisse beaucoup moins de temps que les enseignants d'autres nations non seulement pour planifier et apprendre entre collègues, mais aussi pour élaborer des programmes et des pratiques pédagogiques de haute qualité (Sahlberg, 2012). Les enseignants de l'Île-du-Prince-Édouard, comme de nombreux enseignants aux États-Unis, passent plus de 80 % de leur temps à l'école à enseigner en classe. À titre de comparaison, ce pourcentage est d'environ 60 % pour les enseignants de nations comme le Danemark, la Finlande, la Hongrie, la Norvège et la Suisse ou, encore, de pays asiatiques comme le Japon, Singapour et la Corée du Sud. Il reste donc aux enseignants de 15 à 20 heures environ par semaine pour vaquer à des tâches comme la préparation des leçons, la correction des travaux d'élèves, les rencontres avec les élèves et les parents ainsi que la collaboration professionnelle avec des collègues (Darling-Hammond *et al.*, 2009).

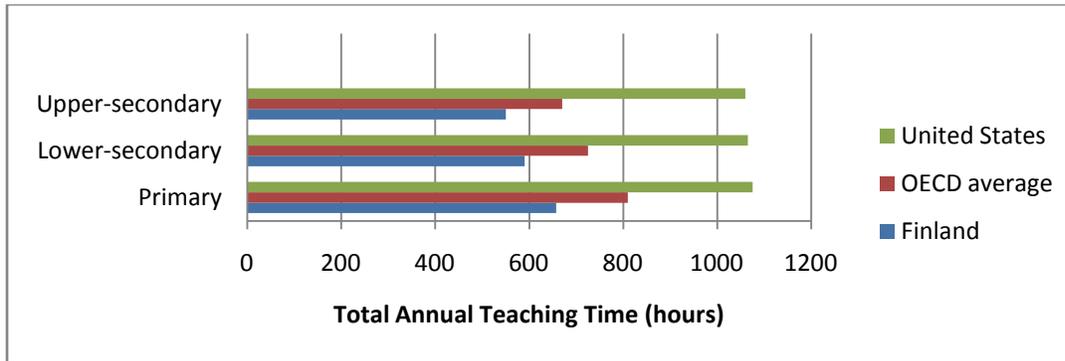
Dans son livre « *Finnish Lessons* », Sahlberg (2012) explique le paradoxe qui existe entre le fait d'enseigner moins et d'apprendre plus. Contrairement à ce que l'on peut penser, [TRADUCTION] « il ne semble y avoir qu'une infime corrélation entre le nombre d'heures d'enseignement prévues au calendrier scolaire des écoles publiques et le rendement scolaire qui en résulte. C'est du moins ce que révèle l'étude PISA » (p. 63). Les nations dont les systèmes d'éducation sont les plus performants selon les résultats de l'étude PISA comptent moins sur le nombre d'heures d'enseignement en tant que moteur de l'apprentissage des élèves. En revanche, les nations disposant d'un moins grand nombre d'heures d'enseignement offrent aux enseignants plus d'occasions de participer à l'établissement des objectifs d'amélioration de l'école, de préparer des leçons de qualité avec leurs collègues, de réfléchir à leurs pratiques d'enseignement, de contribuer aux communautés d'apprentissage professionnel, de travailler dans la communauté et de poursuivre leurs objectifs d'apprentissage professionnel personnels.

Le tableau 2 (ci-après) montre la moyenne des heures d'enseignement par année scolaire en Finlande, aux États-Unis et dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Sahlberg ne dispose pas de données comparables pour le Canada, mais il estime à environ 900 le nombre d'heures que les enseignants canadiens consacrent à l'enseignement par année. Cette estimation se rapproche beaucoup du nombre moyen d'heures consacrées à l'enseignement par année scolaire à l'Î.-P.-É. Les résultats de l'étude PISA montrent clairement que le plus grand nombre d'heures consacrées à l'enseignement aux États-Unis ne se traduit pas nécessairement par un meilleur apprentissage des élèves. Par ailleurs, du côté de la Finlande, les enseignants consacrent moins d'heures à l'enseignement et ont donc le temps nécessaire pour travailler en collaboration à l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Les enseignants de l'Île-du-Prince-Édouard, comme de nombreux enseignants aux États-Unis, passent plus de 80 % de leur temps à l'école à enseigner en classe. À titre de comparaison, ce pourcentage est d'environ 60 % pour les enseignants de nations comme le Danemark, la Finlande, la Hongrie, la Norvège et la Suisse ou, encore, de pays asiatiques comme le Japon, Singapour et la Corée du Sud.

Tableau 2

Moyenne des heures d'enseignement nettes par année scolaire en Finlande, aux États-Unis et dans les pays membres de l'OCDE.



(Voir ci-dessous pour la traduction des termes)

Sahlberg (2012, p. 91)

Libellé à placer dans le tableau

Upper-secondary : Deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Lower-secondary : Premier cycle de l'enseignement secondaire

Primary : Primaire

Total Annual Teaching Time (Hours) : Total du temps d'enseignement par année (heures)

United States : États-Unis

OECD average – Moyenne de l'OCDE

Au Canada, un certain nombre d'administrations scolaires canadiennes intègrent à l'horaire de travail de leurs enseignants du temps d'apprentissage professionnel. Ainsi, l'arrondissement scolaire catholique de Fort McMurray consacre un vendredi sur deux à l'apprentissage professionnel et affiche de hauts niveaux de réussite de ses élèves aux évaluations communes de l'Alberta. Cela est d'autant plus remarquable que les résultats obtenus par les élèves albertains de 15 ans dans le cadre de l'étude PISA se comparent très avantageusement à ceux obtenus par des élèves du même âge issus de pays dont les systèmes scolaires sont parmi les plus performants au monde. À Fort McMurray, les enseignants travaillent consciencieusement à améliorer leurs compétences d'enseignement. Le fait qu'un vendredi sur deux soit consacré à l'apprentissage professionnel évite les sorties de classe des enseignants afin qu'ils puissent participer à une formation à l'interne sur les nouveaux programmes, favorise la collaboration permanente au sein des écoles et des arrondissements scolaires et, enfin, donne le temps aux enseignants de poursuivre des objectifs pertinents en matière

Au Canada, un certain nombre d'administrations scolaires canadiennes intègrent à l'horaire de leurs enseignants du temps d'apprentissage professionnel. Ainsi, l'arrondissement scolaire catholique de Fort McMurray consacre un vendredi sur deux à l'apprentissage professionnel et affiche de hauts niveaux de réussite de ses élèves aux évaluations communes de l'Alberta. Cela est d'autant plus remarquable que les résultats obtenus par les élèves albertains de 15 ans dans le cadre de l'étude PISA se comparent très avantageusement à ceux obtenus par des élèves du même âge issus de pays dont les systèmes scolaires sont parmi les plus performants au monde.

d'apprentissage professionnel au bénéfice de leurs élèves. Les gouvernements dont les systèmes scolaires sont les plus performants investissent dans l'apprentissage professionnel et intègrent à l'horaire de travail de leurs enseignants du temps de perfectionnement continu. Ces enseignants disposent donc de beaucoup plus de temps de formation hors classe pour apprendre avec leurs collègues par le truchement d'activités de planification concertée, d'étude de leçons, d'observations de leurs pairs et de recherches-actions. Leur but ultime est de perfectionner leur art collectif afin d'être en mesure d'aider leurs élèves sur le chemin de l'apprentissage et de la réussite.

Les modèles susmentionnés ont permis d'intégrer du temps d'apprentissage professionnel à l'horaire de travail des enseignants grâce au maintien d'une fidélité et d'un engagement intentionnel à l'égard de l'amélioration continue de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Il est fortement recommandé que les leaders en éducation modifient en profondeur la structure du calendrier scolaire en faisant preuve d'une ténacité infatigable à améliorer le système scolaire pour nos enfants.

Contexte

Le Comité de révision du perfectionnement professionnel et de la formation en cours d'emploi (2003) a examiné les pratiques mises en œuvre dans le domaine du perfectionnement professionnel à l'Î.-P.-É. Ce Comité a présenté 17 recommandations axées sur l'accroissement de l'efficacité et de la rentabilité de la formation à l'interne sur les programmes et d'autres pratiques de perfectionnement professionnel à l'appui de l'apprentissage des élèves. Le rapport présenté par ce Comité indique que le calendrier scolaire est un problème systémique et un frein majeur à la mise en œuvre de bon nombre des stratégies réputées pour contribuer au perfectionnement professionnel efficace des éducateurs. Ce rapport remet en question la répartition des journées de perfectionnement professionnel, le peu de temps dont disposent les enseignants pour travailler ensemble durant leur journée de travail à l'école et la structure de l'année scolaire. La recommandation 3 de ce rapport propose qu'on étudie les moyens dont on dispose actuellement ou des solutions de rechange qui favoriseraient l'accès à du temps de perfectionnement professionnel continu.

La rigidité des journées de perfectionnement professionnel prévues au calendrier scolaire actuel ne donne pas aux enseignants et aux écoles la possibilité de choisir, d'une part, où et quand ils combleront leurs besoins d'apprentissage professionnel et, d'autre part, ce qu'ils feront et comment ils feront pour y parvenir. Les besoins d'apprentissage professionnel doivent être établis en fonction des besoins d'apprentissage des élèves. Pour ce faire, on doit remanier le calendrier scolaire afin qu'il intègre des occasions de collaboration professionnelle axées sur des pratiques d'enseignement et d'intervention centrées sur l'élève au moment où il en a besoin. À l'avenir, il sera essentiel que du temps soit réservé à un apprentissage professionnel efficace.

Liens avec l'apprentissage professionnel

- Temps d'apprentissage professionnel intégré à l'horaire de travail des enseignants.

- Temps alloué à l'étude en profondeur de la matière enseignée, y compris les programmes, l'évaluation et les stratégies pédagogiques.
- Temps alloué au travail de collaboration au sein des écoles et des districts scolaires pour renforcer les capacités locales.
- Temps alloué pour que les enseignants aient des chances égales de poursuivre l'excellence en enseignement et d'accroître leurs compétences professionnelles.
- Temps alloué pour qu'on puisse s'assurer que tous les élèves ont des chances égales de bénéficier de la connaissance qu'ont leurs enseignants de chacun d'eux et évaluer leurs besoins d'apprentissage.
- Temps suffisant pour qu'on puisse faire le suivi de la formation à l'interne sur les programmes sans sortir les enseignants de leur classe.

Constatation 7

Réduire considérablement le recours à la formation à l'interne hors école et adopter un modèle de formation à l'école.

Au cours des discussions de groupe et des entrevues, les éducateurs ont partagé leurs préoccupations sur des questions entourant le modèle de perfectionnement professionnel axé sur la formation hors école, le moyen qu'utilise actuellement l'Î.-P.-É. pour offrir un perfectionnement professionnel à ses enseignants. Ils ont discuté de la difficulté que pose la préparation à laquelle doivent s'astreindre les enseignants pour permettre à leurs élèves de poursuivre leur apprentissage pendant qu'ils assistent à une séance de formation à l'interne hors école. Les enseignants font un énorme travail de préparation avant de laisser leur classe à un suppléant pour la journée. Pour maintenir la continuité de l'apprentissage de leurs élèves en leur absence, ils doivent : laisser des directives précises concernant la routine et les attentes de l'école; spécifier les buts des leçons; expliquer les stratégies pédagogiques à utiliser; décrire les besoins spécifiques de certains élèves; préparer les ressources requises pour les leçons; laisser des notes additionnelles concernant les tâches, les collectes d'argent et d'autres détails administratifs. Pendant que les enseignants assistent à leur journée de formation à l'interne, leur attention est divisée entre deux pôles : profiter de l'occasion d'apprentissage professionnel qui leur est offerte et se demander comment leurs élèves se débrouillent en leur absence. Par ailleurs, certains enseignants doivent parcourir une assez longue distance pour se rendre à leur journée de

L'augmentation considérable de la charge de travail de l'enseignant nécessaire à sa participation à une formation à l'interne hors école se traduit malheureusement par une amélioration minimale de l'enseignement et de l'apprentissage ou de la réussite des élèves. Cela permet au mieux aux enseignants de survoler les nouveaux programmes.

formation hors école. Lorsqu'ils retournent à l'école, les enseignants doivent tenter de déterminer où sont rendus leurs élèves dans leur apprentissage, reprendre le fil de la leçon à partir des notes laissées par le suppléant, revenir sur des parties de leçon et reprendre contact avec certaines personnes au besoin, incluant les parents. Or, l'augmentation considérable de la charge de travail de l'enseignant nécessaire à sa participation à une formation à l'interne hors école se traduit malheureusement par une amélioration minimale de l'enseignement et de l'apprentissage ou de la réussite des élèves. Cela permet au mieux aux enseignants de survoler les nouveaux programmes.

Dans le Questionnaire sur le perfectionnement professionnel, 20 % des répondants indiquent que le perfectionnement professionnel est très efficace lorsqu'il est offert au cours de journées de présence des élèves dans la classe (suppléant fourni), tandis que 74 % d'entre eux pensent que le perfectionnement professionnel est très efficace lorsqu'il est offert au cours de journées d'absence des élèves de la classe. Dans les commentaires annotés, les enseignants expliquent qu'ils peuvent se concentrer sur leur apprentissage professionnel sans se soucier de ce qui se passe dans leur classe lorsque leurs élèves n'y sont pas. Par ailleurs, 70 % des répondants sont d'accord ou plus ou moins d'accord pour dire que s'absenter de la classe pour assister à une formation à l'interne nuit à l'enseignement et à l'apprentissage des élèves. Cela vaut pour toutes les commissions scolaires et tous les niveaux scolaires.

Au cours de la dernière décennie, on a assisté à une augmentation progressive de l'utilisation du modèle de formation hors école à l'Î.-P.-É. À l'heure actuelle, on autorise le retrait de la classe à des fins de formation à l'interne d'au plus 75 enseignants pendant une journée donnée. Ce modèle nécessite le recours à de nombreux suppléants tout au long de l'année scolaire. Si nombre de suppléants sont très qualifiés, il n'en demeure pas moins que ceux qui ont des compétences en sciences et en mathématique au niveau secondaire se font extrêmement rares. Il est également extrêmement difficile de trouver des suppléants capables d'enseigner le français pour les classes d'immersion en français ou les classes de français langue première. De nombreuses écoles ont dressé une liste de suppléants préférés qui connaissent la routine de l'école, les tâches d'enseignement et les élèves.

À l'heure actuelle, un certain nombre de journées négociées sont consacrées au perfectionnement professionnel des enseignants. Ces journées-là, les écoles sont fermées pour les élèves, tandis que les enseignants se rencontrent dans le cadre d'activités d'apprentissage : deux jours en septembre avant le début de l'année scolaire; deux jours pour le Congrès annuel de la PEITF; deux jours de perfectionnement à l'école pour le personnel; une journée de la commission à l'école, comme les rencontres parents-enseignants, etc. Les répondants au Questionnaire sur le perfectionnement professionnel expriment maintes fois la valeur des deux journées de perfectionnement à l'école pour le personnel. Le Congrès annuel de la PEITF est l'activité de perfectionnement professionnel qui a obtenu la plus basse note pour sa contribution à l'apprentissage professionnel. Le moment où se déroule le Congrès est l'une de raisons données pour l'attribution de cette note. Le fait que ce Congrès soit d'une envergure peu propice à la collaboration y est aussi pour quelque chose. La difficulté de travailler en collaboration avec des collègues au sein de la structure actuelle du calendrier scolaire est une barrière systémique à la

création de communautés d'apprentissage efficaces pour les éducateurs. Un répondant résume bien de nombreux commentaires formulés par ses collègues lorsqu'il affirme que l'enjeu est de fournir un cadre qui ne soit pas rigide – c'est-à-dire un cadre favorisant la collaboration régulière entre groupes d'enseignants et offrant aux enseignants des occasions de rencontre avec leurs collègues.

Ce dont nous avons besoin, c'est d'une structure combinant, d'une part, la continuité de journées d'enseignement nécessaire pour que les élèves et les enseignants puissent poursuivre leur important travail d'apprentissage et, d'autre part, la possibilité pour les enseignants de suivre une démarche d'apprentissage professionnel axée sur la collaboration en l'absence de leurs élèves. Cette structure pourrait très bien se répercuter sur la répartition des journées de perfectionnement professionnel négociées, d'où la nécessité de réaménager le calendrier scolaire en tenant compte aussi bien des besoins des élèves que de ceux des enseignants.

La création d'un milieu d'apprentissage propice à la fois aux élèves et aux enseignants exige deux choses : une structure utilisant dans une moins grande mesure le modèle de formation à l'interne hors école et un calendrier scolaire réaménagé.

La création d'un milieu d'apprentissage propice à la fois aux élèves et aux enseignants exige deux choses : une structure utilisant dans une moins grande mesure le modèle de formation à l'interne hors école et un calendrier scolaire réaménagé.

Publications spécialisées

Le jour ou les deux jours isolés que nous consacrons au perfectionnement des enseignants sont typiques du modèle de formation à l'interne hors école. Les ateliers de formation ont été affublés de nombreux surnoms négatifs tels que *PP au volant*, *assis et écoute* et *tir à l'aveuglette*. Néanmoins, des programmes d'apprentissage professionnel bien conçus ont la capacité de renforcer l'expertise locale des enseignants et d'améliorer la réussite des élèves. À l'heure actuelle, les journées de perfectionnement professionnel sont en général des événements passifs qui accaparent cinq ou six journées du calendrier scolaire. Les commentaires formulés dans la foulée de la recherche *Perspective 2012* envoient un message clair auquel fait écho les publications spécialisées : un apprentissage professionnel qui est fragmenté et détaché de la réalité n'a pas d'incidence positive sur l'enseignement et l'apprentissage. Les sujets examinés au cours des ateliers d'une journée sont vus comme des modes ou des engouements passagers. Voici, selon Guskey (2000), les trois caractéristiques déterminantes du perfectionnement professionnel.

1. Processus intentionnel. Le véritable apprentissage professionnel est un processus à long terme et non un événement ponctuel. Il repose sur des objectifs valables clairement articulés qui permettent de mesurer les améliorations de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves.
2. Processus permanent. L'éducation est une profession dynamique. La connaissance de la démarche d'enseignement et de l'apprentissage continue de croître et de s'élargir à mesure

que nous connaissons mieux la façon d'apprendre des gens et la façon de créer des milieux d'apprentissage positifs pour tous dans les écoles.

3. Processus systémique. L'apprentissage professionnel doit aider les enseignants à bien comprendre les programmes et les stratégies pédagogiques qu'ils tentent de mettre en œuvre. C'est en offrant un soutien organisationnel continu aux enseignants que l'on pourra optimiser leur réussite et leur fidélité à l'innovation.

Aussi faut-il fournir aux enseignants un soutien organisationnel clair et un soutien individuel continu si l'on veut qu'ils voient d'un autre œil le perfectionnement professionnel et revoient leur propre démarche d'apprentissage professionnel.

Enfin, ce ne sont pas des journées d'apprentissage professionnel éparpillées ici et là à l'intérieur du calendrier scolaire qui nous permettront d'obtenir les gains anticipés au chapitre de l'apprentissage professionnel ou de la réussite des élèves. Les ateliers périodiques n'ont pas l'intensité et la durée nécessaires [TRADUCTION] « pour permettre l'étude sérieuse et cumulative d'une matière, la mise en pratique d'idées en classe et une réflexion sur les résultats » (Darling-Hammond *et al.*, 2009, p. 9). L'étude susmentionnée cite des preuves indiquant que moins de 14 heures d'apprentissage professionnel n'a aucun effet sur l'apprentissage des élèves et que l'étalement de 30 à 100 heures d'apprentissage professionnel sur une période de six à douze mois a un effet positif et important sur l'amélioration de la réussite des élèves.

Il est donc urgent que les éducateurs de l'Î.-P.-É. réduisent de façon importante le nombre de journées incluses au modèle de formation à l'interne hors école. Dans certaines circonstances, ce modèle demeure la meilleure option (si, par exemple, on souhaite transmettre un concept éducatif majeur à tous les enseignants ou à un groupe particulier d'enseignants de l'Î.-P.-É.). Lorsqu'on décide d'utiliser ce modèle, il faut le faire en respectant ce que l'on sait propice à un apprentissage professionnel efficace : but clair; durée et intensité suffisantes; temps alloué aux enseignants pour le retour en classe, la mise en pratique de nouveaux contenus ou de nouvelles approches et, enfin, le recul et le partage entre collègues sur l'expérience vécue. Sinon, les ateliers épisodiques ne sont pas un investissement de temps rentable. N'oublions pas qu'une formation hors école fait perdre un temps précieux aux enseignants au détriment d'occasions d'apprentissage professionnel viables.

Contexte

Le Comité de révision du perfectionnement professionnel et de la formation en cours d'emploi (2003) a examiné les pratiques dans le domaine du perfectionnement professionnel à l'Î.-P.-É. Il a formulé 15 recommandations axées sur l'accroissement de l'efficacité et de la rentabilité de la formation à l'interne sur les nouveaux programmes et d'autres pratiques de perfectionnement professionnel qui soutiennent l'apprentissage des élèves. Le rapport recommande clairement qu'on déleste le système par l'adoption de solutions de rechange aux deux jours de formation à l'interne hors école sur la mise en œuvre des nouveaux programmes. Parmi les préoccupations exprimées concernant le modèle hors école, mentionnons la brisure de la continuité de l'enseignement et les conséquences négatives sur l'apprentissage des élèves qui en découlent. Presque une décennie plus tard, les éducateurs s'expriment toujours fortement en la défaveur

d'un modèle de formation à l'interne hors école. Non seulement ce modèle de formation brise-t-il la continuité de l'enseignement et de l'apprentissage, mais la recherche a aussi amplement démontré son inefficacité. En outre, la recommandation 23 du document *Tracer la voie : Rapport final de la Commission sur la gouvernance dans le domaine de l'éducation*, issue de consultations avec les éducateurs et de discussions avec les élèves, met en évidence l'effet néfaste d'une approche de formation à l'interne offerte [TRADUCTION] « une journée ici et là » (St. Jean et Whelan, 2012, p. 44). On poursuit en disant que [TRADUCTION] « l'utilisation intensive de suppléants pour permettre aux enseignants de participer à une formation à l'interne et à d'autres activités générées par le système mine l'apprentissage des élèves et cause chez eux de l'anxiété et du stress, sans compter que cela affaiblit leur rendement » (p. 44).

Cette recommandation est très importante parce qu'elle souligne l'urgence d'un changement d'orientation fondamental consistant à délaissier les journées de formation à l'interne axées sur les nouveaux programmes au profit de journées misant sur le suivi, le soutien et la surveillance de la mise en œuvre des nouveaux programmes dans les écoles et dans les classes. Il ne fait nul doute que l'apprentissage professionnel le plus efficace pour les enseignants a lieu sur le terrain avec les élèves, y compris avant et après les cours. Le nouveau site Web du MÉDPE consacré à l'apprentissage professionnel aura l'important mandat d'abriter des sommaires et des descriptions de programmes à jour qui seront accessibles aux enseignants en tout temps. Ces derniers pourront consulter ce site lorsqu'ils voudront revoir la signification d'objectifs, perfectionner de nouvelles stratégies, orienter un suppléant ou soutenir un autre collègue dans l'exécution d'une nouvelle tâche. Ce site présentera à tous les éducateurs un message cohérent sur les programmes d'études, les évaluations et les stratégies pédagogiques. Au lieu de perdre un temps précieux à présenter un survol traditionnel des programmes et des ressources dans le cadre d'une formation à l'interne, nous donnerons aux enseignants des occasions de formation face à face axées sur l'accroissement de leurs compétences et aptitudes ainsi que sur la mise en pratique en temps réel de stratégies hautement efficaces visant à améliorer l'apprentissage de leurs élèves. Bien que le modèle de formation hors école soit utile dans des circonstances spéciales (notamment pour le travail en comité ou les comités de correction), on doit immédiatement en diminuer l'utilisation.

Liens avec l'apprentissage professionnel

- Les publications spécialisées corroborent les croyances des enseignants concernant le modèle de formation à l'interne hors classe.
- Éviter le modèle de formation à l'interne hors classe lorsque moins de 30 heures d'apprentissage professionnel sont requises.
- Envisager l'utilisation d'autres méthodes de formation à l'interne pour la mise en œuvre de nouveaux programmes ou de nouvelles stratégies pédagogiques lorsque moins de 30 heures d'apprentissage professionnel sont requises.
- Adopter l'utilisation de la vidéo pour le survol de nouveaux programmes.
- Consacrer du temps et de l'énergie à un apprentissage professionnel assurant le soutien des enseignants dans leur compréhension des programmes, l'adoption et la mise en œuvre

de stratégies pédagogiques et, enfin, l'application d'évaluations formatives et de pédagogies différenciées au sein des classes.

- Passer d'un modèle d'apprentissage professionnel misant sur la formation hors classe à un modèle de formation à l'école et entre familles d'écoles.

Conclusion

Les constatations du présent projet de recherche, de même que les recommandations du corpus grandissant de publications spécialisées s'intéressant au perfectionnement professionnel efficace, conduiront à l'élaboration d'un modèle renouvelé de perfectionnement professionnel pour les éducateurs de l'Î.-P.-É. Les publications spécialisées sont claires sur ce qu'est un apprentissage efficace. Il s'agit d'un processus intensif et soutenu dans le temps visant à combler les besoins des enseignants et à leur donner des occasions d'apprendre, de faire des essais, de prendre du recul sur leurs expériences et de peaufiner leurs pratiques d'enseignement au quotidien. Un apprentissage professionnel efficace peut systématiquement transformer les pratiques d'enseignement et avoir une énorme incidence sur l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves.

Un apprentissage professionnel efficace peut systématiquement transformer les pratiques d'enseignement et avoir une énorme incidence sur l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves.

Une synthèse de la recherche préparée par la Mid-Continent Research for Education and Learning organization (McREL) (Snow-Renner et Lauer, 2005) vient renforcer la corrélation entre un apprentissage professionnel efficace de haute qualité et une amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Cette synthèse de 37 grandes études révèle que les pratiques d'enseignement bénéficient de l'apprentissage professionnel lorsque celui-ci :

- est soutenu dans le temps;
- est axé sur des contenus ou des stratégies pédagogiques en particulier;
- amène les enseignants à travailler en collaboration;
- vise des objectifs clairs et précis;
- offre aux enseignants du temps et des occasions d'apprentissage;
- s'intègre à un appui offert en classe pour la mise en pratique de nouvelles connaissances, compétences et pratiques.

Vers l'avenir

Le rapport de l'OCDE, *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World (2012)*, souligne les nombreuses tentatives faites par de nombreux pays pour réformer les programmes, les méthodes d'évaluation et les démarches pédagogiques dans l'objectif de mieux préparer les jeunes à affronter la vie et à progresser au fil de leurs apprentissages. Les nations incorporent les compétences qu'elles estiment nécessaires à la réussite des élèves à l'intérieur de programmes qui viennent appuyer la pédagogie d'enseignement qu'elles préconisent. Cependant, tout au long de ce rapport, on répète que l'acquisition de compétences essentielles par les élèves va de pair avec des enseignants : 1) ayant une bonne connaissance de la matière qu'ils enseignent; 2) ayant une profonde compréhension de la démarche d'évaluation et la capacité d'utiliser les données à leur disposition pour prendre des décisions éclairées; 3) utilisant un répertoire varié de stratégies pédagogiques qu'ils combinent ou modifient en fonction de différences d'apprentissage individuelles.

[TRADUCTION] « Parmi ces stratégies, mentionnons l'enseignement direct, l'enseignement

devant un groupe complet, la découverte guidée, le travail de groupe, la facilitation de l'auto-apprentissage et de la découverte individuelle ainsi que la rétroaction personnalisée » (p. 52). Les enseignants peuvent réaliser des gains importants lorsqu'ils travaillent ensemble au sein de réseaux de communautés professionnelles intra ou inter-organisationnelles, ce qui inclut le mentorat auprès d'autres enseignants. Enfin, le rapport souligne l'importance pour les enseignants de savoir utiliser les nouvelles technologies en tant qu'outils d'enseignement efficaces – pour l'accès à des ressources à jour – et en tant que mécanismes d'évaluation efficaces – pour le suivi de l'apprentissage de leurs élèves. Dans l'ensemble, il importe que les enseignants comprennent les rouages de l'apprentissage.

Aucun changement dans les pratiques d'enseignement ne se produira tant et aussi longtemps que la réforme de l'éducation ne visera pas le cœur même de l'enseignement et de l'apprentissage : la classe.

L'apprentissage professionnel doit se concentrer sur l'amélioration de l'acte d'enseigner et de l'efficacité des leaders. Lorsque les efforts tendront vers un ensemble de priorités précises s'articulant autour de l'apprentissage des élèves, les enseignants auront le temps nécessaire pour mettre à l'essai de nouvelles stratégies et apprendre de leurs collègues; les leaders scolaires, quant à eux, auront le temps nécessaire pour donner aux enseignants des occasions de collaborer avec leurs collègues et de peaufiner leurs connaissances et leur expertise de la pédagogie. Fullan (2011) fournit des preuves

substantielles aux décideurs. Sa recherche confirme que les groupes de collaboration accélèrent l'amélioration du rendement des enseignants. En conclusion, il affirme [TRADUCTION] « qu'une réforme globale passe nécessairement par la collaboration entre pairs » (p. 12).

*Aucun changement dans
les pratiques
d'enseignement ne se
produira tant et aussi
longtemps que la réforme
de l'éducation ne visera pas
le cœur même de
l'enseignement et de
l'apprentissage : la classe.*

Barber (2007) a rêvé de la création d'une coalition (p. 8) pour soutenir la mise en œuvre d'une réforme à grande échelle. Des leaders clés de tous les niveaux seraient représentés au sein de cette coalition, qui communiquerait des messages et des stratégies clés dans un langage simple. Parmi les membres de cette coalition, il y aurait des leaders des communautés politique et éducative. Leur message en serait un de solidarité et de réciprocité. Les communautés politique et éducative de l'Î.-P.-É. doivent chanter à l'unisson en un chœur réunissant des voix d'élèves, de parents, d'enseignants, de directeurs, de directeurs adjoints, de commissaires, d'employés du MÉDPE, de membres de la PEITF, de membres de la Faculté de l'éducation de l'UPEI et d'autres leaders de l'enseignement postsecondaire. Collectivement, nous pouvons créer des cultures de collaboration qui favoriseront l'amélioration de la compétence et de l'engagement des éducateurs à l'égard des importants changements à venir et qui, si elles gagnent des appuis à l'intérieur des salles de classe, susciteront de nouvelles attentes pour tous.

Mourshed, Chinezi et Barber (2010) ont publié le rapport *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Ils ont fait la synthèse de 20 systèmes scolaires en vue de déterminer les facteurs critiques favorisant l'amélioration continue. Dans ce document, les auteurs fournissent aux décideurs du domaine de l'éducation un instrument de mesure pour la détermination des besoins particuliers d'une nation d'après l'analyse des systèmes scolaires qui se cachent derrière les résultats de l'étude PISA. L'atteinte d'objectifs d'amélioration des

résultats scolaires n'exige pas des systèmes scolaires – qui ne sont pas sur le même pied d'égalité au départ – qu'ils suivent des chemins identiques. La voie n'est pas tracée à l'avance, bien que les nations dont les élèves réussissent et celles dont la performance s'améliore de manière constante aient beaucoup de points en commun. En voici certains.

- Changements draconiens pouvant apparaître en l'espace de six mois ou moins.
- Accent mis sur l'amélioration des pratiques pédagogiques plutôt que sur la modification des contenus.
- Amélioration des systèmes impensable si on ne fait que répéter ce qui a déjà été fait ou tenter de reproduire des systèmes à des niveaux de performance extrêmement différents.
- Atteinte d'un équilibre entre contrainte *et* soutien et entre mandat *et* persuasion.
- Interventions visant à améliorer la pédagogie, la démarche d'évaluation, les systèmes de données, l'élaboration des politiques, la révision des programmes et la rémunération.
- Mouvement général de collaboration visant à : améliorer les pratiques d'enseignement; accroître la responsabilité latérale entre les enseignants à l'égard de l'amélioration de l'apprentissage des élèves; établir un capital social et non individuel.
- Leaders transmettant un message cohérent et jetant les assises des améliorations à venir.
- Importance de la stabilité du leadership; planification de la relève – avec les bonnes personnes – pour assurer la continuité.

Ce résumé montre que l'Î.-P.-É. est sur la bonne voie et que, si elle va de l'avant avec l'élaboration et la mise en œuvre d'un modèle renouvelé d'apprentissage professionnel reposant sur les constatations du présent rapport, son système scolaire sera propulsé sur le chemin de l'amélioration continue et promis à de grands changements. Il importe d'adopter un modèle renouvelé d'apprentissage professionnel basé sur le corpus grandissant de publications spécialisées [TRADUCTION] « accordant leur appui à l'apprentissage professionnel des enseignants – un appui basé sur les types d'expériences qui semblent accroître l'expertise des enseignants et catalyser la transformation de leurs pratiques d'enseignement pour donner lieu à de meilleurs résultats scolaires » (Darling-Hammond *et al.*, 2009, p. 27).

SECTION 3 : PRINCIPES POUR UN APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL EFFICACE

Sept principes pour un apprentissage professionnel efficace

Un fil conducteur sous-tend le vaste corpus de publications spécialisées concernant les principes inhérents à un apprentissage professionnel efficace ayant une incidence positive sur l'apprentissage des élèves et leur réussite. Au cours de la dernière décennie, Guskey (2000) a ouvert la voie à la conduite de recherches rigoureuses qui confirment le lien étroit entre l'apprentissage professionnel des enseignants et l'amélioration de la réussite des élèves. La possibilité de faire des expériences d'apprentissage professionnel de qualité est la plaque tournante qui mène vers l'amélioration des pratiques d'enseignement et des résultats scolaires.

Le modèle proposé dans le présent rapport est ancré dans la recherche sur les facteurs propices à un perfectionnement professionnel efficace et repose sur l'application des principes sous-jacents à la prestation d'un programme d'apprentissage professionnel de qualité supérieure garantissant une amélioration des résultats scolaires. Ces principes valent pour tous les échelons du système (écoles, commissions scolaires et MÉDPE). Ils découlent des travaux réalisés par les responsables du système scolaire du gouvernement victorien (Australie), au sein du ministère de l'Éducation et de la Formation (2005), dans le cadre de la réforme qu'ils ont mis de l'avant pour renforcer l'expertise de leurs éducateurs (voir la figure 1). Ces principes sont au nombre de sept. Les voici.

Principe 1 : L'apprentissage professionnel est axé sur les résultats des élèves (pas uniquement sur les besoins individuels des enseignants).

L'apprentissage professionnel vise à maximiser l'apprentissage des élèves afin que chacun d'eux atteigne son plein potentiel. L'utilisation de multiples sources de données sur les élèves permet d'orienter l'apprentissage professionnel des enseignants en fonction d'analyses comparatives entre des buts et des résultats en matière d'apprentissage et de performance des élèves. De telles analyses définissent ce que les enseignants doivent apprendre, permettent de centrer sur l'élève l'apprentissage professionnel des enseignants et rehaussent la confiance du public à l'égard de l'utilisation des ressources d'apprentissage professionnel. Les résultats des élèves s'améliorent lorsque l'apprentissage professionnel amène les enseignants à mieux comprendre la manière dont ils peuvent présenter et transmettre la matière enseignée de manière significative.

Principe 2 : L'apprentissage professionnel s'attache et s'intègre aux pratiques d'enseignement (il ne s'éloigne pas de la réalité de l'école).

L'apprentissage professionnel des enseignants devrait se faire à l'école et s'intégrer au travail d'enseignement quotidien. Les expériences d'apprentissage les plus inspirantes et les plus significatives se font à l'école, car les enseignants peuvent alors s'attaquer sans attendre aux problèmes et enjeux liés à l'apprentissage et à l'enseignement. Étant près de leur salle de classe et de leurs collègues, ils sont plus en mesure de travailler ensemble à l'identification des problèmes ainsi qu'à la recherche et à la mise en application des solutions.

Or, cela ne diminue en rien l'utilité des expériences d'apprentissage acquises en dehors de l'école, y compris au cours d'études supérieures, d'ateliers, de séances de formation à l'interne et de séminaires. Les occasions d'apprentissage externes peuvent compléter l'apprentissage professionnel à l'école. L'apprentissage professionnel doit être ancré dans le travail effectué à l'école par les enseignants, tout en s'enrichissant d'idées et de connaissances puisées en dehors de l'école.

Principe 3 : L'apprentissage professionnel s'appuie sur les meilleures données de recherche disponibles sur l'apprentissage et l'enseignement efficaces (pas uniquement sur ce que l'on connaît actuellement).

Un apprentissage professionnel des enseignants propice à l'amélioration de l'apprentissage de tous les élèves prépare les enseignants à appliquer la recherche à leur prise de décisions. Les programmes d'apprentissage professionnel réussis trempent les enseignants dans la matière qu'ils enseignent et leur donnent des connaissances basées sur les recherches portant sur la manière dont les élèves apprennent cette matière.

Les résultats de recherche doivent être aisément accessibles aux enseignants afin que ceux-ci puissent construire et élargir leur base de connaissances professionnelles. Ils comprennent de l'information sur l'enseignement et l'apprentissage efficaces; la manière dont les élèves apprennent une matière en particulier; la gestion de classe, l'évaluation et les programmes.

Principe 4 : L'apprentissage professionnel repose sur la collaboration et fait appel à la réflexion et à la rétroaction (il ne s'agit pas que d'une quête individuelle).

Les occasions d'apprentissage professionnel doivent combler les besoins individuels des enseignants, tout en s'articulant autour de la résolution de problèmes en collaboration. Organisés en équipe, les éducateurs doivent assumer la responsabilité collective de la résolution de

problèmes complexes liés à l'enseignement et à l'apprentissage ainsi qu'à l'amélioration des résultats scolaires. Les équipes partagent des connaissances, une expertise et des expériences, ce qui leur permet d'approfondir leur apprentissage et d'accroître leur compréhension mutuelle des pratiques d'enseignement efficaces. Les équipes créent des conditions de réflexion collégiale et contribuent à l'uniformisation des charges de travail.

Une rétroaction constructive, objective et recevable sur les pratiques d'enseignement est importante, car elle permet de cibler les secteurs où l'enseignant doit améliorer son rendement et de créer des occasions d'apprentissage professionnel axées sur les secteurs à améliorer.

Des enseignants compétents et expérimentés, des leaders scolaires ou des experts de l'extérieur de l'école peuvent également donner aux enseignants une rétroaction sur leur apprentissage professionnel. Ainsi, la rétroaction d'un pair de confiance sur le fonctionnement d'une équipe d'apprentissage professionnel, d'un accompagnateur ou d'un mentor est utile pour mesurer l'efficacité d'une stratégie d'apprentissage.

Principe 5 : L'apprentissage professionnel est fondé sur des données probantes (non anecdotiques) afin de permettre d'orienter les plans d'amélioration et de mesurer les incidences.

Des données provenant de différentes sources peuvent être utilisées pour déterminer le contenu de l'apprentissage professionnel des enseignants, de même que pour concevoir des programmes d'apprentissage professionnel et en surveiller les incidences.

La collecte régulière de données probantes, et non de données anecdotiques, à différents échelons du système scolaire (élèves, enseignants, écoles) contribue à déterminer où en sont les élèves dans leur apprentissage et où se situent les enseignants dans leur parcours professionnel. Les cahiers des élèves, par exemple, peuvent être utilisés pour cerner les domaines avec lesquels les élèves ont de la difficulté ou déterminer comment les élèves progressent durant des périodes données.

Les données peuvent servir à mesurer et à améliorer l'incidence de l'apprentissage professionnel. Les évaluations formatives permettent aux enseignants d'apporter les rectifications et corrections nécessaires en cours de route, tandis que les évaluations sommatives mesurent l'efficacité des activités d'apprentissage professionnel et leur incidence sur les pratiques d'enseignement, les connaissances et l'apprentissage des élèves.

Principe 6 : L'apprentissage professionnel est continu, encadré et pleinement intégré dans la culture et les activités du système – écoles, commissions scolaires et ministère (il n'est pas épisodique et fragmenté).

L'apprentissage professionnel doit être continu, à long terme et soutenu. Un changement important et permanent des pratiques d'enseignement ne se produit pas en quelques semaines. Souvent, cela prend des mois ou des années. L'apprentissage par l'action, la réflexion et la rectification est un long processus qui comporte de multiples étapes.

Les enseignants doivent être soutenus dans leur apprentissage professionnel. Pour la résolution de problèmes complexes et la mise en œuvre de pratiques novatrices, ils peuvent avoir besoin d'une expertise de l'extérieur et de ressources additionnelles. L'encouragement et la reconnaissance sont également des éléments indispensables au soutien des enseignants pour qui il est difficile – souvent douloureux – de trouver de nouvelles façons de faire les choses. Il est essentiel de fournir l'appui soutenu, immédiat et de qualité nécessaire à l'amélioration dans les écoles et dans les classes, en particulier en cas de problèmes inattendus.

Un apprentissage professionnel soutenu et continu doit être intégré au système scolaire. Les commissions scolaires et le personnel du MÉDPE ont la responsabilité de donner l'exemple des bonnes pratiques à adopter en participant à des activités d'apprentissage professionnel continu.

Principe 7 : L'apprentissage professionnel est une responsabilité individuelle et collective à tous les échelons du système scolaire (non seulement dans les écoles) et il n'est pas optionnel.

L'apprentissage professionnel doit être offert à tous les niveaux du système. C'est une responsabilité individuelle et collective des écoles, des commissions scolaires et du MÉDPE. Pour les enseignants et les leaders scolaires, l'apprentissage professionnel doit être lié aux objectifs de développement scolaire. Ces objectifs doivent à leur tour refléter les besoins et les buts des commissions scolaires et du MÉDPE.

L'apprentissage professionnel est intrinsèquement lié au renforcement de la capacité du système dans son ensemble. Les commissions scolaires, le MÉDPE et d'autres groupes d'intervenants clés doivent travailler en collaboration à déterminer les stratégies d'amélioration et de partage des pratiques d'apprentissage professionnel qui favorisent le mieux l'amélioration des écoles et du système scolaire dans son ensemble.

Figure 1 : Caractéristiques de base d'un apprentissage professionnel efficace



(Voir ci-dessous pour la traduction des termes)

Libellé

Effective professional learning : apprentissage professionnel efficace

Student learning : Favorise l'apprentissage des élèves

Embedded in practice : Intégré aux pratiques d'enseignement

Research based : Basé sur la recherche

Collaborative : Repose sur la collaboration

Evidence based and data driven : Fondé sur des données probantes

Ongoing and supported : Continu et soutenu

Individual and collective responsibility : Mise sur la responsabilité individuelle et collective

SECTION 4 : MODÈLE D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL POUR LE SYSTÈME SCOLAIRE DE L'ÎLE-DU-PRINCE- ÉDOUARD

[TRADUCTION] *Le changement ne se produira pas si nous l'attendons de quelqu'un d'autre ou à un autre moment. Nous sommes ceux que nous attendions. Nous sommes le changement que nous recherchons (Barack Obama).*

Aperçu

On ne saurait trop insister sur l'importance d'un enseignement efficace dans les sociétés mondialisées fondées sur le savoir. Dans un monde où les technologies de l'information et de la communication sont omniprésentes, caractérisé par des interactions sociales, économiques et politiques complexes, les jeunes ont besoin d'acquérir des compétences de haut niveau en résolution de problèmes et de savoir comment appliquer leurs connaissances dans des situations nouvelles ou différentes. La mesure dans laquelle les élèves développent ces compétences repose en grande partie sur la qualité de l'enseignement qui leur est prodigué à l'école.

Or, la tâche de l'enseignant est complexe et exigeante. Il doit connaître à fond la matière qu'il enseigne, savoir comment les élèves apprennent et être au fait des environnements de classe qui permettent d'optimiser l'apprentissage. Pour acquérir et parfaire les compétences et les connaissances nécessaires à l'exercice de sa profession, l'enseignant doit pouvoir profiter d'occasions d'apprentissage professionnel continu de qualité supérieure. À l'instar des membres d'autres professions, les enseignants ne doivent jamais cesser d'apprendre et doivent considérer leur propre apprentissage comme un aspect fondamental de l'exercice de leur profession plutôt que comme un élément accessoire ou optionnel.

Il est essentiel d'investir dans l'apprentissage professionnel afin que les écoles deviennent des communautés d'apprentissage permettant aux enseignants de travailler ensemble, d'apprendre les uns des autres et de mettre en commun les pratiques exemplaires qui assurent l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est seulement grâce aux efforts collectifs des enseignants et en constituant une base de connaissances professionnelles partagées que l'on pourra favoriser l'amélioration constante du système scolaire afin d'accroître l'apprentissage et la réussite des élèves.

C'est seulement grâce aux efforts des enseignants et en constituant une base de connaissances professionnelles partagées que l'on pourra favoriser l'amélioration constante du système scolaire afin d'accroître l'apprentissage et la réussite des élèves.

Contexte de l'Île-du-Prince-Édouard

Au sein du système scolaire de l'Î.-P.-É., on a multiplié les initiatives positives afin d'investir dans l'apprentissage professionnel des enseignants. On observe que des pratiques exemplaires ont été adoptées dans toutes les écoles de l'Î.-P.-É. Toutefois, selon les résultats de la recherche *Perspective 2012*, il est de toute évidence essentiel d'en faire davantage pour encourager et appuyer les enseignants dans les écoles. À cette fin, il n'est pas vraiment nécessaire d'imposer une nouvelle structure d'apprentissage professionnel au système scolaire, mais plutôt de prendre des mesures qui permettront de développer et de diffuser des pratiques efficaces dans le cadre d'un modèle renouvelé d'apprentissage professionnel.

Il est clair que les partenaires du milieu de l'éducation ont en commun la volonté d'agir en ce sens, plutôt que de mener d'autres études ou discussions. Les constatations tirées de la recherche *Perspective 2012* donnent une orientation claire pour l'établissement du modèle renouvelé. Nous avons précédemment décrit en détail chacune des constatations, mais aux fins de la présente section nous les répétons ci-dessous.

- **Constatation 1 :** À la lumière des consultations menées au sein du milieu de l'éducation, harmoniser les objectifs et les priorités en ce qui touche l'apprentissage et la réussite des élèves, s'y conformer et les soutenir.
- **Constatation 2 :** Assurer une amélioration continue des connaissances, des compétences, des pratiques et des méthodes pour renforcer l'excellence de l'enseignement parce que la qualité de l'enseignement est le facteur déterminant le plus important de l'apprentissage des élèves.
- **Constatation 3 :** Développer et renforcer les compétences en leadership pédagogique des directeurs, des directeurs adjoints et d'autres leaders dans l'école afin de soutenir l'excellence de l'enseignement.
- **Constatation 4 :** Souligner l'importance d'une rétroaction continue et précise fournie en temps opportun aux enseignants pour les soutenir dans l'exercice de leur profession, et aux élèves dans le cadre de l'évaluation formative de leur apprentissage.
- **Constatation 5 :** Valoriser le rôle des équipes d'apprentissage professionnel dans un environnement de collaboration mettant l'accent sur le renforcement de l'expertise, le partage des responsabilités et l'engagement collectif qui se manifeste par des mesures intentionnelles ciblées.
- **Constatation 6 :** Recommander un réaménagement immédiat du calendrier scolaire afin que celui-ci favorise l'apprentissage professionnel continu, soutenu, utile et intégré des enseignants.
- **Constatation 7 :** Réduire considérablement le recours à la formation hors école et adopter un modèle de formation à l'école.

Afin d'établir un cadre pour ce modèle renouvelé, nous avons présenté les sept principes qui sous-tendent la prestation d'un programme d'apprentissage professionnel efficace de qualité supérieure. Ces principes s'appliquent à tous les échelons du système scolaire : au sein des écoles, des commissions scolaires et du MÉDPE. Les constatations qui ressortent du présent rapport concordent avec les sept principes pour un apprentissage professionnel hautement efficace :

- **Principe 1** : L'apprentissage professionnel est axé sur les résultats des élèves.
- **Principe 2** : L'apprentissage professionnel s'attache et s'intègre aux pratiques d'enseignement.
- **Principe 3** : L'apprentissage professionnel s'appuie sur les meilleures données de recherche disponibles sur l'apprentissage et l'enseignement efficaces.
- **Principe 4** : L'apprentissage professionnel repose sur la collaboration et fait appel à la réflexion et à la rétroaction.
- **Principe 5** : L'apprentissage professionnel est fondé sur des données probantes (non anecdotiques) afin de permettre d'orienter les plans d'amélioration et de mesurer les incidences.
- **Principe 6** : L'apprentissage professionnel est continu, encadré et pleinement intégré dans la culture et les activités du système – écoles, commissions scolaires et ministère.
- **Principe 7** : L'apprentissage professionnel est une responsabilité individuelle et collective à tous les échelons du système scolaire (non seulement dans les écoles) et il n'est pas optionnel.

Ces principes, les constatations issues de la recherche *Perspective 2012* et les pratiques efficaces déjà en vigueur fournissent le cadre du modèle renouvelé d'apprentissage professionnel pour le système scolaire de l'Î.-P.-É. Toutefois, pour aller de l'avant et atteindre les objectifs énoncés dans le présent rapport, il nous faut prendre des mesures claires. Il ne s'agit pas simplement d'allouer des ressources supplémentaires aux programmes de perfectionnement professionnel. Il nous faut comprendre ce que les enseignants doivent savoir et faire pour améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves. Qui plus est, grâce aux mesures prises, ce modèle renouvelé d'apprentissage permettra d'orienter toutes les activités d'apprentissage offertes aux enseignants pour améliorer leurs pratiques d'enseignement dans le temps.

Mesures

Le système scolaire de l'Î.-P.-É. a pour objectif clé l'amélioration des résultats d'apprentissage de tous les élèves quels que soient leurs antécédents socioéconomiques et la région où ils résident. Toutefois, la réalisation de cet objectif repose essentiellement sur les enseignants et les leaders en éducation. Si nous voulons constamment améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans nos classes, dans nos écoles et dans l'ensemble du système scolaire, nous devons renforcer l'expertise de nos éducateurs. Par conséquent, il importe que tous les leaders endossent des mesures qui permettront au système scolaire déjà fort dynamique de continuer à progresser et à s'améliorer. Les mesures énumérées ci-après favoriseront la création d'un environnement favorable à l'atteinte de cet objectif. Mais le temps presse. Le présent rapport recommande d'entreprendre des réformes systémiques. Nous reconnaissons que le système scolaire de l'Î.-P.-É. est efficace à bien des égards, mais nous constatons qu'il est nécessaire de cibler davantage le pourquoi et le comment de l'apprentissage professionnel offert dans notre système. En adoptant les politiques et les pratiques qui s'imposent, nous obtiendrons de meilleurs résultats pour les élèves dans l'ensemble de notre système scolaire.

Le système scolaire de l'Î.-P.-É. a pour objectif clé l'amélioration des résultats scolaires de tous les élèves quels que soient leurs antécédents socioéconomiques et la région où ils résident.

- **Mesure 1 :** Réaménager le calendrier scolaire pour intégrer l'apprentissage professionnel dans l'horaire de travail quotidien des enseignants afin de favoriser l'amélioration continue des connaissances, des compétences, des attitudes et des pratiques des enseignants.
- **Mesure 2 :** Réorganiser le processus de formation hors école pour la mise en œuvre des programmes d'études afin de réduire considérablement le recours à la formation hors école et adopter un modèle de formation à l'école.
- **Mesure 3 :** Valoriser le rôle des équipes d'apprentissage professionnel qui mettent l'accent sur la collaboration et le respect mutuel, le renforcement de l'expertise, le partage des responsabilités, l'engagement collectif et les mesures intentionnelles.
- **Mesure 4 :** Favoriser l'excellence de l'enseignement en créant un environnement favorable qui permet de fournir en temps opportun une rétroaction continue et précise à l'enseignant.
- **Mesure 5 :** Développer et renforcer les compétences en leadership pédagogique des directeurs, des directeurs adjoints et d'autres leaders dans l'école afin de soutenir l'excellence de l'enseignement.

- **Mesure 6 :** Fournir en temps opportun au système scolaire des données de recherche à jour sur les pratiques pédagogiques efficaces.
- **Mesure 7 :** Promouvoir l'apprentissage et la réussite des élèves en harmonisant les mesures de soutien avec les priorités clés en matière d'éducation, particulièrement en ce qui touche la littératie et la numératie.
- **Mesure 8 :** Établir au sein des commissions scolaires et des écoles une procédure pour assurer le suivi des données provinciales sur la littératie et la numératie.
- **Mesure 9 :** Accorder davantage d'importance aux activités d'apprentissage professionnel dans les écoles et les classes plutôt qu'à la formation hors école et réaffecter les ressources financières en conséquence.
- **Mesure 10 :** Encourager et soutenir les relations de travail axées sur la collaboration entre la Home and School Association, la PEITF, les commissions scolaires, le MÉDPE, la Faculté de l'éducation de l'Université de l'Î.-P.-É. et d'autres organisations qui ont à cœur l'apprentissage et la réussite des élèves.

Modèle renouvelé d'apprentissage professionnel

L'adoption d'un modèle renouvelé d'apprentissage professionnel nécessite un changement d'orientation structurelle et philosophique dans la façon dont le système scolaire de l'Î.-P.-É. conçoit l'apprentissage professionnel des éducateurs. Le modèle renouvelé doit se fonder sur les résultats de la recherche *Perspective 2012* et se conformer aux sept principes pour un apprentissage professionnel efficace. Pour assurer le succès du nouveau modèle, il est essentiel d'intégrer les dix mesures constituant l'assise qui permettra d'atteindre les objectifs établis en ce qui touche l'excellence de l'enseignement, le leadership compétent et l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves.

Plus précisément, ces dix mesures doivent être prises en compte dans :

- le réaménagement du calendrier scolaire;
- une nouvelle approche pour assurer la formation à l'interne sur les nouveaux programmes d'études;
- un soutien continu au travail en collaboration au sein de l'école;
- l'application de *plans d'apprentissage professionnel* initiés par l'enseignant;
- le processus de suivi des données provinciales sur la littératie et la numératie;
- un programme pour accroître les compétences en leadership pédagogique;
- l'affectation des ressources financières;
- les relations de travail en collaboration.

Les changements apportés dans les secteurs énumérés ci-devant permettront d'aplanir de façon efficace et efficiente les obstacles identifiés qui nuisent à la prestation d'une formation à l'interne continue de qualité supérieure pour la mise en œuvre des programmes d'études et à l'apprentissage professionnel continu en milieu scolaire. Le nouveau modèle introduira également des objectifs personnels d'apprentissage professionnel définis par les enseignants, qui auront ainsi l'occasion de travailler en réseau avec d'autres enseignants ayant une charge d'enseignement similaire au sein de l'école ou de la famille d'écoles. Il est urgent de restructurer notre système afin d'accélérer l'adoption du modèle renouvelé d'apprentissage professionnel pour les éducateurs de l'Î.-P.-É., et d'améliorer de ce fait l'apprentissage et la réussite des élèves. Ce modèle permettra à l'Î.-P.-É. de se comparer sur le plan de l'excellence en matière d'éducation aux pays très performants et aux administrations scolaires qui ont à cœur de s'améliorer sans cesse.

Calendrier scolaire réaménagé

Actuellement, les journées consacrées au perfectionnement professionnel des enseignants ne sont pas intégrées à leur horaire de travail quotidien. Leurs objectifs sont fragmentés et elles ne favorisent pas l'apprentissage continu des éducateurs. Le problème le plus important c'est que les journées disponibles pour l'apprentissage professionnel ne sont pas organisées de façon systématique pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage. On ne peut s'attendre à ce que des journées d'apprentissage professionnel aléatoires et sporadiques sans but clair et intentionnel puissent mener à l'intégration d'un processus obligatoire d'apprentissage professionnel continu et d'amélioration du système. Non seulement elles ne permettent pas de développer l'excellence de l'enseignement, mais elles n'ont pas d'incidence significative sur l'apprentissage et la réussite de tous les élèves de l'Î.-P.-É. Outre la rétroaction positive précise et systématique concernant l'utilité des deux journées d'apprentissage professionnel en milieu scolaire fournie par les enseignants, les résultats de la recherche *Perspective 2012* montrent clairement qu'il existe un fort consensus sur le fait que les autres journées consacrées à l'apprentissage professionnel dans le calendrier scolaire engendrent des frustrations parce que les enseignants estiment qu'elles ne répondent pas à leurs besoins professionnels.

À l'heure actuelle, les activités d'apprentissage professionnel pour les éducateurs de l'Î.-P.-É. sont organisées comme des événements « *isolés* » se déroulant sur une ou deux journées. Même si chaque événement peut être planifié en collaboration avec les partenaires du milieu de l'éducation, il n'existe pas de plan général à long terme, et les activités d'apprentissage offertes ne concordent pas avec les priorités établies en matière d'éducation. Nombre d'enseignants considèrent que ces journées sont inefficaces et qu'ils pourraient utiliser leur temps à meilleur escient dans leur classe. Dans le cadre de la recherche *Perspective 2012*, les enseignants ont déclaré que ces journées ne leur permettaient pas d'améliorer leurs pratiques ni de mieux comprendre comment aider leurs élèves à apprendre. Ils ont toutefois souligné qu'ils avaient un besoin urgent d'une formation professionnelle qui les aiderait à concevoir des activités d'apprentissage de qualité supérieure pour tous les élèves de l'Î.-P.-É. Les enseignants ne manquent pas de détermination, mais ils veulent que les journées d'apprentissage professionnel leur permettent d'accroître leurs compétences.

Dans le cadre du nouveau modèle, toutes les journées d'apprentissage professionnel seront réparties dans le calendrier scolaire. Cela permettra de créer et de maintenir un environnement qui suscitera la motivation à apprendre et la confiance chez les enseignants. De plus, cet environnement constituera une plateforme qui permettra d'intégrer le processus d'apprentissage professionnel continu dans l'objectif de favoriser l'excellence de l'enseignement et la réussite des élèves. En outre, des journées d'apprentissage professionnel supplémentaires pour les enseignants seront ajoutées avant le début et au cours de l'année scolaire, notamment pendant la dernière semaine d'août avant la fête du Travail. Dans le calendrier actuel, les enseignants commencent à travailler deux jours avant la rentrée des élèves. L'objectif de ces deux journées restera le même. Les trois journées additionnelles serviront à plusieurs fins : formation sur les nouveaux programmes d'études, rencontre avec les enseignants qui enseigneront pour la première fois à un niveau donné, soutien aux nouveaux enseignants et préparatifs généraux avant la rentrée des élèves. Pour que le nombre de jours de travail reste le même, les enseignants auront droit à des journées de congé supplémentaires au cours de l'année scolaire.

Au cours des journées d'apprentissage professionnel réparties pendant l'année scolaire, trois types de formation seront offerts :

1. formation sur les nouveaux programmes d'études;
2. apprentissage professionnel en milieu scolaire;
3. objectifs personnels d'apprentissage professionnel.

Formation à l'interne sur les nouveaux programmes d'études : approche de développement pédagogique

Au cours des dernières années, pour simplifier les programmes d'études, le MÉDPE a réduit intentionnellement le nombre global de résultats d'apprentissage associés aux diverses matières. Ces nouveaux programmes d'études mettent l'accent sur les habiletés supérieures de la pensée, sont plus faciles à gérer pour les enseignants et fixent des objectifs clairs pour l'enseignement et pour l'apprentissage des élèves. La démythification des programmes d'études facilite la compréhension de la signification des résultats d'apprentissage; une série d'indicateurs de réussite qui se prêtent à des stratégies pédagogiques hautement efficaces ainsi que des stratégies d'évaluation appropriées permettent de cerner la profondeur et l'ampleur des résultats d'apprentissage. La formation à l'interne sur les programmes d'études sera donnée dans le cadre de journées d'apprentissage professionnel prévues avant et pendant l'année scolaire, selon une approche en trois volets qui a été utilisée avec succès dans d'autres provinces. L'approche de développement pédagogique a pour objet d'appuyer les enseignants avant et pendant la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études.

1^{er} volet (autoapprentissage) : Dans le cadre du premier volet de la nouvelle approche de développement pédagogique, les enseignants recueilleront des renseignements sur le nouveau programme d'études ou les nouvelles ressources. Ce volet est essentiel à la mise en œuvre d'un nouveau programme d'études ou d'une nouvelle ressource, mais il n'est pas nécessaire de prévoir une rencontre en personne pour transmettre l'information nécessaire de façon efficace. Il est recommandé que ce volet se déroule au cours du printemps de l'année scolaire précédant la

mise en œuvre du programme en question. Cette activité de formation peut être suivie individuellement ou en petits groupes. Si l'on choisit l'approche par petits groupes, on peut organiser des rencontres virtuelles ou en personne si les distances le permettent. Cette séance de formation d'une demi-journée prévoit l'étude d'une trousse d'information qui comprend habituellement des ressources multimédias, de la documentation professionnelle, des exemples pratiques, etc. Les séances vidéo multimédias sont animées par des spécialistes. On pourra arrêter la séance au besoin, par exemple pour donner l'occasion aux participants de réfléchir sur le contenu présenté. Le premier volet a pour objectif général :

- de fournir un aperçu du contenu de la trousse d'information;
- de fournir un aperçu du document d'accompagnement du nouveau programme d'études et/ou des nouvelles ressources;
- de permettre aux enseignants de prendre connaissance du guide du programme d'études et des ressources (à l'aide de la trousse multimédia en ligne).

Les enseignants pourront réfléchir seuls ou en petits groupes sur le contenu du document multimédia, mais auront l'occasion d'en discuter davantage dans le cadre du deuxième volet.

2^e volet (*apprentissage en collaboration*) : Dans le cadre du deuxième volet de cette nouvelle approche, les enseignants auront l'occasion de discuter avec leurs collègues des méthodes d'enseignement et d'apprentissage associées au nouveau programme d'études. Ce volet devrait être organisé au cours du printemps de l'année scolaire précédant la mise en œuvre du programme d'études, mais après que les participants aient eu le temps de compléter le premier volet et d'y réfléchir. Nous recommandons que les enseignants se réunissent en groupes de deux à huit personnes, selon l'emplacement géographique ou la famille d'écoles. Il est possible que dans le cas de petites écoles rurales seulement deux enseignants se rencontrent. Par ailleurs, les enseignants d'écoles plus grandes peuvent se joindre à ceux d'une autre école pour enrichir la discussion. Si, pour le premier volet, les enseignants se sont rencontrés en petits groupes, ce deuxième volet leur donne l'occasion de renforcer davantage leur expertise en rencontrant des enseignants d'une autre école. Comme pour le premier volet, on peut organiser des rencontres virtuelles ou, si les distances le permettent, en personne. Le groupe doit nommer un animateur pour la séance. Cette rencontre d'une demi-journée se veut cordiale et donne aux enseignants l'occasion de discuter, de poser des questions et de participer à des activités exploratoires. Le programme du deuxième volet devrait être élaboré en tenant compte des besoins relevés dans le cadre du premier volet. Il pourrait inclure :

- une activité de réflexion et de suivi sur le document multimédia du premier volet, le guide du programme d'études et/ou les nouvelles ressources;
- une période de discussion visant à répondre aux questions soulevées dans le cadre du premier volet;
- l'étude des premiers sujets du cours, notamment un examen fouillé des premières leçons;
- une discussion en vue de recommander les sujets qui seront examinés et traités dans le cadre du troisième volet.

3^e volet (réseau d'apprentissage associé à un programme d'études) : Dans le cadre du troisième volet, les enseignants auront l'occasion de participer en personne à une rencontre en grand groupe. On recommande que cette séance d'une journée complète ait lieu à l'automne ou au début de l'année scolaire où le nouveau programme d'études sera mis en œuvre. Elle devra être structurée de façon à répondre aux besoins présentés par les groupes qui ont travaillé ensemble dans le cadre du deuxième volet. Cette journée sera planifiée et organisée en consultation avec les commissions scolaires et les spécialistes du MÉDPE en tenant compte de la rétroaction des enseignants obtenue à l'issue du deuxième volet. Les enseignants, les directeurs, les directeurs adjoints, les membres des comités des programmes, les accompagnateurs, les chefs de groupe et les autres éducateurs peuvent participer à la séance ou l'animer. Il est essentiel que le personnel de soutien principal assiste à cette séance afin que les enseignants puissent recevoir l'aide continue dont ils ont besoin pour mettre en œuvre les programmes d'études et sachent à qui s'adresser pour obtenir du soutien par la suite. Ce volet ne vise pas à présenter la matière, mais plutôt les principales stratégies pédagogiques et d'évaluation. Au cours de cette journée, on traitera principalement de l'enseignement et de l'apprentissage, et on fournira un soutien pratique à la mise en œuvre des programmes d'études. On établira le programme de la journée à la lumière des suggestions formulées par les enseignants pendant le deuxième volet. Le plus souvent, ce troisième volet réunira des familles d'écoles au sein d'une région géographique.

Cette nouvelle approche de développement pédagogique qui consiste à offrir aux enseignants une formation à l'interne sur les nouveaux programmes d'études et/ou les nouvelles ressources constitue le point de départ de l'établissement d'un réseau de soutien au sein des écoles, des familles d'écoles ou des régions géographiques. Le contenu multimédia de la trousse d'information est une ressource d'apprentissage professionnel cohérente que les enseignants peuvent consulter au besoin et utiliser à tout moment.

- La ressource pourra être consultée en tout temps pendant l'année de la mise en œuvre du programme d'études et les années subséquentes.
- La ressource sera mise à la disposition des enseignants qui obtiennent leur poste après le début de l'année scolaire, des suppléants, des nouvelles recrues, des directeurs, des directeurs adjoints, etc.
- L'approche de formation à l'interne reconnaît que les enseignants ont besoin de travailler en collaboration et leur accorde du temps pour parler de leur travail entre eux.
- L'approche de formation à l'interne élargit les activités d'apprentissage initial sur le nouveau programme d'études de sorte que les enseignants seront beaucoup mieux préparés pour le mettre en œuvre.
- Comme le programme du troisième volet inclura les besoins identifiés dans le cadre du deuxième volet, il pourra répondre aux besoins particuliers des enseignants en tant qu'apprenants.

Dans l'ensemble, cette approche à la formation à l'interne permettra aux enseignants de mieux comprendre les nouveaux programmes d'études et les aidera à devenir de meilleurs leaders pédagogiques dans leur classe. Cette approche permet une analyse plus approfondie des

programmes d'études et des méthodes d'enseignement et d'évaluation. Elle donne aussi aux directeurs un aperçu de ce à quoi ils doivent s'attendre pendant la prestation des programmes d'études en classe et responsabilise davantage les leaders pédagogiques dans leur tâche de soutien aux enseignants. En visualisant les vidéos multimédias, les personnes qui occupent un poste de leadership au sein de l'école – directeurs, directeurs adjoints, accompagnateurs ou chefs de groupe – ont l'occasion d'en apprendre davantage sur les programmes d'études de l'Î.-P.-É., les stratégies pédagogiques efficaces et les pratiques d'évaluation appropriées.

Le MÉDPE assumera un rôle de leadership clé dans cette approche de formation sur les programmes d'études. Le document multimédia, qui sera conçu et produit par le MÉDPE, permettra d'assurer la pérennité de cette formation. En outre, le MÉDPE remboursera les frais de déplacement des enseignants pour qu'ils puissent assister à la séance du troisième volet. Les spécialistes des programmes d'études prépareront la trousse d'information à l'intention des enseignants, qui contiendra entre autres des questions à débattre et une fiche de rétroaction. Les vidéos seront hébergées dans une bibliothèque virtuelle d'apprentissage professionnel accessible en tout temps aux éducateurs. Les enseignants pourront revoir n'importe quelle section d'un programme d'études en visualisant les vidéos tout au long de l'année scolaire selon leurs besoins pédagogiques. Ces vidéos seront aussi fort utiles aux suppléants ou aux enseignants embauchés pour un contrat à court terme pendant l'année scolaire pour assurer la réussite soutenue des élèves.

Les commissions scolaires participeront aussi à cette approche de formation à l'interne en trois volets. Elles seront chargées d'organiser et de superviser les petits groupes d'enseignants qui travailleront ensemble dans le cadre du deuxième volet et de recevoir leur rétroaction et leurs commentaires à cette occasion. Avec l'appui du MÉDPE, les commissions scolaires dirigeront la planification et la prestation de la séance du troisième volet.

Les séances d'apprentissage professionnel concernant les programmes d'études destinées aux enseignants seront planifiées et mises en œuvre en collaboration par le personnel des commissions scolaires et le MÉDPE. Les spécialistes des programmes d'études du MÉDPE fourniront l'information pour les vidéos multimédias en repérant en consultation avec les commissions scolaires les enseignants qui utilisent des pratiques pédagogiques novatrices qui pourraient être très utiles à d'autres enseignants. Le personnel des commissions scolaires et le MÉDPE planifieront conjointement les deuxième et troisième volets de l'approche et demanderont une rétroaction sur les programmes d'études pour être en mesure d'apporter aux enseignants l'aide et le soutien dont ils auront besoin au moment de la mise en œuvre des programmes.

La planification et la conception d'outils multimédias de qualité supérieure s'effectueront en même temps que l'élaboration de nouveaux programmes d'études. Par conséquent, l'approche en trois volets mettra d'abord l'accent sur les objectifs que se sont fixés le MÉDPE et les commissions scolaires quant à la réussite des élèves de l'Î.-P.-É., soit l'atteinte de l'excellence en

littératie et en numératie. Au cours de la première année du passage à l'approche en trois volets, le MÉDPE s'occupera principalement de produire des documents multimédias à l'appui des nouveaux programmes d'études pour les cours de français et d'anglais langue première et de mathématiques. Il importe de souligner que la formation à l'interne donnée aux enseignants sur des programmes d'études particuliers sera conforme aux priorités déterminées par le MÉDPE et les commissions scolaires.

Apprentissage professionnel en milieu scolaire

À l'Î.-P.-É., des équipes scolaires travaillent en collaboration pour améliorer l'excellence en enseignement et la réussite scolaire des élèves. Aucun autre type d'apprentissage professionnel décrit dans les publications spécialisées ne permettent d'accroître la capacité de changement des systèmes d'éducation. Pour changer le système, il ne suffit pas de repérer un bon enseignant ici et là, mais il faut faire en sorte que, dans l'exercice de leur profession, tous les éducateurs, assistés de leurs collègues, aient l'occasion d'apprendre les pratiques éducatives efficaces les plus récentes, de les mettre à l'essai, d'y réfléchir, de les adapter, de les intégrer et de les maîtriser. Au sein des écoles et des classes, la pratique devient un projet rassembleur et les enseignants travaillent en collaboration plutôt qu'en vase clos. Les enseignants maîtres de leur art partagent leurs idées avec leurs collègues en se fixant comme objectif principal la réussite des élèves. Les commentaires formulés par les enseignants dans le cadre de la recherche *Perspective 2012* sont convaincants puisqu'ils décrivent l'effet positif majeur de l'apprentissage professionnel en milieu scolaire sur l'enseignement. Les répondants ont fait état des relations de confiance qui s'établissaient au sein des équipes scolaires. Un climat de confiance sûr est un facteur déterminant du succès éventuel des équipes de collaboration.

Les enseignants de l'Î.-P.-É. ont affirmé clairement que l'apprentissage professionnel en milieu scolaire au sein d'équipes de collaboration leur tient à cœur. Toutefois, ils ont formulé des suggestions pour améliorer le processus. Ils ont notamment souligné qu'il était nécessaire que les directeurs, les directeurs adjoints et les autres leaders dans l'école participent davantage et de façon continue au processus. Ils ont également mentionné avoir besoin d'information à jour sur les pratiques professionnelles efficaces. À la lumière de ces besoins, l'importance d'un leadership partagé au sein des écoles est manifeste. Le leadership peut être partagé entre les directeurs, les directeurs adjoints, les accompagnateurs, les enseignants leaders en littératie, les chefs de groupe, les enseignants-bibliothécaires, les orthopédagogues ou d'autres personnes au sein de l'école qui assument un rôle de leadership informel. En officialisant les fonctions de soutien à l'apprentissage professionnel dans les descriptions de ces postes, on aidera à assurer que les enseignants au sein des équipes de collaboration obtiendront l'appui dont ils ont besoin.

Pour répondre au besoin exprimé par les équipes scolaires concernant les ressources professionnelles permanentes, une bibliothèque virtuelle sera élaborée et maintenue par le MÉDPE. Elle offrira des dépliants et des vidéos à jour décrivant et démontrant les stratégies les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves. Le MÉDPE continuera de soutenir et de valoriser le rôle des équipes d'apprentissage professionnel qui travaillent en

collaboration et mettent l'accent sur le respect, le renforcement de l'expertise, le partage des responsabilités, l'engagement collectif et les mesures intentionnelles.

Plan personnel d'apprentissage professionnel

Les enseignants sont au cœur de leur propre apprentissage professionnel. Dans le cadre de leur charge d'enseignement, il leur incombe de veiller à ce que les élèves atteignent les résultats d'apprentissage prescrits dans la discipline enseignée. Cette responsabilité est partagée avec le MÉDPE, les commissions scolaires et les directeurs d'école qui doivent conjuguer leurs efforts en vue de donner à chaque élève la possibilité d'atteindre les résultats d'apprentissage prescrits. De cette responsabilité première découle la responsabilité de soutenir les enseignants afin qu'ils deviennent des spécialistes des programmes d'études, des pratiques pédagogiques et de l'évaluation.

L'enseignement est une profession. On s'attend à ce que l'enseignant, à l'instar des autres professionnels, continue de se tenir au courant des pratiques efficaces actuelles tant qu'il exercera sa profession. Il n'est pas réaliste de s'attendre à ce qu'un enseignant n'ait plus besoin d'apprendre une fois qu'il obtient son baccalauréat en éducation ou un poste permanent dans une commission scolaire. Même si les enseignants peuvent compter sur de nombreux appuis, ils doivent (tout comme les directeurs) élaborer et appliquer un *plan d'apprentissage professionnel* chaque année. Les enseignants veulent avoir la possibilité de participer à des activités d'autoapprentissage et les *plans d'apprentissage professionnel* leur donnent cette possibilité.

Les *plans d'apprentissage professionnel* doivent décrire, en détail, les objectifs d'apprentissage professionnel de chaque enseignant ou groupe d'enseignants, être conformes aux objectifs de l'école et appuyer l'apprentissage des enseignants et des élèves. L'enseignant doit présenter son plan au directeur peu de temps après avoir obtenu sa charge d'enseignement pour l'année scolaire à venir. Il incombe au directeur de discuter avec l'enseignant du plan proposé et de déterminer s'il convient. En outre, il doit surveiller l'élaboration du plan et du portfolio et fournir une rétroaction et des suggestions au besoin tout au long de l'année. L'enseignant peut élaborer son plan de façon autonome ou choisir de collaborer avec un autre enseignant ou un petit groupe d'enseignants au sein de sa famille d'écoles. Il incombe à la commission scolaire de veiller à ce que les directeurs soutiennent les *plans d'apprentissage professionnel* des enseignants et leur apportent expertise et conseils. Le calendrier scolaire prévoit du temps pour la réalisation des *plans d'apprentissage professionnel*.

Un autre aspect important du *plan d'apprentissage professionnel* c'est qu'il permet de créer une tribune où le public peut se renseigner sur ce que les enseignants font pendant les journées d'apprentissage professionnel prévues au calendrier scolaire. Les enseignants auront la possibilité de transmettre à la population et à leurs collègues des renseignements sur leurs objectifs professionnels, le travail qu'ils font et le travail de leurs élèves. Par le passé, il était difficile de communiquer aux parents et à la population générale des renseignements transparents sur l'utilité des journées d'apprentissage professionnel. Cette tribune permettra de démystifier le processus d'apprentissage professionnel et d'obtenir l'appui et la confiance du public. Il s'agit en outre d'un outil utile pour faire participer les parents aux activités des écoles. Il est impératif de

prévoir des occasions pour les enseignants de partager les données sur la qualité de leurs pratiques d'enseignement et de dialoguer avec d'autres.

Le *plan d'apprentissage professionnel* doit :

- montrer que les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage de la matière enseignée;
- s'harmoniser avec les objectifs de l'école;
- faire état de stratégies pédagogiques permettant de favoriser la réussite des élèves et d'atteindre les objectifs du programme;
- expliquer comment les enseignants recueilleront des données de façon continue à l'aide d'un processus d'évaluation formative;
- faire état de l'évaluation sommative de l'apprentissage des élèves pour déterminer si les objectifs ont été atteints.

Un portfolio faisant état des progrès réalisés fournira des occasions de donner une rétroaction ainsi que des renseignements sur l'état d'avancement et le succès du *plan d'apprentissage professionnel*. Ce portfolio doit comprendre un aperçu clair des objectifs d'apprentissage pour les élèves, une explication des mesures concrètes du plan qui seront appliquées au cours de l'année, des échantillons des travaux des élèves, la notation des travaux des élèves et une conclusion indiquant si le plan a donné les résultats escomptés, étayés par des données sur l'apprentissage des élèves.

Les éducateurs se rencontreront à la fin de l'année scolaire pour mettre en commun leurs *plans d'apprentissage professionnel* et célébrer leurs accomplissements avec leurs collègues et le public en général. Cette célébration de l'apprentissage des directeurs, des enseignants et des élèves contribuera grandement à la diffusion des pratiques efficaces, au renforcement de l'expertise en matière de contenu et de pédagogie ainsi qu'au perfectionnement continu des professionnels de l'éducation de l'Î.-P.-É.

Données sur la littératie et la numératie

Nous savons que pour être performants au sein de l'économie mondiale d'aujourd'hui, les élèves de l'Î.-P.-É. doivent atteindre l'excellence en littératie et en numératie. Nos partenaires du milieu de l'éducation conviennent que les objectifs de réussite doivent viser principalement ces compétences prioritaires. Ils reconnaissent que l'amélioration des niveaux de littératie et de numératie chez les élèves aura un effet considérable sur leur apprentissage dans toutes les autres disciplines. Cela signifie qu'en ciblant davantage ces compétences, nous favoriserons chez les élèves l'acquisition de solides bases en lecture, en écriture et en mathématiques qui faciliteront leur apprentissage

Nos partenaires du milieu de l'éducation conviennent que les objectifs de réussite doivent viser principalement ces compétences prioritaires. Ils reconnaissent que l'amélioration des niveaux de littératie et de numératie chez les élèves aura un effet considérable sur leur apprentissage dans toutes les autres disciplines.

futur dans de nombreuses autres matières.

Reconnaissant l'important lien qui existe entre la réussite des élèves et l'évaluation, le rapport intitulé *L'excellence en éducation – Un défi pour l'Île-du-Prince-Édouard : Rapport final du Groupe de travail sur le rendement scolaire*, recommande clairement (2^e recommandation) la mise en œuvre d'évaluations communes à la fin de la 3^e, de la 6^e et de la 9^e année, suivies d'évaluations dans certaines matières à l'école secondaire. On a confié à une unité d'évaluation créée au sein du MÉDPE le mandat d'élaborer un programme d'évaluation provincial. On a procédé aux premières évaluations de la littératie au niveau primaire et des habiletés en mathématiques au niveau intermédiaire en mai et en juin 2007 respectivement. Depuis, des évaluations de la littératie et de la numératie ont été ajoutées aux niveaux élémentaire et intermédiaire et nous planifions en créer d'autres pour le secondaire.

Les données obtenues fournissent d'importants renseignements aux éducateurs et aux parents sur les niveaux de littératie et de numératie des élèves de l'Î.-P.-É. L'unité d'évaluation du MÉDPE prépare des rapports sur l'apprentissage des élèves à l'intention des parents, des écoles et des commissions scolaires. L'analyse des résultats annuels et des tendances dans le temps fournit aux éducateurs les renseignements nécessaires pour prendre des décisions fondées sur des données probantes lorsqu'ils établissent des objectifs d'apprentissage. En outre, les commissions scolaires, les écoles et des comités du programme d'études demandent souvent des données désagrégées qui permettent aux éducateurs de mieux cerner les besoins des élèves en matière d'apprentissage et de prendre des décisions éclairées sur l'affectation des ressources et des mesures de soutien nécessaires. Les résultats des *évaluations communes* fournissent des données critiques sur le niveau des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques. Ces données sont fort utiles pour déterminer les aspects qui fonctionnent bien dans le système scolaire et ceux qui laissent place à l'amélioration. En conséquence, il y a certainement lieu de noter que les résultats des *évaluations communes* fournissent des renseignements précieux et fiables permettant de mettre en lumière et d'orienter les besoins en matière d'apprentissage professionnel des éducateurs de l'Île.

Le MÉDPE, les commissions scolaires et les écoles de l'Î.-P.-É. savent de mieux en mieux comment utiliser les données des *évaluations communes* conjointement avec les données des écoles pour établir des objectifs d'apprentissage pour une commission scolaire ou une école donnée afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Comme nous l'avons décrit plus haut, certaines initiatives de nature formative, comme l'harmonisation de l'évaluation et le *projet en mathématiques pour la 9^e année*, ont été lancées à la lumière de l'analyse des données provinciales. Toutefois, six ans après le début de la collecte de données provinciales, les mesures prises à la lumière des résultats des *évaluations communes* ne sont pas systémiques et il n'existe aucune procédure à cet égard. Il serait grand temps que le MÉDPE, en consultation avec les commissions scolaires, élabore une politique et des stratégies visant à optimiser l'utilisation des *évaluations communes* pour améliorer les pratiques d'enseignement et, par le fait même, l'apprentissage et la réussite des élèves.

Le MÉDPE, en consultation avec ses partenaires du milieu de l'éducation, élaborera et mettra en œuvre une politique établissant les procédures à suivre à la lumière des données des *évaluations communes* afin d'appuyer l'apprentissage des élèves, l'apprentissage professionnel des enseignants, le développement scolaire et les interventions pédagogiques, notamment dans le cas des écoles qui affichent des tendances de faible rendement.

Programme de leadership pédagogique

Un leadership pédagogique solide favorise l'apprentissage et la réussite des élèves. Il s'agit du deuxième facteur déterminant en importance à cet égard après l'enseignement de qualité supérieure. Il est donc essentiel de développer et de maintenir des compétences en leadership pédagogique dans toutes les écoles élémentaires, intermédiaires et secondaires. Dans le cadre de ce modèle, on s'attend principalement à ce que les directeurs eux-mêmes deviennent des apprenants leaders et donnent l'exemple en ce qui touche les importants avantages que procure l'apprentissage professionnel permanent. Les apprenants leaders sont des spécialistes des processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces compétences, qui englobent les connaissances actuelles et évolutives sur les programmes d'études, les stratégies pédagogiques et l'évaluation, leur permettent d'orienter le perfectionnement des enseignants et les pratiques qui favorisent l'apprentissage et la réussite des élèves au sein d'un système scolaire en constante amélioration.

Avec ses partenaires du milieu de l'éducation, notamment les commissions scolaires, la PEITF, la Faculté de l'éducation de l'Université de l'Î.-P.-É. et d'autres éducateurs de l'Î.-P.-É. possédant une expertise en leadership, le MÉDPE mettra sur pied un comité auquel il confiera le mandat d'élaborer un *Programme de leadership pédagogique* à l'intention des directeurs, des directeurs adjoints et des enseignants intéressés de l'Île. Certains ont déjà entamé des discussions informelles, mais il est essentiel que les représentants du milieu de l'éducation de l'Î.-P.-É. se concertent pour mettre sur pied un programme visant à améliorer les compétences en leadership centrées sur l'élève des leaders dans l'école. Le comité doit aussi examiner les critères essentiels qu'un éducateur doit satisfaire pour aspirer à devenir un leader officiel dans son école. À cet égard, les critères d'embauche des directeurs et des directeurs adjoints au sein du système scolaire de l'Î.-P.-É. sont très importants. Actuellement, de nombreux directeurs détiennent un diplôme de maîtrise, mais il n'est pas certain que les études pour l'obtention de ce diplôme préparent convenablement les directeurs à assumer le leadership pédagogique dans leur école.

La mise en œuvre du *Programme de leadership pédagogique* permettra de définir les compétences, les connaissances et les états d'esprit que devront posséder les directeurs et directeurs adjoints et de s'assurer qu'ils seront prêts à répondre aux exigences associées à la direction des écoles de l'Île.

Ressources financières

Pour assurer la mise en œuvre du modèle renouvelé dans l'ensemble du système scolaire de l'Î.-P.-É., il est essentiel d'examiner comment les ressources financières sont affectées actuellement au soutien de l'apprentissage professionnel des enseignants. En collaboration avec ses partenaires du milieu de l'éducation, le MÉDPE établira un processus équitable pour faire en sorte que des ressources financières soient allouées directement aux écoles ou aux classes. Cela

ne signifie pas que le MÉDPE et les commissions scolaires n'ont pas besoin de ressources financières à l'appui de leur travail auprès des enseignants, mais plutôt qu'on adoptera une approche différente en ce qui touche l'apprentissage professionnel et que la répartition des ressources devra s'inscrire dans ce nouveau modèle. Cela ne signifie pas non plus que des ressources supplémentaires devront être affectées à l'apprentissage professionnel, mais plutôt que les ressources financières dont on dispose actuellement devront être redistribuées autrement. Il est essentiel d'investir dans l'apprentissage professionnel pour faire en sorte que les écoles deviennent des communautés d'apprentissage où les enseignants pourront travailler en collaboration, apprendre les uns des autres et mettre en commun les pratiques exemplaires pour assurer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Relations de travail axées sur la collaboration

Il est essentiel que le MÉDPE travaille en collaboration avec les commissions scolaires, la Home and School Association, la PEITF, la Faculté de l'éducation de l'Université de l'Î.-P.-É. et d'autres partenaires du milieu de l'éducation pour aider les parents, les tuteurs et les collectivités à comprendre qu'un apprentissage professionnel efficace est essentiel pour assurer une éducation de qualité supérieure aux jeunes de l'Î.-P.-É. À cette fin, tous les partenaires du milieu de l'éducation doivent comprendre clairement la direction que doit prendre ce modèle renouvelé d'apprentissage professionnel. Le MÉDPE devra s'efforcer d'établir des liens et de collaborer avec tous les partenaires du milieu de l'éducation afin de favoriser une meilleure compréhension de l'importance de l'apprentissage professionnel des enseignants. Au sein du système scolaire, tous les partenaires partagent la responsabilité d'améliorer la réussite des élèves. En travaillant ensemble pour mettre au point et communiquer ce modèle renouvelé d'apprentissage professionnel, ils permettront aux élèves de l'Î.-P.-É. à réaliser leur plein potentiel. L'amélioration constante des écoles repose sur les efforts collectifs des enseignants et le partage de leurs connaissances professionnelles.

Conclusion

L'apprentissage professionnel efficace est un état d'esprit. Les éducateurs doivent tous être à l'affût des occasions d'acquérir l'expertise qui leur permettra d'influer positivement sur la réussite de tous les élèves (Hattie, 2012).

Un programme d'apprentissage professionnel de qualité supérieure est continu, intégré, pertinent et intentionnel. Son efficacité est manifeste lorsqu'il est bien ciblé et qu'il se poursuit dans le temps. Un programme d'apprentissage efficace de qualité supérieure doit aider les éducateurs à interpréter les événements en cours, à contrôler l'apprentissage, à mettre à l'essai des hypothèses, à résoudre des problèmes d'ordre pédagogique, à respecter tous les intervenants et à simplifier l'enseignement et l'apprentissage. Il doit aussi inspirer chez eux la passion à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.

*Il n'est plus possible de
mettre en doute le lien
indissoluble qui existe entre
un programme
d'apprentissage professionnel
pertinent et l'amélioration de
l'apprentissage et de la
réussite des élèves.*

La mise en œuvre du modèle va bon train à l'Î.-P.-É. Les mentalités changent, et les éducateurs adoptent de plus en plus un modèle centré sur l'apprentissage professionnel qui relève du bon sens et s'avère utile dans les classes. Il n'est plus possible de mettre en doute le lien indissoluble qui existe entre un programme d'apprentissage professionnel pertinent et l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves.

Année scolaire 2013-2014

Des discussions sont en cours avec les principaux partenaires du milieu de l'éducation et les dirigeants politiques afin que le MÉDPE présente immédiatement un calendrier scolaire réaménagé, prévoyant la réorganisation des journées d'apprentissage professionnel prévues et l'ajout de quatre autres journées à l'école au cours de l'année scolaire. En réaménageant le calendrier scolaire, la province s'assure de valoriser l'excellence chez les enseignants, les compétences de leadership pédagogique et l'amélioration constante de l'apprentissage et de la réussite des élèves au sein du système scolaire.

Actuellement, les enseignants travaillent en collaboration au sein des écoles de l'Î.-P.-É. Dans le cadre du nouveau modèle, du temps supplémentaire sera accordé aux écoles pour qu'elles puissent établir leurs objectifs cibles et les atteindre. Ces périodes de temps seront intégrées de façon pertinente en fonction du cycle de l'apprentissage professionnel.

Tous les enseignants devront élaborer des *plans d'apprentissage professionnel* en tenant compte des objectifs de l'école, de la commission scolaire et du MÉDPE. Les enseignants élaboreront leur *plan d'apprentissage professionnel* de façon autonome ou en réseau avec d'autres enseignants. Il s'agit d'une occasion cruciale pour tous les enseignants de travailler efficacement en collaboration. Les enseignants spécialistes, comme les professeurs d'éducation physique ou de musique, ou ceux qui enseignent la même matière doivent également avoir le temps de travailler en collaboration avec d'autres éducateurs qui donnent les mêmes cours qu'eux au sein de leur famille d'écoles ou d'une région géographique plus vaste s'ils le désirent.

Les partenaires du milieu de l'éducation ont entamé des discussions préliminaires sur la nécessité d'élaborer et de déployer une stratégie prévoyant des procédures à suivre compte tenu des résultats du *programme d'évaluations communes*. Même s'ils ont été créés de façon ponctuelle, de nombreux projets exemplaires ont été mis sur pied à la lumière des données provinciales sur la littératie et la numératie. Une équipe spécialisée au MÉDPE (Instructional Development and Achievement Team) dirigera le processus collaboratif avec l'aide des équipes des programmes de français et d'anglais et d'autres partenaires du milieu de l'éducation, afin d'élaborer une stratégie d'évaluation provinciale qui tiendra compte des données provinciales tout en instaurant des pratiques d'évaluation formative rigoureuses dans les écoles et les classes.

L'approche en trois volets de la formation pour la mise en œuvre de nouveaux programmes débutera immédiatement. L'année scolaire 2013-2014 servira d'année de transition, c'est-à-dire qu'on ne reportera pas la mise en œuvre d'un programme même si le document multimédia n'est pas prêt. Toutefois, une des premières tâches de l'équipe spécialisée du MÉDPE consistera à travailler en étroite collaboration avec les équipes des programmes d'études afin de prévoir et de

prioriser les travaux nécessaires pour soutenir les éducateurs qui auront à mettre en œuvre de nouveaux programmes dans les matières clés : français, anglais et mathématiques. Un échéancier sera transmis aux commissions scolaires dès que possible.

On a prévu des discussions sur les meilleures façons de soutenir et d'accroître les compétences en leadership pédagogique des directeurs et des directeurs adjoints de l'Î.-P.-É. Récemment, la Faculté de l'éducation de l'Université de l'Î.-P.-É. a organisé une rencontre avec les partenaires du milieu de l'éducation pour recueillir des idées, des opinions et des commentaires concernant la création de séminaires sur le leadership pédagogique qui permettront d'assurer que les leaders mobilisent les compétences, les connaissances et l'état d'esprit que doivent posséder les directeurs, les directeurs adjoints et les enseignants intéressés pour être prêts à répondre aux exigences associées à la direction des écoles de l'Île maintenant et à l'avenir.

Avec ses partenaires du milieu de l'éducation, notamment les commissions scolaires, la PEITF, la Faculté de l'éducation de l'Université de l'Î.-P.-É. et d'autres éducateurs de l'Î.-P.-É., le MÉDPE mettra sur pied un comité et lui confiera le mandat d'appuyer, de suivre et d'évaluer l'application des mesures requises pour passer au modèle renouvelé d'apprentissage professionnel des éducateurs de l'Île-du-Prince-Édouard. Ce modèle renouvelé reflète bien les points de vue des éducateurs de l'Î.-P.-É. en ce qui concerne les besoins actuels et futurs en matière d'apprentissage professionnel. Il est fondé sur un solide corpus de recherches qui démontre sans équivoque que le temps et les ressources consacrés à l'amélioration des compétences et des connaissances des enseignants constituent le plus important investissement que peuvent faire les dirigeants du monde de la politique et de l'éducation. L'excellence de l'enseignement est le facteur déterminant qui a le plus d'incidence sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Nous disposons de données de recherche claires et incontestables sur la façon d'accroître et de favoriser l'excellence chez les enseignants. Par conséquent, il incombe aux dirigeants politiques et aux éducateurs de l'Î.-P.-É. de prendre une position courageuse en faveur du modèle renouvelé d'apprentissage professionnel. Les décideurs de l'Î.-P.-É. ont la responsabilité morale et l'autorité d'agir immédiatement en ce sens.



Figure 2 : Modèle renouvelé d'apprentissage professionnel du MÉDPE

SECTION 5 : ÉVALUATION DU MODÈLE RENOUVELÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

Une recherche évaluative est effectuée pour évaluer l'efficacité en général d'un programme et, plus précisément, pour déterminer la valeur relative de divers produits, programmes et approches utilisés en éducation. Il s'agit donc d'un outil de prise de décisions sur ces produits, programmes et approches (Mertler et Charles, 2011). Une organisation doit investir de précieuses ressources, y compris du temps et de l'argent, pour mener une évaluation. Toutefois, le retour sur l'investissement d'une évaluation planifiée et conduite soigneusement est énorme. Une fois le présent modèle de perfectionnement professionnel en vigueur, il sera important d'envisager l'établissement d'un cadre d'évaluation qui permettra d'en évaluer l'efficacité. Le MÉDPE et ses partenaires pourront ainsi déterminer la mesure dans laquelle le but du modèle est respecté.

Le but principal de l'évaluation du modèle d'apprentissage professionnel proposé, c'est de cerner des possibilités et des secteurs d'amélioration possible ainsi que de fournir au MÉDPE et à ses partenaires de l'information fiable et utile au renforcement des points forts et à la saisie des possibilités à explorer. Le modèle d'apprentissage professionnel proposé est un processus exhaustif et complet qui vise un changement systématique; il est donc essentiel que son évaluation soit empreinte d'une certaine souplesse.

Une recherche évaluative est effectuée pour évaluer l'efficacité en général d'un programme et, plus précisément, pour déterminer la valeur relative de divers produits, programmes et approches utilisés en éducation. Il s'agit donc d'un outil de prise de décisions sur ces produits, programmes et approches (Mertler et Charles, 2011).

Conception de l'évaluation

Ce type d'évaluation doit reposer sur une approche multiméthodes et permettre de déterminer si le modèle d'apprentissage professionnel atteint le but convenu. Il nous faudra recueillir et analyser des données quantitatives au cours des trois premières années de mise en œuvre du modèle. [TRADUCTION] « Une évaluation efficace n'est pas un événement ponctuel de fin de projet; il s'agit plutôt d'un processus permanent qui aide les décideurs à mieux comprendre comment un projet affecte les participants, les organismes partenaires et les communautés tout comme ce même projet est affecté par des facteurs internes et externes » (W. K. Kellogg Foundation Evaluation Handbook, 2004, p. 3). Il sera essentiel de recueillir chaque année des données qui nous permettront d'étudier les véritables effets du projet et d'apporter à celui-ci les correctifs nécessaires. Parmi ces données, mentionnons les résultats des élèves aux évaluations communes de la littératie et de la numératie ainsi que les résultats à un questionnaire distribué dans les écoles qui ressemblera au *Questionnaire sur le perfectionnement professionnel* de 2012. Les résultats à ce questionnaire seront comparés aux résultats du *Questionnaire sur le*

perfectionnement professionnel de 2012 pour déterminer si les attitudes ou les perceptions ont changé chez les enseignants.

Il nous faudra également recueillir des données qualitatives en menant une étude auprès de tous les intervenants associés au modèle d'apprentissage professionnel, y compris les administrateurs d'écoles, les enseignants, les parents et les élèves. Des groupes de discussion précis seront mis sur pied pour chaque groupe d'intervenants identifié, et des séances de discussion seront tenues avec les participants durant et après la période d'évaluation. Grâce à ces groupes de discussion, nous pourrions discuter des données recueillies durant les enquêtes, des expériences vécues par chaque groupe et des perceptions liées à l'enseignement et à l'apprentissage à l'Î.-P.-É.

Un point qui mérite d'être souligné par rapport à la collecte et à l'analyse des données est la possibilité d'une inflexion du processus de mise en œuvre. Il importe que tous les intervenants qui prennent part à l'exécution du modèle renouvelé d'apprentissage professionnel soient prêts à faire face à une inflexion du processus de mise en œuvre, un phénomène fréquent qui survient lorsque de nouvelles habiletés sont mises en pratique pour la première fois. Le changement peut parfois se révéler ardu et compliqué. De nombreux intervenants pourraient faire face au découragement dans leurs tentatives pour s'adapter au modèle renouvelé d'apprentissage professionnel et être tentés de revenir à leurs anciennes habitudes. Par ailleurs, les données recueillies durant cette période de transition pourraient donner des résultats non favorables qui s'expliqueraient du fait que les étapes initiales du processus sont les plus complexes et les plus difficiles pour certains. Nous devons donc allouer le temps nécessaire à l'aplanissement des difficultés que pourrait engendrer l'adaptation au modèle renouvelé d'apprentissage professionnel. Enfin, [TRADUCTION] « les participants devront savoir que ce phénomène d'inflexion existe et qu'aucune évaluation de programmes ou de personnes ne doit avoir lieu tant et aussi longtemps que des problèmes de mise en œuvre initiale n'auront pas eu la chance de se résoudre » (Sparks, 1993, p. 13).

Constatations et nouvelles connaissances

Les constatations de l'évaluation seront utilisées pour améliorer le modèle d'apprentissage professionnel et en évaluer l'efficacité ainsi que pour générer de nouvelles connaissances. Les nouvelles connaissances acquises dans le cadre de l'évaluation devront être communiquées à tous les intervenants. [TRADUCTION] « Non seulement un engagement à l'égard du dialogue et un recours à des formes de communication plus interactives se traduiront-ils par une augmentation de l'appartenance et de la motivation à mettre en pratique ce que l'on a appris, mais ils permettront également de peaufiner non seulement la conception de l'évaluation, mais aussi les questions, les méthodes et les interprétations s'y rattachant. Il importe d'être créatif et imaginatif quant à la présentation des constatations faites durant l'évaluation. Parmi les nombreuses techniques qui peuvent être utilisées, mentionnons les présentations visuelles, les présentations orales, les rapports sommaires, les rapports intérimaires et les conversations informelles. » (W. K. Kellogg Foundation Evaluation Handbook, 2004, p. 97). Cependant, le volet le plus important de l'évaluation est celui qui consiste pour le MÉDPE et ses partenaires à

tenir compte des constatations faites ou des nouvelles connaissances acquises dans le cadre du processus.

Le Rapport sur le perfectionnement professionnel repose sur une recherche rigoureuse et une bonne méthode. Cela étant dit, pour qu'une rétroaction positive émane du processus d'évaluation, il importe de ne pas négliger les facteurs suivants : premièrement, les mesures proposées dans le rapport doivent être mises en œuvre à la grandeur du système; deuxièmement, les intervenants clés doivent comprendre et soutenir le processus de mise en œuvre; troisièmement, les enseignants doivent pouvoir profiter d'occasions d'apprentissage professionnel efficace; et quatrièmement, les enseignants doivent adapter leur enseignement en fonction de l'apprentissage professionnel qu'ils reçoivent. Les facteurs susmentionnés ne visent pas à simplifier le processus. Il s'agit en fait d'un processus fort complexe. Durant la mise en œuvre du modèle renouvelé d'apprentissage professionnel, tous les intervenants devront déployer des efforts constants et apporter les changements nécessaires pour progresser et évoluer tout au long de leur parcours professionnel, en gardant à l'esprit leur but ultime qui est d'améliorer l'apprentissage de leurs élèves.

SECTION 6 : CONCLUSION

Les enjeux auxquels sont confrontés les leaders scolaires s'articulent autour de l'examen des tendances, de l'anticipation de nouveaux paradigmes et de l'adaptation réussie au changement en ces temps de grands bouleversements (Sparks, 1993). Les leaders doivent retourner sur les bancs d'école du changement. Ils doivent progresser et évoluer au rythme auquel la planète change et évolue. Il s'agit là d'une étape essentielle que les éducateurs doivent être prêts à franchir, car c'est ainsi qu'ils pourront enseigner à nos jeunes à être des citoyens productifs du XXI^e siècle et les aider à acquérir les compétences nécessaires pour être en mesure de faire des apprentissages tout au long de leur vie. Selon le philosophe grec, Diogenes Laertius, « le fondement de chaque État est l'éducation de sa jeunesse ». Cela est tout aussi vrai aujourd'hui qu'il y a des milliers d'années. À l'Î.-P.-É., cela signifie que les leaders et les intervenants scolaires ont le devoir collectif d'offrir la meilleure éducation possible à nos jeunes, parce que nos enfants sont notre avenir. Le modèle renouvelé d'apprentissage professionnel, qui met l'accent sur un apprentissage et un perfectionnement de haut niveau pour les enseignants et les leaders scolaires, est l'occasion pour nous de renouveler notre engagement à l'égard des élèves de l'Î.-P.-É.



« *Le fondement de chaque État est l'éducation de sa jeunesse* ».
Laertius

Les résultats de la recherche *Perspective 2012* ont révélé que le modèle d'apprentissage professionnel actuellement en vigueur à l'Î.-P.-É. devait évoluer. Le modèle renouvelé d'apprentissage professionnel est la réponse aux commentaires reçus des éducateurs. Il a été créé pour permettre aux élèves et aux éducateurs de progresser efficacement sur le chemin de leur avenir. Un apprentissage professionnel de qualité consiste à renforcer les compétences et les pratiques actuelles de nos enseignants et à répondre aux besoins éducatifs sans cesse changeants du XXI^e siècle des élèves et des enseignants. Les mesures, les recherches et les constatations dont fait état le présent rapport s'inscrivent dans le cadre d'un processus rigoureux qui offre des occasions d'apprentissage professionnel s'harmonisant avec les priorités éducatives, les pratiques éprouvées et les recherches actuelles. Le système scolaire de l'Î.-P.-É. est fier de ses éducateurs. Ce sont des personnes dévouées et infatigables qui ont une passion et une énergie sans borne pour l'enseignement. En somme, ce sont des enseignants dévoués à leur profession. Il reste toutefois que nous nous devons de responsabiliser et de soutenir davantage les enseignants en leur permettant d'acquérir les compétences pédagogiques efficaces et novatrices nécessaires pour qu'ils continuent de répondre aux besoins diversifiés des élèves et de mieux les outiller pour l'avenir.

Références

- American Educational Research Association. (2005). *Teaching teachers: Professional development to improve student achievement*. Washington, DC.
- Barber, M. (2007). *Instruction to deliver: Tony Blair, public services and the challenge of achieving targets*. Londres, Royaume-Uni : Methuen.
- Black, P. J. et D. Wiliam. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Londres, Royaume-Uni : King's College London School of Education.
- Blase, J. R. et J. Blase. (2003). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning* (2^e éd.). Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.
- Brochu, P., T. Gluszynski et F. Cartwright. (2012). *Second report from the 2009 programme for international student assessment*. Extrait en juillet 2012 du site suivant : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/273/PISA-second-report.pdf>.
- Darling-Hammond, L. (2000). « Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence ». *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), pp. 1-49.
- Darling-Hammond, L., R. Chung Wei, A. Andrew, N. Richardson et S. Orphanos. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Extrait le 12 mars 2012 du site suivant : http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc_profdev_short_report.pdf.
- Dean, C., E. Hubbell, H. Pitler et B. Stone. (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement* (2^e éd.). Alexandria, Cité du Vatican : McRel.
- Dufour, R. et R. Eaker. (1998). *Professional learning communities: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, Indiana : National Education Service.
- Dufour, R. et R. Marzano. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Indiana : Solution Tree Press.
- Dweck, C. (2006). *Mindset*. New York, New York : Ballantine Books.

Elmore, R. E. et D. Burney. (1997). *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in community school district #2*. New York, New York : National Commission on Teaching and America's Future and the Consortium for Policy Research in Education.

Elmore, R. E. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Albert Shanker Institute. Extrait du site suivant : http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging_Gap.pdf.

Ferguson, R. F. et H. F. Ladd. (1996). « How and why money matters: An analysis of Alabama schools ». *Holding Schools Accountable: Performance Based Reform in Education*. Washington, DC : Brookings Institute.

Flavell, J. H. (1976). « Metacognitive aspects problem solving ». Dans L. B. Resnick (éd.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, Terre-Neuve-et-Labrador : Erlbaum.

Freiler, C., S. Hurley et R. Canuel. (2012). *Teaching the way we aspire: Now and in the future*. Toronto, Ontario : Association canadienne d'éducation.

Fullan, M. et N. Watson. (2000). « School-based management: Reconceptualization to improve learning outcomes ». *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), pp. 453-473.

Fullan, M., P. Hill et C. Crevola. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.

Fullan, M. (2011). *Seminar Series 204: Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education. Avril.

Fullan, M. et L. Sharrett. (2012). *Putting the faces on the data: What great leaders do!* Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.

Glaze, A., R. Mattingly et B. Levin. (2012). *Breaking barriers: Excellence and equity for all*. Toronto, Ontario : Pearson.

Glickman, C. D., S. P. Gordon et J. M. Ross-Gordon. (2012). *The basic guide to SuperVision and instructional leadership* (3^e éd.). Toronto, Ontario : Pearson.

Goslin, K. G. (2012). *The impact of a systematic and strategic professional learning approach on teachers' concept of professional development: Report I*. Charlottetown, Î.-P.-É. : Université de l'Île-du-Prince-Édouard.

Goslin, K. G. (2012). *The impact of a systematic and strategic professional learning approach on teachers' concept of professional development: Report II*. Charlottetown, Î.-P.-É. : Université de l'Île-du-Prince-Édouard.

Greenwald, R., L. V. Hedges et R. D. Laine. (1996). « The effects of school resources on student achievement ». *Review of Educational Research*, 66(3), pp. 361-396.

Guskey, T. R. et M. Huberman (éds.). (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York, New York : Teachers College Press.

Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.

Guskey, T. (2002). « Professional development and teacher change ». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), pp. 381-391.

Hargreaves, A. et D. Shirley. (2009). *The fourth way: The inspiring future of educational change*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.

Hargreaves, A. et M. Fullan. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in each and every school*. New York, New York : Teachers College Press.

Hattie, J. et H. Timperley. (2007). « The power of feedback ». *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, New York : Routledge.

Hattie, J. (2012). *Invisible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, New York : Routledge.

Hattie, J. (2012). « Know thy impact ». *Educational Leadership*, 70(1), pp. 18-23.

Hawley, W. et L. Valli. (1999). « The essentials of effective professional development: A new consensus ». Dans L. Darling-Hammond et G. Sykes (éds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 151-180). San Francisco, Californie : Jossey Bass.

Heritage, M. (2011). « Formative assessment: An enabler of learning ». *Better evidence-based Education Assessment*, 3(3), pp. 18-19.

Highlights from PISA 2009. (2012). Extrait le 27 novembre 2012 du site suivant : http://nces.ed.gov/pubs2011/2011004_1.pdf.

Hill, P. et C. Crevola. (1999). « The role of standards in educational reform in the twenty-first century ». *ASCD Yearbook 1999*.

Hirsch, S. (2009). « New definition ». *Journal of Staff Development*, 30(4), pp. 10-16.

Ressources humaines et Développement des compétences Canada – Statistique Canada. (2009). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Extrait le 27 novembre 2012 du site suivant :

http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_pisareporE.pdf.

http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_pisareporF.pdf.

Innovation et Enseignement supérieur. (2012). Non publié.

Jacobs, H. H. (éd.). (2010). *Curriculum 21 essential education for a changing world*. Alexandria, Cité du Vatican : Association for Supervision and Curriculum Development.

Kuriel, R. (2005). *L'excellence en éducation – Un défi pour l'Île-du-Prince-Édouard : Rapport final du Groupe de travail sur le rendement scolaire*. Charlottetown, Î.-P.-É. : imprimeur de la Reine.

Leadership and Teacher Development Branch, Office of School Education, Department of Education and Training, Melbourne. (2005). *Professional learning in effective schools: The seven principles of highly effective learning*. Melbourne, Australie : McLaren Press.

Leithwood, L., L. K. Seashore, S. Anderson et K. Wahlstrom. (2004). *How leadership influences student learning*. New York, New York : Wallace Foundation.

Leithwood, K., A. Harris et D. Hopkins. (2008). « Seven strong claims about successful school leadership ». *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 27-42.

Little, J. (1993). « Networks as learning communities shaping future of teacher development ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), pp. 129-151.

Marzano, R., D. J. Pickering et J. Pollock. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, Cité du Vatican : Association for Supervision and Curriculum Development.

McLaughlin, M. et J. Talbert. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievements*. New York, New York : Teachers College Press.

Mertler, C. A et C. M. Charles. (2011). *Introduction to educational research, seventh edition*. Boston, Massachusetts : Pearson Education.

Mourshed, M., C. Chinezi et M. Barber. (2010). *How the world's best performing school systems come out on top*. Extrait le 25 mars 2012 du site suivant : <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>.

Nidus, G. et M. Sadler. (2011). « The principal as formative coach ». *Educational Leadership*, 69(2), pp. 30-35.

Parks Le Tellier, J. (2006). *Quantum learning and instructional leadership in practice*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard. (2003). *Professional development/in-service review*. Charlottetown, Î.-P.-É.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard. (2010). *The role of the literacy coach*. Charlottetown, Î.-P.-É.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et Fédération des enseignants et des enseignantes de l'Île-du-Prince-Édouard. (2011). *Report of the Joint Advisory Committee on Teacher Workload and Teacher Allocation*. Charlottetown, Î.-P.-É.

Reardon, R. M. (2011). « Elementary school principals' learning-centered leadership: Implications for principals' professional development ». *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), pp. 63-83. DOI : 10.1080/15700760903511798.

Reeves, D. (2010). *Transforming professional development into student results*. Alexandria, Cité du Vatican : Association for Supervision and Curriculum Development.

Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.

Sahlberg, P. (2005). *American Educator – Summer 2011*, pp. 34-38.

Sahlberg, P. (2011). *Finish lessons*. New York, New York : Teachers College Press.

Sawchuk, S. (2009). « Staff development for teachers deemed fragmented ». *Education Week Spotlight on Reinventing Professional Development*. Extrait le 23 septembre 2012 du site suivant : <http://www.edweek.org/ew/marketplace/products/spotlight-professional-development.html>.

Schleicher, A. (éd.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Éditions OCDE. DOI : 10.1787/9789264174559-en.

Sebastian, J. et E. Allensworth. (2012). « The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning ». *Educational Administration Quarterly*, 48(4), pp. 626–663. DOI : 10.1177/0013161X11436273.

Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. Thousand Oaks, Cité du Vatican : Jossey-Bass.

Sharratt, L. et M. Fullan. (2009). *Realization: The change imperative for deepening district-wide reform*. Thousand Oaks, Californie : Sage.

Sherer, M. (2012). *Educational leadership* (éditorial), 69(9), p. 7.

Snow, C., M. Burns et P. Griffin. (1999). *Preventing reading difficulties in young children*. National Research Council. Washington, DC.

Snow-Renner, R. et P.A. Lauer. (2005). *McRel insights: Professional development analysis*. Extrait le 1^{er} novembre 2012 du site suivant : http://www.mcrel.org/~media/Files/McREL/Homepage/Products/01_99/prod68_PD_analysis.aspx.

Sparks, D. (1993). « 13 tips for managing change in schools ». *Education Digest*, 58(6), p. 13.

St. Jean, C. et B. Whelan. (2012). *Tracer la voie : Rapport final de la Commission sur la gouvernance dans le domaine de l'éducation*. Charlottetown, Î.-P.-É. : gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard.

Waters, T., R. J. Marzano et B. McNulty. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, Colorado : Mid-continent Research for Education and Learning (McRel).

Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Extrait le 10 août 2012 du site suivant : <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>.

Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into the discussions about teacher quality*. Educational Testing Service. Princeton, New Jersey. Extrait le 12 janvier 2013 du site suivant : <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTEAMAT.pdf>.

White, S. (2005). *Show me the proof! Tools and strategies to make data work for you*. Englewood, Colorado : Advanced Learning Press.

White, S. (2009). *Leadership maps*. Englewood, Colorado : Lead + Learn Press.

Wildy, H. et W. Loudon. (2000). « School restructuring and the dilemmas of principals' work ». *Educational Management & Administration*, 28(2), pp. 173-184.

Willms, J. D. (2007). *Variance within and among classrooms and schools: The case of New Zealand*. Wellington, Nouvelle-Zélande : ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande.

W. K. Kellogg Foundation Evaluation Handbook. (2004). Battle Creek, Michigan.

Ylimaki, R. M. (2013). *The new instructional leadership and the ISLLC standards*. New York, New York : Routledge.