

On a souvent tendance à considérer qu'à l'instar de la formation initiale, la formation continuée s'adresse, pour l'essentiel, à des individus. Pourtant, cela fait vingt ans – depuis l'audit réalisé par l'OCDE en 1990 – qu'on sait qu'il existe chez nous une énorme disparité de performances (et d'exigences) selon les établissements scolaires. Pourquoi donc ne pas agir directement et en priorité au niveau des écoles "en détresse pédagogique", en envisageant pour le plus grand nombre d'entre elles un plan d'intervention-formation sur site, avec le coaching de l'Inspection ou d'autres partenaires (Haute Écoles, Université)? C'est là un type d'intervention qu'expérimentent avec un certain succès, depuis une dizaine d'années, de nombreuses équipes de formateurs et chercheurs dans le monde entier, tant il est vrai qu'il y a aussi une mondialisation des maux éducatifs.

Pour alimenter la réflexion des personnes intéressées, l'ABLF a décidé de publier la traduction de trois textes de référence rendant compte de telles interventions-formations. Le premier concerne un modeste projet mené à Dublin, et les deux autres, un projet à grande échelle, mené pendant 8 ans dans les écoles fondamentales de Chicago. Voici le premier des trois textes. Nos lecteurs pourront déjà trouver le deuxième dans **Lettrure n°1** de décembre 2010 (cf. www.ablf.be). Le troisième sera publié dans **Caractères n°39** en mars 2011.

Formation continuée sur site en partenariat. Comment renforcer le sentiment d'efficacité et d'identité des enseignants en même temps que les compétences en littéracie des élèves

■ *Eithne Kennedy, Gerry Shiel*
Collège St Patrick de Dublin

INTRODUCTION

Par le passé, la formation continuée des enseignants a le plus souvent consisté en cours ou journées de formation isolées en dehors du milieu de travail. Cette manière de faire a rencontré de nombreuses critiques: elle repose sur un modèle transmissif d'enseignement (Villegas-Reimers, 2003), elle est généralement incapable de modifier les pratiques des enseignants (Strickland & Kamil, 2004), elle ne prend en compte ni leurs besoins ni leurs compétences et elle ne propose aucun des mécanismes de feed-back et de suivi indispensables pour assurer le caractère durable du changement (Snow, Burns & Griffin, 1998). Depuis peu, la formation continuée des enseignants en lecture et écriture (littéracie) a été envisagée comme un processus à plus long terme, ancré dans le milieu de travail (l'école), où diverses actions planifiées de manière systématique donnent régulièrement l'occasion aux enseignants de progresser, de s'analyser et de réfléchir (Au, Raphael & Mooney, 2008; Villegas-Reimers, 2003).

Cet article décrit un modèle de formation continuée en littéracie qui a été expérimenté dans une école de milieu urbain située dans un quartier de Dublin (Irlande) fortement défavorisé. L'article se focalise sur les différentes manières dont la formation continuée en littéracie a contribué au sentiment d'efficacité (de confiance en soi) et d'identité des enseignants en tant que maîtres de lecture. Il montre aussi comment cette formation a contribué aux progrès des élèves en matière de lecture, écriture et orthographe et a permis d'améliorer leur motivation et leur implication dans leurs activités de lecture-écriture au sein ou en dehors de l'école. Notre recherche-action repose sur les prémisses suivantes:

- les pratiques efficaces d'enseignement jouent un rôle important dans l'enseignement de la littéracie (Taylor, Pearson, Peterson, & Rodriguez, 2003; Wray, Medwell, Poulson, & Fox, 2002; Topping & Ferguson, 2005);
- toutes les écoles, même celles qui sont fréquentées par un nombre important d'élèves économiquement défavorisés, peuvent aider une majorité de leurs élèves à acquérir des compétences en littéracie (e.a., Designs for Change, 1998; Johnson, 1999);

- la formation continuée sur site concernant l'enseignement de la littéracie peut être efficace (e.a., Au, Raphael & Mooney, 2008; Kinnucan-Welsch, Rosemary, & Grogan, 2006; Shanahan, 2001).

CARACTÉRISTIQUES D'UNE FORMATION CONTINUÉE EN PARTENARIAT

Notre étude a été orientée par un certain nombre de caractéristiques-clés qu'on trouve dans les formations continuées en partenariat. Le plus souvent, ce type de formation cible un établissement scolaire, implique la collaboration d'un partenaire extérieur, adhère à des principes socioconstructivistes, est basé sur le contenu de l'enseignement, met l'accent sur la réussite des élèves et est fondé sur une compréhension claire de la façon dont les connaissances et les pratiques des enseignants se développent. L'intégration de la formation continuée dans le cadre d'établissements scolaires permet de répondre à leurs besoins particuliers, ainsi qu'à ceux de leurs membres. Elle permet d'ouvrir un espace de débat et de discussion et peut transformer les écoles en communautés professionnelles, vigilantes et en recherche (Kinnucan-Welsch et al., 2006). Selon Lipson Mosenenthal, Mekkelson, et Russ (2004). Il existe dans ces écoles "un fort sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle, un encouragement certain à la prise de décisions personnelles et un accent soutenu sur la résolution de problèmes" (p. 539). La collaboration avec des experts extérieurs (par exemple, des chercheurs, des formateurs d'enseignants, ou des conseillers pédagogiques) permet aux écoles d'apprendre ce qui fonctionne dans d'autres contextes similaires et peut fournir une mise en perspective impossible pour qui travaille au jour le jour. Toutefois, pour être efficace, l'aide venant de l'extérieur doit être combinée avec celle fournie par une équipe interne, et les savoirs des deux doivent être mutuellement respectés (Cordingley, Bell, Rundell, & Evans, 2003). Lorsque les enseignants sont convaincus de l'influence du partenariat sur la motivation et l'apprentissage des élèves, il est également prouvé qu'il leur est plus facile de s'impliquer dans une expérience et qu'ils sont davantage susceptibles d'adopter une perspective de recherche dans leur enseignement (Kirkwood, 2001). La formation continuée en partenariat a également été associée à l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle, autrement dit à l'amélioration de la capacité des enseignants à opérer des changements dans leurs propres vies et celles de leurs élèves. (Cordingley et al., 2003). Les démonstrations didactiques effectuées par des collaborateurs externes, l'observation des pratiques des enseignants et l'apport de feedbacks dans un contexte non évaluatif ont également été identifiés comme des éléments de collaboration potentiellement fructueux pouvant améliorer le sentiment d'identité professionnelle des enseignants (Da Costa, 1993; Joyce et Showers, 1988).

L'approche socioconstructiviste peut être définie comme un mode d'apprentissage qui rompt avec le style traditionnel "explication-démonstration" pour privilégier l'expérimentation et la discussion parmi les enseignants, et permettre un accord total ou la réévaluation des idées. De nouvelles idées ou concepts peuvent ensuite être élaborés. Les principales caractéristiques du socioconstructivisme pertinentes pour une formation continuée efficace en littéracie comprennent :

- La création d'un haut niveau de dissonance cognitive au début (par exemple, discussion des alternatives aux pratiques actuelles d'enseignement) qui conduit les enseignants à s'interroger sur leurs croyances et leurs pratiques à la lumière des nouvelles informations fournies (par exemple, Lauer & Matthews, 2007);
- l'octroi d'un temps suffisant pour permettre aux enseignants de débattre des questions liées au conflit, de lire, de discuter et de s'efforcer de donner du sens à leurs expériences;
- l'intégration de la dissonance cognitive dans la complexité quotidienne de l'enseignement et de l'apprentissage: les activités que les enseignants entreprennent pour améliorer l'enseignement du lire-écrire sont fondées sur l'investigation et la réflexion menée à partir des résultats obtenus;
- l'opportunité pour les enseignants d'être observés de manière non évaluative et de recevoir des feedbacks concernant leur enseignement (Kennedy, 2008).
- Enfin, l'approche socioconstructiviste de la formation des enseignants doit faire partie d'un cycle de perfectionnement continu, au cours duquel de nouveaux problèmes sont repérés dès qu'ils apparaissent et où les enseignants tentent activement de les comprendre, décident comment y faire face, réfléchissent sur la pertinence de la solution, et recommencent un nouveau cycle complet.

La formation continuée qui nous intéresse doit être fondée sur le contenu de l'enseignement du lire-écrire – autrement dit sur les connaissances requises pour pouvoir bien enseigner la lecture et l'écriture. Garet, Porter, Desimone, Birmanie et Yoon (2001) en ont identifié les principales dimensions sur lesquelles il convient de mettre l'accent: les savoirs didactiques, le matériel et les ressources pédagogiques, les objectifs d'apprentissage des élèves (par exemple, les processus de lecture de haut ou bas niveau) et la façon dont les élèves assimilent la matière donnée. Ainsi, une formation continuée efficace repose sur la connaissance du contenu didactique ou sur la combinaison particulière des contenus et des connaissances pédagogiques requises pour enseigner de manière efficace (Shulman, 1987).

La formation continuée doit aussi se préoccuper de l'amélioration de l'apprentissage des élèves (par exemple, Strickland et Kamil, 2004). Ceci implique le suivi de leurs progrès grâce à des outils d'évaluation appropriés pour juger de l'efficacité des approches et méthodes nouvelles. L'évaluation des élèves peut aussi être utilisée comme point de départ de la formation continuée (par exemple, en examinant les lacunes les plus importantes dans l'apprentissage des élèves et en tentant de s'attaquer à celles-ci en premier lieu). L'intérêt de lier la formation continuée aux résultats des élèves en matière de littéracie a été mis en évidence par Au et al. (2008) et Kinnucan-Welsch et al. (2006). Enfin, la formation continuée en partenariat doit être orientée par un modèle de changement approprié, tel que celui décrit ci-dessous.

UN CONTEXTE NATIONAL POUR LA FORMATION CONTINUÉE EN PARTENARIAT

Bien que l'Irlande ait obtenu de bons résultats dans les études internationales sur la lecture (6^e sur 56 pays dans l'étude PISA concernant les élèves de 15 ans – OCDE, 2007), de nombreux élèves qui fréquentent les écoles dans les zones urbaines défavorisées obtiennent des résultats bien en-dessous des normes nationales. Dans une enquête nationale récente concernant les normes de lecture en 2^e et 6^e années, les élèves des écoles les plus défavorisées obtiennent un score moyen qui est inférieur de trois cinquièmes d'écart-type par rapport à celui des élèves des autres écoles (Rivers, Fermer, Shiel, Millar, Clerc, Gilleece & Kiniry, 2010). Dans une précédente étude, près de 30% des élèves des 1^{ères}, 3^{es} et 6^{es} années des écoles défavorisées ont obtenu un score égal ou inférieur au 10^e percentile dans un test de lecture standardisé au niveau national, ce qui indique une permanence des faibles performances dans ces écoles (Rivers, Shiel, & Shortt, 2004). Les écoles défavorisées doivent relever de nombreux défis quand il s'agit d'améliorer le niveau de lecture et d'écriture de leurs élèves. Ceux-ci peuvent provenir de familles où ils ne rencontrent guère de soutien en la matière et où l'accès aux livres et autres ressources pédagogiques reste limité. Les élèves eux-mêmes peuvent se désintéresser de l'apprentissage, ne guère croire en leurs propres progrès, manquer souvent l'école et être conscients du fait qu'ils ont du mal à apprendre à lire depuis toujours. Les enseignants de telles écoles, même quand ils sont très impliqués, consciencieux et enthousiastes, peuvent avoir une connaissance limitée des normes nationales et avoir à l'égard de leurs élèves des exigences trop faibles (Weir, 2003). Ils peuvent manquer aussi de la confiance nécessaire pour élaborer un programme efficace avec leurs collègues, pour pratiquer une pédagogie différenciée de la lecture, et pour élever et maintenir les exigences souhaitées. Enfin, les écoles elles-mêmes peuvent manquer de personnes compétentes en matière de leadership, et d'experts capables d'intégrer de manière effective les programmes de classe et de soutien, éléments bien nécessaires pour permettre la mise en œuvre d'approches innovantes dans l'enseignement et l'évaluation, et offrir une formation continuée adaptée au contexte.

Une approche visant à accroître les normes de réussite dans les écoles défavorisées en Irlande a consisté à adopter des programmes de lecture tout faits comprenant une composante "formation". Exemple, le programme First Steps Writing (Premiers Pas en Écriture) du Département pédagogique d'Australie Occidentale (1994). Bien que de tels programmes puissent effectivement améliorer certains aspects de la littéracie chez les élèves, on dispose de peu de preuves qu'ils entraînent des changements substantiels quant au sentiment d'efficacité et d'identité professionnelle des enseignants ou leur capacité à collaborer entre eux pour élaborer un programme qui améliore leur enseignement. Aussi avons-nous besoin d'approches nouvelles telle que la formation continuée en partenariat. Les points qui suivent apportent des informations détaillées sur le site volontaire, les participants et les sources de données, la réaction des enseignants au projet de changement mené en partenariat, et les principaux résultats concernant les enseignants, les enfants et les parents.

LA FORMATION CONTINUÉE EN PRATIQUE

L'école partenaire

Une école junior de l'État (du degré moyen maternel à la 2^e année primaire, accueillant, autrement dit, des enfants de 4 à 8 ans), située dans une communauté urbaine très défavorisée, a accepté de collaborer au projet de recherche. L'école comprend quatre classes à chaque niveau, cinq enseignantes spéciales pour intervenir dans les classes et travailler avec les enfants ayant besoin d'une aide supplémentaire et un enseignant chargé de la liaison communauté scolaire-familles. Comme il s'agit d'une école très défavorisée, les classes ne comprennent pas plus de 15 élèves, avec relativement peu d'enfants apprenant l'anglais comme langue supplémentaire. Plutôt que de démarrer avec toute l'école, il a été décidé, en accord avec la communauté scolaire, de commencer modestement avec un seul niveau (la première année) tout en gardant l'ensemble du personnel informé grâce aux journées de planification qui rassemblent toute l'école; en cas de réussite de l'intervention, l'expérience serait élargie à la totalité de l'école à un stade ultérieur. Les quatre classes de première année (56 enfants: 25 garçons, 31 filles), leurs enseignantes, leurs enseignantes spéciales et les parents des élèves ont participé au projet. Vers la fin de la première année de notre étude, il a été décidé de reconduire le projet pour une deuxième année, car il était devenu clair que nous avions besoin de davantage de temps pour développer un programme cohérent et exigeant d'enseignement intégré du lire-écrire adapté au contexte scolaire et pour permettre sa mise en œuvre selon un rythme réaliste et durable.

La collecte des données

L'analyse multi-niveaux triangulée (Creswell et Plano-Clarke, 2007) utilisée lors de cette étude a permis la collecte d'un large éventail de données qualitatives et quantitatives au cours des deux années. Le fait qu'elles puissent être vérifiées à partir de diverses sources de données a permis de conforter nos conclusions. Les données recueillies (voir Tableau 1) ont orienté chaque étape du projet et ont permis de documenter les changements survenus chez les enseignants et les enfants tout au long de l'étude, tout en offrant une synthèse des perspectives de tous les participants.

Tableau 1: Participants et sources des données

PARTICIPANTS	SOURCES DES DONNÉES
École junior fortement défavorisée	Questionnaire initial adressé à l'école
56 enfants (première, puis deuxième année)	Suivi des résultats en lecture, écriture et orthographe. Combinaison de tests nationaux normalisés et d'évaluations informelles en classe
20 enfants choisis (mélange d'élèves obtenant des résultats faibles, moyens et élevés)	Entretiens individuels (en phases initiale, médiane, finale)
4 enseignantes	Entretiens individuels x 3 Observations de leçons x 3 Enregistrement digital des formations (chaque séance)
5 enseignantes spéciales	Entretiens en groupe à la fin de chaque année
Parents des vingt enfants	Entretiens en groupe à la fin de l'étude

Dès le début, les enseignantes et la chercheuse ont travaillé ensemble en équipe pour voir quelle serait la meilleure façon de répondre aux divers besoins des enfants, selon les forces et faiblesses indiquées par l'évaluation. La "banque des connaissances" (Moll, Amanti, Neff, et Gonzalez, 1992) de tous les participants a été considérée comme la source d'information essentielle, chacun des partenaires étant reconnu pour fournir "des savoirs distincts mais complémentaires" (Ross et al., 1999). Comme John-Steiner (2000, p.189) le suggère, les adultes qui travaillent en collaboration "créent des zones de développement proximal les uns pour les autres. La collaboration peut offrir un miroir pour chacun des partenaires - une chance de comprendre par comparaison et contraste les habitudes, les styles, les méthodes de travail et les croyances de l'autre". Cette approche collaborative s'est révélée fructueuse et a réussi à créer le genre de "relation de confiance" (Hord, 2008) caractéristique des communautés d'apprentissage professionnelles, laquelle, à son tour, a permis les types d'expérimentation et de prises de risque nécessaires pour résoudre les questions complexes liées à l'enseignement du lire-écrire.

LE MODÈLE DE CHANGEMENT

Un cadre pour le projet de changement a été élaboré (Kennedy, 2008) en s'appuyant sur les recherches de Guskey (1986) et Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry et Hewson (2003). Il est schématisé Figure 1. Contrairement aux autres modèles de changement, on ne commence pas par demander aux enseignants de définir des objectifs terminaux ni d'élever leur niveau d'exigences concernant les résultats des enfants. Se contenter d'exhorter des enseignants travaillant en milieu défavorisé à avoir des exigences plus élevées est irréaliste et a peu de chance de marcher - d'autant plus que, malgré tous leurs efforts et leur engagement au cours des années précédentes, ils ont largement échoué à améliorer les résultats des élèves et sont quotidiennement aux prises avec des défis qu'on ne rencontre pas dans les écoles non défavorisées.

Dans notre modèle, au contraire, c'est l'analyse en profondeur des résultats actuels des enfants sur base des données d'évaluation formative et sommative, qui

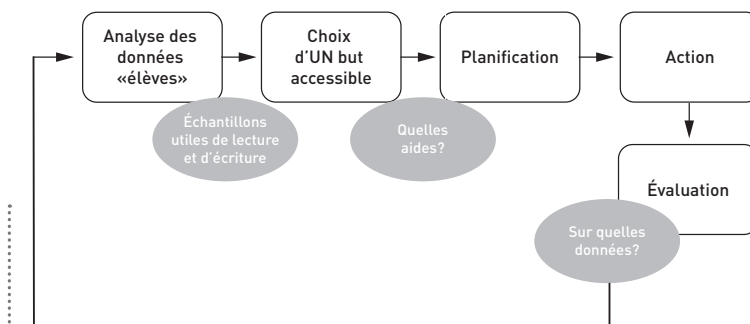


Figure 1: Modèle de changement

constitue le point de départ. Elle est suivie par: a) la définition d'un objectif réalisable à court terme; b) l'identification et la mise à disposition des aides nécessaires à la réalisation de cet objectif; c) la mise en œuvre des changements; d) et enfin l'évaluation de la réussite de ces changements venant répondre à l'objectif fixé. Chaque fois qu'un objectif est atteint, on en fixe un nouveau et le cycle recommence.

Le processus de changement s'est déroulé en cinq phases sur deux années scolaires et peu à peu, un module quotidien d'enseignement d'une durée de 90 minutes a été élaboré (voir Tableau 2). En examinant les données de l'évaluation de manière continue, les enseignantes ont participé activement au projet de changement depuis le début et, en collaboration avec la chercheuse, ont fixé les priorités, choisi les objectifs et adopté une posture de recherche au sein de leurs propres classes en contrôlant l'impact des changements sur les résultats des enfants, sur leur motivation et leur implication.

Tableau 2: Résumé des cinq phases de changement

PHASE UN (NOV.- DÉC., 1^o ANNÉE)	Atelier d'écriture quotidien
PHASE DEUX (JAN.- MAR., 1^o ANNÉE)	Activités de la Phase 1 et étude quotidienne de mots: correspondances lettres-sons et vocabulaire de base.
PHASE TROIS (AVR.- JUIN., 1^o ANNÉE)	Activités des Phases 1 & 2 et lecture guidée de textes calibrés; application de stratégies d'identification de mots.
PHASE QUATRE (SEPT.- DÉC., 2^o ANNÉE)	Activités des Phases 1, 2 & 3 et inclusion dans les ateliers d'écriture d'un travail sur les genres de textes; stratégies de compréhension utilisées par les bons lecteurs; métacognition, pratique de textes fictionnels et non fictionnels.
PHASE CINQ (JAN.- JUIN., 2^o ANNÉE)	Activités des Phases 1 à 4 et vocabulaire; fluidité de la lecture, enseignement de stratégies multiples.

Sur base de l'approche que nous avons définie ci-dessus, un projet de formation continuée a été mis en place afin d'aider les enseignants à élaborer un programme intégré de littéracie, systématique, cohérent et tenant compte des recherches connues. Ils l'ont conçu en fonction du contexte de leurs classes et des niveaux de développement de leurs élèves (voir Kennedy 2008 pour la forme de ce programme de littéracie). Tous les quinze jours, des séances de formation sur site ont permis d'enrichir les connaissances des enseignantes sur les compétences à développer [décodage, compréhension, vocabulaire, fluidité et écriture] et sur la didactique du lire-écrire. Préalablement aux séances, les enseignants ont reçu divers DVD et une série d'articles professionnels illustrant les nouvelles pratiques méthodologiques en situation réelle. Ces lectures ont permis de placer les enseignantes en "dissonance cognitive", leur montrant qu'il y avait moyen de faire cours à la fois de façon plus efficace, plus motivante et plus attrayante pour les enfants. La "relation de confiance" (Hord, 2008) allant croissant entre les enseignantes et la chercheuse, celles-ci ont invité cette dernière à venir faire des démonstrations méthodologiques dans leurs classes et à venir les observer tandis qu'elles expérimentaient elles-mêmes de nouvelles stratégies d'enseignement. Les grilles d'observation adaptées de

Shanahan (2001) se sont révélées très utiles pour ces séances et ont également servi aux enseignantes pour préparer leurs leçons. Elles ont constitué une base pour les échanges professionnels concernant les démonstrations et les observations, contribuant à une meilleure compréhension de la complexité des interactions enseignantes. Les enseignantes titulaires et les enseignantes spéciales ont collaboré dans les classes trois jours par semaine et ce travail en équipe a également produit un puissant effet sur la pratique des enseignantes dans la mesure où elles pouvaient observer leurs actes de manière réciproque.

Les démonstrations, pour moi, elles m'ont beaucoup aidée parce que je peux visualiser ... Lire un article, ça aide aussi, mais ce n'est pas aussi concret ... (Emer, enseignante titulaire)

Joan a tellement d'expérience, elle sait ce qu'elle fait, alors j'aurais tout aussi bien appris en l'observant... (Bridget, enseignante titulaire)

Les séances ont donné l'occasion à la chercheuse et aux enseignantes de discuter de la théorie et de la philosophie qui sous-tendent les nouvelles approches proposées, de partager les réussites et les challenges, de débattre des enjeux, et de planifier la mise en œuvre de nouveaux objectifs. Engagés dans ce type d'apprentissage actif, les enseignants en viennent à assimiler de nouveaux savoirs et à se les approprier. Leurs commentaires au cours des entretiens indiquent que nos enseignantes ont trouvé le processus très excitant et professionnellement stimulant.

Vous avez plus à dire et puis aussi on teste, on expérimente les choses comme tout un groupe. Pas juste pour soi tout seul ... Je suppose que nous sommes plus excitées d'essayer de nouvelles choses ainsi, on aime en parler. Même qu'on en parle encore sur le chemin du retour et tout ça! (Mary, enseignante titulaire)

RÉSULTATS DE LA FORMATION CONTINUÉE EN PARTENARIAT

Les résultats au niveau de l'école et des enseignants

À la fin de l'étude, toutes les enseignantes ont déclaré que leur expertise concernant la littéracie s'était considérablement accrue et qu'elles avaient maintenant une plus grande confiance dans leur capacité à concevoir un programme de littéracie complet, efficace et adapté aux besoins de leurs enfants.

Alors pour moi, toute cette formation continuée m'a permis de voir et de comprendre vraiment à un niveau très fondamental ce que toutes les espèces de petits changements pouvaient produire, donc j'ai senti que je pouvais identifier les problèmes et savoir quoi faire ... J'ai trouvé le projet vraiment très excitant ... il m'a beaucoup stimulée dans ma vie professionnelle et m'a apporté l'expérience du succès, vous savez. (Bridget, enseignante titulaire)

Pour moi le point culminant a été la formation continuée, de devenir davantage consciente des recherches qui existent, comment on y accède, les auteurs à lire et juste le fait que la qualité des leçons, de mes leçons, s'est améliorée... (Geraldine, enseignante titulaire)

Cet accroissement du sentiment d'efficacité personnelle constitue un résultat important de la formation continuée. Comme nous le rappelle Bandura, "la confiance en sa propre efficacité influence la façon dont on pense, sent, se motive et agit" (1995: 2). Bandura fait également valoir que les enseignants qui se sentent sûrs d'eux et qui réussissent à répondre aux besoins de leurs élèves sont capables de créer pour eux des environnements motivants et stimulants. C'est certainement vrai des enseignantes de cette étude. Les entretiens avec les parents, les élèves et les enseignantes offrent de nombreux témoignages selon lesquels les enfants se montrent désormais davantage motivés et impliqués dans les activités de lecture et d'écriture non seulement à l'école mais aussi en dehors de l'école.

Mes amis, ils apportent leurs livres et on ne joue pas, on s'assied sur mon trampoline pour les feuilleter. On a lu une page... et on a vu qu'on pouvait lire des mots... (Cheryl, élève)

Le soir, elle lit en fait à sa sœur aînée qui dort. (Groupe de Parents n°1)

Il suffit de voir les progrès accomplis jusqu'ici et la façon dont les enfants réagissent, ils sont vraiment engagés d'une manière que je n'ai pas vraiment vue avant. (Bridget, enseignante titulaire)

Les enfants ont également développé leur sentiment d'efficacité personnelle et les enseignantes ont indiqué qu'elles relevaient avec davantage de confiance en elles le défi des tâches académiques difficiles.

Je pense que presque tous les enfants ont vraiment gagné beaucoup de confiance en eux en apprenant à utiliser les différentes stratégies. Quand ils ont eu les mots pour parler des stratégies, ça leur a donné la confiance nécessaire pour en parler et donc effectivement ils se rendent compte qu'ils peuvent les utiliser. (Geraldine, enseignante titulaire)

Eh bien, je pense que j'ai changé parce que j'abandonne toujours quand je coince sur un mot, mais maintenant j'utilise tous mes outils La chose la plus difficile je pense, c'est quand on coince sur un mot parce qu'on pense oh je ne vais pas être capable de le faire, mais si on utilise tous ses outils, alors on y arrive. (Noreen, élève)

Le fait de savoir désormais qu'ils ont l'expertise nécessaire pour relever les défis a aidé les enseignantes à se considérer comme des décideurs critiques (Hall, 2002) et de puissants moteurs capables d'amener le changement. Partant, cela les a conduites à fixer des exigences plus élevées à l'égard des enfants dont elles s'occupent (Kennedy, 2008).

Je pense que j'ai tellement appris avec tout ça que ma confiance en moi a augmenté, vous savez, comme je le disais. Mais mes attentes envers les enfants ont aussi augmenté. J'ai été scotchée, je n'aurais pas pensé qu'ils pourraient réussir aussi bien, vous savez, dès le début. (Emer, enseignante titulaire)

Cela a constitué une avancée importante, car la recherche montre qu'en Irlande, les enseignants des écoles défavorisées réduisent leurs exigences à l'égard des élèves. Il semblerait, d'après la présente étude et celles d'autres chercheurs (Guskey, 2003; Bandura, 1995), que l'un des moyens les plus efficaces pour que le niveau d'exigence des enseignants augmente soit qu'ils rencontrent le succès dans leurs tentatives d'amélioration des performances, de la motivation et de l'engagement des élèves auxquels ils enseignent. Le modèle proposé ici suppose que le changement est introduit à un rythme suffisamment supportable pour que les enseignants ne soient pas submergés. L'aide fournie a été conçue pour assurer la réussite des enseignants quand ils commencent à introduire des changements dans leur programme. Cette réussite, à son tour, a renforcé leur implication dans le processus de changement. Il est probable qu'il existe une relation synergique entre la confiance en soi des enseignants et celle des enfants et que son développement chez les uns renforce le développement chez les autres.

Il a été amplement démontré que l'école dans son ensemble s'est transformée en une communauté d'apprentissage professionnelle, même si l'étude n'a commencé qu'avec un seul groupe de classes. Les enseignantes impliquées dans l'étude ont transmis le processus de changement à leurs collègues non encore impliqués dans l'étude d'un certain nombre de façons. Elles ont joué le rôle de leaders au sein de l'école, en faisant des présentations régulières lors des réunions générales de planification de l'école et ont conseillé leurs collègues lorsque l'initiative a été progressivement étendue à toute l'école. Elles ont permis à leurs collègues de venir les observer au travail dans leurs classes et sont également intervenues dans les classes de leurs collègues pour faire des démonstrations de leçons.

Une chose encore, c'est d'enseigner aux gosses et qu'elles regardent ce qu'on fait, ça nous aide des deux côtés, car on essaie de faire de bonnes leçons pour nos collègues, aussi bien, et ça nous aide chacune à progresser (Mary, enseignante titulaire)

Les enseignantes ont rapporté qu'elles avaient trouvé l'ensemble du projet de formation fort stimulant sur le plan professionnel. Comme lors d'autres projets de changement (Au, Raphael & Mooney, 2008), certaines enseignantes se sont enquis de la possibilité d'obtenir une qualification professionnelle en rapport avec la formation qu'elles avaient reçue. Vers la fin du projet, elles se sont inscrites au Module de Certification du Collège St. Patrick et deux d'entre elles ont poursuivi jusqu'au niveau du master.

Les résultats au niveau des élèves et des familles

En plus des progrès relevés chez les enfants sur le plan affectif (motivation, engagement, persévérance, réactions stratégiques), on a pu constater des gains statistiquement significatifs dans leurs performances (voir Kennedy 2008 pour une discussion approfondie). Les progrès des enfants en lecture ont été évalués au cours des deux années grâce à un test national standardisé. À la fin de l'étude, le nombre d'enfants dont les performances étaient inférieures au 10^e percentile a été réduit de trois quarts et, fait intéressant, il y a maintenant 20% des résultats qui sont supérieurs au 80^e percentile (il n'y en avait pas au début). En ce qui concerne l'orthographe, le niveau moyen

des performances est comparable aux normes nationales. Des échantillons de productions écrites ont été recueillies à quatre moments du projet et ont été évalués en utilisant l'Échelle des Critères (Wilson, 2002), convertie en une échelle numérique de 18 points pour faciliter l'analyse¹. Les enfants ont amélioré à la fois la qualité et l'expression de leur écriture et les compétences de base telles que l'orthographe et la ponctuation. Le nombre d'élèves au niveau 1 ou en dessous est sensiblement réduit et la performance moyenne a atteint le niveau 2 (la moyenne prévue pour ce groupe d'âge) avec 37% de bonnes performances au niveau 3. Les tailles d'effet (*d* de Cohen) calculées pour les gains peuvent être considérées comme grandes, indiquant qu'il s'agit là de progrès substantiels et qui n'auraient pas eu lieu sans l'intervention.

Bien que la participation des parents n'ait pas été une préoccupation majeure du projet, les entretiens menés avec les parents à la fin de l'étude ont montré qu'ils étaient très conscients des changements pédagogiques qui ont été introduits. Ils ont, en particulier, fait des commentaires sur la nouvelle approche de l'écriture, sur le développement de la fluidité et l'accent mis sur le vocabulaire, toutes choses qui, selon eux, ont motivé et impliqué les enfants et fondé leur confiance. Les parents ont également fait des remarques sur l'influence positive que la motivation et l'implication des enfants ont eue sur la fratrie et la famille dans son ensemble.

Je pense que la manière dont Dylan apprend déteint sur Mark, qui lui pique ses livres. Celui qui est en première année essaie de faire mieux que celui qui est en deuxième! (Groupe de Parents n°2)

CONCLUSION

Bien qu'il n'y ait "pas de solution miracle" pour en finir avec la permanence bien connue de l'échec chez les enfants des communautés très défavorisées, cette étude vient s'ajouter à toutes les recherches qui indiquent que beaucoup de choses peuvent être faites pour améliorer les performances de ces élèves. Un certain nombre de facteurs viennent expliquer nos résultats positifs obtenus auprès des enseignantes aussi bien que des enfants et de leurs familles. Il est probable qu'ils interagissent de façon synergique pour produire les conditions qui ont permis ces résultats positifs. Tout d'abord, la formation continuée multi-facettes qui a été offerte a joué un rôle dans l'amélioration des savoirs didactiques et des stratégies pédagogiques des enseignantes. Elle leur a ouvert de nouveaux horizons dès lors qu'elles ont commencé à élaborer un programme de littéracie solidement fondé sur la recherche et susceptible de répondre aux besoins des enfants tels qu'indiqués par les évaluations formatives et sommatives recueillies. Les démonstrations, les observations et la gamme des activités entreprises au cours des séances de formation bimensuelles les ont aidées à adopter un comportement de chercheur dans leurs classes et à contrôler les effets des changements introduits dans leurs programmes d'enseignement. Cette approche non prescriptive a respecté la créativité des enseignantes, a fondé leur expertise et permis qu'elles orientent activement

¹ Sous le niveau 1 (1-3 points); Niveau 1 (4-6 points); Niveau 2 (7-9 points); Niveau 3 (10-12 points); Niveau 4 (13-15 points); Niveau 5 (16 à 18 points).

le projet de changement d'entrée de jeu. Les seules exigences à l'égard des enseignantes étaient qu'elles respectent le programme élaboré en commun en fonction du stade de développement des enfants et des connaissances apportées par la recherche en littéracie, et de travailler à sa mise en œuvre en classe durant 90 minutes par jour. La nature collaborative de la formation a été un puissant catalyseur pour transformer l'école en une communauté d'apprentissage professionnelle, car les enseignantes et la chercheuse ont discuté de leurs succès et de leurs difficultés avec les autres collègues de l'école, si bien que les enseignantes ont pris l'initiative d'étendre l'intervention. Il est important de noter que le véritable changement dans les croyances, les attitudes et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes est survenu après qu'elles aient rencontré le succès dans l'amélioration des performances des enfants et qu'elles aient observé l'accroissement de leur motivation et de leur implication dans les activités de lecture-écriture au sein et en dehors de l'école. Ce succès les a amenées à développer de plus fortes attentes envers les élèves et a consolidé leur implication dans le projet de changement.

La réussite du changement est une chose complexe et nécessite un travail acharné et une forte implication, comme l'a déclaré une enseignante de cette étude.

Je pense que ça m'a confirmé que si des structures adéquates sont mises en place pour fournir des ressources et permettre la réflexion, quelque chose d'extraordinaire peut arriver, vous savez.

Il reste à voir si la volonté politique est là pour offrir à toutes les écoles ce type de formation continue de haute qualité qui favorise l'équité et donne la possibilité à tous les élèves d'atteindre leur plein potentiel.

Traduction : Serge Terwagne

BIBLIOGRAPHIE

Allington, R.L., & Walmsley, S.A. (2007). *No Quick Fix, the RTI Edition, Rethinking Literacy Programs in America's Elementary Schools*. NY: Teachers College Press.

Au, K., Raphael, T., & Mooney, K.C. (2008). What we have learned about teacher education to improve literacy achievement in urban schools. In L.C. Wilkinson, L.M. Morrow, & V. Chou (Eds.), *Improving literacy achievement in urban schools: Critical elements in teacher preparation* (pp. 159–184). Newark, DE: International Reading Association.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura, A. (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Da Costa, J. L. (1993). A study of teacher collaboration in terms of teaching-learning performance. *Paper given at the American Educational Research Association Annual Meeting*. Atlanta, GA, USA: April 12–16.

Designs for Change. (1998). *Practices of schools with substantially improved reading achievement. Chicago Public Schools*. Retrieved February 2008: www.dfc1.org/summary/report/htm.

Eivers, E., Close, S., Shiel, G., Millar, D., Clerkin, A., Gilleece, J., & Kiniry, J. (2010). *The 2009 National Assessments of Mathematics and Reading*. Dublin: Educational Research Centre.

Eivers, E., Shiel, G. & Shortt, S. (2004). *Reading literacy in disadvantaged primary schools*. Dublin: Educational Research Centre.

Education Department of Western Australia. (1994). *First steps writing development continuum*. Melbourne: Longman.

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.W. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.

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

Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5–12.

Hall, Kathy. (2002). Effective Literacy Teaching in the Early Years of school: A Review of the evidence. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.). *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.

Hord, S.M. (2008). *Evolution of the learning community*. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10–13. National Staff Development Council: www.NSDC.ORG.

John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press.

Johnson, J.E. (1999). *Hope for urban education: A study of nine high-performing, high-poverty schools*. Charles, A. Dana Centre, University of Texas at Austin. Washington DC: U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service.

- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. London: Longman.
- Kennedy, E. (2008). Improving literacy achievement in a disadvantaged primary school: Empowering classroom teachers through professional development. Unpublished doctoral dissertation, St. Patrick's College, Dublin, Ireland.
- Kirkwood, M. (2001). The contribution of curriculum development to teachers' professional development: A Scottish case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1), 5-28.
- Kinnucan-Welsch, K., Rosemary, C.A., & Grogan, P.R. (2006). Accountability by design in literacy professional development. *The Reading Teacher*, 59(5), 426-435.
- Lauer, D., & Matthews, M. (2007). Teachers steer their own learning: Colorado middle school becomes a school to watch. *Journal of Staff Development*, (28), 2, p.36-41.
- Lipson, M.Y., Mosenthal, J.H., Mekkelson, J., & Russ, B. (2004). Building knowledge and fashioning success one school at a time. *Reading Teacher*, 57(6), 534-545.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K.E., Mundry, S., & Hewson, P. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 32-141.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA*. Paris: Author.
- Ross, J.A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (1999). Effects of collaborative action-research on the knowledge of five Canadian teacher researchers. *The Elementary School Journal*, 99(3), 255-275.
- Shanahan, T. (2001). Improving reading education for low-income children. In G. Shiel and U. Ní Dhálaigh (Eds.), *Reading matters: A fresh start*. Dublin: Reading Association of Ireland.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational review*, 57(1), 1-22.
- Snow, C. Burns, S. M., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Strickland, D., & Kamil, M.L. (2004). *Improving reading achievement through professional development*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Taylor, B., M., Pearson D., P., Peterson, D., S., & Rodriguez, M., C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104(1), 3-28.
- Topping, K., & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 125-143.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the evidence*. UNESCO: International Institute for Educational Planning: www.unesco.org.iiep.
- Weir, S. (2003). *The evaluation of Breaking the Cycle: A follow-up of the achievements of 6th class pupils in urban schools in 2003*. Report to the Department of Education and Science.
- Wilson, R. (2002). *Raising standards in writing*. Huddersfield, Yorkshire: Kirklees School effectiveness Service.
- Wray, D., Medwell, J., Poulson, L., & Fox, R. (2002). *Teaching literacy effectively in the primary school*. London: Routledge Falmer.

17^e Conférence européenne
sur la lecture 31/7 > 3/8



literacy
littéracie

diversité
diversity

ons
2011

17th European Conference
on Reading 31/07 > 3/08

L'ABLF vous invite à la 17^e Conférence Européenne sur la lecture qui se tiendra à Mons du 31 juillet au 3 août 2011. Soumissions à nous adresser pour le 15 novembre 2010. Infos : www.mons2011.eu