

Dossier « Formation continuée sur site »

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

Pour alimenter la réflexion des personnes intéressées, l'ABLF a décidé de publier la traduction de trois textes de référence rendant compte de telles interventions-formations. Après le texte de Eithne Kennedy et Gerry Shiel publié dans le précédent numéro de Caractères, voici un projet à grande échelle, mené pendant de nombreuses années à Hawaïï et à Chicago, et dirigé respectivement par Kathryn Au et Taffy Raphael. Nos lecteurs pourront trouver un développement complémentaire et approfondi de ce texte dans le numéro 1 de notre nouvelle revue en ligne Lettrure (cf. www.ablf.be).

En route vers le succès : le changement sur la base de critères de réussite

*Kathryn H. Au, SchoolRise, LLC
Taffy E. Raphael, Université d'Illinois à Chicago*

Pendant plus d'une décennie, nous avons travaillé avec nos collègues sur une méthode dont l'objectif est d'améliorer la littéracie au sein de l'école: le changement sur la base de critères de réussite (CBCR) (Au, 2005). Cette approche cherche essentiellement à guider les enseignants dans la création, au niveau de l'école, de leur propre curriculum pour l'enseignement de la lecture, un curriculum qui soit cohérent et «en escalier» (Au, 2009). Initialement, la méthode fut développée grâce aux premiers travaux de Kathy, entrepris en 1997, avec une école de Hawaii: l'école élémentaire de Kipapa (accueillant les élèves de 5 à 12 ans). En 2002, Taffy et ses collègues ont commencé à tester l'approche du CBCR à Chicago (Raphael, sous presse).

A partir de 2006, nous avons combiné les données provenant des deux lieux dans le but de mieux connaître le parcours des écoles qui ont réussi à améliorer le niveau en lecture-écriture de leurs élèves (Raphael, Au & Goldman, 2009). Afin de communiquer les éléments essentiels de cette recherche, nous aborderons trois thèmes :

1. la recherche sur les critères de réussite;
2. la logique de l'approche du changement sur la base de critères de réussite;
3. les résultats obtenus.

1. RECHERCHES SUR LES CRITÈRES DE RÉUSSITE

Le mouvement en faveur des critères de réussite existe aux États-Unis depuis le milieu des années 1980. Les critères de réussite nationaux pour la lecture-écriture ainsi que pour d'autres matières font depuis longtemps partie du paysage éducatif américain. Dans d'autres pays, comme en Nouvelle-Zélande, le mouvement en faveur de ces critères a pris forme plus récemment. Nous pensons qu'il est utile de considérer l'expérience américaine comme un conte moral. Notre recherche soutient l'idée selon laquelle les critères de réussite ont le potentiel d'influencer positivement l'enseignement et les possibilités qui sont données aux élèves d'apprendre. Parallèlement, l'analyse de l'expérience américaine nous aide à comprendre ce qui fait que les critères de réussite ainsi que toutes les approches de responsabilisation des acteurs peuvent ne pas réussir à améliorer les résultats des élèves (Glass, 2008).

Une première précaution consiste sans doute à rappeler que la notion même de 'critère de réussite' peut s'avérer complexe (Pearson, 1993). Les décideurs politiques ainsi que les pédagogues et enseignants se doivent de prêter attention à différents types de critères de réussite (McLaughlin & Shepard, 1995). Ceux qui sont les plus faciles à comprendre sont les critères de contenu qui décrivent ce que les élèves sont censés connaître et être capables de faire, et les critères de performance qui abordent la question de savoir dans

quelle mesure « bien » est suffisamment bien. La troisième catégorie de critères, que l'on appelle les critères relatifs aux opportunités ou conditions d'apprentissage, est souvent ignorée. Ces critères décrivent les conditions à mettre en place au sein des écoles pour que les élèves aient une chance réelle de satisfaire aux critères de contenu et de performance (National Council on Education Standards and Testing {NCEST}, 1992; Porter, 1993, 1995). La condition la plus importante a probablement trait à la question de savoir si les enseignants ont bénéficié d'une formation professionnelle adéquate : celle nécessaire pour mettre en œuvre le type d'enseignement qui permettra aux élèves de satisfaire aux critères. Les conditions matérielles, telles qu'une bibliothèque scolaire bien pourvue et l'accès aux nouvelles technologies, sont également fréquemment citées comme étant importantes.

La recherche aux États-Unis (résumée dans Glass, 2008) suggère qu'une absence d'attention aux critères relatifs aux opportunités ou conditions d'apprentissage a probablement été responsable de l'absence de gains en matière d'apprentissage, particulièrement parmi les élèves qui ont une origine culturelle et linguistique différente. Comme Glass (2008) le met en évidence, les décideurs politiques américains ont davantage été préoccupés par la réduction des coûts de l'éducation. Les décideurs politiques peuvent donner l'impression qu'ils agissent en proposant une solution relativement peu coûteuse, celle consistant à introduire des évaluations et des critères de réussite rigoureux. De fait, cette combinaison de critères et d'évaluations est présente dans tous les 50 États. En même temps, seuls une poignée d'États peuvent montrer que les progrès des élèves en matière de performance constituent une conséquence de la mise en œuvre des critères de réussite. Ces États, dont le Maine, le Massachusetts et Vermont, sont ceux qui ont organisé, pour leurs enseignants, des formations professionnelles systématiques sur plusieurs années. Les formations professionnelles, bien que coûteuses, sont la clé du succès. Pourtant, la plupart des États américains n'ont pas investi dans le développement professionnel de leur personnel enseignant.

L'expérience américaine suggère qu'il est peu probable que nous améliorions les résultats des élèves en lecture-écriture en augmentant simplement le niveau d'exigence, sans donner aux enseignants et aux élèves le soutien nécessaire pour atteindre ces niveaux de réussite plus élevés. La formation professionnelle des enseignants constitue un élément crucial, nécessaire au succès.

2. LOGIQUE DE L'APPROCHE DU CHANGEMENT SUR LA BASE DE CRITÈRES DE RÉUSSITE

Notre approche consiste en :

1. la méthode du changement sur la base de critères de réussite comme guide pour les écoles dans leur effort de réformes,
2. une série d'éléments que les écoles doivent prendre en considération,
3. des niveaux de progression pouvant être utilisés pour identifier les éléments de la méthode qui doivent être abordés au cours d'une année scolaire donnée.

2.1 Méthode du changement sur la base de critères de réussite

Dans le cadre de notre recherche sur cette approche, nous nous sommes intéressés à cette question : que faut-il pour qu'un enseignement qui s'appuie sur des critères de réussite permette aux élèves d'améliorer leurs résultats, et ce particulièrement dans les écoles qui accueillent des populations à très faibles revenus, avec un pourcentage élevé d'élèves d'origines diverses ? Les résultats sont en accord avec ceux obtenus par les chercheurs qui travaillent sur des projets pluriannuels visant l'amélioration des performances en lecture-écriture au sein et en dehors des États-Unis (par exemple Fisher & Frey, 2007; Lai, McNaughton, Amituanai-Toloa, Turner, & Hsiao, 2009; Lipson, Mosenthal, Mekkelsen, & Russ, 2004; Taylor, Pearson, Peterson, & Rodriguez, 2003, 2005; Timperly & Parr, 2007).

Notre hypothèse concernant la méthode du changement sur la base de critères de réussite est que les résultats en lecture-écriture s'améliorent lorsque les enseignants au sein d'une école développent un curriculum en escalier et s'appuient sur celui-ci pour enseigner. D'autres ont utilisé l'expression de « cohérence curriculaire » pour désigner le concept d'escalier (Newmann, Smith, Allensworth, & Bryk, 2001). Comme la moitié gauche de la figure 1 le montre, dans un curriculum en escalier, chaque marche représente l'apprentissage qui a lieu à un moment donné de l'année au sein d'une école. Ces marches sont reliées et coordonnées entre elles d'une manière telle qu'elles conduisent à la représentation construite par l'école d'un lecteur excellent en fin de parcours scolaire.

La figure 1 montre le contraste entre un curriculum en escalier et un curriculum fragmenté. Avant que les écoles n'appliquent la méthode du changement sur la base de critères de réussite, elles avaient tendance à avoir un curriculum fragmenté.

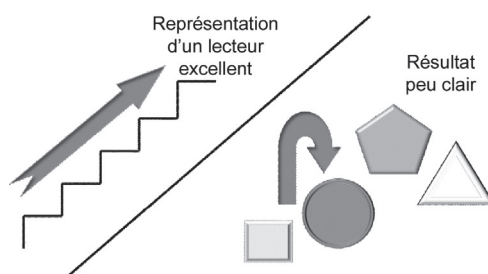


Figure 1. Curriculum en escalier versus curriculum fragmenté

Dans une telle situation, les enseignants des différentes années scolaires peuvent très bien mettre leurs élèves dans des situations d'apprentissage de grande valeur. Toutefois, vu que ces enseignants n'ont pas fréquemment la possibilité de discuter de leurs objectifs et pratiques d'enseignement, les expériences d'apprentissage réalisées au cours d'une année scolaire ne sont pas développées au cours de la suivante. Les lecteurs qui progressent à un rythme normal et ceux qui sont en

avance s'accommodent rapidement des faiblesses et des contradictions d'un tel curriculum. Par contre, ces lacunes tendent à entraver le progrès scolaire des apprenants en difficulté.

Lorsque nous travaillons avec une école sur l'approche CBCR, nous commençons par aider les enseignants à former, au sein de l'école tout entière, une «communauté d'apprentissage professionnelle» (DuFour, 2004). Tous les membres de cette communauté professionnelle –personnel administratif, enseignants et autres membres du staff- collaborent pour construire une représentation de ce qu'est, au terme des études, un excellent lecteur ou scripteur. Cette représentation constitue le sommet de l'escalier. Ayant cet objectif global en place, chaque équipe pédagogique, rassemblée autour d'une matière ou d'une année scolaires, construit ses propres objectifs de fin d'année ou points de référence, en réalité les marches de l'escalier qui conduisent à la représentation de l'élève «excellent» qui termine ses études. Les points de référence indiquent la contribution que devrait apporter chaque équipe pédagogique aux progrès des élèves. Les équipes développent ensuite des évaluations communes afin de former un système de contrôle permettant de suivre les progrès des élèves et de guider les enseignants dans leur travail tout au long de l'année. Les progrès ainsi que les décisions en matière d'enseignement sont communiqués à l'ensemble du personnel de l'école au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire. Ce partage d'informations vise à guider la formalisation des projets pour l'ensemble de l'école, à identifier les problèmes, à examiner les progrès et à décider quels programmes et approches devraient être mis en œuvre (Au et al., 2008).

Souvent, les écoles mettent en place des petits groupes de travail rassemblant des enseignants qui se réunissent afin d'échanger sur des domaines particuliers qui les intéressent, tels que le développement du vocabulaire. L'expérience nous a montré que nous devons travailler avec tous les enseignants de l'école en même temps, au lieu de commencer avec des petits groupes de volontaires, quel que soit leur enthousiasme. Nous avons appris que commencer avec un petit groupe (formé par exemple autour d'enseignants d'une même matière ou année scolaires) plutôt qu'avec l'école tout entière, a comme effet, sur le long terme, de renforcer les divisions existantes au sein de l'école.

Quand nous commençons à travailler dans une nouvelle école, les responsables demandent toujours: «comment allez-vous faire pour que les enseignants accrochent?» Ils savent que les professeurs vont être sceptiques vis-à-vis de la nouvelle approche. Dans de nombreuses écoles américaines, les enseignants ont fait l'expérience de toute une série de programmes et d'initiatives différents, tous de courte durée. Par exemple, une initiative ayant trait à la technologie est suivie d'une deuxième se focalisant sur l'éducation des parents qui, à son tour, est suivie d'une troisième concernant les sciences. Chaque initiative dure seulement une année ou deux, ce qui donne trop peu de temps aux enseignants pour devenir compétents dans les nouvelles pratiques d'enseignement et pour institutionnaliser ces dernières. De plus, comme le soutien externe s'évapore rapidement, les enseignants motivés qui se sont portés volontaires pour conduire ces initiatives se retrouvent dans une position vulnérable.

Nous considérons qu'un certain degré de scepticisme chez les enseignants constitue un signe de bonne santé professionnelle et nous tentons de répondre à leurs questions d'une manière directe. Nous demandons aux responsables de l'école de s'engager à suivre l'approche CBCR pendant trois ans afin de rassurer le personnel qui peut craindre que cela soit simplement une autre initiative de courte durée. Nous précisons que notre intention n'est pas de jeter le bébé avec l'eau du bain. Plutôt, nous conseillons vivement à l'école de conserver ce qui marche bien dans ses efforts pour améliorer l'apprentissage de la lecture-écriture. En même temps, nous lui suggérons de se saisir de l'opportunité de travailler avec l'approche CBCR pour corriger ce qui est perçu comme insatisfaisant.

Un concept clé sous-tendant notre approche est que les enseignants doivent s'approprier le processus de changement au sein de l'école (Au, Raphael, & Mooney, 2008). Bien que nous conseillions les dirigeants et les professeurs, nous respectons leurs vues quant à la direction qu'ils pensent devoir, par la suite, imprimer à l'école. Notre expérience peut nous faire constater qu'ils sont en train d'emprunter un mauvais chemin. Toutefois, pour que le projet puisse durer sur le long terme et qu'il reste aux mains des enseignants, nous avons appris que nous devons leur permettre d'apprendre par eux-mêmes comment l'approche CBCR peut fonctionner dans leur situation. Au lieu de juste dire aux enseignants quoi faire, nous créons les conditions dans lesquelles ils doivent faire face aux pratiques inefficaces et, avec notre aide, inventer des solutions.

Par exemple, Kathy a travaillé avec un groupe d'enseignants qui insistaient pour utiliser des questions provenant d'un programme pour l'enseignement de base de la lecture, afin d'évaluer la capacité de leurs élèves à identifier le thème d'une histoire. Il était évident pour Kathy que ces questions, trop simples, ne pouvaient pas être utiles pour aborder la question du thème. Elle a exprimé son souci aux enseignants, mais s'est rendu compte qu'ils n'avaient pas la confiance nécessaire pour développer leurs propres questions. Elle a encouragé les enseignants à analyser ce qu'ils avaient appris des progrès de leurs élèves sur la base des réponses fournies à ces questions trop élémentaires. Elle les a poussés à penser à ce que les résultats leur apprenaient à propos des stratégies et du matériel d'enseignement à mettre en place afin de satisfaire aux besoins des élèves. Il n'a pas fallu longtemps aux enseignants pour qu'ils reconnaissent les limites de l'information fournie par les outils d'évaluation développés à l'extérieur. À partir de là, ils ont demandé à Kathy si c'était possible de changer les outils d'évaluation parce qu'ils étaient eux-mêmes parvenus à la conclusion que les questions ne permettaient pas aux élèves de développer leurs idées à propos du thème de l'histoire. Si Kathy avait insisté dès le début pour que les enseignants développent leurs propres questions, cela aurait probablement abouti à deux résultats défavorables : d'abord, les enseignants ne se seraient pas appropriés le processus de changement ; ensuite, ils n'auraient pas appris pourquoi il est important pour eux de concevoir leurs propres tâches d'évaluation, tâches en lien avec les objectifs d'apprentissage qu'ils ont choisis et définis pour leurs élèves.

Au cours de la dernière décennie, beaucoup d'écoles américaines ont adopté des programmes apparemment conçus pour réduire, voire même éliminer le besoin qu'ont les enseignants d'utiliser leur connaissance et leur jugement professionnels lorsqu'ils enseignent la lecture. Il y a des exemples de programmes extrêmement structurés dans lesquels les enseignants ont des scripts à suivre (Engelmann & Carnine, 1991). Les enseignants qui s'appuient sur de tels programmes se voient comme de simples *récipiendaires* de curriculum. Dans l'approche CBCR, nous considérons comme un principe que les enseignants se voient plutôt comme des *créateurs* de curriculum.

Un des effets dévastateurs de ces scripts ou programmes préparés à l'avance, c'est que les enseignants en arrivent à croire que leur travail est de suivre le programme plutôt que de réfléchir eux-mêmes à ce qui conviendrait le mieux de faire pour leurs élèves. Notre travail consiste à renverser cette façon de voir afin que les enseignants s'autorisent à construire, à l'échelle de l'école, leur propre curriculum en escalier, en faisant un usage stratégique d'une série de programmes et d'approches afin d'offrir un enseignement différencié à leurs élèves individuellement ou en petits groupes.

Dans les écoles qui réussissent, plutôt que d'être une initiative parmi beaucoup d'autres d'égale importance, l'approche CBCR est au centre des efforts d'amélioration. Les responsables du curriculum au sein de l'école nous disent qu'ils réservent annuellement l'équivalent de huit jours à temps pleine, pour que les enseignants travaillent selon l'approche CBCR. Ce temps est consacré à une variété d'activités : des ateliers impliquant l'ensemble de l'école; des réunions, et donc du temps de travail, entre enseignants d'une même année scolaire des discussions entre enseignants d'années différentes. Nous considérons qu'un soutien particulier à chaque année scolaire, accélère le processus étant donné qu'à chaque année correspondent des problèmes spécifiques - liés au niveau de développement des élèves - contre lesquels les enseignants se battent. Ces problèmes ne concernent pas l'ensemble de l'école.

2.2 Dimensions du changement

Afin d'être efficaces, les écoles travaillent sur trois aspects qui reflètent une série de dimensions que nous évaluons et sur lesquelles le personnel de

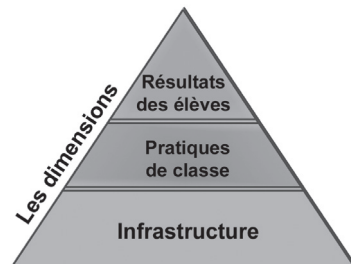


Figure 2. Dimensions pour changer l'école

l'école réfléchit avec l'objectif d'améliorer la communauté professionnelle, les pratiques au sein des classes ainsi que l'implication des élèves et leur réussite.

Notre recherche a montré que les écoles tiraient un bénéfice de l'approche CBCR si elles commençaient leur travail en s'occupant de leur « infrastructure », comme l'indique la base de la pyramide (figure 2). Une infrastructure solide inclut un horaire qui octroie aux enseignants suffisamment de temps pour travailler ensemble sur le développement du curriculum pour l'enseignement de la lecture, entre collègues au sein d'une même année scolaire et entre enseignants d'années scolaires différentes. Elle inclut une planification cohérente, sur plusieurs années, de la formation professionnelle des enseignants. Comme le représente la couche intermédiaire de la pyramide, si les enseignants reçoivent des formations appropriées et disposent de suffisamment de temps, ils peuvent améliorer leurs pratiques au sein des classes, en développant par exemple un enseignement qui se base sur les informations collectées lors des évaluations formatives. Dans ce cas, comme le montre la couche supérieure de la pyramide, les résultats des élèves s'amélioreront aussi. Les écoles semblent toujours très pressées d'améliorer le curriculum. Toutefois, sans une infrastructure stable, une école ne peut maintenir ses efforts d'amélioration du curriculum suffisamment longtemps pour voir les résultats des élèves s'améliorer.

2.3. 7 niveaux vers le succès

Au cours de nos recherches sur l'approche CBCR, nous avons découvert que les écoles qui réussissaient passaient par sept niveaux de développement (Raphael, Au, & Goldman, 2008), comme indiqué par la figure 3. Lorsque nous arrivons dans une nouvelle école, la première chose que nous faisons est d'évaluer les besoins afin de déterminer, sur la feuille de route, à quel niveau l'école se situe au départ. La plupart des écoles à Hawaii commencent aux niveaux 2 et 3 environ, alors qu'à Chicago, elles débutent généralement aux niveaux 1 et 2 (Raphael, sous presse). Notre objectif est d'aider une école à progresser au moins jusqu'au niveau 6. A ce niveau, l'amélioration des résultats en lecture des élèves est maintenue, à la fois selon les évaluations formatives et les tests externes effectués à grande échelle.

Nous appelons *en éveil* les écoles aux niveaux 1 et 2 parce qu'elles émergent souvent de situations sérieuses et problématiques. Par exemple, une école peut avoir eu cinq directeurs au cours des trois dernières années, une autre peut avoir souffert d'un taux de renouvellement des enseignants de 50 %. Une personne ou un petit groupe de personnes décident que quelque chose doit être fait afin d'améliorer la situation. Ce personnel éducatif déterminé commence à organiser le changement, par exemple en mettant sur pied une nouvelle équipe dirigeante et en réorganisant l'horaire afin que les enseignants qui travaillent avec les élèves d'une même année scolaire aient du temps pour travailler ensemble.

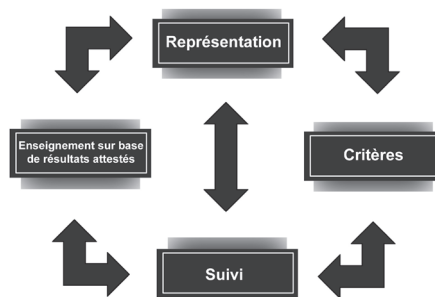
Figure 3. Modèle pour développer l'approche CBCR

NIVEAU	DESCRIPTION	PHASE
1	Reconnaissance d'un besoin	En éveil
2	Organisation du changement	
3	Travail sur les composants	En recherche
4	Rassemblement de toute l'école	
5	Partage des résultats	En développement
6	Mise en œuvre du curriculum en escalier	
7	Implication des élèves et des familles	En confiance

Quand nous arrivons dans une nouvelle école, une des premières questions que nous posons est « Où est votre Kitty Aihara ? ». Kitty Aihara coordonnait le développement du curriculum à l'école élémentaire Kipapa où l'approche CBCR a été développée pour la première fois. En plus d'avoir une formation solide en langue et littérature, Kitty avait une longue histoire avec cette école, y ayant travaillé comme enseignante maternelle pendant de nombreuses années. Elle connaissait bien les enseignants, et ceux-ci lui faisaient confiance et la respectaient. Nous avons trouvé que les progrès des écoles dans leur mise en place de l'approche CBCR se faisaient de manière plus souple lorsque le travail était guidé par un point de vue à la fois interne et externe à l'école. Un conseiller, expert de l'approche et qui a déjà piloté d'autres écoles, fournit le point de vue extérieur. Étant donné qu'il n'y a pas deux écoles qui soient exactement les mêmes, la « Kitty Aihara » locale joue un rôle important en partageant avec l'expert la connaissance qu'elle a de l'établissement scolaire. Ce partage est nécessaire afin que l'approche puisse être personnalisée et corresponde au contexte particulier de l'école.

Nous appelons *en recherche* les écoles aux niveaux 3 et 4 parce qu'elles ont stabilisé leur infrastructure et sont prêtes à commencer leurs efforts afin d'améliorer le curriculum pour l'enseignement de la lecture-écriture. C'est à ce moment-là que nous présentons aux enseignants la liste des choses à faire, découpée en quatre parties et propre à l'approche CBCR (Au, Raphael, & Mooney, 2008), comme représenté dans la figure 4. Une fois la liste complétée par les enseignants, ceux-ci auront à mettre en place, dans leur école, un système pour améliorer les résultats en lecture de leurs élèves en utilisant les critères de réussite.

Figure 4. Liste des choses à faire selon le modèle de développement de l'approche CBCR



Le premier élément de la liste implique que les enseignants parviennent à un accord sur ce qu'est un excellent lecteur (ou scripteur) qui termine ses études. Cette *représentation* donne aux enseignants un objectif commun qu'ils vont tous s'efforcer d'atteindre. Voici, par exemple, la représentation telle que formulée par les membres d'une école à Chicago : «un lecteur-scripteur accompli qui termine ses études à Armour a acquis les compétences et les stratégies nécessaires pour communiquer efficacement dans tous les domaines de l'écrit, de façon à ce qu'il puisse penser de manière critique, résoudre des problèmes et s'engager dans un monde qui change continuellement».

Passant au deuxième élément de la liste, les enseignants travaillent sur le curriculum en escalier menant à la représentation du lecteur accompli. Chaque marche de l'escalier représente le travail d'une année scolaire en particulier. Des objectifs d'apprentissage sont définis pour la fin de chaque année : ils constituent des points de référence. Les enseignants développent 5 à 7 points de référence ou *critères* décrivant ce qu'ils considèrent comme les repères les plus importants du progrès des élèves; ces critères couvrent les aspects centraux du curriculum pour l'enseignement de la lecture (par exemple, la compréhension, l'analyse critique, l'étude des mots), mais aussi chaque petit détail (par exemple, les stratégies et compétences individuelles telles que «trouver l'idée principale» ou «reconnaître les mots»). On se contente d'un petit nombre de critères afin qu'enseignants et élèves non seulement gardent leur attention sur les aspects importants de la lecture, mais aussi conservent une vue d'ensemble. Après une première ébauche, les enseignants retravaillent les critères afin de pouvoir s'aligner sur ceux qui existent au niveau national, et ce en suivant deux principes : d'abord, les critères doivent couvrir tous les contenus abordés et, ensuite, ils doivent être au moins aussi rigoureux et exigeants.

Au cours des années, nous avons trouvé que les enseignants devaient développer leurs propres critères de réussite, plutôt que simplement copier ou sélectionner des critères d'une liste existante, telle que celle venant du ministère de l'éducation d'un État. Nous avons observé que copier les outils créés par quelqu'un d'autre ne conduit pas les enseignants à une compréhension en profondeur des points de repère nécessaires pour piloter l'élaboration du curriculum, l'enseignement et l'évaluation, et pour améliorer les résultats des élèves. En particulier, les enseignants doivent avoir à l'esprit

une représentation claire de ce qu'ils veulent que les élèves réalisent, en tant que lecteurs, à la fin de l'année scolaire. Les enseignants qui parviennent à construire cette représentation réussissent mieux à aider la majorité de leurs élèves à atteindre les objectifs. Au contraire, pour les enseignants qui ne sont pas au clair avec ce qu'ils attendent de leurs élèves à la fin de l'année, la réussite est plus lente à se dessiner.

Une fois cette représentation bien en place, les enseignants passent au troisième élément de la liste : le développement d'un système de *suivi*. Le système de suivi se compose d'évaluations et de guides à la cotation permettant de déterminer dans quelle mesure les élèves progressent et tendent à satisfaire aux objectifs. L'analyse des résultats de l'évaluation permet aux enseignants de déterminer les forces et les faiblesses des travaux des élèves et d'ajuster leur enseignement afin de les aider à progresser. Ceci constitue l'essence d'un enseignement qui se base sur les résultats attestés des élèves, quatrième élément de la liste.

Qu'est-ce qui arrive lorsque les écoles atteignent les niveaux 5 et 6 ? Nous décrivons ces écoles comme des écoles *en développement* parce que les enseignants avancent dans le développement du « curriculum en escalier » et la mise à disposition d'informations à son sujet. Au niveau 5, les écoles établissent un horaire régulier qui donne du temps aux enseignants afin qu'ils puissent partager leurs résultats d'évaluation (pré-test, épreuve de milieu d'année, post-test). Rappelez-vous que notre objectif est de développer une discussion en continu sur ce que chacun fait dans l'école pour promouvoir la réussite des élèves sur la base des critères. Les trois moments annuels de partage constituent une manière structurée de soutenir cette discussion. A Chicago, ces occasions sont métaphoriquement considérées comme des « tours de musée ». L'expression se réfère à une pratique de musées d'art locaux qui, lors de soirées ordinaires (par exemple le premier vendredi de chaque mois), ouvrent leurs portes afin que les artistes et les invités puissent visiter la galerie et discuter des œuvres exposées. Afin de préparer le tour de la galerie CBCR, les enseignants regroupés par année scolaire analysent les résultats des évaluations menées dans le cadre du système de suivi. Ils sélectionnent les échantillons représentatifs du travail des élèves qu'ils souhaitent montrer aux autres enseignants. Ils préparent également une présentation contenant leurs objectifs, ce que le système de suivi leur a permis d'apprendre et les décisions pédagogiques qu'ils ont prises et qui permettront à leurs élèves d'avancer.

Typiquement, le « tour de musée » commence par le message de bienvenue adressé par le directeur aux enseignants : il reconnaît leur travail difficile, les remercie et définit l'objectif spécifique de l'évènement. Par exemple, en automne 2007, les enseignants de l'école élémentaire de Drake avaient créé leur premier système de suivi et étaient en train de tester les outils d'évaluation. L'objectif de ce « tour de musée » était de déterminer dans quelle mesure les enseignants étaient capables d'identifier les besoins des élèves et de décider des ajustements en matière d'enseignement. Il fallait s'assurer qu'enseignants et élèves étaient sur la bonne voie en ce qui concerne les objectifs de fin d'année,

et que les données fournissaient l'information nécessaire pour différencier l'enseignement. Yvonne Jones, la directrice, accueille les enseignants et leur fait part de sa fierté en voyant les efforts qu'ils avaient fournis. Ensuite, elle leur a rappelé à tous l'objectif en déclarant: «nous allons regarder ce que nous faisons, nos objectifs de fin d'année et évaluer comment nous allons changer nos pratiques d'enseignement afin qu'elles soient réellement efficaces et que nos élèves reçoivent de nous ce qu'ils ont besoin qu'on leur donne, afin qu'on puisse les emmener là où ils ont besoin d'être» (clip vidéo, octobre 2007). Les mots d'ouverture de chefs d'établissement lors d'autres «tours de musée» ont contenu des idées telles que mettre l'accent sur des problématiques comme la mise en concordance et la rigueur des critères, la qualité des outils d'évaluation, les idées pouvant influencer les débats au sein de l'école à propos du nouveau curriculum ou des besoins en formation continuée dans tel ou tel domaine, etc.

Les présentations des enseignants regroupés par année scolaire peuvent prendre une variété de formes au cours du temps, bien que généralement toutes les équipes au sein d'une école utilisent un seul format pour chaque «tour de musée». Il arrive parfois que les équipes utilisent des présentations PowerPoint dans la mesure où ces dernières sont faciles à mettre à jour. Lors d'autres «tours de musée», les équipes exposent les résultats de leurs évaluations sur des panneaux d'affichage. D'autres formules impliquent l'exposition du travail des élèves et utilisent des tables séparées ou des rayons de bibliothèque pour chaque année ou matière scolaires. Lorsqu'il s'agit d'affichages plutôt que de présentations formelles, les enseignants analysent systématiquement le travail des élèves et ensuite se rassemblent pour discuter de ce qu'ils ont observé et appris.

Nous avons trouvé que le niveau 5 constituait un tournant. C'est le moment où l'approche CBCR soit devient partie intégrante de la culture de l'école, soit passe au second plan pour devenir juste une autre tentative inachevée d'amélioration scolaire. Toutes les écoles peuvent achever le niveau 4 et, par conséquent, la liste des choses à faire. Bien que cela nécessite un effort considérable, les enseignants peuvent travailler avec succès au sein des groupes organisés par année scolaire ou par matière pour réaliser les tâches. Le niveau 5, toutefois, est différent parce que le succès requiert que les groupes, par année scolaire ou par matière, fassent un effort tous ensemble et coopèrent. Selon notre expérience, les directeurs d'école ont besoin d'un soutien considérable pour maintenir le niveau d'intérêt et de discipline nécessaire pour que la communication des résultats se fasse trois fois par an et que le processus perdure. Les directeurs doivent établir un horaire accordant régulièrement du temps aux enseignants afin qu'ils puissent analyser les résultats des évaluations, préparer leurs présentations et présenter celles-ci à l'ensemble de l'école. De plus, dans la mesure où les enseignants des différentes années et matières scolaires reconnaissent le besoin d'avoir des réunions entre eux afin de résoudre le manque de cohérence au sein de l'escalier, il faut réserver du temps pour de telles réunions. Cela requiert souvent une utilisation judicieuse des ressources destinées à l'école (par exemple, fournir un enseignant remplaçant pour qu'une équipe puisse organiser une réunion; rémunérer les enseignants pour le temps presté en dehors du temps scolaire).

Au niveau 6, l'accent se place sur la mise en œuvre et la description du «curriculum en escalier», étape marquée par l'atteinte d'une cohérence entre tous les éléments de la liste à faire au sein et entre les années et matières scolaires. A ce niveau, les enseignants comprennent les critères de réussite spécifiques à leur année scolaire et les ont adaptés afin d'obtenir un curriculum cohérent pour l'ensemble de l'école. Les enseignants sont capables de décrire le curriculum en créant des guides pour leur année ou matière scolaires, fournissant au bout du compte une description très détaillée de leur domaine de responsabilité au sein de l'escalier. Nous présentons aux enseignants un modèle d'organisation des guides en quatre sections: les objectifs de l'apprentissage, les stratégies d'enseignement, le matériel d'enseignement et l'évaluation (Engelmann & Carnine, 1991; Tyler, 1950). Quand les enseignants sont prêts à partager leur guide avec l'ensemble de l'école, un carrousel de curriculum est tenu, habituellement dans la bibliothèque de l'école. Les guides pour chaque année sont placés sur une table, et les enseignants se déplacent de table en table toutes les 10 minutes afin d'examiner les guides préparés par les autres. Lorsque le tour de manège est achevé, les enseignants ont acquis une connaissance détaillée du «curriculum en escalier» de leur école, dans toute son étendue et pour toutes les années scolaires.

L'accent au niveau 7, le niveau le plus élevé du modèle de changement appliqué aux établissements scolaires, est mis sur l'implication totale des élèves et des familles. Cela se réalise en rendant systématiquement le curriculum aussi transparent pour les familles qu'il ne l'était pour les enseignants lorsque ceux-ci étaient en train de créer les guides au cours des activités menées au niveau 6. Depuis le début de leur travail sur l'approche CBCR, les enseignants ont oeuvré pour faire en sorte que leurs attentes soient claires pour les élèves. Au niveau 7, ils mettent en commun ces efforts. Par exemple, les enseignants s'assurent que les affirmations «je suis capable de...» (Cleland, 1999) soient affichées bien en vue dans la classe et visibles à la fois en anglais et dans la langue maternelle des élèves. Les tableaux d'affichage incluent des espaces pour les élèves, des travaux d'élèves en rapport avec les critères ainsi que des échantillons illustratifs de leur travail montrant qu'ils ont atteint des niveaux spécifiques de réussite. Les enseignants présentent des portfolios d'élèves contenant l'auto-évaluation de ces derniers. Dans leur portfolio, les élèves choisissent des exemples de travaux montrant leur progrès dans la réalisation des «je suis capable de...». Ils évaluent la qualité de leurs efforts en utilisant le guide à la cotation. Ils fixent alors des objectifs, indiquant ce qu'ils savent déjà et peuvent faire, et ce qu'ils voudraient travailler par la suite. Dans la plupart des écoles qui atteignent le niveau 7, des entretiens trilatéraux (Davies, Cameron, Politano, & Gregory, 1992) remplacent les entretiens typiques parents-enseignant. Les élèves mènent ces entretiens en discutant avec leurs parents de leur travail à partir de leur portfolio, tandis que l'enseignant est prêt à répondre aux questions qui peuvent se poser.

Au niveau 7, le corps enseignant de l'école et les autres membres du staff ont atteint la somme de la pyramide comme le représente la figure 2. Quand les enseignants connaissent tellement bien le curriculum qu'ils peuvent le rendre parfaitement clair à leurs élèves, la motivation et les résultats des élèves sont tous deux en augmentation.

3. RÉSULTATS DES PERFORMANCES

Nous trouvons que les avantages de l'approche CBCR vont bien au-delà des résultats aux tests. Ils incluent un meilleur état d'esprit chez les enseignants ainsi qu'un sentiment fort et croissant d'exercer un rôle actif auprès des élèves. Toutefois, et parce que les écoles publiques américaines sont sous une telle pression de devoir rendre des comptes, nous présentons, à titre d'exemple, des diagrammes en barres montrant les résultats en lecture d'une école d'Hawaii et de Chicago. Ces deux écoles accueillent des élèves dont une proportion élevée est d'origine diverse et provient de familles à bas revenus. La figure 5 montre les résultats aux tests d'une école élémentaire d'Hawaii, ayant utilisé pendant presque une décennie l'approche CBCR.

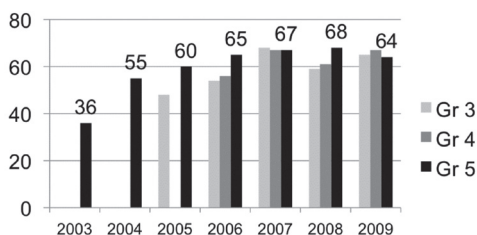


Figure 5. Résultats aux tests en lecture d'une école d'Hawaii, 2003-2009

Au début de la période de six années représentée par le graphique, seulement 36% des élèves de cinquième année atteignait ou dépassait le niveau de compétence lors du test en lecture organisé par l'État d'Hawaii. Au cours des quatre dernières années, de 64 à 68% des élèves de cinquième année atteignait ou dépassait ce niveau : il s'agit d'un renversement spectaculaire

La figure 6 montre les résultats aux tests d'une école élémentaire du centre ville de Chicago. Cette figure montre le progrès d'une cohorte d'élèves qui se trouvaient en troisième, quatrième, cinquième année au printemps 2006.

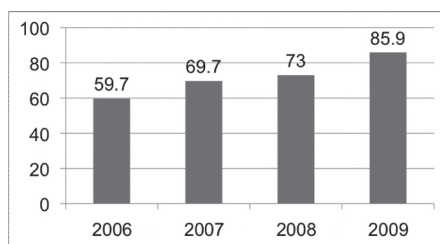


Figure 6. Résultats aux tests en lecture d'une école de Chicago, 2006-2009

Lorsque leur école a commencé à travailler avec l'approche CBCR en 2004-2005, seulement 46.5% des élèves atteignent ou bien dépassent les attentes de réussite mesurées par les tests critériés de l'Illinois (ISAT).

Nous avons suivi les 340 élèves qui sont restés à l'école entre la troisième et la huitième année. Alors que cette cohorte d'élèves

progressait de la sixième à la huitième année, le pourcentage des élèves atteignant ou bien dépassant les attentes mesurées par les tests en lecture de l'État de l'Illinois, a atteint près de 86%. Ces résultats constituent un contraste

saisissant par rapport aux tendances traditionnellement observées pour les écoles des centres villes où le pourcentage d'élèves qui satisfont aux attentes ou les dépassent, diminue au fur et à mesure que les élèves progressent vers les classes supérieures.

Comment expliquer cette augmentation des résultats aux tests? Nous croyons que l'amélioration des résultats répond aux attentes plus élevées des enseignants vis-à-vis de leurs élèves. Ces attentes plus élevées sont elles-mêmes consécutives de la mise en place du «curriculum en escalier». Considérez le cas des enseignants de quatrième année dont les élèves, qui commencent l'année, ont reçu un enseignement qui a suivi le «curriculum en escalier» pendant les premières années. Lorsque ces élèves entrent en quatrième, leur niveau en lecture est plus élevé que celui des cohortes précédentes d'élèves de quatrième. Les enseignants de quatrième réalisent ainsi qu'ils peuvent augmenter leurs attentes en ce qui concerne les performances de fin d'année, de sorte qu'ils introduisent des critères de réussite plus exigeants pour leur année. C'est parce que les enseignants ont ces nouveaux et ambitieux objectifs d'apprentissage clairement à l'esprit qu'ils réussissent à aider leurs élèves à les atteindre, et les résultats aux tests reflètent ce niveau de réussite plus élevé en lecture.

CONCLUSIONS

L'approche CBCR fournit aux écoles un système utilisant des critères de réussite élevés. Ce système leur permet d'orienter leurs efforts pour améliorer les résultats des élèves, tout en indiquant comment éviter les écueils rencontrés fréquemment par ceux qui tentent, aux États-Unis, de mettre en œuvre un enseignement basé sur des critères de réussite. La méthode se centre sur la formation professionnelle des enseignants, considérée comme un élément clé du succès. Cela contraste avec l'erreur courante commise dans de nombreux États américains, laquelle consiste à simplement relever la barre, via de nouveaux critères de réussite, auxquels sont associées des évaluations. Ces nouveaux critères sont introduits sans donner aux enseignants le soutien nécessaire pour comprendre en profondeur les critères et stratégies d'enseignement qui aideront les élèves à atteindre des niveaux élevés en lecture-écriture.

La méthode CBCR fait des enseignants des créateurs de curriculum plutôt que de simples récipiendaires. Elle leur permet de s'appuyer sur leurs propres connaissances professionnelles et leurs propres efforts -et d'en sortir renforcés au passage- plutôt que sur un programme ficelé d'avance, afin de mettre en place un enseignement différencié garantissant le progrès des élèves. À travers son modèle de développement en sept niveaux, l'approche CBCR fournit aux écoles une feuille de route qui vise un mieux. Avec cette méthode, nous conduisons les enseignants à former une communauté professionnelle d'apprentissage à l'échelle de l'école. Nous travaillons en collaboration au sein des équipes pédagogiques réunies par matière et année scolaires, et entre elles, afin de construire un «curriculum en escalier». La mise en œuvre d'un tel curriculum au sein des écoles permet aux enseignants

de graduellement augmenter leurs objectifs de fin d'année, ce qui débouche sur de meilleurs résultats en lecture-écriture à la fois lors des évaluations formatives et des tests en lecture organisés à grande échelle. En bref, le processus de changement basé sur les critères de réussite constitue une approche que peuvent mettre en place les écoles intéressées à améliorer les résultats des élèves en lecture-écriture via des critères de réussite, une approche systématique, qui s'étend sur plusieurs années et se base sur la formation continuée des enseignants.

Traduction: Nathalie Baidak

BIBLIOGRAPHIE

- Au, K. (2005). Negotiating the slippery slope: School change and literacy achievement. *Journal of Literacy Research*, 37(3), 267-286.
- Au, K. (2009). Creating a staircase curriculum. *Reading Today*, 27(1), 15.
- Au, K., Raphael, T., & Mooney, K. (2008). Improving reading achievement in elementary schools: Guiding change in a time of standards. In S. Wepner & D. Strickland (Eds.), *The administration and supervision of reading programs* (4th ed., pp. 71-89). New York: Teachers College Press.
- Cleland, J. V. (1999). We Can charts: Building blocks for student-led conferences. *The Reading Teacher*, 52(6), 588-595.
- Davies, A., Cameron, C., Politano, C., & Gregory, K. (1992). *Together is better: Collaborative assessment, evaluation and reporting*. Winnipeg, Canada: Peguis.
- DuFour, R. (2004). What is a «professional learning community?». *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications*. Eugene OR: ADI Press.
- Fisher, D., & Frey, N. (2007). A tale of two middle schools: The difference in structure and instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51, 204-211.
- Glass, G. (2008). *Fertilizers, pills, and magnetic strips: The fate of public education In America* Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Lai, M., McNaughton, S., Amituanai-Toloa, M., Turner, R., & Hsiao, S. (2009). Sustained acceleration of achievement in reading comprehension: The New Zealand experience. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 30-56.
- Lipson, M., Mosenenthal, J., Mekkelsen, J., & Russ, B. (2004). Building knowledge and fashioning success one school at a time. *The Reading Teacher*, 57(6), 534-542.
- McLaughlin, M., & Shepard, L. (1995). *Improving education through standards-based reform: A report by the National Academy of Education Panel on Standards-Based Education Reform*. Stanford CA: National Academy of Education.
- National Council on Educational Standards and Testing (NCEST). (1992). *Raising standards for American education: A report to Congress, the Secretary of Education, the National Education Goals Panel, and the American people*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.

Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297-321.

Pearson, P. D. (1993). Standards for the English language arts: A policy perspective. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 457-475.

Porter, A. (1993). School delivery standards. *Educational Researcher*, 22(5), 24-30. Porter, A. (1995). The uses and misuses of opportunity-to-learn standards. *Educational Researcher*, 24(1), 21-27.

Raphael, T. (in press). Defying gravity: Literacy reform in urban schools. In K. Leander, D. Rowe, D. Dickinson, R. Jimenez, M. Hundley & V. Risko (Eds.), *Fifty-eighth yearbook of the National Reading Conference*. Albuquerque NM: National Reading Conference.

Raphael, T., Au, K., & Goldman, S. (2009). Whole school instructional improvement through the Standards-Based Change Process: A developmental model. In J.

Hoffman & Y. Goodman (Eds.), *Changing literacies for changing times* (pp. 198-229).