

L'EXPÉRIENCE D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE
POUR AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE
AU PRIMAIRE EN IMMERSION FRANÇAISE :
UN PROJET DE RECHERCHE-ACTION

PAR

LÉANNE MARCHAND

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES DE
L'UNIVERSITÉ DU MANITOBA POUR SATISFAIRE PARTIELLEMENT
AUX EXIGENCES DU GRADE DE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB ÉDUCATION
UNIVERSITÉ DE SAINT-BONIFACE
UNIVERSITÉ DU MANITOBA
WINNIPEG

Sommaire

Ce projet de recherche-action vise à soutenir un groupe d'enseignants participant à une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) qui leur offre l'opportunité de jeter un regard critique sur leurs pratiques courantes en enseignement de l'écriture et le rendement de leurs élèves. Ces enseignants ont réexaminé leurs méthodes d'enseignement et se sont interrogés sur les meilleures pratiques pédagogiques à mettre en place. Ensemble, ils ont déterminé les changements à implanter, ils ont élaboré un plan d'action et en ont évalué l'impact. En tant que directrice de l'école et responsable du projet, je me suis interrogée sur les meilleures façons d'appuyer ces derniers dans leur démarche en ce qui a trait à l'animation d'une communauté d'apprentissage professionnelle en vue de l'appropriation graduelle des pratiques exemplaires en enseignement de l'écriture.

Selon la littérature consultée, une CAP peut avoir un impact positif important en milieu scolaire lorsque les membres d'une telle communauté travaillent en collaboration et évoluent de façon efficace (DuFour et Eaker, 2004; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc et Moreau, 2009). Plusieurs chercheurs décrivent un effet positif sur l'atmosphère de l'école en général, sur les habiletés professionnelles des enseignants et sur le rendement des élèves (DuFour, 2002; Holland, 2002; Leclerc, Clément et Moreau, 2011; Leclerc et Moreau, 2009; Zybert, 2010). La CAP fournit un encadrement propice pour le développement de compétences des enseignants et l'implantation de pratiques exemplaires en salle de classe afin d'améliorer le rendement des élèves. Pour les besoins de cette étude, la chercheuse a examiné les pratiques exemplaires en enseignement de l'écriture

applicables en salle de classe d'immersion française. Elle voulait conscientiser ses collègues enseignants à l'importance de l'enseignement par processus (Dobkin-Kurtz, 1998 ; MÉS, 2008; Trehearne, 2006), de l'étayage et du soutien de l'élève vers l'autonomie (Brailsford, 2002; Giasson, 2003; Routman, 2010), et de l'enseignement explicite de stratégies d'écriture dans le cadre d'un programme équilibré en littératie (Kristmanson, Bourgoïn, Lebouthillier et Dicks, 2008; Trehearne, 2004).

Dans ce contexte, ce projet de recherche-action avait pour but d'examiner l'expérience d'enseignants participant à cette CAP afin d'améliorer leur enseignement de l'écriture en classe d'immersion française au primaire. Il s'est agi, d'une part, de déterminer si la participation des enseignants à la CAP leur a fourni un encadrement propice pour un tel développement professionnel et, d'autre part, de décrire les démarches entreprises par les participants pour élaborer un plan d'action et en évaluer les effets sur le rendement et la motivation de leurs élèves.

Cette recherche-action a donc porté sur un groupe de huit enseignants œuvrant de la maternelle à la 5^e année, dans un programme d'immersion française et qui avaient participé à une CAP implantée dans leur école en 2008. Guidés par la chercheuse, qui était aussi participante à la CAP, les enseignants ont d'abord, comme pré-test, réfléchi sur le fonctionnement de la CAP comme dispositif de développement professionnel et ont examiné, ensemble, la situation actuelle en ce qui a trait aux compétences des élèves en écriture et leurs pratiques d'enseignement. Ils ont identifié le choix des verbes comme habileté à renforcer dans les écrits des élèves et ont élaboré un plan d'action en ce sens. Le plan d'action, incluant une collecte de données comme prétest et comme post test a ensuite

été mis en œuvre et les effets en ont été évalués. Les participants ont enfin réévalué le fonctionnement de la CAP et validé l'ensemble des résultats de la recherche-action.

Les résultats de cette recherche-action servent à confirmer ce qui a été observé dans plusieurs recherches antérieures que les CAP affectent de façon positive la motivation, l'engagement ainsi que le rendement des élèves, plus particulièrement ici dans le contexte de l'écriture. Également, les résultats de cette étude confirment l'importance de s'assurer que certaines conditions soient en place afin qu'une CAP atteigne et maintienne un haut niveau de fonctionnement. Des conditions moins qu'idéales risquent de ralentir et même de faire régresser l'enrichissement mutuel découlant de la participation à la CAP. Ceci confirme l'importance de prêter une attention sérieuse et constante à ces conditions afin d'assurer le succès de la CAP et d'en retirer le maximum des bénéfices possibles.

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier les huit participants à cette étude. Sans leur collaboration et leur travail, cette recherche-action n'aurait pas pu se réaliser.

En deuxième lieu, mais non de moindre importance, je remercie M. Hermann Duchesne, mon directeur de mémoire, pour sa patience, son soutien et ses rétroactions continues. Je lui suis reconnaissante pour les nombreuses heures consacrées à ma formation.

Je remercie également les autres membres de mon jury de mémoire, Mesdames Martine Leclerc et Gestny Ewart, pour leur participation à l'évaluation de mon projet et pour leurs sages conseils.

Je tiens à remercier mes collègues pour leur soutien et leurs encouragements pendant toute la durée de mes études. L'intérêt qu'ils ont démontré pour ma recherche m'a poussé vers l'avant.

Finalement, je veux aussi remercier Daniel, Bede et Sébastien pour leur patience, leur flexibilité et leur soutien pendant la rédaction de ce mémoire.

Table des matières

Sommaire	i
Remerciements.....	iv
Table des matières	v
Liste des figures et tableaux.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre 1.....	6
Contexte théorique.....	6
Communauté d'apprentissage professionnelle : définitions, caractéristiques et principes de fonctionnement.....	7
Impact d'une CAP sur l'école, les enseignants et le rendement des élèves.....	12
Pratiques exemplaires en enseignement de l'écriture en immersion française.....	14
Pratiques exemplaires en enseignement de l'écriture en langue seconde.....	15
Particularités du processus de l'écrit en immersion française	19
Étayage et soutien de l'élève vers l'autonomie en écriture	21
Stratégies d'enseignement préconisées dans le processus de l'écrit.....	24
Importance de la rétroaction sur les écrits des élèves	25
Développement du goût d'écrire.....	27
Collaboration entre pairs et Évaluation	30

Position du problème et objectifs de recherche	33
Chapitre 2.....	40
Méthodologie.....	40
Processus de recherche-action	41
Participants au projet	44
Déroulement du projet	46
Collecte de données	49
Collecte de données sur le fonctionnement de la CAP sur l'écriture	49
Collecte de données concernant l'impact de la CAP sur l'écriture et sur l'apprentissage et la motivation des élèves.....	50
Méthodes d'analyse	51
Précautions éthiques	52
Retombées et limites de la recherche.....	54
Chapitre 3.....	56
Présentation et analyse des résultats	56
Formation de la CAP sur l'écriture : contraintes et défis	57
Première rencontre : rappel des objectifs et prétest (14 décembre 2012).....	59
Deuxième rencontre : normes de fonctionnement et lacunes à combler (14 janvier 2013)	64
Troisième rencontre : développement du plan d'action (21 janvier 2013).....	66

Quatrième rencontre : fin de la planification (5 février, 2013).....	68
Cinquième rencontre : interventions et résultats (11 mars 2013)	71
Sixième rencontre : fin des interventions et résultats (25 mars 2013).....	77
Septième rencontre : présentation et validation des résultats (4 juin 2013)	81
Réponses à la Partie 1 du Questionnaire aux participants	81
Réponses à la Partie 2 du Questionnaire aux participants	83
Réponses à la Partie 3 du Questionnaire aux participants	87
Synthèse des résultats	92
Discussion et leçons tirées de la recherche-action.....	93
Résumé et conclusion	99
Annexe 1: Permission pour l'utilisation de la Figure 1	105
Annexe 2: Normes de fonctionnement de la CAP.....	107
Annexe 3: Questionnaire aux participants : prétest et post-test.....	109
Annexe 4: Formulaire de consentement éclairé destiné aux participants, certificat d'éthique et lettre d'approbation de la division scolaire.....	113
Annexe 5: Résultats du Questionnaire aux participants : prétest.....	118
Annexe 6: Ordres du jour et journal de bord des rencontres	124
Annexe 7: Plan d'action rédigé par les participants	144
Annexe 8: Résultats du Questionnaire aux participants : post-test.....	147
Références.....	161

Liste des figures et tableaux

Figure 1 : Diagramme du programme équilibré en littérature proposé par Génereux et Prentice (2011).....	23
Tableau 1 : Pseudonymes et caractéristiques des participants à la recherche-action	46
Tableau 2 : Forces et faiblesses en écriture identifiées par les participants chez leurs élèves.....	63
Tableau 3: Comparaison des réponses à la GOCAP au début et à la fin du projet.....	82

Introduction

Il y a quelques années, nouvellement embauchée comme directrice-adjointe dans une école élémentaire, j'ai dû rapidement me mettre au diapason des autres enseignantes et enseignants qui avaient œuvré depuis longtemps dans cette école. Dans ma division scolaire, dans le sud de la Saskatchewan, on venait de mettre en marche une initiative de plusieurs millions de dollars en littératie. Plus précisément, cette initiative avait comme but d'augmenter les niveaux de performance en lecture et en écriture par le biais du « Programme équilibré », un programme de littératie développé en Alberta par Brailsford (2002). Ce programme est basé sur une approche compréhensive des meilleures pratiques dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, et a été élaboré pour les écoles publiques d'Edmonton. En 2008, ma division scolaire s'est fixé comme objectif d'implanter ce programme dans toutes ses écoles afin que 80 % de ses élèves atteignent, en trois ans, les niveaux de performance considérés acceptables en lecture et écriture, tels que mesurés par les trousseaux d'évaluation *Benchmark Assessment Systems 1 and 2* (Fountas et Pinnell, 2010). La division scolaire a embauché six entraîneurs pour former et superviser les enseignants dans les écoles. Cependant, le Programme équilibré a été conçu pour les élèves fréquentant les écoles anglophones de la division scolaire. Parmi les 59 écoles de la division, trois offrent un programme d'immersion française à 239 élèves. Ainsi, depuis la première année d'implantation du Programme équilibré en 2008-2009, les enseignants en immersion française se questionnent : est-ce que le Programme équilibré peut être utilisé aussi bien dans leurs classes d'immersion que dans les classes de leurs collègues

anglophones? Quels principes s'appliquent à l'immersion tout autant qu'au programme anglais? Comment adapter ce programme aux particularités des classes d'immersion pour en faire bénéficier tous les élèves? Comment obtenir les ressources en français?

Les réponses à ces questions n'étaient pas particulièrement évidentes. Les responsables du programme à la division scolaire et les directions d'écoles s'attendaient à ce que les enseignants en immersion française établissent un parallèle avec le programme anglais. Cependant, la mise en œuvre du Programme équilibré exigeait que tous les enseignants utilisent le matériel et les trousseaux de *Literacy Place for the Early Years* et *Moving Up with Literacy Place* (Brailsford et Stead, 1996), les trousseaux d'évaluation en lecture de Fountas et Pinnell (2010) et des ressources didactiques américaines tels que : *Guided Reading: Good First Teaching for All Children* (Fountas et Pinnell, 1996), et *Reading with Meaning* (Miller, 2002). Trouver des ressources didactiques semblables à celles utilisées en anglais, publiées en français et appropriées à l'immersion dans l'Ouest canadien n'était pas chose facile. Comment en effet s'assurer que les ressources traduites de l'anglais, ou écrites pour les élèves francophones puissent être considérées comme étant exemplaires et adaptées aux besoins des élèves d'immersion?

Cependant, malgré ces défis, l'engagement des enseignants de notre école d'immersion française dans le Programme équilibré par le biais d'ateliers, de rencontres en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et de collaboration professionnelle a permis, dans un premier temps, de beaucoup apprendre sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de même que de concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement efficaces dans ce domaine. En effet, l'objectif du Programme équilibré, adapté pour le programme d'immersion, a été rencontré : plus de 80 % des élèves ont

atteint les niveaux de performance visés tels que mesurés par la Trousse d'évaluation en lecture GB+ de Chenelière pendant trois années consécutives, en 2009, 2010 et 2011. Dans un deuxième temps, tout en continuant le travail dans le domaine de la lecture, les enseignants ont dirigé leur attention vers l'amélioration de l'enseignement de l'écriture. Le sentiment général était que l'écriture constituait une tâche beaucoup plus complexe que la lecture dans le contexte de l'immersion, particulièrement à cause du vocabulaire restreint des élèves en français, comparativement à leur vocabulaire dans leur langue maternelle. Comment alors enseigner l'écriture de façon efficace, collaborative et stratégique, tout en respectant les grands principes de l'immersion?

L'écriture est une composante essentielle d'un programme efficace de littératie et du développement langagier de l'élève. L'enseignement de l'écriture permet à l'élève de mieux comprendre non seulement la démarche de l'écriture mais aussi de réfléchir davantage sur divers sujets (Trehearne, 2006). L'écriture s'avère une habileté de base pour les élèves en immersion française de la même manière que pour les élèves qui étudient dans leur langue première. Selon les programmes d'études de Français immersion de la Saskatchewan publiés en 2008, la production écrite est l'un des 5 domaines qui doivent être abordés en salle de classe, de la maternelle jusqu'à la fin de la 12^e année. Les deux résultats d'apprentissage généraux en production écrite sont les suivants :

- L'élève rédigera (écrira) correctement des textes pour transmettre de l'information selon l'intention de communication, pour satisfaire un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage;
- l'élève saura planifier et gérer sa production écrite en tenant compte de la situation de communication et de la tâche à réaliser : avant, pendant, après. (Ministère de l'éducation de la Saskatchewan, 2008, p. 20)

Si un programme scolaire se veut un programme de qualité, il va sans dire qu'il doit développer chez les élèves la capacité de bien écrire.

C'est dans ce contexte que mes collègues et moi-même, tous enseignants de la maternelle à la cinquième année, avons décidé de travailler en communauté d'apprentissage professionnelle, afin de réexaminer nos propres méthodes d'enseignement en écriture, et de nous interroger sur les meilleures pratiques pédagogiques à mettre en place pour favoriser un niveau de réussite accru chez nos élèves. Essentiellement, nous voulons améliorer notre enseignement afin de mieux outiller nos élèves du primaire en écriture. En tant que directrice de l'école et responsable du projet, je m'interroge donc sur les meilleures façons d'appuyer mes collègues dans leur démarche en ce qui a trait à l'animation d'une communauté d'apprentissage professionnelle et l'appropriation graduelle des pratiques exemplaires en enseignement de l'écriture par les participants.

Pour répondre à cette interrogation, je recenserai, dans un premier chapitre, les écrits scientifiques et professionnels dans les domaines suivants : la communauté d'apprentissage professionnelle et son effet sur l'école, les enseignants et le rendement des élèves, puis les pratiques exemplaires en enseignement de l'écriture en langue seconde. Cette recension permettra de mieux cerner le problème et les questions spécifiques auxquelles la présente recherche veut répondre. Dans un deuxième chapitre, il s'agira de décrire la méthodologie employée pour répondre à ces questions : l'approche de recherche-action choisie, les caractéristiques des participants, les méthodes de collecte et d'analyse des données, les précautions éthiques et les limites de l'étude. Enfin, dans un troisième chapitre, nous décrirons le déroulement de la recherche-action et analyserons l'évolution de la CAP et les interventions en écriture dans la salle de classe.

Chapitre 1
Contexte théorique

Ce premier chapitre présente le contexte de cette recherche en faisant le point tout d'abord sur la nature, les caractéristiques et les principes de fonctionnement de la communauté d'apprentissage professionnelle, et sur son influence au niveau de l'école, des enseignants et du rendement des élèves. Par la suite, les pratiques exemplaires en enseignement de l'écriture en langue seconde sont examinées. Cet examen touche en particulier l'approche de l'enseignement de l'écrit en tant que processus, les particularités du processus de l'écrit en immersion française, l'étayage et le soutien de l'élève vers l'autonomie, et les stratégies d'enseignement préconisées pour le processus de l'écrit. Finalement, l'importance de la rétroaction envers les écrits des élèves, du développement du goût d'écrire, de l'entretien pour favoriser la collaboration entre pairs et l'évaluation est abordée.

Communauté d'apprentissage professionnelle : définitions, caractéristiques et principes de fonctionnement

Selon DuFour (2002), une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) se définit comme étant un groupe d'éducateurs qui travaillent ensemble pour atteindre des buts communs. Les membres d'un tel groupe coopèrent, s'entraident et se soutiennent pour développer leurs connaissances et trouver des stratégies afin d'améliorer la performance de leurs élèves. La CAP se distingue des communautés d'apprentissage (CA) qui regroupent

des enseignants qui discutent des défis qu'ils partagent comme enseignants. Les CAP ont comme but « de créer une culture de responsabilités partagées pour l'apprentissage des élèves, d'améliorer chez les enseignants la compréhension des éléments pédagogiques clés et de favoriser l'implantation de pratiques efficaces » (Leclerc, 2010). De plus « la communauté d'apprentissage professionnelle met l'accent sur les relations entre les enseignants et les divers professionnels de l'école comme élément clé affectant l'apprentissage des élèves » (p. 30). Donc, le but de la formation d'une CAP devient le succès des élèves, et l'amélioration scolaire dans son ensemble, et non simplement l'apprentissage des enseignants de façon isolée. Hord (1997) abonde dans le même sens en disant que les membres des CAP s'interrogent sur leurs pratiques et sur leur enseignement, et tentent de trouver ensemble des réponses à leurs interrogations au sujet de l'apprentissage de leurs élèves. Cette dernière auteure souligne que, pour être efficace, une CAP doit posséder les caractéristiques suivantes : ses membres doivent partager des valeurs et une vision commune, ils doivent être capables de travailler en collaboration en vue de résoudre un problème ou d'atteindre un but, et un accent doit être placé sur la rétroaction mutuelle et continue. Il faut aussi que l'école ait en place une structure et un environnement propices pour permettre aux enseignants de se réunir et de discuter afin de s'améliorer. Selon Leclerc (2010), cet environnement propice crée un climat favorable pour l'initiation et pour la croissance d'une CAP et peut être cultivé par une administration qui :

- communique sa vision de l'avenir en ce qui concerne la réussite des élèves; donne du sens au changement en s'assurant que les enseignants sont engagés dans l'identification des problèmes et dans la recherche des solutions; encourage le réinvestissement en salle de classe des informations provenant de la collecte de données; revoit le mode de formation continue des enseignants afin de permettre l'apprentissage collectif et la diffusion de

l'expertise; et fournit du temps de qualité pour les rencontres collaboratives ainsi qu'une structure qui les rendent efficaces. Dans une école où ces conditions essentielles existent, on pourra voir croître une CAP efficace et fonctionnelle.

Leclerc et Moreau (2011), pour leur part, relèvent sept indicateurs de la présence d'une CAP fonctionnelle :

1. La vision du personnel de l'école est centrée sur la réussite de tous les élèves.
2. Des conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager sont mises en place.
3. La culture au sein de l'école en est une de partage.
4. Le leadership de la part de la direction et des enseignants évolue.
5. La diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif font partie des buts visés.
6. Les thèmes abordés sont centrés sur l'apprentissage des élèves.
7. Les décisions prises sont basées sur des preuves et l'école se sert de données précises pour situer la progression des élèves.

Ces sept indicateurs, s'ils sont évidents dans l'école, facilitent le passage des participants à la CAP à travers un processus de croissance comprenant trois stades essentiels : l'initiation, l'implantation et l'intégration, selon Leclerc (2010). Lors du premier stade, la décision d'implanter la CAP est prise, les enseignants se familiarisent avec le partage en groupe, commencent à échanger des idées et à parler de leurs défis. Lors de ce stade, les enseignants reconnaissent qu'ils sont tous responsables pour la réussite de tous les élèves et se fixent ensemble un but commun. Ils choisissent un temps de rencontre dans l'horaire. Selon Leclerc (2010), au stade d'initiation, les priorités de la CAP et de l'école ne sont pas claires, ou ne sont pas directement liées à une vision commune; il n'existe pas beaucoup de temps pour les rencontres formelles, et les rencontres sont souvent inefficaces. La culture collaborative lors des réunions n'est pas bien établie, et les rencontres sont peu propices à la discussion et au partage ainsi qu'à la résolution de problèmes. Il y a très peu

d'apprentissage collectif, et les enseignants continuent de travailler de façon isolée indépendamment de leur participation à la CAP. Les rencontres servent surtout à informer et non pour déterminer ensemble des priorités face au rendement des élèves. Lors de ce stade, il est possible que la direction adopte un rôle de décideur ou encore qu'elle soit très peu présente et même absente. Lors du deuxième stade, c'est-à-dire le stade de l'implantation, selon Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin (2007), les enseignants peuvent découvrir les avantages de travailler en collaboration. Ils partagent des stratégies, adoptent des méthodes communes et prennent des décisions ensemble. Selon Leclerc (2010), les participants de la CAP travaillent forts pour participer, collaborer et apprendre ensemble, mais les rencontres demeurent parfois inefficaces et les priorités du groupes peuvent être multiples au lieu d'être ciblées. La direction est impliquée dans les rencontres de la CAP et exerce encore soit trop d'influence, soit trop peu d'influence sur le groupe et sur les décisions prises par le groupe. Les membres de la CAP se servent parfois de données pour alimenter leurs discussions lors des rencontres. Dans certaines écoles, c'est à ce stade que les enseignants sont les plus susceptibles de perdre intérêt s'il y a des pertes de temps ou si la CAP semble leur causer un surplus de travail. Les écoles risquent aussi d'abandonner le modèle de la CAP à cette étape si les enseignants ne sont pas assez engagés. Par contre, si les enseignants s'adaptent bien à la CAP, le stade de l'intégration s'ensuit; des changements réels se laissent entrevoir dans l'école, de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes se révèlent chez les enseignants. L'adoption complète des sept indicateurs favorisera l'atteinte du niveau de l'intégration et, par conséquent, l'amélioration des pratiques pédagogiques et des résultats scolaires des élèves. C'est au stade d'intégration que les participants à la CAP :

considèrent la communauté d'apprentissage professionnelle comme une pratique incontournable et un phénomène tout à fait normal et bien en place qui leur permet de s'enrichir mutuellement, en collégialité, par des prises de décisions, une vision et des apprentissages partagés. (Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007, p. 159)

Au stade de l'intégration, selon Leclerc (2010), les priorités de la CAP sont clairement établies et découlent de la vision de l'école face à l'amélioration du rendement des élèves. Les thèmes abordés lors des rencontres découlent eux aussi de ces priorités; les enseignants apprennent ensemble, discutent et planifient en collaboration afin que les élèves réussissent mieux, et collectent des données afin d'informer et de valider leur travail et leurs discussions. Le rôle de la direction est clair; elle fournit les ressources nécessaires, offre son soutien, son expertise et sert de guide pour s'assurer que le travail demeure centré sur les objectifs voulus (Leclerc, 2012).

Certains auteurs (Huffman et Hipp, 2003) parlent d'institutionnalisation de la CAP comme étant un élément essentiel de la progression des CAP. L'institutionnalisation implique que les enseignants sont obligés par leur division ou conseil scolaire de participer à une CAP au sein de leur école. Lorsqu'il s'agit d'institutionnalisation, des conditions existent pour permettre l'établissement et le fonctionnement des CAP, en particulier des périodes de temps sont mises de côté pour les rencontres. Ces conditions institutionnelles au sein d'une école ou d'une division scolaire sont importantes pour favoriser le changement durable (Leclerc, Moreau et Huot-Berger, 2007). Cependant, puisque la participation des enseignants à la CAP institutionnalisée est obligatoire, il peut y avoir plus de réticence de leur part que lorsque les enseignants participent à une CAP qu'ils planifient eux-mêmes et qui passe par les trois stades d'évolution en fonction de leurs propres intérêts.

Impact d'une CAP sur l'école, les enseignants et le rendement des élèves

Une CAP peut avoir un impact positif important en milieu scolaire lorsque les membres d'une telle communauté travaillent en collaboration et évoluent de façon efficace, tout en respectant les principes (DuFour et Eaker, 2004; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc et Moreau, 2009). Plusieurs chercheurs décrivent un effet positif sur l'école en général, sur les enseignants et sur les élèves (DuFour, 2002; Holland, 2002; Leclerc, Clément et Moreau, 2011; Leclerc et Moreau, 2009; Zybert, 2010). Au niveau de l'école et des enseignants, on signale comme impact une plus grande cohésion parmi les membres du personnel, un partage plus équitable des responsabilités, de même que l'amélioration et l'harmonisation des pratiques. Les CAP favorisent l'établissement d'un bon climat de travail et le rapprochement des individus, ce qui leur permet de résoudre ensemble des problèmes complexes et d'apprendre de l'expertise de chacun; les enseignants se sentent donc plus compétents. Selon le projet Ensemble, on réussit! (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens et Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes, 2008), l'introduction des CAP dans les écoles a permis aux enseignants de développer : « Une nouvelle façon de voir la mission de l'école, leur rôle, le travail et l'apprentissage en équipe, le leadership et, plus généralement, l'enseignement et l'apprentissage. On parle aussi d'une nouvelle façon de planifier, d'apprendre, d'enseigner et d'évaluer » (p. 20). Dans le domaine de la littératie plus spécifiquement, Leclerc, Clément et Moreau (2011) affirment :

...les enseignants améliorent tant leurs compétences dans l'enseignement de la lecture que leurs connaissances et développent un meilleur sentiment d'autoefficacité. Le fonctionnement en CAP favorise

une plus grande cohérence des pratiques en plus de soutenir les enseignants à enseigner de façon plus stratégique. Parmi les retombées sur les élèves, les enseignants notent entre autres une plus grande motivation à lire. (p. 1)

Il va sans dire que les améliorations au niveau des compétences et connaissances des enseignants se répercutent sur leurs élèves. Une recherche de Leclerc et Leclerc-Morin (2007) démontre que les CAP affectent de façon positive, et même marquante, le comportement, la motivation, l'engagement ainsi que le rendement des élèves. Hord (1997) s'avère encore plus spécifique dans sa liste de résultats positifs retrouvés dans les écoles où les enseignants participent à une CAP. En terme de bénéfices pour les élèves, en comparant des écoles misant sur des CAP aux écoles traditionnelles, cette auteure mentionne une réduction dans le nombre d'absences, de cas de décrochage et de cours ratés, une augmentation dans la réussite des élèves en mathématiques, en sciences, en histoire et en lecture, une réduction de l'écart entre la réussite des élèves de divers groupes socioculturels, et une hausse des apprentissages en général pour un plus grand nombre d'élèves. Si l'amélioration du rendement des élèves est en partie grâce à la collaboration des enseignants, cette collaboration doit prendre un caractère continu si l'objectif est d'assurer la réussite de tous les élèves. Ainsi, les membres d'une CAP explorent constamment de nouvelles connaissances et sont toujours à la recherche des méthodes pédagogiques plus efficaces et prometteuses. Les pratiques exemplaires examinées et adoptées par les membres d'une CAP ne sont donc pas statiques, mais se réinventent au gré des besoins changeants dans le quotidien des écoles et des salles de classe.

Pour les besoins de cette étude, il convient maintenant d'examiner plus précisément les pratiques exemplaires en enseignement de l'écriture en langue seconde, particulièrement en contexte d'immersion française. En effet, ce sont ces pratiques qui sont susceptibles de

nourrir la réflexion des participants à la CAP de notre école afin d'augmenter la réussite de tous les élèves.

Pratiques exemplaires en enseignement de l'écriture en immersion française

Kristmanson, Dicks, LeBouthillier et Bourgoïn (2008) ont regroupé plusieurs définitions avancées par les chercheurs en éducation pour les pratiques dites « exemplaires » en littératie. Les meilleures pratiques, ou « pratiques exemplaires » sont des méthodes ou des stratégies pédagogiques prometteuses, pour lesquelles la recherche démontre l'efficacité. Ces pratiques sont considérées comme offrant les meilleures chances de réussite au plus grand nombre d'élèves possibles; elles sont actuelles et basées sur la preuve qu'elles produiront les meilleurs résultats pour l'enseignement et pour l'apprentissage de tous les élèves. La classe d'aujourd'hui se veut inclusive et accueille une diversité d'élèves ayant toute une gamme de besoins sociaux, intellectuels et physiques. Selon le rapport final de la Conférence internationale de l'éducation parrainée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture en 2008, « l'éducation pour l'inclusion [...] vise à offrir une éducation de qualité pour tous, en respectant la diversité et les différents besoins et capacités, les caractéristiques et les attentes des élèves et des communautés en matière d'apprentissage, et en éliminant toute forme de discrimination » (p. 3). Ainsi, les éducateurs se doivent d'adopter des pratiques qui leur permettent de relever les défis d'une éducation inclusive. Selon LeBouthillier, Bourgoïn, Dicks et Kristmanson les pratiques exemplaires sont particulièrement utiles dans ce sens (2010) :

Les pratiques exemplaires sont des pratiques éprouvées. Elles ont été testées en salle de classe et jugées efficaces. Ces pratiques permettent un enseignement de qualité et elles répondent aux besoins de tous les élèves participant, ainsi, à la création d'une classe inclusive. En effet, les pratiques efficaces recommandées pour les élèves en difficulté sont les mêmes que pour toute la classe. (p. 4)

Pratiques exemplaires en enseignement de l'écriture en langue seconde

Selon Dobkin-Kurtz (1998), il y a essentiellement trois approches utilisées dans l'enseignement de l'écriture aux apprenants d'une deuxième langue, la première étant la composition contrôlée. Selon cette approche, les élèves transcrivent à l'écrit les mots et les phrases qu'ils apprennent à l'oral. L'enseignant a essentiellement comme objectif de concrétiser l'oral; peu d'importance est accordée à la créativité, aux idées et à la transmission d'un message. La deuxième approche correspond à ce que plusieurs appellent l'approche traditionnelle. L'enseignant qui enseigne l'écriture selon cette approche insiste sur l'étude des structures de textes et de phrases établies à l'avance. Les élèves suivent un plan détaillé afin de transmettre leurs idées à l'écrit. La troisième approche, l'enseignement de l'écriture en tant que processus, a fait surface dans les années 1980 et conçoit l'écriture comme un processus récurrent qui permet à l'élève d'explorer son rôle comme écrivain en choisissant ses propres sujets et situations d'écriture, alors que l'enseignant lui offre du soutien à chaque étape du processus.

Dobkin-Kurtz (1998) présente un modèle de cette approche par processus qui comprend trois étapes principales : la pré-écriture, l'écriture et la révision. Lors de l'étape de pré-écriture, l'enseignant planifie plusieurs activités pour préparer les élèves à écrire telles que, des discussions, des remue-méninges, la préparation d'affiches référentielles ou d'une liste de vocabulaire thématique. Lors de la phase d'écriture, les élèves continuent à

être en dialogue avec leur enseignant et leurs camarades, et des textes sont rédigés. Pendant cette phase, l'enseignant fournit aux élèves des outils langagiers tels que des dictionnaires individuels et des listes de mots fréquents affichées au mur. Lors de l'étape de la révision, les élèves sont invités à lire leur texte à haute voix, préférablement à un ami, et à améliorer leur choix de mots, l'organisation, le style du texte, la grammaire, et ainsi de suite. Ils passent enfin à la correction des erreurs d'orthographe et de ponctuation. Dans son étude sur l'enseignement de l'écriture en première année d'immersion, Dobkin-Kurtz (1998) souligne l'impact important de l'enseignement des stratégies du savoir-écrire et du processus de l'écrit sur les habiletés des élèves en production écrite. Ainsi, les stratégies propres aux trois étapes de pré-écriture (p. ex. l'utilisation d'un schéma conceptuel ou d'un organigramme), d'écriture (p. ex. l'ajout des mots de relation ou la composition des phrases) et de révision (p. ex. l'utilisation d'outils langagiers) ont été enseignées explicitement. Les élèves ont eu l'occasion de choisir le sujet de leur texte, de collaborer avec leurs camarades en écrivant et d'avoir le soutien de l'enseignant qui les a guidés à travers les trois étapes. Cette étude a mis en évidence une amélioration dans l'écriture des élèves (p. ex. l'utilisation correcte de la ponctuation et la capacité de bien structurer un texte tel qu'une lettre à un ami), ainsi qu'une amélioration dans leur attitude envers l'écriture en général.

Un autre auteur, Trehearne (2006), désigne ce même processus de l'écrit par l'expression « démarche d'écriture ». Il décompose cette démarche en cinq étapes, c'est-à-dire la planification, l'écriture, la lecture à voix haute, la correction et la diffusion. Ces étapes sont « ...interdépendantes et chacune chevauche la suivante. Lors de la présentation de la démarche d'écriture, chaque étape est présentée et modelée individuellement... »

(Trehearne, 2006, p. 292). Lors de la planification, l'élève cherche des informations, écrit toutes ses idées et planifie son texte. Il passe ensuite à l'étape de l'écriture du texte lui-même, ce qu'il fait de façon individuelle, avant d'en faire une révision avec l'aide d'un ami. L'élève lit le texte qu'il vient de rédiger à un ami et les rétroactions de ce dernier lui permettent de vérifier la cohérence de ses idées, l'organisation du texte, le choix des mots, le style et la fluidité des phrases. Fort de ces rétroactions, l'élève passe à la correction et, enfin, à la diffusion de son texte. C'est lors de cette dernière étape qu'il produit une copie finale et la présente à d'autres.

Dans son programme d'études en écriture, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (MÉS, 2008) adopte l'approche du processus de l'écrit, mais en insistant sur 4 étapes : la planification, la mise en texte, la révision et la publication. La planification, ou pré-écriture, est l'étape où l'élève se prépare à écrire en activant ses connaissances antérieures, en réfléchissant sur ce qu'il doit faire et sur comment le faire. Pendant cette étape, l'élève peut noter ses idées sous forme d'images ou de mots, réfléchir au vocabulaire et à la structure du texte à écrire. L'élève commence à développer son plan à cette étape. L'étape de mise en texte, ou de rédaction, toujours selon le MÉS (2008), est celle où l'élève rédige son premier brouillon. L'accent est ici placé sur le contenu, et non pas sur les détails ou la structure. Lors de la troisième étape, la révision, l'élève relit son travail, en discute avec ses camarades et avec son enseignant, et apporte les corrections ou changements qu'il juge appropriés à son brouillon. Enfin, l'élève passe à l'étape de la publication en rédigeant une version finale destinée à être lue par un public. On voit donc que le nombre d'étapes constituant le processus de l'écrit varie d'un auteur à l'autre et même, certains chercheurs tels que Spandel et Hicks (2005) y incluent des sous-étapes. En effet, pour ces derniers,

l'étape de la révision se divise en deux sous-étapes : la révision, où les élèves se concentrent sur les idées, et la correction où ils se concentrent sur la ponctuation, la grammaire et l'orthographe.

La qualité de la phase de pré-écriture, soit la planification avant la rédaction et le temps qui y est consacré, est un déterminant important des bons textes (Flower, 1989). L'étude de Cavanagh (1997) confirme l'importance de l'enseignement des stratégies de planification chez les élèves en immersion telles que l'emploi d'un organisateur graphique. D'autres stratégies de planification recommandées sont l'analyse de textes modèles (Kristmanson, Dicks, Lebouthillier, Bourgoïn, 2008), les remue-méninges, les entretiens et les cartes d'organisation des idées (Margulies, 2005).

Selon Routman (2010), pour aider les élèves à devenir d'excellents scripteurs, il faut que les enseignants :

- montrent à leurs élèves qu'ils sont eux-mêmes des scripteurs, qu'ils écrivent toujours en ayant un destinataire en tête et qu'ils leur expliquent leur propre processus d'écriture et de pensée;
- mettent l'écriture en relation avec la lecture au moyen de la littérature et fassent remarquer aux élèves les procédés qu'utilisent les auteurs (y compris les élèves auteurs);
- guident leurs élèves dans le choix d'un sujet qui leur tient à cœur (en leur proposant parfois un choix) et leur donnent du temps pour échanger et écrire;
- enseignent explicitement les stratégies utiles pour faire un brouillon, rédiger un texte, le corriger, le réviser et le mettre au propre en vue d'une diffusion;
- mènent des entretiens individuels réguliers avec les élèves scripteurs; l'entretien est le principal moyen d'évaluation de leur travail : il permet de noter les forces, de fournir de la rétroaction, de prodiguer un enseignement et de fixer avec l'élève des objectifs à atteindre. (p. 8)

Burns (2006) maintient qu'un programme d'écriture équilibré doit inclure deux approches en salle de classe : des expériences d'écriture dirigées par l'élève, tel que

l'atelier d'écriture, ainsi que des expériences d'écriture dirigées par l'enseignant, telles que des tâches structurées et guidées qui ont comme but de raffiner les stratégies nécessaires à la réalisation de l'une ou l'autre des étapes du processus d'écriture. Les élèves ont besoin de lire et d'écrire fréquemment, et cela est particulièrement important lorsque les élèves écrivent dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle (Allington, 2001; Ball et Farr, 2003).

Particularités du processus de l'écrit en immersion française

Si Kristmanson, Dicks, Lebouthillier et Bourgoïn (2008) affirment que l'approche du processus de l'écrit est tout aussi efficace pour les élèves en langue seconde qu'en langue première, elle doit néanmoins être ajustée à ce contexte. Selon Dobkin-Kurtz (1998), la recherche suggère que les élèves en immersion française écrivent moins bien en français qu'en anglais. Leurs rédactions françaises contiennent un plus grand nombre d'erreurs lexicales et syntaxiques. De plus, les élèves en immersion ont de la difficulté à écrire pour une variété de destinataires francophones. Selon Kristmanson, Dicks, Lebouthillier et Bourgoïn (2008), il faudrait donc consacrer trois fois plus de temps à l'étape de la planification pour les élèves qui écrivent en langue seconde pour atteindre des résultats comparables à ceux des élèves en langue première. Grabe (2001) est du même avis et affirme que plus l'élève en immersion est compétent dans la langue seconde en général, plus ses compétences spécifiques en écriture seront élevées. Le niveau de compétence orale dans la langue seconde est un facteur important pour le développement des capacités à lire et à écrire des élèves qui étudient en langue seconde. Les opportunités d'acquisition de la langue seconde à l'oral et en lecture sont donc fondamentales au développement des compétences des élèves en écriture et vice-versa. En effet, selon Graham et Perin (2007), le

développement des compétences en écriture a aussi une influence sur le développement de l'oral.

En plus d'augmenter le temps alloué pour l'étape de la planification de l'écriture, Grabe (2001) énumère d'autres facteurs qui influencent la réussite des élèves en langue seconde dans le domaine de l'écriture. Selon ce chercheur, les élèves doivent avoir l'occasion : d'analyser et de synthétiser une variété de textes; d'apprendre les démarches propres à l'écriture; d'écrire une variété de genres de textes; de se conscientiser à la structure des textes à écrire; d'apprendre et d'employer plusieurs stratégies d'écriture et d'utiliser la rétroaction fournie par leurs pairs et par leurs enseignants afin de s'améliorer. Bien sûr, en plus des facteurs énumérés ci-dessus, on doit accorder aux élèves un temps suffisant pour écrire et parler d'écriture tous les jours (Graves, 1983; Routman 2010; Trehearne, 2006). Selon Trehearne (2006), il faudrait consacrer au moins de 35 à 45 minutes par jour à l'écriture.

Kristmanson, Bourgoïn, Lebouthillier et Dicks (2008) ont élaboré et mis à l'épreuve à travers une recherche-action, un modèle à suivre pour l'enseignement du processus d'écriture dans le contexte de la classe d'immersion. Il s'agit du modèle ECRI : Écriture cohérente et raisonnée en immersion. Ce modèle comprend 5 phases enseignées dans le même ordre pour chaque genre de texte : la présentation du projet d'écriture, l'analyse de textes modèles, l'écriture modelée (modélisation du processus d'écriture), l'écriture partagée (l'écriture d'un texte collaboratif) et l'écriture autonome. Le modèle a été développé par des enseignants participants à une CAP en vue de répondre aux besoins spécifiques des élèves d'immersion française tout en intégrant les pratiques exemplaires en enseignement de l'écriture ainsi que les principes avancés par Grabe (2001). Les 4

premières phases sont axées sur la préparation des élèves à la tâche d'écriture qui a lieu au cours de la phase 5. Pendant la première phase de présentation du projet d'écriture, l'enseignant examine avec les élèves quelques textes d'un même genre. Au cours de la deuxième phase, guidés par leur enseignant, les élèves analysent ces textes et en font ressortir les éléments essentiels, y inclus la structure, le choix de vocabulaire et l'intention de l'écriture. Dans la troisième phase portant sur l'écriture modelée, les élèves, à partir des conclusions de leur analyse, rédigent avec leur enseignant un texte du même genre, après quoi, pendant la quatrième phase, ils rédigent un texte de façon collaborative en utilisant les stratégies de pré-écriture, d'écriture et de révision du texte qui leur ont été enseignées. Finalement, au cours de la cinquième phase, les élèves répètent le processus de façon autonome. Selon les participants à cette recherche-action, un groupe de 12 enseignants en immersion française au primaire formant une CAP, le modèle leur a fourni un cadre commun pour la planification, la discussion et l'apprentissage en collaboration. L'expérimentation du modèle s'est avérée enrichissante en termes de développement professionnel et d'amélioration de l'enseignement. Les participants ont aussi noté une amélioration chez leurs élèves dans leurs habiletés d'écriture et dans la qualité de leurs productions écrites finales.

Étayage et soutien de l'élève vers l'autonomie en écriture

Giasson (2003) et Trehearne (2006), parmi d'autres, considèrent que l'enseignement de l'écriture par étayage est essentiel au succès des élèves. L'étayage consiste à donner des structures de soutien aux élèves qui leur permettent de développer peu à peu leur autonomie

(Kristmanson, Dicks, Lebouthillier et Bourgoïn, 2008). Keenan (2002) définit l'étayage de la façon suivante :

L'étayage est un processus interactif dans lequel chaque adulte ajuste à la fois la quantité et le type de support qu'il offre à l'enfant, le menant ainsi à la maîtrise éventuelle de la matière enseignée [...] Lorsque l'enfant commence à réussir, l'adulte interviendra de manière plus indirecte, réduisant le niveau d'instruction et encourageant l'enfant à se débrouiller seul. La clé d'un étayage efficace est une sensibilité au niveau de développement de l'enfant. (p. 134)

Beaucoup d'auteurs et de chercheurs en éducation préconisent le transfert graduel de la responsabilité des apprentissages aux apprenants comme stratégie pour favoriser un apprentissage optimal (Giasson, 2003; Miller, 2002; Routman, 2010). Cette stratégie fait partie intégrante du Programme équilibré (Brailsford, 2002) où le rôle de l'élève dans une tâche, ou l'acquisition d'une habileté, se caractérise au début par la dépendance, mais évolue graduellement vers l'autonomie. Le rôle de l'enseignant évolue lui aussi; il s'agit au départ de modeler une habileté ou une tâche (lecture ou écriture modelée), puis de pratiquer avec les élèves (lecture ou écriture partagée), et finalement de guider l'élève (lecture ou écriture guidée) vers l'autonomie dans la réalisation de la tâche (lecture ou écriture autonome). Un diagramme de ce modèle, intitulé Programme équilibré pour apprenants débutants en immersion (voir Figure 1), a été développé par deux conseillers pédagogiques au ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (Généreux et Prentice, 2011). Ce diagramme présente les composantes essentielles du programme d'immersion en précisant tout d'abord les résultats d'apprentissage généraux, qui incluent la sensibilisation à la culture et le développement de l'identité francophone, ainsi que l'acquisition des compétences médiatiques par les élèves. Pour atteindre ces résultats, deux grands domaines de compétences composent le programme de langues : la négociation du sens (la

compréhension orale et la compréhension écrite) et la production orale et écrite (s'exprimer à l'oral et à l'écrit). Le degré de soutien à l'élève est très élevé au départ, l'enseignant privilégiant la lecture à haute voix et une routine quotidienne qui fournissent une variété d'expériences langagières et beaucoup de répétition. Lorsque le niveau de compétence des élèves augmente, l'enseignant planifie des activités de lecture et d'écriture partagées et interactives pour amener les élèves à développer leur confiance et leurs habiletés.

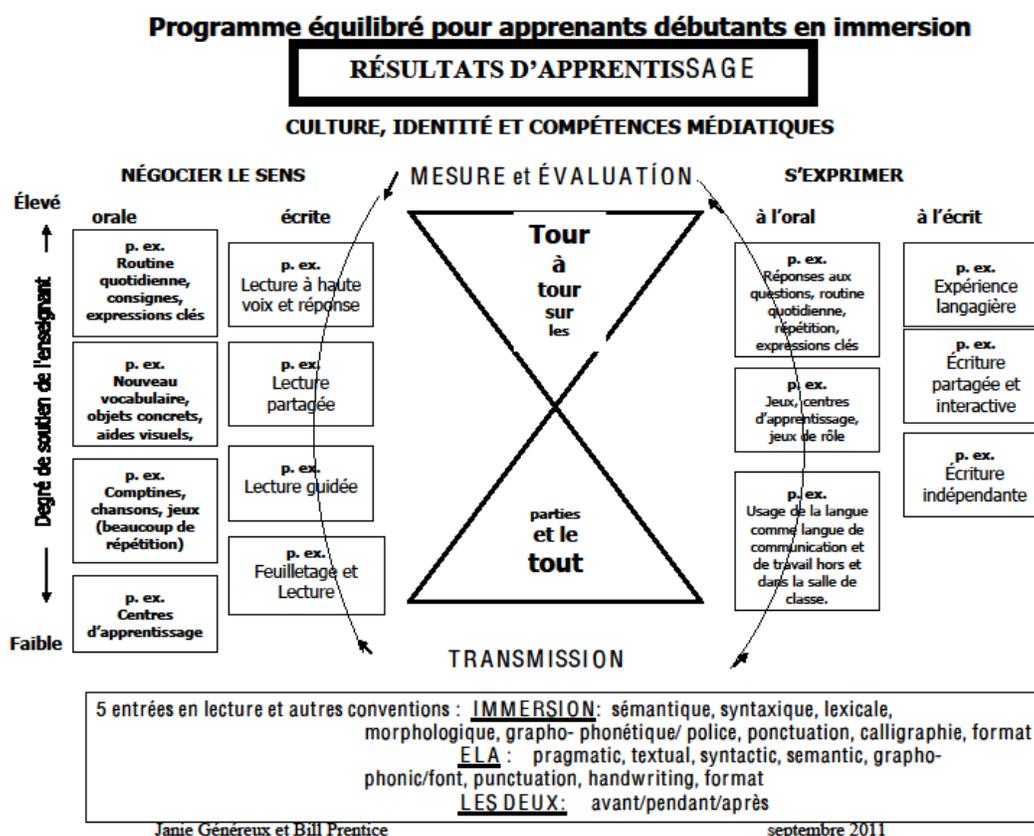


Figure 1 : Diagramme du programme équilibré en littératie proposé par Généreux et Prentice (2011) (utilisé avec permission, voir Annexe 1, p. 105)

Enfin, les élèves cheminent vers la pratique guidée et, par la suite, la pratique autonome. À cette étape d'autonomie en lecture et écriture, très peu de soutien direct est requis de la part

de l'enseignant. L'Institut de recherche en langue seconde du Canada, à l'Université du Nouveau-Brunswick à Fredericton (Le Bouthillier, Bourgoin, Dicks et Kristmanson, 2010) a aussi publié un diagramme qui illustre ce modèle.

Stratégies d'enseignement préconisées dans le processus de l'écrit

Dans ce mouvement vers l'autonomie de l'élève, les auteurs conçoivent quelque peu différemment les diverses stratégies d'enseignement préconisées. Pour Trehearne (2004), l'écriture modelée est l'enseignement explicite et démontré par l'enseignant d'une stratégie ou d'une méthode. Pendant l'écriture modelée, l'enseignant effectue une tâche d'écriture tout en partageant à voix haute ses réflexions, ses stratégies de résolution de problèmes et son raisonnement tout au long de la rédaction. L'écriture modelée permet de conscientiser les élèves au processus métacognitif de l'écrivain. De leur côté, Kristmanson, Bourgoin, Lebouthillier et Dicks (2008) considèrent que cette démarche correspond plutôt à l'écriture partagée. Selon ces derniers auteurs, l'écriture modelée renvoie à la lecture et à la décortication de textes modèles en groupe-classe. Cette phase permet aux élèves de découvrir et de comprendre la structure et l'organisation des textes à l'étude. Pour leur part, Routman (2010), de même que Brailsford et Stead (2008) et Nadon (2007), sont d'avis qu'au cours de l'écriture partagée, l'enseignant partage la plume avec ses élèves; la tâche d'écriture se fait donc en collaboration entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant sert de guide, mais les élèves fournissent les idées et discutent pour faire des choix ou des changements dans le texte. Cependant, Kristmanson, Bourgoin, Lebouthillier et Dicks (2008) considèrent cette dernière démarche comme étant plutôt de l'écriture interactive. Selon eux, dans l'écriture partagée, l'enseignant écrit un texte devant les élèves, tout en discutant de ses choix avec les élèves, mais le texte demeure le texte de l'enseignant.

Malgré des points de vue différents d'un auteur à l'autre concernant les stratégies d'enseignement, il demeure que le principe fondamental de guider les élèves vers l'autonomie fait l'unanimité.

Selon Nadon (2002), on doit ajouter à l'écriture modelée, à l'écriture partagée et à l'écriture interactive, l'atelier d'écriture. L'atelier d'écriture permet aux élèves de travailler de façon autonome à une tâche d'écriture dans un contexte structuré et routinier. Dans un tel atelier, les élèves ont l'occasion d'être de vrais écrivains, « capables de grandes idées... et de grandes découvertes » et « ...actifs dans l'acquisition de l'écriture » (p. 77). Pour Nadon, « l'atelier d'écriture comporte trois éléments essentiels : la leçon, la rédaction, et le partage. » (p. 78). Pendant la leçon, l'enseignant donne des directives claires sur une stratégie précise en écriture; ensuite, les élèves ont l'opportunité de mettre cette stratégie en pratique pendant un temps d'écriture autonome. Par après, en groupe-classe, les élèves ont l'occasion de partager et d'obtenir de la rétroaction sur leurs textes. En ce qui a trait au déroulement de l'atelier d'écriture, Trehearne (2006) suggère d'accorder de 5 à 10 minutes pour la leçon, de 35 à 45 minutes pour l'écriture autonome et de 10 à 20 minutes pour le partage en groupe-classe.

Importance de la rétroaction sur les écrits des élèves

Selon plusieurs auteurs (Graves, 1983; Nadon, 2007; Routman, 2010), les élèves doivent recevoir du soutien individuel au-delà de la pratique modelée, partagée et guidée. Il leur faut des rétroactions régulières et précises sur leurs rédactions, et ceci se fait par l'entretien. Selon Routman (2010), « l'entretien permet aux élèves de rencontrer leur enseignant ou un autre élève afin de discuter à propos des textes qu'ils sont en train

d'écrire » et « ...peuvent avoir plusieurs buts... et prendre plusieurs formes » (p. 185-186).

Les entretiens constituent un élément essentiel à un programme d'écriture efficace. Les finalités d'un entretien peuvent être d'écouter, de valider, de souligner les forces et les efforts, d'évaluer, d'enseigner, de soutenir et d'établir avec l'élève les prochains objectifs à atteindre. Routman (2010) présente 5 types d'entretiens à employer : l'entretien devant la classe, le mini-entretien devant la classe, le mini-entretien individuel, l'entretien individuel et l'entretien entre pairs. L'entretien devant la classe consiste en une conversation menée par l'enseignant avec un élève pris individuellement, au sujet d'un texte qu'il a écrit. Les autres élèves écoutent, observent et peuvent parfois ajouter leurs commentaires. Ce genre d'entretien permet de valoriser les réussites de chacun ainsi que d'apprendre à tous les élèves à réagir aux textes des autres ainsi qu'à recevoir les commentaires des autres sur leurs propres textes. La modélisation d'un entretien devant la classe sert à préparer les élèves pour les entretiens entre pairs. Le mini-entretien devant la classe est semblable à l'entretien devant la classe sauf qu'il dure seulement une minute tout au plus. Le mini-entretien permet à l'enseignant de discuter avec l'élève une courte section d'un texte ou d'une phrase d'un texte écrit. Parfois, l'élève lui-même choisit la section à discuter. Le mini-entretien individuel, pour sa part, est un entretien privé entre l'élève et l'enseignant. Il permet à l'élève de recevoir une rétroaction de son enseignant lorsqu'il est coincé ou ne sait pas comment avancer. L'entretien individuel est un entretien privé entre l'enseignant et l'élève. Comme avec l'entretien devant la classe, l'enseignant offre son encouragement, de la rétroaction, et des pistes de dépannage. L'enseignant prend cette occasion pour faire un suivi auprès de ses élèves et les aider à progresser dans leur travail. Lors d'un entretien entre pairs, les élèves jouent le rôle d'enseignant en écoutant le texte d'un collègue et en lui

offrant de la rétroaction. Pour que les entretiens entre pairs se déroulent bien, toujours selon

Routman (2010), il leur faut :

...avoir observé beaucoup d'entretiens devant la classe par l'enseignant (démonstration); avoir appris, lors d'un entretien devant la classe, à poser des questions pour aider le scripteur à améliorer son texte (démonstration partagée et pratique guidée); avoir été invités [...] à donner de la rétroaction lors d'un entretien devant la classe (démonstration partagée); avoir observé un entretien entre pairs, mené devant toute la classe, suivi d'une rétroaction de la part de l'enseignant (pratique guidée); avoir expérimenté la tenue d'un entretien entre pairs pendant que leur enseignant les observait et leur donnait de la rétroaction (pratique guidée); avoir mené des entretiens entre pairs pendant que leur enseignant menait des entretiens individuels (pratique autonome). (p. 200-201)

Selon Graves (1983), les entretiens sont stimulants et motivants pour les enseignants et pour l'élève lorsque ce dernier a l'occasion de discuter son texte, partager ses défis et trouver lui-même les solutions.

Développement du goût d'écrire

Routman (2010) signale que pour que les élèves deviennent de bons scripteurs, ils doivent prendre plaisir à écrire. Pour cultiver le goût d'écrire chez les élèves en général, il faut alors garder le processus simple, enseigner l'essentiel, tout en rehaussant les attentes.

Selon cette auteure, l'attention est souvent trop centrée sur l'évaluation du texte final :

...plutôt que d'être orientée vers le processus de l'écriture, la réflexion, et l'exploration du langage... Pour que les élèves deviennent des bons scripteurs..., ils doivent - ainsi que les enseignants - considérer l'apprentissage de l'écriture comme une chose accessible et agréable. (p. 5-6)

Pour Routman (2010), l'enseignement des 12 stratégies suivantes constitue l'essentiel de l'enseignement de l'écriture : écrire pour un destinataire et avec une intention; avant d'écrire, planifier; présenter ses idées clairement, selon un ordre logique et bien défini;

développer ses idées; jouer avec les mots; rédiger une introduction intéressante; composer un dénouement satisfaisant; trouver son propre style; réviser son texte tout en l'écrivant; respecter les conventions; lire en étant attentif aux procédés d'écriture des auteurs; et faire de son mieux. Cette auteure préconise une centration sur ces stratégies, en laissant de côté tout ce qui peut nuire à la motivation et à l'efficacité de l'enseignement, c'est-à-dire « la planification à outrance, les exercices sans fin, la correction exhaustive, la paperasserie, et toutes ces tâches qui prennent du temps et grugent de l'énergie sans véritablement contribuer à l'amélioration de l'enseignement ou de l'apprentissage... » (p. 15-16).

Logie (2008) suggère que pour développer une passion envers l'écriture dans la classe d'immersion, il faut que trois éléments y soient présents : le choix, l'enseignement explicite et le temps. L'atelier de l'écriture, selon Burns (2006), est une excellente façon d'offrir l'occasion aux élèves de choisir leurs propres sujets d'écriture, ce qui augmente leur motivation. Routman (2010) affirme aussi :

Pour qu'ils [les élèves] prennent l'écriture au sérieux, soient fiers de leur travail et arrivent à donner un ton personnel à leurs textes, les élèves doivent pouvoir choisir eux-mêmes leurs sujets d'écriture, et ce, le plus souvent possible. Quand cela se produit, les textes s'améliorent non seulement sur le plan du contenu mais également sur ceux de l'orthographe et de la calligraphie. (p. 159)

En ce qui concerne l'enseignement explicite du processus d'écriture, Dobkin-Kurtz (1998) affirme qu'un tel enseignement a non seulement amélioré l'écriture des élèves participant à son étude, ce que confirment Kristmanson, Dicks, Lebouthillier et Bourgoin (2008), mais que cela a eu un impact positif sur les attitudes des élèves de première année face à l'écriture. Selon les résultats de l'étude de Dobkin-Kurtz, 82 % des élèves participants croyaient que l'écriture était très amusante et tous les élèves participants écrivaient plus souvent à la maison et dans leurs temps libres. Pour Routman (2010), mettre

davantage l'accent sur l'enseignement explicite implique que l'enseignant sert de modèle pour les élèves en ce qui a trait au comment et au pourquoi écrire : « ...les élèves ont besoin de voir et d'entendre la réflexion que mène un scripteur efficace » (p. 15). Pour ce qui est du temps, selon Graves (1983), l'écriture fréquente est essentielle à la motivation des élèves. Si les élèves écrivent rarement, ils s'arrêteront trop à la démarche, l'ayant peu pratiquée, et ne pourront pas prendre plaisir à écrire. On suggère un minimum de trois heures ou trois périodes consacrées à l'écriture chaque semaine (Burns, 2006 ; Nadon, 2007).

Kristmanson, Bourgoïn, Lebouthillier et Dicks (2008) ajoutent aux facteurs mentionnés par Logie (2008) trois autres facteurs qui affectent grandement la motivation et l'attitude des élèves en général envers l'écriture :

1. la tâche elle-même doit être présentée en contexte et être authentique;
2. l'intention d'écriture doit être claire et il doit y avoir un lectorat réel;
3. la collaboration des pairs est une composante essentielle dans toutes les étapes du processus de l'écrit, particulièrement à l'étape de la révision. (p. 46)

En somme, pour s'améliorer en écriture, les élèves doivent être motivés et se considérer comme étant écrivains. Si on permet aux élèves de choisir leurs sujets de texte, si le processus d'écriture et les traits distinctifs de l'écriture sont explicitement enseignés à travers l'écriture modelée, partagée, guidée et autonome, et si les élèves ont du temps tous les jours pour accomplir des tâches d'écriture, ainsi que des occasions fréquentes pour collaborer avec leurs pairs, les élèves pourront développer une passion pour l'écriture. Cette passion pourrait se démontrer par le fait que les élèves persévèrent à la tâche pendant le temps alloué pour écrire, choisissent de faire de l'écriture pendant leurs temps libres ou lorsqu'on leur en donne le choix, et s'identifient comme étant écrivains. Si la collaboration en écriture par les élèves est essentielle pour développer le plaisir d'écrire, surtout en

situation d'apprentissage de langue seconde, il faut rendre cette collaboration efficace et un outil valable pour l'apprentissage de l'écriture.

Collaboration entre pairs et évaluation

À travers la collaboration, les élèves peuvent découvrir les caractéristiques d'un bon texte et d'un bon écrivain, et développer leurs compétences d'analyse critique. Les élèves doivent connaître les caractéristiques d'un bon texte, les comprendre, apprendre à les intégrer à leurs propres textes, tout autant qu'apprendre à les analyser dans les textes de leurs pairs afin de leur fournir des rétroactions appropriées. Selon Spandel et Hicks (2005) il y a six traits distinctifs qui doivent être pris en compte dans un projet d'écriture : les idées, la structure du texte, la voix, le choix des mots, la fluidité des phrases et les conventions linguistiques. Les progrès des élèves en écriture s'évaluent en fonction du progrès réalisé dans leurs textes dans chacun de ces six traits. Pour ces chercheurs, le trait distinctif lié aux idées consiste à produire « un bon texte [qui] renferme toujours un message ou une idée principale soutenue par des détails » (p. 2). Le deuxième trait, la structure du texte, consiste à savoir organiser de façon « logique et efficace des idées » (p. 20). Il faut aussi aborder avec les élèves « la notion de la voix, c'est à dire la façon dont l'auteur s'exprime » (p. 38). C'est par la voix que le lecteur saisit l'énergie et les émotions que transmet l'écrivain. L'écrivain doit s'assurer d'aimer son sujet et considérer son lecteur afin de bien communiquer sa voix. Le choix des mots consiste en l'utilisation d'un « vocabulaire ... clair, précis et descriptif » (p. 56). Ce trait implique de montrer aux élèves à employer des verbes d'action exacts et puissants, et « des détails et des mots évocateurs » (p. 56) qui amène le lecteur à visualiser et à bien saisir le sens de ce qui est écrit. La fluidité

des phrases implique « le rythme et le déroulement du texte » (p. 74). Les élèves doivent pouvoir organiser et écrire leurs phrases pour que le texte se lise facilement et non d'une manière saccadée. Pour leur part, « les conventions linguistiques englobent l'orthographe, la ponctuation, le bon usage de la langue, la grammaire et la mise en pages... » (p. 92). Ainsi, afin d'améliorer la qualité de leurs textes, les élèves doivent recevoir de la rétroaction régulière sur ces traits d'écriture. Ceux-ci servent de cadre de référence pour l'enseignant qui discute des qualités des textes écrits par ses élèves dans le cadre des entretiens et qui, ce faisant, modèle, soutient et enrichit les entretiens entre pairs. Davantage conscientisés aux traits d'écriture, les élèves sont non seulement mieux préparés à l'analyse critique de leurs propres textes, mais également à celle des textes rédigés par leurs pairs; lorsque les rétroactions de l'enseignant et des pairs portent sur les mêmes critères l'élève reçoit de l'information qui peut plus facilement le guider vers la réussite.

Enfin, selon Grabe (2001), un des facteurs essentiels qui affecte la réussite des élèves en langue seconde concerne une évaluation efficace et continue qui doit faire partie intégrante du programme d'écriture. Trehearne (2006), de même que Spandel et Hicks (2005) suggèrent d'évaluer l'écriture des textes en utilisant les six traits d'écriture mentionnés auparavant à l'aide de grilles ou de listes de vérification identifiant clairement les objectifs à atteindre pour chacun des traits. Selon Nadon (2002), au cours du processus d'évaluation, l'enseignant doit « ... à tous les niveaux, analyser les erreurs et enseigner en fonction de [ses] observations. [...] Il doit y avoir, comme en lecture, de l'enseignement direct sur des difficultés observées » (p. 71). Nadon (2002) suggère qu'on devrait évaluer le progrès des élèves en écriture par la lecture critique de textes rédigés par ces derniers chaque semaine; par l'utilisation de dictées identiques répétées trois fois durant l'année afin de vérifier les progrès de l'orthographe; par des rencontres individuelles régulières avec

l'élève. Les observations sur les progrès identifiés et les éléments à travailler pour chaque élève doivent être notés dans une chemise ou un portfolio d'écriture individuel contenant les travaux de chacun. L'enseignant doit faire écrire souvent les élèves et évaluer de façon continue leur progrès en lien étroit avec les stratégies ou procédés enseignés. L'enseignant peut utiliser divers instruments tels qu'un cahier de bord où il inscrit des notes sur ses observations de l'élève en action et sur ses entretiens avec lui, et par le biais de grilles sur lesquelles il note le progrès de chaque élève en orthographe ou le degré de maîtrise des traits d'écriture ou de la démarche. Un enseignant peut créer une grille d'observation de base pour tous les traits ou pour un trait à la fois, la grille pouvant être axée sur le processus, afin de guider la tâche d'écriture, ou sur le produit, afin de fournir les critères de réussite pour l'évaluation du produit final (Routman, 2010). Il est suggéré que les rubriques d'évaluation soient présentées aux élèves à l'avance ou, encore mieux, que celles-ci soient développées avec eux. Ces évaluations peuvent être faites par l'enseignant à des fins formatives ou sommatives, ou encore constituer des auto-évaluations ou des co-évaluations par les élèves eux-mêmes. Selon Nadon (2002), pour l'enseignant, une « évaluation correcte [l]'informera sur la qualité de [s]on enseignement, sur l'évolution de [s]es élèves, sur l'enseignement à faire, et [l]'aidera à renseigner les parents et les élèves » (p. 106). L'évaluation régulière et précise de l'écriture produite par ses élèves est donc essentielle pour l'enseignant.

En résumé, cette recension des écrits confirme les effets positifs de la participation à une CAP pour les enseignants et pour les élèves. La CAP fournit un encadrement efficace pour les enseignants leur permettant de s'informer et de discuter des meilleures pratiques d'enseignement, de se fixer des objectifs et de choisir des stratégies pour renforcer

l'apprentissage. La CAP fournit aux enseignants cet encadrement lorsque ses membres partagent des valeurs et une vision commune, travaillent en collaboration en vue de résoudre un problème ou d'atteindre un but, et misent sur une rétroaction mutuelle et continue. Il faut aussi que l'école ait en place une structure et un environnement propices pour permettre aux enseignants de se réunir et de discuter afin de s'améliorer. Pour être efficace, la réflexion des participants à la CAP doit être nourrie par la considération des pratiques exemplaires dans un domaine d'enseignement ou d'apprentissage particulier et par des données précises sur la réussite et le progrès des élèves. Cette réflexion doit aussi être centrée sur le partage des défis et la résolution, ensemble, de problèmes complexes tels que déterminer les interventions possibles auprès des élèves en difficulté. Dans le cas qui nous préoccupe, les problèmes à résoudre appartiennent au domaine de l'écriture en contexte d'immersion française. D'après la recension des écrits qui précède, les élèves apprennent mieux à écrire lorsqu'on leur enseigne explicitement le processus, parfois nommée la démarche de l'écriture; qu'on leur fournit de nombreuses occasions de pratiquer toutes les étapes de cette démarche, y inclus la planification, la rédaction et la révision de leurs textes. Il faut également qu'on accorde de l'importance aux intérêts des élèves et qu'on donne assez de temps pour écrire; qu'on enseigne explicitement les stratégies employées par les bons scripteurs; qu'on soutienne les élèves par étayage et qu'on leur fournisse plusieurs opportunités de participer à des entretiens entre pairs et avec l'enseignant concernant leurs textes.

Position du problème et objectifs de recherche

Comme administratrice dans mon école, je désire améliorer les compétences en littératie chez nos élèves en immersion française et les rendre d'excellents lecteurs et

écrivains. Dans notre division scolaire, beaucoup d'efforts ont été déployés à implanter le Programme équilibré en littératie, en se centrant d'abord sur les habiletés en lecture. Mais le programme ne peut pas vraiment être dit « équilibré » tant et aussi longtemps que l'écriture ne fait pas l'objet d'une attention comparable. D'où toute l'importance de continuer à soutenir les enseignants dans leur démarche d'implantation du Programme équilibré à notre école.

Pour implanter le Programme équilibré, notre division scolaire oblige l'établissement de CAP dans chaque école afin de fixer les buts à atteindre localement et déterminer les moyens pour les atteindre. Dans notre école, des CAP ont été établies au cours de l'année scolaire 2007-2008. Nous participons à l'une d'entre elles, la CAP de l'immersion française, qui regroupe 9 enseignants œuvrant aux niveaux de la maternelle à la 5^e année. Présentement, toutes les CAP de la division scolaire ont trois demi-journées de rencontre par année prévues dans le calendrier scolaire. En plus, au cours des trois dernières années, notre CAP s'est rencontrée pendant une heure environ, une fois par mois, pour discuter de littératie. Les membres de la CAP de l'immersion se réunissent en plus à l'heure du midi deux fois par mois pour discuter non seulement de littératie, mais aussi d'autres sujets tels que l'organisation des activités de la semaine de l'éducation française ou la commande de ressources. Lors de notre première année comme CAP, soit en 2008-2009, nous avons établi nos normes de fonctionnement (voir Annexe 2, p. 107). Depuis, en septembre de chaque année, nous les révisons et faisons les ajustements nécessaires. Pour l'année 2009-2010, notre CAP de l'immersion s'est fixé comme but d'améliorer les résultats en lecture de nos élèves. Les participants ont adapté et mis en œuvre graduellement les stratégies proposées dans le Programme équilibré et ainsi, en mai 2010, 75 % des élèves inscrits en immersion à notre école ont atteint les niveaux visés en lecture.

Encouragés par ce succès, les participants à la CAP ont augmenté les attentes et, en 2010-2011, 80% des élèves ont atteint les niveaux visés. Les membres de la CAP considèrent donc que le moment est venu de continuer à enrichir le Programme équilibré de littératie dans notre école, en développant davantage le volet de l'écriture.

Ayant décidé de centrer leur attention sur l'écriture au cours de l'année scolaire 2011-2012, les membres de la CAP de l'immersion ont voulu tout d'abord revoir les principes du Programme équilibré et ceux de l'immersion française afin de mieux comprendre comment ceux-ci se complètent les uns les autres. Selon Brailsford (2002), un programme équilibré en lecture et en écriture regroupe 12 principes fondamentaux dont six touchent plus spécifiquement l'écriture :

Principe 3: Les élèves recevront de l'enseignement explicite et direct sur l'orthographe, les mots fréquents, la compréhension et les stratégies d'écriture à tous les jours.

Principe 6: Chaque session d'écriture débutera par la modélisation et des mini-leçons. Les élèves reçoivent régulièrement des leçons en petites bouchées afin qu'ils puissent continuellement progresser à l'aide de nouvelles stratégies et connaissances. La modélisation permet aux élèves de voir exactement comment utiliser ces nouvelles connaissances et stratégies pour améliorer leurs propres rédactions.

Principe 8: Le développement professionnel des enseignants est essentiel. Les enseignants doivent avoir une bonne connaissance de la littératie équilibrée afin d'assurer le succès chez les élèves.

Principe 9: Les routines et l'horaire devraient être développées en vue d'assurer l'implantation de chaque aspect du programme.

Principe 11: L'objectif du programme est d'engendrer chez les élèves de lire et d'écrire pour la vie. Les élèves, ayant vécu du succès, voudront continuer à le faire au travail, ainsi que pour le plaisir.

Principe 12: L'évaluation fait partie intégrale du programme en littératie équilibré. L'évaluation permet de suivre le progrès des

élèves, d'assurer qu'ils lisent à leur niveau instructif, d'ajuster son enseignement afin de répondre à leurs besoins spécifiques.
(p. 2-7)

De plus, les enseignants participant à la CAP en immersion sont conscients qu'ils doivent respecter les principes d'enseignement en classe d'immersion française. Ces principes sont à la base des programmes d'études de la Saskatchewan et doivent être constamment pris en compte par le personnel enseignant pour favoriser la réussite des élèves dans ce contexte. Selon le MÉS (2008), quelques-uns de ces principes, notamment les principes touchant l'écriture, stipulent que les élèves réussissent :

- quand ils ou elles ont de nombreuses occasions de réfléchir à leur apprentissage;
- quand ils ou elles ont de nombreuses occasions d'utiliser une variété de stratégies;
- quand ils ou elles sont exposés à une grande variété de textes;
- quand ils ou elles sont exposés à d'excellents modèles de langue;
- quand il y a un climat de confiance qui favorise en particulier la prise de risque;
- quand les situations leur permettent de faire appel à leurs connaissances antérieures;
- quand l'apprentissage est porté par la dynamique du sens et les situations d'apprentissage sont significatives. (p. 3-7)

Ces principes doivent être considérés dans toute planification de module et d'activité pédagogique; ils constituent les fondements du programme d'immersion, incluant le Programme équilibré en littératie. Les membres de la CAP de l'immersion doivent donc réfléchir et élaborer des stratégies qui respectent simultanément les principes de l'immersion et du Programme équilibré, afin d'atteindre le succès désiré chez les élèves.

Comme administratrice et membre de la CAP de l'immersion, je dois non seulement continuer à enrichir notre programme en littérature en améliorant l'écriture de nos élèves, mais je dois le faire de façon collaborative. Cela fait quatre ans que notre CAP a été formée et plusieurs effets positifs pour les enseignants ainsi que pour les élèves ont déjà été observés telle une amélioration continue en lecture . Depuis le début, mon rôle est de guider et de soutenir les participants dans leur réflexion et dans leur planification en apportant de nouvelles idées et des pratiques exemplaires afin d'animer les discussions pendant les réunions. Le travail de la direction dans l'implantation et dans l'intégration continue de la CAP est très important. Leclerc (2010) fait ressortir dix rôles que la direction doit assumer afin de d'encourager et de soutenir ce mode de fonctionnement dans son école. Selon elle, ces rôles sont de :

1. Faciliter les rencontres collaboratives.
2. Orienter l'école vers la vision de l'école et vers des objectifs précis.
3. Fournir les ressources nécessaires.
4. Procurer du temps de rencontre de qualité.
5. S'informer des préoccupations des enseignants et aider à cibler les priorités.
6. Accompagner par un soutien pédagogique (donner des pistes).
7. Réagir au compte rendu et donner un suivi.
8. Participer activement aux rencontres.
9. Créer un climat bienveillant et propice au partage.
10. Susciter l'apprentissage des enseignants et la diffusion de l'expertise.

Comme directrice de l'école, mon travail a donc été de tenter de remplir tous ces rôles simultanément et de façon constante afin de faciliter et soutenir le travail des enseignants. Ensemble, nous désirions continuer à bâtir sur les acquis en centrant l'attention sur l'écriture. Les améliorations à apporter à l'enseignement de l'écriture

impliquent que les participants à la CAP se familiarisent avec les pratiques exemplaires dans ce domaine tout en réfléchissant à ce qu'ils font présentement en salle de classe. Ainsi, ils pourront évaluer l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée, et faire des choix éclairés concernant les changements à introduire dans leurs pratiques d'enseignement pour atteindre une plus grande réussite en écriture par un plus grand nombre d'élèves. Par la suite, la CAP permettra aux participants de faire le point sur les progrès réalisés et d'apporter graduellement les ajustements qui s'imposent.

Afin de mieux soutenir les participants à la CAP dans leur cheminement, j'ai décidé de stimuler la réflexion des enseignants et le partage des préoccupations dans le but d'identifier et, éventuellement, combler les lacunes perçues dans les capacités de nos élèves en écriture. Il s'agissait d'offrir aux participants à la CAP l'opportunité de réfléchir sur leur cheminement, de discuter leurs pratiques actuelles en écriture et le rendement des élèves de notre école. L'objectif général de la démarche était donc, ensemble, de déterminer les ajustements à apporter à la structure de la CAP de même que les changements à implanter en salle de classe, selon les meilleures pratiques de l'enseignement de l'écriture, afin de répondre aux besoins de nos élèves. Ainsi, les objectifs spécifiques qui guident cette étude sont les suivants :

- 1) Déterminer en quoi la participation des enseignants à une CAP favorise leur développement professionnel.
- 2) Cerner les effets de cette démarche sur le rendement et la motivation de leurs élèves.

Les retombées éventuelles de cette recherche seront d'atteindre un degré plus élevé de compétence professionnelle parmi les enseignants de notre école, c'est-à-dire une plus

grande cohésion parmi les enseignants, l'amélioration et l'harmonisation des pratiques, une plus grande capacité de résoudre ensemble des problèmes complexes et d'apprendre de l'expertise de chacun, pour enfin améliorer la qualité des productions écrites des élèves. Comme directrice, conduire cette recherche-action me permettra de mieux cerner les besoins des participants à la CAP et d'y répondre dans l'optique d'assurer un fonctionnement optimal de la CAP en créant des conditions pour l'apprentissage et pour la réussite de nos élèves.

La méthodologie de recherche-action utilisée pour mener cette étude est décrite dans le prochain chapitre.

Chapitre 2
Méthodologie

Pour cette étude, j'ai choisi d'utiliser le processus de recherche-action car les enseignants de mon école et moi-même désirons, en communauté d'apprentissage professionnelle, améliorer notre enseignement dans le domaine de l'écriture. Pour ce faire, nous voulons examiner notre mode de fonctionnement en tant que CAP, de même que nos pratiques actuelles d'enseignement en écriture, identifier les changements désirés, élaborer et mettre en œuvre un plan d'action visant l'implantation de diverses stratégies ou pratiques exemplaires et évaluer l'impact de ces changements chez nos élèves du niveau primaire en immersion française.

Processus de recherche-action

La recherche-action selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004) « diffère des autres types de recherche par son objectif premier qui est de produire un changement dans une situation concrète » (p. 182). Un deuxième objectif est « de contribuer au développement des connaissances et au savoir dans le champ de l'éducation ainsi que d'accentuer la prise de conscience des praticiens par rapport à leurs interventions dans leur milieu particulier » (p. 187). Selon Glanz (2003), un des premiers chercheurs à utiliser la méthode de recherche-action est Corey, un professeur à l'Université Columbia dans les années 1950. Corey considérait comme étant essentiel le fait que les éducateurs eux-mêmes s'engagent dans le processus de recherche afin d'améliorer leurs propres pratiques. Il a été l'un des premiers

chercheurs dans le domaine de l'éducation à suggérer que les directions d'écoles pouvaient résoudre des problèmes à l'aide de la recherche scientifique. Selon Glanz (2003), il y a essentiellement cinq étapes à la recherche-action : la réflexion, le choix d'un sujet, la collecte de données, l'analyse des données, et les actions posées pour amener un changement voulu afin d'atteindre un idéal ou une solution optimale. Selon lui, l'étape de la réflexion consiste à identifier ce qu'on désire améliorer ou changer, et à examiner les différentes possibilités ou solutions disponibles pour l'amélioration du programme scolaire. Lors de l'étape suivante, c'est-à-dire le choix d'un sujet, le chercheur choisit un aspect spécifique du programme scolaire à cerner tel que, par exemple, l'utilisation de la technologie dans l'école, et se pose des questions qui vont l'amener à clarifier sa problématique et développer une question de recherche ou une hypothèse. Par la suite, le chercheur développe un plan d'action. Lors de la troisième étape, le chercheur peut utiliser diverses méthodes de collecte de données qui vont lui permettre de répondre à sa question de recherche. Le chercheur doit ensuite organiser, analyser et interpréter les données afin d'aboutir à une prise de décision pour les actions futures visant une amélioration continue vers une situation idéale. Cette analyse de données peut aussi informer les participants des effets du plan d'action ou des changements implantés. Ces données peuvent donc confirmer ou réfuter l'hypothèse du chercheur et répondre à ses questions.

Glanz (2003) identifie trois formes de recherche-action : la forme individuelle, la forme collaborative, qui implique la participation d'un groupe d'acteurs, et la forme scolaire, qui implique la participation d'un grand nombre de participants dans une même école, sinon tous les élèves ou tous les membres du personnel d'une même école. Pour les besoins de la présente étude, la forme collaborative apparaît la plus appropriée. En tant que

chercheuse et conceptrice de cette étude, je suis aussi participante à la fois comme administratrice et comme enseignante. Comme chercheuse-participante, mon rôle est, d'une part, de guider les participants à la CAP de l'immersion, une CAP qui, rappelons-le, a été établie dans mon école il y a déjà quelques années, en orientant leur travail dans le domaine de l'écriture, en veillant à ce que les conditions de succès soient en place et en fournissant les informations et ressources nécessaires pour soutenir les participants dans leur démarche. D'autre part, mon rôle dans le processus de recherche-action est aussi d'en assurer la rigueur, de recueillir et d'analyser les données nécessaires pour fournir des rétroactions appropriées aux participants, alimenter leur réflexion et assurer l'atteinte des objectifs fixés.

Karsenti et Savoie-Zajc (2003) suggèrent que la recherche-action est un processus cyclique. Le cycle peut inclure l'action et la réflexion; ou le cycle peut inclure la planification, l'action, l'observation, et la réflexion. « Le déroulement type de la recherche-action ressemble à un va-et-vient continu entre le monde de l'action et le monde de la réflexion » (p. 193). Selon ces auteurs, celui qui fait une recherche-action doit naviguer parfois dans le monde conceptuel dans lequel il planifie, il analyse, il évalue, il s'autorégule et, parfois, dans le monde réel dans lequel il observe, il agit et il explore. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2003), le point de départ d'une recherche-action consiste à identifier une difficulté ou une lacune existante. Pour avancer, il faut pouvoir clarifier la situation en explorant et en identifiant les divers aspects du problème et les perceptions de la problématique. Il faut ensuite passer au plan d'action: « ce plan d'action clarifie la mission ou la finalité du système d'intervention et la stratégie qui sera utilisée pour impliquer les protagonistes, les tâches à accomplir par chacun et les moments où elles devront l'être » (p. 197-198). Avant de procéder à la réalisation du plan d'action, le chercheur, et dans le cas de

cette recherche-action, la CAP, doit aussi sélectionner une méthode de collecte de données et d'évaluation pendant l'action afin de pouvoir déterminer si les actions posées amènent les résultats voulus. Pendant la réalisation du plan d'action, les intervenants doivent pouvoir collaborer et partager leurs données et leurs nouvelles connaissances afin que les autres en bénéficient, tout en continuant à faire des observations et à les noter. Les intervenants adaptent leurs pratiques au fur et à mesure que leurs connaissances s'étendent et évoluent, et à mesure qu'ils explorent et découvrent des nouvelles solutions aux défis qu'ils rencontrent. La recherche-action peut se terminer lorsque ces nouvelles connaissances et solutions sont connues et partagées, et lorsque les intervenants agissent en conséquence. Mais à vrai dire, le cycle peut se répéter plusieurs fois si les participants sont engagés et désirent entreprendre d'autres changements dans leur milieu. Les participants ont beaucoup plus d'influence sur la direction de la recherche-action en comparaison à d'autres types de recherche. Dans cette recherche-action, les participants sont des acteurs-participants qui ont un grand rôle à jouer dans le déroulement du projet tant au niveau de la planification et de l'implantation du plan d'action qu'à celui de la collecte et de l'analyse de données.

Participants au projet

Cette recherche-action se déroule dans une école primaire à deux voies offrant le programme d'immersion française et le programme anglais pour des élèves de la maternelle à la 5^e année. L'école compte 358 élèves, dont 152 sont inscrits dans le programme d'immersion française. L'école est située dans une ville de 16 000 habitants dans le sud-ouest de la Saskatchewan où l'anglais est la langue parlée par la majorité. Le consentement des participants a été sollicité au cours d'une rencontre initiale avec six des neuf

enseignants de maternelle à 5^e année du programme d'immersion française de l'école. Les grandes lignes de la recherche-action, les buts et les questions à l'étude, ainsi que le processus à suivre ont été discutés. Après avoir lu le formulaire de consentement éclairé aux participants, j'ai insisté sur le fait que chaque membre du personnel enseignant était invité à participer mais que ce n'était pas une obligation. Quatre enseignants ont décidé immédiatement de participer à l'étude et ont signé le formulaire. Les autres ont indiqué qu'ils voulaient y réfléchir encore un peu. Dans les jours suivants, j'ai pu rencontrer deux des trois enseignants qui avaient été absents, de même que ceux qui n'avaient pas signé le formulaire de consentement pendant la rencontre initiale. En fin de compte, tous les enseignants de l'immersion se sont engagés à participer et ont signé le formulaire de consentement éclairé, sauf l'un d'entre eux, l'enseignant spécialisé en musique, art dramatique et danse qui ne faisait pas de lecture ni d'écriture dans ses cours. Ainsi, les participants sont au nombre de huit, tous sont titulaires de classes allant de la maternelle à la 5^e année et tous ont déjà participé à la CAP de l'immersion. Comme autres caractéristiques, les participants sont tous de sexe féminin sauf un, et les âges varient entre 28 et 48 ans, la moyenne d'âge se situant à 37 ans. Tous ces enseignants ont un baccalauréat en éducation et trois d'entre eux sont inscrits présentement dans un programme de maîtrise. Tel que présenté au tableau 1, le nombre d'années d'expérience en enseignement s'étale de 6 à 26 ans, le temps passé en immersion variant de 3 à 20 ans, avec une moyenne de 7,75 ans.

Tableau 1**Pseudonymes et caractéristiques des participants à la recherche-action**

Enseignants	Sexe	Niveau enseigné	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience en immersion française
Carole	F	1	8	7
Sarah	F	1 et 2	19	3
Rhéanne	F	2	26	10
Jérald	M	2	14	9
Sandra	F	3 et 4	26	20
Monique	F	3 et 4	9	3
Kamé	F	5	6	5
Laurielle	F	Maternelle	21	6

Déroulement du projet

Au printemps 2011, les participants à la CAP de l'immersion ont eu plusieurs discussions sur l'écriture, afin de promouvoir l'excellence dans leur programme en littératie. Les participants ont aussi bénéficié d'un atelier de formation offert par un membre de l'Institut de recherche en langues secondes du Canada, au mois d'avril 2011. Cet atelier portait sur un modèle d'enseignement intégrant l'écriture en immersion au Programme équilibré, le modèle ÉCRI, développé au cours d'une recherche effectuée dans une école d'immersion du Nouveau Brunswick (LeBouthillier, Bourgoïn, Dicks, et Kristmanson, 2010). À la suite de cet atelier, les participants se sont montrés particulièrement motivés à se fixer un but commun dans l'optique de suivre un modèle

semblable au modèle ÉCRI pour améliorer les résultats de leurs élèves en écriture. Comme administratrice, je me suis alors interrogée sur ce que devait être un programme efficace en écriture et j'ai procédé à une recherche documentaire pour mieux connaître les pratiques exemplaires dans ce domaine en préparation de la présente recherche-action. Pendant cette période, les enseignants ont fait un cheminement personnel et professionnel en mettant en œuvre au moins quelques-unes des idées qu'ils avaient retenues lors de l'atelier. Quelques enseignants ont tenté d'utiliser le modèle ÉCRI pour l'enseignement de quelques genres de textes. Ce modèle complète l'approche équilibrée, et les enseignants ont adopté plusieurs stratégies et démarches essentielles de ce modèle au cours de l'année scolaire 2011-2012. Cependant, au cours de cette année, malgré que nous avons continué les rencontres en équipe du personnel une fois par mois, à l'heure du midi, il n'était plus possible de se rencontrer officiellement comme CAP de l'immersion, car la division scolaire désirait que les CAP institutionnalisées mettent de côté le travail en littératie pour se concentrer sur les mathématiques pendant les trois prochaines années. La formation de la CAP en mathématiques ne s'est pas faite en continuité avec la CAP de l'immersion, les enseignants ayant décidé de se joindre à d'autres enseignants anglophones de même niveau scolaire. Quoique les enseignants ont continué à enseigner l'écriture dans leurs salles de classe, il n'y a pas eu de suivi formel et de soutien mutuel dans l'implantation du modèle ECRI et il n'était pas certain si chacun se sentait compétent et confiant dans ses démarches. C'est à ce moment que mon désir d'améliorer les textes écrits de nos élèves a été partagé et que l'idée de former une CAP sur l'écriture a pris forme. Cette Cap sur l'écriture a donc été formée à la suite d'une initiative au niveau de l'école elle-même et ne faisait pas partie de la CAP institutionnalisée exigée par la division scolaire.

Ainsi en ce qui concerne le déroulement de la recherche-action proprement dite, une CAP sur l'écriture a été formellement mise en place en décembre 2012 et les travaux de cette CAP se sont poursuivis jusqu'en juin 2013. Au total, sept rencontres de planification, de discussion, de réflexion et d'évaluation ont eu lieu : le 14 décembre 2012, les 14 et 21 janvier, 5 février, 11 et 25 mars, et 4 juin 2013. Suivant les conseils de Karsenti et Savoie-Zajc (2004) tous les participants de la CAP sur l'écriture se sont mis d'accord avec le plan d'action avant de s'y engager.

Selon Leclerc (2010), « une équipe collaborative s'appuie sur une structure et des routines bien établies d'où émerge une culture de collaboration » (p. 38). L'établissement des normes de fonctionnement est une étape essentielle des CAP (DuFour, DuFour, Eaker et Many, 2006) puisqu'elles assurent l'efficacité des rencontres et le respect mutuel entre les membres de l'équipe; elles fournissent aussi un modèle de prise de décision qui guide les discussions professionnelles et facilite l'atteinte d'un consensus de groupe. Puisque la CAP en immersion de notre école avait déjà été en action au cours des cinq dernières années, des normes de fonctionnement avaient déjà été établies et, au début de la recherche-action, il a simplement fallu s'assurer que tous les participants soient d'accord avec ces normes. Les participants ont donc eu l'opportunité de revoir celles-ci au cours de la deuxième rencontre de la CAP sur l'écriture et les ont adoptées à ce moment, telles que présentées.

Un deuxième aspect jugé important (Leclerc, 2010) concerne l'établissement de l'horaire des rencontres. Les dates et moments des rencontres de la CAP sur l'écriture ont donc été fixées en consultation avec les participants afin d'assurer le plus grand nombre de présences possibles de tous et chacun. Des rencontres fréquentes, toutes les deux ou trois

semaines, ont été prévues étant donné le laps de temps restreint disponible pour réaliser la recherche-action. Dix rencontres ont été prévues au départ, mais en fin de compte, il n'en a fallu que sept pour répondre aux besoins de cette recherche-action. En accord avec les normes de fonctionnement, les dates ont été choisies à l'avance. L'ordre du jour de chaque rencontre a été établi à la fin de chaque rencontre, sinon, il a été préparé par la chercheure, circulé et discuté par courriel, avant la prochaine rencontre.

Collecte de données

Afin de documenter l'évolution de la CAP en lien avec nos deux objectifs spécifiques de recherche portant, d'une part, sur le fonctionnement de la CAP sur l'écriture en tant que dispositif de développement professionnel et, d'autre part, sur l'impact du travail des enseignants en CAP au niveau de l'apprentissage et de la motivation envers l'écriture chez les élèves, des collectes de données régulières ont été prévues au cours de cette recherche-action. Signalons dès maintenant que toutes les données recueillies ont été réinvesties immédiatement dans le déroulement de la recherche-action dans le but d'alimenter la réflexion et d'orienter les discussions entre les participants, et de faciliter les prises de décisions concernant les buts et les plans d'action ou d'intervention à mettre en place.

Collecte de données sur le fonctionnement de la CAP sur l'écriture

Pour ce qui est des données concernant le fonctionnement de la CAP sur l'écriture, deux méthodes de collecte ont été privilégiées. Premièrement, les participants ont complété les trois parties du Questionnaire aux participants (voir Annexe 3, p. 109). La Partie 1 comprenait deux tâches : 1) répondre à une question ouverte concernant leur collaboration

antérieure dans le domaine de l'écriture et 2) compléter la GOCAP (Leclerc, 2010) afin de déterminer à quel stade d'évolution se situait la CAP sur l'écriture du point de vue des participants. Ensuite, la Partie 2 du Questionnaire a servi à recueillir les données sur les pratiques des participants en enseignement de l'écriture, avant et après leur engagement dans la recherche-action. Cette partie du questionnaire a été remplie comme prétest au début de la recherche-action, en décembre 2012, et comme post test, à la fin du processus, en mai 2013. Pour compléter ces données, à la fin du projet, trois questions ont été incluses dans une troisième partie du Questionnaire afin d'obtenir des informations plus détaillées sur les perceptions des participants quant à leur propre cheminement. Deuxièmement, en tant que chercheure-participante, j'ai pris en note mes observations pendant les rencontres de la CAP, en ce qui concerne les réflexions et le cheminement des participants au cours de la démarche. Ces notes ont été prises dans un cahier de bord, analysées et présentées régulièrement aux participants afin de favoriser leur réflexion, de même que pour établir la validité des données recueillies pendant le cycle de la recherche-action.

Collecte de données concernant l'impact de la CAP sur l'écriture et sur l'apprentissage et la motivation des élèves

Pour ce qui est des données concernant l'impact de la CAP sur l'apprentissage et la motivation des élèves envers l'écriture, la collecte prend différentes formes. D'abord, la Partie 3 du Questionnaire aux participants contenait quatre questions visant à obtenir des informations sur les perceptions des participants quant au cheminement de leurs élèves en termes d'apprentissage et de motivation. En plus de ces questions, encore une fois, les observations de la chercheure-participante concernant le cheminement de leurs élèves ont été notées dans son cahier de bord.

En plus, au cours de l'élaboration du plan d'action, les participants à la CAP ont choisi les moyens qu'ils jugeaient les plus efficaces pour recueillir les données afin de documenter les changements apportés aux stratégies d'enseignement, l'amélioration des habiletés d'écriture et la motivation des élèves. Ces moyens incluent des observations, des entretiens et des analyses des productions des élèves réalisées comme prétest et post-test aux interventions réalisées dans chaque salle de classe. Ces diverses méthodes de collecte de données visaient à répondre au principe de triangulation tel qu'énoncé par Karsenti et Savoie-Zajc (2004). Il faut signaler ici que tous les moyens utilisés pour la collecte de données auprès des élèves ne constituaient pas une tâche supplémentaire pour ces derniers. Il s'agissait simplement de tâches intégrées au processus d'enseignement et d'évaluation régulier.

Enfin, à la suite de cette recherche-action, les participants à la CAP ont eu l'occasion de revoir l'ensemble des données et de réfléchir sur l'efficacité du plan d'action mis en œuvre. Lors de la dernière rencontre de la CAP, l'un des participants a pris la responsabilité de rédiger un compte rendu des discussions aux fins de triangulation. Ce compte-rendu a été comparé à mes propres notes d'observation concernant les réflexions des participants lors de l'analyse des résultats. En guise de validation, les données, peu importe leur provenance, ont été présentées régulièrement aux participants, ou par les participants, qui ont donc eu l'occasion de compléter, clarifier ou corriger les informations recueillies.

Méthodes d'analyse

Mises à part les réponses à la GOCAP incluse dans le Questionnaire aux participants et qui ont pu être comptées et présentées sous forme de tableaux, les données

recueillies dans cette étude sont essentiellement analysées de manière qualitative. Les données ont été examinées par moi-même, en tant que chercheure-participante, afin de déterminer les thèmes d'intérêt et d'évaluer les progrès effectués tout au long du déroulement de la recherche-action. Il s'est agi en quelque sorte de procéder à une réinterprétation et à un réinvestissement continus des données. En effet, j'ai analysé et organisé les données afin de les présenter aux participants en format Powerpoint, sous forme de tableaux et par écrit, en incluant des citations directes extraites de leurs réponses au Questionnaire ou de leurs propos, ou de mes observations, tels que notés dans mon cahier de bord. Les participants de la CAP ont ainsi eu l'occasion de fournir leurs rétroactions et de formuler leurs questions de clarification face aux informations recueillies, face au processus, ainsi que de valider l'analyse.

En plus des analyses réalisées pendant le déroulement de la recherche-action, une comparaison a été faite entre les réponses du Questionnaire aux participants (Parties 1 et 2) au prétest et au post-test. Cette comparaison visait à faire ressortir les changements entre les réponses au prétest et au post-test, et déterminer le sens des différences. À la fin de l'étude, la chercheure-participante a présenté cette comparaison aux participants. Tous ont ainsi eu l'occasion de réfléchir sur le cheminement de la CAP et sur leur propre expérience. Quelques changements ont été apportés à certaines conclusions de l'analyse lorsque les membres du groupe étaient d'avis qu'elles ne reflétaient pas leur réalité.

Précautions éthiques

Pour réaliser ce projet de recherche-action, après avoir reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface (voir Annexe 4, p. 116), il a fallu obtenir la permission écrite des autorités de la division scolaire et de l'école, selon

les procédures en vigueur. Une lettre a servi à informer les autorités de la nature de l'étude et des précautions éthiques concernant le respect de l'anonymat et de la confidentialité, de même que de la nature minimale des inconvénients causés par la participation des enseignants et des élèves à ce projet. Après avoir reçu la permission (voir Annexe 4, p. 117), un formulaire de consentement averti expliquant les objectifs du projet et ses implications concrètes pour les participants a été remis à chaque enseignant participant à la CAP (voir Annexe 4, p. 115). Ce formulaire fait état des précautions prises pour assurer la confidentialité et le respect de la vie privée des participants. L'école et la division scolaire n'ont pas été nommées et tous les participants se sont vus attribuer un prénom fictif dans les rapports écrits.

Le cahier de bord de la chercheuse et tout autre outil ou document de cette recherche qui contenait les noms des participants ou toute autre information personnelle ont été gardés sous clé pendant le déroulement du projet, et ont été déchiquetés dès que les données ont été retranscrites en respectant les règles de confidentialité et d'anonymat, à l'exception des procès-verbaux des rencontres qui devaient être remis obligatoirement à la direction de l'école afin de respecter les directives de la division scolaire. Au cours de cette recherche-action, les procès-verbaux ont été rédigés par la chercheuse-participante, qui est aussi directrice de l'école.

Comme je suis directrice dans mon école, j'ai voulu éviter de faire ressentir de la pression aux enseignants participant au projet. Afin de réduire cette pression, j'ai expliqué le plus clairement possible que le but de cette étude n'était pas d'évaluer le travail des enseignants, mais de s'interroger sur l'amélioration des compétences des élèves en écriture afin d'enrichir notre programme d'immersion et d'augmenter les taux de réussite. Avant de

démarrer la recherche-action, nous avons discuté en équipe des exigences de la recherche afin que tous soient bien éclairés dès le départ. Tout au long de l'étude, lors de nos rencontres, j'ai donné aux membres participants l'occasion d'exprimer ce qu'ils ressentaient et, au besoin, nous avons ajusté nos plans afin d'éviter un niveau de stress ou de fatigue élevé.

Retombées et limites de la recherche

Les retombées de cette recherche-action qui se laissent entrevoir sont nombreuses au niveau de l'école : une amélioration du rendement scolaire chez les élèves, une amélioration des compétences et de la confiance chez les enseignants, un fonctionnement plus efficace de la CAP et un rapprochement de ses participants. D'autres bénéfices découlent d'une sensibilisation accrue de l'administration de l'école quant aux besoins de la CAP dans l'école afin qu'elle puisse mieux soutenir et encourager sa croissance et le développement de ses enseignants dans le domaine de l'écriture. Participer à ce projet de recherche-action est aussi susceptible de sensibiliser les enseignants au processus à employer pour viser l'amélioration du rendement scolaire et de les inciter à suivre le même modèle afin de viser dans l'avenir une amélioration d'autres stratégies d'enseignement. Il est aussi possible que d'autres divisions scolaires ou écoles se réfèrent à cette recherche-action afin d'améliorer leurs programmes d'écriture à travers des CAP.

Les limites de cette recherche sont communes à d'autres recherches-action, c'est-à-dire qu'on ne peut pas généraliser les résultats (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). De plus, puisque les données concernant les élèves ont été recueillies par les enseignants participant à la CAP seulement, l'analyse de l'impact des changements chez les élèves demeure

subjective dans cette étude. Des recherches futures devront être entreprises afin de mieux cerner et décrire les améliorations au niveau de l'écriture des élèves.

Chapitre 3

Présentation et analyse des résultats

Au cours de cette recherche action, j'ai voulu, comme administratrice, animer une CAP sur l'écriture et documenter son cheminement afin de déterminer en quoi la participation des enseignants à cette CAP favorisait leur développement professionnel et par ricochet, influençait le rendement et la motivation de leurs élèves. J'ai aussi voulu stimuler la réflexion et le partage des préoccupations entre les participants afin de cerner les lacunes qu'ils identifient dans le travail et les capacités des élèves en écriture et planifier les changements dans leurs pratiques pour améliorer les résultats des élèves. Ce chapitre décrit le processus de formation de la CAP sur l'écriture et analyse de façon chronologique le déroulement de celle-ci et les progrès réalisés par les participants. Il discute ensuite ces résultats dans l'optique de formuler des recommandations pour l'amélioration de la CAP et d'offrir des pistes de réflexions pour des recherches futures.

Formation de la CAP sur l'écriture : contraintes et défis

Cette CAP sur l'écriture a été formée dans des conditions qui peuvent être qualifiées de moins qu'idéales. D'abord, les participants étaient déjà engagés dans une autre CAP de mathématiques en réponse à une initiative de la division scolaire. Le temps réservé à cette CAP était déjà intégré à l'horaire de l'école et ne pouvait être utilisé à d'autres fins. Ensuite l'horaire des participants prévoyait des rencontres pour discuter de la lecture guidée, une fois par semaine. Il était donc impossible d'ajouter le temps de rencontre pour la CAP sur l'écriture dans l'horaire des participants et de les libérer pendant les heures de classe. Il a

fallu demander aux participants de se rencontrer pendant leur temps libre, à l'heure du midi. Cette période de temps s'est avérée peu favorable : les rencontres étaient limitées à 45 minutes; les participants devaient prendre leur repas au même moment; quelques-uns ont dû manquer une ou deux rencontres à cause d'autres obligations; des interruptions fréquentes ont eu lieu (appels à l'intercom ou au téléphone, élèves frappant à la porte, etc.). Quoiqu'un moment de rencontre après l'école aurait été préférable, plusieurs participants n'étaient pas prêts à d'autres rencontres à la fin de la journée à cause d'obligations familiales ou autres. En plus des difficultés liées au choix du moment de rencontre, d'autres défis ont dû être relevés, en particulier en ce qui concerne le fait de trouver le temps et l'énergie nécessaires pour réaliser les tâches découlant de la participation à la CAP sur l'écriture, en concurrence avec celles reliées à la CAP sur les mathématiques et le projet de lecture guidée. Également, le début tardif de la CAP au cours de l'année scolaire à cause de la période d'ajustement de la chercheure-participante à son nouveau poste de directrice et des délais pour recevoir les approbations nécessaires, a quelque peu pressé les participants dans le temps.

Toutes ces contraintes ont sans doute influencé le déroulement de cette recherche-action d'une manière ou d'une autre. Par contre, il faut aussi prendre en compte le fait que les membres de la CAP sur l'écriture n'en étaient pas nécessairement au stade d'initiation au moment du démarrage de celle-ci. Leur participation antérieure et concomitante à la CAP de l'immersion et à la CAP des mathématiques a contribué à créer des conditions favorables, en particulier en ce qui a trait à la culture scolaire qui était déjà collaborative et à un leadership qui encourageait et soutenait cette culture. Examinons donc plus en détail comment a évolué la CAP sur l'écriture.

Première rencontre : rappel des objectifs et prétest (14 décembre 2012)

Lors de la première rencontre de la CAP, le 14 décembre 2012, tous les participants avaient déjà été informés des objectifs et des étapes prévues pour le projet au cours d'une rencontre antérieure informelle. En tant que chercheuse et responsable de la CAP, j'ai donc présenté encore une fois les objectifs de la recherche-action, ainsi que les grandes étapes prévues du déroulement du projet. Les participants ont eu l'occasion de poser leurs questions. Ils s'interrogeaient sur la fréquence et sur le nombre des rencontres prévues, et sur la faisabilité de choisir un but en écriture qui pouvait être atteint à chaque niveau scolaire. Après avoir rassuré les participants en répondant à leurs interrogations, j'ai expliqué les buts de la rencontre, soit de répondre à un questionnaire et de revoir les normes de fonctionnement de la CAP. J'ai distribué le Questionnaire destiné aux participants, incluant la GOCAP, en demandant à chacun de le remplir de façon détaillée pendant la rencontre. Les participants ont pris tout le temps prévu pour la rencontre pour compléter cette tâche et, par conséquent, nous n'avons pas eu l'occasion de revoir les normes de fonctionnement, ce qui a été remis à la prochaine rencontre. Les participants ont accepté que je compile les résultats de tous les questionnaires pour en discuter à la prochaine rencontre prévue pour le 14 janvier. J'ai donc procédé à la compilation des réponses comme suit.

Pour la première partie du questionnaire centrée sur le fonctionnement de la CAP, les résultats de la question 1 (voir Annexe 5, p. 118) concernant la collaboration antérieure des participants dans le domaine de l'écriture, montrent que 7 participants sur 8 affirment avoir déjà collaboré avec des collègues en discutant de stratégies à utiliser en écriture et en partageant des ressources. La participation antérieure à des CAP est mentionnée par

quelques-uns comme ayant contribué à cette collaboration. La majorité des participants indique que les discussions et le travail coopératif en écriture se passent surtout pendant les rencontres de lecture guidée, et pendant les conversations informelles entre collègues.

Pour la 2^e question, les données de la GOCAP (voir Annexe 5, p. 119) suggèrent globalement que les participants considèrent la CAP sur l'écriture comme se situant entre deux stades, celui de l'implantation et celui de l'intégration. Cependant, puisque la CAP n'en était qu'à ses tout débuts, dans la mesure où ses membres n'avaient jamais travaillé formellement ensemble sur l'amélioration de l'écriture chez les élèves, les réponses sont basées sur les expériences des participants avec d'autres CAP implantées antérieurement à l'école (CAP de l'immersion et CAP de mathématiques). Ainsi, malgré que nous ne puissions pas conclure que la CAP sur l'écriture en particulier se situe entre le stade et d'implantation et d'intégration, nous pouvons quand même faire l'hypothèse que ces données reflètent une culture scolaire favorable à la formation d'une nouvelle CAP. Les participants semblent avoir développé une compréhension de base concernant le fonctionnement et les avantages d'une CAP. En effet, lorsqu'on regarde les attributs de la CAP qui sont considérés à un niveau d'évolution plus avancé par une majorité de participants, on note que la culture collaborative est celle qui ressort en premier, suivie de la vision, des conditions physiques et humaines favorables, et du leadership. Par contre, les aspects tels que la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif, les thèmes abordés, de même que la prise décision et l'utilisation des données sont évalués comme étant moins avancés. Ces résultats s'expliquent par le fait que ces derniers attributs de la CAP sont davantage reliés au problème spécifique à résoudre par les participants, notamment

l'écriture dans le cas de cette recherche-action, plutôt qu'aux conditions générales favorisant le fonctionnement d'une CAP.

Pour ce qui est des résultats de la Partie 2 du Questionnaire portant sur l'expérience et les pratiques en enseignement de l'écriture, les réponses des participants sont relativement détaillées (voir Annexe 5, p. 119). En réponse à la question 1, en termes d'expérience, d'importantes variations se révèlent. Sandra affirme avoir plusieurs années d'expérience et avoir participé fréquemment à des activités de développement professionnel dans le domaine de l'écriture. Les expériences de Jérald et Laurielle en écriture ont surtout été du côté anglais. Kamé, Carole et Monique qualifient leur expérience de moyenne, ou variable en fonction des habiletés à développer chez les élèves. Sarah n'a pas beaucoup d'expérience dans ce domaine et Rhéanne mentionne son expérience avec le journal d'écriture. En réponse à la question 2, tous les participants ont des croyances vis-à-vis les meilleures pratiques en écriture : Jérald et Sarah croient qu'il faut suivre le processus d'écriture (plan ou préécriture, brouillon, rédaction, révision); Sandra et Jérald croient qu'il faut établir un but pour écrire à l'avance; Rhéanne croit qu'il faut employer des modèles; Jérald, Sarah et Monique parlent d'utiliser les stratégies d'étayage; Jérald et Laurielle mentionnent qu'il faut enseigner les traits, les structures, la compréhension d'une manière équilibrée; Carole croit qu'il est primordial d'établir une base de vocabulaire oral et de s'exprimer à l'oral avant d'écrire; Sandra croit qu'il faut associer lecture et écriture. Pour la question 3, tous affirment également qu'ils expérimentent des succès dans leur enseignement de l'écriture. Les participants mentionnent, entre autres, que leurs élèves apprennent les conventions (Jérald), aiment écrire (Kamé), collaborer et partager ce qu'ils écrivent (Carole, Kamé et Rhéanne), ont des idées créatives (Sarah, Carole et Laurielle),

savent profiter d'une discussion pour développer leur projet d'écriture (Sarah), peuvent ajouter des détails (Monique). Les participants ont aussi identifié plusieurs défis dans l'enseignement de l'écriture en réponse à la question 4 : les adaptations nécessaires pour tenir compte des niveaux de compétence variés des élèves (Kamé et Jérald); le manque de temps à consacrer aux interventions individuelles (Rhéanne); le suivi à toutes les étapes du processus de l'écriture (Carole); l'emphase manquante sur les conventions de l'écrit (Laurielle); le manque de vocabulaire (Monique et Sarah); et convaincre les élèves de faire des révisions à leurs écrits (Sandra). Enfin, bien que Sarah et Carole ne formulent aucune question sur leur pratique d'enseignement de l'écriture, les autres participants se questionnent par rapport aux buts de l'écriture en immersion à chaque niveau, l'importance des conventions d'écriture, et comment et quoi corriger (Rhéanne et Monique), l'importance des conventions de l'écriture en 2^e année (Jérald) et la différence que leur enseignement peut faire dans l'apprentissage des élèves (Kamé).

Ces données confirment que les participants ont déjà entrepris une démarche de perfectionnement professionnel et acceptent de remettre leurs pratiques en question dans le domaine de l'écriture. Ainsi, en préparation de la prochaine rencontre de la CAP et en vue de stimuler davantage la réflexion des participants face à leur approche de l'enseignement de l'écriture, j'ai placé les réponses aux différentes parties du Questionnaire sur des diapositives PowerPoint. J'ai ensuite passé en revue les réponses à la Partie 2 du Questionnaire. J'ai fait ressortir les forces et les lacunes mentionnées par les participants concernant leurs élèves et j'ai classé celles-ci selon les six traits de l'écriture suivants : les idées, la structure du texte, la voix, le choix des mots, la fluidité des phrases et les conventions linguistiques. J'ai également fait ressortir quelques autres thèmes, notamment

la connaissance de divers genres de textes, l'utilisation de la phonétique, le travail coopératif, la motivation et l'autonomie. J'ai présenté ces forces et faiblesses sous forme de tableau (voir tableau 2) afin d'en discuter avec les participants au cours de la deuxième rencontre.

Tableau 2

Forces et faiblesses en écriture identifiées par les participants chez leurs élèves

Traits d'écriture et autres attributs des apprenants	Nombre de mentions comme force	Nombre de mentions comme faiblesse
Les idées	3	2
La structure du texte	2	1
La voix	1	
Le choix des mots, vocabulaire	1	3
La fluidité des phrases	0	0
Les conventions linguistiques	1	2
Connaissance de divers genres de textes	1	
L'utilisation de la phonétique	1	
Le travail coopératif, le partage entre élèves, l'écriture en paires	3	
La motivation	2	
L'autonomie en écriture	2	1

En somme, selon les réponses à la GOCAP, les participants à la CAP sur l'écriture disent se situer, en termes d'évolution, entre le stade d'implantation et d'intégration. Les expériences antérieures et concomitantes de travail en CAP font en sorte que les participants ont développé une appréciation certaine de cette approche et se sentent relativement à l'aise avec elle. En ce qui a trait spécifiquement au développement professionnel en écriture, les participants ont déjà des croyances sur l'enseignement de l'écriture, incluant le bien-fondé de l'approche du processus d'écriture, et ont atteint des

niveaux variés de compétence basés sur plusieurs années d'expérience pour certains, alors que d'autres sont encore en émergence. Les participants vivent une variété de succès ainsi que de défis dans leur enseignement de l'écriture et leur volonté de prendre part aux activités de la CAP sur l'écriture indique qu'ils sont prêts à chercher des moyens pour améliorer le rendement de leurs élèves.

Deuxième rencontre : normes de fonctionnement et lacunes à combler (14 janvier 2013)

Lors de la deuxième rencontre de la CAP, j'ai présenté les buts de la rencontre : revisiter les normes de fonctionnement, et prendre connaissance et discuter les résultats du questionnaire afin de cerner des objectifs à atteindre pendant notre projet. J'ai distribué à tous les participants une copie des normes de fonctionnement que nous avons utilisé lors de la CAP de l'immersion antérieure. J'ai lu chaque énoncé, en laissant un temps de réflexion à la suite de chacun. Tous se sont engagés à respecter ces normes de fonctionnement. Cependant, les participants m'ont demandé d'être présidente de rencontre pendant toute la durée de la recherche-action. Il s'agissait ainsi pour eux d'éviter de devoir consacrer du temps supplémentaire pour effectuer les tâches associées au rôle de présidence (préparation des ordres du jour, rédaction des comptes-rendus, etc.).

À la suite de cette discussion, j'ai affiché les résultats des Parties 1 et 2 du Questionnaire aux participants sur l'écran PowerPoint et tous ont reçu une copie des diapositives sur papier. Les participants n'ont manifesté aucune surprise face aux résultats. Ils ont confirmé qu'ils s'étaient basés sur leurs diverses expériences de CAP à l'école afin de remplir la GOCAP. Tous les participants étaient d'accord sur le fait qu'ils aimeraient avoir une direction plus claire face à leurs priorités en immersion et qu'une CAP pour

l'immersion faciliterait une meilleure collaboration pour améliorer le rendement de nos élèves dans certains domaines. Nous avons ensuite discuté chaque diapositive de la Partie 2 du Questionnaire dans le but de déterminer un plan d'action pour notre projet. Enfin, l'analyse du tableau des forces et des faiblesses des élèves en écriture nous a permis, comme CAP, de cerner les plus grandes lacunes chez nos élèves et de choisir un objectif pour notre plan d'action.

Dans cette optique, la discussion s'est rapidement concentrée sur le choix des mots de vocabulaire, car plusieurs participants (Jérald, Sarah, Monique) avaient cerné ce trait comme étant prioritaire à développer, et personne ne l'avait mentionné comme force chez leurs élèves. Les participants ont réaffirmé qu'ils observaient plusieurs lacunes dans le travail et dans la capacité des élèves à choisir des mots justes, et en particulier des verbes. Selon les observations des participants, les élèves utilisent souvent les mêmes verbes, surtout les verbes identifiés comme surutilisés par les élèves en immersion française. Les élèves ne prêtent pas assez attention aux verbes utilisés et n'accordent pas beaucoup d'importance à la variété et à la qualité des verbes employés dans leurs textes écrits. Les participants ont ensuite discuté plusieurs stratégies à mettre en œuvre en salle de classe pour améliorer ce trait telles que la modélisation des choix de mots, la décortication des textes, l'édition des textes avec les élèves, la substitution des mots simples par des mots plus riches et plus précis, l'utilisation des ressources langagières, l'augmentation des activités à l'oral et l'utilisation de banques de mots.

Nous avons terminé la rencontre en décidant de travailler le choix des mots et de développer un plan d'action visant à augmenter la compétence des élèves dans ce domaine lors de la prochaine rencontre. Sandra a alors informé les autres participants qu'elle avait

assisté à un atelier où l'animatrice avait parlé des verbes surutilisés par les élèves en immersion. Sandra s'est engagée à amener un document distribué au cours de cet atelier pour alimenter notre discussion à la prochaine rencontre. La rencontre s'est conclue en rappelant l'objectif de la prochaine rencontre prévue pour le 21 janvier 2013, soit de développer notre plan d'action.

Les discussions au cours de cette rencontre témoignent d'une volonté des participants de prendre en charge leur développement professionnel, d'échanger des idées et des ressources, et de collaborer en se fixant un but commun pour l'amélioration des compétences de leurs élèves. À la suite de ces discussions, j'en suis venu à la conclusion que le meilleur soutien que je pouvais offrir à ce stade d'évolution de notre CAP, était de préparer notre prochaine discussion sur le plan d'action afin d'accélérer le processus de prises de décision. Ainsi, en suivant les conseils de DuFour, DuFour, Eaker et Many (2006), j'ai créé un tableau pouvant être projeté à l'écran et précisant les éléments du plan d'action à considérer : les finalités, les stratégies à employer, les dates de rencontres, les tâches à accomplir, les méthodes de collecte de données, l'échéancier et les ressources nécessaires.

Troisième rencontre : développement du plan d'action (21 janvier 2013)

Lors de la troisième rencontre qui a eu lieu le 21 janvier, j'ai projeté le tableau du plan d'action sur un écran et nous avons tout de suite repris nos discussions sur le choix des mots. Sandra a présenté le document promis sur les verbes surutilisés en immersion et tous se sont mis d'accord pour travailler le choix des mots, en se concentrant en particulier sur l'emploi des verbes par leurs élèves. Les participants, surtout Carole, Laurielle et Sarah, se

sont interrogés sur les possibilités de développer la compétence des élèves sur ce trait à divers niveaux scolaires, et sur comment intervenir en maternelle et en première année lorsque les élèves écrivent très peu. Nous avons donc discuté diverses façons d'atteindre notre but à différents niveaux scolaires. Les participants ont envisagé mener une pré-enquête afin de déterminer les verbes déjà connus et utilisés par les élèves en situation d'écriture. Ils ont discuté les interventions appropriées pour chaque niveau scolaire telles que : discussions et réflexions avec les élèves sur leurs textes, enseignement direct du nouveau vocabulaire, étayage, enseignement explicite et modélisé du choix de mots, révision de texte, substitution de verbes, recherche de nouveaux verbes. Ils ont considéré l'évaluation des progrès des élèves par l'écriture de deux textes similaires, l'un écrit avant et l'autre écrit après la période d'intervention sur les verbes; ils ont prévu comparer les deux textes comme indice de progrès. Nous avons donc pu compléter une partie du plan d'action, mais nous n'avons pas terminé. Il a alors été décidé de terminer le plan d'action à la prochaine rencontre prévue pour le 5 février. Les participants se sont entendus pour réfléchir entretemps à un contexte d'écriture faisant déjà partie de leur programme d'études et de leur plan pour l'année, et auquel ils pourraient intégrer leur intervention sur les verbes.

À la suite de cette rencontre, j'ai relu ce qui avait été ajouté au tableau du plan d'action afin de déterminer si les informations pour les éléments complétés étaient assez claires et précises. J'ai aussi beaucoup réfléchi à comment les prétests pourraient se faire en maternelle et en première année. Carole, Laurielle et Sarah m'ont toutes les trois approchées avec leurs préoccupations et leurs questions vis-à-vis ces prétests : comment en effet faire un prétest lorsque les élèves ont si peu d'habiletés en écriture? À ces niveaux, chaque nouveau contexte d'écriture doit être précédé par une familiarisation au nouveau

vocabulaire à l'oral, il est difficile de faire écrire les élèves sans avoir déjà fait plusieurs leçons sur le vocabulaire et les verbes à utiliser dans le texte à produire. Sarah prévoyait travailler le thème des vêtements avec ses élèves; elle se demandait s'il lui serait possible de faire une intervention en écriture sur ce thème. Nous avons ensemble fait un remue-méninge sur les verbes associés à l'habillement tels que *nouer, enfiler, attacher, enlever, etc.* Nous avons considéré la possibilité de faire un prétest au niveau du groupe d'élèves, c'est-à-dire de faire un projet d'écriture partagée en groupe-classe afin de déterminer les verbes que les élèves connaissaient déjà collectivement. Sarah avait aussi discuté longuement avec Carole de cette façon de procéder au prétest et toutes deux ont manifesté leur accord. Deux autres participants, Rhéanne et Jérald, se sont alors joint à notre discussion. Rhéanne voulait emprunter l'idée du texte imagé proposée par Sarah afin de l'adapter pour sa classe de 2^e année. Jérald, qui partage la tâche d'enseigner au groupe de 2^e année avec Rhéanne (Rhéanne enseigne le français et les mathématiques en matinée et Jérald enseigne les autres matières en après-midi) voulait aussi s'impliquer. J'ai donc pris part à plusieurs discussions informelles entre ces participants, proposé des suggestions et observé plusieurs échanges d'idées fructueux pendant cette période entre notre 3^e et notre 4^e rencontre. Encore une fois, l'analyse des discussions au cours de cette troisième rencontre et les démarches qui s'ensuivent mettent en évidence la motivation des participants et le sérieux de leur démarche de développement professionnel, directement en lien avec le niveau de développement de leurs élèves.

Quatrième rencontre : fin de la planification (5 février, 2013)

Lors de la rencontre du 5 février, nous avons repris le travail sur notre plan d'action, les aspects manquants portant sur les ressources, les étapes et les actions à accomplir par

tous les participants. J'ai affiché à l'écran le tableau du plan d'action que nous avons à moitié complété à la rencontre précédente. J'ai relu notre but à voix haute et suggéré qu'il fallait préciser celui-ci en relation avec l'évaluation. Nous avons donc clarifié notre but en indiquant que chaque participant développerait une grille d'évaluation adaptée au niveau de ses élèves. Nous avons ensuite relu les autres sections du plan d'action déjà complétées afin d'apporter des ajustements selon les besoins. Au cours de ce processus, seulement quelques changements mineurs ont été suggérés. Nous avons enfin complété les sections manquantes du tableau de planification en prêtant une attention particulière aux étapes à suivre et aux actions à accomplir par tous les participants. Ainsi, en résumé, le plan d'action visait à amener les élèves des différents niveaux scolaires de maternelle à 5^e année à utiliser une plus grande variété de verbes dans leurs projets d'écriture. Les participants à la CAP se sont engagés à évaluer les progrès de leurs élèves en leur demandant de rédiger deux textes semblables l'un comme prétest, l'autre comme post-test, et en analysant ces textes à partir d'une grille développée par eux-mêmes et permettant de faire ressortir le nombre et la nature diversifiée des verbes utilisés, en comparaison avec les verbes surutilisés en immersion. Les participants se sont donnés un mois et demi entre le prétest (15 février) et le post-test (30 avril) pour implanter différentes stratégies pour enseigner aux élèves à utiliser une plus grande variété de verbes. Tous les participants avaient le sentiment que ce plan d'action (voir Annexe 7, p. 144) s'intégrait bien dans leur plan d'enseignement du programme d'études pour l'année en cours et qu'ils possédaient déjà les ressources nécessaires.

Le plan d'action terminé, la discussion s'est dirigée vers les contextes d'écriture dans lesquels ce plan serait mis en œuvre et auxquels les participants s'étaient engagés à

réfléchir avant la rencontre. Il ressort de cette discussion que Sandra a décidé de demander aux élèves d'écrire un court texte basé sur une activité d'écriture suggérée dans un manuel qu'elle utilise fréquemment. Sarah et Carole, pour leur part, ont déjà commencé une unité sur les vêtements et ont décidé d'intégrer l'enseignement des verbes à ce contexte. Sarah avait créé une histoire en images. Elle planifiait un processus débutant par la pré-écriture de l'histoire avec le groupe-classe et se terminant par une écriture autonome, en employant les mêmes images. Carole avait commencé à rédiger une liste de verbes associés aux vêtements mais n'avait pas encore choisi d'outil d'évaluation. Monique pensait pouvoir utiliser le contexte d'un texte du genre marche à suivre. Jérald avait commencé une pré-écriture et un remue-méninge sur les verbes avec ses élèves pour développer une plus grande compréhension du rôle d'un verbe dans une phrase. Ce partage d'idées entre collègues sur les contextes variés d'écriture possibles, malgré que les plans étaient encore peu précis, s'est avéré une source d'inspiration pour les participants encore incertains de leur plan et qui ont profité de l'occasion pour demander des clarifications sur les stratégies d'évaluation et d'enseignement de leurs collègues. Les discussions pendant cette rencontre ont été particulièrement riches surtout en ce qui a trait aux diverses méthodes pouvant être utilisées pour évaluer les textes des élèves et aux critères à inclure dans les grilles d'évaluation. Tous les participants, à l'exception de Monique, ont choisi d'évaluer uniquement les progrès dans l'utilisation des verbes au cours de cette intervention. À la fin de cette rencontre, les participants se sont montrés plus confiants dans leur plan d'action, en particulier Monique et Carole. Nous avons enfin décidé de nous retrouver à nouveau le 11 mars avec au moins une partie de notre plan d'action accomplie. J'ai rappelé à tous les participants que j'étais disponible pour les soutenir et très intéressée aux résultats de leur plan d'action. Je leur ai aussi demandé de venir à la prochaine rencontre avec des réflexions à partager.

En préparation pour la prochaine rencontre, j'ai donné un compte-rendu à Rhéanne et à Kamé, qui avaient été absentes. Rhéanne avait déjà collaboré avec Sarah afin de mettre en marche son intervention et son évaluation, et elle se sentait confiante envers le processus qu'elle prévoyait suivre. Kamé, pour sa part, se sentait un peu en retard car elle n'avait pas encore planifié son intervention. Je l'ai encouragée à rencontrer Sandra qui, selon mes observations, était déjà bien engagée dans l'intervention, et à discuter avec elle afin de l'aider à concrétiser ses idées. De plus, au cours de cette période, plusieurs participants ont partagé leurs grilles d'évaluation (Sandra et Rhéanne) et leurs prétests (Kamé, Monique et Sarah) avec moi et avec leurs collègues. Plusieurs ont aussi discuté leurs stratégies d'enseignement avec d'autres participants, surtout ceux qui travaillaient avec des élèves de même niveau scolaire.

Cinquième rencontre : interventions et résultats (11 mars 2013)

Lors de notre rencontre du 11 mars, presque tous les participants avaient déjà beaucoup cheminé dans leur plan d'action et étaient prêts à partager leurs observations. Laurielle avait complété son prétest et était en cours d'intervention en créant des contextes oraux dans lesquels les élèves devaient employer les nouveaux verbes. Carole, que j'avais eu l'occasion d'observer en salle de classe, avait guidé ses élèves dans la composition de phrases simples en utilisant des mots et des verbes écrits sur des cartons en forme de train. Elle était en train d'analyser les résultats de ses post-tests. Sarah, Rhéanne et Jérald avaient complété leurs interventions et leurs évaluations, et en avaient compilé les résultats. Comme stratégies, ils avaient utilisé l'écriture modelée et partagée, pour éventuellement atteindre le niveau d'écriture autonome chez leurs élèves. Ils étaient fiers des résultats de leurs élèves. Sandra était en cours d'évaluer les textes demandés à ses élèves comme post-

tests après avoir fait de l'enseignement explicite sur la révision des verbes dans un texte. Monique et Kamé avaient complété leurs prétests et étaient en cours d'intervention auprès de leurs élèves. Monique suivait le processus de l'écriture et modélisait l'écriture d'une marche à suivre. Kamé avait enseigné de façon explicite comment identifier les verbes simples et substituer des verbes plus précis dans les textes lorsque le brouillon avait été complété. Ses élèves avaient aussi collaboré en paires et appris à utiliser de façon plus efficace les outils de la langue pour arriver à la version finale de leur texte.

En ce qui concerne plus précisément les interventions planifiées, Laurielle, enseignante de maternelle, a guidé ses élèves dans l'écriture d'une courte histoire en leur offrant beaucoup de soutien langagier. Elle a ensuite introduit plusieurs nouveaux verbes tels que *courir*, *voler* et *flotter*. Au moment de la rencontre, elle essayait de stimuler l'emploi de ces nouveaux verbes à l'oral, en créant de nouveaux contextes pour ses élèves dans les centres d'apprentissage et d'autres activités en salle de classe.

Pour sa part, Carole, enseignante en 1^{re} année, a dit consacrer maintenant une heure, deux fois par semaine, à l'intervention dans le domaine de l'écriture. Elle a commencé l'intervention par une pré-écriture sous forme de remue-méninge avec ses élèves sur les mots associés à la Saint-Valentin, incluant des verbes tels qu'ouvrir, offrir, etc. Cette activité a été suivie d'une écriture partagée. Guidés par Carole, les élèves ont composé des phrases simples avec ces mots et se sont ensuite exercés à substituer les verbes dans les phrases pour créer de nouvelles phrases intéressantes, d'abord avec soutien et, enfin, de façon autonome. Par la suite, comme prétest, Carole a utilisé les mêmes stratégies de préécriture, de même que d'écriture modelée et partagée, dans le cadre d'une unité en sciences portant sur les animaux, en introduisant des verbes tels que grimper, ramper, voler, etc. , les élèves ont rédigé des phrases simples en suivant un modèle et en substituant des

verbes d'action dans leur journal d'écriture. Carole a ensuite enseigné comment utiliser un schéma conceptuel sous forme de toile avec quatre bulles à remplir. Les élèves ont composé de façon autonome 4 phrases à l'aide de ce schéma et de la liste de verbes étudiés en classe. Lors de la rencontre, Carole n'avait pas encore évalué ses résultats.

Dans la classe combinée de 1^{re} et 2^e années, Sarah a choisi un texte en images, sans texte, portant sur le thème de la routine matinale d'une petite fille. Comme pré-test, Sarah a procédé à un exercice d'écriture partagée en grand groupe. Ensemble, les élèves ont composé des phrases simples pour accompagner chaque image. Sarah a souligné tous les verbes dans les phrases ainsi rédigées et a introduit de nouveaux verbes plus précis à employer tels qu'*enfiler* et *nouer*. Les élèves, toujours en grand groupe, ont fait plusieurs exercices d'écriture modelée et partagée avec ces nouveaux verbes dans différents contextes. Ces exercices faisaient partie d'une unité d'enseignement sur les vêtements. Sarah a ensuite repris le texte en image utilisé pour l'écriture partagée et a demandé aux élèves d'écrire une histoire semblable de façon autonome. Sarah voulait évaluer si les élèves utiliseraient les nouveaux verbes enseignés et elle les a guidés dans le processus de l'écrit : pré-écriture, brouillon, copie finale et présentation orale des histoires aux camarades de classe. Sarah a créé une grille d'évaluation afin de comparer le texte original fait en classe comme prétest et le texte final de chaque élève. Elle a ainsi constaté une amélioration dans le nombre et la variété de verbes utilisés chez tous les élèves.

En 2e année, Rhéanne a présenté à ses élèves l'histoire en images, sans texte, qu'elle avait empruntée de Sarah. Les élèves devaient composer des phrases pour accompagner chaque image afin de compléter l'histoire. Ils ont fait cette tâche de façon autonome comme prétest. L'évaluation des phrases rédigées par les élèves a été faite à l'aide d'une grille et tous les verbes utilisés dans chacune des phrases ont été notés. Par la

suite, Rhéanne a repris l'histoire en images et guidé ses élèves, en groupe, dans la rédaction des phrases simples pour chaque image, comme exercice d'écriture partagée. Les élèves ont eu l'occasion de discuter le texte et les verbes utilisés, et ont choisi des verbes à substituer pour rendre le texte plus riche et plus précis. Rhéanne a introduit quelques nouveaux verbes que les élèves n'avaient pas encore entendus tels que *poursuivre* et *promener*. Les nouveaux verbes ont été ajoutés à la dictée de la semaine et Rhéanne a créé d'autres occasions pour reprendre ces verbes en situations orales et écrites, lors d'exercices d'écriture modelée et partagée. Les verbes ont aussi été affichés au mur pour que les élèves puissent s'y référer facilement. Enfin, comme post-test, Rhéanne a redistribué le même texte en images et les élèves ont composé de façon autonome un texte accompagnant ces images, tel que prévu.

Pour sa part, Jérald, qui partage le groupe d'élèves de Rhéanne, a fait des interventions supplémentaires sur le rôle du verbe dans une phrase dans le cadre de ses leçons de sciences et de sciences sociales. Il n'a pas fait ses propres évaluations sur les verbes telles que prévues dans le plan d'action. Cependant, avec Rhéanne, il a examiné et analysé les résultats recueillis par sa collègue. En comparant les deux textes rédigés comme prétest et post-test, Rhéanne et Jérald ont remarqué que tous les élèves avaient utilisé une plus grande variété de verbes et avaient inclus les nouveaux verbes dans leurs textes.

Monique, avec sa classe combinée de 3^e et 4^e années, a choisi d'enseigner le choix de verbes dans le contexte de l'écriture d'un texte de type marche à suivre. Comme pré-test, les élèves, regroupés deux à deux, ont écrit un texte pour décrire les règlements d'un jeu d'éducation physique. En grand groupe, ils ont ensuite eu l'occasion de discuter plusieurs de ces textes. Monique leur a fait remarquer les verbes sans saveur et répétitifs, en particulier la surutilisation du verbe *mettre*, et leur a expliqué l'importance d'utiliser des

verbes précis dans une marche à suivre. Comme deuxième étape, Monique a modélisé l'écriture d'une autre marche à suivre « *S'habiller pour aller dehors* », en utilisant des verbes riches. En grand groupe, les élèves ont discuté le choix des verbes et ont proposé quelques substitutions afin d'améliorer le texte. Avec Monique, ils ont ensuite précisé les critères pour leur prochain texte écrit. En suivant le processus de l'écriture (pré-écriture, brouillon et copie finale), les élèves ont enfin rédigé une deuxième marche à suivre en dyades. Enfin, ses élèves ont écrit une troisième marche à suivre de façon autonome. Monique n'avait pas encore fait l'évaluation de ce troisième texte mais elle rapporte avoir observé de façon informelle plusieurs nouveaux verbes dans les écrits des élèves. Elle prévoyait développer une grille d'évaluation et donner aux élèves l'occasion d'utiliser cette grille pour évaluer les textes de leurs camarades de classe et leur fournir de la rétroaction.

Avec sa classe combinée d'élèves en 3e et 4^e années, Sandra a d'abord demandé aux élèves de lire un texte narratif et d'écrire un texte de même structure, sur le même thème, en suivant le processus de l'écriture. Sandra n'a pas informé les élèves à l'avance de son intention d'évaluer l'utilisation des verbes dans leurs textes. En soirée, Sandra a lu les textes et surligné tous les verbes surutilisés (dire, être, avoir, aller et faire). Elle a noté combien de fois chacun de ces verbes avait été employé par chaque élève. Par la suite, Sandra a dirigé cinq leçons sur chacun des verbes surutilisés, en attirant l'attention de façon explicite sur l'emploi correct de chaque verbe et sur comment lui substituer d'autres verbes plus précis. En groupe-classe, les élèves ont fait un remue-méninge sur les verbes de remplacement et ont choisi, avec Sandra, un sujet pour l'écriture d'un deuxième texte (comment les animaux aident les humains), en évitant les cinq verbes surutilisés et en employant une plus grande variété de verbes. Lors de la rencontre, les élèves étaient en cours de rédaction du brouillon de ce texte. Sandra prévoyait suivre le processus de

l'écriture y inclus la révision des textes, pour enfin évaluer chacun de ces textes et comparer l'utilisation des verbes entre le premier texte et le deuxième texte écrits par chaque élève. Elle avait aussi l'intention de présenter et de discuter ces résultats avec ses élèves.

En 5^e année, les élèves écrivent fréquemment dans un journal de bord. Kamé a choisi un des textes déjà écrits dans les journaux de bord de chaque élève aux fins du prétest. Elle a souligné tous les verbes utilisés et noté la fréquence des verbes surutilisés. Elle a présenté les résultats du prétest à ses élèves et dirigé plusieurs discussions avec eux sur l'importance de choisir des verbes plus descriptifs et plus précis. Au moment de la rencontre, Kamé était en cours d'intervention et enseignait diverses stratégies pour améliorer le choix de verbes telles que l'utilisation des ressources langagières et la révision de textes en prêtant attention aux verbes utilisés. Quoiqu'elle avait sélectionnée une activité de post-test, elle réfléchissait encore à comment déterminer le progrès des élèves en pourcentage lors d'une collecte de données finales.

En somme, les participants à la CAP ont beaucoup parlé de leur intervention et de ce qu'ils avaient observé chez leurs élèves. Sandra en particulier, s'est rendue compte que ses élèves de 3^e et 4^e années n'étaient pas du tout conscients de leur surutilisation de certains verbes, et qu'une fois conscientisés, ils étaient, pour la plupart, motivés à enrichir leurs textes avec de verbes plus précis. Jérald a aussi remarqué que ses élèves utilisent souvent mal le verbe *aller* et qu'il devait mettre davantage d'effort à corriger cette lacune chez eux. Nous avons conclu la rencontre en déterminant la prochaine date du 25 mars 2013 pour continuer nos échanges sur les résultats des interventions.

À la suite à cette rencontre, j'ai rencontré Rhéanne, Sarah et Sandra individuellement pour regarder leurs données plus en détail. Nous avons discuté les résultats de plusieurs élèves, surtout ceux qui manifestaient des faiblesses en écriture. Nous avons examiné la motivation et les succès, grands ou petits, de quelques-uns d'entre eux. Selon Sandra, le simple fait de conscientiser les élèves à la répétition des mêmes verbes dans leurs textes suffisait à les motiver à s'améliorer. Pour Sarah et Rhéanne, le succès des élèves plus faibles était plutôt lié à l'étayage qui leur avait été fourni pendant le processus d'écriture.

Sans doute, ce qui ressort de l'examen des différents projets décrits jusqu'à maintenant par les participants, en termes de développement professionnel, est que chacun a procédé à une réflexion personnelle et a su adapter le plan d'action élaboré en CAP à ses propres besoins et à ceux de ses élèves. Personne n'a cheminé exactement de la même façon, ni au même rythme, mais le fait d'avoir un objectif commun a permis à chacun d'expérimenter davantage les démarches pédagogiques et les stratégies associées au processus de l'écriture. On constate également le soin mis par les participants à l'évaluation des progrès de leurs élèves, ce qui exige une certaine créativité, surtout auprès des élèves plus jeunes.

Sixième rencontre : fin des interventions et résultats (25 mars 2013)

Lors de notre rencontre du 25 mars, les discussions se sont centrées surtout sur les résultats des interventions de Monique et de Kamé, car elles étaient les seules à ne pas avoir présenté leurs résultats aux autres participants à la rencontre précédente.

Monique nous a informés du fait que ses élèves avaient terminé leur troisième marche à suivre. Ils y avaient travaillé pendant environ trois semaines en suivant le

processus de l'écriture. Après les exercices de pré-écriture et la rédaction d'un brouillon, les élèves ont travaillé en paires pour la révision de leurs textes. Ils ont souligné les verbes et se sontentraîdés dans la recherche de verbes plus précis pour remplacer les verbes surutilisés. Ils ont employé des outils langagiers tels que le dictionnaire de l'écrivain en herbe et le dictionnaire de synonymes et antonymes. Une fois leurs textes améliorés, ils les ont rendus à Monique qui était présentement en train de les corriger. La prochaine étape planifiée consistait à redistribuer aux élèves leurs premiers et leurs troisièmes textes afin qu'ils puissent comparer leurs résultats et voir leur progrès. Monique affirme avoir beaucoup appris en faisant l'activité car elle s'était concentrée sur la modélisation de chaque étape : l'écriture de la première marche à suivre, la révision des textes et la substitution des verbes, et enfin la comparaison des résultats.

Pour sa part, Kamé avait demandé à ses élèves de faire un deuxième exercice d'écriture dans leur journal de bord en se concentrant sur l'utilisation de verbes plus précis pour améliorer leurs résultats. Elle n'avait pas encore compilé les résultats de cet exercice. Par contre, elle avait analysé en détail les résultats du prétest : au total, ses élèves avaient utilisé 52 verbes différents, avec des variations importantes d'un élève à l'autre, allant de 5 à 18 verbes utilisés, la moyenne se situant à 8 verbes par élève. Les verbes surutilisés totalisaient 57 % des verbes employés dans les textes. Elle a noté l'intérêt particulier des élèves au sujet de leurs résultats et la motivation démontrée par la grande majorité à améliorer leurs textes. Lors de l'écriture en paires, les élèves semblaient trouver amusant l'utilisation du Bescherelle, des dictionnaires de synonymes et antonymes, et d'écrivain en herbe. Kamé a affirmé vouloir reprendre cette intervention chaque année, malgré que l'analyse des résultats des élèves lui a pris énormément de temps. Lorsque les résultats de

la 2^e collecte auront été compilés, elle prévoyait envoyer les résultats des élèves à la maison pour informer les parents de leurs progrès.

Ces partages ont été suivis par une discussion sur des sujets reliés aux interventions en écriture qui préoccupaient toujours les participants. D'abord, certains ont voulu discuter comment enseigner l'utilisation d'une plus grande variété de verbes tout au long de l'année. Kamé et Sandra ont ensuite souligné que les élèves qui ont des difficultés en lecture semblent connaître beaucoup moins de verbes que leurs pairs. Quelques participants se sont alors demandés si ce phénomène pouvait s'expliquer par une faiblesse générale chez ces élèves; d'autres, par contre, s'expliquaient cette réalité par le fait qu'à l'école, on demande à ces élèves de lire des livres très simples dans lesquels les verbes sont aussi très simples. Étant exposés à un nombre limité de verbes lors de la lecture, ces élèves ont moins de verbes à leur disposition lors de la démarche de l'écriture. La discussion s'est poursuivie autour de l'importance de faire ressortir les verbes captivants lorsqu'on les rencontre dans les textes lus et de guider les élèves afin qu'ils incluent ces verbes dans leurs textes. Quelques participants ont élargi la discussion en soulignant l'importance d'attirer l'attention des élèves sur les mots qui évoquent de l'émotion chez les lecteurs et sur le besoin de rédiger des introductions captivantes et variées. Tous les participants étaient d'accord sur le fait qu'il n'est pas évident pour les élèves de savoir comment chercher un verbe captivant ou remplacer un mot vague par un mot précis. Il faut alors que les enseignants modélisent une telle recherche régulièrement devant les élèves. Kamé s'est aussi demandée si elle-même utilisait une assez grande variété de verbes à l'oral, une inquiétude partagée par plusieurs autres participants. Il est en effet essentiel pour l'enseignant de servir de modèle en utilisant un vocabulaire précis et un grand nombre de verbes captivants lorsqu'il s'exprime devant les élèves. Enfin, Rhéanne a témoigné d'une

réelle transformation dans sa pratique de l'enseignement de l'écriture grâce à ce projet. En particulier, elle s'est rendu compte de l'impact de la modélisation du processus d'écriture en écrivant devant ses élèves et en réfléchissant à haute voix sur ses stratégies. Elle a beaucoup apprécié discuter avec ses élèves sur le choix de certains mots pour approfondir leur pensée. D'autres participants qui employaient déjà la modélisation du processus de l'écrit ont encouragé Rhéanne à continuer dans cette voie et lui ont proposé quelques documents additionnels comme références.

En guise de conclusion à la rencontre, j'ai signalé aux participants que la prochaine étape à franchir dans ce projet de recherche-action consistait à remplir à nouveau les Parties 1 et 2 du Questionnaire aux participants, auxquelles s'ajoutait une 3^e partie sur leurs perceptions des progrès et la motivation de leurs élèves (voir Annexe 8, p. 147). Une discussion faisant suite à la compilation et à l'analyse de leurs réponses ferait l'objet d'une prochaine rencontre.

Après la rencontre, le Questionnaire aux participants a été distribué comme prévu. Quelques participants ont répondu presque immédiatement par courriel ou sur copie papier. D'autres ont eu besoin de plusieurs rappels, mais en fin de compte, tous les questionnaires ont été remis vers la mi-mai.

Lorsque tous les questionnaires complétés ont été recueillis, je me suis mise à la tâche de compilation et d'analyse des résultats. J'ai préparé des diapositives Power Point qui résumaient ceux-ci de manière à pouvoir les présenter et obtenir des rétroactions au cours de la dernière rencontre de la CAP sur l'écriture.

Septième rencontre : présentation et validation des résultats (4 juin 2013)

Nous nous sommes retrouvés enfin comme CAP le 4 juin pour discuter et valider mes conclusions. Un des participants a accepté de prendre des notes lors de cette rencontre afin que je puisse m'assurer d'avoir noté correctement tous les commentaires et toutes les réflexions des participants. J'ai présenté les résultats de mes analyses en suivant l'ordre des parties et des questions posées dans le Questionnaire aux participants. Nous avons lu et discuté chaque diapositive et les participants ont donné leur rétroaction après la lecture de chacune.

Réponses à la Partie 1 du Questionnaire aux participants

En réponse à la Question 1 de la première partie du Questionnaire, sept des huit participants ont indiqué qu'ils avaient collaboré en CAP pour améliorer l'écriture de leurs élèves. La participante qui avait répondu par la négative a affirmé avoir mal interprété la question et a modifié sa réponse en conséquence. Ainsi, tous ont conclu avoir collaboré pour l'amélioration de l'écriture au cours de la réalisation du projet, ce qui n'est pas très différent des réponses obtenues au tout début de la recherche-action. Pour ce qui est de la 2^e question sur le développement de la CAP, l'analyse des réponses à la GOCAP avant et après l'intervention (voir tableau 3) indique que deux dimensions de la CAP ont régressé : les conditions physiques et humaines, et la culture collaborative. Les quatre dimensions de vision, leadership, diffusion de l'expertise et apprentissage collectif, et thèmes abordés sont demeurés semblables, alors que la dimension de prise de décisions et utilisation des données s'est améliorée. S'il n'est pas surprenant de constater que les conditions physiques et humaines sont évaluées moins favorablement, étant donné les contraintes et défis rencontrés dès le départ, il est intéressant de noter que même si tous affirment avoir

collaboré pendant le projet, les participants évaluent moins favorablement la culture collaborative de la CAP à la fin du projet.

L'analyse des discussions pendant les rencontres de la CAP révèle que les participants ont décrit ce qu'ils faisaient individuellement et ont échangé leurs idées, mais n'ont pas vraiment établi de collaboration entre eux. Quelques-uns ont discuté avec leurs collègues de façon informelle hors des rencontres pendant le projet mais surtout avec leurs collègues qui enseignaient à des niveaux semblables (Carole et Sarah, ainsi que Monique et Sandra). Ceci s'explique peut-être par le fait que le projet a été de courte durée et les plans d'action portaient sur un objectif très limité. Il demeure que la CAP semble avoir eu un

Tableau 3

Comparaison des réponses à la GOCAP au début et à la fin du projet et direction du changement dans l'évaluation du stade d'évolution de la CAP

Dimensions de la GOCAP	Début du projet	Fin du projet	Changement
Vision	Trois au stade d'implantation, quatre au stade d'intégration	Trois au stade d'implantation, cinq au stade d'intégration	Aucun
Culture collaborative	Un au stade d'implantation, six au stade d'intégration	Cinq au stade d'implantation, trois au stade d'intégration	Baisse
Leadership	Trois au stade d'implantation, quatre au stade d'intégration	Trois au stade d'implantation, cinq au stade d'intégration	Aucun
Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	Six au stade d'implantation, un au stade d'intégration	Six au stade d'implantation, deux au stade d'intégration	Aucun
Thèmes abordés	Six au stade d'implantation, un au stade d'intégration	Un au stade d'initiation, Six au stade d'implantation, deux au stade d'intégration	Aucun
Prise de décision et utilisation des données	Cinq au stade d'implantation, deux au stade d'intégration	Trois au stade d'adaptation, cinq au stade d'intégration	Hausse

Dimensions de la GOCAP	Début du projet	Fin du projet	Changement
Conditions physiques et humaines	Trois au stade d'implantation, quatre au stade d'intégration	Sept au stade d'implantation, un au stade d'intégration	Baisse

effet positif sur la conscientisation des participants à l'utilisation des données dans le processus de prise de décision, ce qui constitue un atout pour l'avenir. Bien sûr, ces résultats doivent être interprétés en gardant en tête qu'au début du projet, les participants ont répondu en fonction de leur participation à des CAP en général, alors qu'à la fin du projet, leurs réponses étaient davantage en fonction de leur expérience avec la CAP de l'écriture.

Face à ces résultats, les participants ont beaucoup discuté leur besoin d'avoir du temps dans l'horaire pour une CAP visant l'enseignement du français en général. Ils ont manifesté leur désir de reprendre la CAP de l'immersion dans les mêmes conditions que celles en vigueur pour la CAP de mathématiques. Ces résultats et discussions font ressortir le besoin de prêter davantage attention aux conditions physiques et humaines de la CAP, en particulier au fait que les rencontres se déroulent pendant le temps de classe, et de planifier une CAP à long terme qui favorise l'établissement d'une véritable collaboration entre les participants. Un travail sur ces dimensions apparaît essentiel pour que la CAP, éventuellement, atteigne le niveau d'intégration et s'y maintienne.

Réponses à la Partie 2 du Questionnaire aux participants

À la Question 1 de la deuxième partie du Questionnaire portant sur leur niveau d'expérience, les participants rapportent les mêmes variations que celles notées au début du projet : beaucoup d'expérience (Sandra), expérience moyenne (Rhéanne, Kamé et

Monique) et expérience variable (Jérald et Laurielle). Carole dit qu'elle a beaucoup d'expérience dans certains domaines et peu dans d'autres. Trois parmi les huit participants (Rhéanne, Sarah et Monique) affirment s'être améliorés au cours du projet. Rhéanne dit s'être améliorée dans l'enseignement du vocabulaire et dans l'identification des difficultés chez ses élèves. Sarah affirme apprendre chaque année et qu'elle continue à simplifier ses directives pour assurer plus de succès chez ses élèves à chaque stade d'écriture. Monique indique que le projet d'intervention l'a aidée à varier le répertoire de verbes que ses élèves utilisent et l'a conscientisée davantage au besoin de stimuler les élèves à utiliser un langage plus précis. Quand on en vient à l'enseignement de l'écriture (question 2), si on examine les croyances des plus générales aux plus spécifiques, Kamé croit que l'enseignement de l'écriture doit être basé sur les meilleures pratiques selon la recherche. Jérald, Sarah, Rhéanne et Monique parlent de l'importance de suivre le processus de l'écrit comme étant la meilleure pratique en écriture : « C'est par le biais du processus de l'écriture que les élèves sont amenés à améliorer leurs travaux » (Monique, p. 151). Plusieurs stratégies associées à ce processus sont aussi mentionnées : Jérald, Kamé, Laurielle et Sandra parlent de la modélisation et de l'étayage : « modeler, pratiquer, petits pas avant l'indépendance » (Laurielle, p. 151); « Il faut isoler les habiletés et les enseigner concrètement en montrant des exemples, en faisant de la modélisation et en donnant du temps pour la pratique, mais aussi laisser les élèves écrire pour le plaisir » (Sandra, p.151). Selon Jérald, il faut aussi : « Montrer aux élèves de bons exemples, des textes bien écrits... bon choix de mots, etc. » (p. 150). Carole affirme que ces croyances demeurent inchangées : « les élèves ont besoin d'une base forte de vocabulaire oral et doivent être capables de s'exprimer à l'oral avant d'écrire. ». (p. 120, 151) Lors de mon analyse, j'ai constaté que les réponses des participants à la deuxième collecte de données sont en général plus développées que celles

recueillies au cours de la première collecte. Ce fait semble indiquer que le projet de recherche-action leur a donné l'occasion de réfléchir davantage sur leur approche d'enseignement et de concrétiser celle-ci, tout en leur fournissant un langage commun pour exprimer leurs croyances. Les participants ont accepté mon interprétation de leurs réponses aux questions 1 et 2.

En réponse à la question 3, les participants rapportent qu'ils vivent beaucoup de succès présentement en salle de classe : « Ils [mes élèves] peuvent composer un texte avec des modèles, et utiliser les mots justes » (Rhéanne, p. 151); « Mes enfants sont capables d'écrire un petit paragraphe tout seuls! » (Carole, p. 151). Jérald, Laurielle et Monique ont tous les trois écrit qu'ils vivent du succès présentement dans l'utilisation d'un vocabulaire enrichi chez leurs élèves, y inclus les verbes : « Avec la tâche qu'on a fait pour ce projet, nos élèves ont commencé à utiliser plusieurs verbes variés au lieu des verbes surutilisés » (Jérald, p. 150) ; « Les élèves sont mieux capables de choisir des mots et des verbes plus spécifiques. » (Monique, p. 151). Kamé et Sandra rapportent avoir observé beaucoup de progrès cette année en écriture chez leurs élèves. Kamé dit aussi qu'elle a réussi à choisir des sujets d'écriture qui intéressent les élèves, que les élèves aiment écrire sur ces sujets et désirent partager leurs textes avec leurs camarades de classe. Comparativement aux succès mentionnés au cours de la première collecte de données, il semble que tous les participants insistent maintenant surtout sur les bénéfices découlant de leur participation au projet. Les participants ont été d'accord avec cette interprétation mais s'interrogeaient toujours en ce qui concerne l'efficacité de leur intervention, à savoir quel était le nombre exact d'élèves qui s'étaient améliorés.

En ce qui a trait aux défis (question 4) rencontrés dans leur enseignement, les participants déplorent le manque de temps disponible dans l'horaire (Jérald) et les

interruptions dans l'horaire. « Mon horaire de français cette année ne permet pas une bonne continuité dans l'enseignement de l'écriture. Je ne peux pas consacrer assez de temps dans un bloc ni à l'enseignement, ni à laisser le temps aux élèves d'écrire sans être interrompus » (Sandra, p. 152). Ils mentionnent aussi les niveaux variés dans les habiletés des élèves (Jérald et Sandra), le manque de vocabulaire des élèves (Jérald), la difficulté de quelques élèves à générer des idées pour écrire ou pour représenter leurs idées à l'écrit (Kamé, Sarah, Monique) et l'édition et la révision des textes (Rhéanne). « Aussi, un défi est évident avec les élèves faibles en lecture... ils ont des difficultés à identifier les sons dans les mots, donc à les écrire aussi » (Sarah, p. 152). Deux autres défis ont été mentionnés : le manque d'habileté des parents à lire les textes rédigés en français par les élèves (Kamé), et l'enseignement de l'écriture de différents genres de textes (Carole). La majorité des défis sont très semblables à ceux mentionnés lors de la première collecte de données, les variations dans les niveaux d'habiletés des élèves étant le plus souvent cité. Sans doute le peu de changements dans la nature des défis milite en faveur d'intensifier les efforts pour rétablir une CAP permanente dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue.

Enfin, les questions que se posent encore les participants en relation avec l'enseignement de l'écriture (question 5) sont diverses. Jérald s'interroge sur : « Comment est-ce qu'on peut motiver les élèves à écrire des textes? Quelles sont les meilleures stratégies pour élargir le vocabulaire des élèves? Comment est-ce qu'on peut aider les élèves en utilisant les lettres majuscules, les points, etc., dans leurs textes et dans leurs travaux quotidiens? » (p. 152). Monique se demande encore : « Combien de soutien leur donner? Combien est-ce que je devrais les corriger? » (p. 153). Laurielle est préoccupée par : «...qu'est-ce que les autres profs de maternelle font dans leurs salles de classes,

comment intégrer l'écriture plus souvent dans d'autres activités? » (p. 153). Sandra se pose la question : « Comment établir un horaire/plan efficace qui donne le temps nécessaire, qui permet au programme de français de rester équilibré et qui répond aux besoins individuels des élèves » (p. 153). Ces diverses questions confirment le besoin pour les participants de reprendre le travail en CAP dans l'avenir.

Réponses à la Partie 3 du Questionnaire aux participants

La première question de la Partie 3 du Questionnaire aux participants visait à amener ces derniers à préciser les stratégies pédagogiques utilisées au cours de l'intervention. Jérald et Sarah, qui ont rempli cette partie du questionnaire ensemble, et Monique décrivent brièvement le déroulement de leur intervention, les autres participants se limitant à nommer quelques-unes des stratégies utilisées, comme par exemple : « On a parlé souvent de comment faire des liens, comment utiliser des mots riches, et comment écouter pour les sons dans un mot. On a discuté aussi les parties d'une histoire. » (Laurielle, p. 154) ; « Après qu'ils étaient capable d'écrire des phrases simples, on a regardé dans la dictionnaire de verbes pour trouver des synonymes qu'on pouvait utiliser; par exemple, manger, avaler, dévorer, goûter, etc. » (Carole, p. 154) On constate globalement que les participants mentionnent plusieurs stratégies telles que : planification, discussions en grand groupe, remue-méninge, modélisation, étayage, écriture partagée ou modelée, écriture libre, entretiens en dyades, rédaction et révision, développement de banques de mots, utilisation des outils de la langue. On peut donc faire l'hypothèse que leur participation à ce projet leur a permis d'approfondir et de s'approprier davantage les stratégies préconisées dans la démarche du processus d'écriture.

En réponse à la question 2, les participants disent avoir observé une augmentation générale de l'attention prêtée par leurs élèves à l'utilisation de verbes plus précis à l'oral et à l'écrit. En maternelle, Laurielle mentionne les tentatives « d'utiliser des mots plus riches... un mot à la fois ! » (p. 155). En première année, Carole affirme : « Au départ, les enfants avaient de la misère à penser à des verbes... mais le plus qu'on l'a fait, le mieux qu'ils devenaient... » (p. 155). Jérald et Sarah voient plutôt une amélioration dans l'utilisation des verbes à l'oral chez leurs élèves de 1^{re} et 2^e années. Rhéanne voit en plus des progrès en écriture chez ces derniers : « Les élèves portent plus attention à ce qu'ils écrivent et comment ils écrivent ! » (p. 154). En 3^e et 4^e années, Sandra et Monique indiquent que leurs « élèves se sont engagés à fond dans le projet » (p. 155) et ont démontré une volonté d'être plus précis dans leurs écrits. Monique renchérit en disant « Au départ, c'était juste un projet d'écriture, mais maintenant, à l'oral, je vois qu'ils se corrigent afin d'être plus spécifiques » (p. 155). En 5^e année, Kamé signale que ses élèves ont « VRAIMENT aimé voir leurs données... et comparer leurs résultats. Ceux qui ont fait des progrès au deuxième essai étaient vraiment excités » (p. 154). Ces réponses indiquent que tous les participants ont observé des résultats positifs de leur intervention au niveau des compétences en écriture et en expression orale de leurs élèves, et suggèrent une motivation accrue chez ces derniers.

En ce qui concerne les moyens utilisés pour évaluer les progrès de leurs élèves (question 3), l'analyse des données montre que tous les participants, sauf Rhéanne et Carole, mentionnent la comparaison des données recueillies au prétest et au post-test : « En comparant la pré-écriture avec la post-écriture, on a remarqué une augmentation de phrases descriptives utilisées, ainsi qu'une augmentation de nombre de nouveaux verbes employés » (Jérald et Sarah, p. 156); « Les données recueillies des premiers textes et des

textes finals montraient que les élèves ont été capables d'employer une plus grande variété de verbes. » (Sandra, p. 157); « Au commencement, les élèves utilisaient toujours les verbes surutilisés. Après ma 2^e évaluation, la plupart des élèves ont utilisé des verbes et des mots plus spécifiques » (Monique, p. 157). Plusieurs participants ont remarqué en plus, probablement par observation, que les élèves ont utilisé ces nouveaux verbes dans d'autres situations d'écriture et à l'oral : « Ils ont continué à discuter de ces verbes dans d'autres contextes d'apprentissage » (Sandra, p. 157); « On a vu une amélioration d'usage des verbes en production écrite et à l'oral (Sarah, p. 156). Ces réponses indiquent une importance certaine attribuée par les participants aux données provenant de l'analyse des productions concrètes des élèves, confirmées par leurs observations.

En ce qui concerne l'influence de l'intervention sur la motivation des élèves en écriture (question 4), la majorité des participants (5 sur 8) disent avoir observé une plus grande motivation chez leurs élèves. Chez les plus jeunes, en 1^e et en 2^e années, Jérald et Sarah affirment : « Oui, on a vu une influence positive en écriture quand on a fourni une liste de verbes... Les élèves étaient plus motivés à utiliser les nouveaux verbes en activités orales et écrites... » (p. 157). Pour sa part, Carole renchérit : « Oui...plusieurs enfants ont continué d'écrire des histoires à la maison et en ont ramené en classe pour partager » (p. 157). Pour les plus vieux, en 5^e année, Kamé mentionne : « Je crois que les élèves sont plus motivés. Je crois que ça aide de leur montrer les données car ils deviennent plus conscients de leur niveau de rendement » (p. 157). Pour sa part, Monique, qui avait déjà plusieurs élèves qui adoraient écrire, a remarqué que « Suite au projet, il y a d'autres qui se sont ajoutés au groupe qui adorait déjà écrire » (p. 158). Il semble donc que les interventions en écriture ont produit quelques effets tangibles au niveau de la motivation des élèves.

La perception des participants sur le sentiment de compétence en écriture de leurs élèves (question 5) se situe en parallèle avec la perception de leur motivation. La grande majorité affirme avoir remarqué que les élèves se sentent plus compétents et confiants face aux tâches d'écriture qu'ils entreprennent et fiers de leurs accomplissements. Par exemple, Carole écrit: « Plusieurs enfants, même les plus faibles, voulaient écrire et ont eu du succès. Ils étaient capables et avaient l'habileté de faire leur propre écriture » (p. 158). Pour Sarah et Jérald : « Ce projet a eu une influence positive sur le sentiment de compétence de mes élèves; ils étaient très fiers à partager leurs projets finals, à l'oral et à l'écrit » (p. 158). Kamé rapporte que ses élèves de 5^e année « ... étaient très contents de voir qu'ils étaient capables de s'améliorer autant à la suite d'une seule leçon » (p. 158). Ainsi, si l'on ne peut pas vraiment attribuer cette confiance et cette fierté des élèves envers leurs compétences en écriture directement à l'intervention faite au cours de cette recherche-action, on peut certainement conclure que l'intervention a contribué au maintien d'un sentiment de compétence positif chez les élèves. Les participants ont encore une fois démontré leur accord avec cette interprétation des données.

Les deux dernières questions portaient plus précisément sur le cheminement professionnel des participants et leur volonté ou leur capacité de collaborer avec leurs collègues. En réponse à la question 6, tous les participants affirment avoir cheminé d'une manière ou d'une autre. Pour certains, la centration sur les verbes, les mots, le vocabulaire constitue un aspect important de leur cheminement : « Je n'ai jamais travaillé les verbes de cette façon auparavant. Cela a pris assez de temps, mais j'ai trouvé que le fait de viser ces verbes dans un contexte aussi précis avait beaucoup de valeur » (Sandra, p. 160); « Je suis devenue plus consciente d'introduire des nouveaux verbes et mots » (Laurielle, p. 159). D'autres participants ont indiqué qu'ils avaient cheminé vis-à-vis l'enseignement du

processus de l'écriture en général : « J'ai bien aimé les étapes que j'ai utilisées » (Carole, p. 159). Kamé a mentionné la valeur de partager les données spécifiques avec les élèves. Monique a parlé du fait de hausser ses attentes : « J'ai haussé mes attentes et les élèves ont essayé d'atteindre mes nouvelles attentes en écriture et à l'oral » (Monique, p. 160). Laurielle a fait de même en maternelle : « je pense que je peux pousser mes élèves plus, parce qu'ils sont toujours plus capables que je pense » (p. 159). Carole a signalé l'emploi du dictionnaire avec ses élèves de 1^e année : « J'ai modélisé comment utiliser un dictionnaire comme stratégie d'écriture. C'est quelque chose que je n'ai pas fait beaucoup avant ce projet » (p. 159). Chez plusieurs participants, les cheminements semblent avoir eu des répercussions à long terme. Les réponses de Carole et Rhéanne montrent qu'elles continuent à se questionner sur les stratégies pour enseigner les aspects plus difficiles et pour assurer le succès des élèves plus faibles. Kamé planifie refaire la même activité l'an prochain en apportant quelques changements : « Je vais définitivement refaire cette activité l'an prochain ... C'était une expérience positive pour nous tous... J'espérais recevoir plus de rétroaction de la part des parents; la prochaine fois j'enverrai peut-être un petit questionnaire à remplir » (p. 159). Quelques participants signalent toutefois que les acquis sont fragiles : « pour voir des changements permanents, il faut répéter un projet comme celui-ci plus souvent » (Jérald et Rhéanne, p. 159).

Enfin, pour ce qui est de la collaboration entre les participants pour améliorer le rendement en écriture, ceux-ci en rapportent très peu : « On n'a pas vraiment (collaboré), juste en réunion, mais c'est intéressant d'entendre tout ce qu'elles ont fait dans leurs salles de classes. » (Laurielle, p. 160). Encore une fois, les participants rapportent des collaborations limitées à des discussions entre collègues de même niveau sur un aspect ou l'autre de l'intervention, mais personne n'a travaillé réellement avec un collègue à un projet

commun. Contrairement aux analyses des questions précédentes auxquelles les participants avaient manifesté leur accord rapidement, ce dernier résultat sur la collaboration a suscité une vive discussion. Les participants se sont demandés s'ils avaient mal compris la question ou si la question avait été assez claire. J'ai alors expliqué que je voulais savoir si la collaboration entre les participants avait augmenté à cause du projet. Tous, sauf Jérald, ont alors affirmé qu'ils n'avaient pas bien interprété la question et qu'ils avaient effectivement collaboré plus souvent entre eux au cours du projet. Sarah en particulier a demandé de relire sa propre réponse et de changer celle-ci, car elle avait bel et bien collaboré avec d'autres. J'ai ensuite posé la question : « Comme enseignants, quels ont été les obstacles à une meilleure collaboration lors de ce projet? » Les réponses obtenues indiquent que l'obstacle majeur a été le temps. Les participants n'ont pas eu suffisamment de temps mis de côté pour les rencontres et pour la collaboration, étant donné les multiples autres priorités de l'école et de la division scolaire. En dernière analyse, ces résultats contradictoires indiquent que la question de la collaboration demeure entière et qu'une réflexion collective plus approfondie sur la nature de celle-ci s'impose.

Synthèse des résultats

En somme, les réponses à la partie 3 du questionnaire confirment l'ensemble des résultats de cette étude. En effet, en ce qui concerne le premier objectif spécifique de recherche portant sur l'impact de la CAP sur le développement professionnel des enseignants dans mon école, même si les conditions physiques et humaines défavorables ont contribué à une évaluation à la baisse ou contradictoire de la culture collaborative, il semble que la CAP a quand même été un succès en ce qui concerne la conviction accrue de l'importance d'utiliser des données pour mesurer le progrès des élèves et prendre des

décisions éclairées quant aux interventions susceptibles de répondre davantage à leurs besoins. Tous les participants se sont engagés dans un processus d'amélioration de leur enseignement qui a résulté en un approfondissement des pratiques associées au processus de l'écriture. Les participants ont noté une hausse dans leur sentiment de compétence. Pour ce qui est du deuxième objectif spécifique, les participants se sont donnés les moyens d'évaluer les progrès dans le rendement de leurs élèves et ont observé chez eux une motivation accrue envers les activités d'écriture. Tous les participants ont cheminé professionnellement d'une manière ou d'une autre, et manifestent en plus un désir de continuer à se rencontrer comme CAP et d'utiliser cette approche à long terme afin de susciter des changements permanents dans leurs pratiques et d'atteindre un plus haut degré de collaboration entre eux.

Discussion et leçons tirées de la recherche-action

Les résultats de cette recherche-action vont généralement dans le sens de ce qui a été observé dans plusieurs recherches antérieures concernant les bénéfices associés à l'implantation d'une CAP dans une école. En particulier, les observations des participants sur la motivation et le rendement accrus des élèves s'apparentent aux résultats d'autres études telles que celle de Leclerc et Leclerc-Morin (2007) et Hord (1997) qui concluent que les CAP affectent de façon positive la motivation, l'engagement ainsi que le rendement des élèves. Également, selon Leclerc (2010), pour faciliter le passage des participants à la CAP à travers un processus de croissance comprenant les trois stades d'initiation, d'implantation et d'intégration, il existe sept indicateurs. Les résultats de cette étude confirment l'importance de mettre en place les conditions afin d'atteindre un haut niveau de

fonctionnement et que la CAP se maintienne au stade de l'intégration. Si le stade d'intégration, une fois atteint, permet aux enseignants de « s'enrichir mutuellement, en collégialité, par des prises de décisions, une vision et des apprentissages partagés » (Leclerc, Moreau, et Leclerc-Morin, 2007, p. 159), des conditions qui sont moins qu'idéales risquent de ralentir et même de faire régresser cet enrichissement mutuel. La GOCAP proposée par Leclerc (2010) s'est avéré un instrument utile pour mesurer chacune des sept indicateurs et évaluer l'évolution de la CAP. Grâce à cette grille, les participants de cette étude ont pu cerner plusieurs obstacles à l'atteinte du stade d'intégration de la CAP, c'est-à-dire le manque de vision (priorités multiples à l'intérieur de l'école et dans la division scolaire) ainsi qu'un manque de conditions physiques et humaines propices à son épanouissement (manque de temps dans l'horaire pour les rencontres, discussions pédagogiques se faisant parfois lors d'échanges informels et parfois lors des rencontres formelles, etc.). Ceci confirme l'importance de prêter une attention sérieuse et constante à ces conditions afin d'assurer le succès de la CAP et d'en retirer le maximum des bénéfices possibles.

Ainsi, en tant qu'administratrice, les premières leçons que je tire de cette recherche-action sont de m'assurer, qu'à l'avenir, la CAP de l'immersion reprenne vie dans mon école et que les conditions physiques et humaines propices aux activités de cette CAP soient mises en place. Rendre la CAP de l'immersion permanente permettrait de regrouper les préoccupations pédagogiques des membres du personnel autour d'une vision commune du progrès des élèves et de favoriser le développement d'une meilleure collaboration vers l'atteinte de buts communs. Ceci implique une transformation dans les modes de fonctionnement de l'école, en particulier pour trouver des moments de rencontre propices et

stables dans l'horaire. Il convient d'éviter de fixer des rencontres pendant le temps personnel des membres de la CAP et de s'assurer qu'il y a suffisamment de temps pour que les discussions portent fruit à l'intérieur de chaque rencontre. Les possibilités de libérer huit enseignants simultanément pendant la journée scolaire sont relativement limitées, mais il serait quand même possible de réserver des moments à intervalles réguliers pendant l'année pour les libérer en leur fournissant des suppléants, par exemple. Parallèlement à ces rencontres de tous les membres du personnel, on pourrait prévoir des rencontres plus fréquentes avec un nombre plus restreint d'entre eux, en les regroupant par niveaux, ou par intérêts afin de stimuler davantage la collaboration. Dans tous les cas, les rencontres devraient durer au moins une heure afin de pouvoir bien se concentrer sur la tâche, cette recherche-action ayant démontré qu'une période de 45 minutes n'était pas tout-à-fait suffisante. Il serait également important de prévoir du temps de rencontre pendant les journées pédagogiques au début de chaque année scolaire pour élaborer un plan d'action annuel pouvant être mis en place dès la rentrée. L'accent placé sur la mise en place des conditions physiques et humaines de la CAP s'inscrit dans la logique des recommandations de Leclerc (2012) quant au rôle de la direction d'école dans l'implantation et dans l'intégration continue de la CAP. La direction d'école doit fournir les ressources nécessaires aux enseignants et faciliter les rencontres collaboratives en planifiant du temps de rencontre de qualité. Si la direction ne fournit pas ces conditions, comme c'était le cas dans la présente recherche-action, la CAP évolue plus difficilement et son épanouissement est douteux.

Comme autre leçon, les résultats de cette recherche-action démontrent, malgré les obstacles rencontrés en cours de route, une hausse dans l'utilisation des données au cours du processus de prise de décision à l'intérieur de la CAP sur l'écriture. Selon Leclerc

(2012), si les décisions prises sont basées sur des preuves et que l'école se sert de données précises pour situer le progrès des élèves, cela contribue à rendre la CAP plus fonctionnelle. Il s'agit donc d'une condition favorable qui existe déjà dans notre école et qui demande à être renforcée afin de contribuer à l'évolution positive de la CAP, pour le bénéfice des élèves. Il faudra donc, comme administratrice encore une fois, en plus d'assurer la présence de conditions physiques et humaines adéquates, insister sur le fait que les plans d'actions futurs des membres de la CAP incluent toujours des méthodes précises de collecte de données auprès des élèves, afin de vérifier que les approches et les stratégies mises en place par les enseignants portent fruit.

L'importance de ce processus continu de collecte de données et de réflexion sur elles est reconnue dans les études sur le processus de l'écrit autant en langue première qu'en langue seconde. Selon Grabe (2001), une évaluation efficace et continue doit faire partie intégrante du programme d'écriture pour les apprenants en langue seconde. Nadon (2002) affirme qu'au cours du processus d'évaluation, l'enseignant doit « ... à tous les niveaux, analyser les erreurs et enseigner en fonction de [ses] observations. [...] Il doit y avoir, comme en lecture, de l'enseignement direct sur des difficultés observées » (p. 71). Ces études confirment l'importance de l'utilisation des données en enseignement de l'écriture afin de prendre des décisions sur les interventions appropriées en salle de classe. Bien sûr, une CAP fonctionnelle fournit un encadrement propice pour cette démarche de collecte de données sur les progrès des élèves (DuFour, 2002; Leclerc, Clément et Moreau, 2011; Leclerc et Moreau, 2009), mais il faut en plus que les membres de la CAP puissent réfléchir sur le fonctionnement de la CAP elle-même.

En effet, cette recherche-action met aussi en évidence que la collecte de données concernant les modes de fonctionnement et les conditions de mise en œuvre de la CAP elle-

même demande une attention soutenue. Le cycle de recherche-action pouvant être repris sur une base continue, et en insistant sur la collecte de données et la réflexion sur celles-ci, les membres de la CAP seront mieux en mesure d'évaluer l'efficacité de leurs interventions en salle de classe et d'augmenter ainsi leur sentiment de compétence. Il est donc important de s'interroger et de recueillir des données pour évaluer jusqu'à quel point la CAP fournit l'occasion aux enseignants de résoudre ensemble des problèmes complexes, de partager leur expertise afin d'améliorer leurs compétences, et d'harmoniser leurs pratiques (Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007). Les participants lors de cette recherche-action ont pu s'entendre sur un plan d'action afin de résoudre un problème commun et ont cheminé en discutant les meilleures pratiques et en partageant leur expertise. Les résultats démontrent un approfondissement de leurs croyances vis-à-vis l'enseignement de l'écriture, résultant dans l'adoption de stratégies similaires par les participants. Les projets individuels développés par les participants leur ont permis d'expérimenter l'approche du processus de l'écrit (Dobkin-Kurtz, 1998 ; MÉS, 2008; Trehearne, 2006) et de se perfectionner dans l'utilisation d'un plus grand nombre de stratégies préconisées par les chercheurs telles que l'étayage (Brailsford, 2002; Giasson, 2003; Routman, 2010) et l'enseignement explicite de stratégies d'écriture dans le cadre d'un programme équilibré en littératie (Kristmanson, Bourgoin, Lebouthillier et Dicks, 2008; Trehearne, 2004). Étant donné que les données recueillies auprès des élèves lors de cette recherche-action démontrent leur succès, il est fort probable que les enseignants voudront réutiliser ces mêmes stratégies dans l'avenir.

Une dernière leçon tirée de cette recherche-action concerne le flou entourant la notion de collaboration observé lors de l'analyse des données et pendant les discussions au cours de la dernière rencontre de la CAP. Leclerc (2012) décrit le genre de collaboration

nécessaire au fonctionnement optimal d'une CAP et fournit des critères pour s'autoévaluer, comme groupe, sur cette condition. Il apparaît crucial de faire un retour avec les membres de la CAP pour réfléchir sur cette question et mettre en évidence leurs croyances sur la nature de la collaboration. Les membres de la CAP doivent parvenir à une représentation commune des implications concrètes du travail en collaboration afin de s'assurer qu'une réelle collaboration prenne forme dans l'école.

Enfin, il convient de rappeler les limites de cette recherche-action. Comme directrice à cette école, la chercheuse ne peut pas être entièrement objective, et donc un élément de subjectivité existe. De plus, cette recherche-action a eu lieu dans un contexte spécifique et les résultats ne peuvent être appliqués directement à d'autres contextes. On ne peut pas généraliser les résultats. Néanmoins, ces résultats peuvent servir à alimenter la réflexion des leaders scolaires qui désirent implanter une CAP dans leur milieu scolaire, qui se posent des questions vis-à-vis des CAP déjà existantes, ou cherchent à améliorer les résultats de leurs élèves en écriture et explorent des moyens possibles pour y parvenir.

Résumé et conclusion

Cette recherche-action visait à regrouper les enseignants d'une école d'immersion française en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) pour réfléchir et discuter le rendement actuel de leurs élèves en écriture, et implanter des interventions en salle de classe pour améliorer les compétences de ces derniers. Comme directrice de mon école, mon but était de soutenir les enseignants participant à la CAP dans leurs démarches pour améliorer les habiletés de leurs élèves. Afin d'être plus efficace dans mon rôle de leader pédagogique, j'ai décidé d'approfondir mes connaissances sur le fonctionnement d'une CAP et sur le processus d'enseignement de l'écriture, et de guider les enseignants à travers un processus de recherche-action en collaboration favorisant le changement de leurs pratiques.

Plusieurs chercheurs décrivent un effet positif des CAP sur l'atmosphère de l'école en général, sur les habiletés professionnelles des enseignants et sur le rendement des élèves (DuFour, 2002; Holland, 2002; Leclerc, Clément et Moreau, 2011; Leclerc et Moreau, 2009; Zybert, 2010). La CAP fournit un encadrement propice pour le développement de compétences de ses membres et l'implantation de pratiques exemplaires en salle de classe afin d'améliorer le rendement des élèves. Il est essentiel pour le leader d'une CAP de savoir évaluer les conditions qui affectent l'évolution et l'efficacité de celle-ci afin de déterminer les soutiens nécessaires qui doivent être mis en place afin que la CAP atteigne le stade d'intégration visé (Leclerc, 2010). Selon DuFour (2002), une CAP se définit comme étant

un groupe d'éducateurs qui travaillent ensemble pour atteindre des buts communs. Les membres d'un tel groupe coopèrent, s'entraident et se soutiennent pour développer leurs connaissances et trouver des stratégies afin d'améliorer la performance de leurs élèves. Cependant, les chercheurs avertissent qu'il faut créer des conditions optimales afin qu'une CAP puisse atteindre un haut niveau de fonctionnement. Selon Leclerc et Moreau (2009), il y a sept conditions gagnantes qui favorisent le succès des CAP : la vision du personnel de l'école centrée sur la réussite de tous les élèves, les conditions physiques et humaines permettent aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager, la culture au sein de l'école en est une de partage, le leadership de la part de la direction et des enseignants évolue, la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif font partie des buts visés, les thèmes abordés sont centrés sur l'apprentissage des élèves et les décisions prises sont basées sur des épreuves, et l'école se sert de données précises pour situer la progression des élèves. La direction de l'école (Leclerc, 2012) a un rôle important à jouer pour assurer que ces conditions soient bel et bien en place au sein de son établissement.

Pour ce qui est de l'écriture, l'enseignement par processus (Dobkin-Kurtz, 1998 ; MÉS, 2008; Trehearne, 2006), l'étayage et le soutien de l'élève vers l'autonomie (Brailsford, 2002; Giasson, 2003; Routman, 2010), et l'enseignement explicite de stratégies d'écriture dans le cadre d'un programme équilibré en littératie (Kristmanson, Bourgoin, Lebouthillier et Dicks, 2008; Trehearne, 2004) sont des approches et stratégies exemplaires préconisés par les auteurs, particulièrement dans le contexte de l'immersion française.

L'objectif de cette étude était d'examiner l'expérience d'enseignants participant à une CAP afin de renforcer leur démarche de développement professionnel en enseignement de l'écriture en classe d'immersion française au primaire et par ricochet, le rendement et la

motivation de leurs élèves dans ce domaine. Il s'est agi, d'une part, de déterminer si la participation des enseignants à la CAP leur a fourni un encadrement propice pour un tel développement professionnel et, d'autre part, de décrire les démarches entreprises par les participants pour élaborer un plan d'action et en évaluer les effets sur le rendement et la motivation de leurs élèves.

Pour atteindre cet objectif, la méthode de recherche-action a été choisie. Le cycle de recherche-action collaborative apparaît particulièrement approprié pour favoriser une démarche de réflexion récurrente sur le changement des pratiques d'enseignement en écriture et l'évaluation de leur efficacité sur l'amélioration du rendement des élèves. Dans le cadre de cette recherche-action, une CAP sur l'écriture a été formellement mise en place en décembre 2012 et les travaux de cette CAP se sont poursuivis jusqu'en juin 2013. Au total, sept rencontres de planification, de discussion, de réflexion et d'évaluation ont eu lieu. Huit enseignants d'une école élémentaire en immersion française ont accepté de se regrouper en CAP afin d'améliorer l'écriture de leurs élèves. Ces enseignants ont orienté leurs efforts vers le choix de verbes riches et précis par les élèves en contexte d'écriture. À l'aide des stratégies pédagogiques exemplaires empruntées à l'approche du processus de l'écrit et du programme de littératie équilibré, les participants ont planifié et mis en œuvre une intervention ciblée et ont comparé la performance de leurs élèves au début et à la fin de celle-ci, afin d'évaluer les progrès dans le nombre et la qualité des verbes choisis par les élèves dans leurs textes. Les participants de l'étude ont collaboré lors des rencontres de la CAP pour planifier leurs interventions et ensuite évaluer l'efficacité de leur plan d'action.

Comme chercheure et participante à la CAP j'ai pu évaluer l'efficacité de celle-ci ainsi que l'évolution des élèves et des enseignants par le biais d'un Questionnaire aux

participants administré avant et après l'intervention, et par mes observations tout au long du déroulement de la recherche-action. Les données recueillies m'ont permis de répondre à mes deux questions initiales concernant le fonctionnement de la CAP et l'amélioration de l'enseignement de l'écriture dans mon école. Pour ce qui est du fonctionnement de la CAP, même si les conditions physiques et humaines défavorables ont contribué à une évaluation à la baisse ou contradictoire de la culture collaborative, la CAP a quand même vécu une amélioration dans l'utilisation des données sur les progrès des élèves afin de prendre des décisions et mieux cibler les interventions nécessaires. Pour ce qui est de l'enseignement, les participants ont approfondi et intégré à leurs interventions les stratégies du processus d'écriture et ils ont tous observé une hausse dans les capacités des élèves d'utiliser une variété de verbes, ainsi qu'une hausse dans leur motivation à écrire. Tous les participants ont cheminé professionnellement d'une manière ou d'une autre et manifestent en plus un désir de continuer à se rencontrer comme CAP et d'utiliser cette approche à long terme, afin de voir des changements permanents dans leurs pratiques et d'atteindre un plus haut degré de collaboration parmi ses membres.

Comme directrice de mon école, les leçons que je tire de cette recherche-action concernent la création des conditions physiques et humaines favorables afin d'encourager et de soutenir l'évolution de la CAP de l'immersion dans mon école vers le stade de l'intégration. Il faudra donc continuer à prêter attention aux sept indicateurs d'une CAP fonctionnelle. Afin d'assurer que ces conditions soient optimales dans l'école, l'utilisation du processus de recherche-action pour recueillir des données sur l'évolution de la CAP et réfléchir sur elle se présente comme un outil pertinent. Il demeure important de continuer à

apprendre et à collaborer ensemble comme enseignants afin de faire croître les habiletés de nos élèves en écriture.

Comme il existe relativement peu de recherches, autant sur les CAP que sur l'écriture en contexte d'immersion française, d'autres études sur l'impact de ce dispositif de développement professionnel et des pratiques pédagogiques exemplaires sur le rendement des élèves en écriture dans ce contexte seraient utiles. Les limites de cette étude ne permettent pas de généraliser les résultats au-delà de l'école où elle a été réalisée, mais elle offre des pistes de réflexions et suscite de multiples questions. En particulier, quel est vraiment le sens que les enseignants accordent à la collaboration et comment favoriser une collaboration permanente au niveau de l'école? Comment planifier en CAP à plus long terme et sur un plus grand nombre de compétences à la fois? Comment mieux mesurer les progrès des élèves? Comment promouvoir davantage le développement du vocabulaire autant à l'oral qu'à l'écrit? Comment animer la CAP afin de soutenir la motivation et l'engagement des participants sur une base continue? Comment assurer un niveau élevé et continue de collaboration malgré la diversité des niveaux scolaires des membres de la CAP? Comment trouver l'équilibre entre les priorités de la division scolaires et les besoins particuliers associés à un programme d'immersion française? Voilà quelques questions, parmi bien d'autres, qui demandent encore à être explorées.

Annexe 1

Permission pour l'utilisation de la Figure 1

De : Léanne Marchand

Envoyé : September 24, 2011 2:57 PM

À : Généreux, Janie ED

Objet : Programme équilibré

Salut Janie,

Comment vas-tu? J'espère que tu passes une belle rentrée scolaire! J'ai une petite question pour toi... j'aimerais utiliser ton diagramme de programme équilibré (que tu m'avais envoyé il y a 3 ans) dans mon mémoire. Est-ce possible? Si oui, est-ce que tu as fais des changements au diagramme depuis? Pourrais-tu m'envoyer ta version la plus récente en format PDF?

Merci infiniment!

Léanne

--

Léanne Marchand

Directrice adjointe / Vice-Principal

De : Janie ED Généreux Objet : RE: Programme équilibré

À :Léanne Marchand mar., 27 sept. 2011 10:47

1 pièce jointe

Coucou toi!

Voilà le schéma en PDF. Il y a eu quelques changements légers (identité, technologies numériques – négocier le sens au lieu de compréhension et s'exprimer au lieu de production). Et il y en aura peut-être d'autres avant que le travail de PONC ne soit terminé, mais le concept ne va pas changer.

Bon courage avec ton mémoire.

Janie Généreux

Conseillère pédagogique: Français (1 à 12) et maternelle (immersion)

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Programme de langue équilibré Schéma.pdf

124 ko

Annexe 2

Normes de fonctionnement de la CAP

Nos normes de fonctionnement

Temps

Nous allons commencer et terminer les rencontres à l'heure.

Participation et écoute

Nous écoutons respectueusement les autres membres, sans interrompre.

Le devoir de la présidente ou du président est de s'assurer que chaque membre a eu l'occasion de contribuer aux discussions et que la discussion se fait de façon respectueuse.

Confidentialité

Nous pouvons partager à l'extérieur des rencontres les informations pertinentes aux personnes concernées seulement.

Prise de décision

Nous discutons à tour de rôle en tentant d'en arriver à un consensus, en autant que possible. S'il y a une grande division dans le groupe, nous accepterons de prendre le temps de réfléchir et de revenir sur le sujet à une autre rencontre.

Nous acceptons de respecter les opinions et les expériences des autres membres sans critiquer leurs commentaires ou leur personne.

Ordre du jour et compte-rendu

L'ordre du jour sera distribué par le président ou la présidente à l'avance pour permettre aux membres de contribuer. Il y a une rotation pour les tâches de président et de secrétaire, établie au début de l'année. Le ou la secrétaire remet le compte-rendu de réunion à la directrice pour l'insérer au cartable.

Attentes

Nous acceptons de nous respecter, de nous écouter et d'être à l'heure aux rencontres.

Nous acceptons d'être ouverts aux idées des autres.

Nous acceptons de nous traiter comme professionnels en agissant d'une manière professionnelle.

Nous acceptons de parler en français lors de nos rencontres et, en autant que possible, en toute autre situation.

Annexe 3

Questionnaire aux participants : prétest et post-test

Questionnaire aux participants (prétest)

Partie 1 : La CAP

1. As-tu déjà collaboré avec tes collègues de la CAP pour améliorer tes connaissances ou compétences en écriture, ou pour améliorer le rendement de tes élèves en écriture? Si oui, comment?

Il y a trois stades de développement d'une CAP: l'initiation, l'adaptation et l'intégration. A l'aide de la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP, Leclerc, 2010), détermine le stade auquel, selon toi, nous sommes rendus. Justifie ton choix.

Partie 2 : Les pratiques en écriture

1. Selon toi, quel est ton niveau d'expérience en termes d'enseignement de l'écriture?
2. Quelles sont tes croyances vis-à-vis les meilleures pratiques de l'enseignement de l'écriture?
3. Quels succès vis-tu présentement en salle de classe vis-à-vis l'enseignement de l'écriture ou vis-à-vis les taux de réussite en écriture de tes élèves?
4. Quels défis vis-tu présentement en salle de classe vis-à-vis l'enseignement de l'écriture ou vis-à-vis les taux de réussite en écriture de tes élèves?
5. Quelles questions as-tu toujours par rapport à l'enseignement de l'écriture en immersion ou de l'enseignement de l'écriture en général?

Questionnaire aux participants (post-test)

Partie 1 : La CAP

1. As-tu déjà collaboré avec tes collègues de la CAP pour améliorer tes connaissances ou compétences en écriture, ou pour améliorer le rendement de tes élèves en écriture? Si oui, comment?
2. Il y a trois stades de développement d'une CAP: l'initiation, l'adaptation et l'intégration. A l'aide de la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP, Leclerc, 2010), détermine le stade auquel, selon toi, nous sommes rendus. Justifie ton choix.

Partie 2 : Les pratiques en écriture

1. Selon toi, quel est ton niveau d'expérience en termes d'enseignement de l'écriture?
2. Quelles sont tes croyances vis-à-vis les meilleures pratiques de l'enseignement de l'écriture?
3. Quels succès vis-tu présentement en salle de classe vis-à-vis l'enseignement de l'écriture ou vis-à-vis les taux de réussite en écriture de tes élèves?
4. Quels défis vis-tu présentement en salle de classe vis-à-vis l'enseignement de l'écriture ou vis-à-vis les taux de réussite en écriture de tes élèves?
5. Quelles questions as-tu toujours par rapport à l'enseignement de l'écriture en immersion ou de l'enseignement de l'écriture en général?

Partie 3 : Vis-à-vis le projet d'écriture

1. Quelles stratégies pédagogiques as-tu employées avec tes élèves en salle de classe pendant ce projet d'écriture?
2. Qu'as-tu observé auprès de tes élèves pendant la démarche de ce projet?
3. Comment sais-tu que tes élèves ont fait du progrès dans leur rendement lors de ce projet? (Produits, conversations, observations)
4. D'après toi, est-ce que tes actions lors de ce projet ont eu une influence positive sur la motivation des élèves à écrire? Comment le sais-tu?
5. D'après toi, est-ce que ce projet a eu une influence positive sur le sentiment de compétence de tes élèves en écriture? Comment le sais-tu?

6. Comment perçois-tu ton propre cheminement professionnel en fonction de ton enseignement de l'écriture pendant ce projet? Si possible, sois détaillé.
7. As-tu collaboré plus souvent avec tes collègues sur l'écriture pendant ce projet ?

Annexe 4

**Formulaire de consentement éclairé destiné aux participants, certificat d'éthique et
lettre d'approbation de la division scolaire**

Formulaire de consentement éclairé destiné aux enseignants participants

Titre du projet de recherche : L'expérience d'une communauté d'apprentissage professionnelle pour améliorer l'enseignement de l'écriture au niveau primaire en immersion française : un projet de recherche-action

Chercheur : Léanne A. Marchand

Le présent formulaire de consentement, dont une copie vous sera remise pour vos dossiers, ne constitue qu'une partie du processus de consentement libre et éclairé. Vous devriez pouvoir y trouver l'objectif principal de la recherche et la nature de votre participation à ce projet. N'hésitez pas à demander de plus amples renseignements concernant ce formulaire ou sur des informations qui n'y figurent pas. Veuillez le lire attentivement et vous assurer de bien saisir la signification de toute autre information qui l'accompagne.

Le but de cette étude est l'amélioration de notre programme d'écriture par la collaboration entre enseignants. Vous participerez à des rencontres régulières afin de discuter les meilleures pratiques en enseignement de l'écriture de nos élèves et planifier des actions à poser pour améliorer cet enseignement et évaluer l'efficacité des changements que nous apportons à notre programme d'écriture. Votre participation au projet consistera à partager vos opinions personnelles sur le cheminement de la CAP, de même que sur votre cheminement professionnel et celui de vos élèves pendant la durée de l'étude. La qualité des travaux de vos élèves sera discutée pendant les rencontres afin de déterminer si les changements que nous apportons à notre enseignement en écriture a un impact positif sur l'apprentissage des élèves et si la CAP vous a fourni un encadrement efficace pour accomplir ces finalités.

Cette étude implique du temps de rencontre pour vous; ces rencontres auront lieu pendant nos heures de rencontres régulières; elles n'enlèveront pas de temps direct avec les élèves, ni de temps personnel. Pendant ces rencontres, vous discuterez avec les autres membres de la CAP vos pratiques en salle de classe vis-à-vis l'écriture et les besoins des élèves en termes d'écriture, en vous basant sur votre expérience. La durée de l'étude sera de trois à quatre mois.

Au cours de cette étude, aucun travail spécifique d'enseignant ne sera évalué. Des noms fictifs pour l'école et pour les enseignants seront employés dans le rapport final de cette étude; aucun participant ne sera nommé et toute information personnelle demeurera confidentielle.

Aucun enseignant ne sera filmé ni photographié au cours de cette étude. Il n'y a aucun risque ou danger pour vous ni pour les élèves puisque tout se déroulera selon vos conditions de travail habituelles à l'intérieur d'un contexte qui vous est très familier.

Les changements que vous aurez à appliquer en salle de classe seront basés sur les meilleures pratiques en enseignement selon les chercheurs. Il n'y a aucun risque connu à la mise en application des pratiques exemplaires en salle de classe. Par contre, les bénéfices

possibles sont nombreux tels que l'amélioration du rendement des élèves, une augmentation de la confiance et des compétences des enseignants, et une meilleure collaboration entre enseignants.

Un compte rendu des résultats de ce projet de recherche-action vous sera fourni sous forme d'une présentation PowerPoint lorsque les données auront été compilées et analysées.

Vous ne recevrez pas de rémunération additionnelle pour votre participation à cette étude.

En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi et les chercheurs, les commanditaires et les établissements concernés ne sont pas dégagés de leurs responsabilités professionnelles et légales. Vous pouvez, sans préjudices ni conséquences, vous retirer de cette étude en tout temps ou refuser de répondre à certaines questions. Votre participation soutenue devrait être aussi éclairée que l'était votre consentement initial. N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires en tout temps au cours de votre participation, soit à moi-même, en tant que chercheure

Léanne Marchand,

soit à mon directeur de mémoire

Hermann Duchesne, professeur titulaire, Université de Saint-Boniface

Cette recherche a reçu l'approbation déontologique du Comité d'éthique de la recherche de l'USB. Si vous voulez nous faire part de vos préoccupations ou de plaintes concernant ce projet, veuillez communiquer avec la ou les personnes ci-dessus mentionnées ou le responsable de la recherche de l'USB. Une copie de ce formulaire de consentement vous a été remise pour vos dossiers.

Signature du participant :

Date :

Signature du chercheur ou de son représentant :

Date :

Certificat d'éthique

Le 11 juin 2012

Madame Léanne Marchand

Objet : Certificat d'éthique no ETH-2012-11 juin
Chercheuse principale : Léanne Marchand

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface (USB) a examiné les composantes éthiques du dossier concernant le projet de recherche intitulé L'expérience d'une communauté d'apprentissage professionnelle pour améliorer l'enseignement de l'écriture au niveau primaire en immersion française : un projet de recherche-action. Après avoir pris connaissance des documents pertinents et reçu satisfaction à ses demandes, le Comité d'éthique de la recherche de l'USB est d'avis que le projet respecte les normes habituelles et que ce projet fait donc l'objet de l'attribution d'un certificat d'éthique no ETH-2012-11 juin.

Veillez noter que ce certificat arrive à terme le 11 juin 2013; il est donc émis conditionnellement au fait que vous, la chercheuse principale, devez soumettre un rapport final au Bureau de la recherche au plus tard le 11 juin 2013 (voir Annexe V de la Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains). Si vous avez complété la cueillette de données par cette date, mais pas encore terminé votre projet de recherche, vous devez remettre un rapport annuel au plus tard le 11 juin 2013 (voir le formulaire « Rapport annuel sur le projet de recherche présenté au CER »). Si, dans un an, vous n'avez pas encore complété la cueillette de données, vous aurez à soumettre une demande de prolongation au Bureau de la recherche au plus tard le 11 mai 2013 (voir Annexe IV de la Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains). Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sincères salutations.

Hélène Archambault,
Présidente du Comité d'éthique de la recherche

/mlc



Box 1809
Swift Current, SK S9H 4J8
Phone Toll Free: 1-877-321-9200
Phone: (306) 778-9200
Fax: (306) 773-8011

December 17th, 2012

Léanne Marchand,

On behalf of Chinook School Division, I am writing to grant you permission to conduct research at École Oman Elementary School for your Masters of Education degree from the University of Saint-Boniface.

Your research on improving the writing process for students through professional learning communities looks very interesting and I encourage you to share an abstract of the results with your Superintendent of Schools, Curriculum Coordinator and myself at your earliest convenience.

Please don't hesitate to contact me if you have any additional questions or if you require any further assistance.

Yours truly,

Bob Vavra
Superintendent of Curriculum, Assessment and Instruction
Chinook School Division

Annexe 5

Résultats du Questionnaire aux participants : prétest

Partie 1 du questionnaire : La CAP

Question 1 : As-tu déjà collaboré avec tes collègues de la CAP pour améliorer tes connaissances ou compétences en écriture, ou pour améliorer le rendement de tes élèves en écriture? Si oui, comment?

Participants	Réponses
Jérald	Oui, les stratégies partagées, nous avons discuté comment les élèves peuvent s'améliorer en AFL, nous partageons quelques ressources.
Rhéanne	Non
Kamé	Oui... au passé on a essayé quelques activités pour améliorer l'écriture après avoir reçu nos résultats d'AFL.
Sarah	Oui, mais très peu. On parle plutôt de la lecture et des mathématiques.
Carole	Un peu. Il y a quelques années ou la division scolaire voulait que tous les enseignants travaillent l'écriture. Les enseignants d'immersion se rencontrent pour discuter les nouvelles ou les problèmes d'apprentissage.
Laurielle	Oui, (pendant les rencontres de) la CAP FI de l'année passée.
Sandra	Conversations informelles surtout. Journées de développement professionnel. PGP et discussions.
Monique	Pour voir comment elles enseignent l'écriture à leurs élèves... leurs « marches à suivre ».

Question 2 : Il y a trois stades de développement d'une CAP : l'initiation, l'implantation et l'intégration. A l'aide de la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP, Leclerc, 2010), détermine le stade auquel, selon toi, nous sommes rendus. Justifie ton choix.

Participants	Réponses
Jérald	Entre le stade d'implantation et le stade d'intégration.
Rhéanne	Non répondu.
Kamé	CAP de l'immersion : c'est devenu une réunion pour discuter des événements et non l'amélioration du français. CAP (PLC) de maths : ça commence à vraiment bien aller.
Sarah	Selon moi, on est rendu au niveau 2 (stade d'implantation). Voir les boîtes cochées.
Carole	Stade d'implantation - on a commencé à être une CAP mais de s'organiser autour d'un sujet (en particulier) n'était pas le but de l'équipe.

Participants	Réponses
Laurielle	Niveau 2. Mais, maintenant on n'a pas de CAP FI (CAP de l'immersion) alors je pense qu'on ne se rend pas au niveau 3 assez vite.
Sandra	Non répondu.
Monique	Nous n'avons plus de CAP d'écriture et même quand nous en avons une, c'était ma première année dans ces réunions et franchement je n'avais aucune idée ce qu'on était supposé faire. Dans notre CAP de Mathématiques je crois que nous sommes rendus entre implantation et intégration (mais pour la plus part dans l'intégration).

Boîtes cochées sur la GOCAP : nombre de choix dans chaque stade et élément, selon les participants

Éléments de la CAP	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Vision		3	4
Conditions physiques et humaines		3	4
Culture collaborative		1	6
Leadership		3	4
Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif		6	1
Thèmes abordés		6	1
Prise de décision et utilisation des données		5	2

Partie 2 du questionnaire : Les pratiques d'écriture

Question 1 : Selon toi, quel est ton niveau d'expérience en termes d'enseignement de l'écriture?

Participants	Réponses
Jérald	J'ai de l'expérience avec l'enseignement de l'écriture aux niveaux 5e - 9e années en anglais. Alors, je connais quelques stratégies, des infos, à propos de l'évaluation et du processus, etc.
Rhéanne	Journal, (écriture) par étapes : Plan et décisions, brouillon, correction, copie finale.
Kamé	Moyen... Je continue à apprendre à être une meilleure enseignante.

Participants	Réponses
Sarah	Je n'ai pas de niveau d'expérience en écriture. D'ailleurs, je travaille très fort avec mes élèves sur les conventions d'écriture : majuscules et minuscules, formation des lettres, espaces entre les mots, points de ponctuation.
Carole	<i>Mix and match</i> (très connaissante en certains domaines, peu en d'autres)
Laurielle	En français, pas beaucoup en maternelle; seulement des choses de bases. Mais j'ai enseigné la 5e année en anglais (pendant) 14 ans.
Sandra	J'ai beaucoup d'expérience (des années) à enseigner l'écriture. C'est un domaine que j'ai visé plusieurs fois pour mon développement professionnel alors j'ai beaucoup travaillé, mais j'ai d'autres idées que je n'ai jamais implantées.
Monique	Je me crois encore être entre émergente et compétente... je suis toujours à améliorer mon enseignement.

Question 2 : Quelles sont tes croyances vis-à-vis les meilleures pratiques de l'enseignement de l'écriture?

Participants	Réponses
Jérald	Il faut suivre le processus de l'écriture, il faut être structuré avec des étapes (l'échafaudage). Les conventions sont très importantes aussi. Il faut avoir une cible, une raison pour chaque tâche en écriture.
Rhéanne	J'aime le journal libre ou à partir d'un modèle ou d'une question.
Kamé	On devrait utiliser les méthodes qui sont soutenues (par) la recherche. On doit modéliser pour les élèves!
Sarah	On commence par un mot et on ajoute pour faire des phrases. Quand l'élève est prêt, on continue avec quelques phrases pour créer un paragraphe. Le processus d'écriture : pré-écriture, brouillon, copie finale.
Carole	Que les élèves ont besoin d'une base forte de vocabulaire oral et sont capables de s'exprimer à l'oral avant d'écrire...
Laurielle	Il faut avoir un (équilibre) entre les traits, les structures, la compréhension. Je pense que les conventions sont oubliées parfois pour faire toutes les autres choses (traits).
Sandra	L'écriture va main dans la main avec la lecture. Les enfants apprennent à écrire, comme à lire, en faisant des liens. Le progrès est réalisé quand les buts sont spécifiques.
Monique	Je fais, on fait (plusieurs fois) ensuite les élèves le font.

Question 3 : Quels succès vis-tu présentement en salle de classe vis-à-vis l'enseignement de l'écriture ou vis-à-vis les taux de réussite en écriture de tes élèves?

Participants	Réponses
Jérald	Les élèves apprennent à faire des phrases complètes, des genres divers de l'écriture, des conventions, comment écrire sur la ligne!
Rhéanne	La phonétique et l'entraide des élèves (entre eux)
Kamé	Les élèves aiment écrire et partager leurs productions écrites. Certains élèves commencent à être de bons écrivains (étant donné) que ce sont des élèves en immersion!
Sarah	Si je donne un sujet, et on a eu une bonne discussion en fournissant plusieurs idées, on est capable de créer une simple écriture (rédaction).
Carole	Mes élèves commencent à être capables d'exprimer leurs idées sous forme d'illustration et ensuite de les présenter à un ou deux camarades.
Laurielle	Quand je vois l'écriture de mes enfants (pas mes élèves), je peux voir de bonnes idées, la voix, bonne organisation. C'est créatif.
Sandra	Cette année, en particulier, j'ai plusieurs élèves qui sont très faibles. J'essaie des stratégies avec eux que je n'ai jamais utilisées auparavant dans la salle de classe. J'ai aussi des élèves qui écrivent beaucoup indépendamment et c'est un défi de les convaincre de ralentir assez pour faire des changements.
Monique	Les élèves commencent à ajouter plus de détails dans leur écriture mais parfois la confiance et la connaissance du mot en français leur manquent. Plusieurs savent quoi faire mais d'autres ont de la difficulté.

Question 4 : Quels défis vis-tu présentement en salle de classe vis-à-vis l'enseignement de l'écriture ou vis-à-vis les taux de réussite en écriture de tes élèves ?

Participants	Réponses
Jérald	Les niveaux variés des élèves, le manque de motivation de quelques élèves, des difficultés en apprentissage de quelques élèves, un manque de vocabulaire.
Rhéanne	Temps pour 1 à 1 (interventions individuelles)
Kamé	Les niveaux des élèves sont diversifiés. Pas assez de temps pour enseigner.
Sarah	De prolonger nos idées en plusieurs phrases. Grammaire et mots de vocabulaire sur un sujet.
Carole	(Suivre) les propres étapes pour développer de bons écrivains.

Participants	Réponses
Laurielle	Il n'y a pas assez d'emphase sur les conventions de l'écriture.
Sandra	Voir question #3.
Monique	Voir question #3.

Question 5 : Quelles questions as-tu toujours par rapport à l'enseignement de l'écriture en immersion ou de l'enseignement de l'écriture en général ?

Participants	Réponses
Jérald	Quels sont les buts pour chaque année en écriture? De quelle importance sont les conventions de l'écrit en 2 ^e année?
Rhéanne	Comment et quoi corriger? en peu de temps?
Kamé	Est-ce que je fais une différence (dans) l'apprentissage des élèves?
Sarah	?
Carole	Rien à ce moment.
Laurielle	Quoi faire en maternelle?
Sandra	Je n'ai pas vraiment de grandes questions. C'est plutôt de ne jamais avoir assez de temps dans l'horaire.
Monique	Combien corriger les élèves. Mon opinion c'est que ce n'est pas mon travail alors je demande une couple de questions et/ou suggestions pour améliorer leur écriture.

Annexe 6

Ordres du jour et journal de bord des rencontres

Ordres du jour

Ordre du jour

CAP d'immersion

Date : le 4 décembre, 2012

Présents : La chercheure, Jérald, Kamé, Laurielle, Sandra, Sarah, Carole

Absents : Rhéanne et Monique

Buts de la rencontre :

Présenter les grandes lignes de la recherche

Repasser les exigences du projet

Repasser le formulaire de consentement

Discussion:

Présenté les grandes lignes de la recherche-action, partagé les buts et le processus à suivre

Repasé les exigences - temps de rencontres, activités en classe, l'évaluation de la CAP, résultats des élèves

On a lu le formulaire de consentement ensemble. J'ai expliqué qu'il n'y a aucune obligation, clarifié ce que la recherche demande

4 personnes vont participer certainement. On a décidé que j'enverrai une date de rencontre avant Noël pour remplir le Questionnaire et en discuter et qu'après on déterminerait un plan d'action après Noël.

D'autres membres vont réfléchir. Comme deux personnes manquent, je vais en parler individuellement avec eux.

Notes et décisions prises: Nous allons remplir le questionnaire ensemble avant Noël. La rencontre sera le 14 décembre, 2012.

Ordre du jour
CAP d'immersion
Date : le 14 décembre, 2012
Présents : Tous les participants
Absents : Aucun

Buts de la rencontre :
Remplir le Questionnaire 1
Repasser les normes de fonctionnement de la CAP

Discussion :

Présenté encore une fois les buts de la recherche-action ainsi que le processus; j'ai donné l'occasion aux participants de poser des questions

J'ai repassé les buts de la rencontre aujourd'hui : remplir le Questionnaire 1 destiné aux participants individuellement et ensuite en discuter et que si on a le temps, revoir les normes de fonctionnement et déterminer s'ils ont besoin de changements.

J'ai distribué le Questionnaire 1 et la grille GOCAP, les participants ont coché individuellement chaque catégorie sur la GOCAP pour identifier où on est rendus comme équipe et ont rempli le questionnaire

Un courriel sera envoyé par la chercheuse avant la prochaine rencontre : le 14 janvier à midi.

Les buts pour la prochaine rencontre : Repasser les normes de fonctionnement; je vais aussi compiler les résultats du Questionnaire 1 et les fournir à l'équipe, redonner une copie des réponses à chaque participant, déterminer le but à atteindre pour la CAP

Notes et décisions prises : La chercheuse compilera les résultats du Questionnaire 1 pour les présenter lors de la prochaine rencontre : le 14 janvier, 2013.

Ordre du jour

CAP d'immersion

Date : le 14 janvier, 2013

Présents : La chercheure, Jérald, Sarah, Sandra, Rhéanne, Carole, Monique

Absents : Kamé

Buts de la rencontre :

Revoir les normes de fonctionnement

Repasser les résultats du Questionnaire 1

Discussion :

On a relu ensemble les normes de fonctionnement de la CAP, tout le monde s'engage à les suivre. Aucun changement aux normes. Le groupe a décidé que la chercheure sera présidente de rencontre pendant toutes les rencontres de la CAP durant la recherche-action. A l'écran, j'ai présenté les résultats du Questionnaire 1. Les participants ont validé les résultats de chaque diapositive.

On a discuté les forces et les lacunes de nos élèves en écriture. On s'est décidé sur le choix des mots à travailler : verbes? variété dans les verbes et d'autres. Quelques stratégies possibles discutées : idées - modéliser en lisant; décortiquer des textes; retravailler des textes; substitution des verbes dans les textes; ressources : dictionnaires; activités à l'oral; banque de mots; listes...

Sandra a proposé de travailler les verbes surutilisés, elle va les amener à la prochaine rencontre.

Notes et décisions prises : Nous allons rédiger notre plan d'action lors de la prochaine rencontre : la rencontre sera le 5 février, 2013.

Ordre du jour
CAP d'immersion
Date : le 21 janvier, 2013
Présents : Tous les participants
Absents : Aucun

Buts de la rencontre :
Rédiger un but
Rédiger le plan d'action

Discussion :
Sandra a partagé les verbes surutilisés. Nous avons rédigé notre but sur les verbes.
Nous avons rédigé le plan d'action à l'écran.
Nous avons discuté le pré-test et le post-test et comment les comparer.
Nous avons discuté plusieurs stratégies à employer lors des interventions: discussions et réflexions avec les élèves sur leurs textes, enseignement direct du nouveau vocabulaire, étayage, enseignement explicite et modélisé du choix de mots, révision de texte, substitution de verbes, recherche de nouveaux verbes.

Notes et décisions prises: Nous allons terminer le plan d'action à la prochaine rencontre et tout le monde va réfléchir sur une activité prétest et une activité post-test à créer. La prochaine rencontre sera le 5 février, 2012.

Ordre du jour

CAP d'immersion

Date : le 5 février, 2013

Présents : La chercheuse, Jérald, Sarah, Sandra, Monique, Carole, Laurielle

Absents : Kamé et Rhéanne

Buts de la rencontre :

Discuter les activités de la semaine de l'éducation française

Faire une mise à jour des activités individuelles des enseignants de la CAP

Les membres de la CAP ont discuté brièvement les activités de la semaine de l'éducation française

Nous avons terminé les sections manquantes dans le plan d'action.

Mise à jour par les enseignants sur leurs plans pour la recherche-action

Sandra va adapter une leçon pour écrire un texte d'opinion (pré-test) elle va comparer par après.

Sarah va utiliser une histoire à images; le groupe ensemble va trouver des phrases, va remplacer des verbes et après les élèves vont faire une écriture indépendante

Carole va faire une liste de verbes avec les vêtements; elle va modéliser des nouveaux verbes

Monique va utiliser une marche à suivre indépendante comme pré-écriture

Jérald va possiblement faire une écriture sur les saisons préférées (pré-écriture et remue-ménages des verbes)

Notes et décisions prises: Nous allons terminer au moins une partie de notre plan d'action avant la prochaine rencontre. La prochaine rencontre sera le 11 mars, 2013.

Ordre du jour
 CAP d'immersion
 Date : le 11 mars, 2013
 Présents : Tous les participants
 Absents : Aucun

Buts de la rencontre :

Faire une mise à jour des activités individuelles des enseignants de la CAP

Discussion:

Carole : fait 1 heure 2 fois par semaine pour l'écriture; avant elle divisait le temps en deux pour la formation des lettres. Maintenant elle pourra viser des paragraphes. Elle commence avec la personne qui fait l'action, (QUI?) et suit avec le Quoi (le mot d'action). Elle utilisait les mots de la Saint-Valentin. Évaluation : son groupe a fait une liste de verbes (animaux et actions). Ensuite les élèves choisissent et composent dans leur journal. Comme post-test, ils feront un paragraphe avec une organisation graphique (schéma conceptuel)

Rhéanne travaille les verbes simples. Ils ont écrit l'histoire indépendamment et ensuite en groupe ils ont fait des substitutions en introduisant des nouveaux verbes par ex. : il poursuit, et il se promène. Ils ont ensuite employé ces verbes en nouvelles phrases et en dictées. Ensuite ils ont écrit l'histoire encore une fois. Les mots étaient affichés sur les mots du mois. Tous les élèves connaissent plus de verbes en comparant les deux pré et post écriture. Une élève, c'était la première fois qu'elle écrivait indépendamment.

Sarah : A fait une pré-écriture imagée, une écriture collaborative. Elle enseignait à souligner les verbes dans le texte et a ensuite enseigné des nouveaux verbes. Pour la post-écriture, elle a employé les mêmes images. Ils avaient la liste de mots, ils ont fait leur écriture indépendamment. Elle a comparé : Combien de verbes en total? Combien de verbes sont venus de la pré-écriture? Combien de verbes sont venus de la post-écriture? Il y a eu une amélioration de tous les élèves. Ils ont fait une révision, ils ont suivi le processus de pré-écriture, brouillon, copie finale, et ont présenté à leurs camarades. Il y avait des critères.

Monique : Pas encore terminé; elle utilise des marches à suivre. Pré-écriture en partenaires, marche à suivre pour le jeu "Benchball". Elle a observé que les élèves utilisaient toujours les mêmes verbes tels : lance et met. En groupe-classe, ils ont discuté, observé tous les mêmes verbes. Elle a modélisé une autre marche à suivre : "S'habiller pour aller dehors" ensuite, en groupe ils ont substitué des verbes en modélisant le processus. Ils ont fait ensuite une marche à suivre indépendamment en utilisant le processus de l'écriture. Elle n'a pas encore évalué mais elle observe qu'il y a beaucoup de nouveaux verbes. Elle va ajouter une grille d'évaluation et les élèves vont possiblement évaluer les textes des autres.

Kamé : Elle a photocopié un texte dans le journal des élèves et elle a souligné tous les verbes surutilisés. Elle remarque qu'ils utilisent très fréquemment ces mêmes verbes. Elle va utiliser l'évaluation de Rhéanne et de Sarah pour aller de l'avant. Elle va faire ce que les autres ont essayé.

Sandra : Elle a commencé avec une leçon dans “Les yeux du coeur” comme pré-test. Elle n’a rien expliqué aux élèves à l’avance. Ensuite, elle a souligné chaque verbe surutilisé. Elle a fait une leçon par verbe. (Etre, avoir, aller, dire et faire). Ensuite, ils ont choisi un sujet ensemble comme classe (Comment les animaux aident-ils les humains). Ils ont écrit un deuxième texte sachant que le but est d’utiliser différents verbes. Ils sont en train de le travailler en ce moment. Elle va comparer les deux textes comme post-test. Elle partagera l’évaluation avec la CAP une fois terminée.

Laurielle : Ils ont écrit une histoire “En cent ans...” en groupe classe. Les élèves ont toujours utilisé “aller” et “Je vais”. Elle a parlé d’autres façons qu’on peut se rendre à l’école tels : voler, flotter, courir dans l’avenir. Maintenant, elle essaie d’utiliser ces verbes à l’oral en d’autres activités.

Discussion générale : Les élèves commencent à nous reprendre, utilisent les verbes modélisés à l’oral, quelques élèves utilisent mal le verbe “aller” mais on y travaille.

Notes et décisions prises: La prochaine rencontre sera le 25 mars, 2013.

Ordre du jour

CAP d'immersion

Date : le 25 mars, 2013

Présents : La chercheure, Sandra, Monique, Rhéanne, Kamé, Carole, Jérald, Sarah

Absents : Laurielle

Buts de la rencontre :

Faire une mise à jour des activités individuelles des enseignants de la CAP

Discussion :

Kamé : Elle a évalué son pré-test. Elle a partagé ses données du prétest avec la CAP. En classe, elle a distribué les données individuelles à chaque élève ainsi que les données de la classe avec tout le groupe. Elle devait encore terminer l'activité de post-test.

Monique : Ses élèves avaient terminé leur dernière marche à suivre. Après son évaluation, elle allait comparer le premier et le troisième texte et partager les résultats avec les élèves. Elle avait utilisé le processus de l'écriture y inclus des activités en partenaire pour la révision des textes et pour la substitution de verbes. Les élèves ont employé des outils langagiers.

Discussion générale :

Kamé a dit qu'elle planifiait refaire l'activité l'an prochain malgré que ça prend beaucoup de temps

on a discuté l'utilisation des dictionnaires de synonymes et antonymes ainsi que le dictionnaire de l'écrivain en herbe

On a observé que les élèves qui lisent à un bas niveau sont limités aussi en termes des verbes connus et utilisés

Il faut faire ressortir des mots captivants dans les textes lus avec les élèves (lecture guidée)

Il faut observer et discuter l'importance des mots qui font "ressentir" quelque chose chez le lecteur lorsqu'on lit avec nos élèves

Faire remarquer aux élèves des mots captivants, des introductions captivantes, des mots qui donnent envie aux lecteurs de lire un texte

Rhéanne a vécu un changement de pratique, elle va répéter l'activité en réfléchissant à voix haute comment on écrit, les stratégies d'écriture. Elle va modéliser l'utilisation et le choix des mots qu'elle écrit

Kamé s'est demandée si elle utilise souvent les mêmes verbes en écriture et à l'oral. Le groupe a discuté ceci.

On a discuté que ce n'est pas évident pour les élèves : comment on recherche un autre mot?

Il faut modéliser cette recherche.

Notes et décisions prises: La chercheure va leur envoyer le Questionnaire 1 une deuxième fois à remplir dans les prochaines semaines soit à l'écrit ou à l'oral. La prochaine rencontre sera après le retour de Carole début juin 2013 pour la validation des données.

Ordre du jour
CAP d'immersion
Date : le 4 juin, 2013
Présents : Tous les participants
Absents : Aucun

Buts de la rencontre :
Présentation des résultats de la recherche-action et validation des données

Discussion :

Lacunes chez les élèves et comment on a décidé de les combler: Tout le monde est d'accord
Stratégies utilisées par les participants: on est tous d'accord sur les données mais avec les ajouts suivants: développement d'une banque de mots, utilisation des outils de la langue, schémas conceptuels.

Sur l'efficacité du plan : tout le monde est d'accord, on s'interroge sur les nombres exacts des élèves qui se sont améliorés

Sur le cheminement professionnel : tout le monde est d'accord

Sur la collaboration et la CAP : on a clarifié que oui, tout le monde avait collaboré plus pendant le projet qu'avant. Sarah a voulu qu'on change sa réponse. Les obstacles à la collaboration étaient le temps, les priorités multiples, on priorise sur ce qui est plus urgent.

Ordre du jour
CAP d'immersion
Date : le 4 juin, 2013
Présents : Tous les participants
Absents : Aucun
Notes prises par un membre de la CAP

Buts de la rencontre :
Présentation des résultats de la recherche-action et validation des données

Discussion :
Lacunes : mots, verbes (choix restreints)
Solutions : situation pré-enquête (pré-test) : discussion, réflexions, nouveau vocabulaire, échafaudage, enseignement explicite
Résultats: améliorés, incluant les plus faibles, vocabulaire et verbes
Ajouter aux stratégies : développement d'une banque de mots... schémas conceptuels, les outils de la langue
Cheminement professionnel : choix des verbes - était positif
Sur la collaboration et la CAP : collaboration soutenue durant le projet, dans les réunions spécifiques et à l'extérieur et parfois au quotidien; question de temps comme obstacle et les réunions informelles

Journal de bord

Le 4 décembre 2012

J'étais surprise de voir que presque tous les enseignants étaient prêts à participer. Je m'attendais à en avoir juste 3 ou 4.

Le 14 décembre 2012

Lors de la rencontre du 14 décembre, tous les participants étaient présents. J'ai présenté encore une fois les buts de la recherche-action, ainsi que les grandes étapes à suivre. J'ai donné l'occasion aux participants de poser des questions. Ensuite, j'ai expliqué les buts de cette rencontre. J'ai distribué le Questionnaire et la grille GOCAP à chacun et j'ai expliqué que pendant la rencontre, j'aimerais qu'ils le remplissent de façon détaillée. J'ai voulu aussi revoir les normes de fonctionnement mais nous n'avons pas eu le temps. Tous les participants ont pris toute la demi-heure pour remplir le Questionnaire et la grille GOCAP. À la fin de la rencontre, ils m'ont remis leurs questionnaires. Nous avons décidé ensemble que j'allais compiler les résultats de tous les questionnaires pour en discuter à la prochaine rencontre et que nous allons revisiter les normes de fonctionnement avant de commencer la discussion.

Les participants ont rempli le questionnaire à l'écrit; pour répondre à la question #2, ils ont lu attentivement la grille GOCAP et je leur ai demandé de cocher les boîtes qui correspondaient à ce qu'ils croyaient représentaient bien l'état de notre CAP.

Il est intéressant de noter la variété des réponses des participants à la question. Nous avons fortement travaillé l'écriture dans la CAP il y a trois ans, mais peu depuis à cause de la décision de la division scolaire de se tourner vers les maths. Quelques personnes qui sont nouvellement arrivées n'ont pas participé à ces rencontres lors de l'année 2010. Les discussions collaboratives et le travail coopératif en écriture se passent surtout pendant les rencontres de lecture guidée, et pendant les conversations informelles entre collègues après les heures de classes.

Le 14 janvier, 2013

Lors de notre rencontre de la CAP, j'ai distribué nos normes de fonctionnement et nous avons lu chaque norme de rencontre ensemble. Nous nous sommes tous engagés à respecter les normes de fonctionnement comme telles. Ensuite, j'ai présenté les résultats du Questionnaire en format Powerpoint. Nous avons beaucoup discuté les difficultés des élèves en certains domaines et comment choisir un but pertinent pour les élèves en maternelle comme en cinquième année. Puisque plusieurs participants avaient identifié comme lacune le choix des mots, nous nous sommes entendus de viser à améliorer ce trait d'écriture chez nos élèves.

Une des enseignantes a parlé d'un atelier auquel elle avait assisté présenté par une des conseillères au ministère de l'éducation de la Saskatchewan. Pendant l'atelier, cette conseillère avait parlé de cinq verbes surutilisés par les élèves d'immersion et il avait eu

une discussion dans le groupe à ce sujet. Selon cette animatrice, les cinq verbes surutilisés par les élèves d'immersion sont : être, avoir, aller, dire et faire. L'enseignante, Sandra, suggéra au groupe que nous pourrions savoir comme but d'amener nos élèves à mieux sélectionner les verbes dans leurs rédactions pour qu'ils puissent non seulement utiliser une plus grande variété de verbes dans leurs textes, mais que ces verbes soient plus spécifiques. Nous étions tous d'accord que c'était une habilité importante à développer chez nos élèves et que ce trait était essentiel à travailler pour améliorer la qualité des textes écrits. Tout le groupe était d'accord de se fixer un but en vue de combler cette lacune chez nos élèves. Nous avons ensuite discuté comment choisir un but qui pourrait être approprié pour tous nos élèves, non juste les plus âgés mais ceux en maternelle, et nous avons aussi discuté longuement sur les étapes nécessaires pour atteindre un tel but.

Le 21 janvier, 2013

Nous avons commencé à rédiger notre but et notre plan d'action.

Le 5 février, 2013

Nous avons terminé notre plan d'action. Nous nous sommes entendus de compléter notre pré-test avant le congé de février. Sarah et Carole ont déjà commencé à planifier leurs interventions.

Le 11 mars, 2013

Lors de cette rencontre, plusieurs personnes avaient déjà beaucoup cheminé dans leur plan d'action. Depuis la dernière rencontre, plusieurs participants avaient partagé leurs grilles d'évaluation et leurs pré-tests avec moi et avec leurs collègues. Ils avaient discuté leurs stratégies d'enseignement avec d'autres membres de la CAP, surtout ceux qui travaillaient avec des élèves au même niveau scolaire. Plusieurs participants étaient très excités de partager les résultats des élèves.

Carole, enseignante de la première année, consacre présentement une heure deux fois par semaine pour l'écriture. Ce temps était divisé auparavant entre l'écriture et la formation des lettres. Suite à notre première rencontre sur l'écriture, elle avait décidé de consacrer les 2 heures au complet uniquement à l'écriture et d'enseigner la formation des lettres à un moment différent. Elle trouvait qu'une demi-heure n'était pas suffisamment de temps pour que les élèves accomplissent un travail d'écriture. Il y a quelques années, Carole ne croyait pas qu'il était possible de faire écrire les élèves en première année avant le printemps, mais en incorporant l'écriture avec la lecture, elle s'est rendue compte que les élèves en étaient capables. En première année, les élèves sont des écrivains émergents et il n'était pas possible de faire un pré-test comme on faisait à d'autres niveaux. Les élèves ne peuvent pas écrire des phrases de façon indépendante et un haut niveau de soutien est nécessaire. Pour commencer, Carole a fait un remue-méninge avec ses élèves des mots de la Saint-Valentin y inclus des verbes tels : ouvrir, offrir, etc. Les élèves comprenaient déjà les trois éléments simples d'une phrase : *Qui ?*, *Quoi ?* et *La fin*. La classe a composé avec l'enseignante des phrases simples avec ces mots et ont appris à remplacer les verbes pour créer de nouvelles phrases intéressantes. L'enseignante faisait aussi une unité sur les animaux en science. Ils ont fait un remue-méninge de verbes spécifiques aux mouvements des animaux tels grimper, ramper, voler etc. Comme pré-test, les élèves ont écrit des phrases simples en choisissant un animal et des mots d'action ainsi que des terminaisons de phrases dans leur

journal d'écriture. Carole a ensuite enseigné comment utiliser un schéma conceptuel pour écrire un texte sur les animaux. Les élèves ont écrit un paragraphe sur les animaux à l'aide du schéma conceptuel et la liste d'animaux et de verbes.

En 2e année, Rhéanne et Jérald ont fourni aux élèves une histoire imagée sans texte. Les élèves devaient composer des phrases pour accompagner chaque image afin de compléter l'histoire. Ils ont fait cette tâche indépendamment comme pré-test. Ils ont fait l'évaluation de ce texte à l'aide d'une grille d'évaluation et tous les verbes utilisés dans chacun des textes ont été notés. Par la suite, en groupe-classe, l'enseignante a repris le texte imagé et ensemble ils ont composé des phrases simples pour chaque image. Ils ont discuté le texte et les verbes utilisés et ont choisi des verbes à substituer pour rendre le texte plus riche et plus spécifique. L'enseignante a aussi introduit quelques nouveaux verbes que les élèves n'avaient pas encore appris tels poursuivre et promener. Les nouveaux verbes ont été ajoutés à la dictée de la semaine, et l'enseignante a créé d'autres opportunités pour reprendre les mêmes verbes en situations orales et écrites. Les verbes ont aussi été affichés sur le mur des mots. Dernièrement, comme évaluation sommative, l'enseignante leur a redistribué le même texte imagé sans mots et les élèves ont composé encore une fois un texte accompagnant ces images afin de pouvoir comparer les deux textes. Ils se demandaient si les élèves allaient incorporer les nouveaux verbes dans leurs textes et dans quelle ampleur. Selon l'évaluation, tous les élèves ont utilisé une plus grande variété de verbes et ont incorporé les nouveaux verbes acquis dans leurs textes. Dans cette classe, il y a un élève en 2e année qui a beaucoup de difficulté en lecture et en écriture et elle reçoit beaucoup d'interventions. Ce texte a été le premier texte qu'elle a pu écrire indépendamment; c'était le plus grand succès que l'enseignante a noté.

Dans la classe de la première et de la deuxième année, Sarah a choisi elle aussi un texte imagé sans mots. Les images racontaient la routine matinale d'une petite fille. Comme pré-test, elle a choisi de faire une rédaction en groupe-classe car plusieurs des élèves n'avaient pas encore le vocabulaire nécessaire afin d'écrire le texte sans enseignement préalable. Ensemble, ils ont composé des phrases simples pour accompagner chaque image. L'enseignante a ensuite identifié et souligné tous les verbes dans le texte et a introduit des nouveaux verbes tels enfiler et nouer. Ils ont fait plusieurs activités suite à cela afin de pratiquer ces nouveaux verbes en plusieurs contextes et à plusieurs reprises. Cette écriture a fait partie d'une unité sur les vêtements. L'enseignante a ensuite repris le même texte; les élèves devaient maintenant reprendre l'écriture de ce texte de façon indépendante, pendant que l'enseignante les guidait par le processus de l'écrit. Les élèves ont fait une pré-écriture, un brouillon, une copie finale et ont pu présenter à l'oral leurs textes à leurs camarades de classe. L'enseignante a créé une grille d'évaluation afin de comparer le texte original fait en classe et le texte final de chaque élève; elle a noté le nombre de verbes utilisés, le nombre de verbes provenant du texte original, et le nombre de nouveaux verbes utilisés. Il y a eu une amélioration chez tous les élèves.

Monique a choisi d'enseigner le choix de verbes dans le contexte d'une marche à suivre. Comme pré-test, les élèves devaient écrire un texte en dyades qui décrivait les règlements d'un jeu préféré d'éducation physique. En groupe-classe, ils ont repris plusieurs des textes pour en discuter. L'enseignante leur a fait remarquer les verbes plats et répétitifs. Ils ont observé qu'ils utilisaient fréquemment le verbe mettre. L'enseignante a enseigné

l'importance de l'utilisation de verbes précis dans une marche à suivre afin de donner des consignes claires, et afin de rendre le texte plus intéressant au lecteur. Comme deuxième étape, l'enseignante a modélisé l'écriture d'une autre marche à suivre, *S'habiller pour aller dehors* en ajoutant des verbes plus riches. En groupe classe, ils ont discuté le choix des verbes et ont fait quelques substitutions comme tâche de révision du texte afin de l'améliorer. Ils ont ensuite collaboré avec l'enseignante pour créer des critères pour leur prochain texte écrit. En suivant le processus de l'écriture (pré-écriture, brouillon et copie finale), les élèves ont ensuite écrit une troisième marche à suivre de façon indépendante. Les élèves ont pu aussi fournir de la rétroaction et évaluer les textes de leurs camarades de classe.

Avec ses élèves en 3e et 4e, Sandra a commencé par une leçon déjà existante dans une ressource didactique qu'elle utilise fréquemment en salle de classe. Les élèves ont lu un texte et ont ensuite écrit un texte narratif sur le même thème en suivant les directives dans la ressource. Elle ne leur a pas dit à l'avance qu'elle avait l'intention d'évaluer l'utilisation des verbes dans leurs textes. Sandra a lu les textes des élèves et avec un surligneur a souligné tous les verbes surutilisés (dire, être, avoir, aller et faire) dans leurs textes et a compilé les données en notant combien de fois chacun de ces verbes avait été employé par chaque élève. Par la suite, l'enseignante a fait une leçon sur chaque verbe surutilisé pendant cinq jours; en groupe-classe ils ont réfléchi à d'autres verbes qui pouvaient être utilisés à la place de chacun de ces verbes. Par la suite, les élèves ont choisi un sujet avec l'enseignante afin d'écrire un deuxième texte sachant que le but était d'utiliser une plus grande variété de verbes et d'éviter d'utiliser les cinq verbes surutilisés. Après avoir évalué ces textes et noté les résultats dans une grille, Sandra a partagé les résultats avec la CAP.

En maternelle, Laurielle a écrit une histoire *En cent ans...* avec ses élèves offrant beaucoup de soutien langagier. Les élèves ont utilisé très fréquemment le verbe aller. Elle a introduit plusieurs nouveaux verbes pour se rendre à l'école dans l'avenir tels courir, voler, et flotter. Couramment, elle essaie d'incorporer l'emploi de ces nouveaux verbes à l'oral, en centres d'apprentissage et avec d'autres activités en salle de classe.

En 5e année, les élèves écrivent fréquemment dans un journal de bord. Kamé a choisi un des textes déjà écrits dans les journaux de bord à évaluer, et a souligné tous les verbes qui ont été utilisés par chaque élève. Elle a compilé les données de chaque élève et de la classe. Les élèves ont utilisé un total de 52 verbes; 57% du temps, ils ont employé les cinq verbes surutilisés. L'élève ayant utilisé le moins de verbes en a employé 5 dans son texte, l'élève ayant utilisé le plus grand nombre de différents verbes en a employé 18. Chaque élève a reçu une évaluation individuelle et l'enseignante a aussi partagé avec la classe les données du groupe. L'enseignante a discuté avec ses élèves l'importance du choix de verbes dans un texte, elle a aussi modélisé l'utilisation des outils tels le dictionnaire de synonymes et le dictionnaire des écrivains en herbe pour mieux choisir ses mots lors d'une tâche d'écriture. Les élèves ont ensuite fait une marche à suivre de façon indépendante et ont fait la révision de leur texte avec un partenaire. Leur tâche de révision en dyade fut de changer et d'enrichir leurs textes en sélectionnant des verbes spécifiques et captivants. Kamé a évalué et noté le post-test et les élèves ont ensuite comparé les données de leur travail original à ceux du texte final afin de déterminer avec l'enseignante s'ils ont fait du progrès. Elle a choisi de partager les données des élèves avec leurs parents.

Kamé a observé qu'il semble que les élèves qui lisent à des niveaux plus élevés utilisent une plus grande variété de verbes tandis que les élèves qui démontrent plus de difficulté en lecture en utilisent un montant limité. Avec la CAP, Kamé a partagé que malgré le grand montant de temps qu'a pris l'évaluation des textes, le processus était extrêmement valable et qu'elle planifie le refaire au moins à chaque année.

Le 25 mars, 2013

Lors de notre rencontre CAP du 25 mars, nous avons eu l'occasion de partager davantage nos réflexions vis-à-vis l'acquisition et l'utilisation de nouveaux verbes chez nos élèves. Les participants ont discuté l'importance de faire ressortir les mots et les verbes captivants dans les textes lus avec les élèves soit en lecture guidée, ou en groupe-classe. De cette façon, on leur fait remarquer la richesse de ces verbes et l'impact qu'ils ont chez le lecteur. Il faut parler aux élèves des mots qui font ressentir quelque chose chez le lecteur et que les bons écrivains prennent du temps à bien sélectionner ces mots.

Rhéanne a confirmé que le processus a transformé sa pratique en écriture dans le sens qu'elle va faire plus de réflexion et de discussion avec ses élèves quant aux choix de l'écrivain et quant à l'auto-évaluation des textes écrits. Les participants étaient d'accord qu'il faut modéliser les réflexions de l'écrivain lorsqu'il écrit un texte. Il faut modéliser et réfléchir à l'utilisation des mots que l'on choisit en écrivant.

Kamé s'est aussi posé la question suivante « Est-ce que j'utilise toujours les mêmes verbes à l'oral? À l'écrit? » Le groupe a discuté l'importance de modéliser pour nos élèves l'emploi de verbes riches et variés à tout temps ainsi que la recherche de nouveaux mots à mettre à l'essai. Jérald a mentionné que la recherche des nouveaux verbes en milieu anglophone n'est pas toujours évident et qu'il faut modéliser cette recherche à l'aide des outils de la langue française tels le dictionnaire de l'écrivain en herbe, le dictionnaire, le dictionnaire des synonymes ainsi que le Bescherelle.

Visites en salles de classe : Du 6 février au 30 mars

Comme chercheuse, j'ai discuté avec plusieurs participants dans leurs salles de classes lorsqu'ils m'ont invité à venir voir ce qu'ils faisaient en écriture et ce que les élèves étaient en train de faire et d'accomplir. J'ai observé que les participants étaient fiers des leçons et des documents qu'ils avaient développés pour leurs élèves ainsi que du rendement parfois surprenant des élèves en écriture. Les plus grandes surprises étaient en première et en deuxième année. J'ai eu plusieurs conversations avec Carole et Sarah vis-à-vis le cheminement de leurs élèves. Carole m'a décrit des leçons qu'elle avait enseignées aux élèves pour qu'ils puissent acquérir les nouveaux verbes. J'ai observé les élèves qui lisaient des phrases, et qui échangeaient les verbes sur cartes afin de modifier le sens de chaque phrase. Les élèves étaient motivés par l'activité car les mots étaient écrits sur des cartes à l'image de trains; de fait, les élèves composaient des textes sans crayon. Nous avons discuté que l'utilisation du crayon à toutes les étapes peut ennuyer les élèves émergents en écriture, et risque de décourager surtout les élèves ayant une faiblesse motrice. Au lieu, les élèves étaient enthousiastes et fiers de partager leurs phrases parfois comiques avec leurs

camarades de classe. Carole est visiblement très motivée par le succès et la motivation de ses élèves.

Carole et Sarah ont collaboré pour développer un nouveau schéma conceptuel pour l'écriture de textes informatifs avec leurs élèves afin d'employer d'autres verbes dans un module de sciences naturelles sur les animaux. Carole et Sarah étaient surprises de la capacité des élèves à écrire de bons textes lorsqu'on leur fournit suffisamment d'échafaudage et lorsqu'on suit un modèle que les élèves peuvent comprendre et employer pour réaliser un texte qui a du sens. Lorsque le modèle est simple et clair, et lorsqu'ils connaissent les étapes à suivre, les élèves sont motivés à composer et peuvent écrire des textes de qualité surprenante.

Sarah et moi avons souvent discuté ses activités d'écriture en salle de classe avant et pendant le projet de recherche. Elle m'a montré plusieurs textes que les élèves avaient écrits et nous avons discuté le progrès de chacun. Elle a utilisé ces activités pour évaluer la compétence écrite des élèves lors du bulletin scolaire et les élèves ont choisi de partager leur texte sur l'habillement avec leurs parents lors des conférences. C'était un moment où les élèves étaient très fiers car même les lecteurs émergents ont pu avoir du succès grâce aux étapes et au modèle fournis.

Sandra m'a donné des mises à jour fréquentes au cours du plan d'action. J'ai lu les travaux des élèves et Sandra m'a partagé leurs réflexions. Elle a été surprise du niveau de motivation des élèves lorsqu'ils voyaient en couleur la fréquence des mêmes verbes qu'ils employaient à plusieurs reprises dans leurs rédactions. Les verbes les plus souvent utilisés lors du pré-test furent les verbes être (un total de 74 fois), faire (un total de 33 fois) et le verbe aller (un total de 37 fois). Les élèves étaient motivés à rendre leurs textes plus intéressants pour les lecteurs et à atteindre le but d'employer une plus grande variété de mots d'action. En leur montrant le texte original et final avec verbes soulignés en couleur, les élèves ont vu clairement leur progrès. Dix parmi les 22 élèves dans sa classe avaient employé les verbes faire, dire, aller, être, et avoir plus de 8 fois lors du pré-test. Cinq parmi ces 10 les avaient employés 12 à 19 fois dans le pré-test. Tous ces 10 élèves ont réduit leur utilisation de ces 5 verbes à 0 à 2 emplois dans leur texte final. C'est sûr que les élèves savaient lors du texte final qu'ils allaient être évalués sur ce point et qu'ils étaient bien conscients du but d'employer une plus grande variété de verbes. Par contre, c'est ce qu'on doit faire en salle de classe afin de conscientiser les élèves à l'importance de cette habileté et pour aussi leur permettre d'atteindre les résultats d'apprentissage.

Monique, Sandra et Kamé ont toutes remarqué une grande motivation des élèves à transformer et à enrichir leurs textes une fois qu'ils étaient conscientisés de leur faiblesse et de l'importance de l'emploi de mots plus riches et spécifiques. Tous les élèves ont pu réduire le nombre de verbes plats tout en augmentant le nombre de nouveaux verbes captivants.

Rhéanne et Jérald ont eux aussi intégré les textes des élèves dans les conférences avec les parents. J'ai participé à une des conférences et l'élève a lu son texte aux parents et a pu décrire son progrès à l'aide de la grille d'évaluation. Elle avait augmenté son nombre de verbes captivants de 8!

A la fin mars, Kamé m'a invité à discuter les résultats de ses élèves et nous les avons repassés en détail. Nous avons surtout discuté les résultats des plus faibles et de ceux qui n'avaient pas amélioré leurs textes. Nous avons discuté la motivation de quelques élèves. En pré-test, les élèves avaient utilisé un total de 55 verbes et ont utilisé les verbes surutilisés 57% du temps. En post-test, les élèves ont employé un total de 64 différents verbes, et ont réduit de 4% leur usage des verbes surutilisés.

le 15 juin, 2013

Lors de la dernière rencontre d'équipe, le 4 juin 2013, j'ai résumé et présenté les résultats des données à l'équipe pour avoir leur rétroaction et pour ainsi valider les données. J'ai séparé les résultats par questions posées du questionnaire. Nous avons donc lu et discuté chaque diapositive et les participants ont donné leur rétroaction. J'ai pris des notes, et une autre enseignante a aussi pris des notes afin de trianguler les données de la rencontre elle-même.

Diapo 1: Quelles lacunes les participants identifient-ils dans le travail et dans la capacité des élèves en écriture? Les participants ont observé plusieurs lacunes dans le travail et dans la capacité des élèves dans le choix des mots, et en particulier les verbes. Les élèves utilisent souvent les mêmes verbes, surtout les verbes identifiés comme surutilisés parmi les élèves d'immersion. Les élèves ne portent pas assez attention aux verbes utilisés et n'accordent pas beaucoup d'importance à la variété et à la qualité des verbes employés dans leurs textes écrits.

Il n'y a eu aucun changement à cette section lors de la rencontre, les participants ont été d'accord avec cette interprétation des données.

Diapo 2: Comment envisagent-ils combler ces lacunes? Quels changements associés au processus de l'écrit choisissent-ils d'implanter dans leur enseignement pour faire progresser les élèves? Les participants ont envisagé de créer une situation pré-enquête afin de déterminer les verbes déjà connus et utilisés par les élèves en situation d'écriture. Ils ont planifié des interventions appropriées pour chaque niveau scolaire telles : discussions et réflexions avec les élèves sur leurs textes, enseignement direct du nouveau vocabulaire, échafaudage, enseignement explicite et modélisé du choix de mots, de la révision d'un texte, de la substitution de verbes, et de la recherche de nouveaux verbes. Ils ont envisagé d'évaluer le progrès des élèves par l'écriture d'un texte similaire servant comme évaluation sommative; ils ont planifié comparer les deux textes afin de mesurer ce progrès.

Il n'y a eu aucun changement à cette section lors de la rencontre à part de l'ajout des quelques «de » et «d' », les participants ont été d'accord avec mon interprétation des données.

Diapo 3: Comment évaluent-ils l'efficacité de ces changements ? Tous les participants ont observé une grande amélioration chez la plupart des élèves; tous les élèves se sont améliorés, y inclus les plus faibles. Presque tous les élèves ont utilisé une plus grande

variété de verbes à la place des verbes aller, dire, faire, être et avoir ou d'autres verbes très simples en situations d'écriture.

Les participants ont été d'accord avec cette interprétation mais s'interrogeaient pour savoir l'efficacité exacte; c'est-à-dire les nombres exacts et précis des élèves qui se sont améliorés.

Diapo 4: Quels changements associés au processus de l'écrit (enseignement explicite des stratégies de planification, rédaction, révision, étayage, entretiens, etc.) choisissent-ils d'implanter dans leur enseignement pour faire progresser leurs élèves ? Les participants ont choisi de faire une pré-écriture et une post-écriture afin de comparer l'efficacité de leur enseignement. Les participants ont choisi plusieurs stratégies pour s'y prendre : planification, discussions, remue-méninges, modélisation, étayage, écriture partagée, entretiens groupe classe et dyades, analyse des données avec les élèves, développement de banques de mots, utilisation des outils de la langue et schémas conceptuels.

Les participants ont validé cette section mais ont voulu ajouter d'autres stratégies utilisées qu'ils n'avaient pas incluses dans leur questionnaire.

Diapo 5: Comment évaluent-ils l'efficacité de ces changements? Les données démontrent que les changements ont été très efficaces. Les élèves ont pu s'améliorer en utilisant une plus grande variété de verbes à l'oral et à l'écrit, en augmentant le nombre de verbes utilisés dans un texte, en réduisant le nombre de verbes surutilisés aux niveaux plus élevés et en devenant plus conscients de l'importance du choix d'un verbe dans une phrase. Plusieurs participants ont observé une plus grande compétence et une plus grande motivation à écrire chez plusieurs élèves.

Les participants ont encore une fois validé cette interprétation des données. Ils m'ont demandé lors de la rencontre de remplacer le mot « plusieurs » par le nombre exact de participants ayant observé une amélioration dans les compétences et dans la motivation de leurs élèves en écriture. Cinq participants ont observé une hausse de motivation chez leurs élèves après avoir fait l'activité, et tous les participants ont observé une hausse dans leur sentiment de compétence.

Diapo 6 : Comment perçois-tu ton propre cheminement professionnel en fonction de ton enseignement de l'écriture pendant ce projet? Les participants se sentent en général plus compétents dans l'enseignement du choix des verbes. Plusieurs n'avaient pas travaillé le choix des mots de cette façon. Quelques participants veulent refaire cette activité dans l'avenir tout en l'améliorant. Quelques participants sont devenus plus conscients du choix des verbes et ont haussé leurs attentes. Quelques participants ont partagé que cette expérience les a fait réfléchir sur leurs propres pratiques pour faire des changements afin de mieux soutenir les élèves. Quelques participants ont essayé des nouvelles stratégies telles qu'enseigner plus explicitement comment les écrivains font des choix en écrivant et comment employer un dictionnaire, ou à utiliser un organisateur graphique. Deux participants ont aimé partager les données des élèves avec eux et voient cela comme un outil très valable et motivant pour les élèves.

Les participants ont été tous d'accord sur ce résumé.

Diapo 7: As-tu collaboré plus souvent avec tes collègues sur l'écriture pendant ce projet ? La plupart des participants ont dit oui, mais surtout lors des rencontres (non, à part des rencontres). Quelques participants ont dit oui, pendant les rencontres, et de façon informelle avec d'autres participants qui travaillent à leur niveau. Un ou deux enseignants ont dit seulement à la fin du projet.

Lors de la rencontre, il y a eu beaucoup de discussion sur cette diapositive et les participants se sont questionné à savoir s'ils avaient mal compris la question ou si la question avait été assez claire. Comme chercheuse, je leur ai expliqué que je voulais savoir si la collaboration entre eux avait augmenté à cause du projet et ils m'ont tous (sauf Jérald) dit oui et qu'ils n'avaient pas bien interprété ce que la question leur demandait. Ils ont voulu que j'écrive « oui, bien sûr, r ils avaient tous collaborés plus souvent qu'auparavant ». Sarah m'a demandé de lire sa réponse à elle, et elle m'a effectivement demandé de changer sa réponse car elle avait bel et bien collaboré avec d'autres, non juste à la fin comme elle l'avait écrit.

Je leur ai ensuite demandé la question suivante : «Comme enseignants, quels ont été des obstacles à une meilleure collaboration lors de ce projet? ». Ils m'ont dit que c'était surtout le temps, qu'ils n'ont pas eu suffisamment de temps mis de côté pour les rencontres et pour la collaboration, ainsi que les priorités multiples à l'école et dans la division scolaire. Ces priorités multiples sont surtout ce qui est exigé dans les maths; simultanément les professeurs travaillent en CAP de mathématiques et étaient dans l'étape de la collecte et l'analyse des données en maths, ainsi que l'obligation de commencer à implanter les maths guidées pour l'automne. De plus, à la fin de l'année il y a mille autres projets et travaux de fin d'année tel le placement des élèves, les évaluations sommatives en maths et en lecture, les bulletins et les rencontres avec parents pour les plans d'interventions personnalisés.

Il faudra donc comme administratrice porter plus attention aux conditions physiques et humaines, que les rencontres se déroulent pendant le temps de classe et une CAP à long terme qui achève l'auto gérance. Je crois qu'avec ces deux éléments présents, les autres domaines pourront se développer pour atteindre un plus haut niveau de fonctionnement. Ceci appuie ce que dit la recherche sur l'importance de cet élément pour le succès de l'implantation des CAP.

Annexe 7

Plan d'action rédigé par les participants

Plan d'action élaboré par les participants

But	Les élèves vont pouvoir employer une plus grande variété de verbes dans leurs textes. Ceci sera évalué en comparant deux textes semblables (pré et post-test) à l'aide d'une grille d'évaluation qui évalue le choix des verbes. Les grilles d'évaluation seront développées par chaque enseignant selon le niveau scolaire de ses élèves.
Étapes et tâches à accomplir par les membres de la CAP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Commencer par un prétest et en faire l'analyse. Le prétest doit consister en un texte que les élèves rédigent et que l'enseignant est en train d'enseigner. Le genre de texte utilisé devrait être un genre que les élèves doivent apprendre selon le programme d'études tel que : le texte descriptif ou la marche à suivre. Le même genre doit être utilisé lors du texte final. 2. Analyser chaque prétest à l'aide d'une grille d'évaluation. Cette grille pourrait inclure le nombre de verbes utilisés dans le texte, les verbes utilisés, ou le nombre de fois que les verbes surutilisés sont employés. 3. Enseigner aux élèves. 4. Les élèves rédigent un autre texte du même genre comme évaluation sommative. 5. Évaluer les derniers textes à l'aide de la grille d'évaluation, comparer et analyser les deux textes et déterminer combien et comment les élèves ont pu s'améliorer. 6. Partager les données avec la CAP.
Stratégies possibles à employer en salle de classe	Quelques stratégies discutées par la CAP et qui sont à employer : enseigner de nouveaux verbes à l'oral (élargir la liste de verbes connus par les élèves), créer une banque de mots, analyser leurs propres textes ou d'autres textes, faire la substitution de verbes dans un autre texte, modéliser la substitution de verbes et le choix de verbes, modéliser la révision des textes, modéliser l'utilisation de la grille d'évaluation.
Prochaines dates de rencontre	Les prochaines dates de rencontres seront envoyées à l'avance par la chercheure.
Méthodes de collecte de données	L'évaluation du progrès des élèves sera accomplie par chaque enseignant individuellement qui fera la comparaison entre un prétest et un post-test (c'est-à-dire deux textes rédigés par les élèves avant et après les interventions). Chaque enseignant créera et utilisera sa propre grille d'évaluation.

Échéancier	Le prétest doit être administré avant le congé de février (15 février), l'évaluation sommative doit être écrite et évaluée avant le 30 mars (congé de Pâques). Nous aurons deux rencontres pendant cette période pour discuter le progrès des élèves et les défis possibles que nous rencontrons. Nous partagerons ensuite nos résultats, succès et défis.
Ressources nécessaires	<p>Chaque enseignant a déjà les ressources nécessaires en main. Plusieurs enseignants veulent choisir un genre de texte qui fait déjà partie de leur plan d'année. Notre plan d'action sera incorporé à ce qui est déjà en place en salle de classe.</p> <p>Plusieurs enseignants utilisent des schémas conceptuels qui ont été commandés il y a quelques années.</p>

Annexe 8

Résultats du Questionnaire aux participants : post-test

Partie 1 du questionnaire : La CAP

Question 1 : As-tu déjà collaboré avec tes collègues de la CAP pour améliorer tes connaissances ou compétences en écriture, ou pour améliorer le rendement de tes élèves en écriture? Si oui, comment ?

Participants	Réponses
Jérald	J'ai déjà collaboré avec une ou deux de mes collègues de la CAP; des fois nous avons partagé des idées et des tâches en écriture ou dans des autres matières (p. ex. Sciences humaines) où les élèves étaient obligés d'utiliser des stratégies en écriture. Aussi nous avons discuté des activités et des leçons qu'on a fait avec nos élèves qui utilisaient leurs connaissances et compétences en écriture.
Rhéanne	Non
Kamé	Yes, in our previous CAP activities. E.g. using AFL (assessment for learning) data to generate activities for improvement
Sarah	Je collabore souvent avec mes collègues (anglais et français) pour trouver des idées en écriture, pour voir si je suis sur la bonne piste avec mes attentes, et pour partager des travaux d'élèves... célébrer les succès!
Carole	Oui.
Laurielle	Oui, en équipe.
Sandra	Oui : PGP (professional growth planning), la foire des auteurs, ce projet
Monique	Oui, en discussion, en partageant ce que nous avons fait lors du projet d'action. On partage des idées, lorsqu'on a fait la tâche ensemble ainsi que les résultats en groupe. On a partagé d'autres idées en écriture hors du projet aussi en situations informelles.

Question 2 : Il y a trois stades de développement d'une CAP : l'initiation, l'implantation et l'intégration. À l'aide de la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP, Leclerc, 2010), détermine le stade auquel, selon toi, nous sommes rendus. Justifie ton choix.

Participants	Réponses
Jérald	Non répondu. Voir la grille.
Rhéanne	Non répondu. Voir la grille.
Kamé	Non répondu. Voir la grille.
Sarah	Non répondu. Elle a simplement rempli la grille.

Participants	Réponses
Carole	Oui, des rencontres informelles. La vision de l'école est claire, les liens sont directs, les enseignants font des efforts pour collaborer. Le groupe manifeste certaines habiletés interpersonnelles.
Laurielle	Au stade de l'implantation.
Sandra	Voir la grille. Vis-à-vis la vision : discussion et prise de décision inclut tout le personnel, tout le monde sur la même page. Vis-à-vis la culture axée sur la collaboration : c'est lié à la lecture guidée surtout (leçons et rencontres de profs)
Monique	Non répondu. Voir la grille.

Boîtes cochées sur la GOCAP : nombre de choix dans chaque stade et élément, selon les participants

Éléments de la CAP	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Vision		3	5
Conditions physiques et humaines		7	1
Culture collaborative		5	3
Leadership		3	5
Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif		6	2
Thèmes abordés	1	6	1
Prise de décision et utilisation des données		3	5

Partie 2: Les pratiques d'écriture

Question 1 : Selon toi, quel est ton niveau d'expérience en termes d'enseignement de l'écriture ?

Participants	Réponses
Jérald	Je suis un débutant en termes d'enseignement de l'écriture en français mais j'ai fait l'enseignement en anglais (English Language Arts) aux niveaux 5e - 9e pendant 4 ou 5 ans.
Rhéanne	Moyen, mais je constate des améliorations surtout : apprentissage du vocabulaire et identifier des difficultés

Participants	Réponses
Kamé	Moyen.
Sarah	Jusqu'à date, j'ai 4 ans d'expérience à enseigner l'écriture. J'apprends à chaque an et je continue à simplifier mes directives pour rendre plus de succès à chaque stade d'écriture. De cette façon les élèves voient leur progrès et sont fiers des produits finals.
Carole	Mix and match (très connaisseuse en certains domaines, peu en d'autres)
Laurielle	J'ai fait beaucoup en anglais en 5ème année, et maintenant je me sens plus confortable en maternelle avec l'écriture. Je dois me souvenir toujours que c'est très différent en maternelle dans le programme anglais.
Sandra	Beaucoup d'expérience, beaucoup de temps passé au fil des années dans l'amélioration de mon enseignement de l'écriture.
Monique	Je crois que je me suis améliorée cette année. La tâche m'a aidé à varier leur répertoire de verbes au lieu d'employer ceux qu'on utilise tout le temps. Je suis plus consciente de pousser les élèves à utiliser un langage plus spécifique au lieu de leur permettre d'employer toujours les mêmes verbes.

Question 2 : Quelles sont tes croyances vis-à-vis les meilleures pratiques de l'enseignement de l'écriture ?

Participants	Réponses
Jérald	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les murs de mots • Les étapes du processus de l'écriture sont très importantes (p. ex pré-écriture, le brouillon, révision et copie finale...) • L'enseignant doit modéliser les compétences en écriture... Je fais, nous faisons, tu fais • Montrer aux élèves de bons exemples, des textes bien écrits... bon choix de mots, etc. • Les conventions sont importantes quand on fait des révisions.
Rhéanne	Suivre un processus, apprendre des verbes, et du vocabulaire pour pouvoir utiliser les mots justes.
Kamé	That it should be based in research. Teachers should model best practice for their students, do a shared composition, and then have students write on their own. They should have topics that are motivating and very specific guidelines to help them along the way.

Participants	Réponses
Sarah	J'adore enseigner l'écriture en introduisant ce que c'est un mot et comment le mettre dans une phrase... ensuite comment mettre plusieurs phrases ensemble pour faire un paragraphe. C'est simple, mais très efficace ! Quand les élèves ont bien compris le concept de phrase (y compris la majuscule, espace et point), je continue avec l'enseignement du processus d'écriture : la pré-écriture d'idées avec l'aide des organisateurs graphique, le brouillon de phrases et paragraphes et enfin la copie finale qui est souvent accompagnée d'une illustration.
Carole	Comme auparavant. Mes croyances n'ont pas changées.
Laurielle	Modeler, pratiquer, petits pas avant l'indépendance.
Sandra	Il faut isoler les habiletés et les enseigner concrètement en montrant des exemples, en faisant de la modélisation et en donnant du temps pour la pratique, mais aussi laisser les élèves écrire pour le plaisir.
Monique	Je crois que ce n'est pas ma place de toujours corriger leur écriture. C'est leur travail. C'est par le biais du processus de l'écriture que les élèves sont amenés à améliorer leurs travaux.

Question 3 : Quels succès vis-tu présentement en salle de classe vis-à-vis l'enseignement de l'écriture ou vis-à-vis les taux de réussite en écriture de tes élèves?

Participants	Réponses
Jérald	Avec la tâche qu'on a fait pour ce projet, nos élèves ont commencé à utiliser plusieurs verbes variés au lieu des verbes surutilisés.
Rhéanne	Ils peuvent composer un texte avec des modèles, et utiliser les mots justes.
Kamé	<ul style="list-style-type: none"> •I can see the progress and improvement that they've made from the beginning of the year. •May and June are nice because you can see your hard work paying off... the little jingles we teach them have become part of their classroom vocabulary, their spelling has improved, they are adding « jazz », into their writing... •I think I do a good job of picking topics the students find interesting so they have enjoyed writing this year. <p>Students really like to share their work, so I have tried to give them a variety of opportunities to share what they've written.</p>
Sarah	Voir ma réponse à la question 2.
Carole	Mes enfants sont capables d'écrire un petit paragraphe tout seuls!

Participants	Réponses
Laurielle	Je pense qu'ils peuvent utiliser une plus grande variété de vocabulaire pour décrire des choses, et ils commencent à entendre les sons.
Sandra	Mes élèves aiment écrire. Plusieurs d'entre eux y prennent un plaisir et ils y voient de la valeur. En tant que « SST », je travaille avec plusieurs élèves, un à la fois, en utilisant une stratégie où l'élève qui a de la difficulté en lecture dicte une histoire qu'il invente. Je dactylographie en même temps en corrigeant la grammaire et en ajoutant la ponctuation. Ces élèves s'améliorent non seulement en lecture en lisant leurs propres histoires, mais démontrent aussi plus d'enthousiasme pour l'écriture indépendante.
Monique	Les élèves sont mieux capables de choisir des mots et des verbes plus spécifiques. La plupart des élèves sont généralement capables d'employer le processus de l'écriture avec mon soutien.

Question 4: Quels défis vis-tu présentement en salle de classe vis-à-vis l'enseignement de l'écriture ou vis-à-vis les taux de réussite en écriture de tes élèves ?

Participants	Réponses
Jérald	<ul style="list-style-type: none"> • Pas assez de temps en classe • Des niveaux et compétences variées parmi les élèves en écriture • Les élèves manquent souvent le vocabulaire (les mots) qu'ils veulent utiliser quand ils écrivent un texte... ils pensent en anglais et essaient d'écrire leurs idées « anglaises » en français.
Rhéanne	L'édition et la révision du texte
Kamé	<p>I find it very hard to teach to such a span of ability. I find it hard to properly support struggling students when there are 20 other students needing your attention as well. Some students need the BASICS of writing, others need enrichment and are working on writing their own chapter books.</p> <p>Many parents of FI students do not speak French. I would like to see more parents make an effort to try to understand their child's work and not just say « Oh, I don't speak French. I can't read that. » It's very discouraging to the children.</p>

Participants	Réponses
Sarah	Mes défis sont avec les élèves qui ont des problèmes à sortir des idées créatives pour élaborer un texte d'écriture. Aussi, un défi est évident avec les élèves faibles en lecture... ils ont des difficultés à identifier les sons dans les mots, donc à les écrire aussi. Tellement de temps est mis à décoder et à trouver les sons, que ces élèves n'ont plus d'énergie à mettre sur le développement d'idées créatives. Souvent, je les aide en écrivant le texte pour eux, (en écrivant mot à mot de l'élève) ou en simplifiant mes attentes de phrases.
Carole	C'est un défi d'enseigner comment écrire des différents genres de textes à ce niveau.
Laurielle	C'est toujours difficile de ne pas faire les comparaisons avec les élevés en maternelle anglaise.
Sandra	Mon horaire de français cette année ne permet pas une bonne continuité dans l'enseignement de l'écriture. Je ne peux pas consacrer assez de temps dans un bloc ni à l'enseignement, ni à laisser le temps aux élèves d'écrire sans être interrompus.
Monique	J'ai certains élèves qui ne s'aventurent pas en écriture car ils ont beaucoup de difficulté à reproduire leurs idées sur papier malgré leur créativité. Ils ont besoin de beaucoup de soutien avec cette pré-écriture. A partir de cela, ils sont un peu plus capables de voir ce qui doit être changé.

Question 5 : Quelles questions as-tu toujours par rapport à l'enseignement de l'écriture en immersion ou de l'enseignement de l'écriture en général ?

Participants	Réponses
Jérald	<ul style="list-style-type: none"> •Comment est-ce qu'on peut motiver les élèves à écrire des textes? •Quels sont des objectifs pour faire l'écriture et comment peut-on les expliquer aux élèves ? •Quelles sont les meilleures stratégies pour agrandir le vocabulaire des élèves ? •Souvent les élèves savent les conventions en écriture mais ne les utilisent pas quand ils font de l'écriture; comment est-ce qu'on peut aider les élèves en utilisant les lettres majuscules, les points, etc., dans leurs textes et dans leurs travaux quotidiens?
Rhéanne	Écriture scripte et écriture cursive... quelles sont les attentes de l'école.
Kamé	Is what I'm doing actually making a difference ?
Sarah	Pas répondu.
Carole	Je n'en ai pas en ce moment.

Participants	Réponses
Laurielle	Je voudrais savoir qu'est-ce que les autres profs de maternelle font dans leurs salles de classe, comment intégrer l'écriture plus souvent dans d'autres activités.
Sandra	Comment établir un horaire/plan efficace qui donne le temps nécessaire, qui permet au programme de français de rester équilibré et qui répond aux besoins individuels des élèves.
Monique	Ma grosse question est toujours : Combien de soutien leur donner? Combien est-ce que je devrais les corriger? Ils disent toujours que la production finale doit être parfaite... mais à quel niveau? à leur niveau? ou au niveau de la plus haute perfection?

Partie 3 : Réflexions post-tests

Question 1: Quelles stratégies pédagogiques as-tu employées avec tes élèves en salle de classe pendant ce projet d'écriture?

Participants	Réponses
Jérald	Des choix de verbes pour élaborer un texte d'écriture à partir d'une série d'images. Après, on a mis en pratique l'utilisation des verbes en forme de phrases variées. Ensuite, en prenant les images de l'histoire, les élèves ont écrit plusieurs phrases de description en utilisant les nouveaux verbes enseignés. (répondu en collaboration avec Sarah)
Rhéanne	Remplacer des mots par les mots justes et analyser les structures de phrases.
Kamé	Non répondu.
Sarah	Des choix de verbes pour élaborer un texte d'écriture à partir d'une série d'images. Après, on a mis en pratique l'utilisation des verbes en forme de phrases variées. Ensuite, en prenant les images de l'histoire, les élèves ont écrit plusieurs phrases de description en utilisant les nouveaux verbes enseignés. (répondu en collaboration avec Jérald)

Participants	Réponses
Carole	J'ai commencé avec l'enseignement de la structure d'une phrase (qui (sujet)-quoi (verbe)- la fin (préposition – lieu, etc.). On a utilisé les mots de vocabulaire de nos unités de français pour le sujet ou la fin et j'ai invité les enfants de faire une liste de tous les verbes liés au sujet qu'ils ont choisis ; par exemple, les fruits – mange, coupe, lave, ramasse, cherche, etc. Après qu'ils étaient capable d'écrire des phrases simples, on a regardé dans le dictionnaire de verbes pour trouver des synonymes qu'on peut utiliser, par exemple, manger, avaler, dévorer, goûter, etc.
Laurielle	On a parlé souvent de comment faire des liens, comment utiliser des mots riches, et comment écouter pour les sons dans un mot. On a discuté aussi les parties d'une histoire.
Sandra	La modélisation, l'écriture « libre » (l'élève écrit pour son propre plaisir), l'étude des verbes, tout le processus d'écriture
Monique	On a fait un remue-méninge, partagé oralement, discussion de classe, rédaction et révision en dyades (écriture partagée), écriture modelée.

Question 2 : Qu'as-tu observé auprès de tes élèves pendant la démarche de ce projet?

Participants	Réponses
Jérald	Les élèves avaient un vocabulaire de verbes très limité au début du projet. Comme les élèves sont si jeunes, l'utilisation de nouveaux verbes enseignés ne se voit pas nécessairement en écriture quotidienne, mais plutôt en langage parlé! (répondu avec Sarah)
Rhéanne	Les élèves portent plus attention à ce qu'ils écrivent et comment ils écrivent! Malheureusement et heureusement ils posent plus de questions!
Kamé	They REALLY liked seeing the data. They loved having their own print of their results and comparing them to the class results. The students who showed improvement after the second trial were really excited.
Sarah	Les élèves avaient un vocabulaire de verbes très limité au début du projet. Comme les élèves sont si jeunes, l'utilisation de nouveaux verbes enseignés ne se voit pas nécessairement en écriture quotidienne, mais plutôt en langage parlé! (répondu avec Jérald)

Participants	Réponses
Carole	Au départ, les enfants avaient de la misère à penser à des verbes, mais le plus qu'on l'a fait, le mieux qu'ils devenaient et ont commencé à trouver plus de verbes pour écrire. Les enfants ne pensent pas à des synonymes en première année parce qu'ils n'ont pas assez de vocabulaire ou de connaissances.
Laurielle	On a essayé d'utiliser des mots plus riches, mais on a fait ça un mot à la fois!
Sandra	La plupart des élèves se sont engagés à fond dans le projet et étaient eux-mêmes surpris de voir les résultats (nombre de fois qu'ils ont employés les verbes surutilisés, nombre de verbes utilisés pour les remplacer, nombre et variété de verbes utilisés au total).
Monique	La plupart des élèves se sont corrigés eux-mêmes car ils avaient le vouloir d'être plus spécifiques. Je les encourage d'être plus précis; ils savent que ça fait partie de mes attentes maintenant. Alors, au départ, c'était juste un projet d'écriture, mais maintenant, à l'oral, je vois qu'ils se corrigent afin d'être plus spécifique. Par exemple... un élève a questionné un autre : Mais, comment tu t'es rendu là-bas?

Question 3 : Comment sais-tu que tes élèves ont fait du progrès dans leur rendement lors de ce projet ? (Produits, conversations, observations)

Participants	Réponses
Jérald	On a vu une amélioration d'usage de verbes en production écrite et orale. En comparant la pré-écriture avec la post-écriture, on a remarqué une augmentation de phrases descriptives utilisées, ainsi qu'une augmentation de nombre de nouveaux verbes employés. (rempli en collaboration avec Sarah)
Rhéanne	Ils posent des questions... Quelle est l'action? Qui fait l'action?
Kamé	The data I collected.
Sarah	On a vu une amélioration d'usage de verbes en production écrite et orale. En comparant la pré-écriture avec la post-écriture, on a remarqué une augmentation de phrases descriptives utilisées, ainsi qu'une augmentation de nombre de nouveaux verbes employés. (rempli en collaboration avec Jérald)
Carole	Les enfants ont produit des livres et sur chaque page du livre ils ont choisi des verbes différents. Ils ont aussi demandé pour un verbe autre que ce qu'ils ont déjà écrit.
Laurielle	On a écrit deux histoires ensemble, et le deuxième est bien mieux, avec des verbes plus intéressants.

Participants	Réponses
Sandra	Les données recueillies des premiers textes et des textes finals montraient que les élèves ont été capables d'employer une plus grande variété de verbes. Ils ont continué à discuter de ces verbes dans d'autres contextes d'apprentissage. Nous nous y référons de temps à autre lorsque nous discutons des textes tels que les romans que nous sommes en train d'étudier.
Monique	Au commencement, les élèves utilisaient toujours les verbes surutilisés. Après ma 2 ^e évaluation, la plupart des élèves ont utilisé des verbes et des mots plus spécifiques. Maintenant, ils ont l'habitude.

Question 4 : D'après toi, est-ce que tes actions lors de ce projet ont eu une influence positive sur la motivation des élèves à écrire? Comment le sais-tu?

Participants	Réponses
Jérald	Oui, on a vu une influence positive en écriture quand on a fourni une liste de verbes à être utilisée pour l'élaboration d'un texte écrit. Les élèves étaient plus motivés à utiliser les nouveaux verbes en activités orales et écrites dans la salle de classe, à cause d'un vocabulaire agrandi. (répondu avec Sarah)
Rhéanne	Les élèves aiment écrire des textes à partir d'images et de vocabulaire identifié à l'avance.
Kamé	Mmmmm... I think so. I think it helps to show them the data so they can see how they're faring. I had one student ask me later if his work was going to be analyzed again and I got the impression that he wanted me to do it. (It was a TON of work though!!!)
Sarah	Oui, on a vu une influence positive en écriture quand on a fourni une liste de verbes à être utilisée pour l'élaboration d'un texte écrit. Les élèves étaient plus motivés à utiliser les nouveaux verbes en activités orales et écrites dans la salle de classe, à cause d'un vocabulaire agrandi. (répondu avec Jérald)
Carole	Oui, les enfants étaient plus motivés et excités pour l'heure d'écriture. Plusieurs enfants ont continué d'écrire des histoires à la maison et les ont rapportées en classe pour partager.
Laurielle	Je ne sais pas s'ils se sont aperçus qu'on a fait du travail sur l'écriture! Peut-être qu'ils essaient maintenant d'utiliser d'autres mots en français quand on écrit en groupe, mais pas vraiment individuellement.

Participants	Réponses
Sandra	Je ne pense pas que je puisse dire que cela a influencé leur motivation (sauf voir Partie 2, no.3), mais cela a influencé leur façon de penser à leur choix de mots dans beaucoup de cas. On est capable de discuter plus intelligemment ayant fait cette activité.
Monique	Pas tous les élèves ont la motivation à écrire mais certains d'eux préfèrent écrire au lieu de lire ou faire d'autres tâches. Ils écrivent des livres dans leur temps libre et ensuite ils les partagent entre eux parce qu'ils aiment ça, ils ont le vouloir de faire cela. J'ai une place en salle de classe où ils peuvent les placer. Quelques-uns font des tirages pour leurs livres publiés. Suite au projet, il y en a d'autres qui se sont ajoutés au groupe qui adorait déjà écrire.

Question 5 : D'après toi, est-ce que ce projet a eu une influence positive sur le sentiment de compétence de tes élèves en écriture ? Comment le sais-tu?

Participants	Réponses
Jérald	Ce projet a eu une influence positive sur le sentiment de compétence de mes élèves; ils étaient très fiers de partager leurs projets finals, à l'oral et à l'écrit. (répondu avec Sarah)
Rhéanne	Oui parce qu'ils utilisent les mots appris en classe.
Kamé	Yes! I think that they liked to see that even after one lesson, they were able to show improvement.
Sarah	Ce projet a eu une influence positive sur le sentiment de compétence de mes élèves; ils étaient très fiers de partager leurs projets finals, à l'oral et à l'écrit. (répondu avec Jérald)
Carole	Oui, plusieurs enfants, même les plus faibles, voulaient écrire et ont eu du succès. Ils étaient capables et avaient l'habileté de faire leur propre écriture.
Laurielle	Voir ma réponse à la question #4.
Sandra	Je n'ai pas de preuve à cet égard car beaucoup de mes élèves ont toujours démontré une certaine confiance en écriture. Je pense que l'influence ne peut être que positive car ils en sont sortis avec un outil en plus. Pendant le processus de faire des listes de verbes pour remplacer les verbes surutilisés, j'ai employé un dictionnaire de synonymes pour nous aider à trouver d'autres mots. Une chose que j'ai remarqué suite à cette activité, surtout avec mes élèves de 4 ^e année, c'est qu'ils se servent souvent et indépendamment de ce dictionnaire alors qu'ils ne demandaient jamais pour l'avoir avant.

Participants	Réponses
Monique	Je pense que oui car plusieurs élèves préfèrent écrire que faire d'autre chose. Leurs histoires ont plus de profondeur... c'est plus descriptif. Les autres élèves apprécient lire les histoires de leurs pairs. Cela me montre que les histoires deviennent plus intéressantes.

Question 6 : Comment perçois-tu ton propre cheminement professionnel en fonction de ton enseignement de l'écriture pendant ce projet? Si possible, sois détaillé.

Participants	Réponses
Jérald	J'ai remarqué que ce projet d'écriture a bien travaillé l'enseignement de nouveau vocabulaire et l'écriture des phrases. Mais pour voir les changements permanents, il faut répéter un projet comme celui-là plus souvent. De cette façon, les résultats seront plus justes. (répondu avec Sarah)
Rhéanne	Je me questionne beaucoup. J'essaie d'identifier des règles de grammaire, des mots, des verbes, qui sont difficiles pour les élèves et de trouver des stratégies pour les enseigner.
Kamé	I will definitely do this activity again next year. I really liked the students' reaction to the data. It was positive for all of us. I shared that data with parents as well, which I think is good. I was hoping to get more feedback from parents, so perhaps I would send some form of questionnaire next time.
Sarah	J'ai remarqué que ce projet d'écriture a bien travaillé l'enseignement de nouveau vocabulaire et l'écriture des phrases. Mais pour voir les changements permanents, il faut répéter un projet comme celui-là plus souvent. De cette façon, les résultats seront plus justes. (répondu avec Jérald)
Carole	J'ai bien aimé les étapes que j'ai utilisées. Les démarches étaient parfaites pour les élèves à suivre et même les plus faibles ont eu du succès avec ma méthode. J'ai modélisé comment utiliser un dictionnaire comme stratégie d'écriture. C'est quelque chose que je n'ai pas fait beaucoup avant ce projet.
Laurielle	Pour moi, je suis devenue plus consciente d'introduire nouveaux verbes et mots, puis, je pense que je peux pousser mes élèves plus, parce qu'ils sont toujours plus capables que je pense.

Participants	Réponses
Sandra	Je n'ai jamais travaillé les verbes de cette façon auparavant. Cela a pris assez de temps, mais j'ai trouvé que le fait de viser ces verbes dans un contexte aussi précis avait beaucoup de valeur. Les élèves étaient obligés d'examiner leur écriture en détail et de réfléchir à ce qu'ils voulaient exprimer réellement.
Monique	J'ai haussé mes attentes et les élèves ont essayé d'atteindre mes nouvelles attentes en écriture et à l'oral. J'avais toujours travaillé différents aspects du texte mais jamais les verbes en particulier. Maintenant je m'attends à plus vis-à-vis le choix de verbes.

Question 7 : As-tu collaboré plus souvent avec tes collègues sur l'écriture pendant ce projet?

Participants	Réponses
Jérald	La collaboration a eu lieu à la fin du projet pour discuter et comparer les produits d'écriture. (répondu avec Sarah)
Rhéanne	Oui, surtout avec Sarah. J'aime avoir des conversations avec Sarah lorsque je me questionne sur le comment faire et l'évaluation.
Kamé	No. I am the only grade 5 FI teacher on staff. I don't like planning with the grades below (or above) in FI b/c I like to have activities I can use again. If they've already seen it in the grade previous, it's tough to « sell » it to the kids the second time. They like new ideas. I DO like planning in my Math PLC, however, b/c we plan the same activities and we all use them together (with no risk of the students seeing it twice). SO, my answer is that YES, I like to collaborate; however, the smallness of our school prevents me from collaborating for writing in the ways that I would truly want to.
Sarah	La collaboration a eu lieu à la fin du projet pour discuter et comparer les produits d'écriture. (répondu avec Jérald)
Carole	Plutôt avec l'autre enseignante de première année.
Laurielle	Non, pas vraiment, juste en réunion, mais c'est intéressant d'entendre tout ce qu'elles ont fait dans leurs salles de classes.
Sandra	Autre que de partager de façon très informelle avec un ou deux ce qu'on faisait, non.
Monique	Oui, car de coutume, je collaborais peu avant. Pendant ce projet, j'ai collaboré en discutant les tâches et les grilles d'évaluation avec mes collègues.

Références

Références

- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens et Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (2008). *Ensemble, on réussit! Rapport d'évaluation*. En ligne : http://www.aefo.on.ca/rapports/Ensemble_on_reussit_Rapport_devaluation_dec08.pdf
- Brailsford, A. (2002). *Balanced Literacy Division One Manual. The Philosophy and Tenets of the Balanced Literacy Program*. Edmonton : Resources Development Services, Edmonton Public Schools. En ligne: <http://www.fvsd.ab.ca/currentinitiatives/readingwell/balancedlit/Documents/BalancedLiteracyTenetsPDF.pdf>
- Brailsford, A. et Stead, T. (1996). *Literacy Place for the Early years*. Toronto : Scholastic Canada.
- Brailsford, A. et Stead, T. (1996). *Moving Up with Literacy Place*. Toronto : Scholastic Canada.
- Burns, B. (2006). *How to Teach Balanced Reading and Writing*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Cavanagh, M. (1997). L'effet de l'enseignement d'une stratégie de planification sur la production écrite en français langue maternelle et langue seconde. Mémoire de maîtrise inédit. Edmonton : University of Alberta.
- Conférence Internationale de l'Éducation (CIE). (2008) *Conclusions et recommandations issues de la 48^e CIE : L'éducation pour l'inclusion : La voie de l'avenir*. Genève. En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_french.pdf
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language : Two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 1-23.
- Cumming, A. (2009) Assessing academic writing in foreign and second languages. *Language Teaching*, 42 (1), 95-107.
- Dobkin-Kurtz, C. (1998). Implementing a Process Writing Unit in a Grade One French Immersion Classroom : A Case Study of Writing Skills and Attitudes toward Writing. Mémoire de maîtrise inédit : Toronto : Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- DiNardo, L. (2010). *The Impact of Professional Learning Communities on Student Achievement*. Thèse de doctorat inédite. Minneapolis : Walden University. Proquest.

- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. (2006) *Learning by Doing*. Bloomington: Solution Tree Press.
- DuFour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington : National Educational Service.
- Eaker, R. et DuFour, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington : National Educational Service.
- Eaker, R. et DuFour, R. (2002) *Getting Started : Reculturing Schools To Become Professional Learning Communities*. Bloomington : Solution Tree Press.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-87.
- Fountas, I. et Pinnell, G. (2010) *Benchmark Assessment System 1 and 2 (2nd Ed.)*. Portsmouth : Heinemann.
- Généreux, J. et Prentice, B. (2011). Programme équilibré pour apprenants débutants en immersion. Résultats d'apprentissage. Culture, Identité et compétences médiatiques. Document de travail à l'intention des enseignants en immersion de la Division scolaire Chinook.
- Genesee, F. (2007). Literacy outcomes in French immersion. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (p. 1-8). London : *Canadian Language and Literacy Research Network*. En ligne : <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=27>
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique (2^e éd.)*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Glanz, J. (2003). *Action Research : An Educational Leader's Guide to School Improvement (2nd Edition)*. Norwood : Christopher-Gordon Publishers.
- Gouvernement du Canada; Agence de la santé publique du Canada(2001). *Le Portail canadien des pratiques exemplaires*. En ligne : <http://cbpp-pcpe.phac-aspc.gc.ca/index-fra.html>
- Gouvernement du Canada; Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (2012). *Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC)*. En ligne : <http://ethique.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-eptc2/chapter10-chapitre10/>
- Grabe, W. (2001). Reading-writing relations : Second language perspectives on research and practice. Dans B. Kroll (dir.), *Exploring the dynamics of second language writing* (p. 242-262). Cambridge : Cambridge University Press.

- Graham, S. et Perin, D. (2007). *Writing next : Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Washington, DC : Alliance for Excellent Education.
- Graves, W. (1983). *Writing : Teachers and Children at Work*. Exeter : Heinemann Educational Books.
- Holland, N. (2002). Small Schools Making Big Changes: The Importance of Professional Communities in School Reform. Dans : *An Imperfect World: Resonance from the Nation's Violence. 2002 Monograph Series*. Proceedings of the Annual Meeting of the National Association of African American Studies, the National Association of Hispanic and Latino Studies, the National Association of Native American Studies, and the International Association of Asian Studies (Houston, TX, February 11-16, 2002)
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities : Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin : Southwest Educational Development Laboratory. En ligne: <http://www.sedl.org/pubs/change34/welcome.html>
- Huffman, J. et Hipp, K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Jacobs, T. (2010). *Professional Learning Communities and Student Achievement*. Virginia Beach : Regent University.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches (3e éd.)*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Keenan, T. (2002). *An Introduction to Child Development*. London : Sage Foundations of Psychology Series.
- Kristmanson, P., Dicks, J., Le Bouthillier, J. et Bourgoin, R. (2008). L'écriture en immersion française : Les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11(1), 41-61.
- LeBouthillier, J., Bourgoin, R., Dicks, J. et Kristmanson, P. (2010). *L'écriture en immersion: théorie et pratique*. Fredericton : Institut de recherche en langues secondes du Canada. En ligne : <http://www.unbf.ca/L2/documents/Latheorieetlapratique.pdf>
- Leclerc, M. (2010). La communauté d'apprentissage professionnelle : Quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissements scolaires. *Revue Échange*, 101, 29-42. En ligne : <http://www.afides-quebec.com/francais/documents/2010-5.pdf>
- Leclerc, M. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Leclerc-Morin, M. (2007). *Effets des pratiques collaboratives des enseignants au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle sur les*

apprentissages des élèves. Besançon : IUFM du Pôle Nord-Est. En ligne : <http://w3.uqo.ca/erli/recherche/documents/Leclerc-LM.pdf> .

- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Leclerc-Morin, M. (2007). Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : La dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse. *Éducation et francophonie*, 35(2), 153-171. En ligne : <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=22>
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Huot-Berger, A. (2007). *Cinq communautés d'apprentissage professionnelles en action : Résultats préliminaires*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais. En ligne : http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Win_Rp_juin07.pdf
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206. En ligne : <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=22>
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2009). *Toujours plus loin en littérature*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais. En ligne : <http://repad.org/moreau/documents/TO-09-web.pdf>
- Leclerc, M., Clément, N. et Moreau, A. C. (2011). L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle: l'expérience d'une école novatrice en lecture. *Vie pédagogique*, 156. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/156/index.asp?page=horsDos_4 .
- Leclerc, M., Moreau, A.C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle: implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27. En ligne: <http://revue-recherche-education.com/Vol1/article1.pdf> .
- Logie, A. (2008). « Mon auteur préféré - c'est un auteur francophone! »: Créer une passion pour la lecture dans une classe d'immersion. *BC Teachers' Federation Newsmagazine*. En ligne : <http://bctf.ca/publications/NewsmagArticle.aspx?id=15656>.
- Margulies, N. (2005). *Les Cartes d'organisation d'idées. Une façon efficace de structurer sa pensée*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Ministère de l'éducation de la Saskatchewan (2008). *Programmes d'études de la Saskatchewan. Français, Programme d'immersion, 2e année*. En ligne : http://www.education.gov.sk.ca/adx/adx/adxGetMedia.aspx?DocID=2172,2211,2110,251,137,107,81,1,Documents&MediaID=4078&Filename=français_immersion.pdf.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire: réflexions et pratiques*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture: revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Éducation.

Spandel, V. et Hicks J. (2005). *Ma trousse d'écriture*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Trehearne, M. (2006). *Littératie de la 3^e à la 6^e année*. Mont Royal : Groupe Modulo.

Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{ère} et 2^e année*. Mont Royal : Groupe Modulo.

Zybert, G. (2010). *Comprehensive School Reform with a Focus on Literacy*. Claremont : The Claremont Graduate University.