

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT D'ESSAI PAR ANALYSE RÉFLEXIVE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARIE-CLAUDE VEILLEUX

ACCOMPAGNER UNE ÉQUIPE DE COLLABORATION EN MATHÉMATIQUES

JUIN 2013

Sommaire

Le présent rapport d'essai par analyse réflexive présente mon cheminement et mon évolution professionnels dans l'accompagnement par le questionnement d'une équipe de collaboration en mathématiques à travers le parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage.

Pour soutenir l'atteinte de mes trois objectifs d'apprentissage, le cadre théorique définit les concepts de compétences en accompagnement, les indicateurs de performance, la communauté d'apprentissage et l'équipe de collaboration, le rôle de la direction à l'égard de l'équipe de collaboration en mathématiques et enfin le parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage.

Pour la méthodologie, une description des participants ainsi que des instruments de collecte de données est faite.

Quant à l'analyse réflexive, elle est effectuée en lien avec chaque indicateur de performance en réunissant les données obtenues du journal de bord, de la grille d'autoévaluation et de la grille d'évaluation faite par les enseignants. De plus, il est décrit dans cette partie le niveau d'atteinte de mes trois objectifs d'apprentissage.

Enfin, pour terminer le rapport d'essai par analyse réflexive, le bilan de mes apprentissages est explicité.

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Mme Martine Leclerc, ma directrice, pour son support dans l'élaboration de mon rapport de maîtrise. Son questionnement rigoureux m'a permis d'évoluer professionnellement et de réaliser mon analyse réflexive. De plus, j'aimerais remercier ma collègue de travail, Katia Molloy, pour ses commentaires constructifs lors de nos nombreux échanges durant nos rencontres.

Aussi, je veux particulièrement remercier, Sylvie Rochon, mon amie critique, qui a su m'amener à dépasser ma zone proximale de développement, me rassurer et me donner confiance dans mes capacités de leadership.

Enfin, je remercie de tout mon cœur ma famille. Grâce à mon époux et mes enfants, j'ai pu prendre le temps nécessaire pour écrire ce document. Ils m'ont aidée à réaliser mon rêve!

À toutes ces personnes, je redis encore : « Merci! ».

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vii
Liste des acronymes	viii
Introduction.....	1
Chapitre I : Énoncé de la problématique.....	5
1.1 Contexte d'interventions	6
1.2 Implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle.....	9
1.3 Problématique	10
1.4 Amorce de solutions	11
1.5 Cheminement et besoins	12
1.6 But de l'essai et objectifs	14
Chapitre II : Cadre théorique	16
2.1 Compétences en accompagnement	17
2.1.1 Compétences personnelles en accompagnement.....	18
2.1.2 Compétences professionnelles en accompagnement.....	18
2.2.3 Leadership de la direction	19
2.1.4 Accompagnement par le questionnement	19
2.2 Indicateurs de performance en accompagnement	22

2.3 Communauté d'apprentissage professionnelle et équipe de collaboration	24
2.3.1 Caractéristiques d'une CAP	25
2.3.2 Équipe de collaboration.....	27
2.4 Rôle de la direction à l'égard de l'équipe de collaboration en mathématiques	30
2.5 Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA).....	32
Chapitre III : Méthodologie	36
3.1 Participants.....	37
3.2 Instruments de collecte de données.....	37
3.2.1 Entrevues semi-structurées.....	38
3.2.2 Grille d'autoévaluation.....	39
3.2.3 Grille d'évaluation des enseignants.....	40
3.2.4 Journal de bord	40
3.2.5 Analyse des données et limites de l'analyse réflexive	41
Chapitre IV : Analyse réflexive	45
4.1 Indicateur 1 : Établir des relations dans la vision de l'école.....	46
4.1.1 Journal de bord	47
4.1.2 Évaluation faite par les enseignants	48
4.1.3 Autoévaluation	49
4.1.4 Objectifs d'apprentissage	50
4.2 Indicateur 2 : Nouer les relations et développer la capacité des gens.....	51
4.2.1 Journal de bord	52
4.2.2 Évaluation faite par les enseignants	53

4.2.3 Autoévaluation	54
4.2.4 Objectifs d'apprentissage	55
4.3 Indicateur 3 : Assurer une croissance professionnelle et une culture de changement	57
4.3.1 Journal de bord	58
4.3.2 Évaluation faite par les enseignants	62
4.3.3 Autoévaluation	64
4.3.4 Objectifs d'apprentissage	64
4.4 Indicateur 4 : Diriger le programme d'enseignement	66
4.4.1 Journal de bord	67
4.4.2 Évaluation faite par les enseignants	69
4.4.3 Autoévaluation	71
4.4.4 Objectifs d'apprentissage	72
4.5 Indicateur 5 : Assure l'imputabilité	73
4.5.1 Journal de bord	73
4.5.2 Évaluation faite par les enseignants	77
4.5.3 Autoévaluation	79
4.5.4 Objectifs d'apprentissage	81
Chapitre V : Bilan des apprentissages	84
Conclusion	87
Références	91
Appendices	96

Liste des tableaux

Tableau 1. Six types de questions	21
Tableau 2. Indicateurs de performance en accompagnement	23
Tableau 3. Objectifs, instruments et échéancier	38
Tableau 4. Triangulation.....	41

Liste des acronymes

MEO : ministère de l'Éducation de l'Ontario

COOP : programme d'éducation coopérative

PAJO : programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario

CAP : communauté d'apprentissage professionnelle

CECCE : Conseil des écoles catholiques du Centre-Est

OQRE : Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

ESCBD : école secondaire catholique Béatrice-Desloges

TPM : test provincial en mathématiques

PFEA : parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage

UQO : Université du Québec en Outaouais

MELS : ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec

SMART : spécifique, mesurable, atteignable, réalisables dans un temps donné

CLO : cadre de leadership de l'Ontario

INTRODUCTION

Au niveau national, l'éducation prend une importance capitale, car plusieurs études mandatées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO), telles celles de Ferguson, Tilleczek et Boydell (2005) et Allaire, Michaud, Boissonneault, Côté et Diallo (2005) démontrent qu'avec un diplôme du secondaire, le taux de chômage diminue énormément. La société doit donc se pencher sur cette problématique qu'est le décrochage scolaire et investir du temps, de l'argent et des ressources afin de contrer ce fléau éducationnel pour ne pas fragiliser la société de demain.

Pour sa part, le MÉO a mis sur pied divers programmes afin d'améliorer le rendement des élèves et ainsi augmenter la diplomation chez les jeunes du secondaire. Il y a les programmes d'éducation coopérative (COOP), le programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario (PAJO), l'enseignement en ligne, les majeures hautes spécialisations¹ pour différents secteurs tels les arts et culture, la construction, les affaires, l'hôtellerie et le tourisme, la santé et le bien-être, les technologies de l'information et des communications, la communauté et les services d'urgence, etc. Aussi, l'ajout de personnes-ressources en enfance en difficulté, de travailleurs sociaux et

¹ Une majeure haute spécialisation est un programme spécialisé axé sur la carrière qui permet aux élèves de donner plus d'attention à un secteur économique spécifique durant leurs apprentissages et qui répond aux exigences d'obtention du diplôme d'études secondaire de l'Ontario (DÉSO). La majeure permet aussi aux élèves de vivre une transition entre l'école secondaire, les études supérieures et le marché du travail (MÉO, 2011).

d'éducateurs spécialisés dans les écoles secondaires a permis d'apporter le soutien et l'aide nécessaire à certains élèves pour qu'ils puissent terminer leurs études et obtenir ainsi leur diplôme. Enfin, le MEO a transféré dans les conseils scolaires de la province une somme d'argent destinée à libérer les enseignants afin qu'ils puissent travailler en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)² sur des thèmes comme la planification commune de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages, le calibrage des évaluations et les difficultés d'apprentissage des élèves (DuFour et Eaker, 2004). Même avec tous ces efforts, la réussite des élèves demeure une grande priorité (CECCE, 2011).

Dans ce contexte, ma réflexion résulte de mon cheminement professionnel à travers le système scolaire ontarien. Cette situation problématique m'inspire cet essai par analyse réflexive.

Je vous présente d'abord ma problématique en décrivant mon contexte d'interventions, l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle et la situation vécue, mon développement professionnel, une amorce de solutions, mon cheminement et mes besoins et enfin, le but de mon essai ainsi que mes objectifs d'apprentissage. Par la suite, un cadre théorique est défini en lien avec les concepts-clés de mes objectifs qui le soutiennent, soit : l'accompagnement, les indicateurs de performance en accompagnement, les communautés d'apprentissage professionnelles et

² La CAP correspond à un mode d'organisation d'une école qui mise sur la collaboration des intervenants de l'école pour la réussite des élèves. Cette expression sera définie davantage dans le cadre théorique.

les équipes de collaboration, le rôle de la direction à l'égard de l'équipe de collaboration en mathématiques et en dernier lieu, le parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage. Dans la méthodologie, une description explicite est élaborée quant aux choix des participants, des instruments de collectes de données utilisés, de l'analyse des données ainsi que des limites associées à cet essai. Finalement, une analyse réflexive est effectuée avant la présentation du bilan de mes apprentissages.

CHAPITE I

ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, il est question du contexte d'intervention dans lequel j'œuvre, de l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle, de la problématique, de l'amorce de solutions, du cheminement et des besoins et enfin, du but de l'essai ainsi que des objectifs. Il faut préciser que le contexte d'intervention se déroule à l'école secondaire catholique Béatrice-Desloges, car j'ay travaille à titre de directrice adjointe.

1.1 Contexte d'intervention³

Dans le but d'améliorer le rendement des élèves, le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE) se fixe des objectifs pour atteindre un niveau de réussite des examens provinciaux de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Par exemple, en mathématiques, le CECCE souhaite voir augmenter le nombre d'élèves qui ont un rendement élevé de niveau 3⁴ ou de niveau 4⁵. De plus, dans le plan d'amélioration de chaque école du Conseil, des objectifs sont fixés afin de dépasser les normes provinciales. C'est en pensant à cette conjoncture que le CECCE organise sa planification financière annuelle (Hulley et Dier, 2005). Le CECCE compte

³ Il a été choisi de faire une CAP en mathématiques, car le rendement des élèves de la 9^e année est faible au test provincial en mathématiques (TPM).

⁴ Un rendement de niveau 3 signifie que l'élève obtient une note se situant entre 70 % et 79 %.

⁵ Un rendement de niveau 4 signifie que l'élève obtient une note se situant entre 80 % et 100 %.

38 écoles élémentaires, 10 écoles secondaires et une école pour adultes. Il est écrit sur le site Web du Conseil : « Le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est est le plus important réseau canadien d'écoles de langue française à l'extérieur du Québec ». En effet, les effectifs en termes d'élèves dépassent maintenant les 20 000 et plus de 2 000 personnes, dont presque 1 200 enseignants, œuvrent au service des élèves.

Au CECCE, chaque école doit travailler en CAP (DuFour et Eaker, 2004). Ainsi, des équipes de collaboration sont mises sur pied pour répondre aux besoins des élèves selon les différents secteurs reliés à la matière à enseigner pour le secondaire ou selon les niveaux d'études ou bien les cycles à l'élémentaire. Ces équipes de collaboration travaillent dans le but de parfaire leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation afin d'améliorer le rendement scolaire des élèves. C'est pourquoi des milliers de dollars sont distribués dans chacune des écoles appartenant au CECCE dans un fonds de suppléance afin de libérer les enseignants participant à ces équipes de collaboration. Cependant, selon le rapport annuel du CECCE (2010-2011), les résultats escomptés pour la réussite des élèves ne sont pas tous satisfaisants pour certaines écoles. Par exemple, les cours de mathématiques théoriques⁶ et appliquées⁷ en 9^e année de l'école secondaire catholique

⁶ Le cours « théorique » signifie qu'il s'adresse aux élèves qui réussissent au-delà de 70 % dans leur cours de mathématiques.

⁷ Le cours « appliqué » signifie qu'il s'adresse aux élèves qui réussissent en deçà de 70 % dans leur cours de mathématiques.

Béatrice-Desloges (ESCBD), les élèves sont sous-performants comparativement à tous les groupes d'élèves du CECCE en 9^e année. Les données statistiques de 2011 (CECCE, 2011) indiquent que les élèves de la 9^e année de l'ESCBD ont un rendement en deçà des niveaux 3 ou 4. Seulement 70 % des élèves de la 9^e année en mathématiques atteignent les niveaux 3 ou 4 pour les cours de mathématiques théoriques et 15 % des élèves atteignent les niveaux 3 ou 4 pour les cours de mathématiques appliquées. Il existe un grand écart, car la norme demandée par le CECCE est d'atteindre, pour le test provincial en mathématiques (TPM), un taux de réussite à un niveau 3 ou 4 de 41 % des élèves inscrits dans un cours de mathématiques appliquées et de 75 % des élèves inscrits dans un cours de mathématiques théorique.

La CAP de l'ESCBD se divise en plusieurs équipes de collaboration, soit une par secteur d'enseignement : français, mathématiques, anglais, sciences, sciences sociales, arts, technologie, orientation, enfance en difficulté et éducation physique. Il y a tout près de 1 500 élèves de la 7^e à la 12^e année qui fréquentent l'ESCBD. L'école est située dans un quartier favorisé d'Orléans, en banlieue d'Ottawa. Parmi les membres du personnel enseignant, 28 sont à l'intermédiaire⁸ et 73 au secondaire⁹, pour un total de 101 enseignants. L'école compte également 16 membres du personnel de soutien, soit

⁸ Le niveau intermédiaire signifie que ce sont des élèves de la 7^e et de la 8^e année.

⁹ Le niveau secondaire signifie que ce sont des élèves de la 9^e à la 12^e année.

six éducateurs spécialisés, une agente à l'assiduité, trois surveillantes du dîner et six secrétaires. L'équipe de gestion, quant à elle, est constituée de la direction, de trois directions adjointes et d'une adjointe administrative. C'est dans ce contexte que j'œuvre à titre de directrice adjointe à l'ESCBD. Plus spécifiquement, je m'occupe des suivis et de la discipline des élèves de la 9^e et 11^e année. Je suis responsable de dossiers tels que l'examen et les suivis de l'OQRE en mathématiques (TPM), de l'évaluation, du dossier santé et sécurité, du gouvernement scolaire des élèves, du programme d'enrichissement pour les élèves à haut potentiel OptiMax ainsi que des équipes de collaboration en anglais, en éducation physique et en mathématiques.

1.2 Implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle

Il y a 5 ans, la direction de l'époque amorce le processus de mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle à l'ESCBD en organisant des équipes de collaboration par secteur. Depuis ce temps, les enseignants se rencontrent obligatoirement une fois toutes les deux semaines pendant une période de classe d'une heure afin de discuter de la pédagogie : curriculum, évaluation commune, calibrage des évaluations, élèves en difficulté, etc.

Selon nos observations au fil des ans, le discours pédagogique a évolué. Au début, les enseignants ne faisaient que planifier leurs cours. Aujourd'hui, la majorité des enseignants sont engagés dans leur formation continue et prennent plaisir à expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques, dont le parcours fondamental d'enseignement et

d'apprentissage (PFEA)¹⁰. Par contre, toujours selon nos observations, quelques équipes de collaboration, dont celle en mathématiques, éprouvent de la difficulté, et cela, même à la suite de l'implantation du PFEA qui vise à mettre en place des stratégies communes d'intervention pédagogiques favorisant la réussite des élèves. Ce qui nous amène à décrire notre problématique.

1.3 Problématique

L'accompagnement de l'équipe de collaboration en mathématiques pour les classes de la 9^e année est préoccupant, car les résultats du test provincial en mathématiques (TPM) sont alarmants (CECCE, 2011) et ne répondent pas aux attentes du Plan d'amélioration fixé par l'école (Plan d'amélioration, école secondaire Béatrice-Desloges, 2010-2011) ni aux normes du Conseil. Plusieurs raisons peuvent provoquer cet échec de l'atteinte des normes : l'absence prolongée d'une enseignante en congé de maladie, la multiplication de remplaçants dans la classe de celle-ci, l'arrivée récente du responsable de dossier dans ce secteur et l'influence subite chez ce dernier par des collègues ne croyant pas à la réussite des élèves au TPM ni au travail d'équipe exigé par les communautés d'apprentissage professionnelles ainsi que le classement inadéquat des élèves qui auraient dû être placés à l'intérieur du cours de mathématiques appliquées au lieu de celui de nature théorique.

¹⁰ Le PFEA est un modèle d'enseignement promoteur servant à orienter les mesures d'enseignement et d'apprentissage des élèves. L'idée véhiculée par le PFEA est que la pratique en classe peut s'organiser de façon fonctionnelle, précise et hautement personnalisée pour chaque élève, ce qui a pour résultat d'augmenter leur taux de réussite (MÉO, 2008).

Des insatisfactions liées à ces raisons fusent de toute part : des enseignants, des parents, de l'administration et du Conseil. Nous pouvons percevoir un climat de stress élevé chez les enseignants des cours de la 9^e année, car ces derniers ressentent beaucoup de pression sur leurs épaules quant à la réussite des élèves au TPM. De plus, c'est durant cette année scolaire que les élèves doivent écrire ce test. Il existe aussi, chez des enseignants, une certaine résistance face aux changements qu'impliquent le programme de la 9^e année et la réussite du TPM. Selon DuFour et Eaker (2004), tout changement à l'intérieur d'une organisation est difficile et provoque de la résistance. Les enseignants se plaignent d'une part que le programme de mathématiques en 9^e année est très chargé et qu'ils doivent tout couvrir sans se questionner sur les savoirs essentiels; d'autre part, ils ne peuvent pas respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève, car ils vont prendre du retard et ces élèves sont peut-être mal classés à l'intérieur des groupes appliqués ou théoriques. De ce fait, ces mêmes enseignants se disent que les parents doivent comprendre qu'ils ont fait le mauvais choix de cours pour leur enfant. Les enseignants exercent un jugement très dur en pensant que les élèves dits « mal classés » doivent échouer et qu'ils ne peuvent pas faire de la différenciation pédagogique avec ces élèves (Tomlinson, 2010). Avec ce constat, l'équipe de collaboration en mathématiques a commencé à réfléchir à des solutions.

1.4 Amorce de solutions

Le travail d'équipe est donc à privilégier comme approche pour favoriser l'innovation et assurer la motivation et l'engagement des enseignants (Hulley et Dier,

2005). Cependant, le respect des personnalités de chacun est primordial pour l'avancement des travaux, sans quoi les conflits surgissent (Goleman, 1999) ce qui entraîne l'absence de cohésion au sein de l'équipe. Selon Patterson, Grenny, McMillan et Swizler (2009), le respect mutuel est la condition indispensable au dialogue. Des problèmes avec des employés peuvent ressurgir et devenir ingérables si le but commun n'a pas été partagé dès le point de départ (Patterson et al., 2009), d'où l'importance d'agir le plus rapidement auprès de l'équipe ou de l'employé en difficulté (Drolet et Douville, 2004). Si nous pouvons arriver en tant que gestionnaire à faire en sorte que les gens qui produisent de bons résultats soient fiers d'eux et que nous en soyons reconnaissants, ils continueront d'être des employés engagés (Blanchard et Ridge, 2010).

1.5 Cheminement et besoins

J'œuvre en éducation depuis plus de 20 ans et je ne cesse jamais de me perfectionner. La formation continue est pour moi une partie intégrante de ma vie professionnelle, d'où le besoin de faire une maîtrise en éducation. Pendant 10 années à travailler comme enseignante au primaire, six ans à titre de conseillère pédagogique dont cinq ans au primaire et secondaire, ainsi qu'une année au collégial, j'ai reçu beaucoup de formation et de perfectionnement en lien avec la pédagogie : enseignement, apprentissage, évaluation, gestion de classe, etc. Aussi, lorsque j'étais conseillère pédagogique, j'ai été chargée de cours à l'Université de Québec en Outaouais (UQO) et « experte » en évaluation des mathématiques pour le ministère de l'Éducation des loisirs

et du Sport du Québec (MELS). De plus, j'ai exercé le rôle de directrice adjointe des études responsable du Service de recherche et de développement pédagogique du Cégep de l'Outaouais pendant trois ans. Je suis maintenant directrice adjointe à l'ESCBD depuis deux ans. Depuis que j'occupe un poste de direction, je reçois encore de la formation et je continue à me perfectionner dans d'autres domaines comme la gestion de conflits, l'accompagnement, la gestion des ressources humaines, etc.

Par contre, je considère qu'il me manque certaines compétences pour accompagner les enseignants de mathématiques des cours de la 9^e année. Il me faut donc m'approprier des connaissances supplémentaires en matière de techniques d'accompagnement et de questionnement afin de mieux intervenir auprès d'eux pour les amener à se questionner et cheminer.

En somme, je possède un cheminement professionnel acquis depuis 20 ans. Le CECCE a implanté les communautés d'apprentissage professionnelles à l'intérieur de chacune des écoles. À l'ESCBD, les équipes de collaboration¹¹ se rencontrent aux deux semaines afin d'approfondir leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation et pour parler de la réussite des élèves. Je suis responsable, entre autres, du secteur des mathématiques et je dois m'assurer de la réussite des élèves de la 9^e année au TPM. Dans le secteur des mathématiques, les équipes de collaboration sont divisées en famille de cours afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves. Le TPM est une

¹¹ Les équipes de collaboration sont des équipes d'enseignants regroupés par intérêt pour travailler vers un but commun. Ce concept est défini davantage dans le contexte théorique.

problématique quant à sa réussite, car les résultats se situent en deçà des normes provinciales.

Pour améliorer la situation, je souhaite avoir des équipes de collaboration efficaces et responsables en mathématiques. De plus, en intégrant le PFEA dans le travail de ces équipes de collaboration dont je suis responsable et en ayant du personnel engagé et motivé avec tous les élèves, je suis certaine que les résultats du TPM correspondront aux attentes du CECCE ainsi qu'aux normes provinciales pour les cours appliqués et les cours théoriques.

Pour réaliser ce souhait, je dois participer aux différentes rencontres des équipes de collaboration en mathématiques. Aussi, en les accompagnant et en les questionnant, les enseignants sont capables de formuler des objectifs spécifiques, mesurables, atteignables et réalisables dans un temps donné (SMART) en lien avec la réussite des élèves. De plus, en identifiant leurs besoins pour mieux les appuyer dans leur travail en salle de classe avec les différents groupes d'élèves, je peux encourager la participation des enseignants au PFEA tout en valorisant leurs pratiques exemplaires.

1.6 But de l'essai et objectifs

Le but de cet essai est donc d'améliorer mes compétences professionnelles dans l'accompagnement par le questionnement de l'équipe de collaboration des cours de la 9^e année en mathématiques à travers le PFEA. Pour soutenir mon but, trois objectifs sont ciblés :

1^{er} objectif

Identifier les compétences en accompagnement qui sont requises chez un bon leader scolaire.

2^e objectif

Repérer les compétences d'accompagnement que je démontre pour être en mesure de mieux juger de ma performance et de savoir ce sur quoi m'améliorer.

3^e objectif

Développer mes compétences professionnelles d'accompagnement auprès de l'équipe de mathématiques pour implanter le PFEA lors des rencontres de collaboration.

En répondant à ces trois objectifs, je suis en mesure de questionner efficacement les enseignants et de susciter leur engagement afin de les influencer à se responsabiliser et les amener à collaborer (Hulley et Dier, 2005). En fait, je suis en mesure d'être un meilleur leader scolaire.

CHAPITE II
CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique rattaché à la problématique s'appuie sur les concepts suivants : l'accompagnement, les indicateurs de performance en accompagnement et les communautés d'apprentissage professionnelles. Au concept d'accompagnement se greffent les notions de compétences d'accompagnement, ainsi que celles associées à un bon leader scolaire et de questionnement qui appuie l'accompagnement. Quant aux indicateurs de performance en accompagnement, ils sont identifiés en lien avec les domaines du Cadre de leadership de l'Ontario (MÉO, 2008) et une grille d'autoévaluation correspondant à ces indicateurs et à mes objectifs est élaborée. Enfin, une explication des communautés d'apprentissage professionnelles et des équipes de collaboration est précisée. À cela s'ajoute une description du rôle de la direction à l'égard de l'équipe de collaboration en mathématiques. De plus, le PFEA est détaillé pour mieux comprendre ses bienfaits et son utilité quant à la réussite des élèves. Il est à noter que les modalités d'accompagnement peuvent se transférer dans un autre secteur que celui des mathématiques.

2.1 Compétences en accompagnement

Pour accompagner des enseignants, la personne accompagnatrice doit posséder des compétences personnelles et professionnelles. Le MÉO (2010a), dans le cadre de l'initiative *Destination Réussite*, a écrit un document « Coaching », accélérer votre

réussite » pour permettre au leader scolaire d'identifier les stratégies et les compétences requises afin de bien comprendre leur rôle et de camper leurs interventions dans une vision commune de la réussite des élèves dont il est question dans les prochains paragraphes.

2.1.1 Compétences personnelles en accompagnement

Aux compétences personnelles en accompagnement sont associées des qualités telles que l'honnêteté et la sincérité, la cordialité, la capacité de demeurer objectif, la fiabilité, la disponibilité, l'ouverture, le bon sens d'observation, la capacité d'écoute active et d'empathie, l'enthousiasme, la patience et la détermination, la facilité de communiquer, le bon sens de l'humour et enfin, la capacité de respecter le rythme de l'autre (MÉO, 2010b).

2.1.2 Compétences professionnelles en accompagnement

Les sept compétences professionnelles en accompagnement sont la connaissance des personnes, des exigences et des limites du milieu, des attentes élevées face à la réussite, une crédibilité grâce à des années d'expérience, une habileté à résoudre des problèmes et à donner une rétroaction constructive, une capacité à régler des conflits, un engagement et une ténacité face à la démarche d'appui continue, une capacité à déployer ses ressources personnelles et professionnelles tout en faisant apprendre et une connaissance de la vision du conseil scolaire et de l'école en ce qui touche à la réussite des élèves (MÉO, 2010c).

2.1.3 *Leadership de la direction*

DuFour, DuFour, Eaker et Karhanek (2005 p. 163) définissent les compétences de leadership de la façon suivante :

Le directeur d'école doit distribuer le pouvoir plutôt que de se le réserver... un leadership partagé ou distributif réunit la communauté d'apprentissage en un engagement commun et un partage des responsabilités axé sur une amélioration durable.

Cela signifie que le directeur d'école doit déléguer son pouvoir et favoriser le partage des responsabilités avec les membres de son équipe afin de permettre l'engagement des équipes de collaboration et répondre aux objectifs d'amélioration fixés.

Selon Hulley et Dier (2005), un bon directeur d'école, en plus d'exercer un leadership qui favorise la réussite scolaire, doit aussi posséder et véhiculer les six autres compétences suivantes qui définissent une école efficace : transmettre une mission claire et ciblée, assurer un environnement sûr et ordonné, exiger un climat d'attentes élevées pour la réussite, procéder à une évaluation fréquente du progrès des élèves, entretenir des relations constructives entre la maison et l'école et soutenir des occasions d'apprentissage et de répartition du temps accordé à chaque sujet.

2.1.4 *Accompagnement par le questionnement*

Dans le contexte de mon essai, c'est un accompagnement dirigé par le questionnement qui sera expérimenté, car je veux amener les enseignants à se responsabiliser et à collaborer davantage. En effet, en les questionnant, je crois que ces enseignants cheminent vers une amélioration de leurs pratiques pédagogiques, car ils

doivent réfléchir et se poser des questions tout en étant confrontés à leurs croyances (Lafortune, 2004). Je pose des questions qui stimulent la réflexion pour que les enseignants accompagnés s'auto-observent, s'autoquestionnent et s'autoévaluent. En suscitant ce questionnement, les enseignants s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste puisqu'ils vont bâtir leurs connaissances et leurs compétences dans l'interaction des dialogues. Aussi, pour que leurs actions soient concertées et cohérentes avec les changements souhaités, les prises de conscience sont nécessaires chez ces derniers. Selon Lafortune (2004), un accompagnement par le questionnement repose sur la formulation des questions, qu'elles soient posées oralement ou par écrit, afin de respecter les modes d'expression des personnes accompagnées. Il convient maintenant de définir ce qu'est le questionnement ainsi que ses finalités.

Lafortune (2004) définit le questionnement comme étant un « processus qui consiste à poser un ensemble de questions ». Il y a six types de questions décrites dans le tableau 1 et utilisées pour cet essai.

Tableau 1
Six types de questions

Les questions peuvent être de type :

- informatif (I) et permettre de mieux connaître les personnes auxquelles on s'adresse;
Exemple : Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement?
 - descriptif (D) et susciter la verbalisation des pratiques à partir d'une expérience spécifique;
Exemple : Décrivez-moi votre expérience comme enseignante de mathématiques en 9^e année?
 - réflexif (R) et susciter la réflexion et l'analyse tout en permettant l'autoévaluation;
Exemple : Suite à l'expérimentation faite en salle de classe, que penses-tu de cette pratique?
 - métacognitif (M) et susciter un regard sur son processus d'apprentissage;
Exemple : À parti de cette mise en situation, peux-tu me décrire ta démarche mentale pour résoudre ce problème?
 - affectif (A) et être liées aux relations interpersonnelles ou aux craintes et inquiétudes, mais aussi aux plaisirs;
Exemple : À quoi te fait penser ce problème? Peux-tu le relier à ton vécu?
 - conceptuel (C) et permettre de clarifier le sens de différents concepts, de faire émerger les croyances (conceptions et convictions) et de stimuler la discussion d'éléments théoriques.
Exemple : À quoi te fait penser ce problème? Explique-nous le concept. Peux-tu préciser le concept sous-jacent?
-

Source : Lafortune (2004)

Lafortune (2004) prétend que le questionnement doit susciter la réflexion approfondie dans le sens où les personnes accompagnées s'engagent dans un processus de changement, c'est-à-dire qu'elles prennent conscience de la nécessité d'une amélioration. De plus, le questionnement devrait favoriser l'émergence de conflits

sociocognitifs. Cela signifie que les personnes accompagnées sont dans un état de déséquilibre cognitif tant dans leurs valeurs et croyances que dans leur construction du savoir. Ainsi, le fait de stimuler les interactions fait en sorte que les personnes accompagnées se posent des questions qui demandent des explications ou des justifications, qui suggèrent même des pistes de solutions et qui mènent à construire sur les idées des autres personnes. Enfin, le questionnement doit aussi favoriser des prises de conscience sur la reconnaissance du cheminement exprimé, perçu ou présumé des personnes accompagnées (Lafortune, 2004.).

2.2 Indicateurs de performance en accompagnement

Dans le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO) (MÉO, 2008), des indicateurs de performance sont mis en place afin de permettre une actualisation adéquate des compétences d'un bon leader scolaire pour les cinq domaines du CLO : établir des orientations, nouer les relations et développer la capacité des gens, mettre au point l'organisme, diriger le programme d'enseignement ainsi qu'assurer l'imputabilité. Le Tableau 2 explique concrètement ces domaines en précisant les indicateurs pour chacun d'eux et en nommant des exemples et des contre-exemples reliés à mon contexte d'intervention, soit l'accompagnement d'une équipe de collaboration en mathématiques à l'ESCBD.

Tableau 2

Indicateurs de performance en accompagnement

Domaine du Cadre de leadership de l'Ontario (MÉO, 2010)	Compétences En tant que direction, être capable de :	Exemple (E) et contre-exemple (CE) d'évidences dans la pratique pour l'ESCBD ¹²
1. Établir des orientations dans la vision de l'école	Motiver, inspirer, inviter les autres et leur donner les moyens d'actualiser la vision de l'école de langue française.	<p>E : Les enseignants en mathématiques actualisent la vision de l'école en travaillant en équipe de collaboration de manière autonome et en comprenant l'importance de se rencontrer pour améliorer le rendement des élèves.</p> <p>CE : En contre-exemple, les enseignants ne voient pas pourquoi ils auraient besoin de se rencontrer pour améliorer le rendement des élèves, car il y en aura toujours qui ne réussiront pas. Ils démontrent une réticence.</p>
2. Nouer les relations et développer la capacité des gens	Former, appuyer et autonomiser les gens et les équipes.	E : Les enseignants de mathématiques travaillent de façon autonome quand ils sont en équipe de collaboration (ils n'ont pas besoin de moi) et grâce à mon questionnement et à mon accompagnement, ils sont capables d'avoir un échange professionnel qui porte sur les pratiques en classe qui auront

¹² Les exemples et les contre-exemples d'évidences dans la pratique proviennent des observations faites par l'auteure auprès des enseignants à l'ESCBD.

		<p>un impact sur le rendement des élèves à risque.</p> <p>CE : En contre-exemple, si je ne suis pas là, ils ne travaillent pas ou travaillent sur autre chose.</p>
3. Assurer une croissance professionnelle et une culture de changement	Promouvoir une culture de changement.	<p>E : Les enseignants de mathématiques sont ouverts aux changements et veulent toujours s'améliorer et cheminer dans leurs pratiques pédagogiques. Ils tiennent à suivre l'évolution de la profession et à prendre plaisir à changer.</p> <p>CE : En contre-exemple, les enseignants sont pris dans une pratique rigide et tiennent mordicus à leurs vieilles pratiques.</p>
4. Diriger le programme d'enseignement	Prendre les mesures nécessaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage par la recherche.	<p>E : Les enseignants de mathématiques ont le souci de se référer à un cadre de recherche pour appuyer leur pratique.</p> <p>CE : En contre-exemple, aucune réflexion n'est faite en lien avec une pratique particulière par la recherche. Il n'existe aucune volonté ou ouverture chez les enseignants pour faire référence à une recherche liée à l'enseignement et à l'apprentissage.</p>
5. Assurer l'imputabilité	Amener les enseignants à faire preuve d'engagement envers la réussite des élèves et à se responsabiliser face aux	E : Les enseignants de mathématiques se réfèrent aux données des élèves pour en faire l'analyse afin

résultats de ces derniers.	d'améliorer leurs pratiques.
	CE : En contre-exemple, les enseignants ne voient pas la pertinence de regarder les données et d'en faire une analyse.

Source: Adaptation du Cadre de leadership de l'Ontario (CLO), MÉO (2010d).

2.3 Communauté d'apprentissage professionnelle et équipe de collaboration

Dans les pages qui suivent, les concepts de communauté d'apprentissage et d'équipe de collaboration sont définis en se basant sur leurs caractéristiques ainsi que sur l'approche à préconiser pour leur mise en œuvre.

2.3.1 *Caractéristiques d'une CAP*

Tel que mentionné dans mon contexte d'intervention, la CAP correspond à un mode d'organisation qui mise sur la collaboration des intervenants de l'école pour la réussite des élèves (Leclerc, 2012).

Tout d'abord, afin d'être capable d'effectuer un changement de culture dans une école pour qu'elle devienne une culture collaborative, la collaboration est le moteur transformationnel pour que les enseignants cessent de travailler en vase clos. Selon DuFour et al. (2004, p. 6), « L'équipe est le moteur de la culture de collaboration d'une CAP ». Suite à cela, les bases pour établir une CAP sont une mission, une vision, des valeurs et des objectifs communs (DuFour et al., 2004). Cette base est essentielle à la survie de la CAP.

Selon DuFour et Eaker (2004), il y a quatre questions à se poser pour savoir si l'école possède cette base. Pour s'assurer que l'énoncé de mission est clair, nous devons nous poser la question suivante : « Quelle est notre raison d'être? » et par le fait même, les réponses tournent autour de l'apprentissage. L'énoncé doit donc préciser ce que les élèves apprennent et comment l'école fait pour répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés. C'est en fait la fonction de l'école.

La deuxième question concerne la vision de l'école : « Que voulons-nous réaliser? ». La vision donne la direction que les intervenants doivent suivre. L'énoncé de vision doit être crédible, basé sur la recherche et axé sur les résultats. Dans les faits, l'énoncé de vision sert de base pour planifier les améliorations de l'école. C'est pour cette raison qu'il doit être élaboré en collaboration avec les membres du personnel de l'école et accepté dans le cadre d'un consensus. Les avantages d'une vision commune clairement énoncée sont qu'elle motive et dynamise les enseignants, qu'elle encourage une approche proactive, qu'elle oriente les membres de l'équipe-école, qu'elle établit des normes élevées d'excellence et enfin qu'elle permet de clarifier le plan d'amélioration de l'école.

Pour ce qui est de la troisième question à se poser pour établir l'énoncé de valeurs, elle consiste à passer des croyances aux comportements à adopter pour les mettre en œuvre : « Quelles sont les actions à poser pour faire évoluer l'école vers sa vision? » Comme la question le dit, les valeurs sont établies en fonction de la vision et

sont en nombre restreint. Elles doivent servir de base pour planifier les améliorations et être décrites sous forme de comportements à adopter et d'engagements à prendre.

La quatrième question à se poser pour terminer de mettre les fondations de la CAP est reliée aux objectifs poursuivis : « Quelles sont les mesures à prendre et quand les prendrons-nous? » Ainsi, les objectifs, en nombre restreint, sont établis en fonction de la vision et sont axés sur les résultats visés. De plus, ils correspondent à des indicateurs de rendement mesurables et font l'objet d'un suivi continu pour évaluer les réussites à court et à long terme. Les objectifs favorisent la responsabilisation chez les enseignants de la réussite de leurs élèves.

À cette base, DuFour et al. (2004) ajoutent que la CAP possède une approche axée sur l'apprentissage et non sur l'enseignement. Cela exige, premièrement, que les discussions communes parlent notamment de ce que les élèves doivent apprendre et de la façon dont les enseignants sauront qu'ils ont appris. Deuxièmement, comme exigence, cela implique pour les enseignants de savoir comment ils doivent encourager et soutenir l'apprentissage des élèves et aussi comment améliorer leur niveau de réussite. Enfin, les enseignants doivent discuter de l'organisation de la célébration des réussites et des améliorations de leurs élèves.

2.3.2 *Équipe de collaboration*

Leclerc (2012) affirme que l'équipe de collaboration prend forme à partir des intérêts d'un groupe d'enseignants. À l'ESCBD, ces groupes sont formés d'enseignants

qui enseignent la même matière; d'où l'importance d'avoir toujours en tête le plan d'amélioration de l'école afin d'assurer un meilleur suivi auprès des enseignants. Les équipes de collaboration ont comme tâche de mettre sur pied des pratiques d'enseignement communes pour évaluer les élèves et améliorer leur rendement scolaire (DuFour et al., 2004). Ensuite, les enseignants examinent les résultats et comparent les effets sur l'apprentissage afin de les valider à l'interne. À l'intérieur des équipes de collaboration en mathématiques de l'ÉSCBD, les enseignants analysent les résultats des élèves pour ensuite établir des objectifs d'amélioration des apprentissages de ces derniers. En échangeant ensemble sur les stratégies possibles pour aider les élèves à risque ou en difficulté, les enseignants parviennent à atteindre les buts fixés, ce qui aurait été très difficile à faire seul (DuFour et al., 2004).

De plus, Leclerc (2012, p.85) mentionne que pour actualiser cette pratique de collaboration, il faut développer une « responsabilisation collective à l'égard de la réussite des élèves ». De plus, l'auteure affirme que sans collaboration, les différents enseignants de l'équipe de collaboration en mathématiques peuvent faire des interprétations différentes quant aux concepts mathématiques prioritaires à cibler, à l'observation des apprentissages, à l'évaluation des élèves et aux besoins identifiés.

Il existe trois niveaux d'atteinte à cette responsabilité (Leclerc, 2012) : le niveau 1 consiste à la responsabilisation individuelle, le niveau 2 à la responsabilisation latérale, et le niveau 3 à la responsabilisation verticale. Le niveau 1 se définit par le fait

que chaque intervenant dans l'école se sent concerné et responsable de la réussite des élèves. Le niveau 2 représente le niveau auquel se situent majoritairement les équipes de collaboration. Leurs responsabilités se manifestent davantage par une prise de conscience des équipes de matière. Par exemple, dans les cours de mathématiques de la 9^e année, les enseignants se préoccupent des élèves à risque ou en difficulté pour trouver des stratégies d'intervention afin qu'ils réussissent. Enfin, le niveau 3 est caractérisé par le travail de collaboration entre les niveaux d'études. Une équipe de gestion est alors mise en place pour prendre en charge les suivis (Hulley et Dier, 2005).

En assistant à une rencontre d'enseignants, on peut reconnaître une équipe de collaboration par sa routine bien établie, c'est-à-dire qu'il y a un ordre du jour, un compte-rendu de la dernière réunion, un tour de parole et une gestion du temps. On peut aussi entendre un discours centré sur l'apprentissage : en ayant un rappel des valeurs choisies par l'équipe, en effectuant un suivi par rapport aux rencontres antérieures, en étudiant l'évolution des élèves et en questionnant pour inciter à poser un geste, une action. Enfin, on peut constater qu'une équipe est collaborative si elle utilise des preuves de l'impact des interventions, soit des observations, des traces comme des travaux d'élèves et des collectes de données (Leclerc, 2012). Maintenant que nous venons de décrire les concepts de CAP et d'équipe de collaboration, il est plus facile de parler du rôle de la direction en fonction de cette compréhension.

2.4 Rôle de la direction à l'égard de l'équipe de collaboration

Un des rôles de la direction est sa participation dans l'équipe de collaboration afin d'en assurer sa survie (DuFour et al., 2004). Le rôle de la direction évolue selon la progression de l'équipe de collaboration.

Au point de départ, la direction a comme rôle de montrer une confiance envers les enseignants de mathématiques (Lencioni, 2005). Avoir le sentiment de confiance signifie, dans une équipe de collaboration en mathématiques, que les enseignants démontrent leur vulnérabilité; c'est-à-dire qu'ils se sentent à l'aise de montrer leurs faiblesses et de demander de l'aide. Les échanges sont alors respectueux et sans jugement. Si la confiance est inexistante, des problèmes peuvent affecter le rendement des membres de l'équipe de collaboration (Lencioni, 2005).

À partir de ce fait, un autre rôle de la direction, selon Lencioni (2005), est de gérer la résolution de conflits. Ainsi, Patterson et Patterson, Grenny, McMillan et Swizler (2009) affirment que pour être une équipe efficace dans une situation problématique, le directeur d'école doit régler le problème en utilisant des solutions adéquates. Ce sont par des dialogues constructifs, philosophiques et idéologiques que les enseignants en mathématiques réussissent à trouver les meilleures solutions à leurs différentes problématiques. Il est donc primordial, pour régler le conflit, que les membres de l'équipe de collaboration s'engagent dans la conversation cruciale de manière empathique et non personnelle (Lencioni, 2005). L'enjeu n'est pas de perdre ou de gagner. Patterson et al. (2009) affirment que les équipes de collaboration efficaces

affrontent elles-mêmes le problème en discutant ouvertement et en trouvant des pistes de solutions en s'influençant positivement. Ce qui devient aussi le rôle de la direction : éduquer le personnel enseignant à la résolution positive de problèmes.

Un troisième rôle de la direction est d'encourager l'équipe de collaboration à respecter l'échéancier de ses objectifs, de la soutenir et d'assurer la cohérence avec les objectifs dans ses interventions. Cela signifie que la direction doit amener les enseignants à s'engager professionnellement (Lencioni, 2005). Il doit aussi utiliser un style de leadership à pouvoir partagé (DuFour et al, 2005) pour que les enseignants prennent part aux décisions et définissent des objectifs SMART afin d'augmenter le rendement des élèves en mathématiques en lien avec le plan d'amélioration de l'école. L'engagement professionnel des enseignants est essentiel à l'atteinte des objectifs fixés dans le plan d'amélioration de l'école et grâce à cette attitude, les enseignants deviennent responsables (Lencioni, 2005).

Le rôle de la direction dans cette responsabilisation peut prendre, ici, une tangente plus coercitive, c'est-à-dire que si un enseignant en mathématiques refuse la responsabilisation de ces interventions, la direction le rencontre et procède à une conversation cruciale afin de lui transmettre un message clair que la mission, la vision et les valeurs de l'école sont plus importantes que l'individu (DuFour et al, 2004). La responsabilisation permet ainsi à la direction d'assumer son quatrième rôle, soit d'avoir une gestion plus rigoureuse des équipes de collaboration.

Enfin, le cinquième rôle de la direction est d'accorder beaucoup d'importance aux résultats et à l'atteinte des objectifs fixés dans le plan d'amélioration et de célébrer les réussites à court, moyen et long terme (Lencioni, 2005).

Avec le support de la direction, l'équipe de collaboration en mathématiques de l'ESCBD doit se développer et cheminer à l'intérieur du parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA) tout en conservant une culture de collaboration : des valeurs partagées, un engagement, des relations interpersonnelles positives et un esprit de partage (Leclerc, 2012). La direction, quant à elle, veille à assumer son rôle dans toute sa complexité en offrant de la formation, en outillant, appuyant et allouant du temps d'adaptation à l'équipe de collaboration en mathématiques (DuFour et Eaker, 2004).

2.5 Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA)

Le parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage fait maintenant partie des pratiques gagnantes dans les écoles de l'Ontario. Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008), le PFEA est un modèle d'enseignement pour les communautés d'apprentissage professionnelles de la province. Il est aussi défini comme une approche concrète, précise et personnalisée servant à orienter les mesures d'enseignement et d'apprentissage des élèves. Ce modèle permet d'organiser le travail des équipes de collaboration, d'approfondir les connaissances pédagogiques des enseignants et de réguler leur enseignement suite à l'enquête et à l'analyse des données de rendement des élèves. Il est important de préciser que le parcours n'est pas seulement

un exercice technique, mais oblige à la création de nouvelles façons de faire pour enseigner.

Cet outil incite les enseignants à vivre les cinq composantes d'une équipe de collaboration efficace : la confiance, les conversations cruciales, l'engagement, la responsabilisation et l'attention portée aux résultats (Lencioni, 2005).

Le but ultime du PFEA est d'améliorer le rendement des élèves en établissant, pour ces derniers, des attentes élevées (Brophy et Good, 1974), en utilisant l'évaluation pour favoriser l'apprentissage afin d'orienter l'enseignement (Chappuis et al., 2005), en fournissant régulièrement une rétroaction utile et constructive (Black et William, 1998), en comprenant la signification et la portée des attentes du curriculum (Reeves, 2002) ainsi qu'en menant des discussions efficaces en classe, en formulant des questions et en assignant des tâches pour démontrer l'apprentissage (Marzano, Pickering et Pollock, 2001).

Le processus du PFEA se définit en trois étapes. La première étape est la mise en œuvre. Cette étape comprend le rassemblement des preuves, la détermination du domaine prioritaire d'action, le regroupement des attentes relatives au domaine prioritaire d'action, la révision des pratiques actuelles et l'élaboration des évaluations pour la salle de classe. Pour l'équipe de collaboration en mathématiques, cela signifie d'analyser les résultats des tests diagnostiques des élèves afin de choisir le domaine en mathématiques à améliorer et les interventions prioritaires à mettre en place pour aider

les élèves à réussir. Aussi, l'équipe de collaboration doit réguler l'enseignement et revoir les évaluations du domaine choisi.

La deuxième étape comporte les mesures du PFEA. Cela signifie qu'il faut tout d'abord planifier un bloc d'apprentissage de six semaines et renforcer la compréhension collective sur la façon de l'enseigner. En équipe de collaboration en mathématiques, les enseignants ont déjà choisi un domaine, il leur reste à déterminer un temps pour l'enseignement et à ajuster leurs pratiques pédagogiques en lien avec la recherche afin que tous aient la même information à transmettre aux élèves et la manière dont ils vont le faire. Ensuite, il faut partager les preuves attestant l'apprentissage des élèves et en dernier lieu, demander aux élèves d'accomplir l'évaluation sommative qui a été développée.

Quant à la troisième étape, elle consiste à étudier les résultats des élèves suite au parcours. L'équipe de collaboration en mathématiques revoit les résultats des élèves et effectue un calibrage de l'enseignement et de l'évaluation donnée. Elle décide ensuite des stratégies à mettre en place pour les élèves en difficulté ou en échec pour les aider à améliorer leur rendement.

En résumé, ce cadre théorique montre que mes assises sont solidement fondées. Premièrement, le concept d'accompagnement se définit en trois parties : les compétences en accompagnement, les compétences d'accompagnement d'un bon leader scolaire et l'accompagnement par le questionnement. Deuxièmement, la description de

mes indicateurs de performance en lien avec le Cadre de leadership de l'Ontario est élaborée. Troisièmement, les caractéristiques et les composantes relativement au fonctionnement de la CAP de l'équipe de collaboration ainsi qu'au rôle de la direction sont expliquées. Enfin, quatrièmement, le PFEA est précisé afin de bien comprendre le contexte dans lequel les équipes de collaboration en mathématiques travaillent. Je m'inspire de ce cadre théorique pour alimenter mon questionnement dans mon vécu professionnel afin d'améliorer mes compétences comme leader scolaire. C'est par ces concepts-clés que je me référerai afin d'actualiser ma pratique réflexive.

CHAPITE III
MÉTHODOLOGIE

Le but de cet essai est d'améliorer mes compétences professionnelles dans l'accompagnement par le questionnement de l'équipe de collaboration des cours de la 9^e année en mathématiques à travers le PFEA. Pour répondre à mes objectifs de développement professionnel quant à mes compétences d'accompagnement, un essai par analyse réflexive est effectué. Ce type d'essai me permet de réfléchir à ma pratique en tant que leader scolaire et accompagnatrice. La présente section décrit les participants, les instruments de collecte de données, l'échéancier et la façon dont les données sont analysées.

3.1 Participants

Les deux équipes avec lesquelles j'évolue se composent de cinq enseignants de mathématiques au premier semestre, dont un homme et quatre femmes qui se partagent six cours, dont cinq théoriques et un appliqué. De plus, trois de ces mêmes enseignantes reprennent ces cours au deuxième semestre, se partageant ainsi quatre cours : deux théoriques et deux appliqués.

3.2 Instruments de collecte de données

Pour faciliter l'étude de ma problématique, quatre instruments sont utilisés : un questionnaire d'entrevue (appendice A), une grille d'autoévaluation (appendice B), une grille d'évaluation des enseignants (appendice C) et un journal de bord (appendice D).

Le Tableau 3 présente une association entre mes objectifs, les instruments de collecte de données utilisés et l'échéancier prévu.

Tableau 3
Objectifs, instruments et échéancier

Objectifs	Instruments	Échéanciers
1. Identifier les compétences en accompagnement qui sont requises chez un bon leader scolaire.	Grille d'autoévaluation	Février-Avril-Juin 2012
	Grille d'évaluation	Février-Avril-Juin 2012
	Journal de bord	En continu
2. Repérer les compétences d'accompagnement que je démontre pour être en mesure de mieux juger de ma performance et de savoir ce sur quoi m'améliorer.	Questions d'entrevue	Février-Avril-Juin 2012
	Grille d'autoévaluation	Février-Avril-Juin 2012
	Grille d'évaluation	Février-Avril-Juin 2012
	Journal de bord	En continu
3. Développer mes compétences professionnelles d'accompagnement auprès de l'équipe de mathématiques pour implanter le PFEA lors des rencontres de collaboration.	Questions d'entrevue	Février-Avril-Juin 2012
	Grille d'autoévaluation	Février-Avril-Juin 2012
	Grille d'évaluation	Février-Avril-Juin 2012
	Journal de bord	En continu

3.2.1 Entrevues semi-dirigées

Des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès des enseignants. Les entrevues se sont faits en trois temps (tableau 3) afin d'assurer un suivi dans mon accompagnement. Le questionnaire d'entrevues décrit à l'appendice A et élaboré en relation avec mes indicateurs de performance (tableau 2) a servi de toile de fond. De

plus, les questions de l'entrevue sont également en lien avec les six types de questions selon Lafortune (2004) (tableau 1) soit de type informatif (I), de type descriptif (D), de type réflexif (R), de type métacognitif (M), de type affectif (A) et de type conceptuel (C). Cette association est faite pour chacune des questions à poser aux enseignants (appendice A). Cet outil a aussi joué le rôle d'un aide-mémoire pour me rappeler les questions à poser aux enseignants afin de les aider à cheminer.

Lafortune (2004) soutient que ces entrevues doivent être préparées afin de maximiser le niveau d'efficacité et d'efficience, ce qui suscite un niveau d'engagement plus élevé chez les enseignants. Des questions ouvertes sont posées afin de faire émerger une réflexion, une prise de conscience et une évolution dans le cheminement professionnel de chaque enseignant. De plus, en ayant comme fil conducteur mes indicateurs de performance, mes intentions d'accompagnement sont toujours clarifiées et celles des enseignants accompagnés aussi (Lafortune, 2004).

3.2.2 Grille d'autoévaluation

Je m'autoévalue après chacune des rencontres en utilisant la grille d'autoévaluation (appendice B). Cette grille tient compte de mes indicateurs de performance avec trois niveaux d'atteinte et une indication dans le temps, ce qui me permet de vérifier mon évolution dans le développement de mes compétences en accompagnement.

3.2.3 Grille d'évaluation faite par les enseignants

Une grille d'évaluation des enseignants est bâtie afin qu'ils puissent poser un jugement en regard de mes compétences d'accompagnement liées à mes indicateurs de performance (appendice C). Les résultats de cette évaluation sont utilisés à des fins d'analyse réflexive en lien avec le développement et l'amélioration de mes compétences en accompagnement.

3.2.4 Journal de bord

L'écriture de mon journal de bord s'amorce dès le début du processus afin de ne rien oublier de chacune des étapes : entrevues, autoévaluation et évaluation. Ainsi, tout commentaire est annoté et je procède à mon analyse réflexive portant sur l'amélioration de mes compétences à titre de leader scolaire dans l'accompagnement de l'équipe de collaboration en mathématiques (appendice D). Toutes les traces de mes réflexions, de mes interventions et de mes apprentissages sont analysées selon le cadre théorique explicité précédemment. À chaque fois que quelque chose est noté dans le journal de bord, il y sera inscrit la date et l'heure de la journée, les idées, les réflexions, les citations qui ont retenu mon attention, les personnes avec qui une discussion a eu lieu sur un sujet lié au journal, les réactions positives et négatives, les liens faits avec les lectures ou avec les interventions posées, les nouvelles questions, les nouvelles pistes de recherche, les convergences et les divergences perçues, et enfin, l'amélioration de mes compétences sur mon rôle de leader scolaire dans l'accompagnement de l'équipe de collaboration en mathématiques (Savoie-Zajc et Peters, 2011).

3.2.5 Analyse des données et limite de l'analyse réflexive

Une triangulation des données s'effectue grâce à la grille d'autoévaluation, la grille d'évaluation des enseignants et le journal de bord (tableau 4). Cette triangulation existe dans tous mes objectifs d'apprentissage, ce qui assure une cohérence dans mon analyse des données et une rigueur dans mon analyse réflexive présentée au tableau 3.

Tableau 4
Triangulation

Autoévaluation selon les indicateurs de performance (Questions que je me pose)	Évaluation faite par les enseignants selon les indicateurs de performance (Questions posées aux enseignants)	Journal de bord (Questions de réflexion)
Indicateur 1 : Établir des orientations dans la vision de l'école		
Est-ce que les enseignants se sentent en confiance pour travailler en collaboration?	Est-ce que je me sens en confiance pour travailler en équipe de collaboration?	Quelles sont les réflexions portant sur ma capacité à inspirer, inviter et motiver les enseignants à actualiser la vision en travaillant en collaboration?
Est-ce que les enseignants se sentent en confiance de répondre à mon questionnement?	Est-ce que je me sens en confiance pour répondre aux questions de ma direction adjointe, Marie-Claude?	
Est-ce que mon questionnement amène une ouverture à échanger, à discuter, à partager?	Est-ce que je me sens à l'aise d'échanger, de discuter et de partager mes expériences?	Quelles sont les réflexions portant sur les pratiques des enseignants en lien avec la pertinence de se rencontrer pour améliorer le rendement des élèves?
Est-ce que mon questionnement motive les enseignants à échanger entre eux, à discuter, à partager?	Est-ce que je suis motivé à échanger, discuter et partager avec l'équipe de collaboration?	
Est-ce que les enseignants apprécient mon appui?	Est-ce que j'apprécie l'appui de ma direction adjointe, Marie-Claude?	
Est-ce qu'ils sont contents de me voir?	Est-ce que je suis content de la voir lors des rencontres?	

 Indicateur 2 : Nouer les relations et développer la capacité des gens

Est-ce que mon questionnement amène les enseignants à parler de leurs pratiques, à partager leurs pratiques exemplaires et à se questionner?	Est-ce que je parle de ma pratique pédagogique lors des rencontres?	Quelles sont les réflexions portant sur ma capacité à développer l'autonomie des enseignants?
Est-ce que mon accompagnement fait en sorte que les enseignants sont plus autonomes dans leur questionnement et dans leurs pratiques?	Est-ce que j'échange mes pratiques exemplaires avec mes collègues? Est-ce que je me questionne? Est-ce que je prends l'initiative de discuter de mes pratiques pédagogiques et de parler des élèves	Quelles sont les réflexions touchant les échanges portant sur les pratiques en classe qui auront un impact sur le rendement des élèves à risque?

 Indicateur 3 : Assurer une croissance professionnelle et une culture de changement

Est-ce que mon questionnement permet aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques et de m'en parler?	Est-ce que les rencontres avec ma direction adjointe, Marie-Claude, me permettent de réfléchir à mes pratiques pédagogiques et d'en parler?	Quelles sont les réflexions qui ont porté sur le changement de pratique des enseignants?
Est-ce que mon questionnement suscite des changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants?	Est-ce que j'apporte des changements dans mes pratiques pédagogiques suite aux rencontres avec ma direction adjointe, Marie-Claude?	Quelles sont les réflexions sur le désir des enseignants à vouloir s'améliorer et cheminer?
Est-ce que mon questionnement permet aux enseignants d'apporter des pistes de solutions concrètes pour aider les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage?	Est-ce que je trouve des pistes de solutions concrètes pour aider les élèves à risque ou en difficulté suite aux rencontres avec ma direction adjointe, Marie-Claude?	

 Indicateur 4 : Diriger le programme d'enseignement

Est-ce que mon questionnement amène les enseignants à avoir le souci d'aller vérifier les recherches existantes pour appuyer les	Est-ce que j'ai le souci de vérifier les recherches en éducation pour appuyer mes changements de pratiques pédagogiques?	Quelles sont les réflexions qui ont porté sur le cadre de recherche?
--	--	--

changements dans leurs pratiques?		Quelles sont les réflexions faisant appel à l'aisance des enseignants à utiliser un cadre de recherche?
Indicateur 5 : Assurer l'imputabilité		
Est-ce que mon questionnement amène les enseignants à vérifier les données pour voir les impacts de leurs pratiques?	Est-ce que je vérifie les données de rendement des élèves pour réguler mon enseignement?	Quelles sont les réflexions face à la responsabilité des enseignants d'examiner les résultats des élèves?
Est-ce que mon accompagnement auprès des enseignants a un impact positif sur les données en salle de classe?	Est-ce que les données de rendement des élèves m'aident à améliorer mes pratiques pédagogiques?	Quelles sont les réflexions qui portent sur la volonté des enseignants à se référer aux résultats des élèves pour changer leurs pratiques?

Mes interventions sont analysées en profondeur en ce qui a trait à l'amélioration de mes compétences en tant que leader scolaire dans l'accompagnement de l'équipe de collaboration en mathématiques pour amener les enseignants à choisir les bonnes interventions à poser auprès des élèves en salle de classe afin de favoriser leur réussite.

En somme, la méthodologie utilisée permet l'approfondissement et la mise en pratique des concepts théoriques choisis. En effet, mes instruments de collecte de données telles que le questionnaire d'entrevue (appendice A), la grille d'autoévaluation (appendice B), la grille d'évaluation faite par les enseignants (appendice C) et le journal

de bord (appendice D), maximisent l'atteinte de mes trois objectifs d'apprentissage qui sont 1) d'identifier les compétences en accompagnement requises chez un bon leader scolaire, 2) de repérer les compétences d'accompagnement que je démontre pour être en mesure de mieux juger de ma performance et de savoir ce sur quoi m'améliorer et 3) de développer mes compétences professionnelles d'accompagnement auprès de l'équipe de mathématiques pour implanter le PFEA lors des rencontres de collaboration. De plus, ces instruments de collecte de données permettent une analyse réflexive structurée, ce que la prochaine section démontre pour chacun des indicateurs de performance en accompagnement (tableau 2) pour les cinq domaines du Cadre de leadership de l'Ontario (MÉO, 2008).

CHAPITE IV

ANALYSE RÉFLEXIVE

Mon analyse réflexive s'effectue à partir des données recueillies au fil des deux semestres de l'année scolaire 2011-2012. De plus, le tableau 3 « Triangulation » me sert de point de repère afin d'être rigoureuse tout au long de ma réflexion. En étudiant chaque indicateur de façon approfondie, j'évalue l'atteinte de mes objectifs et porte un jugement sur l'amélioration de mes compétences professionnelles dans l'accompagnement par le questionnement de l'équipe de collaboration des cours de la 9^e année en mathématiques à travers le PFEA. Le Tableau 2 « Indicateurs de performance en accompagnement » m'aide à juger de ma performance en tant que leader scolaire. Aussi, je fonde mes réflexions sur les notes de mon journal de bord, l'évaluation des enseignants et mon autoévaluation. Suite à cela, j'indique l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage.

4.1 Indicateur 1 : Établir des orientations dans la vision de l'école

Les informations recueillies pour l'indicateur « Établir des orientations dans la vision de l'école » me permettent de confirmer que je suis capable de motiver, d'inspirer et d'inviter les enseignants à actualiser leur vision en travaillant en collaboration. En ce sens, les enseignants démontrent qu'ils ont confiance en moi et le respect mutuel fait partie intégrante de nos conversations cruciales. Notre but commun étant toujours le même, soit la réussite et le bien-être des élèves, notre zone de sécurité est alors protégée

(Patterson et al., 2009), comme le confirment les notes de mon journal de bord, l'évaluation des enseignants et mon autoévaluation.

4.1.1 *Journal de bord*

En analysant mon journal de bord, je découvre les commentaires suivants de la part des enseignants démontrant l'affirmation décrite dans le paragraphe précédent : « Merci Marie-Claude de m'avoir impliqué dans le Parcours, cela m'a permis de réfléchir! », « J'aime quand on se rencontre, car je peux partager mes idées et mes pratiques! Avant, j'étais gênée, j'avais peur qu'on me juge, mais maintenant, je me sens tellement à l'aise de parler de ce que je vis! Ça me fait du bien! », « Merci d'être là pour nous aider, sans ton appui, on n'y arriverait pas! ».

De plus, une enseignante plus résistante aux changements m'avoue s'être sentie écoutée lors d'une conversation au cours de laquelle l'équipe de collaboration en mathématiques échangeait sur les difficultés anticipées durant l'expérimentation du PFEA. Cette importance d'être à l'écoute des individus et de chercher à les comprendre aide à trouver des accords qui satisfont toute l'équipe (Hulley et Dier, 2005).

Je me questionne au sujet de la résistance de cette enseignante à savoir quel en est l'impact chez ses collègues, mais, au point de départ, celle-ci acceptait de rencontrer l'équipe de collaboration et de vivre le PFEA. En assistant aux différentes rencontres établies durant le PFEA, en rencontrant individuellement les enseignantes de mathématiques impliquées dans ce PFEA et en échangeant avec l'accompagnatrice

externe du PFEA, je suis de près l'évolution de cette équipe de collaboration afin de pouvoir faire ou ajuster les interventions nécessaires et de lui accorder un soutien plus spécifique (Hulley et Dier, 2005).

4.1.2 *Évaluation faite par les enseignants*

L'évaluation des enseignants démontre que l'indicateur 1 est atteint. En effet, les enseignants répondent « tout à fait » à toutes les questions après la deuxième et troisième rencontre (appendice C). Il est vrai qu'à la première rencontre, il existe un malaise entre les enseignants, car ils ne se connaissent pas très bien sur le plan professionnel. Ils ont peur du jugement. Ce commentaire en dit long sur la peur du jugement : « J'apprends à connaître ma collègue de travail. Je suis un peu mal à l'aise d'échanger mes expériences, car je ne sais pas comment elle va réagir, va-t-elle me juger? » Aussi, une enseignante me dit lors d'une discussion qu'elle n'ose pas demander de l'aide, car elle a peur de se faire juger. Je lui parle alors de toute la panoplie d'aide que j'offre déjà aux enseignants, aux nouveaux comme aux chevronnés. Cela la fait réfléchir. Elle m'avoue quelque temps après notre conversation qu'elle s'ouvre davantage à ses collègues et qu'il n'y a pas de jugement. Suite à la deuxième rencontre, l'évaluation des enseignants permet de constater cette évolution par la note suivante : « Je m'aperçois que lorsque je partage mes idées avec ma collègue, elle s'ouvre encore plus avec moi et me confie des problématiques qu'elle vit ».

Force est de constater qu'au fur et à mesure des rencontres, le sentiment de confiance s'installe et l'ouverture au dialogue se produit (Lencioni, 2005). Un

enseignant écrit : « On s'aide à trouver des pistes de solutions pour aider nos élèves et rendre nos cours plus intéressants! ». Les enseignants se sentent appuyés par la direction adjointe (DuFour et Eaker, 2004) comme le démontre ce commentaire : « Je sais que ma direction est toujours là pour nous appuyer et nous aider avec nos élèves en difficulté ».

Après la lecture de l'évaluation des enseignants pour cet indicateur, il faut vérifier mon autoévaluation pour savoir si elle concorde avec ma perception.

4.1.3 *Autoévaluation*

En comparant mon autoévaluation avec l'évaluation des enseignants, je constate que les résultats sont convergents. Toutefois, il y a seulement une question pour laquelle je n'ai pas fait la même lecture que les enseignants, soit celle où je me demande si mon questionnement motive les enseignants à échanger entre eux, à discuter, à partager. Je réponds à cette question « plus ou moins », car je sens un certain malaise dû au manque de confiance de la part des enseignants entre eux. Cependant, j'apprends que les enseignants en mathématiques veulent échanger avec leurs collègues, qu'ils sont motivés à le faire, mais en ne sachant pas quelle tournure la conversation prendra, ils sont plus craintifs à s'ouvrir. C'est donc ma responsabilité d'aider à mettre en place un climat de confiance où le but de la conversation est commun pour tous (Patterson et al., 2009). Par contre, à la deuxième rencontre, tout s'est dissipé pour laisser place aux échanges constructifs, car la zone de sécurité est protégée dans l'équipe de collaboration (Patterson et al., 2009).

4.1.4 *Objectifs d'apprentissage*

En somme, je constate qu'en lien avec cet indicateur qui vise à établir les orientations quant à la vision de l'école, j'ai atteint mes trois objectifs d'apprentissage professionnels soit 1) d'identifier les compétences en accompagnement qui sont requises chez un bon leader scolaire, 2) de repérer les compétences d'accompagnement que je démontre pour être en mesure de mieux juger de ma performance et de savoir ce sur quoi m'améliorer et 3) de développer mes compétences professionnelles d'accompagnement auprès de l'équipe de mathématiques pour implanter le PFEA lors des rencontres de collaboration. Les raisons pour lesquelles j'affirme cette constatation sont, premièrement, que les structures collaboratives axées sur l'enseignement et l'apprentissage sont créées (DuFour et Eaker, 2004). Deuxièmement, je suis capable de mettre en place, avec les enseignants de mathématiques, des objectifs précis, avec du temps prévu à l'horaire pour collaborer tout en donnant le soutien nécessaire pour qu'ils collaborent efficacement (DuFour et Eaker, 2004).

Troisièmement, en établissant ma crédibilité, je dois, en tant que direction, être un modèle : mes attitudes, mon comportement et mes engagements doivent correspondre à ce que je demande aux enseignants. Ici, le respect, l'écoute, l'entraide et l'ouverture d'esprit sont en relation avec la compétence à motiver, à inspirer, à inviter les enseignants et à leur donner les moyens d'actualiser la vision de l'école. Selon DuFour et Eaker (2004), la culture de l'école doit être transformée afin qu'elle soutienne les équipes de collaboration. C'est encore le rôle de la direction d'établir des rituels de

reconnaissance envers les enseignants (Hulley et Dier, 2005), par exemple lors des rencontres du personnel, il faut souligner le bon travail des enseignants de la 9^e année en mathématiques, car les résultats ont beaucoup augmenté.

Enfin, quatrièmement, le fait d'inviter les enseignants de mathématiques à participer au processus de prise de décision concernant l'objectif à améliorer à travers le PFEA amène chacun d'eux à agir et à s'engager dans l'amélioration de l'école (Hulley et Dier, 2005).

4.2 Indicateur 2 : Nouer les relations et développer la capacité des gens

Pour cet indicateur, qui vise à nouer les relations et à développer la capacité des gens, je prends conscience que, par le questionnement fait auprès d'enseignants, chaque personne chemine à son propre rythme indépendamment si je les rencontre en équipe de collaboration ou seule (DuFour et al., 2005). Certains enseignants parlent de façon convaincante et impressionnent leurs collègues. Cela engendre souvent le silence chez les autres enseignants moins volubiles. Le travail de la direction doit donc se faire à plusieurs niveaux : tant chez les enseignants qui affirment leurs vérités haut et fort que chez ceux plus timides à s'exprimer. En aidant les enseignants à prendre chacun leur place, ils s'ouvrent davantage aux échanges et au dialogue et ils prennent confiance en eux. Ils présentent moins d'hésitation à dire leurs opinions et développent leur autonomie. Les paragraphes suivants permettent d'illustrer ces faits à travers mon journal de bord, l'évaluation faite par les enseignants et mon autoévaluation.

4.2.1 *Journal de bord*

À la Suite de la lecture de mes notes dans mon journal de bord, je constate que beaucoup de partage se fait durant nos rencontres. Je suscite la discussion en leur posant plusieurs questions, notamment sur les changements apportés à leurs pratiques depuis qu'ils travaillent ensemble pour le PFEA, sur leur préparation d'enseignement et les outils utilisés (appendice A). Une jeune enseignante m'a dit : « Une chance qu'on se rencontre souvent, car j'oublie des pratiques à mettre en place dont on s'est parlé à la dernière rencontre. Je vais me l'écrire dans mon agenda ». Tandis qu'une autre enseignante me dit à quel point elle se questionne davantage et veut améliorer ses pratiques pour qu'elles deviennent exemplaires. De plus, elle me mentionne : « Plus je me questionne Marie-Claude et plus je me rends compte que mes élèves réussissent! Est-ce normal? »

Je constate qu'en les questionnant sur le « comment » et le « pourquoi » (appendice A) de leurs actions ou de leurs pratiques, les échanges deviennent spontanés et il s'en suit un partage entre les enseignants. Au fil de nos rencontres, je vois leur autonomie grandir, car je pourrais disparaître à ce moment même de la conversation et les discussions continueraient. Ils parlent de leurs pratiques gagnantes en salle de classe, de leurs élèves à risque et de ceux avec qui ils vivent une réussite. Hulley et Dier (2005) affirment que si durant les suivis, la relation de l'équipe se fonde sur la confiance et la fiabilité, les enseignants se verront comme des partenaires qui peuvent s'aider et se soutenir sur les chemins de l'amélioration scolaire.

Cependant, il leur a fallu du temps pour apprivoiser cette dynamique d'équipe de collaboration. Au début, les enseignants échangent sur leurs pratiques pédagogiques de façon timide et tel que mentionné précédemment, il faut que je les questionne plus régulièrement pour les amener à le faire de façon autonome. Après plusieurs semaines, la confiance s'installe. En résolvant les conflits dans l'immédiat, leur engagement envers l'équipe augmente et fait en sorte que ces enseignants comprennent qu'ils sont responsables de la réussite de leurs élèves. Ils ont hâte de vérifier les résultats de leurs élèves pour savoir ce qu'ils doivent améliorer dans leurs pratiques pour aider les élèves à réussir à passer à un niveau de compétence supérieur (Lencioni, 2005). L'évaluation faite par les enseignants démontre cette évolution.

4.2.2 *Évaluation faite par les enseignants*

L'évaluation faite par les enseignants précise où ceux-ci sont rendus dans l'analyse réflexive de leurs pratiques. En faisant la lecture de leurs commentaires, il est écrit qu'une enseignante n'a pas besoin de discuter de ses pratiques, car elle sait qu'elles sont bonnes (appendice C). Cela confirme que les enseignants de mathématiques cheminent à leur propre rythme et que je dois les prendre là où ils sont pour les amener plus loin dans leurs réflexions et dans les changements de pratiques. Tel que mentionné dans la section 4.1 « Établir des orientations dans la vision de l'école », toutes les réflexions et les changements de pratiques doivent être cohérents avec la vision et les valeurs que la direction, avec la collaboration des enseignants, a mises en œuvre (DuFour et Eaker, 2004; Hulley et Dier, 2005). D'après l'évaluation, une enseignante

prend plusieurs mois et plusieurs rencontres avant d'accepter de cheminer. Elle doit changer de comportement et vivre des expériences positives afin de s'ouvrir à de nouvelles pratiques (DuFour et Eaker, 2004). Encore maintenant, elle n'a jamais répondu au niveau « Tout à fait » du questionnaire de l'évaluation faite par les enseignants. L'évolution est lente, mais elle existe, car elle répond au niveau « Plus ou moins » sur le questionnaire après quelques rencontres.

Par contre, dans le cas de deux autres enseignantes, elles se disent ouvertes à échanger et parler de leurs pratiques. Elles veulent s'améliorer et devenir autonomes (DuFour et al., 2005). C'est la raison pour laquelle elles travaillent en collaboration à travers le PFEA. Lors d'une rencontre, l'une d'entre elles me dit : « Marie-Claude, le fait de participer au PFEA m'oblige à revoir mes pratiques pédagogiques, car je sais que cela aura un impact sur l'apprentissage et la réussite de mes élèves. Ce qui est l'fun, c'est que nous continuons de parler de nos pratiques en dehors du parcours ». Avec la formation offerte en lien avec le PFEA et l'appui de la direction, les enseignantes deviennent autonomes à développer leur capacité d'autoanalyse. Ces gestes sont des compétences à posséder en tant que direction d'école (DuFour et Eaker, 2004; Hulley et Dier, 2005).

4.2.3 *Autoévaluation*

Mon autoévaluation me permet de comprendre que certains enseignants ont besoin d'un suivi plus serré au niveau du délai des rencontres afin de pouvoir continuer à se questionner et à évoluer dans leurs pratiques pédagogiques pour devenir autonomes

(Hulley et Dier, 2005). Pour ma part, je ne peux pas accorder un « Tout à fait » aux deux questions d'autoévaluation de cet indicateur qui est de nouer les relations et de développer la capacité des gens après ma première rencontre, car je sens bien qu'une enseignante semble plus fermée en vertu de son commentaire : « Je n'ai pas besoin de parler de mes pratiques, je sais qu'elles sont bonnes ». Tel que précisé dans mon journal de bord, je dois prendre cette enseignante-là où elle est pour la faire cheminer et l'aider à s'ouvrir aux autres. En lui expliquant les lignes directrices et les attentes, je l'aide à orienter son travail dans sa planification quotidienne d'enseignement (DuFour et Eaker, 2004). De plus, en questionnant cette enseignante, elle prend conscience qu'elle devient plus autonome parce qu'elle se sent appuyée par la direction (MÉO, 2010e). Hulley et Dier (2005) préviennent les directions qu'il ne faut pas abandonner ni négliger les enseignants qui sont autonomes.

À la Suite de la dernière rencontre faite avec tous les enseignants, l'ensemble des réponses à l'autoévaluation se situe à « Tout à fait ». L'explication donnée à cela est que même si ces derniers ne sont pas tous au même niveau de réflexion et d'autonomie, je peux affirmer que mon questionnement amène les enseignants à parler de leurs pratiques, à se questionner et à devenir plus autonomes dans leur propre questionnement et changements de pratiques.

4.2.4 *Objectifs d'apprentissage*

En résumé, je peux confirmer que j'atteins, encore une fois, mes trois objectifs d'apprentissage quant à cet indicateur qui vise à être capable de former, d'appuyer et

d'autonomiser les enseignants et les équipes de collaboration (MÉO, 2010). Premièrement, je suis capable d'identifier les compétences en accompagnement qui sont requises chez un bon leader scolaire (1^{er} objectif d'apprentissage) en affirmant qu'une direction d'école qui encourage l'autonomie ne signifie pas laisser aller les enseignants et accepter qu'ils fassent ce qu'ils veulent, mais participer aux communautés d'apprentissage professionnelles, livrer l'information nécessaire, accorder un soutien et donner les paramètres appropriés aux lignes directrices (DuFour et Eaker, 2004).

Deuxièmement, je suis capable de repérer les compétences d'accompagnement que je démontre pour être en mesure de mieux juger de ma performance et de savoir ce sur quoi m'améliorer (2^e objectif d'apprentissage), car en exerçant mon rôle de direction pour promouvoir l'autonomie, je me suis toujours posé la question suivante : « Est-ce que mon comportement et mes actions correspondent aux valeurs de l'école et à notre vision pour que les enseignants acceptent de développer leurs capacités et leur autonomie en se faisant confiance et en faisant confiance à leurs collègues enseignants et directions? » J'ai appris que je devais toujours demeurer vigilante et rigoureuse, en ayant un bon équilibre dans la gestion du personnel. Je dois être souple et sévère en même temps. Souple quant aux stratégies pédagogiques que les enseignants utilisent en classe pour favoriser un meilleur rendement des élèves en actualisant les valeurs et la vision de l'école, mais aussi sévère quant à l'adhésion des enseignants à ces valeurs et à cette vision s'ils ne sont pas ou ne veulent pas devenir autonomes (DuFour et Eaker, 2004).

Troisièmement, considérant toutes les interventions faites auprès des enseignants, dont celles où je dois recadrer les objectifs en lien avec la vision et les valeurs de l'école en se concentrant sur les comportements à adopter pour devenir autonome, je développe mes compétences professionnelles en accompagnement auprès de l'équipe de mathématiques pour implanter le PFEA lors des rencontres de collaboration (3^e objectif d'apprentissage).

4.3 Indicateur 3 : Assurer une croissance professionnelle et une culture de changement

Pour répondre à l'indicateur visant à assurer une croissance professionnelle et une culture de changement, je prends conscience à quel point le type de questionnement est primordial pour faire cheminer les enseignants. Une question informative ou descriptive devient « superficielle », car le but est d'analyser ses pratiques, d'y amener des changements et de se questionner sur les concepts pédagogiques en vue de trouver des solutions concrètes pour aider les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage. Je mise donc davantage sur des questions de type réflexif, métacognitif, affectif et conceptuel (Lafortune, 2004). Je constate que les questions de type réflexif suscitent la réflexion et l'analyse et permettent à l'enseignant de faire son autoévaluation; les questions de type métacognitif amènent l'enseignant à poser un regard sur son processus d'apprentissage, les questions de type affectif sont quant à elles liées aux relations interpersonnelles, au plaisir, aux craintes et aux inquiétudes et, enfin, les questions de type conceptuel permettent de clarifier certains concepts, d'en comprendre le sens, d'en

faire émerger les croyances et d'encourager la discussion sur des éléments théoriques (Lafortune, 2004) (tableau 1 et appendice A).

4.3.1 *Journal de bord*

Il est écrit dans mon journal de bord que même si une ou deux questions semblent informatives et descriptives, j'amène les enseignants plus loin dans leur analyse réflexive. Voici des exemples de questions posées :

- Quels changements avez-vous apportés à vos pratiques depuis que vous travaillez ensemble à travers le PFEA? Pourquoi?
- Avez-vous des défis à relever? Lesquels?
- Quelles sont les pistes de solution que vous avez ou aimeriez apporter pour régler cette situation? Comment allez-vous vous y prendre?
- Quel est le support dont vous avez besoin? Pourquoi?
- En quoi pourrais-je vous aider en tant que directrice adjointe? » (appendice A).

Une enseignante me confie : « En travaillant avec ma collègue, je me sens moins seule et nous trouvons des solutions ensemble pour aider les élèves en difficulté. Grâce à nos discussions, Marie-Claude, je me suis rendu compte que je devais améliorer mes pratiques d'évaluation, car je pénalisais mes élèves. Le parcours m'a aidée à réguler mon enseignement et ma pratique évaluative ». Un autre enseignant me dit : « Je me sens appuyé dans mon enseignement, je sens que je peux ouvertement

parler des situations problématiques vécues avec mes élèves et mes collègues m'aident à trouver des pistes de solution ».

Tout ce qui est mentionné ci-haut fait état des évidences positives dans la pratique à l'ESCBD. Cependant, il existe des contre-exemples de ces évidences vécues avec une enseignante résistante aux changements. En effet, tel qu'indiqué dans le Tableau 2 « Indicateurs de performance en accompagnement », dans le 3^e domaine du Cadre de leadership de l'Ontario (MÉO, 2010), l'enseignante en question est prise dans une pratique rigide et tient mordicus à ses vieilles pratiques. Elle ne voit pas pourquoi elle changerait, étant donné qu'elle affirme qu'il y aura toujours des élèves qui échoueront et qu'elle travaille avec ceux qui sont bien classés dans les cours théoriques ou les cours appliqués. À l'intérieur du PFEA, elle refuse de faire une évaluation diagnostique sous prétexte qu'elle connaît déjà où se situent ses élèves et qu'elle n'a pas besoin de quelque chose de supplémentaire pour le savoir. Elle s'exprime de façon agressive et méprisante comme suit : « Je n'ai pas besoin de faire ça, une évaluation diagnostique! Je le sais déjà où sont mes élèves, je connais déjà leurs difficultés et je ne veux pas perdre mon temps! J'ai même entendu dire qu'ils n'ont pas vu ce concept-là l'an passé ».

Lors de mes rencontres avec cette enseignante, je la questionne en lien avec ses pratiques pour aider ses élèves en difficulté. Ses réponses sont floues et elle dévie souvent du sujet de nos rencontres, sa réflexion demeure superficielle, car elle n'est pas

engagée (Hulley et Dier, 2005). Un jour, dans mon bureau, elle se met à parler de ses élèves sans que je ne lui demande. Je suis contente, j'ai l'impression que mes interventions à travers nos discussions commencent à porter fruit. Mais après quelques minutes, elle monologue toujours et je ne peux pas m'impliquer dans la conversation puisqu'elle parle de ses élèves en les critiquant négativement. Lorsqu'elle termine, elle se lève et part en me disant : « Merci! ». J'étais surprise! Je ne savais pas comment réagir à ses propos et je n'avais pas pu placer un mot durant notre « conversation ». Par contre, en analysant la situation, je constate que j'ai au moins pris le temps de l'écouter, car à travers ces frustrations se cache souvent un malaise ou une fermeture aux changements (Patterson, Grenny, McMillan et Switzler 2009). Je me rends compte qu'elle ne croit pas au PFEA. Elle dit : « Si je ne peux pas faire ce que je veux, je n'aime pas ça! », et, paradoxalement, le PFEA exige des étapes bien précises pour déterminer l'impact des changements des interventions en analysant les résultats (MÉO, 2008).

Sachant qu'un des rôles du leader dans une CAP est de promouvoir et de défendre la vision et les valeurs de l'école et de confronter les personnes dont les comportements ne cadrent pas avec celles-ci (DuFour et al., 2004; DuFour et al., 2005), je prends un recul et je prends conscience à quel point il est primordial d'avoir une conversation cruciale avec cette enseignante afin de comprendre et de régler la situation. Je me prépare donc en suivant le « Guide des conversations cruciales » de Patterson et al. (2009). Je développe les stratégies suivantes pour me guider dans ma conversation cruciale. Je me concentre d'abord sur ce que je veux vraiment, soit la réussite des élèves.

Je m'exerce à garder une zone de sécurité dans une conversation avec l'aide d'une personne-ressource. J'apprends à repérer les problèmes de sécurité dans une conversation envers l'autre et envers moi-même. Voici quelques questions que je me pose lorsque je sens les émotions prendre le dessus de la conversation : suis-je en train de me replier sur moi-même ou de faire de l'évitement ou est-ce que l'autre personne est en train de se replier sur elle-même ou de faire de l'évitement? Est-ce que je suis en mode attaque ou en mode de contrôle, ou bien est-ce l'autre qui est en mode attaque ou en mode de contrôle? Je dois absolument m'assurer que la personne avec qui j'ai une conversation cruciale se sente en sécurité de parler et de s'ouvrir au dialogue. Je crée alors avec l'enseignante un but commun à notre conversation : la réussite des élèves, voire de tous les élèves et je centre mes interventions vers ce but. Ensuite, je fais un plan d'action pour notre conversation, je reconstitue les faits et non les histoires qu'on se fait.

Durant la conversation, je communique les faits et ensuite, je lui raconte l'histoire que je me fais. Je lui demande ce qu'elle en pense et de me raconter son histoire afin que je puisse mieux la comprendre. Pendant que nous discutons, je demeure calme et je choisis mes mots. Tout au long, j'encourage l'analyse et la réflexion concernant la problématique. Quand je lui demande qu'elle me raconte son histoire, je lui dis que c'est pour faire avancer les choses, mais elle se tait et opte de garder le silence au lieu de s'impliquer. Elle s'ouvre finalement à moi et m'explique ce qu'elle en pense et ce qu'elle ressent. Je reformule dans mes mots ce qu'elle me raconte pour m'assurer de bien comprendre. Enfin, nous concluons notre conversation en décidant des

prochaines actions qu'elle doit mettre en place pour s'engager dans le PFEA et s'impliquer dans la réussite de ses élèves (appendice E).

Je vois ici à quel point cette discussion a porté fruit non seulement pour cette enseignante, mais aussi pour l'équipe de collaboration. En effet, elle accepte davantage de se remettre en question et d'aller chercher de l'aide afin de vivre une croissance professionnelle et d'adhérer au changement proposé, ce qui correspond tout à fait à l'indicateur 3 (tableau 2). De plus, comme leader scolaire, il faut toujours continuer d'informer et de soutenir nos enseignants, même les plus contestataires, pour qu'ils puissent bien comprendre les changements proposés, les accepter et les mettre en œuvre (Hulley et Dier, 2005).

4.3.2 *Évaluation faite par les enseignants*

L'évaluation des enseignants démontre qu'après chacune des rencontres, ils continuent de réfléchir à leurs pratiques pédagogiques et en parlent à leurs collègues, et ce, même devant moi. Ils se sentent à l'aise de s'autoévaluer et de me dire dans quel domaine ils veulent s'améliorer. Une enseignante me raconte : « Je m'aperçois que les élèves n'ont pas de structure et ont de la misère à s'organiser dans leur cartable. Il y en a même qui n'ont pas de cartable! ».

De plus, ces mêmes enseignants veulent apporter des changements dans leurs pratiques d'enseignement. Ils y voient un gain, autant pour eux comme professionnels que pour les élèves dans leur réussite. Ce témoignage en dit long : « J'ai changé ma

façon de faire concernant les devoirs. Je suis plus rigoureuse et assidue, les élèves ont des récompenses et des conséquences. Je sens les élèves mieux organisés, suite à l'enseignement des habiletés que j'ai fait ».

Aussi, certains enseignants m'affirment que lorsqu'ils quittent mon bureau suite aux rencontres, la discussion continue entre eux. Ils trouvent des pistes de solutions concrètes pour aider et supporter les élèves en difficulté. Un enseignant écrit : « Ça marche! Un enseignement efficace aide les élèves à s'améliorer. Je peux mieux comprendre leurs difficultés et trouver les meilleures solutions pour les aider à augmenter leur rendement ».

Malgré le fait qu'une enseignante soit rébarbative aux changements, à la suite de la conversation cruciale que j'ai eue avec elle, elle affirme qu'après toutes les rencontres d'évaluation, elle continue de réfléchir à ses pratiques pédagogiques et elle pense apporter des changements pour aider les élèves à risque ou en difficulté. Elle prend conscience qu'elle tient à ce que tous ses élèves réussissent. Elle me confie : « Marie-Claude, je vais être franche avec toi! Je veux que mes élèves passent mon cours. Je sais qu'il y en a qui ont de la difficulté et je suis prête à les aider. Je pense aussi que les élèves m'apprécient comme prof ». Je vois maintenant toute l'influence que cette conversation a eue sur le cheminement de cette enseignante et sur le mien aussi. Je me rends compte que c'est en faisant confiance et en demeurant ouverte à la discussion que cette enseignante accepte d'évoluer.

4.3.3 *Autoévaluation*

Je suis ravie de voir que ma perception, suite aux questionnements de mon autoévaluation, correspond exactement à celui de l'évaluation des enseignants. De plus, avec ce que mon journal de bord dévoile, je vois toute l'importance d'assurer une croissance professionnelle et une culture de changement (MÉO, 2010f).

Cela m'apprend que je reconnais qu'une amélioration continue exige un apprentissage continu (DuFour et Eaker, 2004). Avec cette prémisse, je m'engage, comme direction d'école, à offrir à chaque enseignant une formation professionnelle qui permet de maintenir un haut niveau de compétences. Je m'assure de suivre les enseignants pour que les nouveaux apprentissages ne se limitent pas à des événements ou à des programmes particuliers, mais qu'ils soient intégrés et actualisés dans leur routine et planification quotidiennes. Je comprends qu'une de mes plus grandes responsabilités, en tant que leader scolaire, consiste à développer les talents des autres. J'aide donc les enseignants à prendre conscience de leurs capacités et de leur leadership (DuFour et Eaker, 2004).

4.3.4 *Objectifs d'apprentissage*

En plus des apprentissages mentionnés dans la section précédente, je comprends maintenant que pour soutenir une culture de changement, le leader scolaire doit exercer trois sources d'influence : sa crédibilité, son expertise et ses relations interpersonnelles (Hulley et Dier 2005). Le leadership est une question de changement et

d'influence : il faut prendre les gens là où ils sont et les amener là où ils doivent être (Hulley et Dier 2005, p. 225).

Quand je regarde mes trois objectifs d'apprentissage, je constate qu'ils sont vraiment bien intégrés dans cet indicateur de performance, qui est d'assurer une croissance professionnelle et une culture de changement. En effet, tel qu'écrit précédemment, je suis capable 1) d'identifier les compétences en accompagnement requises chez un bon leader, 2) de repérer les compétences d'accompagnement que je démontre pour mieux juger de ma performance et de savoir ce sur quoi m'améliorer, et 3) de développer mes compétences professionnelles d'accompagnement auprès de l'équipe de mathématiques pour implanter le PFEA lors des rencontres de collaboration. De façon concrète, je peux affirmer que j'exerce les trois sources d'influence et que ces dernières sont une force chez moi. J'ai acquis de la crédibilité auprès des enseignants en prêchant par l'exemple, c'est-à-dire que j'adopte un comportement qui reflète la vision et les valeurs de l'école et de son plan d'amélioration (Covey, 2005), tel que j'ai déjà mentionné dans la section de l'indicateur 1 « Établir des orientations dans la vision de l'école ». De plus, en prenant le temps d'essayer de les comprendre dans leur résistance, ils se sentent écoutés et, par le fait même, ils veulent écouter à leur tour. Les enseignants comprennent que nous travaillons en collaboration pour trouver des solutions gagnantes-gagnantes (Ibid.), ce qui augmente ma crédibilité. Ce processus permet de faire valoir mon expertise en tant que pédagogue et leader scolaire (Hulley et Dier, 2005). Quant à la troisième source d'influence, celle des relations interpersonnelles, elles sont

primordiales chez moi : l'ouverture, l'aisance à se confier à moi et la confiance que les enseignants me démontrent font en sorte que mes relations avec les enseignants de mathématiques sont empreintes d'honnêteté et de franchise. Ce qui me permet d'affirmer que le lien avec l'indicateur 2, qui est de nouer les relations et développer la capacité des gens, et l'indicateur 3, qui est d'assurer une croissance professionnelle et une culture de changement, est directement proportionnel à la qualité de ces trois sources d'influence. Cela signifie qu'en possédant une crédibilité solide envers les enseignants, une expertise en pédagogie et en leadership et de bonnes relations interpersonnelles, les enseignants seront plus enclins à vouloir s'améliorer professionnellement et à vivre une culture de changement (Hulley et Dier, 2005).

Je sais, par contre, que je dois encore plus aider et supporter les enseignants de mathématiques à développer leur leadership à l'intérieur du PFEA. Je crois aussi qu'un leadership partagé est beaucoup plus fort et plus durable, car il devient un leadership décuplé. Pour maintenir et continuer leur engagement dans le PFEA, les enseignants doivent sentir qu'ils cheminent et qu'ils évoluent positivement. Ce changement se maintiendra si la direction a toujours exercé un leadership partagé dans son école (Hulley et Dier, 2005).

4.4 Indicateur 4 : Diriger le programme d'enseignement

Après avoir assuré un développement professionnel chez les enseignants et avoir mis en place une culture de changement, je dois, comme direction, prendre les mesures nécessaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage par la recherche.

Ce qui signifie que les enseignants ont le souci de se référer à un cadre de recherche pour appuyer leurs pratiques.

4.4.1 *Journal de bord*

Le fait que j'accompagne les enseignants à travers le PFEA m'aide à évoluer à l'intérieur de cet indicateur, car cela m'oblige à me référer à un cadre théorique appuyé par la recherche. Aussi, tout changement de pratiques pédagogiques dans le parcours est appuyé par une recherche. Cependant, je m'aperçois que les enseignants ne s'y réfèrent pas de façon autonome. Il faut régulièrement que je les ramène à la recherche de tel auteur ou tel autre auteur pour qu'ils puissent s'appuyer sur des écrits. Une enseignante m'affirme lors d'une de nos rencontres : « Marie-Claude, j'oublie toujours de retourner voir la théorie d'une recherche. Pour moi, c'est comme si je veux tout de suite mettre en pratique en salle de classe ce que je viens d'apprendre. Mais je me rends compte que c'est quand j'éprouve des difficultés que là, je pense à me référer à la recherche ».

Je considère que je dois encore travailler cet indicateur, car pour moi aussi, il arrive parfois que j'oublie d'en discuter avec les enseignants. Cela m'apparaît désormais évident puisque j'ai lu tel auteur ou tel autre et que j'applique ce que j'ai appris. Je suis capable de réflexion métacognitive. Selon Lafortune (2004), je serais au niveau 4, c'est-à-dire en interventions entièrement intégrées à ma pratique. Par contre, tel que mentionné précédemment, j'avoue avoir eu un manquement quant à l'aide apportée aux enseignants à utiliser un cadre de recherche. J'apprends que je dois m'assurer de

questionner les enseignants sur leurs démarches mentales en les invitant à dialoguer ouvertement avec leurs collègues.

De plus, je dois profiter de leurs « déclics métacognitifs » pour susciter des prises de conscience (Lafortune, 2004). Lorsque je suis avec les enseignants, nous travaillons sur des pratiques concrètes à mettre en place dans l'immédiat. Je prends conscience que nous nous centrons souvent sur ce qui sera fait et enseigné en salle de classe avec les élèves et le matériel à préparer pour eux. C'est à ce moment qu'il faut faire référence aux différentes études pour faire des liens avec la pratique. Les enseignants planifient leurs leçons sans nécessairement penser et anticiper comment ils l'enseigneront et comment ils aideront les élèves en difficulté. En continuant de planifier l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation et en respectant le processus du PFEA (MÉO, 2008), ce questionnement concernant les liens avec la recherche deviendra un réflexe.

Cela va me permettre de l'intégrer à mon discours intérieur, mais aussi de m'aider à diriger les échanges avec les enseignants en m'appuyant sur les recherches. Selon Hulley et Dier (2005), en intégrant cette vision qu'est l'apport de la recherche dans l'amélioration et les changements de nos pratiques, il est plus facile de l'actualiser durant les rencontres avec les enseignants.

Pour ressentir le sentiment d'accomplissement envers cet indicateur, je dois m'assurer que les enseignants développent le souci de se référer à un cadre de recherche

pour appuyer leurs pratiques. En me basant sur des faits lors de nos rencontres et nos discussions, telles que le témoignage d'un enseignant sur un livre lu en lien avec les changements qu'il veut apporter à sa pratique, une lecture critique d'un article scientifique en éducation ou bien la participation à une conférence d'un auteur connu sur l'apprentissage et l'évaluation (DuFour et al., 2004), je suis en mesure d'évaluer ma performance comme leader scolaire.

Ce qui me rassure, c'est que la majorité des enseignants possèdent une volonté d'apprendre et une ouverture face à l'amélioration et aux changements en lien avec la recherche. Les enseignants formant une équipe de collaboration dans une CAP sont toujours en train de chercher des meilleures méthodes en pédagogie et les décisions d'expérimenter une pratique quelconque découlent de la recherche (DuFour et al., 2004). Pour les enseignants qui sont encore à tenter des expériences dans leur classe, mais où aucune structure n'est en place pour les soutenir et les questionner sur leur vécu et qui ne partagent pas leurs découvertes, je peux graduellement les intégrer à une équipe de recherche pour qu'ils participent à des projets pilotes de recherche. Par la suite, je les invite à participer à une formation sur les techniques de recherche appliquée (DuFour et al., 2005).

4.4.2 *Évaluation faite par les enseignants*

Après l'exercice d'écriture dans mon journal de bord, j'ai toujours hâte de vérifier l'évaluation des enseignants. Je veux connaître leurs impressions quant à la vérification des recherches en éducation afin d'appuyer leurs changements de pratiques

pédagogiques. Il s'avère que les enseignants n'ont pas le souci de vérifier les recherches pour appuyer leurs pratiques. En effet, pour les trois évaluations qu'ils font, sur chacune d'elle ils indiquent « pas du tout » à la question « est-ce que j'ai le souci de vérifier les recherches en éducation pour appuyer mes changements de pratiques pédagogiques? ».

Les commentaires reçus sont toutefois opposés. Une enseignante écrit qu'elle ne vérifie pas les recherches, car elle les connaît : « Non, mais je le sais! Je connais beaucoup de théorie ». C'est cette même enseignante avec qui la conversation cruciale, décrite au point 4.3.1, s'est déroulée. En lien avec les exemples et contre-exemples d'évidences dans la pratique, les comportements de cette enseignante se situent davantage dans les contre-exemples. Elle demeure rigide dans sa pratique et ne démontre pas d'ouverture dans l'évolution de la profession.

D'autres commentaires reçus pour cet indicateur démontrent au moins un désir de le faire, c'est-à-dire d'aller vérifier les recherches faites en lien avec l'enseignement et l'apprentissage, comme en témoigne cette citation : « Non et il faudrait que je le fasse pour supporter ma pratique. Ceci m'aiderait à argumenter lors de rencontres de parents! », « Il faut que je prenne l'habitude de lire des recherches et de rattacher mes interventions avec celles-ci ». Ces prises de conscience sont nécessaires à l'évolution des pratiques chez les enseignants. Selon DuFour et Eaker (2004), les enseignants doivent être des éternels étudiants en enseignement et des consommateurs des travaux de recherche afin de se garder au courant de ce qui se passe dans le monde de l'éducation et

d'apprendre les nouveaux concepts se rapportant aux meilleures pratiques. Naturellement, cela ne veut pas dire de ne plus avoir de jugement professionnel ou d'éliminer la pratique réflexive, mais tout simplement de prendre le temps d'examiner ce nouveau concept, de l'expérimenter, de se questionner, de questionner d'autres enseignants et de l'évaluer avant de l'intégrer dans les pratiques courantes des enseignants (DuFour et Eaker, 2004).

4.4.3 *Autoévaluation*

Après chaque rencontre avec les enseignants de mathématiques, je fais mon autoévaluation. C'est assez difficile pour moi de constater que j'éprouve de la difficulté à susciter l'intérêt et le souci de vérifier les recherches existantes pour appuyer les changements de pratiques chez les enseignants. Il faut tout de même que je me rende à l'évidence que je dois améliorer cette compétence de prendre les mesures nécessaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage par la recherche. Comparativement à l'évaluation faite par les enseignants qui indique à trois reprises un « pas du tout » à cette question, j'indique, à la suite de la troisième et dernière rencontre, un « plus ou moins ». Cette réponse résulte du fait qu'il est plus facile de parler des recherches faites en éducation avec les enseignants et que ces derniers sont plus réceptifs à vouloir améliorer cette compétence. Ils prennent aussi conscience de l'importance de s'y référer lors de cette rencontre. Je m'aperçois ainsi que les enseignants sont au début du processus de changement de leurs pratiques pédagogiques (DuFour et al., 2005).

4.4.4 *Objectifs d'apprentissage*

Bref, je sais maintenant que je dois améliorer cette compétence, car par la description de mes trois objectifs d'apprentissage et l'indicateur de performance, je ne les atteins pas. Tel que décrit dans mon journal de bord et dans mon autoévaluation, je commence à intégrer davantage le discours disant qu'il est primordial d'appuyer nos changements de pratique par la recherche. Je sais que je dois m'approprier l'habitude de toujours nommer où je puise mes sources d'information. Selon DuFour et al. (2005), je suis située entre le troisième et quatrième stade, soit entre le développement et le maintien. Cela signifie que je mets en pratique les nouvelles théories apprises dans mes lectures et mes recherches pour améliorer mon leadership pédagogique et mon rôle de direction à l'égard de l'équipe de collaboration en mathématiques. De plus, les sujets que j'aborde dans mes recherches découlent du plan d'amélioration de l'ESCBD. Il me reste à acquérir la capacité d'intégrer cet élément à l'intérieur de mes responsabilités comme leader scolaire (DuFour et al., 2005).

Par contre, en réponse à mon premier objectif, le fait d'être capable d'identifier que cette compétence n'est pas atteinte me permet d'affirmer que j'ai besoin de la posséder. Je comprends donc que j'ai atteint mon premier objectif, car je suis capable d'identifier cette compétence en accompagnement requise chez un bon leader scolaire. Quant au deuxième objectif, je compare son atteinte à celle du premier. Je suis capable de repérer la compétence d'accompagnement qu'il me manque, car j'ai porté un jugement sur ma performance et je sais que je dois m'améliorer. Enfin, pour ce qui est

de l'atteinte du troisième objectif, c'est là que je dois mettre toute mon énergie afin de développer et d'intégrer cette nouvelle pratique (DuFour et Eaker, 2004).

4.5 Indicateur 5 : Assurer l'imputabilité

Selon Hulley et Dier (2005), après avoir pris les mesures nécessaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage par la recherche, le leader scolaire doit ensuite s'assurer que tous les membres de son personnel enseignant fassent preuve d'engagement et se responsabilisent individuellement et collectivement quant à la réussite des élèves. Les enseignants doivent donc se faire confiance et collaborer en acceptant de dispenser un enseignement de qualité susceptible d'améliorer le rendement des élèves. Le directeur d'école doit aussi collaborer avec les enseignants pour les mêmes raisons nommées précédemment. Il est alors proposé de différencier les interventions autant pour les enseignants envers leurs élèves que pour les directions envers les enseignants afin que l'engagement de tous se concrétise (Hulley et Dier, 2005). Ainsi, le directeur assure une imputabilité.

4.5.1 *Journal de bord*

Dans mon journal de bord, il est écrit un questionnement que j'ai eu à la suite de la deuxième rencontre avec les enseignants : « Comment puis-je amener les enseignants à faire preuve d'engagement à l'égard de leur propre responsabilité face aux résultats de leurs élèves? ». Cette question semble peut-être anodine à première vue, mais je remarque que souvent les enseignants se déresponsabilisent face à la réussite de leurs élèves. Quand j'entends des commentaires du genre : « Ah moi, si l'élève est dans

un cours théorique et que je m'aperçois qu'il est mal classé, je ne mets plus d'énergie pour l'aider. Les parents avaient juste à accepter de le mettre dans le cours appliqué! ». C'est de là que découlent le sens et l'importance de ma question. Au point de départ, l'ESCBD sort des données toutes les trois semaines pour vérifier la réussite et les échecs pour chaque cours des élèves. De plus, un comité d'aide à la réussite pour les élèves est mis en place et se réunit une fois aux deux semaines afin de déceler des élèves à risque et de trouver des pistes de solution réalistes pour que ces élèves réussissent.

Avec la participation des enseignants au PFEA, il est essentiel de partir du tableau de données des résultats d'élèves pour fixer des objectifs afin d'augmenter leur réussite (MEO, 2008). Suite à cela, un suivi rigoureux s'effectue auprès de chaque élève pour lui donner des commentaires constructifs afin qu'il s'améliore. Cela dit, l'équipe de collaboration en mathématiques a utilisé les données des résultats des élèves pour élaborer des stratégies d'aide pour les élèves en difficulté. Ils régulent leur enseignement pour s'ajuster au rythme de leurs élèves, ils changent même le déroulement de leurs leçons et leur place dans leur planification. Ils élaguent certains concepts trop complexes et ils ajoutent du temps supplémentaire à l'enseignement d'un concept particulièrement plus difficile (DuFour et al., 2004). Certains membres de l'équipe de collaboration en mathématiques sont plus réticents à utiliser les données tirées du PFEA. Ils utilisent seulement les données tirées de tous les résultats des élèves de l'ESCBD. Les enseignants qui font partie de cette équipe ne voient pas la pertinence d'utiliser les données axées sur les objectifs qu'ils se sont donnés en travaillant dans le PFEA. Ce que

je découvre aussi, c'est qu'ils n'aiment pas retranscrire certaines notes dans un autre tableau puisqu'ils trouvent que c'est une perte de temps. Une rencontre est alors organisée pour discuter avec cette équipe de collaboration afin d'en savoir davantage sur cette situation. Je leur pose ces questions (DuFour et al., 2005) : « Quelles sont les données que vous vérifiez et de quelle façon vous le faites? », « Pourquoi? », « Que vous montrent ces données? », « Qu'avez-vous apporté comme amélioration dans votre pratique pédagogique ou quelles seraient les améliorations que vous voudriez apporter? » (appendice A).

Une autre conversation cruciale s'en suit, car les enjeux sont importants, les opinions sont opposées et les émotions sont fortes (Patterson et al., 2009). Cette rencontre permet à tous de mieux comprendre les assises du PFEA et d'accepter la démarche à suivre en s'engageant à mettre en œuvre toutes les stratégies nécessaires à la réussite des élèves. Selon DuFour et al. (2005), cette équipe comprend qu'il faut réduire les écarts entre les objectifs fixés et les résultats. Ils comprennent aussi que le suivi des indicateurs d'amélioration est primordial afin que les changements qui en découlent deviennent systémiques.

Le but est donc de responsabiliser les enseignants à prendre en charge le recueil de leurs propres données pertinentes et qu'ils s'en servent pour identifier des objectifs d'amélioration (SMART) et pour suivre les progrès des élèves (DuFour et al., 2005).

À ma dernière rencontre avec une enseignante, elle me dévoile ceci : « Marie-Claude, pour moi, le fait de devoir être redevable envers mes élèves, mes collègues et ma direction m'a poussée encore plus à vouloir que mes élèves réussissent. J'ai essayé plusieurs stratégies, je me suis questionnée, j'ai régulé mon enseignement, j'ai communiqué beaucoup plus avec les parents et j'ai eu le sentiment d'être une professionnelle de l'éducation! Quand je me sentais en déséquilibre, je savais que je pouvais compter sur mes collègues et sur toi! Si tu n'avais pas été là pour m'appuyer, je suis certaine que mes élèves n'auraient pas aussi bien réussi! » Une autre enseignante me disait : « Suite à l'expérience de cette année, je planifierai autrement l'an prochain, je vais tout de suite me faire un tableau de données avec le test diagnostique pour recueillir des données et me fixer des objectifs d'amélioration. Et si j'ai des questions ou des inquiétudes, je vais venir te voir Marie-Claude! ».

Enfin, on ne peut passer à côté de l'étape de la célébration (DuFour et al., 2004). Une fois par mois à l'ESCBD, durant la réunion du personnel, quatre enseignants ou membres du personnel, choisis par leurs collègues, sont nommés pour souligner une réussite quelconque qui est racontée devant tout le monde. Les personnes sélectionnées gagnent un toutou en forme de la mascotte de l'école qu'elles exposent sur leur bureau de travail. L'impact sur la dynamique de l'école est extraordinaire. Plusieurs autres galas sont organisés pour souligner l'excellence sportive, académique et artistique des élèves. Par contre, je réalise qu'il manque une reconnaissance pour célébrer l'amélioration des élèves. Que ce soit une amélioration académique, sociale, organisationnelle ou autre, je

considère qu'il est essentiel d'en faire un temps d'honneur pour encourager les élèves (DuFour et al., 2004). En ce sens, et ce, à compter de l'année scolaire 2012-2013, une remise de certificat sera organisée une fois par mois pour célébrer la réussite des élèves. Sous différents thèmes et avec des critères d'évaluation bien établis, les enseignants choisiront un élève méritant pour cette catégorie, notamment pour l'amélioration dans une matière, l'organisation du travail, l'entraide dans la salle de classe, la participation aux cours, la meilleure note, etc.

4.5.2 *Évaluation faite par les enseignants*

Dans l'évaluation des enseignants, deux questions leur sont posées. La première est : « Est-ce que je vérifie les données de rendement des élèves pour réguler mon enseignement? », et la deuxième est : « Est-ce que les données de rendement des élèves m'aident à améliorer mes pratiques pédagogiques? ». La réponse à la première question est unanime, et ce, pour les trois évaluations, c'est-à-dire que les enseignants ont tous répondu « tout à fait ». Ce que je comprends de cette affirmation, c'est que les enseignants vont vérifier les données de rendement des élèves, mais leur réflexion n'ira pas plus loin. Le commentaire d'une enseignante confirme les faits : « Je vérifie les données, mais je ne fais pas toujours les changements nécessaires à mon enseignement pour aider les élèves. Je ne veux pas faire différent de mes autres collègues de travail ». Je crois ici qu'il y a un lien avec l'indicateur 1 concernant la confiance à établir entre les collègues de travail et c'est pour cette raison que les enseignants n'osent pas changer leurs pratiques pour faire comme les autres (Lencione, 2005).

Quant aux réponses et aux commentaires à la deuxième question, ils sont évolutifs grâce à l'amélioration des rapports interpersonnels entre les enseignants. Pour certains enseignants, ils acceptent d'échanger et de collaborer dans le but de réguler leurs pratiques et d'améliorer le rendement des élèves. Cependant, une enseignante demeure toujours au même point pendant plusieurs mois durant l'accompagnement. Elle affirme qu'elle n'a rien à changer de ses pratiques si ses élèves sont mal classés. Par contre, après quelques conversations cruciales et vers la fin du deuxième semestre, elle commence à saisir la responsabilité qu'elle a envers la réussite de ses élèves. Elle est maintenant capable d'identifier et de décrire les résultats assez clairement et elle commence à avoir de meilleurs points de repère pour mieux porter un jugement sur la réussite des élèves. Elle n'axe pas toujours ses énergies sur des projets d'amélioration de tâches, mais plutôt sur les résultats que ses élèves obtiennent (DuFour et al., 2005).

Deux autres enseignantes disent qu'elles améliorent « plus ou moins » leurs pratiques pédagogiques à la suite de l'analyse des données, mais leurs commentaires confirment qu'elles sont en réflexion et qu'elles veulent s'améliorer : « Je commence à comprendre que je dois changer certaines de mes pratiques pour aider les élèves à cheminer. J'en ai parlé au responsable du secteur et c'est correct si je fais différemment pour cette évaluation, pourvu que ma collègue et moi fassions la même chose ». De plus, à la fin du deuxième semestre, ces mêmes enseignantes me disent lors de la troisième rencontre : « Pour vraiment aider les élèves, il faut se questionner et se demander ce qu'il faut changer ou améliorer pour qu'ils réussissent mieux. Maintenant, lorsque je

regarde les données, je suis ouverte à changer mes pratiques, car je sais que ce sera pour le mieux pour mes élèves! ». Selon DuFour et al. (2005), ces enseignantes se situent entre la phase de développement et celle du maintien en ce qui concerne l'accent mis sur les résultats des élèves. Les enseignants se responsabilisent face aux résultats des élèves et se sentent imputables de leur réussite (MEO, 2010g).

4.5.3 *Autoévaluation*

Au premier abord, lorsque je me pose la question à savoir si mon questionnement amène les enseignants à vérifier les données de rendement des élèves pour voir les impacts de leurs pratiques, je réponds « tout à fait » après chacune des trois rencontres. Cependant, et ce, même si dans l'évaluation faite par les enseignants ils ont répondu « tout à fait » eux aussi, il n'en demeure pas moins que je crois que mon questionnement reste au premier niveau de la question, soit celui de vérifier les données de rendement. Après la première autoévaluation, j'aurais dû réviser mes questions d'entrevue en lien avec cet indicateur ou j'aurais dû tout de suite intervenir durant la rencontre pour aller plus loin dans mon questionnement et les amener à être plus réflexifs (Lafortune, 2004). Par exemple, j'aurais pu ajouter le volet de l'anticipation des résultats des élèves et ce en quoi ils pensent que ce changement aura un impact sur la réussite de ces derniers : « Suite aux changements de cette pratique, quels sont les résultats que vous anticipez chez vos élèves? », « En quoi votre stratégie les aidera à s'améliorer? » et « Si vous voyez que les élèves sont trop déstabilisés, comment allez-vous réagir? ». En poussant plus loin la réflexion, j'amène davantage les enseignants à

se questionner sur la stratégie d'enseignement et d'apprentissage choisie, à savoir quels seront les impacts sur la réussite des élèves en salle de classe.

La deuxième question de l'autoévaluation consiste à savoir si mon accompagnement auprès des enseignants a un impact positif sur les données de rendement des élèves en salle de classe. À la suite de la première rencontre, je réponds « plus ou moins » comme deux personnes dans l'évaluation faite par les enseignants, car je ne peux pas voir tout de suite chez les enseignants un changement qui aurait un impact sur la réussite en salle de classe, mais je sais qu'en les questionnant sur les résultats, il y a une amorce de réflexion et un désir de vouloir améliorer leurs pratiques, car ils veulent voir leurs élèves réussir. Je vois l'impact que l'accompagnement peut avoir sur la réussite des élèves en vérifiant les données aux trois semaines et en échangeant régulièrement avec les enseignants sans attendre nos rencontres officielles. Aussi, tel que mentionné dans la section 4.5.1 « Journal de bord », lorsque les enseignants ressentent l'appui et le support de la direction, ils sont plus enclins à se faire confiance et à vouloir prendre des risques pour améliorer la réussite des élèves. C'est ainsi que le commentaire d'une enseignante me fait comprendre ce principe : « Si tu n'avais pas été là pour m'appuyer, je suis certaine que mes élèves n'auraient pas aussi bien réussi! ».

4.5.4 Objectifs d'apprentissage

Pour cet indicateur qui est d'assurer l'imputabilité, DuFour et Eaker (2004) définissent un des rôles de la direction comme étant de donner la priorité aux résultats

afin de se servir de ces preuves pour évaluer les méthodes pédagogiques, définir les zones problématiques et célébrer les succès. Dans cet indicateur, la responsabilisation de tous est primordiale afin d'amener des changements de pratiques pédagogiques qui visent l'amélioration des élèves (MEO, 2010). L'engagement de tout le personnel est la pierre angulaire de la réussite de cet indicateur. Dans la section 4.4 « Diriger le programme d'enseignement », il est décrit de façon détaillée toute l'importance de l'engagement des enseignants envers la réussite des élèves et la responsabilisation à avoir face aux résultats de ces derniers.

Par les commentaires des enseignants, mon autoévaluation ainsi que les réflexions de mon journal de bord, je peux affirmer que mes trois objectifs d'apprentissage sont atteints. Tout d'abord, je suis capable d'identifier la compétence en accompagnement requise chez un bon leader scolaire qui est pour cet indicateur de comprendre la question de la responsabilisation (Hulley et Dier, 2005). En effet, le leader scolaire a à répondre à tout ce qui se passe dans son école et les enseignants sont responsables de l'enseignement et des résultats des élèves (Hulley et Dier, 2005). De là, tout le questionnaire fait et à faire avec les enseignants, tel que mentionné dans la section 4.5.3 de mon autoévaluation, mène à les engager dans la responsabilisation en ce qui a trait aux résultats des élèves.

Ensuite, je suis capable de repérer les compétences d'accompagnement que je démontre pour être en mesure de mieux juger de ma performance et de savoir ce sur

quoi m'améliorer parce qu'encore, dans la section 4.5.3 de mon autoévaluation, je précise que j'aurais dû questionner davantage les enseignants pour les amener à réfléchir sur la validité et la cohérence des changements de pratiques en utilisant certaines stratégies. De plus, dans l'évaluation des enseignants (section 4.5.2), leurs commentaires démontrent que j'exerce un bon support en les appuyant dans leurs changements de pratiques à la suite de l'analyse des résultats et que mon appui suscite un sentiment de compétences à vouloir et pouvoir prendre des risques dans la confiance et dans le respect de chacun.

Enfin, quant au troisième objectif de développer mes compétences professionnelles d'accompagnement auprès de l'équipe de mathématiques pour implanter le PFEA lors des rencontres de collaboration, je considère que je suis en voie d'atteinte, car je le développe encore et considère que tous les jours je continue d'améliorer cet objectif. Je suis consciente que je le mets en pratique dans mon quotidien et que je n'arrête pas d'apprendre de cela.

Dans la section 4.3.3, j'affirme que la direction doit reconnaître qu'une amélioration continue exige un apprentissage continu (DuFour et Eaker, 2005). Encore ici, le leader scolaire doit comprendre que l'une de ses plus importantes responsabilités consiste à développer le talent des autres. En s'engageant à offrir à chacun des enseignants une formation professionnelle qui assure le maintien des compétences, la direction d'école s'assure que les nouvelles notions apprises, en lien avec la réussite des

élèves et aux données de rendement de ces derniers, sont mises en œuvre à l'intérieur des salles de classe par les enseignants de mathématiques (DuFour et Eaker, 2005). Selon le MÉO (2008), en s'engageant dans le PFEA, les enseignants font référence aux données de rendement des élèves, les analysent et améliorent leurs pratiques. Je m'assure ainsi de maintenir un haut niveau de compétence chez les enseignants de mathématiques et un niveau d'engagement élevé pour l'amélioration de la réussite des élèves.

CHAPITE V

BILAN DES APPRENTISSAGES

Tout au long de mon analyse réflexive, je dégage les apprentissages réalisés pour chacun des indicateurs de performance (tableau 2). De ce fait, je considère que j'ai atteint mes trois objectifs d'apprentissage qui sont 1) d'identifier les compétences en accompagnement requises chez un bon leader, 2) de repérer les compétences d'accompagnement que je démontre pour être en mesure de mieux juger de ma performance et de savoir ce sur quoi m'améliorer, et 3) de développer mes compétences professionnelles d'accompagnement auprès de l'équipe de mathématiques pour implanter le PFEA lors des rencontres de collaboration.

À l'intérieur de chaque indicateur de performance (Voir le chapitre 4), j'identifie comment les objectifs sont atteints. Je comprends maintenant comment la vision et les valeurs vécues dans l'école ont un impact sur l'accompagnement d'une équipe collaborative d'enseignants en mathématiques.

Je prends conscience que je suis capable de motiver, d'inspirer, d'inviter les enseignants et de leur donner des moyens d'actualiser la vision de l'école, car je reconnais tout le travail qui leur est demandé pour assurer la réussite des élèves (Hulley et Dier, 2005). Je les implique dans la prise de décision concernant les améliorations à

mettre en place dans leurs pratiques pédagogiques. De plus, en les appuyant dans ce processus, je les aide à développer leur autonomie (DuFour et Eaker, 2004). Ainsi, je comprends maintenant pourquoi le développement des trois sources d'influence (la crédibilité, l'expertise et les relations interpersonnelles) est capital pour assurer une croissance professionnelle et une mise en place d'une culture de changement (Hulley et Dier, 2005). Je sais que je dois arriver à développer à mon plein potentiel la compétence visant à prendre les mesures nécessaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage par la recherche. Néanmoins, l'atteinte de deux objectifs d'apprentissage en lien avec l'indicateur 4 a été réalisée, soit les objectifs d'identifier et de repérer. Il me reste donc à développer cette compétence pour atteindre mon troisième objectif tel que mentionné dans la section 4.4.4 (DuFour et Eaker, 2004). Enfin, je reconnais que pour assurer l'imputabilité, je dois miser sur l'engagement et la responsabilisation des enseignants face à la réussite de leurs élèves. Je continue d'améliorer cette compétence en développant et en intégrant davantage des questions de réflexion et d'éclaircissement pour mieux accompagner les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques exemplaires (DuFour et al., 2005).

En dernier lieu, pour assurer un meilleur suivi à la suite de chacune des rencontres avec les enseignants, je dois prendre le temps nécessaire pour revoir les questions d'entrevue afin de les actualiser et favoriser la croissance professionnelle et la pratique réflexive chez les enseignants de mathématiques.

CONCLUSION

En partant de la problématique d'améliorer la réussite des élèves en mathématiques et tout particulièrement au test provincial en mathématiques (TPM) à travers le PFEA, je suis convaincue que les enseignants peuvent devenir responsables en travaillant en équipe de collaboration. Il est certain que le contexte d'intervention est favorisé par la présence de la direction durant le PFEA et par le fait que les enseignants sont davantage engagés et motivés. En ce sens, les trois objectifs d'apprentissage poursuivis sont atteints même s'il me reste encore certaines compétences à perfectionner, notamment celle visant à prendre les mesures nécessaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage par la recherche.

Le cadre théorique rattaché à cette problématique me permet d'affirmer que tous les points d'analyse de l'essai sont élaborés en fonction des cinq thèmes suivant : les compétences en accompagnement, les indicateurs de performance en accompagnement, la communauté d'apprentissage professionnelle et l'équipe de collaboration, le rôle de direction à l'égard de l'équipe de collaboration en mathématiques et, enfin, le parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA).

La méthodologie utilisée m'a permis de faire une démarche réflexive en analysant l'actualisation des compétences visées à l'intérieur des indicateurs de

performance en accompagnement. Avec l'aide des instruments de collectes de données proposés, tels que le questionnaire d'entrevue, la grille d'autoévaluation, la grille d'évaluation faite par les enseignants et le journal de bord, j'en suis arrivée à analyser chacune des compétences en lien avec mes objectifs d'apprentissage et à porter un jugement sur l'atteinte de chacun d'eux, tout en reconnaissant les limites rencontrées.

L'analyse réflexive effectuée est rigoureuse grâce à la triangulation des trois derniers outils mentionnés précédemment, soit le journal de bord, la grille d'évaluation faite par les enseignants et la grille d'autoévaluation. En prenant conscience de mes forces et de mes défis dans le développement de mes compétences et en écoutant les commentaires constructifs des enseignants, je m'assure que mes pratiques en accompagnement par le questionnement s'améliorent. Force est de constater que mes valeurs et mes croyances personnelles et professionnelles sont ébranlées et que plusieurs remises en question sont vécues, mais grâce à cela, ma performance comme leader scolaire dans l'accompagnement devient meilleure.

En résumé, la globalité de ma démarche me permet de suivre mon développement dans l'amélioration de mes compétences. De plus, l'acquisition de nouvelles habiletés et de nouvelles compétences est pour moi une source de motivation incroyable. À la fin de mon parcours de maîtrise, je suis en mesure d'apprécier mes réussites et de nommer ce que j'ai appris, ce qu'il me reste à découvrir, ce que je dois

encore améliorer, ce que je dois transférer dans d'autres sphères professionnelles et ce que je dois célébrer.

Cependant, je suis consciente que certains enseignants sont encore réticents, voire même qu'ils refusent de répondre aux attentes du PFEA et déclinent leur engagement et leur responsabilité face aux principes fondamentaux de la CAP et au bon fonctionnement d'une équipe de collaboration efficace, ce qui devient une grande limite pour moi.

Plusieurs questions demeurent encore un mystère à élucider telles que : « Quel en est l'impact chez les élèves en salle de classe et chez les enseignants réticents et non engagés? », « Vont-ils aussi bien réussir que les élèves dont leurs enseignants adhèrent à ces principes? » et « Quelles en sont les conséquences chez les élèves en difficulté? ». Je crois sincèrement que la continuité de cette étude en vaut la peine et d'ici peut-être trois ans, nous allons avoir les réponses.

RÉFÉRENCES

- Blanchard, K., & Ridge G. (2010). *Helping People Win at Work: A Business Philosophy Called "Don't Mark My Paper, Help Me Get an A"*. Upper Saddle River : FT Press.
- Brophy, I. E., et Good T. L. (1974). *Teacher-student relationship: causes and consequences*; New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Chappuis, S., Stiggins, R. J., Arter, J., et Chappuis, J. (2005). *Assessment FOR Learning*, Portland, OR: Assessment Training Institute.
- Black, P., et Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (2011). *Rapport annuel 2010-2011. Rendement des élèves aux tests de l'OQRE*. Ottawa : Conseil des écoles catholiques du Centre-Est.
- Community Health Systems Resource Group of The Hospital for Sick Children (12 septembre 2005). *Early School Leavers : Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Report submitted to the Ontario Ministry of Education and Training, Special Education Branch. *Site du ministère de l'Éducation de l'Ontario*. Toronto : Community Health Systems Resource Group of The Hospital for Sick Children [En ligne].
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/schoolleavers.pdf>
- Covey, S. R. (2005). *Les 7 habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*. Pairs : Les éditions First.
- Drolet, M., & Douville, M. J. (2004). *Comment gérer un employé difficile*. Montréal : Éditions Transcontinentales.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. et Karhanek, G. (2005). *Tous les moyens sont bons : la communauté d'apprentissage professionnelle face aux difficultés d'apprentissage*. Mission : National Educational Service Canada.
- DuFour, R., & Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington : National Educational Service; Reston : Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R., DuFour, R. et Eaker, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage*. Bloomington : Solution Tree.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle II, acceptez ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Psychologie. Paris : Robert Laffont.

- Hulley, W., & Dier, L. (2005). *Havres d'espoir : processus de planification pour la réussite de l'école et des élèves*. Bloomington : Solution Tree.
- Institut franco-ontarien de l'Université Laurentienne (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français : Le point de vue des jeunes. Rapport soumis à la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française*. Sudbury : Université Laurentienne.
- Lafortune, L. (2004). *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. St-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lencioni, P. (2005). *Overcoming the Five Dysfonctions of a team : A Field Guide for Leaders, Managers and Facilitators*. SanFrancisco : Jossey-Bass.
- Marzano, R., Pickering, D., et Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Cadre de leadership de l'Ontario. De l'intention à l'action : Cadre de leadership pour les leaders scolaires et les leaders de système*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à http://iel.immix.ca/storage/6/1357936111/Le_Cadre_de_leadership_de_1%E2%80%99Ontario.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010a,b,c,e). *Coaching : accélérer votre réussite. Destination réussite*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010d,f). *Passer des idées à l'action. Prendre part à des conversations courageuses. Stratégies ontarienne en matière de leadership, 2*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/ONSchoolsFr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010d,g). *Passer des idées à l'action. Promouvoir des cultures d'apprentissage coopératif : Joindre le geste à l'action. Stratégies ontarienne en matière de leadership, 3*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/ONSchoolsFr.pdf>
- Patterson, K., Grenny, J., McMillan, R., & Switzler, A. (2009). *Conversations cruciales : des outils pour s'exprimer quand les enjeux sont de taille*. Bruxelles : Ixelles éditions.
- Reeves, D. (2002). *Making standards work* (3e éd.). Denver: CO: Advanced Learning Press.

- Savoie-Zajc, L., & Peters, M. (2011). L'accompagnement, un levier important pour la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) au niveau scolaire. *Vivre le primaire*, 24(2), 38-41.
- Secrétariat de la littératie et de la numératie (2008). Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage. *Accroître la capacité : Série d'apprentissage professionnel*, 6. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/teaching_learning_fr.pdf
- Tomlinson, C. A. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal : Chenelière-éducation.

APPENDICES

Appendice A

Questionnaire d'entrevue

Questions	Réponses et commentaires
Comment se déroule votre PFEA en salle de classe? (I, D) ¹³	
<p>Vous sentez-vous à l'aise et préparés? (R)</p> <p>Qu'est-ce qui vous fait dire cela? (R)</p> <p>Pourquoi? (R, M)</p> <p>Qu'est-ce qui ferait en sorte que vous seriez préparés? (R, M)</p>	
<p>Où en êtes-vous rendus dans le PFEA?</p> <p>Quelle étape? (D)</p>	
<p>Vous sentez-vous à l'aise et préparés? (R)</p> <p>Qu'est-ce qui vous fait dire cela? (R)</p> <p>Pourquoi? (R, M)</p> <p>Qu'est-ce qui ferait en sorte que vous seriez préparés? (R, M)</p>	
<p>Comment vous préparez-vous pour enseigner la leçon assignée? (D, C)</p> <p>Quels sont les outils utilisés pour votre leçon? (D)</p> <p>Quelles sont les raisons qui ont guidé votre choix? (R, C)</p>	

¹³ Les initiales I (informatif), D (descriptif), R (réflexif), M (métacognitif), A (affectif) et C (conceptuel) signifient les six types de questions selon Lafortune (2004) et il en est fait mention dans la méthodologie, section 3.2.1 et dans le Tableau 1.

Quel est le temps passé en équipe de collaboration? (I, A)

Assurez-vous un suivi ensemble durant les autres jours? (I)

Pourquoi? (R, M, C)

Quels changements avez-vous apportés à votre pratique depuis que vous travaillez ensemble pour le PFEA? (I, A)

Pourquoi? (M, C)

Quels sont les bienfaits que cela vous a apportés ainsi qu'à vos élèves? (I, D)

Pourquoi? (R, C)

Avez-vous des défis à relever? (I) Lesquels? (D)

Quelles sont les pistes de solution que vous avez ou aimeriez apporter pour régler la situation? (R, A, C)

Comment allez-vous vous y prendre? (R, C)

Quel est le support dont vous avez besoin? (D)

Pourquoi? (M, A)

En quoi pourrais-je vous aider en tant que directrice adjointe? (D, M, A)

Est-ce que les changements que vous désirez apporter sont tirés de la recherche? Laquelle? Lesquelles? (C)

Sinon, sur quoi vous basez-vous? (R, C)

Quelles sont les données vérifiées et de quelle façon vous le faites? (D)

Pourquoi? (R)

Que vous montrent-elles? (R, C)

Quelles améliorations dans vos pratiques faites-vous ou aimeriez faire en lien avec ces données? (D, R)

Appendice B

Grille d'autoévaluation

Questions selon les indicateurs de performance	Pas du tout	Plus ou moins	Tout à fait	Rencontre 1-2-3 Date
		Indicateur 1		
Est-ce que les enseignants se sentent en confiance pour travailler en collaboration?		1 ^{re} renc.	2 ^e renc. 3 ^e renc.	
Est-ce que les enseignants se sentent en confiance de répondre à mon questionnement?			1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc.	
Est-ce que mon questionnement amène une ouverture à échanger, à discuter, à partager?		1 ^{re} renc.	2 ^e renc. 3 ^e renc.	Février 2012 Avril 2012
Est-ce que mon questionnement motive les enseignants à échanger entre eux, à discuter, à partager?		1 ^{re} renc.	2 ^e renc. 3 ^e renc.	Juin 2012
Est-ce que les enseignants apprécient mon appui?			1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc.	
Est-ce qu'ils sont contents de me voir?			1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc.	

Questions selon les indicateurs de performance	Pas du tout	Plus ou moins	Tout à fait	Rencontre 1-2-3 Date
Indicateur 2				
Est-ce que mon questionnaire amène les enseignants à parler de leurs pratiques, à partager leurs pratiques exemplaires et à se questionner?		1 ^{re} renc.	2 ^e renc. 3 ^e renc.	Février 2012 Avril 2012 Juin 2012
Est-ce que mon accompagnement fait en sorte que les enseignants sont plus autonomes dans leur questionnaire et leurs pratiques?		1 ^{re} renc.	2 ^e renc. 3 ^e renc.	
Indicateur 3				
Est-ce que mon questionnaire permet aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques et de m'en parler?			1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc.	Février 2012 Avril 2012 Juin 2012
Est-ce que mon questionnaire suscite des changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants?			1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc.	
Est-ce que mon questionnaire permet aux enseignants d'apporter des pistes de solutions concrètes pour aider			1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc.	

Questions selon les indicateurs de performance	Pas du tout	Plus ou moins	Tout à fait	Rencontre 1-2-3 Date
les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage?				
Indicateur 4				
Est-ce que mon questionnaire amène les enseignants à avoir le souci d'aller vérifier les recherches existantes pour appuyer les changements dans leurs pratiques?	1 ^{re} renc.			Février 2012
	2 ^e renc.	3 ^e renc.		Avril 2012
				Juin 2012
Indicateur 5				
Est-ce que mon questionnaire amène les enseignants à vérifier les données de rendement des élèves pour voir les impacts de leurs pratiques?			1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc.	Février. 2012
				Avril 2012
				Juin 2012
Est-ce que mon accompagnement auprès des enseignants a un impact positif sur les données de rendement des élèves en salle de classe?		1 ^{re} renc.	2 ^e renc. 3 ^e renc.	

Appendice C

Grille d'évaluation faite par les enseignants

Questions selon les indicateurs de performance	Pas du tout	Plus ou moins	Tout à fait	Commentaires
		Indicateur 1		
Est-ce que je me sens en confiance pour travailler en équipe de collaboration?		1 ^{re} renc . (5-1-1)	2 ^e renc.(4) 3 ^e renc.(4)	Février 2012 Avril 2012 Juin 2012
Est-ce que je me sens en confiance pour répondre aux questions de ma direction adjointe?		1 ^{re} renc . (4)	1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc. (5-5-5)	J'apprends à connaître ma collègue de travail. Je suis un peu mal à l'aise d'échanger mes expériences, car je ne sais pas comment elle va réagir, va-t-elle me juger?
Est-ce que je me sens à l'aise d'échanger, de discuter et de partager mes expériences?			1 ^{re} renc. (1) 2 ^e renc. (5) 3 ^e renc. (5)	Je m'aperçois que lorsque je partage mes idées avec ma collègue, elle s'ouvre encore plus avec moi et me confie des problématiques qu'elle vit.
Est-ce que je suis motivée à échanger, discuter et partager avec l'équipe de collaboration?				Quelquefois, je me sens surveillée!
Est-ce que j'apprécie l'appui de ma direction adjointe?			1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc. (5-5-5)	On s'aide à trouver des pistes de solutions pour aider nos élèves et rendre nos cours plus intéressants.
Est-ce que je suis contente de la voir lors des rencontres?			1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc.	Je sais que ma direction adjointe est toujours

Questions selon les indicateurs de performance	Pas du tout	Plus ou moins	Tout à fait	Commentaires
			(5-5-5) 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc. (5-5-5)	là pour nous appuyer et nous aider avec nos élèves en difficulté.
Indicateur 2				
Est-ce que je parle de ma pratique pédagogique lors des rencontres?	1 ^{re} renc.(1) 2 ^e renc.(1)	3 ^e renc. (1)	1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc. (4-4-4)	Février 2012 Avril 2012 Juin 2012
Est-ce que j'échange mes pratiques exemplaires avec mes collègues?		1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc. (1-1-1)	1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc. (4-4-4)	Je n'ai pas besoin de discuter de mes pratiques, je sais qu'elles sont bonnes. Je pense que je devrais changer certaines choses dans ma pratique.
Est-ce que je me questionne?	1 ^{re} renc.(1) 2 ^e renc.(1)	3 ^e renc.(1)	1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc. (4-4-4)	À chaque fois qu'on se voit, on se questionne sur nos pratiques, c'est enrichissant! Je m'améliore et j'aime ça!
Est-ce que je prends l'initiative de discuter de mes pratiques pédagogiques et de parler des élèves?		1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc. (1-1-1)	1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc. (4-4-2)	
Est-ce que les rencontres avec ma direction adjointe me permettent de réfléchir à mes pratiques pédagogiques			1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc. (5-5-5) 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc.	Février 2012 Avril 2012 Juin 2012

Questions selon les indicateurs de performance	Pas du tout	Plus ou moins	Tout à fait	Commentaires
<p>et d'en parler?</p> <p>Est-ce que j'apporte des changements dans mes pratiques pédagogiques suite aux rencontres avec ma direction adjointe?</p> <p>Est-ce que je trouve des pistes de solutions concrètes pour aider les élèves à risque ou en difficulté suite aux rencontres avec ma direction adjointe?</p>			<p>(5-5-5)</p> <p>1^{re}, 2^e, 3^e renc. (5-5-5)</p>	<p>Je m'aperçois que les élèves n'ont pas de structure et ont de la misère à s'organiser dans leur cartable. Il y en a même qu'ils n'ont pas de cartable.</p> <p>J'ai changé ma façon de faire concernant les devoirs. Je suis plus rigoureuse et assidue, les élèves ont des récompenses et des conséquences. Je sens les élèves mieux organisés suite à l'enseignement des habiletés que j'ai fait.</p> <p>Ça marche! Un enseignement efficace aide les élèves à s'améliorer. Je peux mieux comprendre leurs difficultés et trouver les meilleures solutions pour les aider à augmenter leur rendement.</p>
Indicateur 4				
<p>Est-ce que j'ai le souci de vérifier les recherches en éducation pour appuyer mes changements de pratiques pédagogiques?</p>		<p>1^{re}, 2^e, 3^e renc. (5-5-5)</p>		<p>Février 2012</p> <p>Avril 2012</p> <p>Juin 2012</p> <p>Non, mais je le sais! Je connais beaucoup de théorie.</p> <p>Non et il faudrait que je le fasse ! Il faut que je prenne l'habitude de lire des</p>

Questions selon les indicateurs de performance	Pas du tout	Plus ou moins	Tout à fait	Commentaires
recherches et de rattacher mes interventions avec celles-ci.				
Indicateur 5				
Est-ce que je vérifie les données de rendement des élèves pour réguler mon enseignement?				Février 2012 Avril 2012 Juin 2012
Est-ce que les données de rendement des élèves m'aident à améliorer mes pratiques pédagogiques?	1 ^{re} et 2 ^e renc. (1-1)	1 ^{re} r enc. (4) 2 ^e renc. (4) 3 ^e renc. (1)	1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e renc. (5-5-5) 3 ^e renc. (4)	<p>Je vérifie les données, mais je ne fais pas toujours les changements nécessaires à mon enseignement pour aider les élèves. Je ne veux pas faire différent de mes autres collègues de travail.</p> <p>Je n'ai rien à changer de mes pratiques si mes élèves sont mal classés.</p> <p>Je commence à comprendre que je dois changer certaines de mes pratiques pour aider mes élèves à cheminer. J'en ai parlé au responsable du secteur et c'est correct si je fais différemment pour cette évaluation pourvu que ma collègue et moi fassions la même chose.</p> <p>Pour vraiment aider les élèves, il faut se questionner et se demander ce qu'il faut changer ou améliorer pour qu'ils</p>

Questions selon les indicateurs de performance	Pas du tout	Plus ou moins	Tout à fait	Commentaires
				réussissent mieux. Maintenant, lorsque je regarde les données, je suis ouverte à changer mes pratiques, car je sais que ce sera pour le mieux pour les élèves.

Appendice D

Journal de bord

Date :	
Lieu :	
Rencontre : 1 2 3	
Interventions	Qu'est-ce qui s'est passé depuis la dernière rencontre?
Réflexions	<p>Quelles sont mes intentions d'apprentissage lors de mes interventions?</p> <p>Est-ce qu'ils ont été atteints?</p> <p>Quelle est la compétence que je souhaite modifier ou développer?</p> <p>Qu'est-ce que j'ai appris au cours de cet épisode?</p>
Observations	<p>Quelles lectures m'ont aidée et m'aident encore à mieux comprendre mes interventions et à atteindre des niveaux de compétences?</p> <p>Quels auteurs ou quels liens théoriques peuvent m'aider à expliquer ce que j'ai appris?</p>
Prochaines interventions	Avec ce que je sais maintenant, comment vais-je me préparer pour mieux intervenir la prochaine fois?

Source : Adaptation de Savoie-Zajc et Peters (2011).

Appendice E

Extrait de mon journal de bord

Conversation cruciale avec une enseignante

Moi : Bonjour! J'aimerais qu'on parle de ton implication dans le PFEA. Lors de la dernière rencontre, j'ai observé que tu étais beaucoup sur la défensive quand tu exprimais ton opinion : tu parlais fort et tu coupais la parole aux autres qui essayaient de donner leur point de vue. Étais-tu en colère?

Enseignante : Moi, tu sais, je n'y crois pas au parcours. On est toujours obligé de faire des affaires de plus pour plaire au Conseil!

Moi : Et ça te choque?

Enseignante : Un peu! Le PFEA, c'est encore quelque chose de nouveau que le Conseil veut mettre en place, mais qui ne fonctionnera pas.

Moi : Qu'est-ce qui te fait croire que ça ne fonctionnera pas?

Enseignante : Moi, je veux être dans ma classe pour enseigner! Je ne veux pas faire des tableaux pour le PFEA qui n'aideront pas mes élèves à mieux réussir. Je les connais mes élèves! Je n'ai pas besoin de ça pour aider mes élèves à réussir!

Moi : Comment aides-tu tes élèves à réussir?

Enseignante : Je leur donne du temps durant le cours pour qu'ils me posent des questions et je circule entre les bureaux pour m'assurer qu'ils font bien leurs exercices. Je vais aussi donner du temps durant l'heure du dîner s'ils me le demandent, sinon, je les réfère à l'équipe de l'aide à la réussite de l'école. (Silence) Je connais les difficultés de la matière et je sais où les élèves ont de la misère.

Moi : Je sais que tu es une bonne enseignante et que tes élèves t'apprécient beaucoup! Je sais aussi que tu tiens à la réussite de tes élèves et c'est pour cette raison que je tiens à échanger avec toi. C'est notre but la réussite des élèves, voire de tous tes élèves! Si je comprends bien, toi aussi tu veux que tes élèves réussissent.

Enseignante : Merci! (Soupir) Je veux que mes élèves réussissent!

Moi : Et si c'était toi, comme enseignante, que le PFEA allait aider en premier au niveau de tes pratiques pédagogiques?

Enseignante : Dans quel sens? Est-ce que tu veux dire que ce serait pour me donner des idées d'intervention pour aider mes élèves? Mes élèves en difficulté?

Moi : Oui, entre autres!

Enseignante : Oui, mais est-ce que ça va me donner plus d'ouvrage?

Moi : Peut-être? As-tu peur d'avoir plus de travail? Tu sais, il y aura une personne-ressource qui a de l'expérience au sein du PFEA, qui est une ancienne

enseignante en mathématiques et qui viendra travailler avec toi durant les périodes de CAP avec ton équipe de collaboration. Le travail s'effectuera durant le temps que vous aurez ensemble et ensuite c'est toi qui mettras en œuvre le travail planifié dans ta salle de classe. Entre temps, je serai toujours là pour t'appuyer si tu as des questions ou des inquiétudes concernant certains élèves. Durant les rencontres, tu pourras échanger sur tes pistes d'interventions à faire auprès d'élèves en difficulté. Avec ton équipe de collaboration, vous réfléchirez sur la planification et l'évaluation des apprentissages. Vous allez expérimenter des pratiques d'enseignement pour aider les élèves à mieux réussir.

Enseignante : Écoute Marie-Claude, je ne l'avais pas vu de même! Mais vais-je être obligée de faire les tableaux?

Moi : Une personne dans l'équipe a dit à notre dernière rencontre comment elle s'était servie des tableaux de données. Elle a aussi mentionné à quel point cela l'avait aidé à dépister des élèves en difficulté rapidement. Tu fais partie d'une équipe et tous les membres de l'équipe veulent vivre le PFEA en suivant les étapes de façon rigoureuse. Ils veulent voir l'impact que leurs interventions auront sur la réussite des élèves. Penses-tu que suite à des changements dans ton enseignement, il y aurait un impact positif sur la réussite de tes élèves?

Enseignante : Je pense que oui! Peut-être pas sur tous les élèves, mais ça pourrait aller en chercher certains. J'ai hâte de voir!

Moi : Je pense qu'il faut rester positif et confiant en la réussite des élèves. Il faut croire qu'ils sont capables! Maintenant, j'aimerais qu'on regarde comment tu vois ton engagement dans les prochaines rencontres, d'accord?

Enseignante : Ouais, je pense que je vais commencer par m'excuser d'avoir été bête à la dernière rencontre. Je vais relire les documents reçus à la rencontre et je vais appliquer ce que je dois faire en classe. Si j'ai des questions, penses-tu que je devrais aller demander à un collègue? Comme ça, je serais au même point dans ma réflexion avec eux! Je participerais mieux aux discussions et j'aurais des faits sur lesquels je pourrais me baser.

Moi : Je suis d'accord avec ta démarche, c'est excellent! Je pense aussi que ce serait vraiment très intéressant que tu questionnes tes collègues de secteur qui vivent aussi le parcours. Ils pourront te conseiller et t'aider dans ton expérimentation. Merci pour cette belle discussion! Ce fut enrichissant pour moi d'échanger avec toi et de mettre la situation au clair!

Enseignante : Pour moi aussi Marie-Claude. Ça me rassure et je me sens appuyée! Merci à toi aussi!