

**Les communautés d'apprentissage professionnel
dans les écoles de la Nouvelle-Écosse –**

Développement des capacités et organisation de l'emploi du temps

Mai 2011

Table des matières

1.0	Introduction	3
1.1	Contexte.....	4
1.2	Mise en place du groupe de travail et du comité d'étude sur les communautés d'apprentissage professionnel.....	6
2.0	Vision de l'apprentissage professionnel des enseignants.....	8
3.0	Une communauté d'apprentissage professionnel authentique.....	9
3.1	Nature de la communauté.....	9
3.2	Ubunto	9
3.3	Obstacles courants	10
3.4	Avantages de la création d'une communauté dans l'école	11
4.0	La nécessité du changement	13
5.0	Approche de la Nouvelle-Écosse pour les communautés d'apprentissage professionnel	16
5.1	Définition et composantes.....	16
5.2	Soutenir les pratiques des communautés d'apprentissage professionnel.....	17
5.3	Pas de modèle unique pour une CAP efficace.....	18
5.4	Rôles et responsabilités	19
6.0	Questions.....	26
6.1	Capacités	27
6.2	Emploi du temps	27
6.3	Mise à contribution et apprentissage pour faire changer le système	34
7.0	Recommandations.....	36
8.0	Pour aller de l'avant	41

S'améliorer, c'est surtout apprendre à faire ce qu'il faut faire dans le contexte dans lequel on travaille. Le problème est qu'il n'y a quasiment aucune occasion pour les enseignants de se livrer à un apprentissage continu et substantiel sur l'exercice de leur profession dans le contexte dans lequel ils travaillent.

Richard ELMORE, Harvard
The Six Secrets of Change (2008)

1.0 Introduction

Au cours de la deuxième moitié de la dernière décennie, les éducateurs et les dirigeants du système éducatif de la Nouvelle-Écosse ont élaboré et mis en œuvre de nouvelles pratiques prometteuses dans lesquelles le perfectionnement du personnel est de plus en plus axé sur une approche de collaboration au niveau de l'école même. Les recommandations du présent rapport ont pour but de faire progresser ce travail de manière à améliorer le niveau de réussite des élèves et à faciliter l'apprentissage des enseignants et l'amélioration du système partout dans la province, de façon profonde et durable.

Les connaissances qu'on a, dans le système éducatif, sur les recherches concernant les pratiques efficaces en matière d'apprentissage professionnel se sont beaucoup développées en Nouvelle-Écosse au cours de la dernière décennie. On comprend mieux désormais ce qu'il faut pour vraiment améliorer l'apprentissage des élèves. Si ces connaissances et cette compréhension se sont autant développées pendant cette période, c'est grâce à la publication de rapports importants, comme celui du comité du perfectionnement professionnel en éducation et du comité de travail ministériel sur l'absentéisme et le climat dans la salle de classe. Le présent rapport s'appuie sur le travail qui a déjà été fait et le complète. Il s'intéresse tout particulièrement aux efforts qui peuvent être faits pour développer les capacités et aménager l'emploi du temps, afin de renforcer l'efficacité des communautés d'apprentissage professionnel pour les enseignants dans les écoles de la Nouvelle-Écosse.

Le terme de « communauté d'apprentissage professionnel » combine deux concepts fondamentaux — *apprentissage professionnel* et *communauté* — qui font partie du discours sur la formation des enseignants, le perfectionnement professionnel et les politiques éducatives en ce début de ^{xxi}^e siècle. On comprend bien aujourd'hui que les pratiques pédagogiques de l'enseignant sont le facteur le plus important dans la réussite des élèves. Dans ses méta-analyses portant sur les facteurs qui influencent le niveau de réussite des élèves, John HATTIE mentionne 138 facteurs. Sept des dix facteurs les plus importants qu'il mentionne sont directement liés à la qualité de l'enseignement : prodiguer un enseignement qui se met au niveau de l'élève dans son développement, offrir des évaluations de nature formative, garantir la clarté de l'enseignement et offrir une rétroaction pertinente (HATTIE, p. 297). L'apprentissage des enseignants eux-mêmes — c'est-à-dire la manière dont les enseignants apprennent à tenir compte de l'évolution des besoins de la société, les moments où ils font cet apprentissage, la nature de ce qu'ils apprennent et les conditions dans lesquelles ils font cet apprentissage — est l'un des enjeux les plus importants dans les politiques éducatives et l'exercice de la profession d'enseignant. Le paradigme du perfectionnement professionnel intégré à l'emploi est quelque chose de relativement nouveau; il s'agit d'une approche qui se concentre sur la formation continue des enseignants au fil du temps dans le contexte de leur salle de classe et de leur école. Ce paradigme tient compte du fait que les enseignants ne sont pas simplement des personnes qui reçoivent des informations d'experts venant de l'extérieur ou des personnes qui se contentent de mettre en œuvre le programme d'études; les enseignants sont des personnes qui traduisent et interprètent les sujets abordés, qui conçoivent tout un éventail de stratégies d'enseignement et qui produisent de nouvelles connaissances en donnant un sens

nouveau à ce qu'ils font pour eux-mêmes et pour leurs élèves au quotidien. Les enseignants ont pour responsabilité de trouver des manières de mettre en œuvre le programme d'études et d'ajuster leurs pratiques pédagogiques de façon à garantir que les élèves effectuent leur apprentissage dans toutes sortes de milieux d'apprentissage. Et ce travail est bien trop complexe pour qu'ils puissent le faire de façon isolée.

Le concept d'apprentissage de l'enseignant qu'on utilise en ce début de ^{xxi}^e siècle remplace les conceptions antérieures de la « formation de l'enseignant », qui étaient fondées sur un processus ponctuel se déroulant avant le début de la carrière de l'enseignant et qui consistaient à fournir aux étudiants de premier cycle universitaire les éléments de contenu et les méthodes des différentes matières et des informations sur les théories de l'éducation et à les envoyer ensuite dans les écoles pour y « exercer » la profession d'enseignant. Ce concept d'apprentissage de l'enseignant remplace également l'idée d'offrir périodiquement aux enseignants des activités de perfectionnement professionnel dans lesquelles ils se retrouvent pour se voir dispenser les toutes dernières informations sur les outils et les techniques efficaces dans l'enseignement par divers experts en éducation, lesquels sont généralement bien éloignés des difficultés que les enseignants rencontrent dans la salle de classe d'aujourd'hui.

On sait maintenant que, pour que l'apprentissage de l'enseignant soit une réussite, il faut qu'il se fasse au fil du temps, dans un milieu aussi proche de la salle de classe que possible, plutôt que dans le cadre de moments isolés. Cela signifie aussi que l'apprentissage de l'enseignant est quelque chose qui se poursuit en continu tout au long de sa vie professionnelle d'enseignant. Comme le montre la citation extraite du livre de Richard ELMORE au début du rapport, pour être vraiment efficace, il faut que l'apprentissage de l'enseignant soit lié à celui de l'élève et soit intégré dans la vie scolaire au quotidien. Anna LIEBERMAN et Lynn MILLER, qui sont des chefs de file dans ce domaine, décrivent le nouveau paradigme comme étant la « création d'une culture » et non le « développement des compétences ».

Le présent rapport cherche à définir les processus, les rôles et responsabilités et les collaborations entre partenaires qu'il nous faut pour que nous progressions dans nos efforts pour créer des communautés d'apprentissage professionnel authentiques dans toutes les écoles de la Nouvelle-Écosse.

1.1 Contexte

Le travail du comité du perfectionnement professionnel en éducation dans son rapport de septembre 2009 fournit une description détaillée des communautés d'apprentissage professionnel (CAP), qui constituent un processus crucial pour l'apprentissage des enseignants et la collaboration entre enseignants et qui sont conçues spécifiquement en vue d'améliorer l'enseignement et la qualité de l'éducation dispensée à chaque élève. Dans sa réponse au rapport, le ministère de l'Éducation a indiqué qu'il reconnaissait que le rapport présentait une argumentation convaincante et qu'il fournissait des principes et des normes raisonnables pour guider l'apprentissage professionnel dans le système éducatif public de la Nouvelle-Écosse. Le ministère de l'Éducation est allé plus loin et a indiqué qu'il était favorable à des mesures visant délibérément à développer nos capacités dans trois domaines principaux : le leadership pédagogique; le mentorat et l'encadrement; et les CAP. C'est le troisième de ces domaines qui constitue le sujet principal du présent rapport :

« renforcer [les] capacités [des enseignants, des directions d'école et des écoles], leurs connaissances et leurs compétences pour mettre en place des pratiques efficaces en matière d'apprentissage professionnel »

Nous pensons que la création de communautés d'apprentissage professionnel en Nouvelle-Écosse est le processus le mieux à même de réaliser un tel objectif.

À partir des résultats du travail du comité du perfectionnement professionnel en éducation, les dirigeants du système relevant des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, de l'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, du syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse (NSTU) et du ministère de l'Éducation ont entamé un dialogue en février 2010 sur les mesures à prendre pour développer les capacités et aménager l'emploi du temps de façon à ce qu'on puisse avoir un apprentissage professionnel des enseignants qui se déroule en continu et soit pleinement intégré dans le travail pour les enseignants de toutes les écoles de la province.

Ces dirigeants ont discuté de l'importance qu'il y avait à développer les capacités et à aménager l'emploi du temps des enseignants de façon à ce qu'ils puissent se livrer à une réflexion continue et approfondie sur l'apprentissage des élèves et sur leurs pratiques d'enseignement. Ceci signifie qu'il faut apporter des changements fondamentaux aux normes professionnelles et culturelles qui s'appliquent aux enseignants, qu'il faut s'éloigner d'un modèle dans lequel l'enseignant exerce sa profession seul dans la salle de classe pour passer à un modèle de participation à un travail d'apprentissage en collaboration et en équipe. Les dirigeants ont souligné le fait que les enseignants demandaient qu'on prévoie dans leur emploi du temps ordinaire au quotidien des plages de temps pour la collaboration et qu'on tienne compte de leurs inquiétudes concernant leur lourde charge de travail et le stress lié au fait que le système ajoute constamment aux responsabilités des enseignants des éléments supplémentaires. Les personnes ayant participé au dialogue de février 2010 ont mis en commun leurs expériences et leurs inquiétudes concernant les mesures qu'on va prendre pour aller de l'avant, mais ont le sentiment que les CAP sont l'élément crucial qui permettra d'améliorer l'apprentissage des élèves et de susciter des changements profonds et durables. Le groupe de dirigeants s'est entendu pour soutenir la mise en place d'un petit groupe de travail chargé de préparer des recommandations pour un plan triennal de développement des capacités et d'aménagement de l'emploi du temps afin de favoriser le travail de réflexion des enseignants. Les dirigeants ont également demandé qu'on entreprenne deux tâches supplémentaires :

1. consulter les écoles qui ont trouvé des façons originales d'intégrer des périodes de travail en collaboration dans le travail des enseignants au quotidien
2. examiner les processus extérieurs à l'enseignement dans la salle de classe qui n'ont pas de grand impact sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, en vue de les éliminer ou d'en réduire le nombre pour accorder plus de temps pour la réflexion

Le comité d'étude sur les communautés d'apprentissage professionnel a examiné les rapports produits à l'issue de ces deux tâches lors de ses délibérations.

1.2 Mise en place du groupe de travail et du comité d'étude sur les communautés d'apprentissage professionnel

Le groupe de travail s'est réuni plusieurs fois entre mars et juin 2010 pour déterminer les meilleures façons de développer les capacités et d'aménager l'emploi du temps pour l'apprentissage professionnel des enseignants. Lors de ses délibérations, il a clairement constaté qu'il fallait que les partenaires élaborent une vision collective des mesures à prendre pour aller de l'avant. Il fallait examiner des questions essentielles, comme les suivantes :

- Qu'est-ce qu'une communauté d'apprentissage professionnel et quel est le comportement des gens dans une CAP?
- Quels sont les rôles et quelles sont les responsabilités des principales personnes concernées et de quels types de compétences ont-elles besoin pour remplir ces rôles?
- Que veut-on dire quand on parle de leadership et d'où vient ce leadership dans une telle approche?
- Que veut-on dire quand on parle de responsabilisation et que peut-on faire pour éviter les pièges les plus courants?
- Quelles sont les principales difficultés de la mise en œuvre et que peut-on faire tous ensemble pour les surmonter?
- Quel est le mode de collaboration le plus efficace pour assurer à terme la pérennité des communautés d'apprentissage professionnel?
- Quels sont les comportements et quelles sont les pratiques dans le système qui correspondent le mieux à cette vision de l'apprentissage professionnel dans nos écoles?

Étant donné que bon nombre d'écoles de la Nouvelle-Écosse se livrent déjà à de pratiques relevant d'une CAP à l'heure actuelle, il faut que nous tirions les leçons des réussites et des difficultés rencontrées et que nous ayons une conception claire et commune des pratiques qui feront en sorte que la Nouvelle-Écosse aille de l'avant sur ce plan. Le groupe de travail a mis sur pied, avec l'appui de la ministre de l'Éducation, un petit comité d'étude sur les CAP dont le mandat était de contribuer à définir une vision collective claire des CAP dans les écoles, selon laquelle ces CAP font partie intégrante d'une culture de l'apprentissage en collaboration, qui bénéficie d'un soutien à l'échelle du système éducatif tout entier. Lors de la constitution de ce savoir commun, on a demandé au comité d'étude sur les CAP de préparer des recommandations en vue de résoudre les questions cruciales et difficiles que pose la mise en place de CAP : « Comment trouver du temps dans l'emploi du temps des enseignants pour qu'ils puissent effectuer ensemble un travail de réflexion sur leur enseignement? Quel est le point d'équilibre entre l'autonomie des écoles et les orientations définies par le ministère? »

Le comité d'étude sur les CAP se composait de représentants des huit conseils scolaires de la province, de façon à ce que les responsables des différents rôles dans le système puissent s'exprimer, ainsi que de représentants du syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse (NSTU), de l'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, des facultés d'éducation des universités et du ministère de l'Éducation. La composition du comité se trouve à l'annexe A.

Le comité d'étude sur les CAP s'est réuni cinq fois entre août et décembre 2010 et c'est avec plaisir qu'il soumet le présent rapport à la ministre de l'Éducation et au groupe de travail, pour qu'ils l'examinent et prennent les mesures nécessaires. Ce rapport se fonde sur la prise de conscience du fait que « *dans toutes les professions, les gens doivent disposer du temps et de l'espace nécessaires dans leur travail pour pouvoir tirer les leçons de leur propre expérience, s'informer sur les nouveaux travaux de recherche et travailler en collaboration à la bonne mise en œuvre des nouvelles approches* ».

On est en train de se livrer, aujourd'hui, dans presque toutes les administrations canadiennes et dans les pays de l'OCDE, à des conversations semblables sur les mesures qu'on peut prendre pour faire évoluer notre façon de penser l'enseignement et de structurer et de soutenir les activités d'apprentissage professionnel. Tout le monde éprouve également de la difficulté à déterminer comment aménager et structurer les plages horaires nécessaires pour permettre aux enseignants de se livrer à un travail pertinent de collaboration et de réflexion. Tous les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE s'efforcent aussi de trouver de nouvelles manières originales de développer les capacités, le leadership et les compétences qui favoriseront l'apprentissage et le perfectionnement des enseignants.

Les recommandations qui figurent dans le présent rapport constituent une stratégie propre à la Nouvelle-Écosse, qui s'appuie sur les connaissances dont on dispose à l'heure actuelle sur les systèmes éducatifs qui connaissent les meilleurs résultats dans le monde et dont on sait qu'ils sont parvenus à faire augmenter de façon significative le niveau de réussite des élèves ou à maintenir ce niveau de réussite à un niveau élevé pendant de longues périodes. Ces systèmes éducatifs remarquables ont trouvé des moyens d'organiser l'emploi du temps et de permettre aux enseignants de se livrer régulièrement à un travail d'apprentissage et de collaboration pendant leur journée de travail. Bon nombre de ces systèmes s'appuient également sur des structures de type CAP pour favoriser l'évolution de la culture scolaire et l'adoption de changements systémiques d'ordre plus général.

Les recommandations du présent rapport constituent une feuille de route prometteuse pour aller de l'avant.

2.0 Vision de l'apprentissage professionnel des enseignants

Le comité d'étude sur les CAP a commencé son travail d'étude par un examen du rapport du comité du perfectionnement professionnel en éducation et de la réponse du ministère de l'Éducation à ce rapport. Le frontispice de ce rapport est la vision de l'apprentissage professionnel des enseignants adoptée à partir de ces documents :

La vision de l'apprentissage professionnel des enseignants est la suivante :

- Tous les enseignants se livrent à un travail d'apprentissage professionnel en collaboration.
- Il est essentiel d'orienter l'exercice de la profession et les buts individuels d'apprentissage professionnel des enseignants en s'appuyant sur une utilisation efficace des données sur les élèves.
- Le programme d'études de base est clairement défini et bien compris par tous dans le système éducatif et on aborde les résultats d'apprentissage du programme d'études dans toutes les salles de classe.
- On dispose de diverses méthodes d'évaluation appliquée à l'apprentissage et d'évaluation pour faire avancer l'apprentissage en salle de classe, qui permettent d'obtenir des données à jour et fiables sur les élèves.
- Les enseignants se livrent à des discussions sur l'enseignement et sur l'apprentissage qui s'appuient sur une motivation commune à tous.
- La direction de l'école offre un leadership pédagogique crucial et un milieu dans lequel les enseignants se sentent soutenus.
- Les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation offrent des formes fortes, systématiques et différenciées de soutien aux écoles en fonction des buts du processus d'amélioration des écoles et des besoins des enseignants et des élèves sur le plan de l'apprentissage.

Avec un tel changement de culture qui met en avant l'apprentissage intégré dans le travail, les CAP offrent des processus puissants permettant non seulement de renforcer l'efficacité des enseignants eux-mêmes, mais aussi de favoriser la prise de responsabilité collective de la profession vis-à-vis de la réussite scolaire de l'ensemble des élèves. Le rapport du comité du perfectionnement professionnel en éducation (CPPE) souligne que *« cette approche des communautés d'apprentissage professionnel se caractérise par une culture de l'apprentissage dans laquelle tous les partenaires réfléchissent et agissent en collaboration. Les enseignants qui travaillent dans le cadre d'une communauté d'apprentissage professionnel bénéficient d'un soutien lors de leur travail de réflexion, d'étude des données, d'observation de leurs collègues au travail et de mise en commun avec leurs collègues dans le cadre de l'exercice normal de leur profession, ce qui leur permet collectivement d'améliorer le niveau de réussite des élèves »*.

3.0 Une communauté d'apprentissage professionnel authentique

Il est courant aujourd'hui de parler de communauté d'apprentissage professionnel lorsqu'on fait référence à certains projets, à certains programmes, à certains projets et à certaines collaborations entre enseignants. On abuse trop souvent du terme pour décrire tout effort collectif en vue de réaliser un objectif commun. La présente section a pour but de faire mieux comprendre la nature d'une telle communauté, les éléments communs qui caractérisent la création d'une telle communauté et les avantages de la création d'une telle communauté dans l'école.

3.1 Nature de la communauté

Comme beaucoup d'autres concepts, le concept de « communauté » est employé dans la langue de tous les jours comme si tout le monde comprenait bien son sens et comme s'il s'agissait de quelque chose qui existe partout. Nous parlons souvent de la région où nous vivons comme d'une communauté et nous nous servons du terme dans bon nombre de cadres institutionnels pour évoquer l'idée de famille et d'union. Quel que soit l'emploi du terme, il évoque quelque chose de bon et de désirable. Mais il n'y a rien dans les lieux où nous vivons qui en fasse nécessairement des communautés et bon nombre de nos cadres institutionnels — sinon la plupart — sont tout sauf des communautés.

Les concepts allemands de *gesellschaft* et de *gemeinschaft* sont couramment employés pour distinguer les communautés authentiques de leur contraire. La *gesellschaft* se traduit par quelque chose comme « société » ou « compagnie » et la *gemeinschaft* par « communauté ». Quand on parle de société, on fait référence à un arrangement formel de type organisation, dans lequel les relations internes se nouent autour de tâches, de procédures et des buts institutionnels spécifiques et dans lequel les individus ont des rôles et des responsabilités bien définis. Quand on parle de communauté, en revanche, on fait référence à des liens de nature informelle, à des valeurs communes, à l'idée que l'on est ensemble parce qu'on le souhaite et non parce qu'on y est obligé. Ceux qui vivent dans une communauté authentique ont le sentiment d'avoir des obligations et des liens les uns vis-à-vis des autres (au sens de « je suis là pour te défendre »). Les gens ont également souvent le sentiment profond de faire partie de quelque chose de spécial, avec d'autres personnes qui partagent les mêmes valeurs et le même objectif.

En plaçant ces deux concepts aux deux extrémités d'un spectre continu, on s'éloigne d'une vision dichotomique des choses — soit la communauté est présente soit elle ne l'est pas — et on se rapproche de l'idée que la notion de communauté est quelque chose qui peut exister à divers degrés dans de nombreux contextes différents, y compris des organisations formelles comme les écoles. Mais le principe général autour duquel s'articule ce spectre continu est celui d'une formalisation de la communauté. Autrement dit, plus on formalise les relations entre les gens, plus on s'éloigne de l'idée de communauté et on se rapproche de l'idée de rôles et de relations plus officiels ou exigés par des règles institutionnelles.

3.2 Ubuntu

Ces notions de communauté font étroitement écho au concept sud-africain d'*ubuntu* (prononcé « ou-boun-tou »). La philosophie ubuntu est la philosophie africaine de l'humanisme, qui établit un lien entre l'individu et la collectivité, en s'appuyant sur l'importance du sentiment d'appartenance et de l'interdépendance. Elle découle de l'idée que la force d'une communauté vient du soutien de la communauté et que c'est grâce au mutualisme, à l'empathie et à l'engagement communautaire qu'on

établit la dignité et l'identité des individus. L'adage disant qu'« il faut un village pour élever un enfant » correspond à l'esprit et à l'intention de l'ubuntu.

Comme l'explique l'archevêque Desmond Tutu (dans un texte de 1999), cette philosophie « va à l'essence même de ce qu'est être humain. Il ne s'agit pas de dire “je pense, donc je suis”, mais plutôt “je suis humain, parce que j'ai ma place. Je participe, je partage.” »

Une personne qui adhère à la philosophie ubuntu est ouverte et disponible, attache de l'importance à l'harmonie sociale et morale, ne se sent pas menacée par la réussite ou les aptitudes des autres et se sent diminuée lorsque les autres sont humiliés, blessés ou traités comme des personnes inférieures. Les adhérents de la philosophie ubuntu sont prêts à partager, disposés à faire preuve de vulnérabilité, affirment les droits des autres et ont l'assurance qui vient du fait qu'ils savent qu'ils font partie d'un tout plus grand qu'eux. La philosophie ubuntu ne néglige pas l'importance de l'individu, mais sait que l'appartenance au groupe donne un sens et une force de résistance et permet aux gens de survivre et de s'épanouir face à l'adversité.

On peut élargir cette philosophie au concept de communauté d'apprentissage professionnel en le définissant comme quelque chose qui incarne les valeurs fondamentales suivantes :

- humanité (chaleur, tolérance, compréhension, respect)
- bienveillance (empathie, gentillesse, obligeance, amitié)
- partage (don de soi inconditionnel, altruisme, redistribution)
- compassion (cohésion, pardon, spontanéité)

L'humanité, la bienveillance, le partage et la compassion sont des éléments fondamentaux dans l'exercice d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces et sont cruciaux dans la construction d'une communauté forte.

La philosophie ubuntu est un outil utile pour construire une communauté d'enseignement et d'apprentissage. Elle fournit une vision et un cadre de mise à contribution respectueuse, qui favorise la réflexion, la réciprocité, les liens et la compréhension entre les cultures. Elle aide les communautés d'apprenants à construire le sens tous ensemble, à se créer des identités et à créer de nouveaux savoirs. Il s'agit d'une philosophie ou d'un ensemble de principes moraux qui incarne le système de croyances selon lequel chaque membre de la communauté assume la responsabilité des autres membres de la communauté.

Il est impossible de créer une communauté scolaire cohésive sans mettre en place tout d'abord une communauté d'enseignants fondée sur les principes de la philosophie ubuntu.

3.3 Obstacles courants

Les institutions formelles peuvent avoir des communautés en leur sein, mais il existe certaines conditions qui freinent la création de telles communautés. Comme on l'a vu plus haut, les définitions formelles des rôles dans le cadre d'ententes contractuelles unissent les gens par obligation et non par désir. Autrement dit, ce n'est probablement pas en exigeant des gens qu'ils travaillent très près les uns

des autres ou collaborent en vue de réaliser les buts de l'organisation qu'on arrivera à susciter chez eux le sentiment de faire partie d'une communauté.

Il faut également tenir compte de la taille du groupe. Il est beaucoup plus difficile — même si ce n'est pas impossible — de créer une communauté dans les organisations de grande taille ou dans les lieux physiques où il y a beaucoup de gens. En principe, plus la taille est réduite, mieux c'est. Il y a plus de chances qu'on parvienne à susciter le sentiment de faire partie d'une communauté dans une école de petite taille que dans une école de grande taille. Il est certainement possible pour les écoles de grande taille d'avoir des communautés en leur sein, mais il est moins probable que ce sentiment existe à l'échelle de l'entité tout entière.

Le troisième obstacle est apparenté au second. Il est plus difficile de préserver le sentiment de faire partie d'une communauté dans les cas où les individus ne sont pas souvent en contact les uns avec les autres. Toutes les organisations et toutes les communautés de nature formelle sont des mises en scène, c'est-à-dire que, pour continuer d'exister, elles exigent de leurs membres qu'ils jouent leurs rôles de façon quotidienne ou régulière. Les organisations formelles parviennent à cela en obligeant leurs membres à adopter des rôles et des responsabilités bien précis, sans que les contacts réguliers entre ces membres soient nécessaires, sauf dans les cas où ils doivent travailler ensemble pour réaliser les buts de l'institution. Les communautés, en revanche, sont des arrangements informels qui, pour survivre, exigent de leurs membres qu'ils soient régulièrement en contact. Si ce contact s'évanouit, le sentiment que les individus auront de faire partie du groupe diminuera.

Le dernier obstacle à la mise en place d'une communauté est la présence de structures — principalement externes — récompensant les individus pour leurs contributions. Dans les organisations formelles, il existe des récompenses et des sanctions, qu'elles soient explicites ou implicites. Elles peuvent prendre de multiples formes : augmentations de salaire ou refus d'une augmentation, promotion ou absence de promotion, rapports d'évaluation du travail positifs ou non, louanges ou critiques, maintien dans l'emploi ou congédiement. Chacun de ces aspects peut avoir un impact sur le rôle rempli par l'individu. Dans une communauté, les récompenses ont tendance à être internes plutôt qu'externes. Le sentiment d'avoir un but commun, le sentiment d'être responsables les uns des autres et le sentiment de faire un travail bon sur le plan moral sont tous des sentiments qui servent à unir les gens dans la communauté.

3.4 Avantages de la création d'une communauté dans l'école

Les écoles sont des organisations de services humains. Tous les gens qui œuvrent en leur sein ont un contrat formel les chargeant d'offrir un service bien précis. Certains rôles, comme celui de l'enseignant, sont moins rigoureusement définis que les autres, mais ils sont tous des rôles qui ont fait l'objet d'un arrangement institutionnel formel. Il n'y a rien dans ces institutions qui, en soi, va nécessairement déboucher sur la création d'une communauté. Même si tout le monde comprend bien que le but commun est l'éducation des enfants et des jeunes, ceci peut être accompli à divers degrés dans le cadre d'arrangements formels bien établis.

La création d'une communauté dans l'école découle de l'existence des arrangements informels décrits plus haut, comme le sentiment du devoir et celui d'avoir un but commun. La communauté se crée lorsque ses membres ont un sentiment profond de responsabilité — au lieu que cette responsabilité leur soit imposée de l'extérieur — vis-à-vis de leurs actes. Elle se forme lorsque les gens s'apprécient les uns les autres, quand ils ont vraiment le désir de travailler ensemble, sans s'y sentir obligés, et quand le

sentiment de travailler pour le bien de tous est au cœur même des activités. Pourquoi tout cela est-il plus souhaitable que les relations formelles dans l'école?

Les écoles existent pour les enfants et les jeunes. Elles sont responsables de leur apprentissage et de leur épanouissement, ce qui les situe à part, dans un domaine qu'elles partagent avec peu d'autres institutions culturelles. Mais les écoles sont depuis longtemps sous le joug d'arrangements structurels qui ne favorisent pas nécessairement leur développement et leur réussite. On s'entend généralement aujourd'hui pour dire que, si l'on veut créer des milieux d'apprentissage enrichissants pour les élèves, on aura plus de chances d'y parvenir avec des arrangements de collaboration entre enseignants qu'avec les arrangements structurels antérieurs dans lesquels les enseignants travaillaient de façon relativement isolée. Il est cependant difficile d'avoir une véritable collaboration dans une organisation qui est depuis toujours structurée de façon à assurer l'autonomie des enseignants.

Ce n'est pas parce qu'on créera les conditions permettant aux enseignants de collaborer qu'on garantira qu'ils le feront. Il arrive, plus souvent qu'on ne le croit, que cela débouche sur ce qu'Andy HARGREAVES, chef de file de la recherche dans ce domaine, décrit comme étant une « collégialité forcée ». Quand, en revanche, les enseignants se retrouvent pour travailler ensemble de leur propre chef, non pas parce qu'on le leur demande, mais parce qu'ils partagent le même objectif, alors les résultats peuvent être spectaculaires. Ce désir de travailler ensemble pour réaliser des buts communs est une étape faisant avancer l'école sur le spectre continu en direction de l'extrémité « communauté ». Dans certaines écoles de la Nouvelle-Écosse, les enseignants sont déjà parvenus à créer ce sentiment de faire partie d'une communauté et travaillent déjà beaucoup ensemble selon une approche qui profite aux élèves.

Pour développer ce sentiment de faire partie d'une communauté dans toutes les écoles, cependant, le problème est très différent. On est dans une situation dans laquelle tout ce qu'on peut faire est sans doute de créer les conditions permettant aux éducateurs de travailler ensemble et de faire tout leur possible pour éviter les pièges. Les tentatives visant à formaliser la collaboration entre les enseignants sont probablement vouées à l'échec. Si on cherche à mettre en place un système de récompenses et de sanctions, on court à la catastrophe. Le fait de relier le travail en communauté à des indicateurs de réussite se situant à un niveau irréaliste va créer une pression et non un désir de faire un bon travail. Les mesures exigeant d'un grand nombre d'enseignants qu'ils collaborent resteront sans écho. Ce sont les communautés elles-mêmes qui décident de leur propre taille. Elles connaissent la réussite parce qu'elles sont animées par un désir intérieur de réussite. Elles survivront aussi longtemps que leurs membres éprouveront le besoin et le désir de travailler ensemble.

Le désir de communauté est quelque chose d'inné chez les êtres humains, mais les difficultés de la création d'une communauté ont augmenté de façon exponentielle du fait de nos modes de vie et de travail contemporains. Le fait de créer une communauté à l'école offre des possibilités qui non seulement profiteront aux enseignants et aux élèves, mais leur permettront aussi, par leur existence même, de disposer de modèles de vie commune ayant par eux-mêmes une valeur pédagogique.

4.0 La nécessité du changement

Il faut que nos élèves néo-écossais sortent, à la fin de leurs études secondaires, d'un système scolaire reconnu comme étant l'un des meilleurs au monde. Nos diplômés du secondaire font face à la concurrence d'élèves de partout dans le monde à leur entrée dans la vie active ou dans la poursuite de leurs études à l'université, au collège ou dans un autre établissement postsecondaire. Le monde est en train de changer du tout au tout (rapidité des changements, haute technologie, vive compétitivité à l'échelle mondiale) et il faut que notre système scolaire s'assure que nos élèves ont les connaissances et les compétences dont ils ont besoin. Pour cela, il faut créer un système scolaire dans lequel les élèves connaîtront un niveau de réussite très élevé. Il faut donc créer un système scolaire dans lequel on accorde la priorité au développement de la personnalité et du sens des responsabilités sociales et on offre à tous les élèves l'occasion de développer leurs aptitudes sur le plan social, affectif et physique. Il faut créer un système scolaire dans lequel les résultats obtenus par nos élèves n'ont rien à envier à ceux des établissements les plus exigeants du pays et des systèmes scolaires les plus performants de par le monde.

Le principal défi qui se présente à nous est de faire en sorte que notre système, qui est bon, devienne excellent. Le fait d'avoir un bon système n'est plus suffisant pour les élèves du ^{xxi}^e siècle. Nous sommes déjà engagés dans cette voie en Nouvelle-Écosse. Nous avons mis en œuvre un grand nombre de programmes innovants, de changements dans les programmes d'études et d'initiatives d'amélioration des écoles au cours des cinq à dix dernières années. Nous avons fait des progrès dans nos résultats en mathématiques et en littérature, les écoles se concentrent davantage sur les données concernant l'apprentissage de leurs élèves, les membres du personnel élaborent et mettent en œuvre des plans d'amélioration des écoles et les enseignants font de plus en plus partie d'équipes dont l'objectif est d'améliorer l'apprentissage des élèves. Mais il faut que nous nous assurions que nous n'allons pas perdre cet élan et que nous allons renforcer notre engagement à mettre en œuvre des changements profonds et de grande envergure dont nos élèves vont vraiment profiter.

Pour renforcer le niveau de réussite des élèves, la marche à suivre est claire. Nous savons ce qui fait la plus grande différence de leur niveau de réussite. Nous savons ce que les meilleures écoles et les meilleurs systèmes dans le monde font pour parvenir des résultats remarquables. Il faut simplement que nous ayons le courage de focaliser nos énergies et nos ressources pour nous appuyer sur ce que nous savons déjà pour passer à l'action.

Le facteur le plus important dans la réussite des élèves est la qualité de l'enseignement. Ce n'est pas le seul facteur, mais c'est de loin le plus important. On améliore la qualité de l'enseignement en s'assurant que les enseignants ont la possibilité de se livrer à un apprentissage professionnel en continu dans leur travail au quotidien. Si nous voulons garder l'espoir d'avoir un jour un système produisant d'excellents résultats, il faut donc que nous offrions à tous nos enseignants un apprentissage professionnel pertinent et utile en continu et en temps opportun.

Nous savons que les enseignants améliorent leurs aptitudes lorsqu'ils s'observent les uns les autres dans leur enseignement, lorsqu'ils reçoivent régulièrement une rétroaction sur leur enseignement, lorsqu'ils se livrent avec leurs collègues à des discussions sur l'enseignement et l'apprentissage et lorsqu'ils travaillent en équipe pour résoudre les problèmes, mettre en commun leurs stratégies et collaborer à la mise en œuvre de ces stratégies dans leur salle de classe. Cette approche de collaboration centrée sur l'apprentissage n'est pas ce qu'on observe dans la plupart des écoles aujourd'hui; mais c'est ce qu'on observe dans les écoles qui obtiennent d'excellents résultats et c'est l'objectif que nous nous fixons dans

nos efforts pour faire changer les choses. L'une des principales difficultés quand on veut créer des écoles qui obtiennent d'excellents résultats, c'est l'élimination de l'isolement des enseignants. L'isolement des enseignants est l'ennemi de l'amélioration et un obstacle important dans l'amélioration du niveau de réussite des élèves. On s'attend à ce que les enseignants travaillent seuls, derrière leur porte, et qu'ils parviennent à mettre en œuvre des changements importants dans leur salle de classe, souvent sans disposer d'un soutien adéquat; dans bon nombre de salles de classe, on s'attend à ce que les enseignants améliorent leurs méthodes d'enseignement par eux-mêmes. Cette approche de l'amélioration de l'enseignement est obsolète et inefficace et elle est la principale raison pour laquelle tant de pratiques prometteuses échouent au stade de leur mise en application dans la salle de classe.

Nous nous souvenons tous, dans notre expérience scolaire, de ces enseignants exceptionnels qui ont eu un impact profond et durable sur notre vie d'élève. Ces excellents enseignants avaient la capacité de nous motiver et de nous inspirer; ils incarnaient une forte passion pour l'enseignement et l'apprentissage. Ces enseignants exceptionnels avaient des attentes très élevées pour nous et s'attendaient ce que nous donnions le meilleur de nous-mêmes — et c'est ce que nous faisons. Ils étaient capables de nous fasciner avec leur imagination et leur savoir et avaient l'art de nous enseigner même lorsque nous étions découragés ou abattus. Nous avons connu la réussite avec eux parce qu'ils étaient d'excellents enseignants, des maîtres de leur profession. Mais malheureusement, ces enseignants exceptionnels étaient aussi des gens qui travaillaient de façon isolée derrière leur porte, sans que les autres enseignants puissent profiter de leurs compétences.

Notre but est d'ouvrir les portes des salles de classe et d'avoir d'excellents enseignants dans toutes les salles de classe de la Nouvelle-Écosse. Pour cela, il faudra que nous créions des écoles où l'isolement n'existe plus, où le travail en équipe est la norme, où les attentes et les exigences sont rigoureuses et où l'expérience de travail typique des enseignants est une expérience dans laquelle ils apprennent des choses les uns des autres au quotidien.

Ce type de changement fondamental dans notre façon de penser et notre comportement concernant l'enseignement et l'apprentissage des enseignants a des implications importantes pour l'offre de possibilités d'apprentissage de grande qualité à nos enseignants. Il faut que les écoles, les conseils scolaires, les universités, le syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse (NSTU) et le ministère de l'Éducation collaborent en vue de garantir la réussite de ce changement à l'échelle du système tout entier. Il faut également que les parents d'élèves, les familles, les élèves, les membres de la communauté et les dirigeants des entreprises contribuent à guider et à soutenir les réformes fondamentales et de grande envergure qu'il faut que nous mettions en œuvre partout dans la province.

Si l'on veut que ces réformes bénéficient d'un large soutien et de grands défenseurs partout en Nouvelle-Écosse, nous recommandons d'assurer une bonne communication et une bonne promotion sur les avantages suivants des CAP :

- Les CAP feront augmenter le niveau de réussite des élèves partout dans la province.
- Les CAP contribuent à l'épanouissement professionnel de nos enseignants. Les recherches montrent que les activités de perfectionnement professionnel intégrées à l'emploi sont la meilleure approche pour améliorer l'enseignement tel qu'il est exercé dans la salle de classe.
- Nous aurons un plus grand nombre de diplômés du secondaire qui poursuivront leurs études postsecondaires. Cela veut dire que nous aurons une population active mieux éduquée, ce qui débouchera sur une meilleure croissance économique et une meilleure assiette fiscale.

- Nous réduirons les écarts dans la réussite des personnes en fonction de leur sexe, de leurs origines raciales/ethniques et de leur statut socioéconomique. Nous créerons également un meilleur système de rattrapage pour les élèves qui ont de la difficulté à suivre le programme d'études.

Il faut que notre stratégie de communication souligne des messages clefs qui évoquent les statistiques irréfutables et convaincantes justifiant nos efforts. Il faut que nous trouvions des moyens de susciter un sentiment d'urgence, en particulier pour tous ceux qui ont intérêt à préserver le statu quo ou qui ne voient pas le besoin ou l'intérêt de changer les choses. Il faut aussi que nous examinions attentivement et objectivement les statistiques concernant le niveau de réussite de nos élèves et que nous nous comparions aux autres provinces et aux autres pays développés. Au lieu d'adopter une attitude défensive, il vaut mieux voir la situation comme un défi. Nous pouvons faire les choses de façon plus « intelligente » et obtenir de meilleurs résultats.

Il faut que nous tenions compte du fait que le travail des éducateurs est beaucoup plus complexe aujourd'hui. Il est plus difficile d'offrir une éducation pertinente à l'élève du ^{xxi}^e siècle dans nos structures traditionnelles. Il faut aussi que nous tenions compte des réalités financières en Nouvelle-Écosse et arrêtons le travail sur des initiatives, des activités et des programmes qui exigent du temps, des ressources et de l'énergie qui ne sont disponibles qu'en quantité limitée. L'approche de la CAP s'inscrit dans la continuité de ce que nous avons fait en matière d'amélioration des écoles et de perfectionnement professionnel au cours des cinq à dix dernières années. Il s'agit d'une évolution naturelle pour notre profession. Il ne s'agit pas d'un « ajout » ou d'un ensemble déconnecté et séparé d'activités.

Nous ne parviendrons à connaître une grande réussite que si tous les partenaires concernés soutiennent tous ensemble cette orientation. Nous pensons que les CAP et l'apprentissage intégré à l'emploi sont l'approche la plus prometteuse en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves. Il faut que nous mettions à contribution les parents d'élèves, les familles, les comités d'école consultatifs, les communautés, les entreprises et les chefs politiques dans ces conversations, afin d'obtenir leur soutien et de répondre à leurs inquiétudes.

Cette feuille de route provinciale n'est qu'un début; elle n'est pas un produit fini ni un plan. Pour parvenir vraiment à notre destination, il faudra que nous mettions à contribution de façon continue et authentique toutes les parties intéressées, afin qu'elles définissent toutes ensemble la forme bien particulière que prendront les CAP dans notre province.

5.0 Approche de la Nouvelle-Écosse pour les communautés d'apprentissage professionnel

5.1 Définition et composantes

Le comité d'étude sur les communautés d'apprentissage professionnel s'appuie sur la vision de l'apprentissage professionnel des enseignants en Nouvelle-Écosse et recommande l'adoption de la définition suivante pour établir clairement nos croyances concernant la fonction et les résultats visés par une communauté d'apprentissage professionnel :

« Les communautés d'apprentissage professionnel sont des groupes d'éducateurs professionnels qui travaillent ensemble dans le cadre d'équipes de collaborateurs dont les activités se fondent sur des éléments d'information concrets, qui œuvrent dans un climat de confiance, d'innovation, de prise de risques et de réflexion en vue d'améliorer leurs pratiques et dont l'objectif est que tous les élèves puissent connaître la réussite dans la réalisation des résultats d'apprentissage transdisciplinaires. »

Nous recommandons d'inclure dans l'approche de la Nouvelle-Écosse pour les communautés d'apprentissage professionnel les quatre volets essentiels suivants :

Accent mis sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves – Il faut que le travail accompli au sein de chaque équipe de collaborateurs de la CAP ait un impact direct sur l'apprentissage des élèves. Cela signifie aussi qu'il faut poser les trois questions cruciales suivantes et y trouver réponse :

- Qu'est-ce que nous voulons que les élèves apprennent?
- Qu'allons-nous faire pour déterminer s'ils ont appris ce que nous voulons qu'ils apprennent?
- Qu'allons-nous faire s'ils ne parviennent pas aux résultats d'apprentissage du programme d'études?

Dans une CAP, on se concentre clairement sur les résultats et les enseignants et les administrateurs se livrent en continu à des conversations sur les progrès des élèves collectivement et individuellement.

Apprentissage en collaboration et partage du leadership – Dans une CAP, les enseignants et la direction de l'école ont l'occasion d'effectuer un apprentissage en équipe et de partager le leadership. On parle d'apprentissage en collaboration pour décrire un apprentissage fait ensemble sur les meilleures pratiques et les pratiques les plus prometteuses dans le domaine de la mise en œuvre du programme d'études, de l'enseignement et de l'évaluation. On parle de partage du leadership pour décrire le fait que les gens se livrent à des pratiques démocratiques qui orientent la prise de décisions au sein de la communauté scolaire. Cela signifie aussi que le leadership est une responsabilité collective et qu'on s'engage à travailler tous ensemble pour tous les élèves de l'école.

Exploration en continu et évolution des pratiques – Dans une CAP, les équipes de collaborateurs au sein de l'école se livrent à des cycles continus d'amélioration dans lesquels les enseignants et les administrateurs examinent ensemble les données sur les élèves et les travaux des élèves et élaborent des stratégies en vue de tenir compte de l'évolution des besoins des élèves dans leur apprentissage.

Cela veut dire qu'il faut se poser des questions difficiles et avoir des discussions de professionnels sur les raisons pour lesquelles on ne parvient pas aux résultats. Cela signifie aussi qu'il faut célébrer les réussites. En dernière analyse, le travail des équipes de collaborateurs d'une CAP a pour but d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques d'enseignement.

Fonction, vision, valeurs et buts communs – Pour remplir une fonction commune, les membres de la CAP définissent la vision qu'ils ont de la réussite, leurs croyances et leurs principes et sont guidés dans leur travail par cette vision, ces croyances et ces principes. Dans une CAP, les membres se focalisent clairement sur la réalisation des buts en matière d'apprentissage pour les élèves et sur la création d'un milieu d'apprentissage positif et motivant dans l'école. Ces éléments fondamentaux énoncent également la façon dont la communauté d'apprentissage va collaborer pour réaliser ces objectifs.

Nous sommes conscients du fait que, lors du dialogue et des discussions avec les nombreuses parties intéressées au cours des deux à trois années qui viennent, cette définition et ces composantes vont probablement évoluer.

5.2 Soutenir les pratiques des communautés d'apprentissage professionnel

Lors des discussions du comité, nous sommes tombés d'accord sur les pratiques que nous considérons comme étant prometteuses. Ici encore, nous nous attendons à ce que ces pratiques évoluent grâce au dialogue et aux leçons tirées de nos expériences.

- élaborer des évaluations communes (de nature à la fois sommative et formative) et des autoévaluations pour les élèves
- analyser les données sur le niveau de réussite des élèves et les travaux des élèves dans le cadre d'équipes et effectuer des travaux de recherche-action (dont l'analyse d'enquêtes auprès des parents et des élèves) pour améliorer/renforcer l'enseignement
- effectuer des observations en salle de classe sur les pratiques d'enseignement prometteuses
- établir une cartographie du programme d'études
- élaborer des plans de leçons et d'unités et des pyramides d'interventions visant à garantir que les structures de soutien favorisant la réussite des élèves sont en place
- conception inversée pour l'amélioration de l'enseignement
- groupes d'étude autodirigés

5.3 Pas de modèle unique pour une CAP efficace

Il faut du temps aux membres pour mettre en place une CAP efficace, dans laquelle il y a des liens de confiance entre les personnes, on trouve de nouvelles idées et les membres sont à l'aise quand il s'agit de soulever des questions délicates. Au fil du temps, bon nombre des communautés sur lesquelles les enseignants s'appuient pour leur propre apprentissage trouvent leur propre façon de travailler. Elles trouvent leur propre façon de structurer les conversations, de discuter, de débattre et de réfléchir à l'enseignement et à l'apprentissage. Il faut permettre à un tel processus de développement de se dérouler. Ce n'est pas quelque chose qui se commande. À mesure que les liens de confiance et la culture de l'école se développent, les membres de la CAP se mettent à construire ensemble une base commune de connaissances. Les enseignants commencent à parler de l'enseignement et de l'apprentissage selon des modalités qui rendent leurs connaissances personnelles plus visibles. Ils remettent en question leurs présupposés concernant la pratique de l'enseignement et se réunissent pour examiner les données et les informations sur l'école et sur les élèves afin de trouver de nouvelles idées et de formuler de nouvelles hypothèses sur l'apprentissage des élèves. Ces équipes d'apprentissage composées d'enseignants se mettent alors à utiliser tout un éventail de travaux d'élèves, d'articles produits dans l'école, de travaux de recherche-action et de publications de spécialistes dans leur travail ensemble.

Dans les CAP, l'apprentissage des enseignants est fondamentalement une activité sociale et constructive. Il est important de tenir compte du fait que la confiance s'instaure de diverses manières dans une CAP, à mesure que les groupes d'enseignants se livrent à leur travail ensemble. Les conversations au sein de la CAP ne porteront pas toutes immédiatement sur le développement en commun des connaissances sur l'enseignement et sur l'apprentissage. La confiance est quelque chose qui émerge progressivement à mesure que les enseignants font part de leur expérience dans la salle de classe, échangent des idées, demandent conseil les uns aux autres et échangent des opinions sur les problèmes et les difficultés dans l'école. Ces conversations organisées de façon régulière et en continu contribuent à créer et à maintenir en place des relations interpersonnelles et sont nécessaires pour permettre à la CAP de remplir sa fonction collective plus générale.

Les buts fondamentaux d'une CAP sont de faciliter l'amélioration ou le changement dans la pratique de l'enseignement et dans la culture de l'école, afin de renforcer les activités d'apprentissage des élèves, de faire augmenter le niveau de réussite et d'élargir l'éventail des expériences que les élèves ont la possibilité de vivre. Les différents membres d'une CAP auront des points de vue différents sur ce qu'on veut dire par renforcement des activités d'apprentissage des élèves et sur ce qu'il faut faire pour y parvenir. Du même coup, il y aura des variations considérables d'une CAP à l'autre concernant les aspects sur lesquels elles se concentrent. Nous sommes convaincus, d'après notre étude des recherches effectuées dans le domaine, que c'est quand les enseignants choisissent eux-mêmes leur mode de participation et le mode de fonctionnement de la CAP que la CAP est le plus efficace et durable. Pour cela, il faut un haut niveau de confiance et un soutien différencié et réceptif de la part de la direction de l'école, du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation.

Les éducateurs aborderont les liens entre le savoir et la pratique de façon différente selon leurs buts et leur philosophie commune. Certains choisiront de se concentrer sur le développement de leurs connaissances *en vue de* les appliquer à leur pratique de l'enseignement, parce qu'ils considèrent que, s'ils en savent plus (sur la matière, sur les théories des sciences de l'éducation, sur la pédagogie, sur les stratégies d'enseignement, etc.), ils exerceront leur profession d'enseignant de façon plus pertinente. Dans une telle CAP, les enseignants chercheront peut-être à obtenir de l'aide auprès d'experts de la matière ou de spécialistes de l'enseignement. D'autres enseignants chercheront davantage à

développer leurs connaissances *dans* l'enseignement, c'est-à-dire à se concentrer sur les connaissances pratiques ou l'art d'enseigner, en cherchant à se livrer davantage à des conversations, guidées par un animateur, sur la mise en commun de leurs expériences d'enseignement et sur l'acquisition de nouvelles connaissances.

La troisième approche concerne les connaissances *sur* la pratique de l'enseignement. Dans une telle CAP, les membres de la communauté se servent de leur propre salle de classe pour effectuer un travail de recherche-action et se servent des conversations au sein de la CAP pour approfondir leur compréhension et acquérir des connaissances d'application locale, pour porter des jugements, pour dégager la théorie de la pratique et pour relier leurs efforts à des efforts de plus grande envergure. Ces CAP pourront rechercher des occasions de nouer des relations avec d'autres CAP et d'autres écoles en vue d'élargir encore leur apprentissage.

Au niveau le plus élevé, les CAP ont en commun l'objectif d'améliorer l'apprentissage des élèves et la culture de l'école. Mais elles n'ont pas nécessairement toutes les mêmes idées concernant la fonction suprême de l'enseignement et le changement en éducation. On peut avoir, par exemple, certaines CAP qui choisissent de concentrer leurs efforts sur des aspects relevant de l'évolution de la société et de la justice sociale, tandis que d'autres se concentreront sur le milieu d'apprentissage dans l'école et la motivation des élèves et d'autres encore sur la mise en œuvre des changements à l'échelle transdisciplinaire.

Il est délicat de trouver l'équilibre entre l'idée que, pour être efficaces, les CAP doivent tracer leur propre route et le fait qu'il faut continuer d'avoir un niveau approprié de leadership. Le rôle que joue la direction de l'école pour ce qui est d'instaurer un dialogue productif comprend entre autres la nécessité de s'assurer qu'il n'y a pas certaines conversations au sein de la CAP qui cherchent à saper la culture de collaboration qui est en train de se mettre en place, à changer le degré de responsabilité des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage des élèves ou à ajuster les normes de l'évaluation des enseignants.

Les communautés d'apprentissage formées d'enseignants constituent un bouleversement culturel important. Bon nombre de personnes reconnaissent qu'il y a un grand potentiel pour ce qui est de favoriser l'apprentissage en continu dans la profession d'enseignant et de changer notre façon de voir le travail d'enseignement et d'apprentissage. Mais la réalisation d'une telle vision dépend en grande partie du degré auquel les enseignants seront prêts à se livrer entre eux à de véritables échanges et un véritable dialogue sur l'enseignement et l'apprentissage. Elle dépend aussi d'un travail d'équipe selon des axes verticaux et horizontaux à tous les niveaux dans le système éducatif en vue de redéfinir la conception de l'enseignement, qui doit désormais combiner l'instruction et l'apprentissage de façon à développer les énergies, les capacités et les relations de confiance.

5.4 Rôles et responsabilités

Le comité d'étude sur les CAP a passé beaucoup de temps à discuter des principaux rôles et des principales responsabilités dans le système en vue de favoriser l'évolution et la pérennité des communautés d'apprentissage professionnel dans les écoles de la Nouvelle-Écosse. La section qui suit tire sa liste des principaux rôles et des principales responsabilités des cartes de configuration de l'innovation du rapport du CPPE (qui sont elles-mêmes tirées des travaux de Shirley HORD et du NSDC [National Staff Development Council]), dans lesquelles le comité d'étude a choisi les rôles et les responsabilités qui semblent les plus pertinents et les mieux à même de favoriser ce travail de

développement des CAP. Ces rôles et ces responsabilités comprennent des descriptions concernant les personnes les plus directement concernées par la réussite des CAP (enseignants, directions d'école, personnel du conseil scolaire) et les partenaires importants du système qui jouent un rôle bien particulier dans le soutien au fonctionnement des CAP (ministère de l'Éducation, syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse, conseillers scolaires élus et universités offrant des programmes de formation à l'enseignement).

Pour que l'approche axée sur une communauté d'apprentissage professionnel soit efficace, il faut que les ENSEIGNANTS assument les rôles et les responsabilités qui suivent :

- rencontrer régulièrement leurs collègues pendant la journée d'école pour préparer en collaboration l'enseignement et l'apprentissage
- utiliser tout un éventail de stratégies pour garantir la réussite de tous les élèves et contrôler et réviser les stratégies d'amélioration dans l'école et dans la salle de classe
- utiliser diverses évaluations formelles et diverses évaluations informelles intégrées pour surveiller les progrès accomplis par les élèves
- rassembler et analyser diverses données en continu tout au long de l'année pour déterminer les besoins des élèves et des enseignants sur le plan de l'apprentissage et pour faire correspondre l'apprentissage professionnel aux buts d'amélioration
- mettre en œuvre de nouvelles pratiques dans la salle de classe grâce à un soutien prenant diverses formes (encadrement, mentorat, coenseignement, données sur le niveau de réussite des élèves, etc.)
- remplir divers rôles de leadership pédagogique
- contribuer au travail de planification de la CAP et des activités d'apprentissage professionnel dans l'école
- se livrer à un apprentissage sur les structures comme la conception de leçons en collaboration, l'étude des leçons, les évaluations communes, l'analyse des travaux des élèves et les sessions de résolution de problèmes
- étudier les recherches sur l'éducation en collaboration avec leurs collègues et les administrateurs et discuter des utilisations qu'on peut faire de ces recherches dans la pratique
- utiliser de bonnes compétences en travail en groupe et en gestion des conflits pour favoriser la collégialité dans les interactions
- expliquer les avantages des CAP aux élèves et aux parents
- assumer la responsabilité de l'apprentissage de tous les élèves

Pour que l'approche axée sur une communauté d'apprentissage professionnel soit efficace, il faut que les DIRECTIONS DES ÉCOLES assument les rôles et les responsabilités qui suivent :

- mettre en place une culture scolaire fondée sur la responsabilité collective vis-à-vis de l'apprentissage des élèves et des attentes élevées pour ce qui est du soutien aux élèves en difficulté, avec des modifications des pratiques, et favoriser l'apprentissage et l'amélioration en continu des équipes
- défendre les communautés d'apprentissage professionnel et affecter des ressources permettant de les maintenir en place, de façon à permettre aux enseignants et au personnel de se rencontrer au cours de la journée d'école
- utiliser diverses structures et ressources permettant aux enseignants de participer en collaboration à des communautés d'apprentissage qui se focalisent sur la réussite des élèves
- donner l'exemple et diriger les enseignants pour qu'ils travaillent bien avec leurs collègues et offrir des formations sur la prise de décisions en collaboration et la résolution des conflits
- créer un climat de confiance, de respect et de prise de risque afin d'encourager les enseignants à mettre en œuvre des stratégies innovantes
- créer des activités donnant l'occasion aux enseignants de jouer le rôle de leaders pédagogiques au sein de l'école et dans les réseaux de communautés d'apprentissage professionnel et offrir un encadrement aux leaders internes de l'école pour qu'ils aident les individus dans leur travail au sein de la CAP
- aider le personnel à planifier des activités d'apprentissage professionnel de grande qualité qui se focalisent sur l'amélioration en continu et sur la conception de bonnes activités d'enseignement et d'instruction
- faire, en collaboration avec les enseignants, l'analyse de diverses données sur la réussite des élèves sur lesquelles peut s'appuyer le travail de la CAP et le suivi des buts en matière d'apprentissage des élèves et du personnel, ainsi que les buts d'amélioration de l'école
- effectuer des évaluations de la CAP dans l'école et se servir des résultats pour améliorer la qualité du travail de la CAP et pour mettre en évidence l'impact de la CAP sur la pratique de l'enseignement et sur l'apprentissage des élèves
- lire et interpréter les recherches sur l'éducation, offrir aux enseignants des occasions de lire et d'utiliser des travaux de recherche sur l'éducation dans leur exercice de la profession et prendre des décisions sur l'enseignement à l'échelle de l'école tout entière
- défendre l'adoption d'un petit nombre de buts hautement prioritaires en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves et la pratique de l'enseignement

Pour que l'approche axée sur une communauté d'apprentissage professionnel soit efficace, il faut que le PERSONNEL DU CONSEIL SCOLAIRE assume les rôles et les responsabilités qui suivent :

- se livrer à des travaux de recherche et d'apprentissage en vue d'aider l'ensemble du personnel à acquérir une meilleure connaissance et compréhension de ce que sont les CAP et de ce qu'elles font dans le contexte des principes de l'apprentissage des adultes
- donner aux écoles les moyens de prendre des décisions et aider les écoles à réaliser leurs buts en matière d'amélioration
- affecter des ressources au maintien en place des communautés d'apprentissage professionnel afin de permettre au personnel de se réunir régulièrement dans l'école pendant la journée d'école
- préparer les administrateurs et les enseignants à apporter une contribution compétente dans les équipes d'apprentissage de la CAP
- offrir des activités d'apprentissage professionnel permettant aux directions des écoles de jouer le rôle de leaders pédagogiques
- assurer le perfectionnement professionnel des enseignants pour qu'ils puissent jouer le rôle de leaders pédagogiques, de mentors ou des responsables de l'encadrement auprès d'autres enseignants dans les écoles et partout dans le système qui relève du conseil scolaire
- chercher délibérément à obtenir des enseignants et des administrateurs qu'ils expriment leurs inquiétudes et leurs impressions et concevoir des formations professionnelles en vue de régler les problèmes et les soucis associés au fonctionnement des CAP
- aider les écoles à apprendre à rassembler et à utiliser les données pour le travail des CAP
- aider les écoles à organiser des évaluations et à en faire l'analyse, les aider à tirer des données des évaluations des informations utiles pour les enseignants et aider les écoles à faire une bonne utilisation des données et des résultats des évaluations
- jouer le rôle de centre d'échanges pour les programmes et les pratiques exemplaires fondées sur les travaux de recherche dans le domaine
- offrir des technologies d'apprentissage en ligne et d'apprentissage électronique aux enseignants pour qu'ils puissent travailler en réseaux
- participer aux dialogues qui se déroulent à l'échelle provinciale en vue de faciliter l'apprentissage et l'échange d'idées entre les écoles, les conseils scolaires et le ministère
- donner l'exemple en appliquant les pratiques des CAP au niveau du conseil scolaire
- se livrer à des conversations avec les écoles sur les activités moins prioritaires et envisager d'éliminer les éléments non essentiels dans les activités exigées, afin de ménager les attentes pour les écoles

- reconnaître et favoriser l'excellence dans l'enseignement et célébrer les réussites des CAP

Pour que l'approche axée sur une communauté d'apprentissage professionnel soit efficace, il faut que le MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION assume les rôles et les responsabilités qui suivent :

- créer des politiques qui offrent des structures et un soutien financier aux écoles pour qu'elles fonctionnent en tant que communautés d'apprentissage
- planifier en collaboration avec les conseils scolaires l'offre d'activités de perfectionnement professionnel de grande qualité sur les communautés d'apprentissage professionnel, en se fondant sur les travaux de recherche et les pratiques exemplaires en la matière
- aider le personnel du bureau central à faire une bonne utilisation des données pour concevoir et mettre en œuvre des activités d'apprentissage professionnel correspondant aux besoins
- analyser les données provinciales non regroupées sur le niveau de réussite des élèves et les autres données sur les élèves
- jouer un rôle de leader en ce qui concerne la création de travaux de recherche sur les pratiques exemplaires dans l'enseignement et dans l'évaluation qui ont un impact sur le niveau de réussite des élèves, le rassemblement des résultats de ces travaux de recherche et la distribution de ces résultats
- mettre en place des structures et des partenariats avec les universités, le NSEL (Nova Scotia Educational Leadership Consortium) et les conseils scolaires en vue de lancer des travaux de recherche sur l'éducation dans la province et de diffuser les résultats d'études de cas effectuées dans la province
- créer des réseaux provinciaux d'apprentissage électronique, apporter son soutien à ces réseaux et élaborer des ressources en ligne conviviales pour aider les CAP
- s'assurer que les conseils scolaires ont la capacité de créer des structures pour l'apprentissage en CAP
- élaborer, en collaboration avec diverses agences provinciales, des politiques et des programmes favorisant la participation des parents et des communautés
- jouer un rôle de leader en vue de faciliter la poursuite du dialogue et de l'apprentissage dans toutes les écoles et dans tous les conseils scolaires
- continuer de soutenir la collaboration entre les partenaires en vue de parvenir à une vision commune de l'approche des CAP et du travail effectué en collaboration par les CAP

Pour que l'approche axée sur une communauté d'apprentissage professionnel soit efficace, il faut que le SYNDICAT DES ENSEIGNANTS DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE (NSTU) assume les rôles et les responsabilités qui suivent :

- chercher délibérément à favoriser, à valoriser et à soutenir la participation des enseignants aux CAP dans le cadre d'un dialogue, d'un travail de réseautage, de la publication de documents de l'organisme, de conférences et de sessions d'apprentissage professionnel
- participer en tant que partenaire important et à part entière à la mise en œuvre de l'approche des CAP
- célébrer les réussites des CAP et les pratiques qui ont fait la preuve de leur efficacité
- défendre les intérêts des enseignants quand il s'agit de négocier une utilisation équitable de l'emploi du temps
- reconnaître et souligner l'importance de l'apprentissage professionnel dans le cadre d'une CAP
- jouer un rôle de leader pour ce qui est d'encourager la mise à disposition de fonds pour les enseignants en vue de faciliter le travail lancé à l'initiative des enseignants au sein des CAP, y compris en ce qui concerne les fonds utilisés dans le cadre de l'article 60 de la convention collective pour favoriser les relations des CAP entre les écoles
- se livrer délibérément à des initiatives de recherche

Pour que l'approche axée sur une communauté d'apprentissage professionnel soit efficace, il faut que les CONSEILLERS SCOLAIRES ÉLUS assument les rôles et les responsabilités qui suivent :

- créer des politiques et des structures favorisant les communautés d'apprentissage professionnel intégré à l'emploi et le développement des réseaux de relations entre les communautés d'apprentissage professionnel des écoles
- aider les écoles à mettre sur pied les infrastructures et l'environnement sur lesquels le travail des CAP s'appuie
- affecter des ressources au maintien en place de communautés d'apprentissage qui permettent au personnel des écoles de se rencontrer régulièrement pendant la journée d'école
- obtenir le soutien des autres partenaires du système éducatif et assurer la liaison avec ces autres partenaires
- chercher délibérément à obtenir des enseignants et des administrateurs qu'ils expriment leurs inquiétudes et leurs impressions et concevoir des formations professionnelles en vue de régler les problèmes et les soucis associés au fonctionnement des CAP
- participer aux dialogues qui se déroulent à l'échelle provinciale en vue de faciliter l'apprentissage et l'échange d'idées entre les écoles, les conseils scolaires et le ministère

- se tenir au courant des restrictions, des obstacles et des barrages qui affectent le travail des CAP et des ressources nécessaires pour faciliter ce travail
- communiquer avec les membres de la communauté du conseil scolaire et avec le grand public, y compris les parents, les comités d'école consultatifs, les associations foyer-école et les médias, pour défendre les CAP
- reconnaître et favoriser l'excellence dans l'enseignement et célébrer les réussites des CAP

Pour que l'approche axée sur une communauté d'apprentissage professionnel soit efficace, il faut que les UNIVERSITÉS QUI ASSURENT LA FORMATION DES ENSEIGNANTS assument les rôles et les responsabilités qui suivent :

- comprendre les nouveaux modes et les nouvelles normes professionnelles dans l'enseignement public (qui jouent un rôle central dans le fonctionnement des écoles) et comprendre leurs implications dans le contexte d'un programme de préparation à l'enseignement
- s'assurer que tous les diplômés des programmes de baccalauréat en éducation disposent de connaissances sur les CAP et sont prêts à y participer et s'assurer que les expériences de stage pratique sont bien utilisées et font l'objet de sessions dans lesquelles on fait un bilan
- garder un regard critique et poser des questions importantes pour faciliter l'amélioration des structures : « Pourquoi faisons-nous cela? Qui en profite? »
- favoriser le développement des connaissances et des compétences dans la pratique
- tenir compte des implications pour les programmes de maîtrise en éducation et apporter des changements pour s'assurer que ces programmes correspondent aux pratiques des CAP dans les écoles de la Nouvelle-Écosse
- organiser ou exécuter des travaux de recherche-action et des travaux provinciaux d'évaluation et encourager les professeurs des sciences de l'éducation à se servir des résultats de ces recherches dans leur propre enseignement
- offrir une véritable collaboration aux partenaires du système éducatif
- faciliter l'accès en continu aux nouveaux travaux de recherche et aux nouvelles théories en utilisant des méthodes efficaces de mobilisation des connaissances et de transfert du savoir

6.0 Questions

Le comité d'étude sur les CAP a été créé par la ministre de l'Éducation en vue de fournir un forum pour l'apprentissage et pour faciliter le dialogue entre les partenaires du système éducatif sur les structures de soutien cruciales dont on a besoin pour l'intégration de la collaboration entre enseignants dans leur emploi. Il y a trois principales difficultés auxquelles est confronté tout système d'enseignement public qui cherche à aménager l'emploi du temps et à trouver des espaces de façon à permettre aux enseignants de se rencontrer dans le cadre de communautés d'apprentissage professionnel. La Nouvelle-Écosse fait partie des chefs de file dans le monde qui ont décidé d'intégrer dans leur système éducatif des structures de soutien permettant aux enseignants de se livrer à de telles activités de façon régulière et continue.

Les trois principales difficultés sont les suivantes :

- Que faut-il faire pour s'assurer que les enseignants et les directions des écoles disposent des connaissances et des compétences nécessaires pour arriver à bien travailler de façon productive dans un environnement fortement axé sur les communautés d'apprentissage professionnel?
- Que faut-il faire pour prévoir dans l'emploi du temps ordinaire des plages horaires hebdomadaires ou tous les quinze jours permettant à des groupes d'enseignants de se rencontrer pour discuter des données sur le niveau de réussite des élèves, des travaux des élèves et des stratégies d'intervention?
- Que doivent faire les dirigeants du système pour effectuer un travail de réflexion approfondi et être à l'écoute des gens concernant les pratiques des communautés d'apprentissage professionnel qui sont les plus efficaces dans différents contextes et soutenir de telles pratiques et que faut-il faire pour éliminer les obstacles ou les barrières qui freinent le travail des CAP en vue d'assurer leur propre développement durable à long terme et de renforcer le niveau de réussite des élèves?

Lors des délibérations du comité d'étude sur les CAP, on a échangé de nombreux points de vue et de nombreuses perspectives différents et débattu de ces trois questions cruciales. S'il avait été facile d'y répondre, le travail aurait été terminé. Mais il n'est pas facile d'y répondre et il y a plusieurs voies à envisager. Notre histoire culturelle, les frontières qui définissent nos valeurs et le courage et la confiance dans les relations entre organisations sont tous des aspects qui jouent un rôle quand il s'agit de déterminer le niveau d'innovation et de changement systémique que les partenaires du système éducatif sont en mesure de soutenir.

La section qui suit met en évidence les buts sur lesquels on s'est mis d'accord dans chacun de ces trois domaines et tente de présenter les domaines dans lesquels on a un consensus sur la nécessité de prendre des décisions pour aller de l'avant. Le comité est parvenu à un accord global sur les mesures nécessaires pour permettre le développement des capacités et favoriser la participation des gens en continu tout au long de la mise en œuvre. Il a examiné plusieurs options d'aménagement de l'emploi du temps pour les CAP. Les membres du comité ne sont pas parvenus à un consensus sur l'approche préférée, mais ont examiné quatre approches utilisées dans d'autres systèmes éducatifs. Les représentants du NSTU au sein du comité et certains autres membres ne sont pas d'accord avec l'idée de prolonger l'horaire scolaire afin d'aménager des plages de temps pour les CAP.

6.1 Capacités

Que faut-il faire pour s'assurer que les enseignants et les directions des écoles disposent des connaissances et des compétences nécessaires pour arriver à bien travailler de façon productive dans un environnement fortement axé sur les communautés d'apprentissage professionnel?

Le comité d'étude sur les CAP a discuté en long et en large des connaissances et des compétences pour les enseignants et les directions qui favoriseraient la mise en place de communautés d'apprentissage professionnel dans la pratique. Nous avons inclus ces connaissances et ces compétences à l'annexe B du présent rapport.

Le comité est favorable à l'élaboration de modules et d'ateliers visant à renforcer les compétences des directions des écoles et des enseignants sur les questions en rapport avec les CAP. Mais les membres du comité s'entendent également pour dire que l'idée générale est que la meilleure façon de comprendre le fonctionnement des CAP est de se jeter à l'eau. D'après Rick DuFOUR, expert international en la matière, l'observation qui est peut-être la plus importante qu'ils aient faite, lui et ses collègues, dans leur travail en collaboration avec des districts scolaires aux quatre coins du continent, est que les écoles qui passent à l'action et se lancent dans le travail sur une CAP développent les capacités qu'elles ont de renforcer le niveau de réussite des élèves de façon beaucoup plus efficace que les écoles qui passent des années à se préparer à devenir une CAP en faisant des lectures et même en suivant des formations.

Comme bon nombre d'écoles de la Nouvelle-Écosse se sont déjà lancées dans l'aventure des CAP, nous pouvons leur apporter notre soutien et profiter des leçons qu'elles ont déjà tirées de leurs premières expériences. Pour les écoles qui en sont aux tout premiers stades de la mise sur pied d'une CAP, il reste important de faire des lectures et d'en apprendre davantage sur ce que réservent les CAP, mais il est peut-être plus important encore de passer à l'action.

6.2 Emploi du temps

Que faut-il faire pour prévoir dans l'emploi du temps ordinaire des plages horaires hebdomadaires ou tous les quinze jours permettant à des groupes d'enseignants de se rencontrer pour discuter des données sur le niveau de réussite des élèves, des travaux des élèves et des stratégies d'intervention?

Il est essentiel, pour créer et favoriser le développement de CAP qui connaîtront la réussite, de prévoir des plages de temps régulières et clairement définies permettant aux enseignants de se rencontrer. Les recherches montrent clairement que, si l'on ne définit pas clairement des plages de temps dans lesquelles les enseignants sont à l'abri des autres activités de l'école, on ne parviendra pas à réaliser pleinement le potentiel des CAP.

Le comité d'étude a passé beaucoup de temps à faire des lectures et à s'informer sur les différentes approches utilisées par les écoles pour ménager des plages de temps dans l'emploi du temps permettant aux membres de la CAP de se rencontrer, y compris dans les écoles de la Nouvelle-Écosse. L'un des points communs observés est que cela n'a pas toujours été facile et que les écoles ont éprouvé des difficultés à ménager des plages de temps de façon constante ou régulière pour les communautés d'apprentissage professionnel.

Le comité a mis en évidence quatre approches utilisées dans d'autres régions pour permettre aux enseignants de se rencontrer dans le cadre de l'emploi du temps ordinaire à l'école. Les trois premières approches s'appuient sur des aménagements dans lesquels les élèves finissent la journée d'école plus tôt une fois tous les quinze jours, de façon à ce que les enseignants puissent se rencontrer à raison de deux heures toutes les deux semaines. La quatrième approche consiste à faire augmenter le nombre d'ETP pour l'enseignement dans l'école, de façon à avoir un emploi du temps plus souple qui permet aux enseignants de se rencontrer pendant la journée d'école. Chacune de ces quatre approches est expliquée en détail aux sections 6.2.3 et 6.2.4 du présent rapport, qui indiquent leur degré de pertinence pour la Nouvelle-Écosse :

1. faire passer la journée d'école à un minimum de 312 minutes d'enseignement et prévoir une journée où les élèves sont libérés plus tôt une fois tous les quinze jours
2. comptabiliser le temps consacré à l'apprentissage professionnel comme étant du temps d'enseignement et prévoir une journée où les élèves sont libérés plus tôt une fois tous les quinze jours sans changer la durée de la journée d'école
3. réorganiser trois des quatre journées de perfectionnement professionnel définies par le conseil scolaire et par le ministère de l'Éducation (selon la convention collective) de façon à compenser le temps consacré à la CAP tous les quinze jours selon l'option 1 ou 2
4. faire augmenter le nombre d'ETP dans l'école de façon à avoir un emploi du temps plus souple qui permette aux enseignants de se rencontrer pendant la journée d'école normale

Le comité a discuté de façon approfondie de chaque approche et n'est pas parvenu à un consensus sur l'approche à recommander pour les CAP dans le système d'enseignement public de la Nouvelle-Écosse. Ces approches ont des effets différents sur les différents groupes de personnes que nous espérons pouvoir mettre à contribution et il y a des désaccords importants sur la meilleure façon de procéder.

6.2.1 Plages de temps pour les CAP en Nouvelle-Écosse

Cela fait des années que les écoles de la Nouvelle-Écosse s'efforcent de trouver des plages de temps pour permettre aux enseignants de se rencontrer dans le cadre de la journée d'école normale. Presque toutes les directions d'école qui ont participé à l'enquête effectuée auprès de 22 écoles des différents conseils scolaires indiquent qu'il est très difficile de trouver le temps nécessaire pour que les enseignants puissent travailler dans le cadre de communautés d'apprentissage, en particulier dans les écoles de petite taille et de taille moyenne, qui ont souvent une moins grande flexibilité dans leur emploi du temps. Plusieurs directions d'école notent que leur conseil scolaire a aménagé des plages de temps supplémentaires en ajoutant des minutes à la journée d'école (afin de maintenir le nombre minimum de 300 minutes d'enseignement) et en constituant des réserves de temps afin de pouvoir faire en sorte que la journée d'école se termine plus tôt pour les élèves, en général une fois toutes les deux semaines. Certaines écoles ont reçu l'autorisation de constituer des réserves de temps (en ajoutant 10 à 15 minutes par jour afin de maintenir le nombre minimum de 300 minutes d'enseignement exigé par la loi) et se servent de ces réserves de temps pour faire en sorte que la journée d'école se termine plus tôt pour les élèves, en général une fois toutes les deux semaines. Lors de cette journée particulière, l'enseignement se termine à midi, de sorte que les enseignants peuvent travailler ensemble l'après-midi.

Dans certaines écoles de plus grande taille, les directions des écoles sont parvenues à prévoir des plages de temps pour la collaboration dans le cycle normal, mais la durée et la fréquence de ces plages de

temps dépendent de l'emploi du temps de l'école. Il arrive souvent que les professeurs trouvent le temps de collaborer lorsque l'emploi du temps principal est structuré de façon à faire en sorte que les élèves d'un niveau de scolarisation donné soient avec des enseignants spécialisés, comme les enseignants de musique ou d'éducation physique.

Plusieurs directions d'école notent qu'elles prévoient du temps pour la collaboration une fois par mois dans le cadre des réunions ordinaires du personnel ou à la place de ces réunions. C'est là l'une des stratégies le plus souvent mentionnées dans les écoles auprès desquelles on a enquêté. Bon nombre des écoles auprès desquelles on a enquêté se servent des journées de perfectionnement professionnel sur place pour permettre aux enseignants de se réunir pour collaborer. Dans la plupart des cas, on consacre un bloc d'une ou deux heures pendant la journée pour la collaboration entre enseignants.

Certaines écoles se sont mises en réseau avec d'autres écoles, soit physiquement soit en ligne, pour mettre en place une collaboration entre les écoles et entre les niveaux de scolarisation. Les enseignants ont créé et utilisé ces possibilités de rencontre parce qu'ils sont conscients des effets positifs que la collaboration peut avoir sur leur travail. Dans certains cas, ces efforts bénéficient d'un appui sous la forme de l'utilisation de fonds pour le perfectionnement professionnel pour permettre à des groupes de collègues de travailler en collaboration, pendant la journée d'école, sur un projet spécifique de communauté d'apprentissage.

Ces efforts sont louables et soulignent sans aucun doute la valeur que les enseignants attachent au temps consacré à la collaboration, mais il s'agit de stratégies qui ne sont pas viables à long terme. Elles ne favorisent pas non plus le changement profond de culture nécessaire dans la profession d'enseignant, qui doit s'éloigner de la norme de l'enseignement pratiqué de façon isolée et se rapprocher d'une norme dans laquelle on élabore des solutions collectives pour s'assurer que tous les élèves effectuent un bon apprentissage.

6.2.2 La journée d'enseignement

Les règlements ministériels établis en application de la loi sur l'éducation indiquent le nombre d'heures d'enseignement pour les élèves des différents niveaux de scolarisation, qui est au minimum de 300 minutes (5 heures) pour la plupart des niveaux et de 230 minutes au minimum pour les élèves de la maternelle. Le temps maximum consacré à l'enseignement est de 360 minutes. Les règlements définissent en outre les heures consacrées à l'enseignement comme étant des heures pendant lesquelles les élèves se voient prodiguer un enseignement ou sont surveillés par l'enseignant.

La plupart des écoles de la Nouvelle-Écosse ont mis en place des emplois du temps qui suivent les exigences minimums pour le temps consacré à l'enseignement, mais un nombre significatif d'écoles consacre environ 310 minutes par jour à l'enseignement. La convention collective avec le syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse (NSTU) permet d'affecter 10 pour cent de la journée d'enseignement à la correction et à la préparation. En raison de l'organisation par semestre, les emplois du temps de certaines écoles du secondaire accordent plus de temps aux enseignants pendant la journée d'enseignement. Ce temps peut être prévu pour la collaboration entre enseignants, en particulier dans les écoles de grande taille.

Pour ce qui est du niveau de réussite des élèves, il n'y a pas de recherches indiquant clairement une différence dans les résultats aux évaluations des élèves correspondant à la différence dans le nombre de minutes consacrées à l'enseignement, dont l'intervalle est étroit. Autrement dit, il n'y a rien qui dise

qu'une journée de 300 minutes d'enseignement soit moins bonne qu'une journée de 315 minutes d'enseignement.

Cela ne veut pas dire que le temps que l'enseignant passe en contact avec les élèves n'est pas important, mais plutôt que l'efficacité de l'utilisation qui est faite du temps a un plus grand impact sur la réussite des élèves que le temps que l'enseignant passe avec les élèves. Pour dire les choses simplement, la qualité du temps que l'enseignant passe en contact avec les élèves a une plus grande influence sur le niveau et la réussite des élèves que la quantité de temps. Comme l'explique John HATTIE dans son ouvrage intitulé *Visible Learning*, il est plus important de s'assurer que le temps est utilisé de façon productive que d'ajouter du temps à la journée d'école. John HATTIE cite plusieurs études dans lesquelles « les élèves sont au mieux mis à contribution par les activités en classe pendant la moitié du temps qu'ils passent en classe ». Il explique que ceci a conduit plusieurs experts à conclure qu'« il faudrait que le renforcement de la productivité du temps disponible dans l'école soit au cœur des efforts d'amélioration de l'apprentissage — et non simplement le prolongement de la journée d'école ou de l'année scolaire » (HATTIE, p. 185).

6.2.3 Approches pour prévoir du temps pour les CAP

Le travail du comité d'étude sur les CAP a servi à mettre en évidence les voies les plus couramment utilisées par les systèmes éducatifs pour trouver du temps pendant lequel les enseignants peuvent se rencontrer dans le cadre d'équipes relevant de la CAP. Ces approches permettent aux enseignants d'avoir du temps pour se réunir toutes les deux semaines pendant une demi-journée. Les trois premières approches consisteraient à étendre la méthode consistant à prévoir une journée où les élèves sont libérés plus tôt une fois tous les quinze jours, qui est utilisée à l'heure actuelle dans trois conseils scolaires, à l'ensemble du système éducatif. On estime que le temps nécessaire pour permettre aux enseignants de se livrer à des sessions de planification en collaboration tous les quinze jours (à partir de la fin septembre et sans inclure décembre ni juin) serait de 1 920 minutes (soit 16 x 120 minutes). Les quatre approches ont toutes pour but de prévoir des plages régulières de temps permettant aux enseignants de travailler ensemble en vue de renforcer le niveau de réussite des élèves et de trouver des moyens d'améliorer les pratiques d'enseignement de façon à ce que les élèves se sentent pleinement concernés par l'apprentissage. Ces approches seraient perçues de façon différente par les enseignants et par les parents et il convient d'être très attentif à ces différences à la lumière de ce que nous cherchons à accomplir. Comme on l'a dit plus haut, les membres du comité d'étude sur les CAP ont des avis bien tranchés sur l'approche qui serait la plus efficace et bon nombre d'entre eux rejettent clairement soit l'approche 1 soit l'approche 2 pour aller de l'avant en Nouvelle-Écosse.

Approche 1

La première approche maintient le nombre minimum d'heures d'enseignement, en prévoyant une journée d'enseignement qui se termine plus tôt régulièrement, tous les quinze jours. Ceci exigerait qu'on s'assure que toutes les écoles offrent au minimum 312 minutes d'enseignement aux élèves par jour pendant 9 jours et 180 minutes le 10^e jour, pour chaque période de deux semaines.

Les écoles ont à l'heure actuelle 187 journées lors desquelles elles dispensent un enseignement aux élèves. Avec au minimum 300 minutes d'enseignement par jour, cela représente au total 56 100 minutes d'enseignement par an pour les élèves. Si 16 de ces journées ont une durée de 180 minutes d'enseignement (c'est-à-dire qu'on libère les élèves plus tôt dans la journée afin de permettre aux enseignants de consacrer

120 minutes à la communauté d'apprentissage professionnel), alors il faut que les 171 journées restantes (187 moins 16) dispensent 53 220 minutes d'enseignement pour respecter les exigences minimums de la loi sur l'éducation. Ceci représente environ 312 minutes par jour.

Approche 2

Les recherches actuelles indiquent que l'apprentissage des enseignants en collaboration sur les besoins des élèves dans leur apprentissage n'est pas séparé de l'enseignement, mais en fait partie intégrante. La seconde approche consiste donc à prévoir le temps pour le CAP dans la journée d'enseignement existante et non à ajouter des minutes supplémentaires d'enseignement dans les écoles qui se situent au niveau minimum de 300 minutes.

Approche 3

On pourrait avoir une troisième approche faisant écho soit à l'approche 1 soit à l'approche 2 et favorisant la redistribution de trois des journées de perfectionnement professionnel disponibles, prévues à la discrétion des conseils scolaires ou du ministère de l'Éducation dans la convention collective (alinéa 25.05 iii), pour faire augmenter (ou compenser) le temps dont ont besoin les enseignants pour se rencontrer tous les quinze jours dans le cadre de la CAP. Ceci fournirait aux écoles 900 des 1 920 minutes dont elles auraient besoin pour que les enseignants puissent se rencontrer pendant deux heures toutes les deux semaines. Les 1 020 minutes restantes auraient à être aménagées dans la journée d'enseignement, soit en ajoutant du temps selon l'approche 1 soit en considérant que le temps d'enseignement comprend le temps de l'apprentissage professionnel, comme dans l'approche 2.

Approche 4

La quatrième approche utilisée dans certaines régions consiste à ajouter du personnel à l'école afin d'avoir un emploi du temps plus flexible permettant aux enseignants de se rencontrer pendant la journée d'école. Cette approche a été utilisée dans certains pays de l'OCDE et en particulier dans plusieurs régions des États-Unis.

6.2.4 Discussion sur les approches

On s'inquiète beaucoup du fait que les enseignants risquent de percevoir l'ajout de plages de temps consacrées à la CAP comme quelque chose qui vient s'ajouter à leur charge de travail, même s'ils comprennent bien l'intention sous-jacente et sont d'accord avec cette intention. Comme on l'a dit dans la section concernant la construction d'une véritable communauté, pour que la CAP soit efficace, il faut un changement culturel important et profond. Ce n'est pas quelque chose qu'on peut imposer de l'extérieur. Il faut que les enseignants soient de notre côté si nous voulons connaître la réussite.

Dans l'examen de ces quatre approches, il est également important de noter que les emplois du temps des écoles varient de façon importante et il faudra tenir compte, dans l'examen de l'impact de l'ajout de plages de temps à la journée d'enseignement et l'adoption d'une journée tous les quinze jours où les élèves sont libérés plus tôt, du contexte des horaires de transport par autobus de chaque école et des groupes d'écoles de la même région.

L'approche 1 maintient la définition actuelle du temps consacré à l'enseignement, à savoir qu'il s'agit de périodes pendant lesquelles les enseignants dispensent un enseignement ou surveillent les élèves. Cette approche garantit aussi que la période pendant laquelle l'enseignant est en contact avec les élèves reste la même, tout en prévoyant des plages de temps toutes les deux semaines pour la collaboration entre enseignants. Mais pour maintenir le temps consacré à l'enseignement au niveau actuel et prévoir des plages de temps toutes les deux semaines pour la collaboration, cette approche 1 exige l'ajout de 12 minutes à la journée d'enseignement, ce qui est équivalent à près de 7 journées d'enseignement supplémentaires.

Il faut aussi tenir compte de l'impact sur la journée d'école pour les écoles qui dispensent déjà 315 minutes d'enseignement, même si la plupart des écoles de la Nouvelle-Écosse se situent au minimum de 300 minutes. Si on ajoute du temps à la journée d'école pour les écoles qui se situent au niveau minimum, il risque d'y avoir un impact sur les autres écoles, en raison de l'effet d'entraînement des horaires du transport par autobus.

L'approche 2 propose de définir le temps consacré à l'enseignement comme incluant le temps consacré à l'apprentissage professionnel. Cette interprétation de la « pratique de l'enseignement » exigerait un amendement de la loi sur l'éducation, laquelle définit le temps consacré à l'enseignement comme étant le temps que les enseignants passent à enseigner aux élèves.

Nous sommes conscients du fait que les parents ne comprennent pas nécessairement de façon claire le lien direct entre l'apprentissage des enseignants et l'apprentissage des élèves et risquent donc de penser que le temps accordé aux enseignants pour discuter ensemble de leurs stratégies d'enseignement et d'évaluation ne fait pas partie de la journée d'enseignement normale. Si nous voulons que les CAP deviennent bien ancrées en Nouvelle-Écosse, il est absolument crucial que nous assurions une bonne communication avec les élèves, les parents et les autres parties intéressées sur ce lien direct. Si les enseignants comprennent mieux les nouvelles approches de l'enseignement, les besoins de l'apprenant au ^{xxi}^e siècle et le rôle de l'évaluation en vue d'améliorer l'apprentissage et la motivation de l'élève et sont capables de bien différencier leur enseignement, cela permettra inévitablement aux élèves d'atteindre un niveau de réussite et d'apprentissage plus élevé. Le temps consacré à cet apprentissage professionnel ne se fait pas au détriment de l'apprentissage des élèves, mais sert au contraire à le renforcer.

Cela étant dit, on note le caractère quelque peu incohérent de l'approche néo-écossaise concernant l'organisation et la mise en œuvre des autres formes de perfectionnement professionnel. Cette incohérence devrait être réglée avec le temps dans le contexte de cette nouvelle approche basée sur l'apprentissage sur place, mais nous ne l'abordons pas dans le présent rapport.

Dans l'approche 3, on redistribue trois des quatre journées de perfectionnement professionnel, ce qui réduit l'impact sur le temps que les enseignants passent en contact avec les élèves. L'intérêt est que le temps que les enseignants passent en contact avec les élèves reste relativement important, ce qui pourrait permettre d'obtenir l'appui des parents à cette nouvelle orientation. Mais l'approche 3 réduit le nombre de journées de perfectionnement professionnel dans l'école dont disposent les enseignants, les directions et les conseils scolaires. Il est important de noter que la référence à l'utilisation des journées de perfectionnement professionnel disponibles pour faciliter la mise en place des CAP a un impact sur la convention collective des enseignants et les ententes entre le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et le NSTU concernant l'affectation et l'utilisation de ces journées. Si on devait

apporter le moindre changement dans ce domaine, il faudrait avoir des discussions importantes avec toutes les parties concernées pour mettre en évidence les options disponibles.

À la différence des trois premières approches, l'approche 4 ne suppose ni qu'on apporte des changements à la durée ou la structure de la journée d'école ni qu'on redistribue les journées de perfectionnement professionnel pour faciliter l'apprentissage des enseignants en collaboration. Cette approche propose d'affecter des ETP supplémentaires, ce qui permettrait aux enseignants de se réunir dans le cadre de groupes de collaboration pendant la journée d'école. L'ajout d'un personnel enseignant supplémentaire ajouterait de la flexibilité à l'emploi du temps des écoles, mais exigerait des ressources importantes en période de restrictions budgétaires. Tous les membres du comité étaient au courant des restrictions budgétaires dans le cadre desquelles leur discussion se déroulait. Mais ils souhaitaient malgré tout inclure cette option parce qu'il s'agit de la seule approche permettant d'accorder tous les jours aux enseignants du temps pour la collaboration et qu'il faut donc considérer cette approche comme légitime, même s'il est peu probable qu'elle soit réaliste en Nouvelle-Écosse au moment présent.

Soupeser les différentes approches dans le contexte de la Nouvelle-Écosse

Les deux principales approches proposées pour créer une plage de temps bihebdomadaire pour les enseignants font intervenir la libération anticipée des élèves et la possibilité de mettre en réserve le temps consacré à l'enseignement en salle de classe. La mise en réserve du temps d'enseignement de façon à pouvoir libérer les élèves de façon anticipée est quelque chose qui se fait à l'heure actuelle dans trois des huit conseils scolaires. Les membres du comité soutiennent l'idée d'une libération anticipée des élèves pour le travail en CAP, mais il y a des désaccords importants concernant la façon d'accomplir une telle chose. Bon nombre des membres du comité qui travaillent dans les écoles pensent que le rallongement de la journée d'école serait contre-productif et ne serait pas la meilleure façon de procéder pour obtenir pour les CAP le soutien crucial dont elles ont besoin.

Même si on peut compenser une partie du temps si l'approche 3 est jugée acceptable et est utilisée, il faut malgré tout prendre une décision fondamentale concernant la question de savoir s'il faudrait ou non ajouter du temps à la journée d'école pour maintenir les 300 minutes de temps passé par l'enseignant en contact avec les élèves ou si on n'ajoutera pas de temps à la journée d'école en considérant que le temps consacré par les enseignants à leur propre apprentissage fait partie de la journée d'enseignement. Les deux approches exigent au minimum des modifications des règlements, pour que ceux-ci décrivent l'exigence concernant le temps consacré à l'enseignement de façon à accorder plus de souplesse aux écoles et à tenir compte du contexte plus général de l'apprentissage des élèves. Le but est d'offrir à tous les conseils scolaires le même cadre réglementaire et la même souplesse à cet égard. (Le paragraphe 3(1) des règlements établis par le ministère en application de la loi sur l'éducation contiennent la stipulation suivante : « À l'exception des cas mentionnés dans le présent article, aucune journée d'école ne comprend moins de cinq heures d'enseignement dans chaque salle de classe; l'expression "heures d'enseignement" fait référence aux périodes où les élèves suivent l'enseignement ou sont sous le contrôle ou la supervision d'un enseignant et ne comprend pas les périodes consacrées par l'enseignant à la correction de tests ou d'examens, à la notation des élèves et à leur classement, lorsqu'aucun élève n'est présent ni n'est sous le contrôle de l'enseignant. »)

Ces deux approches présentent des différences importantes pour ce qui est de leur acceptabilité et de leur impact sur les différentes parties concernées, du soutien qu'elles apportent à l'orientation vers les CAP, de l'engagement pris à cet égard et des mesures ultérieures concernant les CAP, ainsi que des

exigences concernant la mise en œuvre des CAP. Il sera important de comprendre ces impacts lorsqu'on choisira l'approche la plus appropriée en Nouvelle-Écosse, parce qu'ils joueront un rôle important pour ce qui est de développer le soutien et l'engagement des parties concernées lors de la mise en œuvre d'un tel changement.

APPROCHE	Avantages	Inconvénients
Approche 1	- Il pourrait être plus facile de communiquer les aspects positifs de ce changement aux parents et à la communauté en vue d'obtenir leur soutien. - Elle ne réduit pas le temps consacré à l'enseignement pour les élèves. - Elle bénéficie d'un fort soutien de la part des cadres supérieurs des conseils scolaires.	- Elle peut être considérée comme ajoutant à la charge de travail déjà lourde de l'enseignant, tandis que le soutien administratif du conseil scolaire est réduit. - Elle pourrait renforcer la résistance. - S'il y avait un effet d'entraînement, cela pourrait pénaliser les enseignants qui ont déjà allongé leur journée de travail. - Elle ne bénéficie pas du soutien de certains partenaires importants.
Approche 2	- Elle bénéficie d'un plus grand soutien de la part des enseignants. - Elle change la conception du travail de l'enseignement pour y inclure à la fois du temps pour l'enseignement et du temps pour l'apprentissage. - Elle véhicule un message positif sur l'importance du changement pour ceux qui doivent adopter ce changement. - Elle tient compte de la charge de travail actuelle des enseignants. - Elle bénéficie d'un fort soutien de la part du NSTU.	- Elle réduit le temps consacré à l'enseignement aux élèves. - Elle pourrait renforcer les inquiétudes concernant la capacité qu'ont les enseignants de couvrir tous les résultats d'apprentissage du programme d'études. - Elle pourrait présenter des difficultés supplémentaires pour ce qui est de la communication sur les aspects positifs de ce changement aux parents et aux communautés afin d'obtenir leur soutien. - Elle ne bénéficie pas du soutien de certains partenaires importants.

6.3 Mise à contribution et apprentissage pour faire changer le système

Que doivent faire les dirigeants du système pour effectuer un travail de réflexion approfondi et être à l'écoute des gens concernant les pratiques des communautés d'apprentissage professionnel qui sont les plus efficaces dans différents contextes et soutenir de telles pratiques et que faut-il faire pour éliminer les obstacles ou les barrières qui freinent le travail des CAP en vue d'assurer leur propre développement durable à long terme et de renforcer le niveau de réussite des élèves?

Dans toute réforme complexe, les responsables de l'initiative ont pour obligation de trouver des manières d'éliminer les obstacles qui vont selon eux freiner l'adoption du changement proposé ou de réduire ces obstacles de façon importante. John KOTTER, de l'Université Harvard, enseigne ce processus dans le cadre de son modèle de changement, qui a rencontré un vif succès. Dans ses travaux de recherche, John Kotter montre que les organismes qui essayent de mettre en œuvre des changements commettent souvent l'erreur de laisser des obstacles empêcher les gens d'apprécier la nouvelle vision des choses.

Les membres du comité ont discuté de façon approfondie de plusieurs de ces obstacles et s'entendent pour dire que, si nous voulons tirer un profit maximum de notre travail sur les CAP, il faut que nous éliminions les obstacles qui pourraient freiner sa réussite, comme la charge de travail des enseignants, la surcharge de travail au début, la fragmentation des perspectives, le surcroît de paperasse et le temps consacré par les directions des écoles à des tâches de gestion.

Les membres du comité s'entendent également pour dire qu'il est crucial de ne pas tomber dans le piège des dispositifs où les choses sont mandatées d'en haut et des approches où l'on pense qu'un seul et même modèle convient à toutes les situations. L'approche que nous sommes en train d'adopter fait appel aux éducateurs et aux autres partenaires du système éducatif, qui participeront à bon nombre de discussions au cours des deux prochaines années pour peaufiner ensemble notre modèle ou approche des CAP en Nouvelle-Écosse. C'est en faisant appel à une véritable contribution en continu des nombreuses parties intéressées dans la province que nous tracerons notre propre voie, en tirant les leçons des expériences vécues dans nos écoles et en procédant à divers ajustements à mesure que nous progresserons. Nous continuerons à travailler tous ensemble pour bâtir un avenir fondé sur les CAP.

7.0 Recommandations

La série de recommandations qui suit favorise la mise en place d'un cadre provincial fondé sur ce que nous pensons être les pratiques les plus prometteuses pour les communautés d'apprentissage professionnel.

Recommandations concernant l'approche en Nouvelle-Écosse

1. Que la Nouvelle-Écosse adopte la définition suivante afin d'établir clairement nos croyances concernant la fonction d'une communauté d'apprentissage professionnel et les résultats visés par une telle communauté :

Les communautés d'apprentissage professionnel sont des groupes d'éducateurs professionnels qui travaillent ensemble dans le cadre d'équipes de collaborateurs dont les activités se fondent sur des éléments d'information concrets, qui œuvrent dans un climat de confiance, d'innovation, de prise de risques et de réflexion en vue d'améliorer leurs pratiques et dont l'objectif est que tous les élèves puissent connaître la réussite dans la réalisation des résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

2. Que les quatre volets de l'approche des CAP pour la Nouvelle-Écosse soient :
 - accent mis sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves
 - apprentissage en collaboration et partage du leadership
 - exploration en continu et évolution des pratiques
 - fonction, vision, valeurs et buts communs

Recommandations en vue de créer un sentiment d'urgence et une bonne compréhension

3. Que tous les partenaires s'entendent pour dire qu'il faut améliorer le niveau de réussite des élèves en Nouvelle-Écosse et encourager les autres à partager ce même point de vue. Il est important de célébrer les progrès accomplis au cours des dernières années, mais il est tout aussi important d'exprimer clairement l'idée que nous pouvons encore faire plus de progrès dans l'apprentissage des élèves.
4. Que tous les partenaires prennent les devants et cherchent à susciter un sentiment d'urgence concernant la mise en place d'un tel changement en Nouvelle-Écosse, avec la mise sur pied de CAP. Les partenaires qui joueraient le plus grand rôle à cet égard seraient le ministère de l'Éducation, les élus des conseils scolaires et l'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, le syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse (NSTU) et les enseignants, les directions des écoles et le personnel des écoles. Les autres partenaires importants seraient les universités qui ont un programme de formation à l'enseignement, les comités d'école consultatifs, la Fédération des associations foyer-école de la Nouvelle-Écosse et la Fédération des parents acadiens de la Nouvelle-Écosse.
5. Que le ministère de l'Éducation coordonne, avec le personnel des conseils scolaires, des activités offrant la possibilité d'informer et d'éduquer les élus des conseils scolaires et les organisations de parents sur l'approche des CAP et les projets à cet égard en Nouvelle-Écosse et de profiter de ce qu'ils ont à nous apporter sur ce plan.

Recommandations pour soutenir le travail des CAP

6. Que tous les partenaires acceptent les rôles et responsabilités décrits à la section 5.4 du présent rapport et apportent des ajustements en vue de créer un milieu dans lequel les CAP pourront bien se développer.
7. Que les directions des écoles offrent un leadership sur les CAP en participant au travail des équipes de leur CAP et en surveillant à la fois le processus et les résultats obtenus dans leur école. Que les directions des écoles fournissent également des mises à jour régulières au personnel de leur conseil scolaire sur la communauté d'apprentissage professionnel au sein de leur établissement.
8. Que l'on élabore des cartes de configuration de l'innovation (CI) pour favoriser une bonne compréhension des CAP, de façon à ce que les directions des écoles et le personnel aient une bonne idée du travail à faire. Ceci aidera les communautés scolaires à se constituer une vision de la réussite et à faire un suivi systématique de leurs progrès.
9. Que l'on développe les capacités partout dans la province selon les axes suivants :
 - Que le NSEL (Nova Scotia Educational Leadership Consortium) crée un module ou une série d'ateliers sur la mise sur pied des CAP, l'appui aux CAP et le maintien en place des CAP dans le contexte néo-écossais.
 - Que l'on s'assure que le contenu des cours du programme sur le leadership pédagogique soit relié aux efforts visant à aider les directions des écoles à diriger des communautés d'apprentissage professionnel.
 - Que l'on encourage les conseils scolaires à inclure des modules et des ateliers sur les CAP dans leurs programmes sur le leadership professionnel.
10. Qu'on évalue les rôles actuels des conseillers et des coordinateurs des conseils scolaires afin de s'assurer qu'ils mettent bien l'accent sur la réponse aux besoins des CAP tels que les définissent ces communautés elles-mêmes.
11. Qu'on favorise la mise en place de réseaux entre les enseignants et entre les directions des écoles dans la province. Qu'on offre à ces réseaux, une fois qu'ils réseaux sont en place et fonctionnent, des occasions de se mettre en relation avec des interlocuteurs en dehors de la province.
12. Qu'on intègre un volet technologique important dans l'approche des CAP, afin de faciliter la mise en place de réseaux et l'apprentissage entre les équipes de collaborateurs et les écoles partout dans la province. Il faudrait que le ministère de l'Éducation, le NSTU et les conseils scolaires collaborent à la création de telles ressources en ligne, avec des outils comme des séminaires et des forums en ligne, et continuent de soutenir ces structures.
13. Qu'on mette en évidence des ressources de grande qualité sur les communautés d'apprentissage professionnel et qu'on mette ces ressources à disposition des gens *via* la liste des ressources pédagogiques autorisées.

14. Que le NSTU joue un rôle de chef de file pour ce qui est d'examiner l'utilisation des fonds dans le cadre de l'article 60, afin qu'on puisse accéder de façon cohérente à ces fonds dans les conseils scolaires de la province pour le travail sur les CAP. Ces fonds peuvent servir, à l'initiative des enseignants qui lancent eux-mêmes des activités de perfectionnement professionnel, aux visites des enseignants dans d'autres écoles, à l'invitation de spécialistes qui viendront travailler avec les enseignants, à l'appui à des groupes d'enseignants de différentes écoles travaillant ensemble et aux arrangements pour leur permettre d'assister aux ateliers portant sur les CAP.
15. Que le personnel des conseils scolaires et du ministère donne l'exemple de communautés d'apprentissage professionnel en adoptant des pratiques de ce type dans son propre milieu de travail.
16. Que les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation soulignent le travail des écoles qui connaissent la réussite dans la mise en place de CAP et célèbre et communique ces réussites.
17. Qu'on utilise les conférences et les ateliers déjà prévus au cours des deux prochaines années, comme la journée d'octobre, le forum « Principals in Focus », les ateliers régionaux et les autres forums provinciaux sur l'éducation, pour offrir aux gens des occasions d'en apprendre davantage sur les CAP. Qu'on organise un sommet provincial sur les CAP qui permettra de présenter des pratiques exemplaires ou prometteuses en Nouvelle-Écosse et en dehors de la province.

Recommandations concernant l'emploi du temps

18. Qu'on prévoie des périodes régulières dans l'emploi du temps de l'école toutes les semaines ou toutes les deux semaines pour les groupes d'enseignants se livrant à des activités liées à la CAP et qu'on protège ces périodes pour qu'elles ne servent pas à autre chose.
19. Que les conseils scolaires coordonnent les emplois du temps des écoles et les horaires du transport par autobus afin de favoriser la mise en place de périodes régulières dans l'emploi du temps de l'école toutes les semaines ou toutes les deux semaines pour les CAP.
20. Que la ministre de l'Éducation approuve la libération anticipée des élèves une après-midi toutes les deux semaines dans toutes les écoles de la province. À l'heure actuelle, trois conseils scolaires sont autorisés à le faire en accumulant des réserves de temps d'enseignement. La période dégagée par la libération anticipée des élèves permettra aux enseignants de travailler au sein d'équipes de collaborateurs dans la CAP et de se concentrer sur l'amélioration du niveau de réussite des élèves et des pratiques d'enseignement.
21. Qu'on examine les quatre approches décrites à la section 6.2 du présent rapport dans le contexte de la Nouvelle-Écosse.

Recommandations concernant la communication

22. Qu'on élabore une stratégie globale de communication, en s'appuyant sur le savoir-faire de la province, pour communiquer la fonction et la vision des CAP, afin d'obtenir un consensus fort sur le cadre provincial et sur les bienfaits des CAP à la fois pour l'apprentissage des élèves et pour celui des enseignants. La stratégie de communication serait élaborée en commun et définirait les rôles et les messages cohérents à véhiculer pour le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires, les directions des écoles, le NSTU et l'ACSNE, afin de souligner la collaboration et l'engagement

des différents partenaires. On pourrait se servir de diverses méthodes de communication, comme AVISO, les sites Web des partenaires et diverses publications, pour faire la promotion des pratiques exemplaires et pour sensibiliser les gens et les informer sur les CAP.

23. Qu'on dissipe de façon préventive et directe les inquiétudes prévues concernant le fait que l'approche des CAP pourrait être perçue comme un « ajout », en faisant le lien entre les CAP et les programmes comme le programme d'amélioration des écoles, la planification des améliorations, le mentorat et l'encadrement. Qu'on illustre le lien avec les évaluations qui se font concrètement dans la salle de classe, les équipes d'enseignants, les plans d'épanouissement professionnel, les équipes de collaborateurs, les évaluations provinciales et l'apprentissage des élèves.

Recommandations concernant l'apprentissage et le changement

24. Qu'on conçoive des boucles de rétroaction lorsque les écoles se livrent à des activités relevant des CAP, de façon à ce que les enseignants et les directions des écoles puissent échanger des informations dans un environnement sécurisé. Qu'on effectue régulièrement et en continu des consultations auprès de groupes d'enseignants. Ceci donnera aux enseignants l'occasion de fournir des commentaires honnêtes sur l'efficacité des pratiques relevant de la communauté d'apprentissage professionnel dans leur école et sur les progrès réalisés. On pourra ainsi aller au-delà des indicateurs de responsabilisation imposés principalement de l'extérieur. Il s'agit de créer une responsabilité, une motivation et un engagement professionnels internes chez tous les éducateurs à l'appui du travail sur les CAP. Ces consultants permettront aux partenaires de procéder à des ajustements et de fournir des structures de soutien supplémentaires lorsque les pratiques ne sont pas aussi efficaces qu'elles devraient l'être.
25. Qu'on mette en relief les pratiques exemplaires et les plus prometteuses dans les travaux de recherche des spécialistes et qu'on mette en évidence les écoles de la Nouvelle-Écosse dans lesquelles on applique ces pratiques. Qu'on crée des études de cas et des enregistrements vidéo sur ces écoles. Il faut que le ministère de l'Éducation constitue un dossier de documents sur les réussites dans le domaine des CAP et communique ces documents en diffusant des capsules documentaires et des études de cas et en facilitant la discussion en réseau sur l'apprentissage.
26. Qu'on mette à contribution les universités dans cette initiative provinciale et qu'on fasse appel en priorité à celles qui offrent un programme de formation à l'enseignement. Qu'on fasse participer nos provinces aux recherches sur l'approche des CAP et à la mise en évidence des réussites en Nouvelle-Écosse. Pour cela, il faudra rassembler des commentaires et des données auprès des enseignants et des conseils scolaires. On recommande également que les recherches sur les pratiques prometteuses dans le domaine des CAP soient prises en compte dans les programmes de formation à l'enseignement au premier cycle et aux cycles supérieurs des universités de la Nouvelle-Écosse.
27. Qu'on fasse avancer l'approche des CAP en Nouvelle-Écosse en se servant d'un modèle de mise à contribution approfondie, dans lequel on prend le temps de construire et de communiquer une vision commune du changement que représentent les CAP.
28. Que les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation désignent un agent de liaison chargé de faciliter la coordination du travail sur les CAP et la communication sur ce travail, à la fois au sein de chaque conseil scolaire et à l'échelle de la province tout entière. Ces agents de liaison

collaboreront dans le cadre d'un groupe consultatif provincial pour faire avancer l'approche des CAP. Le groupe comprendra des représentants du ministère de l'Éducation, du NSTU, de l'ACSNE, des universités et de tous les conseils scolaires.

8.0 Pour aller de l'avant

Un vrai changement grâce à la mise à contribution

Quand on parle de « mise à contribution approfondie », on veut dire qu'il s'agit de faire changer les écoles de l'intérieur et non pas en imposant le changement par le haut ou par le bas. On veut dire qu'on va être à l'écoute, échanger des idées et faire participer autant de personnes importantes que possible pour aller de l'avant dans le changement. Au lieu d'imposer un modèle et des stratégies pour les CAP, on fera en sorte que les éducateurs de la Nouvelle-Écosse se livrent à un travail collectif de construction de l'approche de la CAP au cours des deux prochaines années. Autrement dit, on fera en sorte que les bonnes personnes participent aux bonnes conversations et aux bonnes interactions, de façon à ce que tout le monde agisse de concert afin d'aller de l'avant dans ce changement.

Ce travail collectif de construction permettra de garantir que tous les participants aient voix au chapitre, aient un choix et puissent assumer des responsabilités dans la création des CAP. Pour qu'un changement soit réussi, il ne peut pas être perçu comme une directive venant d'en haut; il faut que tous les partenaires participent au processus. Avec un travail collectif de construction des CAP, nous indiquons que nous nous faisons confiance les uns aux autres et que nous savons que le changement sera plus ample et plus profond s'il bénéficie du soutien de l'esprit comme du cœur chez de nombreuses personnes. Ce processus de mise à contribution va inévitablement conduire les gens à se sentir davantage concernés et à se percevoir comme étant les « propriétaires » du changement. Ceci permettra de garantir que le changement sera perçu comme un vrai partenariat et non comme une initiative venant d'en haut. Avoir une stratégie de mise à contribution, cela veut dire se livrer à un exercice d'écoute et d'apprentissage, au lieu de simplement dire aux gens quoi faire.

Les recommandations qui suivent constituent une stratégie efficace et complète de mise à contribution en vue de guider la Nouvelle-Écosse dans ce processus de changement important :

Organiser une série de visites dans chacun des conseils scolaires et auprès des élus des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse pour leur faire part des informations contenues dans le présent rapport et pour animer des conversations sur leur expérience en matière de communautés d'apprentissage professionnel. L'objectif est de rencontrer un petit groupe de chefs de file dans les écoles et les bureaux des conseils scolaires pour entamer la discussion sur les efforts en vue de développer les capacités de la province en matière de CAP.

Rencontrer de nombreux groupes différents de parties intéressées, y compris les dirigeants du système à tous les niveaux, l'ANSEA (Association of Nova Scotia Educational Administrators), l'ACSNE, les comités d'école consultatifs, les associations foyer-école, le personnel des conseils scolaires régionaux, le bureau du NSTU et les universités. La fonction de la rencontre est de présenter les informations du rapport et de recueillir les commentaires et les suggestions des gens sur la marche à suivre pour aller de l'avant. Nous voulons participer à de nombreuses interactions de grande qualité, dans lesquelles les gens saisiront bien notre message, à savoir que nous sommes tous concernés et qu'il nous faut autant d'aide que possible.

Aller au-delà de ces groupes organisés et communiquer avec autant de gens que possible, aussi vite que possible. Nous voulons toucher les directions des écoles, les enseignants, les chefs d'entreprise, les parents, les groupes communautaires qui offrent leur appui aux écoles et aux élèves et les conseils municipaux, en leur faisant part de nos informations sur ce qui se fait dans le domaine

des CAP dans la province et sur les raisons de ce choix. Il faudra pour cela un site Web, une communication régulière par courriel, des communiqués de presse, des brochures et des lettres de la ministre de l'Éducation.

Élaborer des mécanismes de rétroaction en continu de façon à ce que les chefs de file de ce changement obtiennent des données importantes en temps voulu qui leur permettent de s'orienter dans la prise de décisions et pour nous aider à comprendre les résultats et les facteurs qui les influencent. Nous fonctionnons dans le cadre d'un système éducatif complexe et souvent ces liens ne sont pas clairs.

Mettre à contribution les universités qui ont un département des sciences de l'éducation en leur demandant de faire des recherches approfondies sur le processus de changement et sur les impacts positifs sur l'apprentissage et la réussite des élèves.

Rédiger de brefs rapports d'une ou deux pages à chaque fois que nous recueillons des données sur le système. Faire circuler ensuite partout dans la province ces rapports qui décrivent ce qu'on a appris sur les préoccupations et les besoins des gens et sur les possibilités qui se présentent. Ces rapports deviendront des « instantanés » de ce qui se passe, pour toutes les personnes intéressées.

Repérer les chefs de file qui ont de l'influence dans la province et qui sont profondément attachés à la création de communautés d'apprentissage dans les écoles et rester en contact régulier avec eux. Ces personnes se feront les champions du changement. Leur donner des informations à jour sur l'initiative et leur demander conseil :

- Qu'est-ce qu'il serait bon de faire?
- Comment aller de l'avant dans ces circonstances?
- Quelles sont les options que nous avons et quel est votre avis?
- Qu'est-ce qui cause ces problèmes et que faire pour les résoudre?

Se livrer à un dialogue pertinent avec les parties intéressées qui sont opposées aux CAP ou au changement ou qui y résistent et écouter attentivement ce qu'elles ont à dire sur leur point de vue et leur expérience. Il faut que nous nous servions de ce que nous disent nos détracteurs et que nous prenions des mesures pour éliminer les problèmes et les obstacles qu'ils mentionnent. N'oubliez pas qu'il s'agit toujours de réussir et non de convaincre absolument tout le monde.

Fournir des ressources d'appui faciles à comprendre que les gens peuvent faire circuler. Il faut aussi que ces documents soient facilement disponibles, pour que les gens aient accès aux documents les plus à jour et de la meilleure qualité sur les CAP.

Se servir de la narration de récits pour communiquer les situations où les écoles de la Nouvelle-Écosse connaissent la réussite et les raisons de leur développement. La narration peut être une stratégie puissante en vue de faire changer les choses, parce que, lorsque le récit est bon, il captive les gens, il retient leur attention et ils s'identifient souvent aux personnages et aux circonstances. Il s'agit aussi de preuves tangibles que les CAP sont en train de se mettre en place autour de nous.

Faire porter les conversations sur l'avenir, la vision et les buts que nous cherchons à réaliser. Cela veut dire passer au cran supérieur et parler de ce qui est possible, au lieu de s'attarder sur ce que les gens pensent qu'il « faudrait » faire. Les conversations sur ce qui est possible permettent de

profiter de la créativité des gens, qui peut les amener à proposer des idées différentes et à faire évoluer les comportements.

Élaborer un plan de mise en œuvre qui relie entre elles toutes les mesures, de façon à former un tout cohérent. Il ne faut pas que ce plan devienne une feuille de route non négociable, mais plutôt la description d'un processus organique ou d'une voie pour aller de l'avant qui est susceptible d'évoluer à mesure que les conditions évoluent.

Trouver et attribuer des « amis critiques » aux chefs de file provinciaux et régionaux et dans les conseils scolaires qui sont à la fine pointe de la création de CAP dans nos écoles. Ces responsables peuvent apporter un savoir-faire sur le processus de changement et surtout aider les chefs de file à réfléchir à leur travail et aux prochaines étapes.

En deux mots, mettre à contribution les gens, c'est faire en sorte qu'un aussi grand nombre de gens que possible rejoignent un réseau dans lequel les membres apportent sincèrement leur soutien et participent pleinement au processus. C'est difficile, mais c'est une occasion d'apporter des changements profonds qui deviennent durables et font évoluer le système lui-même.

Annexe A – Composition du comité d’étude sur les CAP

Dale Armstrong
Coordinateur de l’administration scolaire
Halifax Regional School Board

Janet Briggs
Directeur, Thompson Junior High
Cape Breton-Victoria Regional School Board

Bill Bruhm
Membre du bureau provincial du Nova Scotia Teachers Union
Directeur, New Germany Elementary School, South Shore Regional School Board

Ron Brunton
Agent principal du personnel
Nova Scotia Teachers Union

Julian Dease
Enseignant, Yarmouth High School
Tri-County Regional School Board

Shannon Delbridge
Directrice administrative, Direction des politiques ministérielles
Ministère de l’Éducation

Vic Fleury
Président
Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse

Angela Gillis
Membre du bureau provincial du Nova Scotia Teachers Union
Enseignante, St. Stephen’s Elementary School, Halifax Regional School Board

Dave Jones
Directeur des programmes
Annapolis Valley Regional School Board

Alan Lowe
Directeur administratif principal, Direction des écoles publiques
Ministère de l’Éducation

Jack MacDonald
Directeur, Tamarac Education Centre
Strait Regional School Board

David MacKinnon
Doyen de la recherche et des études de cycle supérieur
Acadia University

Scott Milner
Directeur des programmes
Chignecto-Central Regional School Board

Carole Olsen
Directrice générale des écoles
Halifax Regional School Board

Normand Poirier
Agent des programmes éducatifs
Conseil scolaire acadien provincial

Nancy Pynch-Worthylake
Directrice générale des écoles
South Shore Regional School Board

Jan Routledge
Enseignante, Coldbrook School
Annapolis Valley Regional School Board

Lawrence Ryan
Consultant/animateur
Ministère de l'Éducation

Jeremy Smith
Analyste principal des politiques, Direction des politiques ministérielles
Ministère de l'Éducation

Annexe B – Connaissances et compétences des enseignants et des directions d'école utiles aux communautés d'apprentissage professionnel

Enseignants

SAVOIR (connaissances)	ÊTRE CAPABLE DE FAIRE (compétences)
Comprendre la mission et la vision pour l'organisme Connaître les caractéristiques d'une bonne communauté d'apprentissage professionnel Comprendre les pratiques fondées sur des données objectives Comprendre la dynamique de groupe et la prise de décisions en groupe Connaître la matière et savoir l'enseigner à la lumière de travaux de recherches pertinents et convaincants Comprendre le mode d'apprentissage des élèves Comprendre l'utilisation qu'on fait des données et des informations pour améliorer l'apprentissage des élèves et orienter les pratiques d'enseignement et d'évaluation Comprendre le leadership partagé Comprendre les évaluations authentiques	Reconnaître la valeur et les contributions de toutes les parties intéressées / être ouvert aux nouvelles idées et à différents points de vue Reconnaître et analyser les données pertinentes Utiliser les données pour orienter ses décisions en matière d'enseignement Participer de façon active et constructive à la mise en place d'un consensus et au travail au sein du groupe Mettre à contribution les élèves en leur proposant un apprentissage et une évaluation actifs Se livrer soi-même à un apprentissage et une évaluation actifs Collaborer Célébrer les réussites Pratiquer une bonne écoute et une bonne communication Mettre en pratique tout un éventail de stratégies efficaces d'enseignement et d'évaluation

Directions des écoles

SAVOIR (connaissances)	ÊTRE CAPABLE DE FAIRE (compétences)
------------------------	-------------------------------------

SAVOIR (connaissances)	ÊTRE CAPABLE DE FAIRE (compétences)
Comprendre la mission, la vision, les valeurs et les buts communs Connaître les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage Comprendre les pratiques fondées sur des données objectives Comprendre le leadership partagé Comprendre la dynamique de la politique Comprendre le mode d'apprentissage des adultes Comprendre les évaluations authentiques Comprendre l'utilisation qu'on fait des données et des informations pour orienter les pratiques d'enseignement et d'évaluation en vue de renforcer l'apprentissage / la réussite des élèves Comprendre le processus de changement Comprendre la dynamique de groupe et la prise de décisions en groupe Comprendre le mode d'apprentissage des élèves	Être capable d'énoncer les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage Faciliter l'élaboration d'une mission, de valeurs et de buts communs Reconnaître la valeur et les contributions de toutes les parties intéressées; favoriser l'innovation, les idées nouvelles Reconnaître tous les types d'expertise Pratiquer un partage du leadership Diriger les efforts en vue de parvenir à un consensus et donner l'exemple de la prise de décisions en collaboration Faire en sorte que le personnel et les élèves se livrent à un apprentissage actif Collaborer et susciter des collaborations Éliminer les distractions Bien communiquer avec toutes les parties intéressées, y compris le CEC, la communauté Pratiquer une écoute active sans porter de jugement Favoriser le rassemblement de données Encourager la réflexion Créer des relations de confiance Gérer les conflits / les conversations difficiles Fixer des attentes pour l'apprentissage de tous / donner l'exemple d'un apprentissage à vie Maintenir l'accent mis sur la vision et donner le ton pour ce qui du climat / de la culture dans l'école Célébrer les réussites Surveiller les progrès accomplis globalement