



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Une CAP en littératie : récit d'une expérience prometteuse

Auteurs

Marie-Hélène Giguère, professeure, UQAM, Canada,
giguere.marie-helene@uqam.ca

Carole Lussier, conseillère pédagogique, CSSDM, Canada,
lussiercar@csgm.qc.ca

Chantal Godmaire, directrice adjointe, CSSDM, École Sophie-Barat,
Canada,
godmairec@csgm.qc.ca

Sabine Posso, directrice, CSSDM, École Sophie-Barat, Canada,
possos@csgm.qc.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) sur la littératie a vu le jour dans une école secondaire afin de favoriser la réussite des élèves ayant un plan d'intervention. Cet article décrit l'année d'expérimentation, de l'émergence de l'idée à son évaluation, en passant par sa mise en œuvre. Il ressort de cette expérience que la collaboration, l'organisation des rencontres par la direction, la diversité des expertises de l'équipe et la bienveillance manifestée à l'égard de chaque personne ont permis de formuler des besoins de formation et se sont traduites par des essais prometteurs en classe.

Mots-clés : communauté d'apprentissage professionnelle ; enseignement/apprentissage de la littératie ; enseignement secondaire ; développement professionnel



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

L'école Sophie-Barat est un établissement d'enseignement secondaire situé dans le quartier Ahuntsic à Montréal. Elle accueille une grande diversité d'élèves dont le portrait sociolinguistique démontre que 55,2 % des élèves ont le français comme langue maternelle, alors qu'il s'agit de l'arabe pour 18,6% des apprenants et de l'espagnol pour 5,9% d'entre eux. Néanmoins, 76 % des élèves parlent français à la maison. En outre, 27 % des élèves de l'école possèdent un plan d'intervention.

Après avoir discuté des difficultés des élèves et constaté les taux de réussite d'élèves ayant un plan d'intervention en français (80 %) et en mathématique (64 %), l'équipe-école a réfléchi aux difficultés identifiées en termes de besoins. En effet, il s'avère notamment que les élèves éprouvent des difficultés à lire des textes et des consignes de même qu'à rédiger des réponses aux questions de compréhension. Ainsi, ces difficultés identifiées comme des besoins ont été placées sous le chapeau de la littératie, soit les habiletés à lire et à écrire pour apprendre dans toutes les matières. Pour y répondre, une enseignante ressource dédiée à la littératie a été désignée avec le souhait d'apporter un changement concret dans les classes du 1^{er} cycle.

À la suite de ce constat et de la formulation de cet intérêt, l'équipe de direction s'est rapidement orientée vers la mise sur pied d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) (Leclerc, 2012) pour mobiliser les personnes enseignantes volontaires dans un projet de développement professionnel. Grâce à la mise sur pied de cette CAP, les enseignants volontaires pouvaient trouver le soutien nécessaire à leurs expérimentations se vivant en collaboration avec le conseiller pédagogique (CP) de l'école et l'enseignante ressource dédiée à la littératie. Rappelons qu'une CAP est « un réseau de soutien continu entre les membres d'une équipe-école où chacun contribue à la réussite de tous les élèves. La CAP se distingue par le questionnement continu qu'elle suscite sur les besoins des élèves et la formulation d'objectifs clairs, mesurables et orientés sur les apprentissages » (CTREQ, 2015).

En cherchant des outils pour soutenir son travail, l'enseignante ressource a découvert le site de l'équipe de recherche *Apprenants en difficultés et littératie* (ADEL) de l'UQAM (adel.uqam.ca) dans lequel elle a trouvé de la documentation et une liste de chercheuses. Après une première approche, une chercheuse a répondu à l'appel de la direction pour offrir soutien et conseils quant à la mise sur pied de la CAP. Une première rencontre de concertation s'est tenue à la fin du mois de juin 2022 à l'école Sophie-Barat afin de planifier le démarrage de la CAP à la rentrée scolaire et ses premières étapes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déroulement

Dès le mois d'août 2022, lors de l'assemblée générale, la direction et la direction adjointe ont présenté le plan de réussite de l'école incluant l'objectif de travailler sur la littératie. Elles ont amorcé le projet de CAP en présentant une courte vidéo dans laquelle était défini le concept de littératie (Giguère, 2022a). Elles ont invité les membres du personnel, toutes disciplines confondues, à réfléchir à un éventuel engagement en annonçant que la participation à la CAP allait les soutenir pour développer chez leurs élèves de meilleures compétences en littératie. Cet engagement allait également être reconnu dans leur tâche. Parallèlement à cette amorce, une épreuve de compréhension en lecture issue des outils ADEL a été administrée à tous les élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire (ADEL, 2020). Cette épreuve, expérimentée plusieurs fois par l'équipe de recherche, permet de cibler huit processus de lecture de textes courants, et ce, grâce aux différentes questions posées : questions de repérage, questions visant l'identification de l'idée principale lorsqu'elle est explicite ou implicite dans un paragraphe, questions d'inférences causales, lexicales, pragmatiques et logiques, questions visant la compréhension de la structure cause-effet d'un texte (Turcotte et al., 2015). Les résultats ont dévoilé des zones de vulnérabilité chez les élèves du 1^{er} cycle de l'école.

La première rencontre de la CAP s'est tenue le 8 novembre 2022 et a duré une journée. La direction de l'école s'est appuyée sur le matériel du projet « CAR : collaborer, apprendre, réussir » offert par le CTREQ pour planifier cette journée (<http://projetcar.ctreq.qc.ca>). Ce matériel s'est révélé une ressource précieuse pour la planification des rencontres puisqu'il propose une rubrique intitulée « les incontournables » et offre des stratégies et des outils pour l'animation des dites rencontres. Les membres de la CAP ont tous été libérés pour participer aux rencontres.

Après un accueil et une présentation des différentes personnes participantes (huit personnes enseignantes, un CP école et deux CP provenant du centre de services scolaire [CSS], trois directions et une chercheuse), un but commun a été fixé et des règles de fonctionnement ont été déterminées. Pour ce faire, chaque personne a reçu trois notocollants (Post-it) sur lesquels elle écrivait une règle importante pour elle visant à assurer le bon déroulement de la CAP et le maintien de l'engagement collectif. Par la suite, en sous-équipe, une mise en commun de ces règles a permis d'en sélectionner trois. Celles-ci ont été consignées sur un carton et présentées au groupe. Par consensus, cinq règles ont été formulées par l'ensemble du groupe : 1 - respecter l'ordre du jour, 2 - oser expérimenter sans jugement, 3 - collaborer avec bienveillance, 4 - être engagé dans la démarche, 5 - dégager nos décisions par consensus. Ces règles ont été rappelées au début de chaque rencontre et apparaissaient sur chaque ordre du jour. Des rôles ont aussi été distribués au début de chaque rencontre parmi les personnes présentes afin de partager les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

tâches liées à l'animation : gardien du temps, gardien de la parole, gardien du sujet, prise de notes pour le compte-rendu.

Par la suite, les résultats de l'épreuve de lecture ont été présentés aux membres de la CAP sous forme de tableau Excel. Ainsi, il était possible de discerner les stratégies les mieux ou les moins bien maîtrisées par les différents groupes (analyse horizontale), tout comme il était possible d'observer les groupes les plus forts et les plus faibles (analyse verticale). Deux questions ont guidé les activités pour la suite de cette première journée de travail : *que voulons-nous que les élèves apprennent ? Comment ces apprentissages essentiels s'observent-ils ?* Lors du travail sur la première question, une analyse des programmes de formation associés aux différentes disciplines (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, éthique et culture religieuse) a été effectuée pour y relier les compétences en littératie. Par consensus, trois processus ont émergé comme étant les plus transversaux et identifiés comme difficiles pour les élèves : identifier l'idée principale d'un paragraphe, dégager la structure du texte et faire des inférences lexicales. Un échange de stratégies pédagogiques a ensuite eu lieu afin de partager les ressources et les expertises de chacun. Par exemple, des aspects liés au rapport aux savoirs des élèves ont été discutés, tout comme leurs connaissances générales et leurs stratégies métacognitives. Le besoin de rendre concrets des concepts abstraits a également été évoqué, de même que l'utilisation du vocabulaire pour comprendre les consignes tout autant que pour clarifier sa pensée. La journée s'est terminée par l'établissement du calendrier. Un tour de table a permis à chaque personne de s'exprimer sur les raisons de célébrer cette première rencontre de la CAP en littératie, soit l'établissement d'objectifs et de règles clairs.

À la suite de cette rencontre, de la documentation et des ressources entre autres sur l'enseignement stratégique, l'enseignement réciproque et l'apprentissage par la lecture ont été déposés sur l'équipe Teams créée pour la CAP par le CP. Le personnel enseignant devait également identifier une tâche de leur discipline exigeant la mobilisation d'un processus cognitif ciblé et déposer cette tâche dans le dossier partagé de l'équipe Teams.

La deuxième rencontre de la CAP s'est tenue un mois plus tard, soit le 6 décembre. Après avoir rappelé les règles de fonctionnement et distribué les différents rôles parmi les personnes participantes, une exploration des fichiers déposés dans l'équipe Teams a permis à tout le monde d'en prendre connaissance et de réfléchir à la question : *comment allons-nous enseigner ces processus (idée principale, structure de texte, vocabulaire) ?* Par la suite, un travail en sous-groupes a suscité des réflexions sur la question : *comment vais-je m'y prendre pour enseigner ces processus à partir de la tâche que j'ai choisie ?* Ainsi, à partir d'une tâche présélectionnée, les personnes enseignantes ont tenté d'identifier les manières d'enseigner les différents processus. Pour ce faire, elles ont dû



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

identifier les meilleures stratégies d'enseignement, mais aussi les idées principales, les structures de texte et les stratégies pour comprendre les mots difficiles. Cet exercice s'est avéré difficile pour plusieurs. Par exemple, une enseignante ayant fait une expérimentation en prévision de son absence à la rencontre du mois suivant a donc raconté à ses collègues que les élèves ne comprenaient pas ce qu'elle entendait par identifier la structure du texte à l'étude et dégager son idée principale. Un enseignement de ces processus s'avérait donc primordial, mais elle avouait candidement qu'elle-même ne se sentait pas à l'aise avec ces concepts : elle ne connaissait pas les structures de textes courants ni comment identifier les idées principales ou le sens des mots difficiles. Ce constat a été partagé par plusieurs collègues et ces derniers ont demandé à recevoir une formation sur le sujet. Cette formation a été planifiée pour le mois de février.

En prévision de la rencontre suivante, les personnes enseignantes devaient expérimenter une tâche dans laquelle elles allaient enseigner un processus en littérature. Afin d'en témoigner, elles devaient se baser sur des traces d'apprentissage et des observations d'enseignement en portant une attention particulière à ce qui a bien ou moins bien fonctionné (et pourquoi) et en dégagant les stratégies efficaces.

Lors de la rencontre du 26 janvier, certaines personnes enseignantes ont partagé leurs expérimentations. Le partage s'est déroulé en suivant le canevas de planification offert. Issu du projet CAR, ce canevas en trois temps (amorçage, déroulement et intégration de la leçon) permet d'identifier ce qu'on veut que les élèves apprennent, de choisir comment amener les élèves à l'apprendre, ce qu'on fera avec ceux qui ont appris et ce qu'on fera avec ceux qui n'ont pas appris (CTREQ, 2018). Pour l'amorçage, la question suivante a été posée : *comment faire la mise en contexte pour engager les élèves ?* Les personnes enseignantes ont proposé de réactiver les connaissances antérieures des élèves en créant un conflit cognitif par l'utilisation de jeux, de jeux-questionnaires, de vrai ou faux, etc. Pour le déroulement, les personnes enseignantes devaient répondre à la question suivante : *comment vais-je m'y prendre pour enseigner les processus aux élèves ?* Les personnes enseignantes ont déclaré avoir fait essentiellement une modélisation de la stratégie (voire un enseignement magistral), puis parfois une pratique guidée sous forme de travail d'équipe où les élèves jouaient un rôle spécifique (prédire, clarifier, résumer, se poser des questions) afin de créer une interdépendance dans le processus d'apprentissage. Toutefois, les personnes enseignantes ont constaté qu'il s'avérait essentiel de réinvestir les mêmes stratégies dans plusieurs situations afin de permettre aux élèves d'expérimenter la stratégie dans différents contextes, ce qui n'avait pas été fait. Enfin, elles ont indiqué que l'identification des structures de texte préalablement à leur enseignement demeurait un défi. Le besoin de formation à cet égard a été renommé. À la phase d'intégration, les personnes enseignantes devaient estimer le progrès des élèves en répondant à la question suivante :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comment saurais-je si les élèves ont appris? Certaines personnes enseignantes ont déclaré avoir procédé à une double évaluation : quantitative pour l'apprentissage du contenu disciplinaire à l'aide de traces issues des productions d'élèves (tableau, schéma, résolution de problèmes, conclusion, etc.) et qualitative pour le processus en littératie. Les stratégies proposées lors de cette rencontre ont été ajoutées dans le canevas de planification déposé sur le groupe TEAMS afin de mieux soutenir les personnes enseignantes lors des prochaines expérimentations. Le temps accordé au partage de bons coups, même si les stratégies d'enseignement des processus en littératie ont été peu abordées, a permis de soutenir le sentiment d'efficacité personnelle des membres de la CAP et d'établir un climat de confiance et de bienveillance, essentiel à l'instauration d'une culture de collaboration. Ce lieu d'échange sécuritaire a permis aux personnes enseignantes de réitérer leur besoin de soutien pour l'enseignement des processus afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Ce faisant, elles sont passées progressivement d'une posture experte à une posture apprenante.

Une formation d'une demi-journée a été offerte lors de la journée pédagogique du 17 février 2023. Les membres de la CAP étaient présents, mais d'autres personnes de l'école se sont également jointes au groupe de manière volontaire. La formation a été offerte par la chercheuse de l'UQAM et a porté principalement sur les structures textuelles telles que définies par Meyer (1985) : structures descriptive, comparative, séquentielle, cause-effet et problème-solution. Une activité a été réalisée pour comprendre comment dégager cette structure à partir du sens du texte, mais aussi à partir du sens des marqueurs de relation (ex. : ensuite, cependant, en conséquence, parce que) ou de certains verbes (ex. : provoque, entraîne, crée). L'idée principale de chaque paragraphe a également été identifiée (Turcotte, 2019). Plusieurs personnes ont mieux saisi la nuance entre le *sujet* d'un paragraphe (de quoi parle le texte? Ex. : de la forêt amazonienne), *l'intention de l'auteur* (que voulait dire l'auteur dans ce paragraphe? Ex. : parler de la végétation de la forêt amazonienne) et *l'idée principale* (ce que l'auteur dit d'important à ce sujet dans le paragraphe? Ex. : la forêt amazonienne est une forêt tropicale caractérisée par une grande densité d'arbres feuillus). Ainsi, l'idée principale consiste en une phrase du texte à laquelle toutes les autres se rapportent (idée principale explicite) ou en une phrase que le lecteur formule lui-même pour reprendre les idées évoquées par l'auteur et en faire une idée principale (idée principale implicite). Par la suite, une seconde activité pour identifier l'idée principale d'un paragraphe a été vécue afin d'amener les personnes participantes à comprendre l'importance de l'intention de lecture dans le processus d'identification de l'idée principale, et ce, en fonction de l'objectif d'apprentissage. La formation s'est rapidement conclue par la présentation des étapes de l'enseignement explicite, mais peu de temps a pu y être accordé.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La rencontre suivante, le 27 mars 2023, a permis de réaliser un bilan de mi-année en rappelant le chemin parcouru. Ensuite, à partir du canevas commun, un temps d'échange a permis à quelques personnes de raconter leur expérience en classe en mentionnant les éléments retenus et les éléments réinvestis ou à réinvestir. Les participants ont également été invités à partager leurs préoccupations pour la suite. Quelques personnes ont ainsi témoigné de l'efficacité de l'enseignement réciproque introduit par l'enseignante ressource en littératie dans sa classe et en coenseignement dans la classe de collègues de la CAP. La variation des regroupements d'élèves et du type d'enseignement a été relevée comme étant très positive, mais les aspects liés à l'enseignement des processus en littératie ont encore une fois été difficiles à cerner pour les personnes enseignantes. Par exemple, certaines d'entre elles ont raconté avec enthousiasme que leurs élèves étaient engagés dans les tâches liées à l'enseignement réciproque (prédire, clarifier, questionner, résumer). Les élèves recevaient une rétroaction portant sur leur participation (interactions, sérieux dans les échanges, engagement dans la tâche), mais pas sur leurs stratégies pour comprendre un texte. D'autres personnes enseignantes ont partagé l'expérimentation de jeux sérieux, de travaux en équipes, ce qui a semblé éveiller l'engagement cognitif des élèves. Toutefois, ces essais ne reflétaient pas l'objectif de la CAP, soit d'enseigner les structures de textes, les idées principales et les inférences lexicales ou encore qu'une rétroaction soit donnée *en littératie*. Cette prise de conscience a été formulée comme étant un enjeu important de la CAP : pour que les élèves réussissent en littératie, il s'avère incontournable que l'expérimentation concerne un processus de littératie. Pour ce faire, cela prend minimalement un texte à lire et une stratégie ciblée. Afin de se préparer à la rencontre suivante, il a été demandé à tout le monde d'expérimenter une leçon portant spécifiquement sur un processus en littératie. Des libérations et du coenseignement ont été offerts de même que la possibilité de consulter la chercheuse. Afin d'orienter l'enseignement vers la littératie, une adaptation du canevas de planification a été proposée permettant d'identifier ce qu'on veut que les élèves apprennent sous forme d'un double objectif, soit un processus et un contenu d'apprentissage lié au contenu disciplinaire.

Depuis le début des rencontres de la CAP, le climat de travail a toujours correspondu aux normes de fonctionnement établies par le groupe. La bienveillance, la collaboration, l'engagement dans la démarche ont toujours été au centre des interventions de chaque personne. Les essais ont été encouragés, valorisés et une émulation saine et naturelle s'est opérée dans le groupe. Or, cette cinquième rencontre de la CAP a mis de l'avant la difficulté pour les personnes enseignantes à enseigner concrètement les processus de littératie. Encore à ce stade, l'enseignement des structures de textes, l'identification ou la formulation d'idées principales et les différentes stratégies utiles aux inférences lexicales demeuraient vagues pour plusieurs participants. Ils se sentaient compétents sur le plan pédagogique et leurs essais en témoignaient. Or, leur insécurité face à l'enseignement des processus a représenté un



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

carrefour dans la vie de la CAP. Il a fallu les confronter au fait qu'ils avaient dévié de l'objectif et qu'il était primordial de se recentrer d'ici la rencontre suivante.

En préparation à la sixième rencontre du 1^{er} mai 2023, les personnes enseignantes devaient encore une fois expérimenter une activité de littératie à partir d'un texte lié à un contenu de leur discipline et enseigner une stratégie de littératie. Cette rencontre a été rigoureusement planifiée pour s'assurer que les échanges allaient toucher la cible. À cet égard, lors de leur partage, les personnes participantes devaient répondre aux questions indiquées dans le tableau 1.

Étapes	Questions
Planification (Quoi ?)	Quelles étaient vos intentions (double intention) ? Comment avez-vous procédé pour choisir le texte ?
Enseignement (Comment ?)	Comment avez-vous amené ce texte aux élèves ? Comment avez-vous enseigné le ou les processus choisis ?
Évaluation (Observation)	Qu'avez-vous observé chez vos élèves ?
Émotion (Sentiment)	Comment vous êtes-vous senti pendant votre expérimentation ?

Tableau 1 — Questions pour diriger le partage de l'expérimentation

Les huit personnes enseignantes participant à la CAP ont partagé leur expérimentation avec leurs collègues. Une personne a choisi l'enseignement d'un seul processus, quatre ont choisi l'enseignement de deux processus et trois ont choisi l'enseignement des trois processus. « Identifier l'idée principale » représente le processus choisi par tous les enseignants ; « dégager la structure du texte » représente le deuxième processus choisi, suivi par « faire des inférences lexicales ». Pour sept expérimentations, les membres rapportent avoir eu recours à la modélisation de stratégies de lecture alors qu'une enseignante dit avoir procédé à une pratique guidée. Lors de trois expérimentations, les élèves ont fait une pratique autonome en équipe¹ et deux personnes rapportent avoir effectué l'enseignement uniquement à l'oral et en sous-groupe d'élèves (orthopédagogie).

¹ Selon la conception des personnes enseignantes, la pratique autonome signifie qu'elles n'interviennent pas dans la tâche de lecture.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Certaines personnes enseignantes observent gagner du temps d'enseignement et diminuer les cours magistraux comme retombées positives pour l'enseignement. Quant aux retombées pour l'élève, une enseignante souhaite poursuivre l'atteinte de moins de cibles à la fois. Une autre enseignante constate que, pour un même enseignement, l'appréciation par les élèves peut varier selon les groupes. Une enseignante observe qu'à la fin de l'expérimentation, les élèves ont toujours de la difficulté à identifier les informations importantes et une autre observe que des élèves ne se sont pas toujours engagés dans la tâche. À l'inverse, certaines personnes observent plus d'engagement des élèves dans la tâche de même que plus d'autonomie. Certains élèves arrivent même à voir l'utilité des stratégies dans les autres matières. Cette septième rencontre s'est conclue sur des félicitations mutuelles quant aux expérimentations réalisées sur les processus de littératie.

La dernière rencontre de la CAP consistait à réaliser le bilan des travaux de l'année (mode de fonctionnement, travaux et résultats obtenus, retombées chez les élèves) et à préparer à la fois la diffusion au sein de l'équipe-école de même que de l'établissement des perspectives pour l'année suivante.

Seulement six personnes enseignantes ont pu participer à la rencontre qui s'est tenue le 20 juin, soit pendant les journées pédagogiques de fin d'année scolaire. Elles ont d'abord été invitées à lire le compte-rendu de la septième rencontre de la CAP et leur impression s'en est trouvée très positive. Par la suite, il leur a été demandé de réfléchir individuellement aux effets des normes de fonctionnement établies par consensus et respectées tout au long de l'année. Les personnes enseignantes devaient ainsi répondre aux questions suivantes : 1 – *En quoi les normes de fonctionnement mises en place ont-elles contribué à la collaboration ?* 2 – *Quels sont les gains du travail en collaboration en termes a) de développement professionnel, b) de développement de compétence chez les élèves et c) de réponse aux besoins des élèves ?* La mise en commun a été réalisée règle par règle et a permis de nommer que le *respect de l'ordre du jour* procurait un sentiment d'efficacité et que cela clarifiait les attentes. La règle *oser expérimenter sans jugement* leur a permis de travailler plus en profondeur, de prendre le temps nécessaire à l'enseignement des processus de littératie et surtout, d'en prendre conscience. Cette règle a permis de saisir l'occasion de travailler certains textes (comme des résolutions de problèmes en mathématique, par exemple) et de les décortiquer, de mettre des mots sur ce que l'enseignante fait, à titre d'experte. Les échanges sur les pratiques ont été réalisés sans jugement, ce qui a été possible grâce à la règle *collaborer avec bienveillance*. En plus d'augmenter la motivation à expérimenter, elle a permis d'ouvrir les échanges à la fois sur les pratiques pédagogiques et sur la compréhension et l'expérimentation des stratégies pour enseigner les processus en littératie tout en systématisant cet enseignement. Enfin, les *décisions prises par consensus* ont permis de cibler les processus et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'en négocier la compréhension. En revanche, les personnes présentes ont relevé que le travail fourni dans la CAP a été exigeant et que le fait de devoir en rendre compte à l'aide de traces s'est avéré lourd, tout comme le canevas proposé pour planifier. Elles ont exprimé qu'elles avaient eu besoin de la structure de la CAP pour soutenir leur enseignement et elles ont exprimé avoir aimé que les membres proviennent de différentes disciplines (sciences et technologies, univers social, éthique et culture religieuse, mathématique, français) et de différents contextes d'enseignement (orthopédagogie, enseignement ressource) ce qui les forçait à s'écouter et à apprendre de leurs collègues. Devant les difficultés des élèves, elles ont senti que les échanges de la CAP leur donnaient une prise et mettaient en lumière ce qu'elles étaient capables de faire pour eux.

Enfin, une nouvelle réflexion, d'abord individuelle, a permis de réfléchir sur les travaux et les résultats obtenus au sein de la CAP. Les personnes enseignantes ont été invitées à inscrire leur réflexion sur un notocollant et à la partager en remplissant un tableau sur ce qui avait été difficile et aidant dans la formulation de la double intention, soit dans le choix des textes tout comme dans l'enseignement des processus ciblés. Le tableau 2 expose leurs réflexions.

	Planification		Enseignement explicite des processus
	Double intention	Choix du texte	
Aidant	<ul style="list-style-type: none"> • Cerner avec plus de rigueur ce que je veux faire • Choix plus éclairé des outils à utiliser et à proposer aux élèves • Planification collective • Exigence d'un retour 	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver un texte avec des images et des titres pour permettre un survol, des prédictions et le rappel des connaissances antérieures • Clarifier les intentions aide à choisir (voire modifier) un texte afin qu'il corresponde aux objectifs fixés • Disponibilité du matériel (cahiers d'activités, guides pédagogiques, etc.) • Mieux comprendre les ressources déjà à disposition 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence et soutien de l'enseignante ressource en littératie • Enseignement réciproque (concrétise les stratégies pour enseigner les processus) • Élaboration des processus choisis – intention
Difficile	<ul style="list-style-type: none"> • Faire le bon choix de stratégie pour enseigner les notions • Répondre aux besoins de tous les élèves • S'en tenir à son intention de départ (d'autres besoins et défis surgissent souvent) 	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver un texte assez long pour le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome, mais assez court pour pouvoir passer au travers • Trouver une variété de textes qui répondrait aux niveaux de lecture des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement des processus choisis : parfois court-circuité par les élèves plus compétents en lecture • Prioriser certains processus plus que d'autres (tout aussi nécessaires) • Répondre aux besoins de tous les élèves (différenciation pédagogique)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<ul style="list-style-type: none"> • Temps pour faire soi-même la tâche qui sera demandée aux élèves afin d'anticiper leurs difficultés et les possibilités de réponses • Temps accordé à l'enseignement de la stratégie 	<ul style="list-style-type: none"> • Variabilité des textes (structures variées dans un même texte) 	
--	--	--

Tableau 2 – Soutien et difficultés dans l'enseignement des processus de littératie

Quant aux retombées observées chez les élèves et chez les enseignants, les constats s'avèrent plus positifs qu'à améliorer, comme en témoigne le tableau 3.

	Retombées	
	Élèves	Enseignant·es
Positives	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir en utilisant des mots clés (qui, quoi, comment, pourquoi) • Enseignement réciproque augmente la motivation et l'engagement, le sentiment d'efficacité; les élèves bons lecteurs se sentent utiles alors que les élèves plus en difficulté se sentent accompagnés • Plus d'engagement et de motivation • Variété des processus, nouveaux défis, sentiment d'efficacité, plus grande confiance 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus d'engagement • Sentiment d'efficacité • Meilleur regard professionnel sur les besoins des élèves et sur l'enseignement des stratégies
À améliorer	<ul style="list-style-type: none"> • Transfert dans la pratique autonome et dans les autres disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire le transfert dans les autres matières (faire rayonner) • Accompagner les élèves qui n'ont pas saisi (différenciation pédagogique)

Tableau 3 – Retombées observées chez les élèves et les enseignants

Au moment de se prononcer sur les priorités de travail pour l'an prochain, la planification de la double intention s'est révélée un besoin partagé, tout comme le souhait de créer une banque de textes accessibles pour l'enseignement des stratégies. Un travail sur l'enseignement explicite des processus et sur la différenciation pédagogique (Giguère, 2022b) est aussi ressenti comme une action à prioriser pour augmenter les occasions de pratiques guidées sans toutefois ennuyer les lecteurs plus compétents. La diffusion du travail réalisé dans la CAP est également envisagée avec enthousiasme pour faire connaître aux autres membres du personnel de l'école ce qui peut être réinvesti afin de favoriser le transfert chez les élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Apports et prospectives

Cette première année d'expérimentation a permis au groupe d'évoluer de manière réfléchie, structurée, et ce, dans un climat bienveillant. La collaboration pendant et entre les rencontres de la CAP, de même que la fréquence des rencontres ont permis des expérimentations en classe. De plus, les membres de la CAP ont pu obtenir de la rétroaction sur leurs essais et apprendre de l'expérience de leurs collègues, ce qui rend ce dispositif de développement professionnel puissant pour développer des pratiques et pour les évaluer au fur et à mesure de leur implantation.

Le bilan qui a été fait de la CAP fait ressortir l'organisation structurée des rencontres comme une condition forte de développement professionnel. En effet, le leadership pédagogique de la direction d'école et l'utilisation des outils offerts par le projet CAR se sont avérés des conditions de mise en œuvre incontournables. Ainsi, les canevas d'animation et de planification ont permis de faire émerger des thématiques essentielles à aborder dans un temps restreint (ex. : mode de fonctionnement, comment enseigner les processus, etc.). Le soutien offert ainsi que les tâches à planifier et à expérimenter d'une rencontre à une autre ont permis à toutes et tous « d'oser expérimenter sans jugement » et de « s'engager dans la démarche » de manière optimale.

La relation de confiance et le climat bienveillant qui se sont instaurés ont contribué au changement de posture des personnes enseignantes : de personnes reconnues pour leur expertise, elles se sont questionnées et ont développé une posture d'apprenant. Au début des rencontres, tout essai était valorisé. Au fur et à mesure que la relation de confiance et le sentiment d'efficacité personnel se sont développés, des recadrages ont pu être établis. Grâce à ce climat, le soutien nécessaire a pu être offert.

Le leadership de la direction s'est manifesté au-delà de sa présence aux rencontres de la CAP. Par exemple, entre les rencontres, la direction adjointe est allée voir les membres de la CAP pour s'informer de leurs projets, des devoirs à réaliser, des besoins à combler. Elle a mis des personnes en lien entre elles, a dégagé des ressources (libérations, matériel, formation), a valorisé les pas que chaque personne franchissait tout en respectant leur ressenti. Selon la direction, cette culture de collaboration se cultive et s'entretient avant, pendant et après les rencontres.

Puisque les décisions devaient être prises par consensus, aucune formation n'a d'emblée été offerte aux membres de la CAP à l'exception de la capsule vidéo qui définit ce qu'est la littératie. Ce sont les premières expérimentations et le questionnement sur les processus choisis lors de la planification collective qui ont fait émerger le besoin de mieux connaître les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

structures textuelles et les stratégies pour identifier/formuler l'idée principale et de comprendre le sens des mots inconnus. La formation qui a été offerte s'est donc appuyée directement sur un besoin exprimé en cours de développement professionnel. La formatrice, membre de la CAP, a ajusté cette formation aux besoins exprimés et perçus dans un esprit de partage d'expertises complémentaires.

Deux développements importants doivent être soulignés à l'issue de la première année. D'abord, une deuxième année est prévue pour le groupe du 1^{er} cycle ayant déjà expérimenté des activités. Toujours par consensus, les membres ont déjà ciblé le développement de stratégies d'enseignement des processus, dont l'enseignement explicite des stratégies de littératie. Une formation pourra être offerte plus tôt dans l'année puisque le besoin a déjà été nommé lors du bilan. Lors de cette deuxième année, le travail pourra se développer à plus long terme dans l'année scolaire, permettant peut-être d'observer des effets chez les élèves afin de répondre à l'objectif du projet éducatif. Cet engagement qui s'est maintenu tout au long de l'année par la participation active de tous les membres représente une grande fierté pour l'équipe.

Ensuite, une deuxième communauté d'apprentissage débutera ses travaux dans l'école, cette fois, au 2^e cycle. Une enseignante-ressource en littératie au 2^e cycle a d'ailleurs été nommée. La même planification sera élaborée pour amorcer l'année scolaire 2023-2024, en s'adaptant avec souplesse aux besoins et préférences de cette nouvelle communauté. De légers ajustements seront apportés à l'organisation de cette nouvelle CAP. En effet, une direction plus serrée concernant le développement des stratégies en littératie sera offerte. Ainsi, nous souhaitons que les essais soient plus ciblés plus rapidement. Même si cette mise sur pied nécessitera temps et travail, la direction croit que l'effort en vaut la peine.

Dans un contexte où de plus en plus d'élèves éprouvent des difficultés à lire et à écrire en raison de la pandémie et de la grande prépondérance du personnel non légalement qualifié et où les difficultés d'apprentissage se creusent au fil du parcours scolaire, il semble plus qu'important que les écoles se dotent de moyens efficaces pour permettre au personnel enseignant de se développer professionnellement afin de répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves. Le fonctionnement de la CAP à l'école secondaire Sophie-Barat a contribué à développer l'identité professionnelle des personnes participantes tout en développant une culture de collaboration au profit de la littératie.

Références

ADEL. (2020). *Épreuves de compréhension en lecture entre la 4^e année et la 2^e secondaire*. Apprenants en difficulté et littératie. <https://adel.uqam.ca/docs-category/epreuves-comprehension-lecture-entre-4e-sec2/>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2014). *CAP sur la réussite*. CAP communauté d'apprentissage professionnelle <http://cap.ctreq.qc.ca>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2015). *CAP communauté d'apprentissage professionnelle*. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/10/Final_onespacer_CAP.pdf
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *Outil de planification d'une séquence d'enseignement apprentissage*. <http://projetcar.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/11/Outil-de-planification-d'une-séquence-d'enseignement-apprentissage.pdf>
- Giguère, M.-H. (2022a). *La littératie - ADEL – UQAM* [vidéo]. Vimeo. <https://vimeo.com/740824550?share=copy>
- Giguère, M.-H. (2022b). Recadrer les composantes de l'enseignement explicite et de la différenciation pédagogique. *Les cahiers de l'AQPF* 13(2), 34-40.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Meyer, J. B. F. (1985). Prose analysis : Purposes, procedures, and problems. Dans B. K. Britten et J. B. Black (Dir.), *Understanding expository text : A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (p. 11-64). Lawrence Erlbaum.
- Turcotte, C. (2019). *Articuler l'enseignement de la lecture-écriture de textes informatifs. Fondements et orientations*. ADEL. <https://adel.uqam.ca/wp-content/uploads/2021/01/Document-de-fondements-et-orientations-de-lapproche.pdf>
- Turcotte, C., Giguère, M.-H., et Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 17(1), 106-125. <https://doi.org/10.20360/G2SW2B>