

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

L'IMPLANTATION D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE
DANS UN CONTEXTE DE TRANSITION ACADÉMIQUE PRIMAIRE-SECONDAIRE

RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR
NANCY LÉTOURNEAU

DÉCEMBRE 2017



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Mme Glorya Pellerin, directrice de maîtrise, qui a su me diriger et m'accompagner dans toutes les étapes de ce rapport de recherche. Par sa minutie, la qualité de ses recommandations et la clarté de ses propos, ce travail de maîtrise a pu être rédigé de façon à ce que je garde une orientation claire et un sentiment de confiance.

Dans un deuxième temps, je remercie grandement les participants à la recherche. Leur engagement dans chacune des rencontres m'aura permis de faire avancer les échanges et les partages de pratiques. Leur implication lors des collectes de données et la richesse des propos recueillis m'aura permis d'obtenir une qualité d'information pertinente à mon objet d'étude.

Pour terminer, des remerciements sincères aux membres de ma famille qui m'ont encouragé à poursuivre et à persévérer dans ce travail de maîtrise. Merci de votre patience et votre tolérance pour le temps accordé à l'écriture de ce rapport de recherche. C'est grâce à vous que cet accomplissement aura été rendu possible.

AVANT-PROPOS

Agissant en tant que direction adjointe dans deux écoles primaires et une école secondaire, je¹ me devais de mettre en place des méthodes de travail efficaces afin de bonifier et d'améliorer les services rendus aux élèves d'un ordre d'enseignement à l'autre. L'intégration d'une approche collaborative dans les deux milieux (primaire et secondaire) me permettait de faire face à la réalité du secteur où il y avait un grand intérêt à intégrer des actions concrètes dans le but de favoriser la transition académique entre les deux niveaux visés. En tant que leader pédagogique, il est de notre devoir d'impliquer notre personnel dans la vision à développer et de faire en sorte que les intervenants soient à l'écoute des besoins des élèves et tentent, au mieux de leurs compétences, de répondre à ces besoins. Sur le plan académique, une priorité demeure au niveau des connaissances à acquérir en lien avec la progression des apprentissages du primaire vers le secondaire. Une concertation doit être faite et un plan de travail nécessite d'être mis en place pour assurer une évolution constante des apprentissages chez tous les élèves. Les enseignants en place doivent s'assurer que les méthodes d'enseignement soient compatibles d'un niveau scolaire à l'autre afin de favoriser une progression conforme aux attentes de fin de cycle primaire et début secondaire.

En tant que chercheuse et directrice, la pertinence que prend cette recherche devient un élément de base crucial au niveau du développement professionnel des équipes actuelles. Pour ces raisons, l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle a été mise en place afin de permettre cet arrimage des méthodes pédagogiques entre les ordres d'enseignement primaire et secondaire.

¹ Le «je» est utilisé uniquement dans l'avant-propos afin d'expliquer le cheminement de la chercheuse, le «nous» sera de mise dans les prochaines parties du rapport afin de répondre aux exigences scientifiques et par respect pour les nombreuses sources sur lesquelles s'appuie ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 La transition primaire-secondaire	4
1.2 Les lacunes reliées à la transition académique primaire-secondaire.....	5
1.2.1 Conséquences vécues par les élèves.....	5
1.2.2 Arrimage des interventions pédagogiques	6
1.3 Approches collaboratives explorées en contexte de transition primaire-secondaire	8
1.4 La communauté d'apprentissage professionnelle mise en place comme moyen de collaboration, de partage et d'échange.....	9
1.5 La direction comme leader pédagogique	11
1.6 Objectif et questions de recherche	12
CHAPITRE 2	
CADRE CONCEPTUEL	15
2.1 Transition primaire-secondaire	16
2.2 Description des approches collaboratives	24
2.2.1 Communauté de pratique	25
2.2.2 Communauté d'apprentissage	27
2.2.3 Communauté d'apprentissage professionnelle.....	29
2.3 Rôles et domaines de gestion d'une direction d'établissement.....	32
2.3.1 La gestion des services éducatifs (domaine de gestion 1).....	33
2.3.2 La gestion de l'environnement éducatif (domaine de gestion 2)	34
2.3.3 La gestion des ressources humaines (domaine de gestion 3).....	35
2.3.4 La gestion administrative (domaine de gestion 4)	36

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE.....	39
3.1 Échantillonnage.....	39
3.2 Échantillon.....	40
3.3 Méthodes de collecte de données.....	42
3.3.1 Entretien semi-dirigé.....	42
3.3.2 Observation participante.....	44
3.4 Méthode d'analyse des données.....	46
3.5 Calendrier de réalisation.....	48
3.6 Forces et limites de la recherche.....	50
3.7 Synthèse du projet de recherche.....	50

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	52
4.1 Les communautés d'apprentissage professionnelles dans un contexte de transition académique primaire-secondaire : perceptions des participants.....	52
4.1.1 Les objectifs visés par les participants dans chacune des CAP disciplinaires.....	53
4.1.2 Les méthodes pédagogiques adoptées par les participants des CAP.....	56
4.1.3 Les différents apports perçus de la CAP sur la pratique professionnelle des participants.....	60
4.1.4 Les défis liés à la participation aux différentes CAP.....	66
4.2 Le rôle de la direction d'établissement.....	68
4.2.1 L'orientation que donne la direction aux rencontres et aux membres faisant partie des CAP.....	69
4.2.2 L'ouverture de la direction favorisant les interactions, le leadership et le dynamisme des participants.....	72
4.2.3 Les conditions financières associées à la mise en place d'une CAP par la direction.....	73
4.3 Les conditions de mise en place d'une CAP et perspectives de développement.....	75
4.3.1 Les conditions de mise en place d'une CAP.....	75
4.3.2 Les perspectives de développement.....	77
4.4 Synthèse des résultats.....	79

CHAPITRE 5

DISCUSSION	83
5.1 Les CAP : perceptions des participants.....	83
5.1.1 Les CAP : une volonté de répondre aux besoins des élèves afin d’assurer leur réussite	84
5.1.2 Les CAP : un travail de collaboration entre les membres	85
5.1.3 Les CAP : un désir de développement professionnel.....	86
5.2 La CAP dans un contexte de transition académique primaire-secondaire	87
5.2.1 Les CAP : favoriser un arrimage harmonieux entre les ordres d’enseignement	88
5.2.2 Les CAP : un ajustement nécessaire des pratiques entre les ordres d’enseignement.....	89
5.2.3 Les CAP : une ouverture vers l’interdisciplinarité.....	89
5.3 Le rôle de la direction	90
5.3.1 La présence de la direction aux rencontres CAP.....	90
5.3.2 La mise en place de conditions facilitantes par la direction.....	92
5.4 Éléments comparatifs entre la recherche et nos données actuelles	93
CONCLUSION	97
BIBLIOGRAPHIE	99
ANNEXE 1 PROTOCOLE D’ENTRETIEN.....	104
ANNEXE 2 JOURNAL DE BORD.....	107
ANNEXE 3 CODIFICATIONS DES JOURNAUX DE BORD ET DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS	109
ANNEXE 4 DEMANDE D’ÉVALUATION ÉTHIQUE D’UN PROJET DE RECHERCHE* COMITÉ D’ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS (CÉR)	112

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

Tableau	Page
2.1 Meilleures pratiques favorisant une transition organisationnelle ou procédurale.....	18
2.2 Meilleures pratiques favorisant une transition sociale.....	20
2.3 Meilleures pratiques favorisant une transition académique.....	23
2.4 Synthèse des approches collaboratives.....	31
3.1 Échantillonnage	40
3.2 Échantillon	41
3.3 Correspondance cadre conceptuel, protocole d’entretien et objectifs de questionnement	44
3.4 Échéancier des différentes rencontres et des collectes de données	49
3.5 Synthèse des trois premiers chapitres du projet de recherche	51
4.1 Synthèse des résultats	80
5.1 Indicateurs de la recherche de Leclerc, Philion <i>et al.</i> (2013) et les résultats de notre étude.....	95
Figure	
3.1 Arbre thématique : interaction des participants	48

RÉSUMÉ

En raison de l'étape cruciale qu'elle peut représenter chez l'élève, la transition primaire-secondaire mérite que les décideurs scolaires s'y intéressent. Que ce soit par ses relations sociales, par les changements apportés sur le fonctionnement de l'école ou par les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants des deux niveaux scolaires, l'élève se retrouve dans une situation où il est confronté à plusieurs changements dans ce passage entre les deux ordres d'enseignement. Les divers changements académiques que vit l'élève dans cette transition sont à considérer. La recherche qui suit s'attardera à la transition de niveau académique primaire-secondaire. Elle cherchera à identifier des conditions favorisant la planification de méthodes pédagogiques compatibles entre les deux ordres d'enseignement, par la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), exercée par les enseignants, les professionnels du milieu et la direction. Aucune recherche, à notre connaissance, ne s'est penchée sur une approche collaborative permettant aux enseignants d'explorer des méthodes pédagogiques compatibles entre le primaire et le secondaire. L'identification des conditions favorisant la mise en place de la CAP entre les deux ordres est ainsi justifiée. Parmi ces conditions, le rôle de la direction sera plus précisément défini afin de permettre au lecteur d'y voir la place que ce leader pédagogique prend dans l'implantation d'une CAP. Afin de mieux maîtriser les concepts à l'étude, les approches collaboratives ressorties par la recherche, les types de transition primaire-secondaire ainsi que les domaines de gestion d'une direction d'établissement seront définis dans le cadre conceptuel. Les outils de collecte de données, soit le journal de bord et l'entretien semi-dirigé, permettront de faire ressortir les avantages et les limites favorisant l'implantation d'une CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire. À ce titre, les résultats montrent que la CAP aura permis aux participants de poursuivre des objectifs communs, de faire un arrimage des méthodes pédagogiques d'un ordre à l'autre et d'enrichir leurs pratiques professionnelles. Le rôle de la direction à travers son animation et son leadership ainsi que les structures organisationnelles à mettre en place sont mis en évidence ; ceci permettant de bien comprendre le rôle que joue la direction d'établissement dans la mise en place et le bon déroulement des CAP. Par la place que prennent les participants et la direction dans leurs fonctions respectives, nous terminons la présentation des résultats en énonçant les conditions nécessaires attribuées à la CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire.

Mots-clés : Transition primaire-secondaire, transition académique, communauté d'apprentissage professionnelle, rôle direction d'établissement

INTRODUCTION

Il est de la responsabilité de chaque établissement scolaire, dans le cadre de son projet éducatif, de préciser ses propres orientations, ses objectifs et les mesures qu'il entend prendre pour mettre en œuvre le Programme de formation, de façon à tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous (Gouvernement du Québec, 2001a). Tout en étant porteur de changements, le Programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans une continuité (Gouvernement du Québec, 2001a; Legendre, 2001).

Ce programme se caractérise essentiellement par le choix de développer des compétences et par l'attention portée à la démarche d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2001a; Legendre, 2001). D'une part, les savoirs sont organisés de manière à favoriser le développement de compétences dans le but de donner à l'élève le sens et la pertinence des apprentissages vécus et, d'autre part, il propose un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs (Gouvernement du Québec, 2001a; Lafortune et Daudelin, 2001; Legendre, 2001). L'école doit permettre à chaque élève d'acquérir la meilleure formation et d'atteindre le plus haut degré de réalisation possible; cela suppose un encadrement rigoureux des élèves, une progression des situations d'apprentissage bien calibrée et des exigences élevées, mais réalistes, pour chaque cycle d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2001a). « En outre, le contexte de réforme et d'inclusion scolaire force en quelque sorte les enseignants à se renouveler afin de répondre à ces nouvelles réalités de la société » (Moreau, Leclerc et Stanké, 2013, p.39). Ceux-ci sont également amenés à surmonter les difficultés liées à la diversité des milieux et des clientèles, à la difficulté de travailler en équipe-cycle et en équipe-école et à l'arrimage primaire-secondaire (Deniger, 2006).

Dans cette étude, nous travaillons sur des conditions à mettre en place afin de tenter de répondre à un des problèmes soulevés dans la littérature, soit l'arrimage entre le primaire et le secondaire. Huberman (1990) et Levin (2001), tous deux cités dans une recherche de Savoie-Zajc (2010), montrent l'importance indéniable de la phase de mise en œuvre de l'innovation pédagogique dans un contexte scolaire toujours en mouvement. Ces deux mêmes auteurs soulignent l'importance de soutenir les personnels scolaires pour que les ajustements de pratique s'appliquent une fois la phase de familiarisation complétée. Tous, membres de la direction,

enseignants, professionnels et membres du personnel de soutien, doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle (Gouvernement du Québec, 2001a). Comme le souligne Savoie-Zajc (2010) :

Que l'impulsion du changement provienne de l'extérieur comme par exemple l'exigence de se conformer aux prescriptions ministérielles, ou qu'elle provienne de l'interne comme le désir d'innover sur le plan des pratiques ressenties par des équipes pédagogiques, l'importance du soutien et de l'accompagnement reste entier (p.10).

Parmi les retombées positives de la recherche de Desbiens et Vandebossche (2013), provenant du Programme de formation «Soutien-action-accompagnement » sur la transition du primaire vers le secondaire, ceux-ci rapportent que l'établissement de ponts de communication entre les deux ordres d'enseignement et le développement d'un langage commun en ce qui concerne la transition primaire-secondaire a mené à des attentes uniformes en lien avec les stratégies et les outils pédagogiques de chaque ordre d'enseignement. La participation des intervenants du domaine scolaire à un programme de formation misant sur le développement de connaissances, l'approche réflexive et la remise en question des pratiques déjà en place a fourni de la rigueur au processus d'élaboration du projet de transition. Ces auteurs mentionnent également, comme bénéfique, l'uniformisation des attentes envers les élèves par les enseignants de 6e année et de secondaire 1. Parmi les exemples d'uniformisation entre les deux niveaux d'enseignement, ils suggèrent la création d'affiches présentant les notions de syntaxe dans un vocabulaire commun aux deux ordres d'enseignement, la mise en place de méthodes de correction communes et l'arrimage du matériel didactique utilisé par les enseignants de 6e année et de secondaire 1 (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013).

Un constat s'impose ici à savoir que l'élève quittant le monde du primaire doit assurément être amené au secondaire dans un esprit de continuité et de progression des apprentissages. Selon Desbiens et Vandebossche-Makombo (2013), deux éléments font l'objet d'une plus grande transférabilité dans la pratique et permettent aux élèves de faire une meilleure transition : l'importance à accorder aux élèves qui expriment de l'anxiété et des craintes face au secondaire ainsi que le souci d'adopter des pratiques et des stratégies cohérentes entre les deux ordres d'enseignement.

Le chapitre 1 nous permettra de mieux comprendre les divers concepts qui seront traités dans cette étude en lien avec la problématique à analyser. Nous aborderons les différents aspects de la transition primaire-secondaire, les lacunes reliées à la transition de type académique, les approches collaboratives explorées en contexte de transition primaire-secondaire, la communauté d'apprentissage professionnelle mise en place comme moyen de collaboration, ainsi que le leadership pédagogique relié aux différents rôles de la direction d'établissement dans un tel contexte. Le chapitre 2 présentera le cadre conceptuel faisant référence aux différents auteurs de la recherche actuelle dans le domaine de l'éducation et les concepts présentés dans cette étude. La méthodologie utilisée sera détaillée au chapitre 3 afin de bien saisir les méthodes de collecte de données employées auprès des participants de cette recherche. Nous verrons dans le chapitre 4 la présentation des résultats de cette étude ainsi que l'interprétation nous permettant de faire des liens avec notre cadre conceptuel. Pour terminer, dans le chapitre 5, nous examinerons la signification des résultats afin de situer les nouvelles connaissances dégagées par l'étude en regard des recherches antérieures. Nous commenterons les résultats recueillis, en les comparant aux résultats observés par d'autres auteurs ayant fait des études similaires ou proches. Nous conclurons en indiquant les principaux résultats, les limites de l'étude, les pistes pour de nouvelles recherches et des questionnements pour de futures pratiques.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 La transition primaire-secondaire

Depuis une dizaine d'années, on relève un changement d'orientation notable afin de contrer les difficultés rencontrées par les jeunes durant la transition primaire-secondaire (Poncelet et Born, 2008; Poncelet et Lafontaine, 2011). Les recherches prennent désormais en compte l'impact de facteurs contextuels pour mieux comprendre pourquoi les passages entre les deux ordres d'enseignement peuvent être problématiques pour certains jeunes (Bednarz, Lafontaine, Auclair, Morelli, et Leroux, 2009; Couturier et Larose, 2006; Poncelet et Born, 2008; Poncelet et Dierendonck, 2013).

La transition primaire-secondaire est travaillée de différentes façons selon les milieux scolaires. Le passage du primaire au secondaire implique en fait trois types de transition: procédurale ou organisationnelle, sociale et académique (Poncelet et Born, 2008; Tilleczek et Ferguson, 2007). L'analyse de Desbiens et Vandebossche-Makombo (2013) a démontré que la transition académique est la plus difficile pour les élèves, particulièrement pour ceux qui éprouvent des difficultés scolaires. Elle révèle que peu de stratégies sont mises en place par les écoles pour soutenir concrètement la transition académique. Selon Couturier et Larose (2006), cette difficulté révèle l'insuffisance des ponts de communication entre les deux ordres d'enseignement : « Chacun sur leur rive, ces groupes d'enseignants ont comme fonction de passer les élèves de l'autre côté de la rivière, ou de les accueillir sur la rive du secondaire » (p.3). Dans les faits, ce qui les unit dans ce passage les sépare structurellement. Il faut ainsi créer un pont de communication qui les encouragera et qui mettra en place une structure organisationnelle les soutenant dans cette communication d'ordre pédagogique (Couturier et Larose, 2006). Il est primordial à ce moment de mettre en place des activités pédagogiques reliant à la fois les méthodes d'enseignement du primaire et celles du secondaire (Larose, 2006).

Bien que les trois types de transition soient interreliés, et qu'ils revêtent tous un niveau d'importance associé à la réussite de l'élève, nous nous intéressons particulièrement à la transition

académique dans cette présente recherche. Nous verrons à définir davantage ces trois types de transition dans le cadre conceptuel afin de bien présenter chacun d'eux et les motifs justifiant notre choix.

Dans les prochaines sections, plusieurs déterminants démontrant l'importance de s'attarder au niveau académique seront d'ailleurs expliqués. Nous parlons ici d'éléments en lien avec les conséquences difficiles vécues par les élèves lors de la transition académique ainsi que l'arrimage des interventions pédagogiques entre les niveaux d'enseignement (Bednarz *et al.*, 2009; Denoncourt *et al.*, 2004; Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013; Poncelet et Born, 2008; Poncelet et Lafontaine, 2011; Robertson et Collerette, 2005).

1.2 Les lacunes reliées à la transition académique primaire-secondaire

Comme mentionnés dans les sections précédentes, la transition académique peut toucher un grand nombre d'élèves plus sensibles aux changements que peut apporter la transition du primaire vers le secondaire. Nous verrons donc que la littérature fait état de divers effets que ce passage peut apporter chez les élèves, notamment chez les élèves présentant certaines difficultés d'adaptation.

1.2.1 Conséquences vécues par les élèves

La recherche démontre que la qualité de la transition entre les deux ordres d'enseignement peut avoir un rôle important à jouer sur l'engagement des élèves, leur motivation et leur persévérance scolaire (Denoncourt *et al.*, 2004; Huot et Castonguay, 2015; Poncelet et Lafontaine, 2011; Poncelet et Dierendonck, 2013; Robertson et Collerette, 2005).

Si, pour la plupart des élèves, les déclinés observés au niveau des résultats scolaires ou sur la motivation lors de la transition du primaire vers le secondaire sont de courte durée et relativement de faible ampleur, pour quelques étudiants, les choses se passent un peu différemment et les problèmes éprouvés sont plus importants (Poncelet et Lafontaine, 2011, p.58).

Selon Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber (2000), ces difficultés auront tendance à se répercuter dans plusieurs disciplines et à persister à plus long terme, contribuant même au décrochage scolaire.

Dans leur synthèse sur la transition académique primaire-secondaire, citée par Poncelet et Lafontaine (2011), Anderson *et al.* (2000) montrent que l'ensemble des élèves est affecté d'une manière ou d'une autre par ce délicat passage de niveau. En effet, la différence de structure entre le primaire et le secondaire, la discontinuité en ce qui a trait aux matières et l'absence de correspondance entre les stratégies et les modèles d'intervention pédagogique d'un ordre d'enseignement à un autre placent les élèves dans une situation qui peut être particulièrement difficile à surmonter et générer de l'anxiété et un sentiment d'inefficacité personnelle chez plusieurs d'entre eux (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013; Huot et Castonguay, 2015; Poncelet et Lafontaine, 2011).

Certes l'école primaire et l'école secondaire sont proactives et cherchent à aider les jeunes lors du passage entre les deux ordres. Néanmoins, une analyse des pratiques et moyens privilégiés par plusieurs commissions scolaires du Québec montre que le milieu scolaire ne met pas en place les pratiques les plus efficaces pour soutenir une transition harmonieuse (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013, p.8).

Les conséquences observées lors de cette transition académique sont, par exemple, la chute des résultats scolaires, le déclin du degré de satisfaction à l'égard de l'école, la chute des attitudes positives à l'égard des matières scolaires, les réactions négatives envers les enseignants, le déclin de l'estime de soi ou encore la chute du sentiment d'autoefficacité (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013; Huot et Castonguay, 2015; Poncelet et Dierendonck; Poncelet et Lafontaine, 2011).

Selon Poncelet et Lafontaine (2011), ce sont ces élèves pour qui la transition primaire-secondaire pourrait initier ou renforcer le processus graduel de désengagement, de démotivation scolaire à l'origine du décrochage scolaire. La recherche suggère que l'échec scolaire constitue une des conséquences les plus puissantes du décrochage scolaire (Poncelet et Born, 2008; Poncelet et Lafontaine, 2011). Ainsi, il s'avère tout à fait pertinent, sur le plan académique, de s'attarder à la transition primaire-secondaire chez les élèves pouvant vivre cette période de leur vie plus difficilement que d'autres.

1.2.2 Arrimage des interventions pédagogiques

Outre le soutien et l'accompagnement dont les élèves bénéficient pour l'adaptation sociale qui est à faire, nous retrouvons des lacunes importantes au niveau académique. Desbiens et

Vandenbossche-Makombo (2013) précisent que l'absence de correspondance et de liens établis entre les stratégies d'intervention pédagogique d'un ordre d'enseignement à l'autre place les élèves dans une situation difficile. Ces derniers mentionnent également que beaucoup d'efforts doivent être déployés de façon à assurer une cohérence et une continuité entre les différents ordres d'enseignement. Les enseignants du secondaire côtoient en effet rarement les enseignants du primaire, et connaissent mal ce qu'ils font, leurs attentes, leur manière de fonctionner et d'intervenir; ils connaissent peu le programme du primaire, les objectifs réels du programme de formation de l'école québécoise, les questions qui se posent (Bednarz *et al.*, 2009). De la même façon, selon ces mêmes auteurs, les enseignants du primaire côtoient rarement les enseignants du secondaire qui recevront leurs élèves, connaissent mal leur manière de fonctionner, leurs attentes, leur programme. De l'avis même des enseignants et enseignantes, ces derniers vivent souvent dans deux mondes, dans deux cultures différentes qui se côtoient rarement (Bednarz *et al.*, 2009). Selon eux, il est important de s'assurer que la transition académique se concentre davantage sur ce qui se déroule en classe, sur les enseignements offerts, sur ce qui est demandé aux élèves en termes de tâches à réaliser, sur les évaluations proposées, etc. Ces cibles d'intervention constituent un levier important dans l'adaptation scolaire des élèves les plus susceptibles de connaître l'échec (Bednarz *et al.*, 2009).

Tel que présenté précédemment, ce passage du primaire vers le secondaire amène, pour certains élèves, de grands bouleversements dus aux disparités majeures que nous pouvons retrouver entre le milieu du primaire et celui qui accueille l'élève au secondaire en ce qui a trait à la progression des apprentissages et aux stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants des deux ordres (Chouinard et Butler, 2005; Poncelet et Born, 2008; Tilleczek et Ferguson, 2007). Un besoin de concertation est alors à prioriser afin de permettre l'ajustement entre les pratiques adoptées par les enseignants de fin primaire et celles des enseignants du début secondaire. Il nous apparaît donc pertinent de mettre en place une structure encourageant les enseignants à identifier et à préconiser des méthodes d'intervention et des approches susceptibles de favoriser, chez les élèves, une transition plus harmonieuse entre le primaire et le secondaire. Cette étude propose une approche collaborative leur permettant d'accroître leur développement professionnel en lien avec leurs connaissances sur le sujet de la transition académique du primaire vers le secondaire. Pour ce faire, nous avons exploré différentes approches collaboratives, éprouvées par la recherche, afin de

permettre aux enseignants de vivre une collaboration saine et efficace avec leurs collègues de l'autre ordre d'enseignement.

1.3 Approches collaboratives explorées en contexte de transition primaire-secondaire

Le programme de formation de l'école québécoise (2001) soutient que le développement de compétences s'inscrit dans un continuum, chaque étape marquant une progression en prenant appui sur ce qui a été intégré à l'étape précédente. Ainsi, l'élève qui arrive au secondaire peut mettre à profit des compétences construites au primaire (Gouvernement du Québec, 2001a, p.11).

L'école est ainsi conviée à dépasser les frontières entre les ordres d'enseignement et entre les disciplines (Huot et Castonguay, 2015). Du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire, on doit suivre l'évolution des élèves, mettre en place des moyens pour y arriver et collaborer à des buts et des visées communes afin d'assurer la réussite de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2001a).

Cette réalité nous amène à nous questionner sur les approches collaboratives à mettre en place afin de favoriser la transition entre ces deux ordres d'enseignement. La difficulté rencontrée dans la planification des méthodes pédagogiques préconisées par ces enseignants soulève un questionnement quant aux façons de faire permettant d'obtenir l'arrimage entre ces ordres d'enseignement (Chouinard et Butler, 2005; Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013; Huot et Castonguay, 2015). Parmi les approches collaboratives les plus souvent citées par les recherches, on retrouve la communauté de pratique, la communauté d'apprentissage et la communauté d'apprentissage professionnelle. Une d'entre elles nous semble mieux correspondre aux attentes fixées par cette étude : la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).

La prochaine section présente une brève définition de ce que l'on entend par communauté d'apprentissage professionnelle, afin de mieux saisir la pertinence de ce type d'approche dans le cadre de cette étude. Dans le cadre conceptuel, nous définirons et élaborerons davantage sur le concept d'approches collaboratives afin d'en comprendre le mandat et de bien saisir les caractéristiques de chacune des approches mentionnées précédemment.

1.4 La communauté d'apprentissage professionnelle mise en place comme moyen de collaboration, de partage et d'échange

Dufour et Eaker (2004), cités par Leclerc et Labelle (2013), mentionnent que le travail des enseignants, souvent effectué de façon solitaire, doit être revu pour favoriser le partage des connaissances et la créativité par le biais d'un travail d'équipe où les membres apprennent les uns des autres et modifient leurs pratiques. Il est reconnu que les écoles doivent désormais mettre davantage à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelles des enseignants (Leclerc, 2012; Roy et Hord 2006). Selon plusieurs, la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) permet aux équipes enseignantes de pouvoir ajuster leur enseignement par l'entremise de la collaboration, de l'échange et du partage de pratiques professionnelles (Leclerc et Labelle, 2012; Leclerc et Moreau, 2008; Leclerc, Phillion *et al.*, 2013; Roberts et Pruitt, 2010). Selon Peters et Savoie-Zajc (2011), une CAP consiste en un dispositif de formation continue qui rassemble un groupe de personnes volontaires qui souhaitent continuer d'apprendre et de se développer. Un tel dispositif vise à la fois l'apprentissage de l'individu, membre de la CAP, et l'apprentissage collectif (Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Peters et Savoie-Zajc, 2013). Selon ces auteurs, l'individu s'engage à rendre explicites certaines de ses préoccupations professionnelles et à partager, en CAP, le fruit de ses expérimentations. L'apprentissage est aussi collectif, car les membres apprennent à analyser ensemble des problèmes issus de la pratique, ils développent une terminologie commune pour nommer des situations et ils se donnent des objectifs de groupe pour soutenir la réussite scolaire des élèves, but central de la CAP (Leclerc, 2012; Leclerc, Phillion *et al.*, 2013; Peters et Savoie-Zajc, 2013). De plus, Leclerc, Moreau *et al.* (2013) rapportent que le fonctionnement en CAP constitue un lieu de ressourcement, de consolidation de la confiance en soi et une source de motivation. De nombreuses études ont déjà démontré son efficacité à ce niveau (Dionne, Lemyre, et Savoie-Zajc, 2010; Fontaine *et al.*, 2013; Hamel, 2003; Leclerc, 2012; Leclerc *et al.*, 2013; Moreau *et al.*, 2013; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011; Peters et Savoie-Zajc, 2013). Entre autres, elle s'avère un moyen pertinent pour permettre à l'équipe enseignante de se donner des stratégies communes pour partager les pratiques et se donner la possibilité de développer leurs compétences professionnelles par des rencontres collaboratives et un accompagnement significatif.

La pertinence sociale que prend la CAP dans ce processus de partage de pratiques et d'échange collaboratif entre les enseignants des deux ordres démontre l'importance de s'y attarder. Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) voient d'ailleurs la CAP comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens, en vue d'aider les élèves à réussir leur parcours scolaire. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage professionnelle encourage l'enseignant au partage de savoirs et au soutien entre collègues (Dionne *et al.*, 2010). Nous verrons ce qu'il est possible de réaliser dans ce contexte de transition primaire-secondaire. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage professionnelle sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école (Dionne *et al.*, 2010; Leclerc *et al.*, 2007; Leclerc et Moreau, 2008; Peters et Savoie-Zajc, 2013) ou à travers les différents membres de l'équipe. Dans cette étude, nous tenterons de mettre en place ces échanges collaboratifs à travers le contexte particulier des rencontres entre les professionnels du primaire et du secondaire.

Selon Leclerc et Labelle (2013), une école ne devient pas du jour au lendemain une CAP, car ce fonctionnement prend un certain temps à s'implanter. Une telle démarche doit être bien encadrée puisque tout au long du processus, les enseignants sont amenés à relier les informations issues de la recherche à leur pratique pédagogique. En outre, lors des rencontres collaboratives, les enseignants doivent tenir à jour leurs connaissances et s'assurer que leur développement professionnel se maintienne à une vitesse de croisière suffisante pour répondre aux besoins de tous les élèves (Leclerc et Labelle, 2012).

Cette étude permettra de mieux documenter l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans un contexte de transition académique primaire-secondaire. Nous verrons à établir des conditions de mise en place d'une CAP pouvant permettre aux enseignants de bien arrimer leurs méthodes pédagogiques d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Outre le travail et l'implication des enseignants dans la mise en place des moyens pour assurer l'existence d'une communauté d'apprentissage professionnelle, le rôle que prendra la direction dans cette implantation demeure à un haut niveau. Celle-ci devra suivre son évolution et

répondre aux besoins des participants tout en exerçant son rôle de leader pédagogique (Dumouchel, 2011; Isabelle, Grenier, Davidson et Lamothe, 2013; Leclerc, 2013; Leclerc, Philion *et al.*, 2013). D'ailleurs, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007) suggère fortement aux directions de modifier la structure de fonctionnement de leurs écoles pour que celles-ci travaillent en communauté d'apprentissage professionnelle. La prochaine section présente, à ce niveau, la place prioritaire que doivent prendre les directions d'établissement dans une approche collaborative comme la CAP.

1.5 La direction comme leader pédagogique

Dans le contexte de notre étude, les membres de la communauté d'apprentissage professionnelle, mise en place par la direction en collaboration avec l'équipe enseignante, tentent d'identifier et de développer des méthodes de travail essentielles pour établir des liens pédagogiques entre deux écoles rurales de niveau primaire et une autre de niveau secondaire. À ce stade, la direction doit assurer un rôle majeur dans l'implantation de la CAP. En effet, plusieurs recherches démontrent que la direction d'école joue un rôle clé dans ce processus et que certaines actions sont cruciales, notamment celles qui consistent à mobiliser le personnel autour d'une vision commune, à fournir les conditions nécessaires et à instaurer une pratique réflexive où les données issues des apprentissages des élèves occupent une place centrale (Leclerc et Labelle, 2013; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc *et al.*, 2013; Roberts et Pruitt, 2010). La présence de la direction de l'établissement est importante au sein d'un groupe qui apprend à travailler en collaboration et qui vise l'atteinte d'une mission commune. Son accueil à l'implantation de la CAP est crucial : aider l'équipe à s'orienter, à cibler ses priorités et à garder la vision du groupe (Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009; Peters et Savoie-Zajc, 2011). La direction a aussi à mettre en place des conditions facilitantes : du temps pour les rencontres, un local approprié pour ce faire, une structure de communication pour s'organiser, du soutien pédagogique ainsi que des ressources monétaires et matérielles (Peters et Savoie-Zajc, 2011; Roberts et Pruitt, 2010).

Selon Leclerc et Labelle (2012), la direction d'école aide l'équipe en s'informant des préoccupations des enseignants à l'égard de l'apprentissage de certains élèves. Elle veille à implanter un climat de réussite scolaire par la reconnaissance scolaire de tous genres (Dumouchel,

2011). La direction doit porter une attention particulière à ce que les enseignants aient en main les outils dont ils ont besoin pour discuter, que ce soit des données qui montrent qu'un élève est à risque ou bien qui illustrent l'effet de certaines interventions utilisées en classe (Leclerc, 2013; Peters et Savoie-Zajc, 2011).

Leclerc et Labelle (2013) rapportent également que les enseignants disent profiter grandement de la direction d'école ou d'une personne experte pour les accompagner. Ce soutien leur est bénéfique pour mieux comprendre comment fonctionne une école en CAP et également pour savoir comment doit être organisée une rencontre collaborative avec les tâches et le partage des rôles que cela implique. Il peut s'agir aussi d'amener les enseignants à développer leurs compétences à animer, à relancer la discussion, à s'ouvrir aux idées des autres, à solliciter les opinions, etc.

Selon Pruitt et Roberts (2010), les chercheurs en éducation ont étudié selon divers points de vue la signification du leadership et du rôle des leaders dans le processus d'amélioration de l'école. Nous clarifierons dans notre cadre conceptuel les différents rôles et mandats d'une direction d'établissement, les compétences qui s'y rattachent et toute l'implication qu'exige le travail en communauté d'apprentissage professionnelle.

1.6 Objectif et questions de recherche

La méconnaissance des exigences disciplinaires du programme de formation au secondaire par les enseignants du primaire, et inversement, contribue à une compréhension difficile de ce qui est présenté aux élèves dans chacun des ordres d'enseignement. La nécessité de trouver des moyens afin de faciliter les échanges et les partages de pratiques est primordiale si nous souhaitons que ce passage permette aux élèves de vivre des réussites par des méthodes d'intervention pédagogique compatibles. La recherche démontre que la pertinence de faire des liens tout au long de la progression des apprentissages des élèves, tant sur le plan des méthodes d'enseignement que des outils d'évaluation, peut leur permettre de vivre une transition saine et gagnante sur le plan académique (Chouinard et Butler, 2005; Couturier et Larose, 2006; Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013; Gouvernement du Québec, 2001).

Considérant l'avancement de la recherche dans l'analyse des moyens à prendre afin d'assurer une transition primaire-secondaire efficace au niveau académique (Bednarz, 2009; Desbiens, 2013; Poncelet, 2011), considérant l'importance que la CAP peut apporter et promouvoir quant au travail collaboratif des enseignants (Hamel, 2013; Isabelle, 2013; Leclerc, 2007 et 2012; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin; 2007; Roberts et Pruitt, 2010), considérant la pertinence au niveau du développement professionnel que ces échanges en CAP peuvent amener (Deniger, 2006; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Leclerc et Labelle, 2013; Uwamariya, 2005), considérant qu'aucune recherche, à notre connaissance, n'a été réalisée en lien avec l'implantation d'une CAP dans un contexte de transition académique primaire-secondaire, nous estimons primordial, par ces différents apports, d'identifier les conditions de mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle favorisant la planification de méthodes pédagogiques compatibles dans un contexte de transition académique primaire-secondaire.

Afin de répondre à l'objectif fixé et nécessairement trouver des réponses aux besoins mentionnés dans la problématique de départ, il est important à ce moment de bien positionner notre question de recherche : Quelles sont les perceptions des participants à une CAP, mise en place dans un contexte de transition académique primaire-secondaire par une direction d'établissement, quant aux conditions qui favorisent une planification de méthodes pédagogiques compatibles entre les deux ordres d'enseignement?

L'objectif de cette étude est donc d'identifier les conditions de mise en place d'une CAP dans un contexte de transition primaire-secondaire qui favorisent une planification de méthodes pédagogiques compatibles demeure l'objectif de cette étude. À partir de cet objectif de recherche, nous ciblons deux questions spécifiques afin d'atteindre le but visé.

Dans un premier temps, nous nous interrogeons à savoir : Quelles sont les perceptions des participants quant aux avantages et aux limites d'une CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire portant sur la planification de méthodes pédagogiques compatibles entre les deux ordres d'enseignement?

Par la suite, nous cherchons à connaître : Quelles sont les perceptions des participants quant au rôle que devrait jouer la direction d'établissement dans la mise en place d'une CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire?

Dans le prochain chapitre, nous définirons les différents concepts au cœur de notre question de recherche. L'orientation que nous souhaitons y donner sera définie afin de bien saisir sous quel angle notre recherche-action prendra forme.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

L'objectif poursuivi dans cette étude vise à identifier les conditions de mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), menée par la direction d'établissement, en contexte de transition académique primaire-secondaire favorisant la planification de méthodes pédagogiques compatibles entre les deux ordres d'enseignement. La direction d'établissement jouant un rôle d'importance dans cette mise en place, nous verrons à valider son rôle en tant que leader pédagogique dans l'implantation de la CAP dans ses milieux scolaires du primaire et du secondaire.

Depuis les dernières décennies, le monde de l'éducation a dû inévitablement changer afin de permettre aux divers agents de l'éducation de mettre des moyens en place afin de travailler différemment leur mission d'instruction, de socialisation et de qualification (Lafortune et Daudelin, 2001; Legendre, 2008; Viens et Rioux, 2002). L'axe épistémologique qui sous-tend cette recherche exige des personnes qui y sont impliquées de travailler en équipe et de construire ensemble les savoirs attribués aux méthodes pédagogiques utilisées. Le socioconstructiviste oriente donc le travail de collaboration ici présenté et nous amène à appuyer nos réflexions et nos données sur la coformation et la coconstruction qui établissent les bases de cette approche collaborative et socioconstructive. Selon leur expérience menée dans l'application du programme de formation à l'accompagnement, Lafortune et Daudelin (2001) soulèvent que la coconstruction n'est riche que si elle s'effectue dans un groupe qui a vécu des expériences communes; les membres pouvant ainsi s'exprimer dans un climat de confiance et partager un vocabulaire essentiel à l'activité de coconstruction.

Les modes de communication que suppose l'axe épistémologique socioconstructiviste se situent au niveau des échanges, des négociations de point de vue et du respect des différences qui peuvent graduellement changer les manières de penser (Legendre, 2008). Le développement professionnel au centre de cette démarche socioconstructiviste implique que les enseignants se doivent d'analyser le contexte de leur enseignement et de réguler leurs actions afin de faire face à

la complexité des situations d'enseignement en classe, d'améliorer leur efficacité et surtout de se développer professionnellement tout au long de leur carrière (Granger, 2014). L'intérêt d'encourager le développement professionnel chez les enseignants et les avantages de créer des communautés pour soutenir l'apprentissage continu de ces derniers demeurent une priorité pour l'atteinte des objectifs en lien avec la réussite des élèves.

En lien avec nos objectifs de recherche, les différents facteurs de type organisationnel, social et académique qui se rattachent à la transition primaire-secondaire sont définis dans ce chapitre et permettent de comprendre de façon globale dans quel contexte l'élève se retrouve à son arrivée au secondaire. Afin de favoriser la communication et les échanges entre les professionnels des deux ordres d'enseignement, les concepts reliés aux différentes approches collaboratives possibles (communauté de pratique, communauté d'apprentissage, communauté d'apprentissage professionnelle) sont élaborés et précisent notre choix. Faisant référence aux quatre domaines de gestion d'une direction d'établissement, ses rôles et mandats sont détaillés et clarifient la place que celle-ci se doit de prendre dans une CAP. Enfin, nous terminons ce chapitre en précisant quels sont les objectifs spécifiques ciblés, se rattachant à nos questions de recherche, qui nous permettent de bien cerner l'orientation prise dans cette recherche auprès des membres de l'équipe.

2.1 Transition primaire-secondaire

Dans la littérature récente, nous retrouvons trois types de transition (organisationnelle ou procédurale, sociale et académique) que vivent les élèves et qui encouragent les acteurs du milieu scolaire à travailler de manière à ce qu'il y ait une correspondance entre les stratégies d'intervention pédagogique d'un ordre d'enseignement à l'autre (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013; Huot et Castonguay, 2015; Tilleczek et Ferguson, 2007). « Outre les nombreux défis rencontrés par les élèves, tant aux plans physique et psychologique qu'aux plans social et environnemental, le passage au secondaire est synonyme de changements importants au niveau académique » (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013, p.7). Nous tentons donc d'éclaircir la notion de transition primaire-secondaire afin de bien saisir les diverses variables dont l'élève doit considérer lors de ce passage obligé.

Dans un premier temps, nous définissons chacun des types de transition. Des tableaux mettent en évidence les données de la recherche démontrant les meilleures pratiques à mettre en place pour assurer une transition optimale tant au plan organisationnel, social qu'académique. Nous poursuivons en présentant les résultats d'une recherche qui a été menée par des professeurs de l'Université de Sherbrooke auprès d'enseignants de 6^e année et du 1^{er} cycle du secondaire qui ont réalisé des activités pédagogiques conjointes (Larose, 2006).

2.1.1 La transition organisationnelle

Caractérisé par des ruptures d'origines organisationnelles (casier à partager, cadenas, changement de salles de classe en fonction des matières, taille de l'école, codes de vie, normes de gestion du temps, rigueur relative aux résultats attendus en matière de rendement, autonomie attendue du jeune, etc.), l'entrée au secondaire de l'élève peut s'avérer difficile (Huot et Castonguay, 2015; Larose, 2006; Poncelet et Lafontaine, 2011; Tilleczek et Ferguson, 2007). Des normes d'usage et des compétences pratiques permettent à l'élève d'oeuvrer adéquatement dans un système normatif qui vient de changer pour celui-ci (Larose, 2006). La transition du primaire au secondaire, passant d'une organisation proche de l'élève, avec un seul enseignant, à un établissement plus vaste, dans un milieu de vie éclaté, avec plusieurs enseignants peut avoir des effets néfastes sur sa réussite scolaire (Janosz, 2000). Celui-ci peut prétendre être à la hauteur des exigences lorsqu'il est au primaire et être confronté à ses difficultés devant les exigences encourues à son arrivée au secondaire (Feyfant, 2014).

Les procédures utilisées au secondaire telles que le matériel organisé dans le casier, la prise de notes en classe ou la prise en note des devoirs et leçons sont des méthodes de travail qui diffèrent de ce qui a été pratiqué au primaire (Tilleczek et Ferguson, 2007). Lorsque l'équipe responsable de la transition des élèves du primaire vers le secondaire offre des services de soutien aux élèves, il faut réfléchir à ce que ces pratiques soient considérablement améliorées en termes d'efficacité (Tilleczek et Ferguson, 2007). Ces auteurs mentionnent également en exemple la visite de l'école secondaire qui devrait mettre en contact les élèves du primaire et ceux de première année du secondaire en proposant aussi des activités favorisant l'établissement de liens avec les enseignants du secondaire et les membres des services complémentaires (besoin de connexité). Selon Larose (2006), la solution concrète et réaliste envisagée concerne également des rencontres entre

enseignants des deux ordres d'enseignement qui permettraient, dans un premier temps, de mieux comprendre les conditions d'usages en question et d'arrimer, lorsque possible, les normes des uns aux normes des autres. À cet égard, il semble que les enseignants du secondaire soient beaucoup plus demandeurs, estimant que l'ajustement doit se faire plutôt au primaire (Larose, 2006).

Une synthèse des meilleures pratiques en lien avec la transition organisationnelle est présentée dans le prochain tableau dans le but de maximiser cette transition (Desbiens 2009; Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013).

TABLEAU 2.1
MEILLEURES PRATIQUES FAVORISANT UNE TRANSITION ORGANISATIONNELLE
OU PROCÉDURALE

Assurer une meilleure transition organisationnelle primaire-secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Visiter l'école en compagnie des enseignants du secondaire et de leurs élèves; • Augmenter la quantité et la durée des visites à l'école secondaire et faire en sorte que les élèves du primaire puissent vivre des journées entières en contexte de classe secondaire; • Prêter attention aux discontinuités dans la culture des écoles primaires et secondaires; • Réduire la discontinuité entre le primaire et le secondaire en ce qui a trait aux matières d'une année à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre.
--	--

Source : Desbiens 2009; Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013

L'élève doit donc faire face à différentes structures organisationnelles changeantes qui auront une influence directe sur sa rentrée au secondaire, mais qu'en est-il au niveau personnel et social?

2.1.2 La transition sociale

Au plan social, Tilleczek et Ferguson (2007) mentionnent que le passage vers une plus grande école implique la rencontre de nouveaux pairs, l'exposition à une diversité d'élèves et exige la construction d'un nouveau réseau social. L'élève qui débute le secondaire doit également établir de nouveaux rapports avec les enseignants qui sont beaucoup plus nombreux qu'au primaire et qui ont des attentes variées. À l'aube de l'adolescence, ce défi est complexifié par des enjeux de positionnement social par rapport aux pairs, notamment pour les jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation psychosociales telles que les élèves rejetés, ceux qui vivent de

l'intimidation ou ceux qui éprouvent des difficultés de comportement (Denoncourt, Bouffard, Dubois, et Mc Intyre, 2004; Tilleczek et Ferguson, 2007).

Selon Ladd (1990), les enfants qui affichent une bonne compétence sociale, particulièrement au début de leur scolarisation et au moment des transitions scolaires, suscitent des réactions positives non seulement de leurs pairs, mais également de leurs enseignants, ce qui crée un contexte favorable aux apprentissages. De ce fait, la réussite scolaire est notamment reliée au fait que les élèves entretiennent des interactions sociales positives avec leurs pairs et les adultes, et qu'ils possèdent des habiletés sociales favorables (empathie, entraide, écoute) à cette réussite (Tremblay, 2014). L'adolescent est ainsi perméable aux influences qu'il subit, aux modèles et aux images auxquelles il fait face quotidiennement (Denoncourt, Bouffard *et al.*, 2004). L'estime de soi vient alors prendre un pouvoir certain dans la façon dont il se percevra à son arrivée au secondaire et dans sa capacité à faire face aux multiples changements sociaux influençant cette transition (Denoncourt, Bouffard *et al.*, 2004; Tremblay, 2014).

Lorsque nous parlons de caractéristiques en lien avec la transition sociale de l'élève, nous pouvons également faire des liens avec le climat dans lequel l'élève arrivant au secondaire va se retrouver (Poncelet et Dierendonck, 2013; Thiébaud, 2004). Il peut avoir une influence sur l'attitude de l'élève dans son environnement scolaire et social. On peut considérer que le climat d'une école correspond à l'atmosphère qui règne entre chacun des élèves, leurs attitudes et les sentiments partagés par les acteurs dans l'établissement scolaire (Thiébaud, 2004). Selon Poncelet et Dierendonck (2013), les écoles les plus efficaces sont celles qui multiplient les offres de formations pour les élèves, l'engageant ainsi dans un contexte social stimulant.

De plus, l'école doit être un lieu qui favorise l'intégration sociale, qui répond à des besoins d'attachement, de relations interpersonnelles, de développement des habiletés sociales et d'appartenance à une communauté (Thiébaud, 2004). L'équipe et la direction se doivent donc de mettre en place les moyens permettant non seulement à sa clientèle présente d'évoluer dans un lieu sécurisant, mais aussi d'assurer cette sécurité pour les élèves qui se présenteront dans cette école l'année suivante. Thiébaud (2004) mentionne d'ailleurs que le comportement de la direction exerce une grande influence sur le climat dans un établissement de niveau primaire. Il estime que le climat

de la classe aura pour les élèves une influence déterminante, alors qu'au niveau secondaire, c'est l'établissement en entier qui aura une grande importance.

Dans le tableau suivant, nous présentons une synthèse des meilleures pratiques favorisant une transition sociale saine et sécurisante pour l'élève.

TABLEAU 2.2
MEILLEURES PRATIQUES FAVORISANT UNE TRANSITION SOCIALE

<p>Développer des interactions sociales positives</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place des activités sociales favorisant l'intégration sociale et le développement d'habiletés sociales; • Préparer des activités communes de nature sociale, ayant des effets bénéfiques et facilitateurs durables; • Permettre le développement personnel (autonomie), le développement des compétences sociales (amitiés) et parascolaires; • Mettre en place un comité d'accueil organisant des activités de parrainage; • Augmenter le nombre d'activités hors programme avec les enseignants favorisant de meilleures relations avec les élèves; • Reconnaître les besoins des adolescents (signifiante, autonomie, estime de soi, connexité et sécurité) • Diminuer le nombre d'enseignants par élève au secondaire; • Réduire la taille des groupes; • Mettre les élèves en rapport avec un ou plusieurs adultes de l'école qui font preuve d'empathie, afin d'établir des liens dans tous les domaines de la vie scolaire.
<p>Assurer un climat social favorable</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser le développement d'un bon climat relationnel, d'un bon climat éducatif et d'un sentiment d'appartenance; • Offrir aux élèves un milieu sécurisant et favorable à la pratique de leur métier d'élève; • Considérer que la direction exerce une grande influence sur le climat dans un établissement; • Améliorer la qualité du climat relationnel dans les écoles secondaires; • Assurer la stabilité des groupes-classes.

Source : Desbiens 2009; Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013; Poncelet et Dierendonck, 2013; Thiébaud, 2004

La mise en place d'activités sociales favorisant la transition primaire-secondaire vient soutenir l'intégration sociale et le développement d'habiletés sociales. Larose (2006) mentionne que des activités impliquant des contacts récurrents entre les élèves du primaire, ceux du secondaire et le personnel enseignant, comme la préparation de longue haleine d'activités communes de nature pédagogique et sociale, ont pour leur part des effets bénéfiques et facilitateurs durables. Il est

également recommandé d'augmenter la quantité et la durée des visites entre les élèves des deux écoles, ceci permettant aux élèves du primaire de vivre davantage de journées régulières en contexte de classe secondaire (Larose, 2006).

2.1.3 La transition académique

Au plan académique, lors de sa transition primaire-secondaire, l'élève se doit de répondre aux exigences de plusieurs enseignants, dans différentes disciplines tout en s'adaptant aux divers styles d'enseignement et de modes d'évaluation privilégiés par ses enseignants (Chouinard et Butler, 2005; Tilleczek et Ferguson, 2007). Les stratégies d'apprentissage apprises au primaire ne seront pas nécessairement reprises par les enseignants en place à l'arrivée au secondaire. Les élèves auront donc à apprendre de nouvelles méthodes de travail, parfois plus exigeantes que celles vues dans les années du primaire, et à ajuster leur façon d'étudier et de travailler (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013).

L'enseignant a un impact majeur sur la perception qu'ont les élèves de leurs compétences, de leur engagement scolaire, de leur appréciation de la valeur des matières scolaires, de leurs attentes de succès ainsi que de leur rendement académique (Tremblay, 2014). Lorsqu'ils quittent le primaire pour l'école secondaire, les exigences des enseignants diffèrent selon les notions vues dans les différentes disciplines. Par exemple, le recours à une stratégie de type dessin par les élèves est acceptée au primaire, mais n'est pas nécessairement valorisée au secondaire (Bednarz, Lafontaine *et al.*, 2009).

L'élève participera aux activités pédagogiques proposées dans la mesure où il sera motivé et se sentira bien dans sa peau au regard des apprentissages à réaliser à l'école (Feyfant, 2014; Poncelet et Lafontaine, 2011). De la même façon, il participera de façon active aux cours (prise de notes, participation aux travaux d'équipes, etc.), réalisera les travaux et les devoirs demandés par les enseignants, consacrera du temps et fournira des efforts de qualité dans la réalisation des activités d'apprentissage. Cet investissement sera nécessaire pour apprendre, réussir et se qualifier (Tremblay, 2014). Un jeune qui a foi en ses compétences et ses capacités n'hésitera pas à s'engager dans les activités d'apprentissage et à persévérer. Il cherchera à développer ses connaissances, accordera un rôle important à l'effort et considèrera l'erreur comme normale dans le processus

d'apprentissage (Denoncourt, Bouffard *et al.*, 2004). Par contre, un jeune qui éprouve des difficultés, qui est confronté à l'échec et qui perd confiance en ses propres capacités peut éviter de s'engager dans les tâches scolaires pour préserver une image positive de lui-même (Denoncourt, Bouffard *et al.*, 2004; Tremblay, 2014).

La façon de transmettre ces connaissances joue un rôle prépondérant dans la réussite de l'élève et sa persévérance scolaire dès son arrivée au secondaire. Les méthodes pédagogiques utilisées par l'enseignant auront un effet sur la réussite et l'intérêt général de l'élève pour la matière enseignée et encore plus sur son appréciation de l'expérience de l'apprentissage (Poncelet et Lafontaine, 2011; Tremblay, 2014). Ces pratiques pédagogiques² gagnantes pouvant avoir une incidence sur la réussite de l'élève relèvent entre autres des méthodes pédagogiques³ utilisées, des perceptions et attentes des intervenants, du mode d'organisation et de fonctionnement de la classe et de l'école et des relations interpersonnelles (Feyfant, 2014).

Dans le tableau suivant, nous retrouvons les meilleures pratiques, présentées par la recherche, reliées à la transition de type académique (Desbiens 2009; Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013).

² Définition du dictionnaire Larousse permettant de bien définir chacun des termes employés : **Pratiques pédagogiques** : Application, exécution, mise en action des règles, des principes d'une science.

³ **Méthodes pédagogiques** : Manière de mener, selon une démarche raisonnée, une action, un travail, une activité : une méthode de travail.

TABLEAU 2.3
MEILLEURES PRATIQUES FAVORISANT UNE TRANSITION ACADÉMIQUE

Assurer une meilleure transition académique primaire-secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Décloisonner l'enseignement dès la première année du 3^e cycle du primaire; • Favoriser la participation récurrente d'enseignants du secondaire à l'enseignement de certaines matières; • Créer des activités impliquant des contacts récurrents entre les élèves du secondaire et ceux du primaire autour d'un projet de longue haleine de nature académique; • Préparer des activités communes de nature pédagogique, ayant des effets bénéfiques et facilitateurs durables; • S'assurer que le classement des élèves effectué par les enseignants du primaire soit fait en collaboration avec les enseignants du secondaire, les professionnels des services éducatifs et les parents; • Assurer une communication constante entre les écoles des deux ordres d'enseignement et impliquer les parents dans la chaîne de communication; • Miser sur des équipes de transition (constituées de membres du personnel de l'école secondaire et de ses écoles bassins primaires) • Proposer un plan de transition pour les élèves à risque, transfert personnalisé; • Offrir un soutien ciblé aux élèves à risque et accorder un soutien aux élèves qui ont du mal à effectuer la transition.
---	---

Source : Desbiens 2009; Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013

Ces pratiques reconnues par la recherche méritent que les intervenants s'y attardent et mettent en place des actions concrètes pour favoriser une transition de type académique plus harmonieuse. Pour relever les défis que rencontrent les élèves et mettre de l'avant ces recommandations, il faut viser un changement dans les pratiques actuelles et s'assurer que les méthodes pédagogiques utilisées soient compatibles. Nous entendons ici des méthodes dites conciliables ou accordables⁴, permettant l'arrimage des différentes méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants des deux ordres. Ce changement repose, en premier lieu, sur des pratiques formatives visant le développement professionnel du personnel scolaire des ordres primaires et secondaires appelés à soutenir les élèves à un moment crucial de leur développement (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013).

À ce titre, Larose, Bédard, Couturier *et al.* (2006) présentent les résultats d'une recherche menée par des professeurs de l'Université de Sherbrooke en collaboration avec des enseignants du primaire et du secondaire de la région d'Asbestos. Ceux-ci ont constaté que la réalisation d'activités

⁴ Synonymes de compatibles : conciliables, accordables ; Dictionnaire des synonymes et des antonymes français, www.synonymes.com

pédagogiques conjointes entre les enseignants des deux ordres d'enseignement permettait : 1) le développement ou la mise à niveau de compétences disciplinaires chez les élèves des deux ordres, notamment en français ainsi qu'en mathématiques; 2) une exploration plus active des contenus disciplinaires de certaines matières, en particulier en univers social et en sciences et technologie; 3) la réduction des écarts de perception des compétences des élèves du primaire de la part de leurs pairs du secondaire et un renforcement du sentiment de compétence chez les élèves en difficulté d'adaptation scolaire; 4) un soutien effectif à la construction de certaines compétences transversales, notamment d'ordre méthodologique, chez l'ensemble des élèves des classes participantes; 5) la familiarisation avec les façons de faire des enseignants du secondaire, au plan pédagogique et didactique, de la part des élèves des classes du primaire ayant participé aux deux années de la recherche.

Le partage d'expertise pédagogique a été perçu par les équipes enseignantes comme un puissant levier de développement professionnel (Larose, Bédard, Couturier *et al.*, 2006). Le dialogue entre les enseignants des deux niveaux d'enseignement demeurant, pour plusieurs chercheurs, un moyen efficace pour arrimer les interventions propices à une meilleure transition primaire-secondaire, il est difficile de passer à côté de ces recommandations et de ne pas mettre en place des méthodes pédagogiques permettant une meilleure transition académique entre les ordres d'enseignement primaire et secondaire (Bednarz, Lafontaine *et al.*, 2009; Chouinard et Butler, 2005; Couturier et Larose, 2006; Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013). Dans cette perspective, nous souhaitons identifier les conditions favorisant la mise en place d'une approche collaborative, qu'est la communauté d'apprentissage professionnelle, afin de permettre une planification de méthodes pédagogiques compatibles dans un contexte de transition académique primaire-secondaire.

2.2 Description des approches collaboratives

Dans une étude sur le développement professionnel des enseignants, Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) soulèvent l'importance d'offrir aux praticiens de multiples occasions d'explorer et de prendre conscience de leurs propres conceptions, valeurs et pratiques, et de celles de leurs collègues, en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce regard réflexif sur ses propres pratiques professionnelles et sur celles des autres s'élabore au moyen de pratiques

collaboratives entre professionnels qui partagent les mêmes buts et intérêts. Le cadre offert par la notion de communauté est reconnu pour stimuler les interactions entre les membres et encourager le partage des préoccupations, défis, modèles, outils, meilleures pratiques et découvertes (Bourhis et Tremblay, 2004 ; Wenger, 1998). Il encourage l'acquisition de nouvelles connaissances et le développement d'un sentiment d'appartenance dans le but qu'il y ait des retombées sur l'apprentissage et sur la réussite des élèves (Leclerc, 2012). Cet accès à un groupe d'appartenance permet à l'apprenant de développer son identité professionnelle et de mieux comprendre l'activité dans laquelle il est engagé et le monde dans lequel il vit (Granger, 2014).

Comme mentionné précédemment, nous présentons trois approches collaboratives plus souvent citées par la recherche : communauté de pratique, communauté d'apprentissage, communauté d'apprentissage professionnelle. Ces approches sont préconisées dans différents milieux où les personnes impliquées cherchent des méthodes de travail leur permettant de se perfectionner professionnellement (Granger, 2014). Dans cette section, chaque approche sera présentée de manière à faire ressortir les caractéristiques de chacune et ainsi identifier les facteurs qui ont guidé notre choix.

2.2.1 Communauté de pratique

Prenons d'abord la communauté de pratique (CP). Celle-ci a amplement été étudiée par Wenger qui fournit de nombreux éléments de référence dans les recherches de plusieurs auteurs. Nous nous baserons sur cet auteur afin d'expliquer les éléments qui fondent cette approche collaborative qu'est la communauté de pratique. Dans un premier temps, Wenger (1998) propose d'examiner les communautés de pratique en fonction de quatre composantes qui doivent être interreliées les unes par rapport aux autres. Bouchamma et Michaud (2013) les rapportent ainsi : 1) le sens : *L'apprentissage en tant qu'expérience* (la capacité d'être en contact avec la vie et le monde de façon significative); 2) la pratique : *l'apprentissage en tant que faire* (les ressources et les contextes de travail qui soutiennent l'engagement mutuel dans l'action); 3) la communauté : *l'apprentissage en tant qu'appartenance* (les regroupements qui rendent possibles la réalisation de projets et la participation de membres ayant les mêmes compétences); 4) l'identité : *l'apprentissage en tant que devenir* (correspond à l'impact des apprentissages sur les membres de la CP et sur leur capacité à se les approprier).

Le terme communauté de pratique désigne l'importance que les membres mettent sur l'aspect social et relationnel des connaissances à partager et à acquérir. Les personnes impliquées mettent en commun des expériences, des questionnements, des pratiques afin d'apprendre les unes des autres (Davel et Tremblay, 2011; Granger, 2014; Lave et Wenger, 1991; Wenger 1998). Selon Davel et Tremblay (2011), les membres d'une communauté de pratique échangent des idées sur leur pratique de travail et expérimentent de nouvelles méthodes afin de les faire évoluer professionnellement. Les participants d'une communauté de pratique s'engagent dans l'apprentissage par la pratique, développent et raffinent leur savoir-faire, leurs structures cognitives et cultivent un climat de confiance (Davel et Tremblay, 2011; Probst, 2007).

Dans ces temps de concertation, les membres discutent de leur situation, explorent des idées différentes et réagissent aux idées des autres afin de créer des éléments de réponse, des outils qui peuvent leur permettre de développer une compréhension tacite partagée (Wenger, 1998; Wenger *et al.*, 2002). Les objectifs de la communauté de pratique sont de permettre aux membres de mettre en commun leur pratique professionnelle ou un domaine d'expertise, de donner naissance et de promouvoir la diffusion de nouvelles activités ou de nouvelles pratiques leur permettant de les conduire à des compétences professionnelles variées (Davel et Tremblay, 2011; Wenger, 1998). La CP donne lieu à la volonté et au besoin de développer une vision et une mission communes faisant appel aux valeurs, aux intérêts et aux objectifs de chacun des membres (Probst et Borzillo, 2007; Wenger, 1998; Wenger *et al.*, 2002). Les échanges d'informations, de savoir-faire et d'expériences à travers les frontières organisationnelles permettent d'apprendre les uns des autres, à même une organisation ou partagée à travers plusieurs autres organisations, afin de développer de meilleures pratiques (Davel et Tremblay, 2011; Probst et Borzillo, 2007).

Contrairement à d'autres groupes de travail, les membres d'une communauté de pratique peuvent exercer un leadership et une responsabilité partagés favorisant le soutien mutuel des membres et une auto-organisation qui se réalise sous la forme d'un pilotage où la personne choisie joue le rôle d'un facilitateur ou de mentor (Borzillo, 2007; Wenger, 2005). L'absence de hiérarchie vient donner une couleur différente à ce type de regroupement (Wenger, 1998). Il est certain que les membres peuvent souhaiter qu'une structure organisationnelle soit mise en place par la direction afin de mettre des conditions propices et de faire en sorte que les personnes se rencontrent, mais

les membres doivent souhaiter travailler ensemble et échanger leurs pratiques de façon autonome en favorisant un soutien mutuel (Davel et Tremblay, 2011). La littérature portant sur les communautés de pratique reste principalement focalisée sur des objectifs d'apprentissage des membres (Wenger *et al.*, 2002). Les membres n'ont ni une responsabilité directe dans l'accomplissement d'un résultat final, ni dans le déploiement continu d'une opération ou d'un processus. « Aucun cahier des charges, ou tout autre type de formalité contractuelle ne spécifient le rôle de chaque participant dans l'accomplissement d'un résultat prévu » (Probst et Borzillo, 2007, p.137). Le tableau 2.4 présente une synthèse des principaux éléments reliés à la communauté de pratique.

2.2.2 Communauté d'apprentissage

Ayant comme fondement le socioconstructivisme, la communauté d'apprentissage intègre un ensemble d'approches et de stratégies pédagogiques spécifiques et complémentaires dans les activités d'un groupe qui s'associe autour d'objectifs communs d'apprentissage et qui favorise une dynamique de dialogue pour apprendre ensemble, les uns des autres, les uns avec les autres (Orellana, 2005).

La communauté d'apprentissage est un dispositif nécessaire à la formation des enseignants lorsque ceux-ci souhaitent établir des méthodes de travail efficaces pour le partage des pratiques pédagogiques (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Granger, 2014). Celle-ci fonctionne grâce au partage collectif par des enseignants concernant leur pratique et se rattache à une construction sociale qui est ensuite intériorisée par ceux-ci leur permettant de mieux assimiler leurs connaissances acquises en groupe (Orellana, 2005). La communauté d'apprentissage regroupe des individus qui collaborent durant un temps limité afin d'accomplir une tâche collaborative (Leclerc et Labelle, 2013). Il doit y avoir présence d'un projet d'apprentissage conjoint, d'une intention de développement ainsi que d'une volonté de croissance commune (Savoie-Zajc, 2013). Grâce à la posture réflexive et à l'engagement mutuel des membres, ce mode de développement professionnel facilite l'implantation de valeurs pédagogiques durables (Dionne *et al.*, 2010).

Concrètement, une communauté d'apprentissage se traduit par le regroupement de quelques enseignants d'une école dont le but est d'acquérir de nouvelles façons de faire dans un domaine d'enseignement particulier et de développer des pratiques novatrices. Tout comme pour la communauté de pratique, dans la communauté

d'apprentissage, le pivot des discussions est l'amélioration des compétences en enseignement. (Leclerc et Labelle, 2013, p.3)

Delalonde et Isckia (2004) soutiennent que trois conditions sont nécessaires pour la mise en place d'une communauté d'apprentissage, soit que les enseignants aient une vision commune, une volonté commune et du temps. La vision de l'équipe doit reposer sur des valeurs et des principes clairement identifiés ainsi qu'une connaissance quant à leur implication dans la communauté (Delalonde et Isckia, 2004). La volonté de mettre en place des pratiques efficaces et partagées doit demeurer une condition prioritaire pour chacun des membres. Le temps pris afin d'arriver à des échanges profitables dans l'objectif de permettre à l'équipe de fonctionner efficacement exige de la persévérance.

Les membres des communautés d'apprentissage peuvent être engagés avec d'autres communautés d'apprentissage afin de mettre en commun leurs efforts, leurs talents et les compétences de chacun (Orellana, 2002 et 2005; Savoie-Zajc, 2010; Wenger, 1998). L'importance de valoriser les processus éducatifs intégrant les dimensions sociales, tout en étant appropriés aux besoins des personnes et des communautés, demeure un indicatif majeur dans une communauté d'apprentissage (Orellana, 2005). D'ailleurs, Orellana (2002) propose de voir la communauté d'apprentissage de la façon suivante :

Dans un groupe structuré, se met en marche un processus de co-apprentissage, selon une approche socioconstructiviste et critique, intégrant un ensemble de stratégies pédagogiques spécifiques, complémentaires, autour d'un projet de formation, de recherche, de résolution de problème, de développement communautaire. Dans une communauté d'apprentissage il y a ainsi coformation et co-construction de sens entre les membres. (p.14)

La communauté d'apprentissage représente bien l'importance du travail d'équipe dans un milieu, mais où se situe l'élève dans ce type de communauté? Ramenons à nouveau le tableau 2.4 qui présente une synthèse des principaux éléments reliés à la communauté d'apprentissage.

Dans la section suivante, nous définissons la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Bien que fort semblable à la communauté d'apprentissage, la CAP prend une forme différente quant aux objectifs poursuivis et aux résultats désirés (Granger, 2014).

2.2.3 Communauté d'apprentissage professionnelle

L'expression communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) est de plus en plus fréquente et désigne ce mode de fonctionnement des écoles qui favorise la contribution de chaque personne et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves (Leclerc et Moreau, 2008; Leclerc, Phillion *et al.*, 2013; Moreau, Leclerc et Stanké, 2013; Peters et Savoie-Zajc, 2013; Roberts et Pruitt, 2010). La base de l'implantation d'une CAP réside dans le fait que la collaboration entre les enseignants permet à ces derniers de pouvoir faire plus qu'ils ne pourraient faire seuls, de façon isolée (DuFour et Eaker, 1998; Leclerc, 2007). Elle est fondée sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et se manifeste dans un milieu où les gens échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs et sont constamment en situation d'apprentissage (Isabelle, 2013; Leclerc, 2007 et 2012; Leclerc et Moreau, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin; 2007; Roberts et Pruitt, 2010).

Contrairement à la communauté de pratique et à la communauté d'apprentissage, le but premier de la communauté d'apprentissage professionnelle est de faire en sorte qu'au-delà de l'amélioration des connaissances, des compétences et de la collaboration des enseignants il y ait des retombées sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Ainsi, lors des rencontres formelles, l'interprétation collective des préoccupations liées à l'élève met ce dernier au centre des situations problèmes discutées et place l'équipe dans une démarche d'enquête collaborative afin de trouver les pratiques les plus efficaces pour le faire progresser (Leclerc et Labelle, 2013, p.4).

La communauté est un espace pour s'interroger, se soutenir entre collègues, dégager une vision commune et rechercher une cohésion dans les interventions (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Isabelle, 2013; Leclerc, 2007; Leclerc, Moreau, Leclerc-Morin, 2007; Roberts et Pruitt, 2012). En expliquant la centration sur l'apprentissage de l'élève, plusieurs auteurs rapportent que le but de toutes les actions dans une communauté d'apprentissage professionnelle devrait être la croissance et le développement de tous les élèves (Leclerc et Moreau, 2008; Roberts et Pruitt, 2010). Pour y arriver, il est nécessaire d'échanger de façon continue et de prendre des décisions sur les programmes, les méthodes d'enseignement et les évaluations afin que ceux-ci soient centrés sur les résultats d'apprentissage des élèves et permettent d'accroître leurs connaissances et leurs capacités (Leclerc, 2012; Roberts et Pruitt, 2010).

Selon Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin (2007), la mise en place d'un leadership efficace, des valeurs et une vision partagée par l'équipe, un apprentissage en collaboration ainsi que la présence de conditions facilitant le temps et le lieu des échanges, sont des atouts majeurs à la réussite de l'implantation d'une CAP. Dans leur étude, Leclerc et Moreau (2008), rapportent les étapes incontournables selon Miller (2005) pour établir une culture scolaire qui appuie les communautés d'apprentissage professionnelles au sein de l'école : 1) Définir la mission, la vision, les valeurs et les objectifs (il doit y avoir un engagement collectif envers des lignes directrices qui illustrent clairement ce en quoi les membres du personnel croient, et qui dirigent leurs actions et leurs comportements); 2) S'engager dans une recherche collective et questionner continuellement ce qu'on fait (des éducateurs professionnels recherchent des méthodes pédagogiques novatrices et s'appuient mutuellement à mesure qu'ils les essaient en classe. Ils coordonnent leurs activités et s'assurent que leur travail vise des objectifs communs que le personnel a identifiés); 3) Poursuivre un même but (les enseignants apprennent les uns des autres et créent un dynamisme qui favorise l'amélioration. La structure scolaire soutient l'amélioration et appuie leur travail grâce à des horaires souples qui permettent d'avoir du temps pour les rencontres pendant la journée (temps de qualité)); 4) Expérimenter et faire un retour sur les expérimentations (les méthodes d'enseignement sur l'apprentissage sont testées avec soin dans les classes, les résultats sont évalués et les conclusions sont communiquées aux collègues); 5) Valoriser l'amélioration continue (les enseignants ne sont jamais satisfaits du statu quo et cherchent continuellement des façons de progresser. L'innovation et l'expérimentation sont la norme); 6) Exiger des résultats (même si les efforts sont empreints de bonnes intentions, seuls les résultats comptent. Ils doivent être observables et mesurables. L'évaluation ainsi que la collecte de données doivent être constantes et rigoureuses) (Leclerc et Moreau 2008, p.18).

Le partage des pratiques personnelles dans le but d'en arriver à une responsabilité collective pour l'apprentissage et le succès des élèves demeurent également des facilitateurs au bon maintien d'une communauté d'apprentissage professionnelle (Leclerc, 2007; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011).

TABLEAU 2.4
SYNTHÈSE DES APPROCHES COLLABORATIVES

	Communauté de pratique (CP)	Communauté d'apprentissage (CA)	Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)
Définition et intention des différentes approches collaboratives	La CP permet aux personnes impliquées de mettre en commun des expériences, des questionnements, des pratiques afin d'apprendre les uns des autres (Davel et Tremblay, 2011; Lave et Wenger, 1991; Wenger 1998).	La CA amène un dispositif de développement professionnel permettant aux enseignants de collaborer entre eux et de construire un savoir individuel et collectif (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010).	La CAP favorise la contribution de chaque personne et encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves (Leclerc, 2007; Leclerc et Labelle, 2013, Leclerc, Moreau, Leclerc-Morin, 2007; Roberts et Pruitt, 2012).
Mandat et but visés par les membres	Échanger des idées sur leur pratique de travail et expérimenter des nouvelles méthodes afin de les faire évoluer professionnellement (Davel et Tremblay, 2011).	Permettre la construction de savoirs individuels et collectifs, l'ajustement des pratiques, la recherche de sens et une vision partagée dans l'école (Orellana, 2002 et 2005; Savoie-Zajc, 2013).	S'interroger, se soutenir entre collègues, dégager une vision commune et rechercher une cohésion dans les interventions afin que celles-ci soient centrées sur les résultats d'apprentissage des élèves et l'accroissement de leurs connaissances et de leurs capacités (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Savoie-Zajc <i>et al.</i> , 2011).
Type de leadership	Le leadership et la responsabilité partagés favorisent le soutien mutuel des membres et une auto-organisation qui se réalisent sous la forme d'un pilotage où la personne choisie joue le rôle d'un facilitateur ou de mentor (Borzillo, 2007; Wenger, 2005).	Le leadership partagé entre les membres et le rôle de la direction d'établissement demeurent prioritaires et favorisent ainsi la mise en place des conditions gagnantes au bon fonctionnement en CA. (Orellana, 2005)	Le leadership de la direction d'école joue un rôle clé dans ce processus; certaines actions sont cruciales, notamment celles qui consistent à mobiliser le personnel autour d'une vision commune, à fournir les conditions nécessaires et à instaurer une pratique réflexive où les données issues des apprentissages des élèves occupent une place centrale (Leclerc, Phillion <i>et al.</i> , 2013).
Finalité	Développer les aptitudes des membres; renforcer et échanger la connaissance (Davel et Tremblay, 2011).	Maximiser les actions collaboratives, créatives et cohérentes afin d'optimiser la portée des interventions, conditions incontournables à la réussite pour tous (Ouellet, Caya et Tremblay, 2011).	Arriver à une responsabilité collective et partagée pour l'apprentissage et le succès des élèves/ améliorer les pratiques pédagogiques dans une volonté d'amener le plus d'élèves à réussir (Leclerc et Labelle, 2013).

C'est par l'intérêt mis sur le travail collaboratif des professionnels de l'éducation ainsi que sur l'importance de miser sur la réussite des élèves que nous avons choisi comme approche collaborative, la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Cette étude met en évidence une dynamique d'accompagnement empreinte de collaboration et de ressourcement. Cette approche collaborative, se voulant être à la base une méthode de travail pour les enseignants désireux de se concerter dans l'ajustement de leur pratique, permettrait de créer une organisation apprenante qui met au cœur de ses préoccupations le succès des élèves et la participation active de tous les agents scolaires, dont les enseignants (Fontaine, Savoie-Zajc, et Cadieux, 2013; Hamel, Turcotte, et Laferrière, 2013; Leclerc, Moreau, et Leclerc-Morin, 2007; Moreau *et al.*, 2013).

Ce tableau comparatif nous permet de mieux comprendre les approches collaboratives définies précédemment et explique notamment les raisons qui nous ont permis de choisir la CAP plutôt qu'une autre approche mentionnée.

2.3 Rôles et domaines de gestion d'une direction d'établissement

La littérature consultée mentionne clairement l'importance du rôle de la direction et de son leadership dans la mise en place et le maintien d'une CAP en milieu scolaire (Eaker, Dufour et Dufour, 2004; Isabelle, 2013; Leclerc, 2013; Roberts et Pruitt, 2010). Le leader d'un tel établissement doit nécessairement accomplir un mandat touchant différents axes que nous détaillerons dans cette présente étude. Définie par quatre domaines de gestion (la gestion des services éducatifs; la gestion de l'environnement éducatif; la gestion des ressources humaines; la gestion administrative), la tâche attribuée à la direction d'établissement exige que celle-ci ait des capacités professionnelles variées (Bernatchez, 2011; Bouchamma, 2004; Gouvernement du Québec, 2008; Lapointe, 2009).

Les différents mandats que doit exercer la direction d'un établissement scolaire se rattachent à de multiples fonctions très diversifiées, exigeant de celle-ci des compétences multidisciplinaires. Bouchamma (2013) évoque à ce niveau la complexité du travail des directions d'école, qui doivent désormais acquérir de multiples expertises pour exercer efficacement leur rôle dans une communauté d'apprentissage professionnelle. La présente section expose sommairement les quatre différents domaines de gestion requis pour la gestion d'un établissement d'enseignement.

Des liens sont faits afin de démontrer les tâches d'une direction se rattachant à l'approche collaborative qu'est la CAP.

2.3.1 La gestion des services éducatifs (domaine de gestion 1)

La gestion des services éducatifs permet tout d'abord de structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves et de soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves (Bouchamma, 2013; Gouvernement du Québec, 2008; Lapointe, 2009). La direction d'établissement, en tant que leader pédagogique, se doit de structurer l'organisation scolaire sur la base des données de l'analyse de situation afin d'en dégager une vision claire des besoins et de la stratégie à adopter pour atteindre les objectifs poursuivis (Bouchamma, 2013; Lapointe, 2009). Elle a comme mandat de mobiliser les acteurs du milieu autour des conditions favorisant la mise en place des moyens ressortis dans le plan de réussite (Bouchamma, 2004, 2013; Gouvernement du Québec, 2008; Lapointe, 2009). Elle doit réviser et adapter avec son équipe les variables influençant la réussite des élèves en fonction des besoins variés et différenciés de chacun d'eux (Bouchamma, 2013; Gouvernement du Québec, 2008).

Afin de soutenir le développement des pratiques éducatives, la direction d'établissement doit s'assurer que ces pratiques mises en place correspondent aux besoins des élèves tout en tenant compte à la fois du projet éducatif, du plan de réussite, des politiques de la commission scolaire et des encadrements légaux (Gouvernements du Québec, 2008). De plus, elle doit encourager les initiatives et les innovations pédagogiques en dirigeant le personnel vers des actions assurant une continuité aux interventions éducatives (Bouchamma, 2013; Gouvernement du Québec, 2008). Dans ce contexte, nous devons comprendre que les enseignants doivent être au cœur de la planification pédagogique structurant ainsi les activités et les moyens qui permettront à leurs élèves de cheminer vers la réussite éducative (Bouchamma, 2013). C'est à la direction d'établissement qu'appartient le mandat de superviser les pratiques éducatives, d'accompagner les équipes de travail, d'alimenter les réseaux de communication à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement scolaire et d'encourager le développement professionnel (Bouchamma, 2013; Gouvernement du Québec, 2008).

Par cette gestion des services éducatifs, la direction vient ainsi permettre à son équipe enseignante de partager et de s'engager dans la réussite visée chez tous les élèves faisant partie des écoles où des communautés d'apprentissage professionnelles sont mises en place.

2.3.2 La gestion de l'environnement éducatif (domaine de gestion 2)

La gestion de l'environnement éducatif exige de la part de la direction de mettre en place des moyens efficaces afin d'assurer sa collaboration avec les partenaires du milieu scolaire. Les écoles doivent promouvoir le partage des informations parmi les divers acteurs de l'école et du milieu environnant (Bouchamma, 2013). L'élaboration et la mise en œuvre du plan de réussite axé sur la réussite de l'élève exigent de la direction qu'elle fasse l'analyse de la situation de l'école, qu'elle élabore des activités permettant de l'actualiser et qu'elle partage les orientations avec son équipe (Gouvernement du Québec, 2008). Il est de son devoir d'exercer un leadership partagé afin de favoriser une concertation entre les acteurs engagés dans le milieu (Gouvernement du Québec, 2008). Elle doit s'assurer d'explicitier de façon claire et concrète la vision de l'école, les intentions et les valeurs de l'équipe en s'assurant d'un climat de communication et de confiance entre chacune des parties (Bouchamma, 2013).

Il est également important qu'elle adapte son discours aux personnes avec lesquelles elle doit composer. Il est entre autres du devoir de la direction d'établir des relations de confiance avec les membres de la communauté et de reconnaître l'importance de leur collaboration afin de favoriser l'implication et les ententes favorables pour la réussite de chacun des élèves (Gouvernement du Québec, 2008). Elle se doit de développer une culture nourrie par la collégialité où les acteurs cherchent à apprendre les uns des autres travaillant ainsi dans une culture de collaboration, d'écoute et d'ouverture (Bouchamma, 2013; Leclerc, Moreau, Leclerc-Morin, 2007).

L'intention de la communauté d'apprentissage professionnelle vient à ce niveau s'arrimer à cette gestion de l'environnement éducatif. Par le biais de cette approche collaborative, nous retrouvons les éléments de base reliés à cette structure qui sollicite la collaboration et l'engagement de tous les intervenants au regard de la réussite des élèves (Leclerc, Pillion *et al.*, 2013).

2.3.3 La gestion des ressources humaines (domaine de gestion 3)

La gestion des ressources humaines vient assurer l'agir compétent dans la pratique du directeur d'école et dans celle de chacun des membres du personnel, dans l'action de chaque équipe de travail et dans le développement des compétences de la direction et de celles de tous les membres du personnel (Bouchamma, 2013; Gouvernement du Québec, 2008). La direction se doit de fournir à chaque membre du personnel les conditions et les moyens leur permettant de réaliser leur tâche et leur mandat éducatif (Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007). La communication doit permettre aux membres de l'équipe d'avoir des attentes claires quant à leur contribution dans la réalisation du plan de réussite. Les rôles et mandats doivent être amenés et clarifiés au niveau de chaque équipe de travail afin de favoriser la coopération et les compétences de chacun (Bouchamma, 2013; Gouvernement du Québec, 2008). En assurant le développement professionnel de ses membres, la direction doit s'engager à promouvoir la formation continue en soutenant des projets individuels et collectifs de développement de compétences et en mettant en place des plans de formation répondant aux besoins du personnel et du plan de réussite (Gouvernement du Québec, 2008).

Une des stratégies envisageables pour contribuer à l'amélioration des pratiques professionnelles consiste dans la formation d'équipes interdisciplinaires d'enseignants au sein de l'école (Bouchamma, 2013). En plus de faciliter la collaboration et de discuter des pratiques professionnelles de chacun, la CAP aurait comme impact entre autres une stabilité favorisant les relations entre les enseignants, des environnements d'apprentissage plus conviviaux pour les élèves et les enseignants ainsi qu'un meilleur climat et une plus grande satisfaction au travail (Bouchamma, 2013). La formation d'équipe interdisciplinaire permettrait à l'ensemble des acteurs d'être en mesure de tenir de vraies discussions sur les stratégies d'enseignement à utiliser et sur les objectifs à poursuivre pour assurer la réussite des élèves (Bouchamma, 2013).

Un autre aspect mentionné dans la recherche fait état de l'importance du leadership de la direction dans la motivation de son équipe enseignante (Brunet et Boudreault, 2001). Sous le terme « empowerment », il est difficile de passer à côté de cette notion lorsque nous parlons de gestion des ressources humaines. L'empowerment est le processus de motivation intrinsèque par lequel un employé en vient à donner son plein rendement au travail dans une organisation (Brunet et

Boudreault, 2001). Selon ces mêmes auteurs, l'empowerment fait partie des pratiques de gestion à caractère participatif dont l'objectif est d'augmenter la mobilisation des employés au travail, de leur permettre de s'impliquer davantage et de se sentir collectivement responsable de leur travail. Dans le but de leur donner une meilleure estime d'eux-mêmes, la direction redonne aux enseignants un certain pouvoir décisionnel qui vient accentuer leur estime de soi, la confiance en leur travail et leur sentiment d'appartenance (Brunet et Boudreault, 1994). Comme le rapportent Dufour et Eaker (2004), cette confiance est d'ailleurs primordiale pour la croissance d'une communauté d'apprentissage professionnelle, qui s'exprime tant de la part de la direction d'école envers ses enseignants et vice versa, que des enseignants les uns envers les autres. C'est grâce à cette confiance mutuelle que l'équipe s'aventurera à prendre des risques dans des domaines peu connus et à expérimenter de nouvelles avenues (Dufour et Eaker, 2004). « La direction d'école, qui voit les enseignantes comme des professionnelles, laisse de l'espace aux initiatives tout en gardant un oeil critique sur les réalisations accomplies et les processus adoptés, ce qui aboutit finalement à un pouvoir d'agir partagé » (Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007, p.167).

La mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle vient à ce niveau rendre la tâche de la direction encore plus éloquente quant à son implication dans ce processus de partage d'expertise. Elle a un rôle à jouer dans le processus d'implantation d'une CAP notamment en favorisant une collaboration partagée entre les divers acteurs du milieu (Couturier et Larose, 2006; Leclerc, Phillion *et al.*, 2013). Non seulement les rencontres collaboratives constituent un lieu de développement continu et de recherche de solutions pédagogiques, mais elles deviennent un puissant moyen de stimulation intellectuelle et de réflexion, car le groupe adopte une posture d'équipe de recherche (Hord et Sommers, 2008; Leclerc, Moreau, Dumouchel et Sallafranque St-Louis, 2012). Ce même groupe cherchant ainsi à se perfectionner et à développer de nouvelles compétences afin d'obtenir des méthodes d'enseignement toujours plus actuelles et prometteuses pour la réussite des élèves.

2.3.4 La gestion administrative (domaine de gestion 4)

La gestion administrative se rapporte à la gestion des ressources financières et matérielles (Gouvernement du Québec, 2008). La direction doit s'assurer de présenter un budget en conformité avec les règles budgétaires et les normes de la commission scolaire (Bouchamma, 2013). La

répartition des sommes et les stratégies utilisées doivent être analysées en respectant les orientations de l'établissement et le plan de réussite de l'école (Gouvernement du Québec, 2008). Pour la direction d'établissement, il demeure primordial de répartir efficacement les sommes engagées selon les priorités retenues par l'équipe-école pour la mise sur pied de l'ensemble des projets choisis se rapportant principalement aux services à rendre à l'élève selon les différents besoins observés (Bouchamma, 2013). C'est donc à la direction que revient le mandat d'assurer une gestion de qualité afin de mettre en place les éléments de base à la bonne organisation administrative de l'école. Il s'agit là de responsabilités fondamentales quant à son incidence sur les enjeux tels que la planification et la qualité de l'enseignement offert aux élèves, le climat de l'école et la possibilité de permettre à l'équipe de renouveler le matériel nécessaire aux apprentissages (Bouchamma, 2013).

Lorsque les auteurs considèrent les éléments essentiels à la mise sur pied d'une communauté d'apprentissage professionnelle, il en ressort des conditions de type organisationnel primordiales au bon déroulement des partages de pratique : fournir des conditions physiques nécessaires au bon fonctionnement du groupe, permettre aux enseignants d'être disposés à travailler sur des temps qui leur sont attribués en dehors des heures de travail, fournir un accompagnement pédagogique par l'implication de professionnels variés (Leclerc, Phillion *et al.*, 2013; Roberts et Pruitt, 2010). Ces différents éléments exigent une organisation et une coordination financières et matérielles qui vont différencier la richesse des rencontres et l'évolution du groupe à travers le temps.

La communauté d'apprentissage professionnelle, telle que décrite précédemment, vient mettre en évidence le rôle d'une direction d'établissement en lien avec les quatre domaines de gestion précédemment décrits. Leclerc, Phillion *et al.* (2013) dégagent sept indicateurs en lien avec les actions posées par la direction d'école pour favoriser l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle. Ceux-ci indiquent l'importance du rôle de la direction et de toute l'implication qui lui est attribuée dans ce processus d'implantation. Voici donc les sept indicateurs énoncés par Leclerc, Phillion *et al.* (2013, p.128) : 1) une vision claire et partagée quant à la réussite des élèves (dimension idéologique); 2) des conditions physiques et humaines qui permettent aux intervenants de collaborer (dimension organisationnelle); 3) une culture axée sur la collaboration

(dimension affective); 4) un leadership qui favorise la participation aux prises de décision (dimension participative); 5) le développement continu et la diffusion de l'expertise favorisant l'apprentissage collectif (dimension cognitive); 6) une démarche d'enquête collaborative où le choix des interventions s'appuie sur les pratiques éprouvées par la recherche (dimension pédagogique); 7) l'exercice de la pratique réflexive où les prises de décision sont basées sur des preuves, soit les données d'apprentissage des élèves (dimension réflexive).

L'implantation de la CAP présente plusieurs défis pour une direction d'établissement au niveau de la gestion pédagogique et administrative. Il demeure essentiel pour une équipe collaborative de comprendre la mission du travail d'équipe et de connaître la vision de la direction et des membres travaillant en CAP.

Les concepts explicités ci-dessus viennent donc préciser les termes retenus dans l'objectif de notre étude. En effet, nous souhaitons être en mesure d'identifier les conditions de mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle, par la direction d'établissement, favorisant la planification de méthodes pédagogiques compatibles dans un contexte de transition primaire-secondaire.

À partir de cet objectif de recherche, nous venons identifier deux objectifs spécifiques : 1) identifier les perceptions des participants quant aux avantages et aux limites d'une CAP en contexte de transition primaire-secondaire sur la planification de méthodes pédagogiques compatibles entre les deux ordres d'enseignement; 2) identifier les perceptions des mêmes participants quant aux rôles que devrait jouer la direction d'établissement dans la mise en place d'une telle CAP.

Le chapitre suivant présente la méthodologie utilisée lors de cette recherche-action. Les méthodes de collecte de données sont détaillées ainsi que la description de l'échantillon utilisé auprès des participants qui ont accepté de s'engager dans la recherche. Nous présentons par la suite la méthode d'analyse employée nous permettant de bien identifier les résultats de recherche recueillis. Nous terminons par l'échéancier des différentes rencontres et des collectes de données.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Une approche qualitative, en lien avec notre question de recherche, a été choisie puisqu'elle permet d'explorer les émotions, les sentiments des participants, ainsi que leurs comportements et leurs expériences personnelles. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2006), la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à créer du sens à partir des données. Elle peut contribuer à une meilleure compréhension du fonctionnement des participants et des interactions entre eux (Aubin-Auger, 2008). Elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative; « elle nécessite des dispositions humanistes, de la curiosité, de l'imagination et de la créativité, mais aussi un sens de la logique, la capacité à reconnaître la diversité ou la régularité d'un phénomène » (Aubin-Auger, 2008, p.143).

De type recherche-action, qui s'appuie sur le modèle théorique de la recherche-action et qui rappelle le processus de base d'action/ observation/ réflexion/ planification (Savoie-Zajc, 2001), cette étude nous a permis de recueillir les perceptions des membres impliqués dans une communauté d'apprentissage professionnelle et ce qui résulte des échanges entre les enseignants des deux ordres d'enseignement.

Nous souhaitons, dans cette recherche, identifier les conditions de mise en place d'une CAP favorisant la planification de méthodes pédagogiques compatibles dans un contexte de transition primaire-secondaire. De nombreuses recherches démontrent la pertinence de mettre en place une CAP dans un milieu scolaire. Toutefois, aucune recherche, à notre connaissance, n'avait été réalisée pour identifier les conditions de cette implantation dans ce type de transition académique et de partage au niveau de deux ordres d'enseignement.

3.1 Échantillonnage

Cette recherche-action est menée auprès de deux communautés d'apprentissage professionnelles œuvrant dans deux écoles primaires et une école secondaire. Les deux CAP ont été formées au printemps 2016 par l'entremise de la directrice adjointe de ces trois écoles,

également étudiante-chercheuse de la présente étude, et de divers professionnels impliqués dans le développement pédagogique pour la réussite des élèves. Les écoles primaires de ce secteur sont composées au total de 13 élèves dans une et de 168 dans l'autre. L'école secondaire du milieu comporte des niveaux de premier et deuxième cycles comptant au total 122 élèves. Ce secteur rural se situe à près de 50 kilomètres de la principale municipalité de la commission scolaire en place.

Les professionnels de l'éducation ont été regroupés selon les disciplines enseignées, soit une équipe en mathématique de huit participants et une équipe en français et univers social en comportant huit. Ces communautés d'apprentissage professionnelles primaire-secondaire sont composées des deux enseignantes de fin de cycle du primaire des deux écoles faisant partie de cette étude, d'une stagiaire en 4^e année de baccalauréat en enseignement, d'une enseignante-orthopédagogue œuvrant dans les deux écoles primaires, de cinq enseignants du premier cycle du secondaire, de l'orthopédagogue au secondaire et des trois conseillères pédagogiques provenant des différentes disciplines étudiées dans ces CAP.

TABLEAU 3.1
ÉCHANTILLONNAGE

CAP 1 Mathématiques	CAP 2 Français/ Univers social
<ul style="list-style-type: none"> • Deux enseignantes de 6^e année ; • Une stagiaire 4 au primaire ; • Une enseignante-orthopédagogue du primaire ; • Deux enseignants du 1^{er} cycle du secondaire ; • Une orthopédagogue du secondaire ; • Une conseillère pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Une enseignante de 6^e année ; • Une enseignante-orthopédagogue du primaire ; • Trois enseignants du 1^{er} cycle du secondaire ; • Une orthopédagogue du secondaire ; • Deux conseillères pédagogiques

3.2 Échantillon

L'échantillon est formé de sept participants parmi les deux CAP en place. Celui-ci a été construit de façon volontaire dans le sens où les professionnels avaient le choix ou non de participer aux collectes de données. À noter qu'une enseignante du primaire, l'enseignante-orthopédagogue du primaire ainsi que l'orthopédagogue du secondaire ont participé aux deux CAP. Celles-ci, étant impliquées dans les disciplines visées, pouvaient être intégrées aux rencontres et développer leurs compétences autant en français et univers social qu'en mathématiques. De son côté, une

enseignante au 1^{er} cycle du secondaire a dû délaissier la CAP en raison de son départ de notre école à la mi-année. Elle a complété deux journaux de bord qui ont été consignés dans la collecte de données, mais elle n'a pu répondre à l'entretien semi-dirigé qui s'est fait après son départ.

Afin d'obtenir un échantillon représentatif de la population des deux CAP mises en place, cinq membres de la CAP mathématiques ont participé à cette recherche. Parmi ceux-ci, nous retrouvons une stagiaire en 4^e année de baccalauréat en enseignement du primaire, deux enseignantes du primaire, une enseignante-orthopédagogue du primaire et une orthopédagogue au secondaire. Des cinq membres de la CAP de français et univers social, une enseignante du primaire, une enseignante-orthopédagogue du primaire, une enseignante du secondaire et deux professionnels du secondaire font partie de notre échantillon. À noter qu'une faible participation des enseignants du secondaire a fait partie de notre échantillon, ceux-ci n'ayant pas souhaité participer à la collecte de données. Le tableau 3.2 présente la répartition des participants, volontaires à la recherche, pour chacun des regroupements.

TABLEAU 3.2
ÉCHANTILLON

CAP 1 Mathématiques	CAP 2 Français/ Univers social
Groupe de 5 personnes ciblées: <ul style="list-style-type: none"> • Deux enseignantes du primaire ; • Une stagiaire (4^e année de baccalauréat) ; • Une enseignante-orthopédagogue ; • Une orthopédagogue. 	Groupe de 5 personnes ciblées : <ul style="list-style-type: none"> • Une enseignante du primaire agissant dans les deux CAP; • Une enseignante du secondaire (qui a quitté à la mi-année) ; • Une enseignante-orthopédagogue agissant dans les deux CAP ; • Une orthopédagogue agissant dans les deux CAP ; • Une conseillère pédagogique.

Nous estimons que cet échantillon ciblant des professionnels de l'éducation jouant différents rôles dans la CAP permet d'assurer une bonne représentativité de nos résultats. La participation d'enseignants et de professionnels (orthopédagogues et conseillers pédagogiques) fait que le partage des expérimentations et le soutien accordé peuvent y être favorables.

3.3 Méthodes de collecte de données

Cette recherche-action réalisée auprès des membres de deux CAP nous a conduit à utiliser deux méthodes de collecte de données (Peters et Savoie-Zajc, 2013; Savoie-Zajc, 2010). La combinaison des deux méthodes nous a permis d'identifier les perceptions des participants à une CAP quant aux conditions de mise en place favorisant la planification de méthodes pédagogiques compatibles dans un contexte de transition primaire-secondaire. Dans la prochaine section, l'entretien semi-dirigé et l'observation participante seront présentés comme étant des méthodes pertinentes pour atteindre les objectifs visés (Peters et Savoie-Zajc, 2013; Savoie-Zajc, 2010).

3.3.1 Entretien semi-dirigé

Selon Savoie-Zajc (2010), l'entretien semi-dirigé permet au chercheur d'obtenir un entretien verbal avec la personne interviewée lors duquel les échanges entre les deux personnes présentes se développeront et évolueront au fil de la rencontre.

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Savoie-Zajc, 2010, p.340).

Lors des entretiens semi-dirigés, l'interaction verbale entre le chercheur et l'interviewé permet d'entrer en contact direct et d'obtenir des informations pertinentes sur les réflexions ressortant des rencontres collaboratives de la CAP. Ceux-ci visent « la compréhension du monde de l'autre » (Savoie-Zajc, 2010, p.343). Le contact direct avec le participant permet au chercheur d'obtenir une description détaillée et nuancée de son expérience, de son savoir et de son expertise (Savoie-Zajc, 2010). Un réel échange se développe entre les personnes impliquées, l'un tentant d'exprimer ses idées et ses constats, l'autre tentant de comprendre et d'analyser les éléments d'informations ressortis (Savoie-Zajc, 2010).

Dans le cadre de cette étude, ces entretiens, faits individuellement, ont permis de faire verbaliser chacun des six membres interrogés de manière à répondre à notre question générale et nos questions spécifiques de recherche. Les perceptions des participants sélectionnés, quant aux rôles de la direction d'établissement ont été questionnées ainsi que les avantages et limites perçues par les professionnels des deux ordres d'enseignement en lien avec les méthodes pédagogiques

utilisées. Ces concepts à l'étude nous ont amené à formuler les questions qui ont orienté notre protocole d'entretien (Annexe 1). Celui-ci a été orienté par des questions en lien avec notre cadre conceptuel et a été conçu à partir du modèle de questionnaire produit par Savoie-Zajc, Peters et Duquette (2013) : Questionnaire à l'intention des participants à une CAP.

Une professionnelle non participante à la recherche a accepté de répondre au protocole d'entretien afin de valider les questions et de vérifier la durée de passation du questionnaire. Nous avons pu à ce moment ajuster le nombre de questions posées ainsi que la pertinence et la clarté de chacune d'elles.

Les entretiens ont été effectués à un moment où les participants avaient une période qui leur était allouée durant leur journée de travail. Cette période de soixante-quinze minutes prévues à leur agenda n'a pas occasionné de limitation face à leur journée de travail et aux tâches prévues à leur horaire. Les entretiens ont été d'une durée allant de 25 minutes à 40 minutes par participant. Le local a été choisi en fonction que ce soit un milieu retiré, loin des élèves et des membres du personnel.

Le tableau 3.3 présente la correspondance entre chacun des concepts à l'étude et les questions qui ont été présentées aux participants de la recherche dans le protocole d'entretien. Un lien est également établi avec les intentions qui sont rattachées à chacune des questions, et ce, afin de comprendre la pertinence de chacune des sections du protocole d'entretien.

TABLEAU 3.3
CORRESPONDANCE CADRE CONCEPTUEL, PROTOCOLE D'ENTRETIEN ET
OBJECTIFS DE QUESTIONNEMENT

Concepts à l'étude dans cette recherche	Questions en lien avec le protocole d'entretien	Objectifs et intentions de questionnement
Informations personnelles	Questions 1 à 6	Obtenir les informations personnelles de chacun des participants.
Informations liées à l'approche collaborative CAP	Questions 7 à 11	Connaître les perceptions des participants quant aux conditions de mise en œuvre de la CAP et ses impacts sur la planification des méthodes pédagogiques utilisées.
Informations liées aux rôles de la direction d'établissement	Questions 12 à 18	Connaître les perceptions des participants quant aux rôles que devrait jouer la direction d'établissement dans une CAP.
Informations liées à la transition primaire-secondaire	Questions 19 à 22	Connaître les perceptions des participants quant aux retombées pédagogiques d'une CAP pratiquée dans un contexte de transition primaire-secondaire.
Informations en lien avec la participation des membres à cette CAP	Questions 22 à 25	Connaître les perceptions des participants quant à leur participation à la CAP, ainsi que les perspectives envisagées.

Ces entretiens ont été enregistrés par la chercheuse afin de lui permettre de bien prendre en compte toutes les informations qui sont ressorties des entretiens et de ne pas omettre d'éléments importants pouvant permettre de répondre aux questions de la recherche.

3.3.2 Observation participante

Selon Laperrière (2010), cette méthode de collecte de données permet de comprendre, de l'intérieur, la motivation des acteurs et l'influence du contexte social qui donne sens aux actions. Celle-ci tente de préciser (par les interactions, les échanges et l'implication de la chercheuse) et d'effectuer un prélèvement qualitatif de la réalité vécue par les professionnels concernés (Laperrière, 2010). Comme le mentionne Granger (2014), les membres de chacune des CAP

encouragent les échanges entre les participants afin qu'ils dégagent les facilitateurs, les obstacles et les pistes de solutions au terme de l'expérience vécue.

L'observation participante permet de comprendre le quotidien d'un groupe et le sens que ses membres donnent à ses actions (Beaupré, 2016). De cette façon, le chercheur peut s'intégrer au groupe et vivre des expériences riches en informations. Cette méthode de collecte de données fait en sorte également de capter les comportements au moment où ils se produisent dans le cadre naturel des gens (Beaupré, 2016). Ces moments d'observation et d'échange permettent de questionner les participants et de faire le point sur le sens qu'ils donnent à leurs pratiques, sur les principes qui guident leurs choix et les critères auxquels ils se réfèrent pour agir.

Dans ce processus de collecte de données, le journal de bord (Annexe 2) a été utilisé afin de collecter les informations directement sur le terrain. Annoté à trois reprises dans l'année, il a ainsi été complété autant par les participants que par la chercheuse. Nous nous sommes basée sur le modèle de Savoie-Zajc (2001) afin d'élaborer les paramètres du journal de bord qui a été utilisé dans cette étude. Selon Peters et Savoie-Zajc (2013), le journal de bord, d'abord au service de l'individu, devient un outil collectif permettant de consigner les avancées et les réflexions du groupe sur leur propre dynamique et leur orientation. Il permet de faire des liens et encourage la réflexivité.

Le journal de bord a été décrit comme un outil par lequel les enseignants notent leurs questionnements, leurs avancées, leurs succès, leurs difficultés. Ces notes deviennent le matériau de base dans lequel les questionnements des uns et des autres s'ancrent. Le journal de bord permet aussi de retracer le développement de la personne. Il constitue en ce sens un document précieux pour l'accompagnement au travail en CAP (Peters et Savoie-Zajc, 2011, p.40-41).

Les sept participants et la chercheuse ont rempli le journal de bord pour chacune des trois premières rencontres en CAP. Ils devaient le compléter afin de leur permettre de faire, dans les cinq jours suivants chacune des rencontres, une réflexion et une analyse de ce qu'ils avaient vécu au cours des discussions et des échanges réalisés. Comme mentionné précédemment, trois participantes ont été présentes dans les deux différentes CAP, elles ont donc complété le journal de bord pour chacune des rencontres disciplinaires afin de différencier leur réflexion pour chacun des groupes respectifs.

Comme le rapporte Pruitt et Roberts (2010), il est important que les enseignants analysent continuellement leur cheminement et réfléchissent à leurs pratiques pédagogiques. Ce faisant, par le biais du journal de bord, nous avons été en mesure de prendre conscience du chemin parcouru, de noter la progression face aux enjeux poursuivis ainsi que d'identifier les pas ultérieurs à faire en lien avec nos objectifs de recherche.

Ces deux méthodes définies permettent donc une triangulation des données recueillies obtenant ainsi une meilleure vue de l'ensemble des résultats de cette étude. La section qui suit présente la méthode d'analyse qui a été utilisée afin de traiter les données ressorties lors des entretiens semi-dirigés et des réflexions annotées dans les journaux de bord des participants.

3.4 Méthode d'analyse des données

L'analyse de contenu a servi dans un premier temps à nous permettre de comprendre le discours des participants. Comme l'énonce Sabourin (2010), « faire une analyse de contenu, c'est produire du langage (le discours savant d'interprétation des documents) à partir du langage (les documents analysés résultant d'une interprétation du monde) » (p.416). Les mots et expressions ressortis lors des entretiens semi-dirigés, ainsi que les réflexions annotées dans les journaux de bord, ont été interprétés afin de comprendre la sémantique des réponses données par les participants. L'analyse de contenu visait à considérer comment, en utilisant les outils de la langue, nous pouvions constituer du sens aux messages entendus lors des entretiens (Sabourin, 2010).

Selon Wanlin (2007), l'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés, fondés sur la déduction et l'inférence. Celle-ci s'organise autour de trois phases chronologiques : 1) la préanalyse (étape préliminaire d'organisation pour opérationnaliser les idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse permettant de structurer les thèmes ressortis, 2) l'exploitation du matériel (appliquer, au corpus de données, une signification différente répondant à la problématique, mais ne dénaturant pas le contenu initial souhaité par le chercheur), ainsi que 3) le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation (permet d'évaluer la richesse du dispositif de collecte de données) (Wanlin, 2007). Ces étapes résument bien le processus d'analyse de contenu ici visé.

De plus, Wanlin (2007) nous ramène à l'importance de classer, d'après des critères définis, les informations recueillies dans la collecte de données :

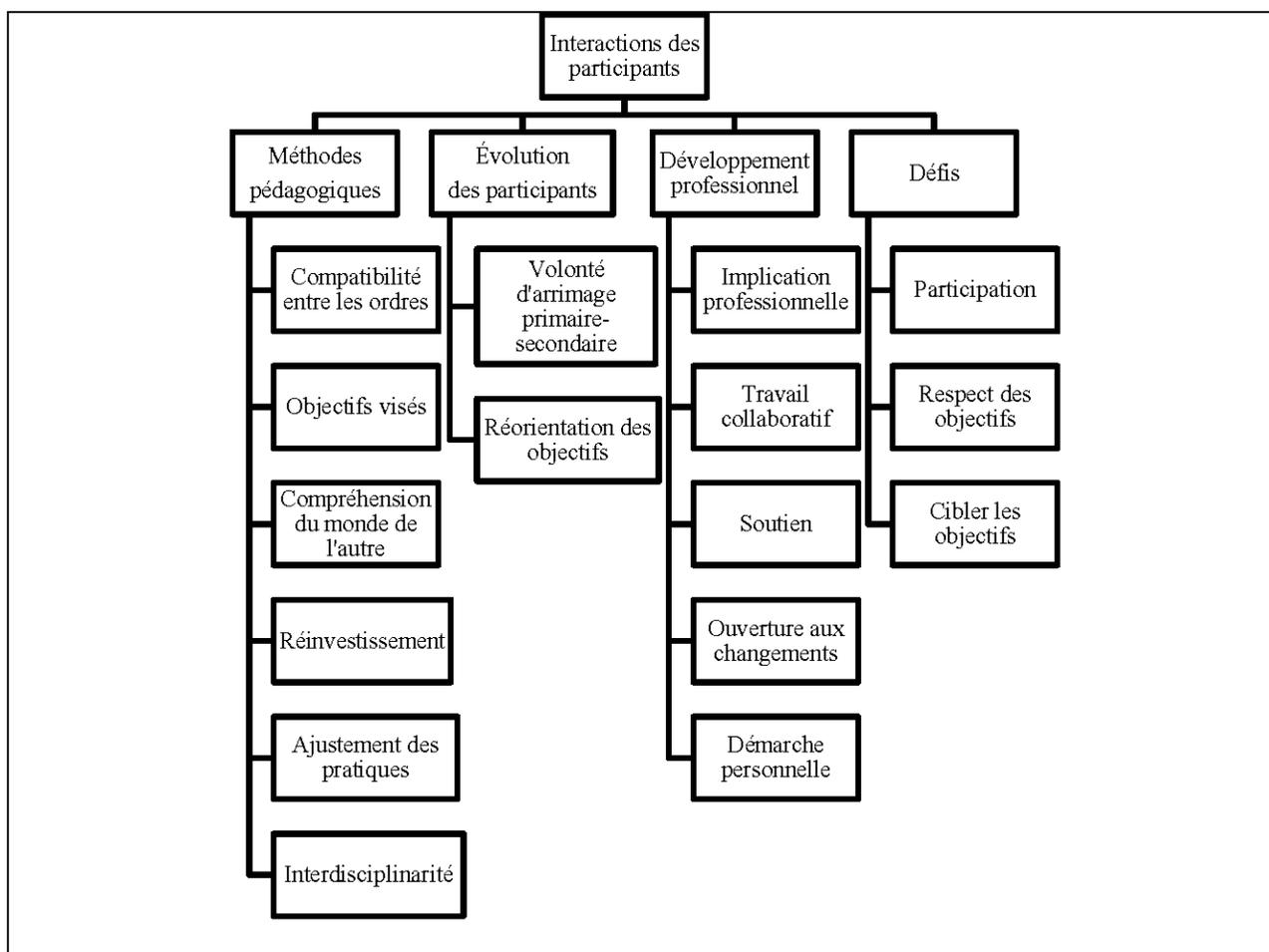
Il s'agit toujours de rassembler ou de recueillir un corpus d'informations concernant l'objet d'étude, de le trier selon qu'il y appartient ou non, de fouiller son contenu selon ses ressemblances « thématiques », de rassembler ces éléments dans des classes conceptuelles, d'étudier les relations existant entre ces éléments et de donner une description compréhensive de l'objet d'étude (Wanlin, 2007, p.252).

Afin de faire ressortir les données répondant à nos objectifs de recherche, nous avons choisi plus spécifiquement la méthode d'analyse thématique présentée par Paillé et Mucchielli (2016) pour traiter les données issues des huit journaux de bord recueillis et des six entretiens semi-dirigés réalisés en fin de collecte de données. Ceux-ci nous ont permis d'obtenir un ensemble d'informations suffisant à la représentativité des éléments de réponse. Il s'agissait de transcrire les entretiens et de colliger les documents et notes d'observation de façon à pouvoir ensuite y noter directement les thèmes. De cette façon, l'analyse thématique nous a permis de réduire notre corpus à des dénominations que nous avons nommées thèmes et sous-thèmes, puis d'effectuer des regroupements de plus en plus complets. Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et à l'examen discursif des thèmes abordés dans une transcription d'entretiens ou de notes d'observation.

Il a été également important, comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2016), de vérifier si certains thèmes étaient récurrents d'un matériau à l'autre et d'analyser comment ils se recoupaient, se rejoignaient, se contredisaient et se complétaient. Dans la pratique, cela signifie qu'une attention particulière a été portée aux ressemblances, d'un sujet à l'autre ou d'un document à l'autre, avec comme objectif de reprendre des thèmes existants, lorsque cela était possible, et de cerner les points communs des éléments rapportés. Ces auteurs mentionnent en finalité que si nous ne faisons pas cet exercice primordial, viendra un temps où le nombre trop élevé de thèmes constituera « une menace à la clarté de l'analyse finale, et où il faudra fusionner, regrouper, subdiviser et hiérarchiser » (p.262).

Il s'agissait à ce moment de construire un schéma représentatif de tous les thèmes choisis sous forme «d'arbre thématique⁵» nous permettant d'obtenir un visuel démontrant tout ce qui a été ressorti par les participants.

FIGURE 3-1
ARBRE THÉMATIQUE : INTERACTION DES PARTICIPANTS



3.5 Calendrier de réalisation

Le calendrier mis en place pour la réalisation des rencontres en communauté d'apprentissage professionnelle et des méthodes de collecte de données, ciblées auprès des membres des deux CAP, sera maintenant détaillé afin de bien comprendre les étapes de la démarche méthodologique.

⁵ Arbre thématique : réseau de concepts de la section « Communauté d'apprentissage professionnelle » (voir annexe 3 pour la codification des thèmes).

Malgré que les rencontres aient eues lieu sur une période allant de septembre à juin, en raison de la saturation des données recueillies lors de la collecte de données, les journaux de bord (3) ont été complétés du mois d'octobre au mois de mars et les entretiens semi-dirigés se sont déroulés durant le mois d'avril.

TABLEAU 3.4
ÉCHÉANCIER DES DIFFÉRENTES RENCONTRES
ET DES COLLECTES DE DONNÉES

Septembre 2016	Mise en place des deux communautés d'apprentissage professionnelles par la direction adjointe (mathématique et français/univers social): première rencontre de coordination entre la direction adjointe (chercheuse) et les conseillères pédagogiques.
Octobre 2016	Première rencontre annuelle des membres pour chacune des CAP : Objectifs de l'année à établir selon les besoins (Présenter le projet de recherche; présenter le journal de bord afin de guider les participants dans la rédaction des notes et des réflexions).
Fin octobre 2016	Première rencontre de la CAP en français dans le cadre de la recherche : Remise de la première rédaction du journal de bord pour la CAP français dans les 5 jours suivant la première rencontre ;
Novembre 2016	Première rencontre CAP en mathématique : Remise de la première rédaction du journal de bord pour la CAP mathématique dans les 5 jours suivant la première rencontre ;
Décembre 2016	Deux rencontres CAP (français et mathématique): retour sur les méthodes pédagogiques utilisées et les expérimentations faites (observation participante : journal de bord 2 (français et mathématique) annoté par les 7 participants et la chercheuse pour chacune des deux CAP, dans les 5 jours suivants la rencontre.
Janvier- Février 2017	Deux rencontres CAP : retour sur les méthodes pédagogiques utilisées et les expérimentations faites (observation participante : journal de bord 3 (français et mathématique) annoté par six ⁶ des participants et la chercheuse.
Mars-Avril 2017	Une rencontre CAP à la fin mars et collecte de données : Avril : Entretiens semi-dirigés auprès des six membres sollicités pour la collecte de données (protocole d'entretien): retour sur les méthodes pédagogiques utilisées et les expérimentations faites. Orientation et planification des derniers mois de l'année.

Faisant suite à la description méthodologique de notre étude, certaines réflexions ont été faites et des constats sont ressortis quant à certaines limites que cette recherche peut représenter. La section suivante en fait état.

⁶ À compter du mois de janvier, seulement six des sept participants au départ ont été en mesure de compléter le journal de bord puisqu'une enseignante a quitté le milieu scolaire.

3.6 Forces et limites de la recherche

Nous sommes consciente que le poste de direction de la chercheuse présentement impliquée peut provoquer un biais devant l'autorité qu'elle peut représenter face aux différents éléments de la recherche, incitant notamment les participants à s'impliquer dans le processus de collecte de données. Cette approche collaborative en CAP étant déjà débuté depuis une année, les participants connaissent le fonctionnement et savent à quel type de rencontre ces échanges collaboratifs peuvent ressembler. L'ajout du journal de bord en lien avec leur participation à la CAP leur a été amené dès la première rencontre afin de démystifier cette manière d'annoter les réflexions faites au courant de l'année. Un formulaire d'engagement de confidentialité a été signé et présenté par la direction-chercheuse en début de recherche afin d'éviter toute ambiguïté sur la qualité de son éthique professionnelle. La chercheuse se veut transparente en ce qui concerne les méthodes de collecte de données et le consentement est demeuré libre et éclairé pour chacun des membres interviewés. Comme mentionné précédemment, certains membres des CAP ont d'ailleurs décliné l'invitation à participer à la recherche tout en maintenant leur participation aux rencontres.

Un second élément rattaché aux limitations de cette recherche demeure dans le mouvement des participants impliqués dans les CAP. Certains membres ont dû quitter le groupe au courant de l'année pour différentes raisons (congé maternité, retrait préventif, congé différé, changement de poste). Certains ont débuté l'année et se sont retirés après quelques rencontres tandis que d'autres sont arrivés en cours d'année afin de remplacer les personnes en congé. Il était donc difficile d'impliquer ces membres afin qu'ils puissent contribuer comme participant à la recherche.

3.7 Synthèse du projet de recherche

Pour conclure, le tableau 3.5 présente la synthèse des trois premiers chapitres de ce rapport, permettant ainsi de bien saisir l'interrelation entre la problématique visée, les différents concepts à l'étude ainsi que la méthodologie utilisée.

TABLEAU 3.5
SYNTHÈSE DES TROIS PREMIERS CHAPITRES DU PROJET DE RECHERCHE

Questions générale et spécifiques de recherche	<p><u>Question générale</u> : Quelles sont les perceptions des participants à une CAP, mise en place dans un contexte de transition académique primaire-secondaire par une direction d'établissement, quant aux conditions qui favorisent une planification de méthodes pédagogiques compatibles entre les deux ordres d'enseignement?</p> <p><u>Questions spécifiques</u> : 1) Quelles sont les perceptions des participants quant aux avantages et aux limites d'une CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire sur la planification de méthodes pédagogiques compatibles entre les deux ordres d'enseignement? 2) Quelles sont les perceptions des participants quant au rôle que devrait jouer la direction d'établissement dans la mise en place d'une CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire?</p>												
Objectifs général et spécifiques de recherche	<p><u>Objectif général</u> : Identifier les conditions de mise en place d'une CAP favorisant la planification de méthodes pédagogiques compatibles dans un contexte de transition primaire-secondaire.</p> <p><u>Objectifs spécifiques</u> : *Identifier les perceptions des participants à une CAP en contexte de transition primaire-secondaire quant aux avantages et aux limites sur la planification de méthodes pédagogiques compatibles entre deux ordres d'enseignement. *Identifier les perceptions des participants à une CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire quant au rôle que devrait jouer la direction d'établissement.</p>												
Éléments du cadre conceptuel	<p><u>Les types de transition primaire-secondaire</u> :</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">1) Organisationnelle</td> <td style="width: 50%;">2) Sociale</td> </tr> <tr> <td>3) Académique</td> <td></td> </tr> </table> <p><u>Les approches collaboratives</u>:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">1) Communauté de pratique (CP)</td> <td style="width: 50%;">2) Communauté d'apprentissage (CA)</td> </tr> <tr> <td>3) Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)</td> <td></td> </tr> </table> <p><u>Les rôles d'une direction d'établissement</u> :</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">1) la gestion des services éducatifs</td> <td style="width: 50%;">2) la gestion de l'environnement éducatif</td> </tr> <tr> <td>3) la gestion des ressources humaines</td> <td>4) la gestion administrative</td> </tr> </table>	1) Organisationnelle	2) Sociale	3) Académique		1) Communauté de pratique (CP)	2) Communauté d'apprentissage (CA)	3) Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)		1) la gestion des services éducatifs	2) la gestion de l'environnement éducatif	3) la gestion des ressources humaines	4) la gestion administrative
1) Organisationnelle	2) Sociale												
3) Académique													
1) Communauté de pratique (CP)	2) Communauté d'apprentissage (CA)												
3) Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)													
1) la gestion des services éducatifs	2) la gestion de l'environnement éducatif												
3) la gestion des ressources humaines	4) la gestion administrative												
Éléments de la méthodologie	<p>Élaboration d'une recherche-action, l'approche qualitative.</p> <p><u>Échantillonnage</u> Deux écoles primaires/ une école secondaire en milieu rural; CAP 1 (mathématique): sept membres professionnels du secteur; CAP 2 (français/ univers social) : huit membres professionnels du secteur</p> <p><u>Échantillon</u> : (7 participants au total)</p> <p>CAP 1 (mathématique): Cinq membres ont accepté la participation à la recherche</p> <p>CAP 2 (français/ univers social) : Cinq membres, dont trois participantes faisant partie des deux CAP et une qui n'a pu participer à l'entretien semi-dirigé en raison de son départ de l'école.</p> <p>Enseignants primaire-secondaire/ Stagiaire 4^e année/ Conseillères pédagogiques/ Orthopédagogue/ Enseignante-orthopédagogue</p> <p><u>Méthodes de collecte de données</u> :</p> <p>Entretien semi-dirigé : Guide d'entretien (annexe 1) , Observation participante : Journal de bord (annexe 2)</p> <p><u>Méthode d'analyse</u> :</p> <p>Analyse de contenu (entretiens semi-dirigés et journaux de bord pour les participants et la chercheuse); Analyse thématique</p>												

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons, en trois sections distinctes, les résultats de l'analyse de nos données de recherche. D'abord, dans la section 4.1, nous décrivons les perceptions des participants quant au travail d'arrimage des méthodes pédagogiques dans un contexte de transition académique primaire-secondaire, ainsi qu'aux avantages et aux limites perçus de la CAP dans ce même contexte. Dans la section 4.2, nous présentons les perceptions des participants quant aux différents rôles que devrait jouer la direction dans la mise en place d'une telle CAP. Dans la section 4.3, afin de répondre plus spécifiquement à notre question générale de recherche, nous établissons, toujours à partir des perceptions des participants, les conditions de mise en place d'une CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire. Nous terminons avec les perspectives de développement énoncées par les participants. L'analyse thématique réalisée a permis de subdiviser ces trois sections en identifiant des thèmes récurrents dans les propos des participants.

Enfin, c'est sous forme de tableau synthèse que nous terminons ce chapitre en interprétant les résultats sous quatre thèmes différents, répondant ainsi à nos questions de recherche : 1) les avantages et les limites de la CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire; 2) le rôle de la direction dans une CAP; 3) les conditions de mise en place d'une CAP et 4) les perspectives de développement.

4.1 Les communautés d'apprentissage professionnelles dans un contexte de transition académique primaire-secondaire : perceptions des participants

Que ce soit par l'entremise du journal de bord ou au cours des entretiens semi-dirigés, les participants se sont exprimés sur leurs perceptions des CAP dans un contexte de transition académique primaire-secondaire. Dans cette première section, nous abordons quatre grandes thématiques qui ont été identifiées au cours de l'analyse : (1) les objectifs visés par les participants dans chacune des CAP disciplinaires; (2) les méthodes pédagogiques adoptées par les participants

des CAP; (3) les différents apports perçus de la CAP sur la pratique professionnelle des participants; (4) les défis reliés aux interactions des participants.

4.1.1 Les objectifs visés par les participants dans chacune des CAP disciplinaires

L'interaction des participants a permis de faire ressortir les objectifs qu'ils poursuivent en participant aux CAP en place. Dans certains cas, les enseignants poursuivent des objectifs généraux tels que de développer un langage commun (P3, P7), de favoriser une transition harmonieuse (P1, P3, P2, P6) ou de mieux comprendre la réalité de l'autre (P3). Dans cette section, nous présentons également les objectifs visés dans chacune des CAP disciplinaires en y décrivant les cibles et les actions posées.

4.1.1.1 Développer un langage commun

Parmi les participants, cinq considèrent important d'avoir le même langage et le même discours avec les élèves du primaire et du secondaire (P1, P2, P3, P6, P8). Un participant nous rapporte l'importance de se faire comprendre et de tenter d'avoir le même langage, et ce, dans toutes les disciplines : « *Comme nous utilisons les mots-questions et les "Je cherche" au primaire, il est intéressant de constater que les enseignants du secondaire tentent d'utiliser les mêmes outils que nous* » (P1JBF OBTRAR)⁷.

De façon à ce que tous utilisent le même langage avec les élèves, des participants rapportent qu'ils se sont fixés un objectif d'arrimage entre les ordres d'enseignement afin que les élèves arrivent à faire des liens entre le discours appris au primaire et celui entendu à l'arrivée au secondaire (P1, P3, P7, P8). En ce sens, un participant s'exprime ainsi : « *Les enseignants des deux ordres nomment l'importance d'utiliser et de connaître les termes utilisés du primaire vers le secondaire afin que les élèves comprennent de quoi il est question lorsqu'ils voient de nouveaux apprentissages* » (P7JBM COREOB).

⁷ Le code P identifie le participant (P1, P2, P3...); le code JB correspond au journal de bord, tandis que le code E nous rapporte à l'entretien semi-dirigé; le code F (ou M) fait référence à la discipline de CAP à laquelle le participant prend part (Français ou Mathématique); les codes suivants font référence aux catégories d'analyse dont l'ensemble est présenté à l'annexe 3. Dans ce cas : OB : objectifs; TR : transition; AR : arrimage.

4.1.1.2 Favoriser une transition harmonieuse

L'objectif de favoriser une transition harmonieuse pour les élèves, et de mieux comprendre la réalité de l'autre, vient également prendre une place importante dans la visée des participants (P1, P2, P3, P6, P7). Ceux-ci considèrent que l'intention est d'échanger sur leurs pratiques en prenant des orientations communes facilitant ainsi la transition de l'élève : *« C'est la CAP du passage primaire-secondaire, c'est vraiment pour aider les enseignants à mettre en place leurs actions, des pratiques pour aider les élèves finalement à leur réussite, à leurs apprentissages »* (P6EF 24-26⁸ INMPOV). La compréhension du monde de l'autre permet aux enseignants du secondaire de mieux saisir d'où part l'élève lorsqu'il arrive dans son milieu, et fait réaliser aux enseignants du primaire à quel endroit leurs élèves vont se retrouver.

Selon moi, ils [enseignants du secondaire] ont réalisé qu'il y a beaucoup de choses qu'on ne voit pas [au primaire], la réalité de nos élèves qui arrivent chez eux. Je pense qu'ils comprennent mieux d'où ils partent puis comment les accueillir différemment (P2 EMF⁹ 42-44 INMPCM).

L'importance accordée à l'idée que les enseignants et les professionnels devraient s'ajuster à la réalité de l'autre, afin que l'arrimage soit plus harmonieux entre les deux ordres d'enseignement, vient prendre tout son sens lorsque la réussite des élèves est mise au premier plan.

4.1.1.3 Cibler des objectifs disciplinaires selon les différentes CAP

Des objectifs plus spécifiques sont également identifiés dans chacune des CAP, selon les matières ciblées. Dans la CAP français et univers social, celui de développer des stratégies de lecture a été ciblé du début de l'année jusqu'à la dernière rencontre. Dans la CAP mathématique, favoriser l'utilisation du matériel de manipulation aura été visé puisque les participants ont rapidement reconnu que c'était une méthode pédagogique importante à travailler avec les élèves, tant au primaire qu'au secondaire. Les enseignants du secondaire ont par ailleurs soulevé qu'ils n'utilisaient pas nécessairement cette méthode avec leurs élèves auparavant: *« Je dirais au niveau de la manipulation, au secondaire c'est assez rare que les enseignants vont manipuler. Ils sont plus dans la théorie, des exercices, mais je pense que la manipulation peut être gagnante aussi au secondaire »* (P8 EM 138-140 OBTRAR).

⁸ Les chiffres indiqués représentent les lignes où la chercheuse a tiré les éléments d'information cités lors des entretiens semi-dirigés.

⁹ Le code EMF signifie que le participant à l'entretien semi-dirigé a fait partie des deux CAP, soit celle du Français-univers social et celle des mathématiques.

Le partage des pratiques permet également de réajuster le vocabulaire utilisé et d'assurer une continuité des termes employés au secondaire (P3). Une formation a d'ailleurs été donnée par la conseillère pédagogique participant à cette CAP afin de conscientiser les enseignants à l'importance de la manipulation et au fait que cette méthode pédagogique pouvait autant se pratiquer au primaire qu'au secondaire. Les étapes de la progression des apprentissages (MELS, 2001) étant présentées et travaillées par les enseignants, il devient plus aisé d'assurer la transition. Il est également rapporté que le fait de manipuler favorise la transition en permettant à l'élève de mieux comprendre et ainsi faire le pont avec les apprentissages au secondaire (P8).

Les participants précisent leur intention de mettre des actions en place afin que les élèves quittant le primaire arrivent dans un milieu scolaire où les intentions pédagogiques sont les mêmes dans les deux ordres d'enseignement. Assurer une continuité pédagogique d'un niveau à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre leur semble prioritaire.

Ce qui se fait au primaire depuis 6 ans, des fois sept ans parce qu'il y a des choses qui commencent à la maternelle, il faudrait essayer de poursuivre ça au secondaire avec quasiment les mêmes termes, ou en tout cas les mêmes façons de faire pour ne pas trop déstabiliser les enfants (P1 EMF 22-25 OBTRAR).

De façon plus spécifique, dans les CAP de chacune des disciplines, les participants ont tenté d'identifier certains objectifs précis dans le but de répondre aux besoins de leurs élèves respectifs. Au niveau de la CAP mathématique, les participants ont tenté de mettre en pratique des méthodes pédagogiques au primaire et d'assurer le fil conducteur au secondaire. Un participant évoque : « *Manipulation beaucoup, beaucoup d'échanges. C'est vraiment, on se penche sur la progression, et aussi, les progressions sont différentes au primaire et au secondaire alors on fait un pont avec tout ça. Je pense que c'est la plus grande chose* » (P3 EM 188-190 OBTRAR). Il ressort que les participants se sont ajustés afin de transférer leur pratique d'un niveau à l'autre : « *La manipulation, j'en faisais beaucoup, mais là, c'est au quotidien. Puis d'après ce que les enseignants disent, c'est qu'eux aussi, la manipulation s'est ajoutée davantage à leur enseignement* » (P3 EM 91-97 INMPAJ).

Des objectifs communs aux deux ordres d'enseignement ont également été poursuivis par les participants de la CAP français (P1, P2, P3, P7). Les membres ont décidé de mettre en place des objectifs liés à l'enseignement de la lecture. Ils souhaitaient connaître les stratégies de lecture des élèves du primaire et du secondaire.

Lors de la CAP précédente, nous nous demandions pourquoi nos élèves avaient tant de difficulté en lecture. Pourquoi ont-ils l'air de ne pas aimer lire ? Qu'est-ce que l'on pourrait faire de différent pour les aider ? Donc, nous voulions les questionner pour savoir ce qu'ils en pensaient. Nous voulions tenter de savoir ce qu'ils aiment ou détestent en lecture, les stratégies qu'ils connaissent et celles qu'ils utilisent, etc. (P1 JBF MPNPEX).

Un questionnaire a été produit afin d'aller vérifier auprès des élèves des deux ordres leurs stratégies et leur motivation à la lecture. L'objectif était de mieux connaître les besoins des élèves pour ensuite les aider à trouver des moyens leur permettant d'aimer davantage la lecture (P4). Un autre participant parle de cette initiative en ces termes : *« On veut cibler leur intérêt pour la lecture ainsi que ce qui pourrait les aider dans leur apprentissage et leur compréhension »* (P1 JBF OBTRAR). Des constats ont été faits et des réflexions ont été apportées par les participants afin de questionner les actions à mettre en place suite aux résultats obtenus dans ce questionnaire. Ainsi, ces pratiques et ces échanges en CAP ont permis aux participants de mieux comprendre les retombées possibles et ce qui se vit dans un milieu comme dans l'autre.

4.1.2 Les méthodes pédagogiques adoptées par les participants des CAP

L'analyse des données a permis de faire ressortir que lors des rencontres en CAP, l'interaction des participants aura permis d'échanger sur les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants des deux ordres d'enseignement. Les participants ont fait différents constats en lien avec leur propre pratique suite aux échanges, constats qui en ont mené certains à adopter de nouvelles méthodes pédagogiques ayant fait l'objet des échanges.

4.1.2.1 La compatibilité et les exigences des méthodes pédagogiques entre les deux ordres d'enseignement

Un des constats qu'ont faits les participants a été d'identifier les ressemblances, les points de convergence entre les deux ordres : d'une part, sur le plan des méthodes pédagogiques, notamment en lecture, et d'autre part, au niveau des besoins des élèves entre la fin de la 6^e année et le début du secondaire. Les membres de la CAP ont pu constater, autant au primaire qu'au

secondaire, que les méthodes pédagogiques utilisées sont semblables. Ils réalisent que les élèves présentent des niveaux de difficulté similaires et que les besoins face aux stratégies à utiliser s'apparentent. Un participant en parle en ces termes : « *La discussion nous permet de savoir que le problème est aussi présent au primaire et au secondaire. Nous avons aussi pu constater que nous utilisons des méthodes semblables pour les accompagner dans leur cheminement en lecture* » (P1 JBF INMPCO).

En comparant les exigences entre les deux ordres d'enseignement, les participants ont tout de même observé des écarts entre ce qui est demandé aux élèves du primaire comparativement à ceux du secondaire : « *Nous avons réalisé qu'il y avait un grand écart entre les questions en univers social de 6^e année (...) comparées à celles faites en secondaire 1* » (P2 JBF CODIÉP). Selon l'ordre d'enseignement, les approches pédagogiques utilisées auprès des élèves peuvent également varier. Une participante indique : « *au secondaire, on est parfois plus abstrait et moins concret qu'au primaire. [Au primaire], on a parfois tendance à en faire plus pour eux* » (P1 JBM CODIEX). Ce constat permet aux enseignants du primaire de modifier leurs façons de faire et de s'ajuster afin que les élèves quittent le primaire mieux préparés et prêts à affronter le secondaire.

Dans les façons de procéder, des fois nous sommes plus portés à, pas materner, mais à mieux encadrer et à être là pour eux, tandis qu'au secondaire la mentalité c'est plus de dire : « *ils sont rendus grands, on les laisse davantage aller tout seul* ». Alors, des fois c'est correct d'échanger sur les façons de faire justement, pour que ce ne soit pas trop drastique quand ils changent (P1 EMF190-194 INMPCO).

Trois des participants font état de leur prise de conscience face aux écarts des exigences demandées et à la disparité entre certaines méthodes pédagogiques utilisées entre les deux ordres (P1, P2, P7). Les enseignants comprennent que pour répondre aux besoins des élèves, ils doivent nécessairement faire le pont entre ce qui est enseigné au primaire et ce qui doit être repris au secondaire. En ce sens, un participant s'exprime en ces termes : « *Des avancées continuent de se faire quant au fait que les enseignants réalisent et font leurs propres constats de ce qui doit être vécu au primaire et ce qui doit se poursuivre au secondaire* » (P7 JBM INMPCO). Ils prennent aussi conscience qu'il n'y a que quelques mois dans l'été qui séparent le cheminement des élèves en 6^e année vers leur arrivée au secondaire; ils trouvent important de garder cette information en tête.

Un autre participant partage sa perception de la compréhension qu'ont les enseignants du secondaire quant aux apprentissages que peuvent avoir réalisés les élèves du primaire qui arrivent dans sa classe :

D'une année à l'autre, les élèves disent qu'ils n'ont rien appris et qu'ils n'ont pas vu ça. On le sait d'emblée que cela a été fait. Des fois certains enseignants ont peut-être l'impression que le primaire a escamoté certaines parties; les enseignants du secondaire ne sont pas au courant de ce que nous [enseignants du primaire] on doit faire (P1 EMF187-190 OBTRDÉ).

La mise en place de pratiques concrètes met en évidence l'intention qu'ont les participants de vouloir développer leur enseignement dans l'objectif d'arrimer les méthodes pédagogiques des deux ordres d'enseignement : « *La CAP permet d'initier de nouvelles méthodes et incite les enseignants à vouloir aller plus loin pour comprendre ce qui se passe entre la transition du primaire vers le secondaire; comment arrimer les pratiques* » (P7 JBF INÉVAR).

4.1.2.2 Le réinvestissement et l'ajustement des méthodes pédagogiques

Lorsque les enseignants et les professionnels rapportent des éléments nouveaux aux autres participants, nous observons que des ajustements peuvent être faits et un réinvestissement est alors mis en place dans les pratiques courantes de certains enseignants. Le partage et les échanges fournissent l'intérêt d'aller plus loin et ainsi mettre en pratique les nouvelles informations reçues : « *Les enseignants des deux ordres d'enseignement font différentes découvertes qui sont présentées par la suite aux autres. Cela leur donne de nouvelles idées et ils repartent avec la volonté de faire d'autres expérimentations en classe* » (P7 JBF INMPRÉ). Nous notons également que les formations ou le soutien que peuvent apporter les professionnels (conseillers pédagogiques, orthopédagogues) aux enseignants permettent les ajustements de pratique et le réinvestissement direct en classe. Des objectifs précis sont nommés par les participants et une volonté de mise en application de méthodes pédagogiques concrètes permettant le réinvestissement dans la pratique est notée. Les enseignants repartent des rencontres en CAP avec des idées précises de ce qu'ils souhaitent travailler et se fixent des intentions pédagogiques leur permettant de mettre en pratique ce qu'ils ont appris des autres participants (P6).

Face aux réinvestissements faits, des intentions claires sont établies entre chacune des rencontres afin de permettre aux participants de poursuivre les échanges sur les objectifs fixés et de constater s'il y a une progression d'une rencontre à l'autre.

Pour la prochaine rencontre, l'enseignante-orthopédagogue nous a remis un article, *Stratégies de lecture et la résolution de problème*, que nous devons lire et annoter en cas de besoin. Nous allons en rediscuter lors de la prochaine CAP. De plus, nous voulons refaire d'autres activités où nous allons demander aux élèves d'utiliser d'abord du matériel (P1 JBM INMPRE).

Nous observons un réinvestissement dans les pratiques des enseignants, mais nous pouvons également comprendre que des ajustements doivent être mis en place afin de permettre aux enseignants de bien arrimer les pratiques entre les deux ordres d'enseignement. Ces ajustements ont été faits tant par les participants de la CAP en français-univers social que par ceux de la CAP en mathématiques. De façon concrète, chaque discipline concernée par les CAP a pu être bonifiée dans la pratique. Un ajustement de pratiques a pu être fait de manière à orienter les élèves vers un processus d'apprentissage qui correspond à la progression établie entre les ordres d'enseignement.

Les participants des deux CAP ont aussi parlé de l'importance d'ajuster les pratiques afin de bien s'arrimer entre le primaire et le secondaire. Le fait de tenter de nouvelles pratiques dans chacun des milieux démontre un intérêt à vouloir apporter des changements et permettre un meilleur arrimage. L'ajustement des pratiques et la compréhension des changements à apporter dans les méthodes pédagogiques enseignées permettent aux participants de répondre davantage aux besoins des élèves.

Le fait que certains participants puissent être actifs dans les deux CAP permet également un croisement de pratiques entre les différents membres et entre les différentes matières. « *Le fait de ressortir le même type de problématique chez les élèves amène ces participantes à tenter des expérimentations qui visent autant les objectifs de cette CAP (français) que celle en mathématique* » (P7 JBF INMPIN).

Ce qui est travaillé en français peut souvent être transféré en mathématique et l'inverse est aussi possible. « *L'enseignante du primaire travaille les objectifs des différentes CAP dans les mêmes situations d'apprentissage. Elle travaille en collaboration avec l'enseignante-orthopédagogue, participantes au deux CAP également* » (P7 JBF INMPIN). Dans le même ordre

d'idées, l'interdisciplinarité est notamment pratiquée par les enseignantes du primaire puisque les stratégies discutées en CAP peuvent s'appliquer dans leur enseignement de toutes les disciplines. « *J'utilise le référentiel que nous avons bâti avec les élèves pour les aider à répondre à leurs questions, peu importe la matière (français, mathématique (résoudre), univers social, éthique et culture religieuse, etc.)* » (P1 JBF INMPIN). Par la même occasion, les participants du secondaire se sont donnés une ouverture aux échanges et au partage de pratiques : « *Les enseignantes du secondaire ont mis en commun le travail fait auprès des élèves en faisant de l'interdisciplinarité. Elles ont réalisé que c'était faisable et qu'elles pourraient renouveler cette façon de travailler* » (P7 JBF INMPIN).

Nous observons que les échanges et le soutien entre les participants permettent d'aller au-delà de ce qui se voulait être un travail par matière et que finalement, ces différents apprentissages vécus peuvent être inclus à travers tout l'enseignement fait auprès des élèves (P1, P2, P7).

4.1.3 Les différents apports perçus de la CAP sur la pratique professionnelle des participants

Les rencontres faites en communauté d'apprentissage professionnelle permettent aux membres d'échanger et d'interagir entre eux. Grâce à ces interactions, différents apports ont été rapportés à propos (1) de la planification et l'expérimentation de nouvelles pratiques; (2) du soutien apporté aux enseignants; (3) du développement professionnel des participants et (4) du soutien apporté à l'élève.

4.1.3.1 L'apport perçu de la CAP quant à la planification et l'expérimentation de nouvelles pratiques

L'interaction des participants de la CAP a contribué à modifier leur pratique en contexte de transition primaire-secondaire. Les participants du primaire ont entre autres noté que les enseignants du secondaire ont changé leur perception face à ce qui est pratiqué chez les élèves du primaire. En effet, des avancées se font chez les enseignants du secondaire et des actions concrètes sont observées de la part des participants. « *Est-ce que nous arriverons à arrimer les méthodes pédagogiques et les activités aux élèves? Je crois que ça s'en vient puisque l'intérêt des enseignants du secondaire pour ce que font ceux du primaire semble vouloir émerger* » (P7 JBM INÉVAR).

Parmi les sept participants, trois d'entre eux ont souligné que les CAP ont eu une influence positive sur leur planification des méthodes pédagogiques à privilégier avec les élèves. Notons ici à nouveau un exemple faisant référence à la CAP mathématique et aux développements qui ont été faits au niveau de la manipulation de matériel mathématique.

Beaucoup dans la manipulation, beaucoup dans les approches auprès des élèves. La manipulation fait maintenant partie intégrante de ma pratique. Chaque semaine, même chaque jour, j'ai ma station de manipulation. Elle roule et c'est ce qui a été le plus profitable dans ma planification. J'avais toujours à planifier une notion de mathématique où j'avais en tête d'intégrer la manipulation. Donc, je pense que c'est le plus gros avantage dans ma planification et cela aura des impacts plus tard aussi (P6 EM 42-48 REFAPL).

De plus, la CAP aura permis aux participants de faire différentes expérimentations dans les classes (P1, P2, P5, P7). Une enseignante avoue que sans la CAP, le partage et les échanges dans les rencontres, elle aurait probablement maintenu ses pratiques comme avant, elle n'aurait pas tenté de nouvelles approches : *« J'aurais probablement continué comme avant. Je n'aurais pas questionné mes élèves sur leur appréciation de la lecture et sur comment nous pourrions procéder »* (P5 JBF REEXNP). La CAP a aussi permis d'initier de nouvelles pratiques probantes et d'insister sur ce qui a été prouvé au lieu de mettre en place des actions qui ne fonctionnent pas (P2). De plus, ces rencontres collaboratives ont permis d'initier de nouvelles méthodes et d'inciter les enseignants à vouloir aller plus loin pour comprendre ce qui se passe au cours de la transition du primaire vers le secondaire; comment arrimer les pratiques.

Sans la CAP, il n'y aurait jamais eu d'essais faits entre les élèves des deux ordres. Dans un premier temps, nous n'aurions pas tenté cette expérience de questionner les élèves sur leur capacité de lecture et les stratégies utilisées. Ensuite, l'expérience faite de rassembler les élèves des deux ordres n'aurait pas été tentée (P7 JBF REEXNP).

L'expérimentation de nouvelles pratiques aura été une retombée importante découlant des CAP mises en place dans un contexte de transition académique primaire-secondaire; elle aura permis de mettre en place des pratiques en évolution et davantage orientées vers l'arrimage des méthodes pédagogiques utilisées (P3).

Les données recueillies montrent l'apport de la CAP sur les prises de conscience et les changements de pratique de la part des enseignants du primaire en vue de favoriser un passage plus

harmonieux des élèves vers le secondaire (P1-P2). « *L'échange de vision nous permet de prendre conscience des difficultés des élèves, que les enseignants du secondaire comprennent où sont rendus les élèves en 6^e année avant leur arrivée. Nous pouvons aussi mieux préparer nos élèves à ce passage* » (P2 JBM INÉVAR). Le fait de connaître ce que les élèves de 6^e année doivent avoir appris avant d'arriver au secondaire vient aider les enseignants à mieux planifier leur programme et ainsi mieux préparer les élèves du primaire à leur entrée au secondaire (P1).

4.1.3.2 L'apport de la CAP quant au soutien apporté aux enseignants

Nous observons, par les données recueillies, que l'aide des conseillères pédagogiques et des orthopédagogues contribue également à soutenir le développement professionnel en alimentant les discussions et en apportant de nouvelles données pédagogiques (P1, P2, P6, P7). Le lien de confiance est important (P7) et amène les enseignants à vouloir aller plus loin dans les échanges et à s'ajuster (P1, P3, P7).

Je pense que c'est ce qui a été le plus riche, [...] de pouvoir bonifier tout ça avec la conseillère pédagogique et avec l'enseignante-orthopédagogue. Donc on était vraiment toutes dans le même bateau finalement (P3 EM 22-25 INDPTC).

Le soutien apporté par les professionnels présents aux CAP (conseillères pédagogiques, orthopédagogues) a été un élément constructif pour les enseignants présents aux CAP. Par exemple, les informations transmises au niveau de la progression des apprentissages ont permis aux enseignants de mieux comprendre d'où partaient leurs élèves et à quel endroit ils devaient se retrouver au niveau de leurs apprentissages d'un cycle ou d'un ordre à l'autre. « *J'ai pu comprendre, avec la conseillère pédagogique, la progression, des fois ce n'est pas toujours clair, donc elle, elle pouvait nous rediriger* » (P8 EM 42-43 COFARESE). Une professionnelle, de son côté, rapporte que les rencontres en CAP lui permettent de soutenir les enseignants à plusieurs niveaux, mais également de jumeler ces rencontres collaboratives avec d'autres rendez-vous supplémentaires lui donnant accès à d'autres enseignants dans l'école (P6). C'est un élément favorable pour l'avancement de son travail de conseillancé et de soutien.

4.1.3.3 L'apport perçu de la CAP quant au développement professionnel des participants

L'analyse des données fait ressortir que l'interaction des participants dans un travail collaboratif en contexte de communauté d'apprentissage professionnel aura permis une contribution et une évolution au plan du développement professionnel des participants. L'implication des participants et les démarches entreprises afin de bien comprendre ce qui est vécu permettent à chacun des participants de développer ses connaissances et ainsi accroître son développement professionnel. La CAP semble générer un désir d'aller plus loin, de poursuivre les investigations, d'en connaître davantage.

À ce niveau, tous les participants, incluant la directrice-chercheuse, ont mentionné que les CAP vécues en contexte de transition académique primaire-secondaire, ont été positives et profitables pour leur propre développement professionnel. Notons dans un premier temps la réflexion et les questionnements sur les pratiques professionnelles que la CAP a suscités chez les différents participants. Des partages de pratique, des réflexions et des remises en question ont permis de revoir ce qui était fait dans le quotidien et d'enrichir les acquis de nouvelles connaissances. Les membres des CAP ont été amenés à réfléchir sur leurs propres pratiques et à voir les choses d'un autre œil (P4). Une participante rapporte un constat en lien avec l'évolution des membres de la CAP dans chacun des deux ordres :

Je suis certaine que cette année, on a fait du chemin. Ça ne peut pas être parfait, mais on a fait du chemin pour s'assurer qu'on puisse le plus possible se rapprocher du secondaire tout en respectant notre progression. Puis de l'autre côté, je pense qu'eux aussi se sont collés sur nous (P3 EM 198-202 MPÉP).

L'implication des enseignants et des professionnels dans les rencontres a permis de faire avancer les discussions et de faire évoluer les échanges. Il semble que le fait que les participants prennent des initiatives et questionnent davantage les autres permet la progression des échanges (P7). De plus, les différentes démarches personnelles effectuées par les participants mettent en évidence leur développement professionnel grâce aux CAP. Par les lectures effectuées entre les rencontres (P1, P2, P3, P4, P7) et les recherches réalisées (P8), les participants prétendent avoir posé des actions concrètes pour se perfectionner : « *J'ai commencé à faire des recherches sur des façons innovantes d'augmenter l'intérêt des élèves face à la lecture afin qu'ils arrêtent de la percevoir comme une activité scolaire obligatoire* » (P4 JBF INDPDÉ).

L'intérêt de vouloir se développer, de vouloir aller plus loin, de connaître les pratiques probantes, d'aller voir ce que dit la recherche, ce sont des démarches qui ont évolué grâce à la participation aux CAP.

C'est plus au niveau de la recherche. D'aller voir ce qui existe, ce qui a été fait, d'essayer de lire davantage. C'est quelque chose que je ne faisais pas avant... je voulais le faire, mais on dirait que j'avais moins de temps et c'était ce que je laissais plus de côté (P2 EMF 46-51 COFAREDP).

La CAP a donc favorisé le développement de nouveaux intérêts et de nouvelles motivations. Une participante indique avoir constaté une énergie supplémentaire chez certains de ses collègues, souhaitant même voir une implication additionnelle pour ceux-ci :

Par la CAP, c'est une étincelle; j'ai vu des enseignantes avec des étincelles dans les yeux. De prendre le temps de parler de la pédagogie et peut-être que là ces enseignantes-là vont dire « *wow, ça me donne le goût de m'investir davantage, de suivre des cours, de lire davantage* » (P6 EF 121-125 COFAREDP).

L'apprentissage effectué lors des rencontres est également identifié en tant que soutien au développement professionnel.

J'ai appris qu'il y a autant de manières de faire que d'élèves dans la classe. Qu'il faut diversifier si nous voulons aller chercher tous les élèves. J'aurais probablement continué comme avant. Je n'aurais pas questionné mes élèves sur leurs appréciations de la lecture et sur comment nous pourrions procéder (P5 JBF COFAREDP).

Suite à cela, il est noté que la CAP permet un cheminement continu au développement professionnel. Contrairement aux formations vécues dans l'année et qui n'offrent pas nécessairement de soutien par la suite, les rencontres en CAP permettent une évolution constante, à une vitesse permettant aux participants de pouvoir s'ajuster tout au long des rencontres vécues.

Le développement professionnel, je pense qu'il faut le prendre en petite bouchée et la CAP est [un moment] qui nous permet justement de prendre en petite bouchée. Les rencontres sont faites de façon à ce que nous fixions un objectif précis à la fois, puis deux semaines après on s'en fixe un autre; ce qu'une formation de mi-année ou toutes les PE (journées pédagogiques) de l'année n'arrivent pas à faire. Dans ce type de formation, nous n'avons pas le temps d'appliquer ce que nous souhaitons faire. Alors, ce que j'ai appris cette année ou ce que j'ai intégré au niveau professionnel, j'ai pu le mettre en pratique puis me prouver que cela fonctionne, ou l'ajuster pour que ce soit meilleur (P3 EM 266-274 COFAREDP).

Les rencontres en CAP permettent donc, d'une rencontre à l'autre, de réfléchir sur les pratiques et de se questionner pour toujours faire en sorte d'évoluer (P1, P3). Elles permettent également de créer chez certains participants une volonté d'être meilleur et de vouloir aller plus loin.

4.1.3.4 L'apport de la CAP quant au soutien apporté à l'élève

La communication entre les enseignants et les professionnels des deux ordres aura permis, selon les perceptions des participants, de faire évoluer leurs pratiques pour ainsi améliorer le service rendu aux élèves. Plusieurs participants soulignent l'importance qu'ont eue les CAP sur le soutien apporté aux élèves lors de la transition entre le primaire et le secondaire.

La communication primaire-secondaire je pense que cela a été un bon point parce qu'avant, les élèves de 6^e année pouvaient arriver au secondaire et ce n'était pas les mêmes termes ou ce n'était pas la même façon. Aussi au secondaire, ce n'est pas tout le temps évident de manipuler, mais parfois là, avec les CAP, on pouvait voir qu'il y avait une continuité quand même (P8 EM 48-51 REFASÉ).

Par exemple, les enseignants participant à la CAP mathématique ont pu échanger sur leurs pratiques pédagogiques en lien avec l'utilisation du matériel de manipulation et ainsi ajuster leurs méthodes d'enseignement afin que cela respecte les façons de faire des deux ordres d'enseignement. Selon eux, ceci permet aux élèves de pouvoir s'exercer en utilisant les mêmes méthodes d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Je m'assure que de l'autre côté aussi ils n'arriveront pas en septembre et diront que maintenant on est au secondaire, on fait des formules mathématiques et on oublie le matériel. Alors, je pense qu'on a fait ce pont-là (P3 EM 96-101 REFASÉ).

Le fait de comprendre la réalité du secondaire permet aux enseignants du primaire de mieux s'ajuster et de favoriser une transition plus harmonieuse pour les élèves. De cette façon, il est plus facile de les préparer à cette transition, à ce changement académique que leur exigera la transition vers le secondaire, et de s'assurer de répondre davantage à leurs besoins (P4).

Je continue depuis quelques semaines, quelques mois, à les préparer à anticiper un peu comment cela se passe au secondaire, de même que leurs façons de faire. Quand les enseignants parlent de la lecture plus autonome par exemple, d'être vraiment plus assidu dans leurs choses, nous leur demandons d'être plus autonomes et responsables. Justement en échangeant sur les façons de faire, je leur dis que l'an prochain, leurs enseignants vont avoir certaines exigences, donc je tends à les emmener au même endroit, d'ici au mois de juin (P1 EF 65-70 REFASÉ).

Les expérimentations et les idées ressorties en CAP ont été identifiées par deux participants (P1, P3) comme ayant permis d'ajuster les pratiques, de mieux intervenir et ainsi répondre davantage aux différents besoins des élèves.

Dans la pratique, encore je répète la manipulation, mais aussi avec les idées qui sont sorties cette année, maintenant on construit des CD1 (compétences disciplinaires 1) signifiantes. On sort dehors, on est dans la pratique beaucoup, donc ça, ça va avoir eu un gros impact. Puis, on a des élèves en grande difficulté donc, manipulation, manipulation, manipulation, au risque des fois d'avoir l'impression qu'on piétine ou qu'on recule, mais pour mieux rebondir finalement. Ça, ça été riche, j'y dois à la CAP c'est sûr aussi (P3 EM 210-215 REFASÉ).

Selon les participants, le désir de vouloir améliorer les pratiques vient de la volonté de rendre la transition académique des élèves plus adéquate et davantage adaptée à leurs besoins. Une participante identifie cette volonté de vouloir assurer une meilleure transition chez ses élèves en ayant des résultats satisfaisants :

J'espère qu'il va y avoir des effets positifs, c'est sûr! Pour que les élèves se sentent eux plus à l'aise d'arriver au secondaire; puis qu'ils connaissent, qu'ils voient qu'il y a une continuité entre les pratiques du primaire et celles du secondaire. En espérant que ce soit positif! (P4 EMF 157-159 MPRERÉ).

4.1.4 Les défis liés à la participation aux différentes CAP

Différents défis ont aussi été soulevés par les participants quant à leur participation et leur implication aux rencontres collaboratives. Certains enjeux sont relevés en fonction (1) du niveau d'intérêt et d'implication de chacun; (2) de l'ouverture des enseignants; et (3) du temps pouvant être accordé à la CAP par les participants.

4.1.4.1 Défis reliés à l'implication des participants

Les participants se sont prononcés quant à leur implication aux rencontres à différents niveaux selon le poste qu'occupe chacun des membres de la CAP, qu'ils soient conseillers pédagogiques en français ou en mathématique, orthopédagogues, enseignants du primaire ou du secondaire. Nos analyses ont permis d'identifier les difficultés que peuvent avoir vécues les participants quant aux échanges et au partage de pratiques. Dans un premier temps, trois des sept participants rapportent une moins grande participation des enseignants du secondaire lors des premières rencontres. Selon eux, l'ouverture face aux changements qui pouvaient être envisagés pour les élèves de leur ordre d'enseignement était moindre que celle des enseignants du primaire.

En ce sens, lors des premières rencontres en CAP, une participante évoque le fait que les enseignants du secondaire n'étaient peut-être pas prêts à accueillir ce que les participants du primaire souhaitaient leur partager (P3). Par ailleurs, au fil des rencontres, il a été perçu par ces mêmes participants que les enseignants du secondaire s'ouvraient davantage et que, par conséquent, les échanges étaient plus productifs et payants (P7).

L'application des pratiques préoccupe également les participants qui considéraient que ce qui avait été décidé lors des rencontres devait être appliqué. Or, selon les répondants, certains enseignants n'ont pas répondu aux exigences de la CAP.

Reste après à l'enseignant de l'appliquer dans sa classe. La direction ne peut pas aller vérifier à chaque porte : « *As-tu fait ton travail?* ». C'est à chacun de s'investir selon ce dont on a convenu. Souvent on décide ensemble, est-ce que ça convient à tout le monde? Tout le monde est d'accord. La rencontre suivante : « *Ah, je n'ai pas eu le temps, ou je n'étais pas à l'aise, ou je ne savais pas trop quoi faire* » (P2 EMF107-111 INDÈRE).

À la lumière des analyses réalisées, l'implication des membres demeure un défi. Il semble que les participants considèrent que les avancées de la CAP dépendent entre autres de l'application des décisions par tous les membres.

4.1.4.2 Défis reliés à l'ouverture des participants

Un autre défi rapporté touche particulièrement l'ouverture des participants face au travail que les rencontres CAP requièrent. En fait, il est noté que l'implication des membres est nécessaire afin que tous adhèrent au processus de changement de pratique que cela exige (P1, P3, P6). Il est mentionné que les participants doivent être prêts à participer : « *Si tu n'es pas prêt à essayer et à modifier, ça devient en même temps un défi pour les autres aussi de partager et d'essayer d'amener d'autres choses* » (P1 EMF 99-100 INLIU). Un des participants rapporte que cela prend une volonté pour le faire et une intention en assistant aux rencontres (P3). Sans cette intention, la CAP ne peut progresser puisque nous partons des personnes en place, « *qui elles sont et ce qu'elles font* », pour faire évoluer les rencontres (P6). Cet élément demeure donc un défi quant à la participation des membres et leur implication.

4.1.4.3 Défis reliés au temps accordé par les participants à la CAP

La structure organisationnelle de temps a également représenté un défi pour quelques membres. Certains professionnels, ne pouvant pas toujours assister aux rencontres, perdaient le fil et étaient moins en mesure d'assurer le suivi entre celles-ci.

Le principal obstacle c'est vraiment de perdre le fil, je n'ai plus de fil conducteur. Je m'aperçois qu'il faut être proche, il faut être sur le terrain, il faut être proche des enseignants. Je ne suis pas dans le quotidien de l'école ou des écoles (P6 EF 205-208 INDÉPA).

Le manque de temps des enseignants a été énoncé comme un autre défi, ce dernier ayant une incidence directe sur le travail qui aurait pu être fait avec les élèves.

Parfois peut-être le manque de temps pour appliquer. Je sortais de là, encore là avec plein d'idées et je n'avais pas nécessairement le temps de les appliquer. Des fois, des lectures que je lisais un peu rapidement parce que j'arrivais près d'une CAP, j'avais manqué de temps (P3 EMF 221-226 INDÉRE).

Les délais entre les rencontres obligeaient parfois les enseignants et les professionnels qui les accompagnaient à mettre rapidement en application le travail qui devait être fait pour atteindre les objectifs fixés à la fin de chacune des rencontres : « *Encore là c'est de respecter les échéances qu'on se donne, les objectifs et de les appliquer... Moi je dirais que tout de suite la semaine d'après il fallait le faire, sinon on le met dans le cartable et on l'oublie* » (P2 EMF 79-81 INDÉRE).

On observe aussi l'importance de se donner du temps pour identifier les difficultés et mettre en place des actions. En fait, il appert que le travail en CAP en est un qui doit s'étaler sur une longue période afin de permettre aux membres d'identifier et d'évaluer les retombées (P6).

4.2 Le rôle de la direction d'établissement

Identifier les perceptions des participants quant aux rôles que devrait jouer une direction dans une CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire a été un objectif important dans cette étude. L'analyse des données a permis d'identifier trois principaux thèmes rapportés par les participants en ce sens : (1) l'orientation des rencontres et des membres faisant partie des CAP; (2) l'ouverture de la direction favorisant les interactions, le leadership et le dynamisme des participants; (3) les conditions financières associées à la mise en place d'une CAP par la direction.

4.2.1 L'orientation que donne la direction aux rencontres et aux membres faisant partie des CAP

Dans la section qui suit, nous présentons les différents rôles de la direction qui ont été soulevés et qui correspondent aux rôles que celle-ci devrait jouer dans les rencontres CAP.

Dans un premier temps, plusieurs participants mentionnent que c'est à la direction que revient le rôle d'animer les rencontres en CAP (P4, P5, P6, P7). Plusieurs des données recueillies dans les journaux de bord indiquent que l'animation faite par la direction est d'une grande importance dans la tenue des CAP. C'est elle qui initie les discussions et qui permet aux membres de s'exprimer. C'est elle qui « *contribue à laisser le droit de parole aux participants* » (P4 JBM ORCOAN). Elle joue un rôle d'animation et est l'initiatrice des discussions. Par son animation, la direction résume les points de vue et permet les remises en question (P4). Elle laisse la place à chacun et questionne les participants qui ne prendraient pas suffisamment de place pour s'exprimer (P4, P7). Elle revient sur les objectifs de la dernière rencontre et questionne afin de permettre d'ouvrir les discussions sur ce qui a été mis en action depuis la CAP précédente. « *Le rôle de la direction dans cette CAP a été à nouveau de mettre la table en début de rencontre et de partir les échanges en ramenant ce qui avait été discuté lors de la dernière rencontre* (P7 JBF ORCOAN). Elle s'assure que chacun ait la chance de nommer ses expérimentations, « *de diriger les discussions et d'intervenir afin de calmer certaines opinions divergentes* » (P2 JBF ORCOAN). De plus, la direction doit comprendre ce qui se fait afin de pousser les réflexions et permettre aux participants de s'exprimer (P7).

Les participants de cette étude ramènent au rôle de guidance que la direction doit avoir par rapport aux objectifs fixés lors des rencontres en CAP (P1, P2, P3, P4, P6, P8). De ce fait, en guidant les participants, la direction leur permet de demeurer au fait des intentions visées et de recentrer les objectifs afin qu'ils soient clairs et précis (P3).

De recentrer parce que des fois on a tendance à partir et à s'élargir; et là on est rendu loin de notre objectif. Alors je pense que d'avoir quelqu'un qui rassemble tout ça et qui dit : « bon là on est loin, on se ramène un peu ». Ça prend souvent quelqu'un qui occupe ce rôle-là (P1 EMF 108-111 ORCORE).

La direction met en place les discussions et dirige les conversations vers un objectif commun (P2, P3). Voici ce qu'une participante affirme : « *La direction a encore une fois bien joué son rôle. La principale fonction selon moi, diriger la conversation vers un objectif commun* » (P2 JBF

ORCOGU). Lors des échanges en CAP, les participants discutent des objectifs fixés et de leur pratique au quotidien. Les sujets de discussion peuvent parfois sortir des objectifs de rencontre prévus et, selon des participants, la direction a ce rôle de rediriger les discussions vers les objectifs fixés. *« Je pense que c'est la direction qui ramène les discussions à l'objectif, souvent on s'éparpille ou on s'étend; de revenir sur ce qu'on s'était fixé »* (P2 L94-95 ORCORE). Parmi les participants, trois d'entre eux nomment qu'il peut être facile de s'écarter du sujet et de prendre différentes orientations qui ne répondent pas aux objectifs fixés. C'est la direction qui peut permettre de ramener ces échanges vers l'objectif prévu au départ.

Le questionnement de la direction envers ce qui a été fait en classe d'une rencontre à l'autre aura également permis de guider et d'orienter les discussions. Ceci permet aux membres des CAP de se questionner sur ce qui a été fait, sur ce qui se vit dans les classes, et ainsi améliorer la compréhension des faits pour les autres membres présents. En posant des questions aux enseignants sur ce qu'ils ont fait, en nommant des réalisations et en demandant aux participants d'en parler, cela permet les échanges et guide les discussions (P8). Par ailleurs, ces questionnements permettent aux participants d'avoir des réflexions afin d'approfondir les échanges et de trouver des solutions à certains constats (P4). De cette façon, les participants s'expriment, s'impliquent dans les échanges et peuvent aller au bout de leur réflexion (P7). Il est donc important d'avoir quelqu'un qui a cette fonction et, selon ce qui est rapporté par les membres de la CAP, c'est à la direction de le faire.

Au niveau organisationnel, la direction a un rôle important à jouer afin d'assurer la mise en place des rencontres CAP. Trois des sept participants ont souligné que les rencontres devaient être placées dans leur horaire de travail. Si les rencontres ne sont pas fixées à l'agenda, le travail avance dans les salles de classe et c'est difficile de trouver un temps pour partager et échanger (P1, P2). *« L'horaire est favorable à ces échanges, si ce n'était pas fixé à notre agenda, nous ne le ferions probablement pas »* (P1 JBM COFAREOR). Cela permet d'être plus assidus, de prévoir la planification des rencontres suivantes et ainsi de se préparer en fonction des objectifs discutés (P1). Un participant rapporte que si les rencontres ne sont pas fixées à l'horaire, *« il manque soit toujours du monde ou c'est toujours compliqué de trouver un temps pour dire : là on s'arrête tout le monde*

et on le fait » (P1 EMF 89-91 REDÉOR). Dans ce sens, le rôle de la direction est majeur au niveau de l'organisation des temps alloués pour les rencontres.

Je pense que la direction a fait son travail parce que je pense que les conditions étaient là si je ne me trompe pas. C'était compris dans l'horaire de travail des enseignants, ça, c'est un incontournable. Quand il y a certaines modalités dans la mesure du possible pour la direction, qui sont prises en compte, ça c'est gagnant.
P6 EF 142-145 ORCOST

De plus, il est noté que si les rencontres sont trop éloignées l'une de l'autre, les intentions sont oubliées et les participants ne peuvent plus assurer la continuité des objectifs fixés (P1).

Un autre élément organisationnel cité se situe au niveau de l'ordre du jour qui est préparé par la direction. Celui-ci permet de se préparer afin de cibler les interventions lors de la rencontre (P1), il permet de placer l'ordre de la rencontre et les buts qui y sont fixés (P7). « *L'ordre du jour nous guide aussi à savoir sur quoi nous devons échanger* » (P1 JBM COFAREOR). Une autre condition favorable est le local qui est attribué pour les rencontres. Il était important de trouver un endroit calme et non passant afin de permettre que les discussions se poursuivent sans qu'il y ait de dérangements dus à l'arrivée de membres du personnel ou d'élèves (P2, P4, P7, P8). Le fait que le lieu et le local soient définis à l'avance par la direction afin de savoir où les participants doivent se rendre semble aussi apprécié des participants : « *Le lieu, quand on savait où c'était, surtout, nous, il fallait qu'on se déplace, donc c'était important de le savoir. Puis avoir le petit local qu'on avait, c'était tout le temps tranquille, nous pouvions discuter sans nous faire déranger* » (P8 EM 116-118 COFAREOR).

Un dernier élément rapporté, en lien avec l'emplacement des rencontres, a été d'échanger les lieux de rencontres d'une école à l'autre; une rencontre était dans l'école primaire, tandis que l'autre se déroulait à l'école secondaire. Ceci permettait aux membres des deux ordres de visiter l'école voisine. Un participant rapporte que cela permettait à chacun de se sentir bien compris et de connaître les enseignants de l'autre école (P1-P4).

C'est agréable qu'on change ça, que nous fassions les rencontres des fois au primaire, des fois au secondaire. Cela leur permet de voir eux aussi, parce que des fois nous allons dîner à l'école secondaire, on fait le carnaval, on a l'activité intégrante à la fin de l'année pour les [élèves de] 6e année, on y va souvent, mais les enseignants du secondaire, de venir au primaire, il y a moins d'occasions. Donc, je trouve que c'est bien, ils peuvent voir les référentiels sur les murs, ils peuvent voir comment la classe est disposée. Ils peuvent voir où sont les

enfants dans leur maturité, dans leur état d'esprit en 6^e année. Ne pas s'attendre à trop non plus (P1 EMF 122-128 ORCOST).

La rigueur de la direction dans l'organisation des rencontres est aussi un élément jugé important au bon fonctionnement des CAP. Une participante rapporte : « *Ensuite, la rigueur aussi, les convocations, les ordres du jour, la planification qui étaient faites. C'était tout le temps défini, on savait où est-ce qu'on s'en allait, on savait c'était quoi...* » (P6 EF 95-97 ORCOST).

4.2.2 L'ouverture de la direction favorisant les interactions, le leadership et le dynamisme des participants

Grâce à l'ouverture de la direction, différentes retombées ont été rapportées quant au leadership que prennent les membres participant aux CAP. Pour certains, cette ouverture permettait aux membres de prendre leur place et de jouer un rôle de leader lors des rencontres (P2, P3, P4). L'espace ainsi laissé permet aux enseignants et professionnels en place de nommer leurs besoins et de trouver des solutions aux énoncés ressortis. Dans l'entretien semi-dirigé, une participante parle de cet espace laissé par la direction : « *Beaucoup d'espaces! Parce qu'on sentait [qu'elle] souhaitait que les besoins viennent des enseignants et non qu'on leur propose nécessairement des choses* » (P4 EMF 113-114 OURELE). Lors des rencontres, la direction avait le rôle d'animer et de diriger les discussions vers les objectifs, mais une fois ces actions posées, la place revenait aux participants.

Je pense qu'ils ont toute la place, la direction leur dit toujours que ce n'est pas elle qui dirige. Elle bâtit l'ordre du jour pour nous pister, mais je pense qu'on a toute la place d'intervenir. Je pense qu'il n'y a personne qui se sente mal de répondre ou de dire un commentaire ou de poser des questions. Tout le monde est bien à l'aise (P2 EMF 126-129 OURELE).

Grâce à cette place laissée par la direction, les membres de la CAP ont la possibilité de prendre le relais au niveau de l'animation et de l'orientation des discussions afin d'approfondir les échanges et de trouver des solutions à certains constats (P4). « *On a une direction qui nous permet de nous recentrer quand on est trop élargi, mais en même temps qui nous laisse de la place pour essayer des choses puis modifier des choses pour la fois d'ensuite* » (P1 EMF 152-155 OURELE). Du point de vue d'une participante, dans l'évolution des différentes rencontres, la direction devient plus observatrice et les membres de la CAP sont plus à l'aise d'initier les discussions (P2).

De ce fait, une participante amène également l'importance du rôle de la direction en lien avec cette place importante qui doit être donnée aux participants (P6). Un rôle que celle-ci doit remettre aux membres des CAP afin de leur laisser une liberté au niveau des échanges et de la collaboration. Cela permettant même, selon cette participante, de reconnaître le lien entre la direction et les membres participants.

La place, ils l'ont. Pas trop de place, ils l'ont juste assez. Ils ont leur place et la direction leur permet ça. C'est vraiment un climat, ça fait du bien. Ça faisait longtemps que je n'avais pas participé à une équipe comme ça; où les gens n'ont pas peur, n'ont pas peur d'intervenir parce que les personnes ne se sentent pas jugées. C'est drôle, parce que c'est rare qu'on voit ça. Ça doit être le lien que la direction a avec son personnel. Le lien de confiance qui est établi (P6 EF 133-138 OUREFAIN).

En lien avec ce climat de confiance qui peut s'établir entre les participants et la direction, certains participants considèrent que la direction doit entretenir le lien affectif afin de permettre cette ouverture et cette aisance des membres impliqués dans la CAP. « *L'affectif est très bien traité lors des CAP, c'est important. Moi je pense que c'est ça la condition qui m'apparaît la plus facilitante* » (P6 EF 63-64 OURETRAF). Trois d'entre eux parlent de l'importance de l'écoute et de l'attention portées par la direction envers ce qui est apporté par les membres de l'équipe (P1, P4, P6). Cette ouverture permet aux gens de se sentir bien et accueillis dans ce contexte de partage et de collaboration.

Premièrement, l'accueil, le respect. Vraiment on sentait chez la direction un accueil des gens, mon dieu que ça fait du bien. Sans jugement, je pense que c'est pour ça que les gens se sont sentis bien, se sont sentis affectivement, affectivement accueillis. Avec ce qu'ils ont à donner et sans jugement, ça c'est un plus (P6 EF 91-95 OURETRAF).

Par ailleurs, le fait que la direction démontre son appréciation envers le travail effectué joue un rôle important. Les gens se sentent en confiance et cela leur permet d'avancer dans les différents projets qu'ils souhaitent mettre en place (P1). Cette même participante rapporte ceci : « *Le questionnement et le renforcement positif de la direction nous éclairent toujours et nous poussent à toujours vouloir faire mieux et continuer de nous questionner* » (P1 JBM ORCOMO).

4.2.3 Les conditions financières associées à la mise en place d'une CAP par la direction

Cherchant à connaître les perceptions des participants quant aux conditions que devrait mettre en place la direction pour l'implantation et la poursuite d'une CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire, nous nous sommes intéressée à connaître les perceptions des

participants quant au financement possible et nécessaire pour la mise en place d'une CAP. Deux éléments de réponse sont ressortis, soit le financement au niveau des ressources matérielles et celui en ce qui a trait aux ressources humaines.

Trois des sept participants mentionnent qu'il serait intéressant que des montants d'argent soient intégrés aux CAP afin de permettre l'achat de matériel pédagogique. Au fil des rencontres, les participants partagent des méthodes pédagogiques variées qui peuvent exiger que du matériel spécifique soit utilisé. Par exemple, les discussions en mathématique ont régulièrement porté sur le matériel de manipulation; il est donc nécessaire que ce matériel puisse être acheté pour répondre aux besoins des enseignants et des élèves ciblés.

C'est certain que lorsqu'on décide d'essayer des choses où il y a de la manipulation par exemple, ou on veut essayer quelque chose, c'est sûr que des fois on a besoin de matériel. Comme les formations mathématiques où on a vu que nous avions du matériel qu'il fallait acheter (P1 EMF 172-175 COFIMA).

Toutefois, parmi les répondants, plusieurs s'entendent et nomment qu'à l'exception de ces quelques achats, la CAP ne nécessite pas de financement particulier pour sa mise en place et sa pérennité (P1-P2-P4).

C'est sûr que peut-être qu'un moment donné l'objectif va être de... , on a parlé en français de coin de lecture. C'est certain qu'on a du matériel, mais des livres, ça coûte des sous puis c'est évident qu'il y a des choses qui pourraient nous être utiles, mais je ne pense pas en soi que ça prend absolument un budget pour faire une CAP (P1 EMF 177-180 COFIMA).

En ce qui a trait aux ressources humaines, deux éléments sont ressortis : la libération des enseignants pour la préparation de matériel didactique spécifique (P4, P6), et un soutien professionnel afin d'offrir aux participants des formations en lien avec les sujets traités en CAP (P4).

Des sommes d'argent si on pense que des libérations, oui c'est des sommes d'argent... peut-être pour répondre encore plus aux besoins des enseignants ou aux objectifs qui étaient fixés, de penser à des formations, de regarder des choses qui peuvent vraiment être en lien pour développer l'objectif qu'ils [les participants] voulaient (P4 EMF 126-129 COFIRH).

Trois des sept participants rapportent finalement que la CAP n'a pas besoin de financement, « *ce n'est pas toujours une question d'argent, c'est souvent une question plus d'organisation et de préparation* » (P1 EMF 175-177 COFIRH). Cela ne coûte rien de s'asseoir et de discuter, c'est surtout un temps d'échange qui doit être mis dans la tâche enseignante (P2, P4).

4.3 Les conditions de mise en place d'une CAP et perspectives de développement

Répondant à notre question générale de recherche, plusieurs conditions, favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle en contexte de transition académique primaire-secondaire, sont ressorties des propos des participants lors de la collecte de données. Par ces conditions, des retombées positives ont aussi été nommées, permettant d'envisager différents impacts de la CAP sur le travail et le développement professionnel des participants. Deux principales conditions ont été relevées ainsi que les retombées s'y rattachant : le dynamisme et l'ouverture des participants; l'esprit d'équipe et la collaboration entre les participants.

Les participants à la recherche ont également rapporté des perspectives de développement des CAP soulignant ainsi des éléments de travail qui pourront être identifiés dans de futures rencontres en CAP, toujours en contexte de transition académique primaire-secondaire.

4.3.1 Les conditions de mise en place d'une CAP

L'analyse des données a permis de faire ressortir que, pour quatre participants, l'une des conditions gagnantes au bon maintien des CAP était liée à l'attitude des participants lors des rencontres. Le dynamisme des participants serait une des conditions favorables permettant ainsi de faire avancer les discussions et le travail collaboratif (P3, P4, P7, P8). *« Le groupe est très dynamique alors c'est très intéressant et captivant »* (P8M3 COFAREDY). Il semble que cette dynamisation permette aux participants de repartir avec de nouvelles idées à appliquer dans la salle de classe afin d'expérimenter des approches différenciées (P7).

L'ouverture des participants aux nouvelles idées est une autre condition perçue comme étant favorable aux échanges et aux discussions (P2-P5-P7). Il y a une volonté que tous les participants s'impliquent dans les discussions et qu'ils soient ouverts aux échanges afin de partager leurs réflexions (P7). Des retombées de cette condition peuvent être prises en compte afin de maximiser la participation des membres de la CAP. En ce sens, un participant mentionne que *« les autres enseignantes, ouvertes à l'apprentissage et aux nouvelles idées, ont fait en sorte que les conditions étaient gagnantes pour permettre un avancement des pratiques »* (P7 JBF COFAREOU). Une enseignante a également mentionné que l'ouverture des participants lui aura

permis de percevoir leur intérêt au sujet qu'elle avait proposé lors de la rencontre, et une ouverture permettant de faire avancer les réflexions : « *J'ai davantage parlé puisque c'était moi qui avais compilé les résultats. Cependant, les autres étaient ouvertes et constataient d'autres choses que moi pendant les discussions* » (P2 JBF COFAREOU).

L'esprit d'équipe est une des conditions qui a été le plus souvent évoquée par les participants. Parmi eux, cinq ont rapporté que le travail collaboratif entre les membres était un élément positif et nécessaire au partage d'idées. Un participant précise : « *L'équipe reste la clé. Nous avons une bonne chimie et toutes désirent apporter son point de vue* » (P5 JBF COFAREES). Prendre le temps de s'asseoir ensemble et d'échanger sont des conditions permettant de comprendre la réalité de l'autre et d'enlever le sentiment d'isolement qui peut être ressenti par certains membres de l'équipe: « *Ils se rendent compte qu'ils ne sont pas seuls à travailler pour la réussite des élèves et ça, je pense que c'est encourageant pour un enseignant* » (P4 EMF 99-100 COFAREES). Des participants précisent également que le fait de ne pas être seul à prendre certaines décisions ou mettre en place différentes pratiques peut enlever une lourdeur de la charge que l'enseignement aux élèves peut représenter.

Le partage, le temps qu'on prend pour échanger, je pense que c'est gagnant de s'asseoir ensemble, faire des réflexions communes c'est une décision qu'on ne prend pas seule, c'est toujours difficile de dire « *OK, ça repose sur mes épaules* », mais là on l'a décidé ensemble, donc c'est moins lourd (P2 EMF 199-202 COFAREES).

Tout au long des rencontres, des liens se sont créés entre les différents participants, selon les différents rôles qu'ils peuvent jouer au niveau professionnel. Entre professionnels et enseignants, des pratiques collaboratives sont amenées afin de bien comprendre ce qui est vécu dans les différents milieux. Chacun influence l'autre et des initiatives sont prises afin de favoriser le travail collaboratif.

La motivation des enseignantes du primaire semble déteindre sur les enseignants du secondaire. L'orthopédagogue du secondaire ira d'ailleurs dans la classe d'une des enseignantes du primaire afin d'observer les méthodes pédagogiques utilisées lors des présentations des CD1 (P7 JBM INDPTC).

Nous observons également un travail de collaboration entre les enseignants des deux ordres. Le partage et les découvertes faites au fil du temps motivent les enseignants à poursuivre dans les échanges et à continuer de s'intéresser à ce qui se vit dans chacun des milieux.

La dynamique des participants continue d'alimenter les échanges. Les liens sont régulièrement faits entre ce qu'ils vivent eux-mêmes et ce qui se vit ailleurs dans les autres classes. Certains participants expriment l'avantage d'avoir ces échanges puisqu'ils voient le lien qui se fait d'un niveau à l'autre (P7 JBM INDPTC).

De plus, il est noté que ce travail collaboratif permet aux enseignants de faire différentes découvertes qui sont présentées par la suite aux autres (P3-P7). « *On cherche des moyens, un moment donné on est à court de moyens, mais autour de la table on a des gens pour nous outiller* » (P3 EM 216-217 INDPTC).

L'esprit d'équipe et la collaboration ont permis des échanges tant au niveau des méthodes pédagogiques utilisées, mais également au niveau des activités et du matériel utilisés (P1). L'importance des relations, de la confiance et du dynamisme entre les participants demeurent un aspect incontournable dans les communautés d'apprentissage professionnelles.

4.3.2 Les perspectives de développement

Parmi les perspectives de développement, l'analyse des données a permis de faire ressortir les points de discussion qui pourraient être traités dans de futures rencontres CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire. Parmi les intentions évoquées par les participants, nous identifions celles se rapportant à leur participation et leur développement professionnel projetés, ainsi qu'au soutien à donner aux élèves à risque.

Dans un développement futur, l'intention des participants serait de continuer à assister aux rencontres en CAP afin de leur permettre de poursuivre leur développement professionnel, et ce dans le but d'aider leurs élèves (P1, P3).

Tant pour les élèves que pour moi. Pour les élèves, pour continuer à être capable de les amener de l'autre côté en étant capable de les présenter aux enseignants en disant à quel niveau ils sont rendus académiquement et personnellement aussi (P1 EMF 240-242 DFINPPR).

Il est également nommé par ce participant que, pour être capable d'être justement outillé à les amener de « l'autre côté » et à essayer d'autres choses, pour avoir de nouvelles façons de faire et de nouvelles idées, il sera important de poursuivre ces rencontres (P1). Au niveau de l'implication professionnelle, un des participants souligne également l'importance qu'a la CAP pour lui : « *Pour plein de raisons, s'il n'y en avait pas, j'en inventerais. Pour tous les bienfaits que j'ai nommés, que j'ai vus* » (P3 EM 242-244 DFINPPE).

Deux des participants ont fait part d'un intérêt précis à vouloir aller plus loin dans leur développement professionnel (P2, P4). Des formations permettant aux professionnels de se perfectionner afin de mieux outiller les enseignants pour la transition académique primaire-secondaire ont été nommées. Cependant, comment introduire certaines notions pour être plus efficace dans la pratique :

On sait que c'est difficile pour nos élèves, comment c'est abordé au primaire, comment c'est abordé au secondaire pour arrimer tout ça... certains savoirs, certaines notions en mathématique. Cela m'aiderait à être plus efficace ou plus en soutien avec les enseignants » (P4 EMF 206-214 DFDPMO).

Il est nommé que les conseillères pédagogiques sont en mesure d'outiller et de soutenir les enseignants, mais un formateur externe, spécialiste dans certains domaines précis permettraient d'autant plus d'avoir un point de vue différent à ce que nous avons déjà (P2).

Quant au soutien à donner aux élèves à risque, les résultats ressortis à ce sujet nous indiquent que les participants souhaiteraient parler davantage des élèves en difficulté afin de traiter de la différenciation pédagogique (P2, P4, P8). Il est noté que la mise en place de modifications pour les élèves en difficulté est d'autant plus difficile à appliquer, du travail sera à faire à ce niveau dans les années futures.

Je pense à tout ce qui concerne la partie modification. Adaptation c'est quand même pas si mal, mais modifier, dès qu'on modifie la tâche c'est encore compliqué, c'est difficile de comprendre. Les enseignants ne voient pas la pertinence ou ne voient pas la façon de le faire... comment je peux faire sans me compliquer la tête de faire deux tâches différentes, comment je peux modifier la même tâche, je pense qu'on a du travail à faire à ce niveau-là (P2 EMF 208-212 DFINSE).

Mieux soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire, quels sont les moyens à appliquer pour mieux les outiller (P8)? Des questionnements et des intentions demeurent, mais nous constatons l'intérêt des participants à vouloir trouver des solutions.

4.4 Synthèse des résultats

La section 4.4 présente la synthèse des résultats sous forme de tableau afin de mieux interpréter ce qui a été soulevé dans la présentation des résultats. Le tableau 4.1 présente une synthèse des résultats issus de l'analyse des données tirées des journaux de bord et des entretiens semi-dirigés. Il est structuré de manière à proposer une interprétation des résultats et à offrir des éléments de réponse à chacune de nos questions de recherche. Ces éléments d'interprétation seront plus spécifiquement discutés au chapitre suivant.

TABLEAU 4.1
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Question spécifique 1 : Avantages et limites de la CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire (perceptions des participants).	
La CAP permet aux participants de poursuivre des objectifs communs	<p>Pour y arriver, il est recommandé de(d') :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier un langage commun; ➤ Assurer une continuité pédagogique entre les deux ordres; ➤ Cibler des objectifs spécifiques aux besoins des élèves de chaque ordre dans le respect d'une vision de globalité disciplinaire.
La CAP permet d'ajuster et d'arrimer les méthodes pédagogiques entre les ordres d'enseignement	<p>Pour y arriver, il est recommandé de(d') :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier les ressemblances et les ponts de convergence entre les deux ordres; ➤ Identifier les besoins des élèves de 6^e année et de secondaire I; ➤ Réinvestir et mettre en pratique les pratiques en fonction d'une progression des apprentissages.
La CAP permet d'enrichir les pratiques professionnelles	<p>Pour y arriver, il est recommandé de(d') :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Planifier et expérimenter de nouvelles pratiques; ➤ Impliquer des professionnels (orthopédagogue et conseiller pédagogique) dans les rencontres; ➤ Favoriser l'interaction et le travail collaboratif des participants; ➤ Viser le soutien à apporter à l'élève; ➤ Ne pas hésiter à modifier les pratiques.
Les participants doivent être conscients des défis et agir pour les limiter	<p>Pour y arriver, il est recommandé de(d') :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Maximiser l'implication de tous; ➤ Faire preuve d'ouverture; ➤ Investir le temps nécessaire pour atteindre les objectifs.
Question spécifique 2 : Rôles de la direction d'établissement dans une CAP	
La direction doit animer les rencontres de la CAP	<p>Pour y arriver, il lui est recommandé de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire un retour sur la dernière rencontre; ➤ Résumer les points de vue; ➤ Permettre les remises en question; ➤ Guider les participants vers des objectifs clairs et précis; ➤ Questionner et améliorer la compréhension des faits et des actions posées par les participants;
La direction doit structurer les rencontres	<p>Pour y arriver, il lui est recommandé de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rédiger un ordre du jour; ➤ Prévoir les rencontres dans le temps (planifiées dans l'horaire de travail des participants); ➤ Planifier le lieu des rencontres et en aviser les membres à l'avance

TABLEAU 4.1 (suite)
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Question spécifique 2 : Rôles de la direction d'établissement dans une CAP (suite)	
La direction doit favoriser les interactions et le dynamisme des participants	<p>Pour y arriver, il lui est recommandé de(d') :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Offrir un espace favorisant les échanges; ➤ Créer un climat d'ouverture permettant de nommer les besoins et les solutions trouvées; ➤ Permettre le leadership des participants et leurs prises de décision; ➤ Créer un climat de confiance entre les participants et la direction.
La direction doit offrir des conditions financières favorables	<p>Pour y arriver, il lui est recommandé de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Permettre de faire l'achat de matériel pédagogique nécessaire au développement des méthodes pédagogiques préconisées; ➤ Permettre la libération des enseignants afin de favoriser la préparation de matériel didactique; ➤ Permettre des temps de formation auprès de professionnels.
Question générale : Conditions favorisant la mise en place d'une CAP dans un contexte de transition académique primaire-secondaire	
Les conditions de mise en place d'une CAP reposent principalement sur l'implication active des participants et celle de la direction d'établissement.	<p>Pour y arriver, il est recommandé de favoriser un climat où règnent :</p> <p>Un dynamisme permettant de faire avancer les discussions et le travail collaboratif;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ L'ouverture aux nouvelles idées; ➤ L'esprit d'équipe; ➤ Le travail collaboratif et le soutien entre chacun des professionnels; ➤ Le partage des découvertes; ➤ L'intérêt pour ce qui se vit dans chacun des milieux. <p>Au plan organisationnel, il est recommandé que la direction:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Soit présente et active aux rencontres; ➤ Mettre en place des conditions propices au bon déroulement des rencontres.
Prospectives de développement	
Intentions des participants face aux futures rencontres en CAP	<p>Poursuivre leur développement professionnel dans le but d'aider leurs élèves;</p> <p>Participer à des formations permettant le perfectionnement sur la transition académique primaire-secondaire;</p> <p>Parler davantage des élèves en difficulté afin de traiter de la différenciation pédagogique.</p>

Dans ce tableau, nous pouvons retrouver dans un premier temps ce que la CAP aura permis de développer au niveau du travail collaboratif en contexte de transition académique primaire-secondaire. Les perceptions des participants permettent de faire ressortir les conditions qu'ils jugent les meilleures à mettre en place afin d'arrimer les méthodes pédagogiques entre les deux ordres et le soutien accordé entre chacun des professionnels concernés.

Les participants ont décliné le rôle de la direction en quatre volets distincts permettant de comprendre le rôle direct à jouer dans une communauté d'apprentissage professionnelle comme animateur, mais également au niveau de la structure des rencontres et de la mise en place de conditions favorisant les échanges entre les participants.

L'implication et l'ouverture des participants et de la direction ont également été relevées comme des conditions favorisant la mise en place des CAP. Chacune de ces conditions permet de saisir le rôle important que chacun des membres d'une CAP doit jouer afin de maximiser la bonne tenue des échanges et le partage d'idées.

La dernière section du tableau se rapporte aux intentions futures des participants et à leur volonté d'aller plus loin dans leur participation aux différentes rencontres. Leur développement professionnel est mis en avant-plan dans le but d'aider les élèves à mieux vivre leur transition académique primaire-secondaire.

Le chapitre qui suit permettra de faire des liens entre les résultats que nous venons de présenter et le cadre conceptuel de cette étude. Nous cherchons à discuter des informations recueillies tout au long de la collecte de données en les situant par rapport aux recherches actuelles en éducation quant aux différents concepts présentés dans cette étude.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Nous présentons ce chapitre sous trois thèmes distincts soit, 1) les conditions de mise en place de la CAP, selon la perception des participants; 2) les conditions de mise en place de la CAP dans un contexte de transition académique primaire-secondaire et, 3) le rôle de la direction dans la mise en place d'une CAP. Nous terminons avec un tableau présentant les liens qui ont été faits entre les indicateurs de Leclerc, Phillion *et al.* (2013) ressortis dans le cadre de référence et les résultats de notre recherche.

Avant de débiter, rappelons la question générale et les questions spécifiques soulevées dans notre recherche :

Question générale :

Quelles sont les perceptions des participants à une CAP, mise en place dans un contexte de transition académique primaire-secondaire par une direction d'établissement, quant aux conditions qui favorisent une planification de méthodes pédagogiques compatibles entre les deux ordres d'enseignement?

Questions spécifiques :

1. Quelles sont les perceptions des participants quant aux avantages et aux limites d'une CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire sur la planification de méthodes pédagogiques compatibles entre les deux ordres d'enseignement?
2. Quelles sont les perceptions des participants quant au rôle que devrait jouer la direction d'établissement dans la mise en place d'une CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire?

5.1 Les CAP : perceptions des participants

L'analyse des perceptions des participants ayant fait partie des CAP mises en place a permis de soulever l'importance d'échanger et de partager les uns avec les autres afin de transmettre les connaissances des participants selon le cycle d'enseignement de chacun. Le soutien apporté par les professionnels et le partage d'expertise donnent lieu à des ajustements et des changements de pratique chez les enseignants. La section qui suit discutera des résultats issus de l'analyse

thématique du discours des participants aux différentes CAP en lien avec les éléments de la recherche et le cadre conceptuel de cette étude.

5.1.1 Les CAP : une volonté de répondre aux besoins des élèves afin d'assurer leur réussite

Leclerc et Labelle (2013) évoquent que la finalité d'une CAP est d'arriver à une responsabilité collective et partagée pour l'apprentissage et le succès des élèves ainsi que d'améliorer les pratiques pédagogiques dans une volonté d'amener le plus d'élèves à réussir. Ils rappellent que son premier but est de faire en sorte qu'au-delà de l'amélioration des connaissances, des compétences et de la collaboration des enseignants, il y ait des retombées sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Dans leur volonté d'aller plus loin au niveau des CAP, des participants à la présente étude ont d'ailleurs mentionné que l'objectif était de poursuivre leur développement professionnel, et ce dans le but d'aider leurs élèves. Au cours des rencontres en CAP, il a été identifié que le travail collaboratif, les échanges et les idées ressorties auront permis d'adapter et de perfectionner les pratiques afin de mieux répondre aux besoins des élèves et de travailler pour la réussite de chacun.

Selon les résultats recueillis, le désir de vouloir améliorer les pratiques viendrait en partie de la volonté des participants de rendre la transition académique des élèves plus adéquate et davantage adaptée à leurs besoins afin que leurs résultats soient satisfaisants. Il est également rapporté que le soutien aux élèves ayant des besoins particuliers doit davantage être pris en compte et analysé lors des rencontres. Permettre de mieux arrimer les interventions afin de mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté, voici ce qui motive les membres des CAP à s'investir pendant et entre les rencontres. En ce sens, afin de répondre aux besoins des élèves du primaire en transition vers le secondaire, Desbiens et Vandebossche-Makombo (2013) indiquent que de préparer des activités communes de nature pédagogique a des effets bénéfiques et facilitateurs durables sur la réussite des élèves. Ils soutiennent que la confection d'activités impliquant des contacts récurrents entre les élèves du secondaire et ceux du primaire autour d'un projet de longue haleine de nature académique demeure une condition essentielle à la réussite des élèves lors de leur transition vers le secondaire.

Bien que cette étude ne puisse d'aucune façon valider ou invalider ces dires, puisque les pratiques mises en place n'ont pu encore démontrer dans le temps les effets bénéfiques sur la réussite des élèves, l'analyse des perceptions des participants permet d'observer que ce travail collaboratif entre les enseignants des deux ordres d'enseignement a réellement été développé. Notons, par exemple, l'intérêt porté par les enseignants en ce qui concerne leur planification de méthodes pédagogiques à utiliser visant la réussite des élèves. Les participants aux CAP ont réalisé les avantages et les bienfaits d'une telle collaboration en faisant vivre une activité permettant le travail d'équipe entre les élèves du primaire et ceux du secondaire. En effet, les échanges en CAP leur ont permis de mieux comprendre ce qui se vit dans un milieu comme dans l'autre au niveau des stratégies utilisées par les élèves des deux ordres afin d'arrimer les méthodes pédagogiques à utiliser pour répondre à leurs besoins.

5.1.2 Les CAP : un travail de collaboration entre les membres

La base de l'implantation d'une CAP réside dans le fait que la collaboration entre les enseignants permet à ces derniers de pouvoir faire plus qu'ils ne pourraient faire seuls, de façon isolée (Dufour et Eaker, 1998; Leclerc, 2007). Comme mentionné précédemment, les participants à la recherche ont évoqué l'importance du travail collaboratif afin de se sentir moins isolés lors de la prise de décisions. En ce sens, nos résultats démontrent que les participants ont apprécié le fait de ne pas se sentir seuls à travailler pour la réussite de leurs élèves et que les temps octroyés pour les réflexions de groupe ont permis de prendre des décisions communes et de partager certains questionnements. De plus, certains participants nomment l'importance de la collaboration et de la participation de tous les membres afin de créer un climat où tous se sentent impliqués dans la réussite de leurs élèves. Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, (2010) affirment que la communauté est un espace pour s'interroger, se soutenir entre collègues, dégager une vision commune et rechercher une cohésion dans les interventions afin que celles-ci soient centrées sur les résultats d'apprentissage des élèves et l'accroissement de leurs connaissances et de leurs capacités.

La recherche de Larose, Bédard, Couturier *et al.*, (2006), menée par des professeurs de l'Université de Sherbrooke en collaboration avec des enseignants du primaire et du secondaire de la région d'Asbestos, rapporte que le partage d'expertise pédagogique a été perçu par les équipes enseignantes comme un puissant levier de développement professionnel. Le dialogue entre les

enseignants des deux niveaux d'enseignement demeure, pour plusieurs chercheurs, un moyen efficace pour arrimer les interventions propices à une meilleure transition primaire-secondaire. Dans cette présente étude, certains participants ont affirmé que des liens se sont créés entre les différents participants, selon les différents rôles qu'ils peuvent jouer au niveau professionnel et selon l'ordre d'enseignement de provenance. Chacun influence l'autre et des initiatives sont prises afin de favoriser le travail collaboratif. L'implication progresse et les échanges s'enrichissent; le partage et les découvertes faites au fil du temps motivent les enseignants à poursuivre dans les échanges et à continuer de s'intéresser à ce qui se vit dans chacun des milieux.

5.1.3 Les CAP : un désir de développement professionnel

Dans les études sur le développement professionnel des enseignants, Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) ainsi que Savoie-Zajc *et al.* (2011), rapportent que le mandat et le but de la CAP est de s'interroger, de se soutenir entre collègues, de dégager une vision commune et de rechercher une cohésion dans les interventions afin que celles-ci soient centrées sur les résultats d'apprentissage des élèves et l'accroissement de leurs connaissances et de leurs capacités. Ils nous ramènent l'importance d'offrir aux praticiens de multiples occasions d'explorer et de prendre conscience de leurs propres conceptions, valeurs et pratiques, et de celles de leurs collègues, en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, la CAP aura permis ce type d'échange et de partage.

En ce sens, les résultats de notre étude permettent d'observer que les CAP ont effectivement permis d'atteindre ces buts, notamment en incitant les enseignants à s'interroger et à se documenter davantage, en discutant des méthodes pédagogiques entre eux afin de connaître ce qui se fait d'un ordre d'enseignement à l'autre et en cherchant à arrimer les interventions selon les besoins ressortis chez leurs élèves. La CAP semble générer un désir d'aller plus loin, de poursuivre les investigations, d'en connaître davantage. De plus, il apparaît que les CAP ont servi d'allumeur d'étincelles pour plusieurs participants, les encourageant à initier de nouvelles méthodes pédagogiques et à se questionner sur leurs propres pratiques.

De plus, Larose, Bédard, Couturier *et al.*, (2006) mentionnent que le partage d'expertise pédagogique est perçu par les équipes enseignantes comme un puissant levier de développement

professionnel. Le dialogue entre les enseignants des deux niveaux d'enseignement demeure, pour plusieurs chercheurs, un moyen efficace pour arrimer les interventions propices à une meilleure transition primaire-secondaire.

Selon Peters et Savoie-Zajc (2011), une CAP consiste en un dispositif de formation continue qui rassemble un groupe de personnes volontaires qui souhaitent continuer d'apprendre et de se développer. Un tel dispositif vise à la fois l'apprentissage de l'individu, membre de la CAP, et l'apprentissage collectif (Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Peters et Savoie-Zajc, 2013). Selon ces auteurs, l'individu s'engage à rendre explicites certaines de ses préoccupations professionnelles et à partager, en CAP, le fruit de ses expérimentations. L'analyse des données fait ressortir que l'interaction des participants dans un travail collaboratif en contexte de communauté d'apprentissage professionnel aura permis une contribution et une évolution au plan du développement professionnel des participants. Le soutien apporté par les professionnels présents aux CAP (conseillères pédagogiques, orthopédagogues) a été un élément constructif pour les enseignants. À ce niveau, rappelons que les participants ont mentionné que les CAP vécues en contexte de transition académique primaire-secondaire ont été positives et profitables pour leur propre développement professionnel. Notons par exemple la réflexion et les questionnements sur les pratiques professionnelles que la CAP a suscités chez plusieurs d'entre eux. L'intérêt de vouloir se développer, de vouloir aller plus loin, de connaître les pratiques probantes, d'aller voir ce que dit la recherche, ce sont des démarches qui ont évolué grâce à la participation aux CAP.

5.2 La CAP dans un contexte de transition académique primaire-secondaire

Dans ce contexte de transition académique primaire-secondaire, les CAP auront permis aux participants de faire des avancées au niveau des échanges et du partage des méthodes pédagogiques utilisées. Des constats ont été faits et des besoins particuliers sont ressortis afin de permettre un arrimage des méthodes pédagogiques. Notre cadre conceptuel fait état de la nécessité de prendre en compte ces besoins afin d'assurer un meilleur arrimage entre les ordres d'enseignement et permettre des ajustements de pratiques.

5.2.1 Les CAP : favoriser un arrimage harmonieux entre les ordres d'enseignement

Selon Bednarz *et al.* (2009), les enseignants du secondaire côtoient rarement les enseignants du primaire, et connaissent mal ce qu'ils font réellement, leurs attentes, leur manière de fonctionner et d'intervenir. De la même façon, les enseignants du primaire côtoient rarement les enseignants du secondaire qui recevront leurs élèves, connaissent mal leur manière de fonctionner, leurs attentes, leur programme. Selon eux, il est important de s'assurer que la transition académique se concentre davantage sur ce qui se déroule en classe, sur les enseignements offerts, sur ce qui est demandé aux élèves en termes de tâches à réaliser.

Les résultats de la présente étude font état de la prise de conscience des participants face aux écarts des exigences demandées et à la disparité entre certaines méthodes pédagogiques utilisées entre les deux ordres d'enseignement. Les enseignants comprennent que pour répondre aux besoins des élèves, ils doivent nécessairement faire le pont entre ce qui est enseigné au primaire et ce qui doit être repris au secondaire. Lorsque l'élève quitte le primaire pour l'école secondaire, les exigences des enseignants diffèrent selon les notions vues dans les différentes disciplines. Certaines méthodes pédagogiques utilisées au primaire ne sont pas nécessairement valorisées au secondaire (Bednarz, Lafontaine *et al.*, 2009).

De l'avis même des participants, ceux-ci considèrent que l'intention des CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire est d'échanger sur leurs pratiques en prenant des orientations communes facilitant ainsi la transition de l'élève. La compréhension du monde de l'autre permet aux enseignants du secondaire de mieux saisir d'où part l'élève lorsqu'il arrive dans son milieu, et fait réaliser aux enseignants du primaire à quel endroit leurs élèves vont se retrouver. Par ailleurs, les résultats montrent l'apport de la CAP sur les prises de conscience et les changements de pratique de la part des enseignants du primaire en vue de favoriser un passage plus harmonieux des élèves vers le secondaire. Le fait de connaître ce que les élèves de 6^e année doivent avoir appris avant d'arriver au secondaire vient aider les enseignants à mieux planifier leur programme et ainsi mieux préparer les élèves du primaire à leur entrée au secondaire.

Plusieurs auteurs le rapportent : le dialogue entre les enseignants des deux ordres d'enseignement demeure encore une fois essentiel afin d'assurer le développement des

compétences pédagogiques chez nos élèves en transition (Bednarz, Lafontaine *et al.*, 2009; Chouinard & Butler, 2005; Couturier et Larose, 2006; Desbiens & Vandebossche-Makombo, 2013). Nos résultats rappellent ainsi toute l'importance accordée à l'idée que les enseignants et les professionnels devraient s'ajuster à la réalité de l'autre, afin que l'arrimage soit plus harmonieux entre les deux ordres et que la réussite des élèves soit mise au premier plan.

5.2.2 Les CAP : un ajustement nécessaire des pratiques entre les ordres d'enseignement

Comme en font part Desbiens et Vandebossche-Makombo (2013), les méthodes pédagogiques apprises au primaire ne seront pas nécessairement reprises par les enseignants en place à l'arrivée au secondaire. Les élèves auront donc à apprendre de nouvelles méthodes de travail, parfois plus exigeantes que celles vues dans les années du primaire, et à ajuster leur façon d'étudier et de travailler. À cet effet, Larose (2006) ajoute qu'il est primordial de mettre en place des méthodes pédagogiques reliant à la fois celles du primaire et celles du secondaire. Les participants de notre étude font référence à ce type de constat lorsqu'ils nomment l'ajustement des méthodes pédagogiques qui doit être mis en place afin de favoriser la transition, entre autres quant aux méthodes de travail utilisées. À la suite des échanges sur ces nouveaux éléments entre les enseignants et les professionnels, les participants observent que des ajustements peuvent être faits quant aux méthodes pédagogiques présentées aux élèves et qu'un réinvestissement doit alors être mis en place dans les pratiques courantes des enseignants.

5.2.3 Les CAP : une ouverture vers l'interdisciplinarité

Selon Bouchamma (2013), une des stratégies envisageables pour contribuer à l'amélioration des pratiques professionnelles réside dans la formation d'équipes interdisciplinaires d'enseignants au sein de l'école. La formation d'équipe interdisciplinaire permettrait à l'ensemble des acteurs d'être en mesure de tenir de vraies discussions sur les stratégies d'enseignement à utiliser et sur les objectifs à poursuivre pour assurer la réussite des élèves (Bouchamma, 2013).

Le fait que certains participants puissent être actifs dans les deux CAP a permis un croisement de pratiques entre les différents membres et entre les différentes disciplines. Ce qui est travaillé en français aura pu être transféré en mathématique et l'inverse est aussi possible. Par la même occasion, les participants du secondaire étaient ouverts aux échanges et au partage de

pratiques à travers les différentes disciplines enseignées. La possibilité de pouvoir mettre en pratique les méthodes pédagogiques discutées dans les CAP, à travers les différentes matières à enseigner, donne la possibilité aux enseignants de s'ouvrir à de nouvelles façons de faire et optimisent l'enseignement offert aux élèves.

5.3 Le rôle de la direction

Le rôle de la direction a été largement élaboré dans les recherches afin de démontrer l'importance qu'a celle-ci dans l'implantation et la bonne mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Les résultats ressortis de l'analyse de nos données abondent dans le même sens, et ce, à différents égards. La section qui suit présente les différents rôles que doit jouer une direction d'établissement et l'importance de sa participation aux CAP dans un contexte de transition académique primaire-secondaire. Nous discutons également des différentes conditions qui doivent être mises en place par la direction et qui ont été soulevées autant par les participants de cette étude que par les différents auteurs cités dans notre cadre de référence.

5.3.1 La présence de la direction aux rencontres CAP

Comme le rapportent plusieurs auteurs (Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009; Peters et Savoie-Zajc, 2011), la présence de la direction de l'établissement est importante au sein d'un groupe qui apprend à travailler en collaboration et qui vise l'atteinte d'une mission commune. Son accueil à l'implantation de la CAP est crucial : elle contribue à aider l'équipe à s'orienter, à cibler ses priorités et à garder la vision du groupe.

5.3.1.1 Animer et orienter les rencontres

Plusieurs des données recueillies dans notre étude indiquent que l'animation faite par la direction a un rôle d'importance dans la tenue des CAP. On s'attend à ce qu'elle initie les discussions et permette aux membres de s'exprimer. Par sa présence et son rôle d'animateur, il est relevé que la direction doit s'assurer que le but de la rencontre soit clair et que les objectifs ciblés soient compris par tous les participants. Dans ce contexte, il est également soulevé que c'est à la direction que revient le mandat de recentrer les points de discussion afin de faire avancer les échanges et les partages de pratique.

De plus, nous avons vu, par les résultats de cette étude, l'orientation que la direction doit donner aux membres faisant partie des CAP. Comme le mentionnait Bouchamma (2013), par sa participation active dans les CAP, la direction d'établissement a le mandat d'accompagner les équipes de travail, d'alimenter les réseaux de communication et d'encourager le développement professionnel. Dans la même veine, nos résultats indiquent qu'effectivement, les participants auront eu l'occasion de vivre ce type de rencontres. La direction aura permis de recentrer les objectifs et de questionner les participants afin de comprendre ce qui est discuté et ce qui a été appliqué lors de la pratique en classe. Les résultats recueillis évoquent de ce fait que par les questionnements aux membres des CAP, des réflexions ont été faites dans le but d'approfondir les échanges et de trouver des solutions à certains constats. Les participants ont pu ainsi s'exprimer, s'impliquer dans les échanges et apporter des réflexions leur permettant d'avancer et d'évoluer.

5.3.1.2 Encourager les initiatives et favoriser le leadership

Bouchamma (2013) indique que la direction doit encourager les initiatives et les innovations pédagogiques en dirigeant le personnel vers des actions assurant une continuité aux interventions éducatives. Dans le même ordre d'idées, Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin (2007) soutiennent que la direction d'école, qui voit les enseignants comme des professionnels, doit laisser de l'espace aux initiatives tout en gardant un œil critique sur les réalisations accomplies et les processus adoptés, ce qui aboutit finalement à un pouvoir d'agir partagé. Brunet et Boudreault (1994) ont ajouté qu'en redonnant aux enseignants un certain pouvoir décisionnel, la direction vient ainsi accentuer leur estime de soi, la confiance en leur travail et leur sentiment d'appartenance. En ce sens, nos résultats permettent de mettre en lumière ce que les participants ont perçu face à ce qui a été vécu lors de leurs rencontres.

Il semble donc que grâce à la place laissée par la direction, les membres de la CAP ont eu la possibilité de prendre le relais au niveau de l'animation et de l'orientation des discussions afin d'approfondir les échanges et de trouver des solutions à certains constats. Cette ouverture laissée par la direction a permis aux membres de la CAP de prendre leur place et de jouer un rôle de leader lors des rencontres. L'espace ainsi alloué a donné l'occasion aux enseignants et aux professionnels en place de nommer leurs besoins et de trouver des solutions aux énoncés ressortis.

5.3.2 La mise en place de conditions facilitantes par la direction

Leclerc, Phillion *et al.*, (2013), Peters et Savoie-Zajc, (2011) et Roberts et Pruitt, (2010) considèrent certains éléments comme étant essentiels à la mise sur pied d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Selon eux, la direction doit mettre en place des conditions facilitantes : du temps pour les rencontres, un local approprié, une structure de communication pour s'organiser, du soutien pédagogique ainsi que des ressources monétaires et matérielles (Peters et Savoie-Zajc, 2011; Roberts et Pruitt, 2010). Les résultats de notre recherche permettent de mettre en évidence ces conditions facilitantes pour la mise en place des CAP.

5.3.2.1 Des conditions de type organisationnel

Les perceptions citées par les participants de cette étude témoignent de ce qui est nommé par les auteurs recensés dans cette étude. Dans un premier temps, pensons aux conditions qu'offre le lieu de rencontre : un local bien choisi et déterminé à l'avance, calme et permettant les échanges. De plus, lorsque nous parlons de temps alloué à la tâche de l'enseignant, plusieurs participants ont de ce fait énoncé que de pouvoir compter sur des rencontres préalablement placées dans l'horaire de travail a été un atout important au bon déroulement de celles-ci.

Comme mentionné précédemment, une structure de communication favorisant l'organisation des rencontres est également soulevée comme élément essentiel à la mise sur pied des CAP vécues par les participants. Peters et Savoie-Zajc (2011) ainsi que Roberts et Pruitt (2010) le soulèvent également dans leurs recherches. Afin d'être prêts à participer aux rencontres et de connaître les orientations de celles-ci, les professionnels impliqués dans notre étude évoquent le fait que d'avoir un ordre du jour contenant les points de discussions lors de chacune des rencontres leur aura permis de se préparer à la future CAP en ayant en tête les interventions qui ont été effectuées dans les dernières semaines auprès de leurs élèves et en ciblant les objectifs et les buts de la rencontre à venir.

5.3.2.2 Un accompagnement pédagogique

Parmi les éléments essentiels à la mise en place d'une CAP, les auteurs nous rappellent l'importance d'offrir un accompagnement pédagogique aux participants par l'implication de professionnels variés (Leclerc, Phillion *et al.*, 2013; Peters et Savoie-Zajc, 2011; Roberts et Pruitt, 2010). Il semble effectivement que le fait d'avoir autour de la table des conseillères pédagogiques

et des orthopédagogues a permis de faire évoluer les échanges. Comme mentionné dans la présentation des résultats, le soutien apporté par les professionnels présents aux CAP (conseillères pédagogiques, orthopédagogues) a été un élément constructif pour les enseignants participants. Par exemple, les informations transmises au niveau de la progression des apprentissages ont permis aux enseignants de mieux comprendre d'où partaient leurs élèves et à quel endroit ils devaient se retrouver au niveau de leurs apprentissages, et ce, d'un ordre d'enseignement à l'autre.

5.3.2.3 Des ressources monétaires et matérielles

Comme mentionné par Bouchamma (2013), il demeure primordial que la direction répartisse efficacement les sommes engagées selon les priorités retenues par l'équipe-école pour la mise sur pied de l'ensemble des projets choisis se rapportant principalement aux services à rendre à l'élève selon les différents besoins observés. Leclerc, Philion *et al.* (2013) ainsi que Roberts et Pruitt (2010) évoquent d'ailleurs que la direction doit fournir des conditions physiques nécessaires au bon fonctionnement du groupe, permettre aux enseignants d'être disposés à travailler sur des temps qui leur sont attribués en dehors des heures de travail, fournir un accompagnement pédagogique par l'implication de professionnels variés.

Les participants mentionnent à ce sujet que les besoins financiers doivent surtout être investis sur les différentes ressources matérielles nécessaires à la mise sur pied de projets pédagogiques spécifiques, ou sur un temps alloué à de la formation aidant à augmenter les connaissances des participants, et ce, en fonction d'un thème choisi. Ceux-ci mentionnent qu'il serait intéressant que des montants d'argent soient intégrés aux CAP afin de faire l'achat de matériel pédagogique précis et ciblé en fonction du travail effectué auprès des élèves. Plusieurs s'entendent et précisent qu'à l'exception de ces quelques achats, la CAP ne nécessite pas de financement particulier pour sa mise en place et sa pérennité.

5.4 Éléments comparatifs entre la recherche et nos données actuelles

La communauté d'apprentissage professionnelle vient mettre en évidence le rôle d'une direction d'établissement quant aux différents domaines de gestion qu'elle doit appliquer dans la mise en place des meilleures pratiques éducatives à prioriser pour ses élèves. Comme énoncé dans le cadre de référence, Leclerc, Philion *et al.* (2013) dégagent sept indicateurs en lien avec les actions

à poser par la direction d'école pour favoriser l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle. Le tableau suivant énonce le lien à faire entre les indicateurs que Leclerc, Phillion *et al.* (2013) nous présentent et les résultats de notre étude.

TABLEAU 5.1
INDICATEURS DE LA RECHERCHE DE LECLERC, PHILION *ET AL.* (2013)
ET LES RÉSULTATS DE NOTRE ÉTUDE

Indicateurs favorisant l'implantation d'une CAP par la direction d'établissement Leclerc, Philion <i>et al.</i> (2013)	Résultats de la présente étude
1. Une vision claire et partagée quant à la réussite des élèves (dimension idéologique)	La direction doit être présente aux rencontres afin de cibler et d'orienter les échanges vers un objectif commun. La vision et les objectifs de travail doivent être clairs afin de bien cibler les interventions à mettre en place dans le but d'assurer la réussite des élèves.
2. Des conditions physiques et humaines qui permettent aux intervenants de collaborer (dimension organisationnelle)	Les rencontres doivent être bien définies dans le temps, dans un horaire donné et elles doivent avoir lieu dans des conditions gagnantes (local calme et déterminé à l'avance). Le rôle de la direction est primordial à ce niveau.
3. Une culture axée sur la collaboration (dimension affective)	L'importance de favoriser la collaboration et des échanges entre les membres de la CAP est soulignée. Le travail d'équipe et le soutien reviennent comme conditions facilitantes à la bonne continuité des rencontres. La mobilisation de tous les participants est prioritaire et l'intérêt porté à vouloir réinvestir et appliquer de nouvelles méthodes pédagogiques est jugé nécessaire au bon fonctionnement des CAP.
4. Un leadership qui favorise la participation aux prises de décision (dimension participative)	L'importance du rôle de la direction quant au partage du leadership et de la place que celle-ci laisse aux professionnels est reconnue. L'ouverture de la direction envers les participants de la CAP permettrait aux membres de prendre leur place et de jouer un rôle de leader lors des rencontres.
5. Le développement continu et la diffusion de l'expertise favorisant l'apprentissage collectif (dimension cognitive)	La CAP, mise en place par la direction, permettait aux participants de développer leurs connaissances et ainsi accroître leur développement professionnel. La CAP semble générer un désir d'aller plus loin, de poursuivre le travail d'équipe, d'en connaître davantage sur ce qui se fait dans l'autre ordre d'enseignement. L'apprentissage collectif vécu au cours des échanges et des partages de pratiques a également été soulevé comme une retombée du travail en CAP. La diffusion de cette expertise permet à la direction de s'assurer que son équipe demeure en développement professionnel continu.
6. Une démarche d'enquête collaborative où le choix des interventions s'appuie sur les pratiques éprouvées par la recherche (dimension pédagogique)	L'intégration à la CAP de professionnels (conseillers pédagogiques, orthopédagogues) par la direction aura permis aux enseignants de développer leurs connaissances sur divers aspects pédagogiques et de les encourager à appuyer leurs choix sur les données issues de la recherche.
7. L'exercice de la pratique réflexive où les prises de décision sont basées sur des preuves, soit les données d'apprentissage des élèves (dimension réflexive)	Le travail réflexif et constructif effectué auprès des élèves afin de relever les stratégies utilisées et lacunaires permet de mieux répondre aux besoins des élèves et ainsi améliorer les méthodes d'enseignement utilisées. Ce travail réflexif, mis en place par la direction, permet aux professionnels impliqués de mieux connaître le monde de l'autre et de réinvestir de nouvelles pratiques auprès des élèves.

Ces sept indicateurs démontrent l'ampleur du travail de la direction dans la mise en place d'une CAP. Par nos résultats, il est possible d'aborder ces éléments et de les comparer afin de mettre en évidence l'importance du rôle de la direction et toute l'implication qui lui est attribuée dans ce processus d'implantation. Outre le rôle qu'exerce la direction dans les CAP, chacun des membres de la CAP a un rôle d'importance à jouer par son implication, ses réflexions, les éléments de discussion qu'il apporte et les actions qui doivent être posées au quotidien dans sa classe. C'est également aux professionnels de venir appuyer ces gestes et d'accompagner les enseignants afin qu'ils puissent parfaire leurs connaissances et assurer la réussite de leurs élèves.

CONCLUSION

Il ressort des données une appréciation très positive des participants à l'égard de la CAP, qu'ils jugent comme ayant de nombreuses retombées sur l'arrimage de leurs méthodes pédagogiques entre le primaire et le secondaire. Plusieurs constats ont été faits démontrant la volonté de travailler en équipe et de collaborer entre eux afin de permettre des temps de partage et d'échange entre les professionnels des deux ordres d'enseignement. La participation des différents professionnels (orthopédagogues et conseillers pédagogiques) a permis aux enseignants d'aller plus loin dans leurs pratiques et ainsi mettre de l'avant plusieurs démarches afin de favoriser un développement professionnel constructif. Les avantages et les limites qui ont été évoqués par les participants viendront donner une orientation importante pour la poursuite des CAP. La direction endosse des fonctions particulières qui ont été mises en avant-plan et qui indiquent que celle-ci a un rôle de premier ordre à jouer dans le bon déroulement des CAP.

La particularité de cette étude, qui a été d'impliquer des participants des ordres d'enseignement du primaire et du secondaire, est venue montrer qu'un travail collaboratif peut être possible et enrichissant chez les professionnels de milieux distincts. Les CAP qui ont été mises en place dans ce contexte de transition académique primaire-secondaire doivent donner la possibilité aux professionnels de l'enseignement et aux élèves de développer leurs compétences et leurs connaissances sur ce passage important qu'est la transition entre ces deux ordres. L'objectif demeure de faire progresser les enseignants afin qu'ils puissent mettre en application des méthodes pédagogiques permettant la réussite des élèves tout au long de leur parcours scolaire, surtout dans la transition plus fragile entre la 6^e année et la première année du secondaire.

Des avancées devront être poursuivies afin de constamment développer de nouvelles méthodes de plus en plus adaptées au passage primaire-secondaire. Les recherches pourront aider nos professionnels à poursuivre l'adaptation de leur enseignement et l'arrimage des méthodes pédagogiques utilisées; la motivation et l'intérêt démontrés tout au long des rencontres par les participants viennent justifier la pertinence de poursuivre dans cette voie.

Quelques limitations doivent toutefois être prises en compte quant à la stabilité des enseignants et des professionnels dans notre milieu scolaire. Faisant partie d'un secteur où les membres du personnel sont très changeants en raison du milieu qui est plus éloigné du secteur urbain, la difficulté de débiter une année scolaire avec les mêmes enseignants demeure un défi de taille auquel nous devons faire face année après année. L'expérience prise et le développement des compétences des participants aux CAP doivent être renouvelés chaque année scolaire. Le travail demeure donc en continuité et les membres de la CAP ayant de l'expérience doivent s'adapter aux différentes personnes qui s'initient au travail fait en CAP.

De ce fait, des questions demeurent quant au processus d'arrimage des méthodes pédagogiques employées auprès de nos élèves. Est-ce que les enseignants sauront être en mesure de poursuivre le travail débuté auprès des élèves afin qu'ils poursuivent le transfert des méthodes d'apprentissage de la 6^e année vers la première année du secondaire? Quels moyens devront être mis en place afin de permettre aux nouveaux enseignants et aux professionnels de s'introduire rapidement dans le processus de partage de pratique et de collaboration entre les deux ordres d'enseignement? En lien avec les résultats scolaires des élèves, comment faire en sorte que les enseignants puissent être en mesure de reprendre les méthodes d'enseignement utilisées afin d'observer une évolution dans les résultats des élèves? Quels rôles auront les directions dirigeantes différents établissements scolaire ?

Ces questionnements demeurent et ces défis devront faire partie de notre quotidien, mais les résultats positifs recueillis dans l'implantation des CAP en contexte de transition académique primaire-secondaire nous incitent à poursuivre le travail débuté. Ainsi, nous pourrions permettre aux professionnels de l'enseignement de poursuivre leur développement professionnel, de parfaire leurs connaissances au niveau des programmes d'enseignement des deux ordres et d'harmoniser les méthodes d'enseignement présentées à leurs élèves. De cette façon, nous espérons donner la chance à nos élèves de progresser et de mieux vivre cette transition académique primaire-secondaire, si importante dans leur parcours scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A-M., Imbert, P., et Letrilliart, L. (2008). *Introduction à la recherche qualitative*, 84(19), 142-150.
- Beaupré, S. (2016). EDU 60285 Méthodologie de la recherche et de l'intervention en éducation [Présentation PowerPoint], Hiver 2016, Repérer dans l'environnement Moodle, 73.
- Bednarz, N., Lafontaine, J., Auclair, M., Morelli, C., et Leroux, C. (2009, mars). Pour une plus grande harmonisation dans la transition du primaire au secondaire en mathématiques. *Bulletin AMQ*, 49(1), 7-18.
- Bernatchez, J. (2011, automne). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec: apprendre à développer un savoir-agir complexe, *Journal Telescope*, 17(3), 158-175.
- Bouchamma, Y. (2004, automne). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel, *Éducation et francophonie*, volume XXXII(2), 62-78.
- Bouchamma, Y. (2013). *Les compétences du gestionnaire d'un établissement d'enseignement. Lévis* : Les Éditions de la Francophonie.
- Bouchamma, Y., et Michaud, C. (2013, automne). Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores, *Éducation et francophonie*, 41(2), 178-195.
- Brunet, L. et Boudreault, R. (2001, automne). Empowerment et leadership des directions d'école: un atout pour une politique de décentralisation, *Éducation et francophonie*, 29(2), 283-299.
- Chouinard, R., et Butler, D. L. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Québec : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Couturier, Y. & Larose, F. (2006). Transitions et médiations croisées en intervention éducative. Conditions et potentialités d'une recherche collaborative en milieu scolaire. *Revue électronique de sociologie et de sciences sociales Esprit critique*, 8(1).
- Davel, E., et Tremblay, D.-G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel / La vitalité de la pratique*, Québec : Presses de l'Université du Québec, D1470, ISBN 978-2-7605-1470-6. 304.
- Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V., et Mc Intyre, M. (2004). Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(1), 71-89. doi: 10.7202/011770ar.
- Desbiens, N., et Vandenbossche-Makombo, J. (2013). *Programme de formation « soutien-action-accompagnement » sur la transition du primaire vers le secondaire*. Rapport final présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), à la Commission scolaire de Montréal, à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, ainsi qu'à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Repéré à <http://docplayer.fr/15886457-Programme-de-formation-soutien-action-accompagnement-sur-la-transition-du-primaire-vers-le-secondaire.html>.

- Dionne, L., Lemyre, F., et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(1), 25-43.
- DuFour, R. et Eaker, R. (1998). *Communautés d'apprentissage professionnelles, Méthodes d'amélioration du rendement scolaire (Traduction Marie Lauzon, 2004)*, Bloomington, Indiana: National Educational Service.374.
- Eaker, R., DuFour, R., et Burnette, R. (2004). *Premiers pas: transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington : National Educational Service.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., et Cadieux, A. (2013, automne). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 10-34. doi: 10.7202/1021025ar.
- Gauthier, B. et al. (2008). Recherche sociale. *De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 767.
- Gouvernement, du Québec. (2001b). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Granger, N., et Kalubi, J-C. (2014). Effets d'un dispositif d'accompagnement sur la construction identitaire des enseignants du secondaire, *Phronesis*. 3(3), 26-38.
- Hamel, C. (2003). *L'émergence d'une communauté professionnelle d'apprentissage et son accompagnement en réseau* (Mémoire de maîtrise). Université Laval. Laval.
- Hamel, C., Turcotte, S., et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 84-101. doi: 10.7202/1021028ar.
- Huot, A., et Castonguay, C. (2015). Processus et résultats sommaires d'une intervention collaborative dans le passage primaire-secondaire en milieu défavorisé rural, *Formation et profession* 23(1), doi:10.18162/fp.2015.123.11-23.
- Isabelle, C., Genier, É., Davidson, A. L., et Lamothe, R. (2013). CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation Et Francophonie*, 41(2), 155-177.
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin: Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), 187-202.
- Lafortune, L., et Daudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: Pour s'appropriier une réforme en éducation*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 232.
- Lapointe, P., Garon, R., Brassard, A., Dupuis, P., Japel, C., et Brunet, L. (2009). *La gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec*. Rapport de recherche présenté au FQRSC. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 87.

- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., Lebrun, J., Lenoir, Y., et Morin, M.-P. (2006). *La transition primaire-secondaire: Ce qu'on sait des difficultés qui y sont associées et ce que sont les pratiques d'accompagnement les plus favorables*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Université de Sherbrooke, 1-8.
- Larose, F., Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., Lebrun, J., Lenoir, Y., et Morin, M.-P. (2006) *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire*, FQRSC n° 2003-PRS-8436. Québec : Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, programme d'actions concertées sur la réussite et la persévérance scolaire. 116.
- Leclerc, M., et Labelle, J. (2012, juillet). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif*. Communication présentée au Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris, France.
- Leclerc, M., Moreau, A., et Leclerc-Morin, M. (2007). Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle: La dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse. *Éducation et francophonie: Publication de l'association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) XXXV*, 2, 153-171.
- Leclerc, M., Pillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D., Giasson, F., Lainey, C., et Labelle, J. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 123-154.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.
- Lemay, R. (2010). *Les méthodes pédagogiques utilisées pour construire un environnement d'apprentissage socioconstructiviste dans un cours en ligne en mode hybride, étude de cas*, Département d'étude sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 188.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2008). *Un référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement scolaire*, Chapitre 3, 27-47. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moreau, A. C., Leclerc, M., et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 35-61. doi: 10.7202/1021026ar
- Orellana, Isabel (2002). « La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation, 371 p.

- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In Sauvé, L. Orellana, I. Van Steenberghe, E. (Dir.) (2005). * ducation et environnement. Un croisement de savoirs* (p. 67-84). Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104. ISBN : 2-89245-129.
- Ouellet, S., Caya, I., et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives: une recherche-action. * ducation et Francophonie*, 39(2), 207-226.
- Paille, P. et Mucchielli, A. (2016) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e édition), Paris, Armand Collin, 430.
- Peters, M., et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : Appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. * ducation et Francophonie*, 41(2), 102-122. doi: 10.7202/1021029ar.
- Poncelet, D., et Born, M. (2008). La transition primaire-secondaire: un cas pas toujours facile à franchir. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 45(2), 225-254.
- Poncelet, D., et Dierendonck, C. (2013). *Les représentations des enseignants du début du secondaire sur l'environnement socio-éducatif de leur établissement scolaire et la mise en relation de ces représentations avec l'accrochage scolaire des élèves lors de la transition primaire-secondaire*. Actes du congrès de l'AREF – Actualité de la recherche en éducation et Formation, 27-30 août, Montpellier. France.
- Poncelet, D., et Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en  ducation*, 34(1), 55-95.
- Probst, G., et Borzillo, S. (2007). Piloter les communautés de pratique avec succès. *Revue française de gestion*, 170, 135-153.
- Robertson, A., et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. *Revue des Sciences de l' ducation*, 31(3), 687-707.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Revue  ducation et Formation*, 292, 9-20.
- Tilleczek, K., et Ferguson, B. (2007, january). *Fresh starts/false starts: A review of literature on the transition from elementary to secondary school*. Paper presented at the Ontario Education Research Symposium. January 18-20. Toronto, Ontario.
- Thiébaud, M. (2004). *Climat d' cole, démarches et outil d'analyse*, Ecoles-en-santé. ch., 5.
- Viens, J., et Am lineau, C. (1997). Apprendre dans un environnement d'auto-apprentissage collaboratif, *Faculté d' ducation, Université de Sherbrooke*, 4(3), 339-371.
- Viens, J., et Rioux, S. (2002). De la difficile actualisation des principes pédagogiques socioconstructivistes. Dans *Journal: La place des TIC en formation initiale et continue*, 67-98.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels, *Recherche qualitative* (3), 242-272.

ANNEXE 1
PROTOCOLE D'ENTRETIEN

Informations personnelles

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans le milieu de l'éducation?
2. Agissez-vous à titre d'enseignant ou de professionnel?
3. Depuis combien d'années agissez-vous à ce titre?
4. Enseignez-vous au primaire ou au secondaire?
5. Depuis combien de temps participez-vous à une CAP?
6. Considérez-vous que votre engagement est volontaire ou imposé?

La communauté d'apprentissage professionnelle

7. Identifiez en quelques mots les objectifs poursuivis par votre CAP.
8. Quels ont été les principaux défis vécus lors de ce travail en communauté d'apprentissage professionnelle?
9. Selon vous, en quoi la CAP a-t-elle eu des effets significatifs :
 - A) **Enseignants** : Sur votre propre planification de méthodes pédagogiques?
Professionnels : Sur la planification de méthodes pédagogiques des enseignants?
 - B) Au plan de votre développement professionnel?
 - C) Au plan collaboratif entre les enseignants participant à la CAP?
 - D) Au plan du soutien que vous pouvez apporter aux élèves (**ou aux enseignants**)
 - a) lors de leur départ vers le secondaire? (enseignants primaire) **ou**
 - b) lors de leur entrée au secondaire? (enseignants secondaire)
10. **Enseignants seulement** :

Suite aux rencontres, quelles méthodes pédagogiques, discutées lors des échanges, avez-vous transférées dans votre enseignement?
En quoi considérez-vous que ces méthodes sont adaptées aux élèves des deux ordres d'enseignement?
11. Quelles sont, selon vous, les conditions facilitantes pour la mise en place d'une CAP?
Quelles en sont les limites ou les défis, les difficultés?

Le rôle de la direction

12. A) Selon vous, quel devrait être le rôle d'une direction d'établissement dans l'implantation d'une CAP en contexte de transition primaire-secondaire?
 B) Expliquez pourquoi, selon vous, ces conditions vous apparaissent favorables dans ce contexte en CAP.
13. Nommez les conditions facilitantes que votre direction a mises en place afin de favoriser les échanges et les partages de pratique?
14. La CAP permet-elle à la direction de mettre en place des actions concrètes afin de favoriser l'engagement des participants vers la réussite des élèves?
 Quelles sont ces actions?
15. Considérez-vous que la direction permet aux participants de promouvoir leur développement professionnel? Si oui, comment? Si non, que pourrait-elle mettre en place?
16. Quel est l'espace laissé par la direction aux membres de la CAP qui leur permet de prendre des initiatives et de partager?
17. Quelles sont les conditions organisationnelles (temps, lieu) jugées nécessaires au bon fonctionnement du groupe que la direction doit mettre en place?
18. Selon vous, est-ce que des sommes doivent être engagées dans l'implantation de cette CAP?
 Est-ce suffisant pour répondre aux besoins? Justifiez.

La transition académique primaire-secondaire

19. A) Enseignants : Quelles sont les retombées des échanges entre vous et les enseignants du primaire (ou du secondaire) sur votre planification de méthodes pédagogiques compatibles?
 B) Professionnels : Selon vous, quels sont les retombées des échanges sur la planification des méthodes pédagogiques des enseignants?

20. A) Quelles sont les méthodes pédagogiques au primaire qui devraient être adaptées pour le secondaire? ou
B) Quelles sont les méthodes pédagogiques au secondaire qui devraient être adaptées en considérant ce qui se fait au primaire?
21. Que pourriez-vous dire sur l'apport anticipé de la CAP quant à la réussite des élèves?

En lien avec votre participation à cette CAP...

22. Quels sont les obstacles ou limites rencontrés lors de votre participation à cette CAP?
23. Quels sont les points forts (ou les avantages) de votre participation à cette CAP?
24. Dans le futur, souhaiteriez-vous continuer de faire partie d'une CAP? Pourquoi?
25. Quels sont les sujets qui auraient pu être traités dans la CAP :
- a) Pour mieux répondre aux besoins des élèves à risque?
 - b) Pour favoriser un meilleur arrimage des méthodes pédagogiques?
 - c) Pour favoriser davantage votre développement professionnel

ANNEXE 2
JOURNAL DE BORD

Nom : _____ Date : _____

Journal de bord

(Inspiré du gabarit de Savoie-Zajc, 2001)

Lieu Date	Réponses du participant
<p>Action :</p> <p>Qu'est-ce que j'ai apporté de nouveau dans mes méthodes pédagogiques depuis la dernière rencontre?</p> <p>Décrire en quelques mots la méthode pédagogique utilisée selon l'objectif pédagogique visé.</p> <p>En quoi la méthode pédagogique utilisée s'arrime ou non à l'autre ordre d'enseignement (primaire ou secondaire)?</p>	
<p>Réflexions :</p> <p>Quel objectif était poursuivi lors de cette rencontre?</p> <p>Est-il atteint?</p> <p>Qu'est-ce qui me permet de croire qu'il est atteint ou non?</p> <p>Qu'est-ce que j'aurais souhaité modifier ou améliorer lors de cette rencontre?</p> <p>Qu'est-ce que j'ai appris au cours de cette rencontre?</p>	

<p>Observations :</p> <p>En quoi la CAP a favorisé cet apprentissage?</p> <p>Quelles conditions mises en place ont favorisé mon apprentissage (local, horaire, animation, ordre du jour, dynamique des participants)?</p> <p>Y a-t-il des conditions que vous auriez souhaité voir mises en place pour favoriser votre apprentissage? Si oui, lesquelles?</p> <p>Quelles lectures ou soutien pédagogique m'aident ou m'ont aidé à atteindre ces niveaux de compréhension ou de compétence?</p> <p>Selon vous, quel a été le rôle de la direction dans la mise en place de la CAP?</p>	
<p>Planification :</p> <p>Relance dans l'action :</p> <p>Compte tenu de ce que j'ai appris, comment vais-je me préparer pour ma prochaine intervention?</p> <p>Quels sont les objectifs visés pour la prochaine rencontre en CAP?</p>	

ANNEXE 3
 CODIFICATIONS DES JOURNAUX DE BORD ET DES ENTRETIENS
 SEMI-DIRIGÉS

Communauté d'apprentissage professionnelle

Interaction (IN) / Méthodes Pédagogiques (MP)
Compatibilité entre les ordres (INMPCO)
Objectifs visés (INMPOV)
Compréhension du Monde de l'autre (INMPCM)
Réinvestissement (INMPRE)
Ajustement des pratiques (INMPAJ)
Interdisciplinarité (INMPIN)
Interaction des participants (IN)/ Développement professionnel (DP)
Implication professionnelle (INDPIM)
Travail Collaboratif (INDPTC)
Soutien (INDPSO)
Démarche personnelle (INDPDÉ)
Ouverture aux changements (INDPCH)
Interaction des participants (IN)/ Défi (DÉ)
Participation (INDEPA)
Respect des objectifs (INDÉRE)
Cibler les objectifs (INDECI)
Interaction des participants (IN)/ Évolution des participants (ÉV)
Volonté d'arrimage primaire-secondaire (INÉVAR)
Réorientation des objectifs (INÉVRÉ)
Interaction des participants / Limites/ Ouverture des participants (INLIOU)
Conditions (CO)/ favorables (FA)/ Retombées (RE)
Organisation (COFAREOR)
Dynamisme des participants (COFAREDY)
Ouverture (COFAREOU)
Esprit d'équipe (COFAREES)
Retombées favorables (REFA)
Soutien aux élèves pour la transition (REFASÉ)
Soutien aux enseignants (REFASE)

Planification (REFAPL)
Développement professionnel (REFADP)
Expérimentation de nouvelles pratiques (REFAEX)
Retombées défavorables (REDE)
Objectifs fixés (REDEOF)
Organisationnelles (REDEOR)
Conditions de Financement (COFI)
Matériel (COFIMA)
Ressources humaines (COFIRH)
Développement futur (DF)/ Intentions (IN)
Participation professionnelle (DFINPPR)
Soutenir les élèves à risque (DFINSE)
Réussite des élèves (DFINRE)
Développement professionnel / Moyens (DFDPMO)

Transition académique primaire-secondaire

Comparaison / Réticence des participants (CORÉ)
Comparaison (CO)/ Différence (DI)
Écarts pédagogiques (CODIÉP)
Exigences (CODIEX)
Objectifs (CODIOB)
4.2.3 Comparaison (CO) / Ressemblances (RE)
Besoins d'apprentissage (COREBA)
Objectifs (COREOB)
Objectifs visés (OB)/ Transfert pédagogiques (TR)
Arrimage (OBTRAR)
Retombées (OBTRRE)
Accompagnement des élèves (OBTRAE)
Défis (OBTRDE)
Méthodes pédagogiques (MP)
Inefficacité (MPIN)
Évolution des pratiques (MPÉP)

Méthodes pédagogiques/ Nouvelles pratiques (NP)
Réinvestissement (MPNPRÉ)
Expérimentation (MPNPEX)
Méthodes pédagogiques/ Retombées (RE)
Réussite (MPRERÉ)
Difficulté des élèves (MPREDI)

Rôle de la direction

Orienter (OR) / Coordonner (CO)
Guider (ORCOGU)
Rediriger (ORCORE)
Animer (ORCOAN)
Structurer (ORCOST)
Ouverture de la direction (OU) / Retombées (RE)
Promouvoir le développement professionnel (OUREPDP)
Permettre le leadership (OURELE)
Favoriser l'interaction (OUREFAIN)
Traiter l'affectif (OURETRAF)
Questionner (QU)
Recentrer (QURE)
Comprendre (QUCO)
Susciter la réflexion (QUSU)

ANNEXE 4

DEMANDE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE D'UN PROJET DE RECHERCHE* COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS (CÉR)



Demande d'évaluation éthique d'un projet de recherche* Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CÉR)

Le 21 octobre 2016

Madame Nancy Lévesque
81, rue Cloutier
Amos (Québec) J9T 4J6

Objet : Évaluation éthique **Projet** « *L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans un contexte de transition académique primaire-secondaire* »

Madame,

Étant donné le risque en deçà du seuil minimal pour les participants, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (CÉR-UQAT) a eu recours le 31 août 2016 à la procédure d'évaluation déléguée du projet cité en rubrique, par deux de ses membres, conformément à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (article 5.5.2).

Le CÉR-UQAT a évalué les modifications apportées au projet pour faire suite aux modifications qui avaient été demandées lors de cette évaluation. Toutes les modifications ont été faites à notre satisfaction et nous sommes heureux de vous délivrer le certificat attestant du respect des normes éthiques.

Jé vous invite également à nous faire part de tout changement important qui pourrait être apporté en cours de recherche aux procédures décrites dans le formulaire de demande d'évaluation éthique ou dans tout autre document destiné aux participants.

En vous souhaitant tout le succès dans la réalisation de votre projet, je vous prie de recevoir, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.



Anaïs Larasse, Ph.D.
Présidente du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
AL/m
p. j. Certificat
c. c. Pr. Gloria Pellera, directrice de recherche

Référence : 2016-08 - LÉTOURNEAU N.
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Certificat attestant du respect des normes éthiques