Printemps 2013 – Volume IV • Numéro 2
ISSN 1922-2408 (PDF)

en conversation

Connaître l'impact : l'enseignement, l'apprentissage et le leadership

Entrevue avec John Hattie

Dans ce numéro d'*En conversation*, nous vous présentons une entrevue qui incite à la réflexion avec John Hattie, professeur et chercheur de renommée internationale, dont le livre influent *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* a été un jalon important dans la recherche en éducation.

Dans cette entrevue, on en apprend plus sur l'apprentissage visible, ou explicite, sur ce qu'il est et sur ce qu'il n'est pas. On découvre aussi la passion de M. Hattie pour l'apprentissage, qui transparaît clairement dans ses réponses au fur et à mesure qu'il énonce ses croyances et ses valeurs sur l'état d'esprit qui est à la base de l'apprentissage explicite.

Les travaux de M. Hattie représentent la plus grande analyse fondée sur des preuves jamais entreprise portant sur les mesures qui permettent d'améliorer l'apprentissage dans les écoles. Ses travaux ont suscité beaucoup de discussions parmi les éducateurs-trices, notamment sur les nombreuses hypothèses conventionnelles que sa recherche remet en question.

Les conclusions de M. Hattie montrent que la rétroaction est l'un des facteurs les plus importants d'un apprentissage réussi, suivi par les attentes de l'élève et la relation de confiance que l'enseignant-e crée avec ses élèves. Comme on pouvait s'y attendre, l'interaction positive entre l'enseignant-e et l'élève est de loin le plus important élément d'un enseignement efficace.

En parlant de la rétroaction, M. Hattie fait quelques observations importantes sur le rôle de l'erreur dans l'apprentissage. Il explique que c'est dans les situations d'erreur ou de ne pas savoir que la rétroaction et l'apprentissage sont les plus frappants, et non lorsque l'élève connaît et comprend déjà la matière. Ainsi, les enseignants-es et les leaders doivent accepter l'erreur et les confusions pour encourager l'apprentissage dans leurs classes et leurs écoles. Les élèves, comme les adultes, apprennent et évoluent plus facilement lorsqu'ils peuvent obtenir une rétroaction sur ce qu'ils ne comprennent pas – sans la crainte de provoquer de réactions négatives de leurs pairs, de leurs enseignants-es, de leurs parents ou des leaders de leur école.

Durant l'entrevue, M. Hattie invite les éducateurs-trices, et cela vaut pour lui aussi, d'écouter plus et de parler moins. Selon lui, en tant qu'enseignants-es et leaders, nous avons tendance à croire que nous possédons les connaissances et que c'est à nous de les transmettre. Mais c'est seulement lorsque nous cessons de parler, lorsque nous faisons participer les élèves et lorsque nous les écoutons activement que l'apprentissage profond peut se produire.

Comme le dit M. Hattie, notre travail est d'aider les enseignants-es et les leaders à voir l'apprentissage du point de vue des enfants, et ce qui est extraordinaire, c'est que lorsqu'ils le font, les enseignants-es changent.

Je vous invite à réfléchir profondément à ces idées, tout comme je l'ai fait moi-même, et à découvrir comment vous pouvez les appliquer dans vos propres pratiques de leadership.

Le sous-ministre de l'Éducation,

George Zegarac



À PROPOS DE JOHN HATTIE

John Hattie est professeur et directeur de l'institut de recherche en éducation de l'Université de Melbourne, en Australie. Avant d'occuper ce poste, il était membre d'un groupe consultatif indépendant relevant du ministre de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande dont le mandat était d'examiner les normes nationales en lecture, en écriture et en mathématiques des élèves du palier élémentaire. M. Hattie est titulaire d'un doctorat de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto. Il a été nommé officier de l'Ordre du mérite de la Nouvelle-Zélande à l'occasion du jubilé de la Reine de 2011.

Son influent livre paru en 2008, *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, synthétise les recherches fondées sur des données probantes portant sur des millions d'élèves pendant une période de plus de 15 ans. Il s'agit du plus important recueil de recherches fondées sur des preuves jamais entreprises portant sur les éléments permettant d'améliorer l'apprentissage dans les écoles. Ces travaux ont permis de déterminer qu'une interaction positive entre enseignants-es et élèves est de loin le facteur le plus fondamental d'un enseignement réussi. Dans son récent livre, *Visible Learning for Teachers*, publié en 2012, M. Hattie poursuit sa réflexion et explique comment appliquer les principes de l'*apprentissage visible* à n'importe quelle classe dans le monde.

Malgré le succès de son dernier ouvrage ainsi que sa présence accrue dans les médias, John Hattie ne se considère pas comme une « célébrité du milieu de l'éducation ». Bon nombre de ses amis et de ses associés voient chez lui son esprit terre-à-terre rafraîchissant : M. Hattie préfère par exemple passer ses fins de semaine à lire, à entraîner une équipe de cricket ou à arbitrer des parties. Il consacre aussi une bonne partie de son temps libre à sa femme et à ses trois fils, ainsi qu'à ses trois chiens, des bichons frisés qui, aux dires de M. Hattie, contrastent agréablement avec les trois garçons.

Dans *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, vous présentez les huit principes, ou façons de penser, qui doivent sous-tendre chaque action et chaque décision dans les écoles et les systèmes. Vous avancez que le personnel enseignant et les leaders qui appliquent ces principes sont plus susceptibles d'influencer grandement l'apprentissage des élèves. Dans notre entrevue, nous aimerions aborder chacun de ces principes afin d'approfondir ce qui les rend essentiels à un apprentissage efficace et d'examiner les moyens à utiliser pour les intégrer dans notre pratique.

LES HUIT PRINCIPES SELON JOHN HATTIE

PRINCIPE N° 1 : Les enseignants-es et les leaders croient que leur tâche principale est d'évaluer l'impact de leur enseignement sur l'apprentissage et le rendement des élèves.

PRINCIPE N° 2 : Les enseignants-es et les leaders croient que la réussite ou l'échec dans l'apprentissage de l'élève dépendent de ce qu'eux, en tant qu'enseignants-es ou leaders, ont fait ou n'ont pas fait. Nous sommes les agents-es du changement!

PRINCIPE N° 3 : Les enseignants-es et les leaders veulent discuter davantage de l'apprentissage que de l'enseignement.

PRINCIPE N° 4 : Les enseignants-es et les leaders perçoivent l'évaluation comme la mesure de leur impact sur les élèves.

PRINCIPE N° 5 : Les enseignants-es et les leaders engagent un dialogue et ne se lancent pas dans un monologue.

PRINCIPE N° 6 : Les enseignants-es et les leaders aiment relever les défis et veulent toujours faire de leur mieux.

PRINCIPE N° 7 : Les enseignants-es et les leaders croient que créer des relations positives avec les élèves et le personnel fait partie de leur rôle.

PRINCIPE N° 8 : Les enseignants-es et les leaders montrent à tous le langage de l'apprentissage.

Dans cette entrevue pour *En conversation*, les commentaires de M. Hattie pourraient paraître quelque peu provocateurs, peut-être parce qu'ils ne couvrent pas tous les aspects d'une question que se pose le lecteur ou la lectrice ou encore parce que le lecteur ou la lectrice n'est tout bonnement pas d'accord avec les propos tenus et qu'il ou elle aimerait en savoir plus sur les données probantes. Nous invitons donc les lecteurs-trices à se renseigner plus en détail sur les idées de John Hattie en consultant ses deux livres sur l'apprentissage visible, Visible Learning: *A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (2009) et *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning (2012)*, ou en communiquant avec lui à jhattie@unimelb.edu.au.

Principe n° 1 : Les enseignants-es et les leaders croient que leur tâche principale est d'évaluer l'impact de leur enseignement sur l'apprentissage et le rendement des élèves.

Je crois que nous, les enseignants-es, considérons la plupart du temps que notre rôle est de mettre en œuvre le programme-cadre, de planifier et présenter les cours, de nous assurer que l'enseignement offert aux élèves répond à leurs besoins, et ainsi de suite. Tout ça est parfaitement valable, mais ça fait aussi partie du problème. Quand un élève réussit bien en classe, nous nous disons « voilà un élève dont le rendement est très bon; il y met beaucoup d'efforts, il fait ses devoirs, il fait tous les exercices que nous lui avons demandés ».

Ce qu'on ne se dit pas, c'est « et nous avons produit un impact sur lui et sur son apprentissage ». Ce qui n'est pas juste dans ce mode de pensée assez typique, c'est qu'on croit que la réussite dépend de l'élève, du programme, ou encore des activités. On réfléchit rarement à notre propre influence sur l'apprentissage, qu'on soit enseignant-e ou leader.

Ce que je veux dire avec ce premier principe, c'est que notre rôle fondamental, tant en classe qu'à l'école, est d'évaluer notre propre impact. À mon avis, une fois qu'on en prend conscience, tous les autres éléments qui contribuent à la réussite des élèves, comme les méthodes d'enseignement, les ressources et les séquences, portent leurs fruits.

J'ai étudié cette question durant de nombreuses années. Je pensais que la réussite des élèves dépendait de *qui* enseigne, *où* et *comment* de même que de ce que les enseignants-es *savent* et *font*. Tous ces éléments sont sans conteste importants. Toutefois, je me suis ensuite rendu compte que même si les enseignants-es emploient les mêmes méthodes, leur impact sur l'apprentissage des élèves varie considérablement. Par ailleurs, même si un enseignant ou une enseignante utilise une méthode avec brio, il y aura toujours une poignée d'élèves à qui cette méthode ne conviendra pas.

Ce qui découle de cette idée c'est que l'important, ce n'est pas tant ce que les enseignants-es *savent et font*, mais plutôt ce qu'ils et elles *pensent*. Cette optique repose entre autres sur les travaux de recherche de Carol Dweck, qui a examiné si les croyances des enseignants-es – par exemple l'intelligence est intrinsèque ou malléable – permettent de prédire le rendement des élèves. Cela est directement lié aux recherches portant sur les attentes. Les enseignants-es qui ont des attentes élevées envers leurs élèves sont plus susceptibles de les pousser à avoir des attentes élevées envers eux-mêmes et leur propre rendement, et ainsi de suite.

L'idée d'évaluer l'impact que nous produisons sur l'apprentissage est, selon moi, un élément essentiel du rendement et de la réussite des élèves.

Selon Carol Dweck (2006), il existe deux courants de pensée concernant l'intelligence des élèves, tant chez la population générale que chez les élèves :

- Certains croient à la *mentalité fixe*, selon laquelle l'intelligence est une qualité intrinsèque : des élèves sont intelligents, d'autres non, un point c'est tout.
- D'autres croient à la *mentalité perfectible*, selon laquelle l'intelligence peut être développée grâce à diverses méthodes, l'effort et l'instruction, par exemple.

Le personnel enseignant et les leaders devraient véhiculer l'idée que l'intelligence est malléable et devraient, eux aussi, entendre ce même message. On doit leur permettre à eux aussi d'apprendre; ils doivent se sentir libres de se dépasser, de faire des erreurs et d'essayer à nouveau. C'est seulement lorsqu'on croit à la mentalité perfectible, où enseignants-es et administrateurs-trices sont encouragés à réaliser leur potentiel, qu'ils peuvent aider leurs élèves à en faire autant dans des écoles exemptes de préjugés.

Tiré de *Mindset: The New Psychology of Success* (Dweck, 2006)

Si l'évaluation de l'impact que je produis est ma tâche fondamentale, comment ma journée comme enseignant-e ou comme leader se déroule-t-elle? Comment puis-je mettre cette tâche en pratique concrètement?

La première chose à faire, c'est de prêter l'oreille, d'écouter les élèves, leurs discussions et leurs questions et de chercher à savoir ce qui leur pose des difficultés et quelles erreurs ils font. Se demander ensuite : « Si je vois que mes élèves pensent cela, si je vois qu'ils font ces erreurs-là, si je vois que ce sont là leurs réussites, que dois-je faire? »

Pourtant, ce qu'on fait très souvent c'est qu'on a un scénario, un plan, et on les met à exécution. On peut parfois se sentir déstabilisé par un élève qui interrompt le flux du cours. On cherche alors dans la classe un élève qui connaît la réponse aux questions qu'on pose, et on se dit : « Voilà! C'est ça, tu as compris! », et on généralise cette réussite à toute la classe. On reprend ensuite le flux du cours.

Ce tableau peut sembler un peu exagéré, mais ce que je veux faire comprendre, c'est qu'on doit se concentrer moins sur le plan de cours et plus sur l'impact qu'on a sur tous les élèves et sur leur apprentissage. Pour y arriver, il faut écouter ce que disent les élèves et observer ce qu'ils font.

À ce propos, j'aimerais préciser que pour ce genre d'écoute, il faut un milieu d'apprentissage où la confiance règne. Lorsque les élèves posent une question, ce qui compte le plus pour eux c'est la réaction de leurs camarades de classe. Créer un milieu où on accepte *ne pas savoir* nécessite beaucoup d'efforts et d'engagement de la part des enseignants-es.

Le même principe s'applique aux leaders scolaires. Si je suis un leader scolaire, je dois créer des occasions où je peux entendre les sujets de discussion des enseignants-es, ainsi que les défis avec lesquels ils sont aux prises. Je dois créer une atmosphère où ils et elles peuvent dire « ça, ça ne marche pas bien pour moi » ou « j'ai de la difficulté avec cet élève en particulier », parce qu'il est extrêmement important d'accepter que les enseignants-es aient des défis et des questions et d'y trouver des solutions.

Le terme « sécurité psychologique » traduit une attente commune, transmise par les paroles et actions des leaders, voulant qu'on félicite ceux et celles qui admettent leurs erreurs ou signalent des erreurs, et non qu'on les méprise.

Tiré de « Psychological Safety and Learning Behaviour in Work Teams », *Administrative Science Quarterly* (Edmondson, 1999)

Ce que vous décrivez là est une forme d'enseignement et de leadership très dynamique, qui est possiblement exigeante.

Oui, c'est vrai. Elle exige beaucoup de souplesse et d'improvisation et la capacité de résoudre les problèmes. Mais avant d'aller plus loin, j'aimerais aborder ce sujet sous un autre angle.

Une des raisons pour lesquelles nous adhérons à l'idée de placer l'enseignant-e au centre du système, c'est que c'est ce qu'on nous a enseigné. On nous

a appris à créer des plans de cours, à élaborer des activités intéressantes qui feront participer les élèves; on nous a appris que les élèves ont besoin de se concentrer, et tout un tas d'autres choses dans le même ordre d'idées. Mais la question à poser, c'est : « Quelles sont les preuves qui appuient ce type d'enseignement? »

Ce qui pour moi a probablement été la révélation la plus importante pendant mes recherches pour *Visible Learning*, c'est que dans les faits, tout fonctionne. Pratiquement tout ce qu'on fait permet d'améliorer le rendement à un degré ou un autre. Durant les dernières années, les enseignants-es ont recueilli une foule de données qui démontrent que leur méthode préférée est efficace et influence l'apprentissage.

John Hattie conclut que parce que 95 % des interventions améliorent le rendement, le « critère de l'impact » doit être « plus que "mieux que rien". Il doit dépasser un point de repère de changement réel. »

De même, dans *It's How You Use a Strategy,* Robert Marzano (2012) lance une mise en garde : « une stratégie est juste un outil » et c'est « la manière de l'utiliser» qui est importante. L'effet sur l'apprentissage des élèves dépend de la mesure dans laquelle la stratégie est mise en pratique efficacement.

C'est à mon avis un problème, car c'est un piège dans lequel il est facile de tomber. Et je suis tout aussi fautif. Lorsque je présente mes cours à l'université ou que je donne une conférence, je demande si quelqu'un a une question ou un commentaire. Et quelqu'un – parmi les plus courageux ou parmi ceux qui savent déjà que leur question ou commentaire n'est pas entièrement stupide – prend la parole. Et quand ça arrive, je me dis « Parfait! » et je conclus que j'ai réussi à communiquer mon idée et que j'ai fait un bon travail. Malheureusement, ce que j'ai fait c'est généraliser une question ou un commentaire et l'appliquer à l'auditoire entier.

Ce que je veux dire, c'est qu'il y aura toujours des preuves pour justifier nos actions. Si on choisit une direction différente – c'est-à-dire qu'on se montre plus souple et plus ouvert d'esprit, si on écoute nos élèves, qu'on les laisse décider du programme –, on pourrait en fait découvrir qu'ils ne comprennent pas ce dont on parle, même si on en parle depuis une demi-heure.

Selon M. Hattie, les enseignants-es experts-es fondent leur démarche sur les cinq éléments de l'enseignement suivants :

1. Repérer les façons les plus importantes par lesquelles représenter la matière qu'ils et elles enseignent.
2. Parvenir efficacement à créer un climat optimal dans la classe, qui est propice à l'enseignement.
3. Effectuer le suivi de l'apprentissage et fournir une rétroaction.
4. Croire que tous les élèves peuvent répondre au critère de réussite.
5. Produire des changements apparents et profonds chez les élèves.

Tiré de *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Hattie, 2012)

Donc, pour revenir à votre question, c'est bien une forme d'enseignement dynamique. Elle met l'accent sur l'improvisation et la résolution de problèmes. Et on sait que ça nécessite beaucoup d'expertise et de savoir-faire.

Ce défi ne date pas d'hier, et en disant cela je ne pense pas particulièrement à l'Ontario, mais de ce côté-ci de la planète. Le problème, c'est qu'on ne demande pas aux enseignants-es d'entrer dans la profession parce qu'elles ou qu'ils sont experts dans la résolution de problèmes ou improvisateurs-trices aguerris-es, mais plutôt parce qu'elles et ils sont prêts à adopter un mode d'enseignement traditionnel qui, dans certains cas, exige qu'elles et ils soient quelques pages plus en avant que leurs élèves. Les enseignants-es doivent avoir une perception particulière de ce qu'est leur travail, et cette manière de penser peut en fait limiter la place laissée à l'improvisation et à l'ingéniosité.

« Ce que l'on fait n'est pas aussi important que la façon dont les enfants vivent ce que l'on fait. »

Tiré de « It's Not What We Teach; It's What They Learn », *Education Week* (Kohn, 2008)

Je parle souvent de l'idée de passion. Pour moi, avoir de la passion, c'est être prêt à écouter, à montrer qu'on accorde de l'importance à ce que l'autre dit. Et pour écouter, il faut des aptitudes qui ne sont pas les mêmes que pour parler.

L'astronaute Christine McAuliffe a résumé parfaitement la passion de l'enseignement : « J'ai touché l'avenir : j'enseigne ».

Tiré de *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Hattie, 2012)

Le bon côté, sans doute, c'est qu'il s'agit d'une méthode d'enseignement beaucoup plus intéressante et engageante.

Oui. Mais plus encore, quand on se demande « Quelle devrait être la proportion d'exposés de la part de l'enseignant-e? », il est fascinant de voir que personne ne s'est encore penché sur cette question. On accepte simplement que la façon dont on enseigne est adéquate, en d'autres mots, qu'il faut que l'enseignant-e parle beaucoup. Ce qui peut étonner, c'est que durant ma recherche sur l'effectif optimal des classes – mon examen de toute la recherche observationnelle –, j'ai découvert que dans les petites classes, les enseignants-es parlent davantage que dans les grandes classes.

Il semble donc qu'on pense que si on a l'occasion de parler davantage, on est mieux à même d'informer nos élèves. Mais lorsqu'on apprend quelque chose pour la première fois, surtout dans les cas où la démarche par essais et erreurs est importante (et où il y aura bien sûr beaucoup d'erreurs), il faut prévoir des temps de pause pour assimiler l'information apprise.

Je suis très impressionné par le travail qui est fait en Ohio sur les exposés de qualité. Dans le cadre de ce projet, on cherche à déterminer comment structurer les cours de façon à écouter les élèves parler. Quand on assiste à un de ces cours, on capte quelque chose de différent, on se dit « C'est grisant! Il se passe quelque chose d'exaltant ici ». Ce ne sont pas des classes où les élèves écoutent l'enseignant-e parler.

Les travaux faits en Ohio dont parle M. Hattie examinent les effets des discussions en classe sur le temps de parole des élèves et des enseignants-es ainsi que sur les résultats individuels des élèves en ce qui concerne la compréhension, la pensée critique et le raisonnement. Le rapport sur cette étude s'intitule *Examining the Effects of Classroom Discussion on Students Comprehension of Text: A Meta-Analysis*, préparé par Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey et Alexander en 2009. On peut le lire à **http://www.quality-talk.org/pdf/Murphy_et_al_2009.pdf**.

Principe 2 : Les enseignants-es et les leaders croient que la réussite ou l'échec dans l'apprentissage de l'élève dépendent de ce qu'eux, en tant qu'enseignants-es ou leaders, ont fait ou n'ont pas fait. Nous sommes les agents-es du changement!

Ce principe contraste avec l'optique traditionnelle que nous avons de nous en tant que « guides-accompagnateurs-trices » que comme enseignant-e nous sommes des facilitateurs-trices. Elle se base sur l'idée que les élèves vont apprendre de toute façon, et que notre rôle consiste à créer des situations propices à leur apprentissage, et à leur demander de quelle façon ils apprennent afin d'avoir un point de départ. Mais voilà, si je vous donne une tâche extrêmement difficile, vous aurez très bientôt besoin d'un peu d'orientation et d'aide. Vous aurez besoin que je participe et que je vous dise par exemple « n'allez pas dans cette direction-ci, allez plutôt dans cette direction-là ». Ainsi, au lieu de se considérer comme des facilitateurs-trices, les enseignants-es doivent se percevoir comme des agents-es du changement. Le rôle de l'enseignant-e est de provoquer le changement.

Cornelius-White a effectué une méta-analyse des recherches portant sur les relations entre élèves et enseignants-es. Il a conclu que la chaleur, l'empathie et le comportement non directif des enseignants-es ont une forte corrélation avec des niveaux élevés de participation, de motivation et de rendement. Selon lui, « il faut montrer que vous comprenez leur vision des choses, même si elle peut vous sembler simpliste à vous comme adulte. Vous devez avoir comme attente qu'ils sont capables de réussir ou que ce qu'ils veulent apprendre vaut la peine d'être appris. »

Tiré de *Learner-Centred Instruction: Building Relationships for Student Success* (Cornelius-White et Harbaugh, 2010)

La plupart des élèves, s'ils avaient le choix, ne se présenteraient pas en classe et ne feraient pas ce qu'on leur demande de faire, de toute façon. En tant que société, nous avons décidé qu'il était important qu'ils le fassent. Ils sont donc là. Et il est donc de notre responsabilité d'appliquer ce principe de changement. Nous avons des exemples éloquents d'enseignants-es comme catalyseurs, qui améliorent l'apprentissage des élèves. Nous pouvons tous nommer l'enseignant-e qui a eu le plus grand impact sur nous – c'est parce qu'elle ou il nous a changé.

Le rôle de l'enseignant-e est de changer les élèves pour qu'ils deviennent ce que nous voulons qu'ils soient, et qu'ils apprennent et comprennent ce que nous voulons qu'ils sachent et comprennent – et c'est cela qui souligne l'importance morale de l'éducation.

Tiré de *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Hattie, 2012)

Je ne saurais trop le souligner : notre travail est de provoquer le changement. C'est d'ailleurs la même chose pour le leader scolaire : son travail est de provoquer le changement dans l'école.

Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille changer pour changer. Il faut déterminer quel changement est important. C'est là qu'entre en jeu l'expertise d'enseigner et de diriger. J'aime cette façon de penser parce qu'elle permet de répondre à ce qui est selon moi un malaise dans le milieu de l'enseignement à l'heure actuelle, à savoir que nous sommes des facilitateurs-trices, que les élèves vont apprendre de toute façon et qu'il s'agit seulement de découvrir où ils en sont.

C'est faux! L'enseignement exige de savoir ce que les élèves apportent dans la classe. Cette connaissance préalable – la compréhension du bagage des élèves – s'avère beaucoup plus importante que ce qu'on fait avec les élèves ou le cours qu'on donne en classe. Il faut donc que les enseignants-es cherchent délibérément à savoir le plus de choses possible sur leurs élèves.

Principe 3 : Les enseignants-es et les leaders veulent discuter davantage de l'apprentissage que de l'enseignement.

Je suis arrivé à un stade où je ne veux plus parler de l'enseignement, non pas parce que ce n'est pas important, mais parce que cela nous empêche souvent d'avoir des discussions constructives sur l'apprentissage. Je pense que c'est dès l'école de formation des enseignants-es qu'on met l'accent sur l'enseignement (voici une bonne façon d'enseigner, voici comment enseigner tel concept, voici quoi faire si vous n'obtenez pas le résultat escompté, etc.).

Le problème, c'est que cela suppose que si je maîtrise très bien une méthode d'enseignement, disons par exemple l'enquête collaborative ou l'enseignement réciproque, mes élèves apprendront la matière de cette façon. Mais le fait est que même si j'excelle dans cette méthode, il y aura toujours des élèves qui ne comprendront pas la matière expliquée de cette façon. De même, si je suis la direction d'une école et que je veux imposer une méthode d'enseignement en particulier, cela suppose que tous les enseignants-es pourront enseigner de cette façon et que tous les élèves pourront apprendre de cette façon aussi.

Dans les ouvrages suivants, on peut lire des stratégies pour lancer une observation authentique dans le cadre du processus de tournées d'observation : *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*, City, Elmore, Fiarman et Teitel (2009), ainsi que dans *Instructional Rounds in Action*, Roberts (2012).

Les auteurs sont d'accord avec John Hattie pour dire que l'une des meilleures façons de comprendre ce qui se passe au cœur même de l'enseignement, c'est de discuter avec les élèves et de poser les questions privilégiées suivantes :

- Qu'est-ce que tu apprends? Sur quoi travailles-tu?
- Que fais-tu si tu ne connais pas la réponse ou si tu es bloqué?
- Comment sauras-tu que tu as terminé?
- Comment sauras-tu que ton travail est de bonne qualité?

Ce qui me dérange aussi, c'est que le perfectionnement professionnel est axé sur l'enseignement. Il devrait plutôt se concentrer sur l'impact de notre enseignement. On pourrait objecter que ce principe est un peu fort à cause de l'importance que j'accorde à l'apprentissage plutôt qu'à l'enseignement, ce qui nous amènerait à dire qu'il nous faudrait des facultés d'apprentissage et non des facultés d'enseignement, etc. Cela dit, il faut rajuster notre attention et la porter davantage sur ce que les élèves font comme apprenants que sur ce que nous faisons comme enseignants-es.

Prenons un autre exemple : que se passe-t-il quand on observe un autre enseignant-e en classe? L'attention se porte sur l'enseignant-e, et, la plupart du temps, on lui donne une rétroaction sur ce qu'il ou elle a bien fait et ce qu'il ou elle aurait pu faire autrement. Ce qu'il faudrait plutôt faire, c'est observer deux ou trois élèves dans la classe et trouver ce qu'ils apprennent et à quoi ils réagissent. La conversation qu'on aurait ensuite avec l'enseignant-e serait complètement différente.

Je sais qu'il est difficile d'observer les élèves qui participent à un apprentissage authentique. Mais justement! C'est tout un défi, même pour les enseignants-es. C'est là que l'apprentissage visible intervient : l'observation c'est avoir une autre paire de yeux dans la classe pour regarder le déroulement de l'apprentissage.

Lorsque je vais dans des sessions de perfectionnement professionnel ou dans une école de formation des enseignants-es et que je demande « quelles théories de l'apprentissage utilisez-vous? », ma question est souvent accueillie par un long silence. On entend beaucoup parler de méthodes d'enseignement, mais on manque de notions concernant l'apprentissage. Je voudrais donc qu'on porte davantage attention à la façon dont les élèves apprennent, à ce qu'ils retiennent et à leurs progrès. Je voudrais qu'on s'éloigne du débat sur l'enseignement. Non pas que l'enseignement soit sans importance (il serait exagéré de dire cela, évidemment), mais il ne devrait pas être notre *seul et unique* objet d'attention.

Les enseignants-es devraient donc finir leur année de formation en ayant une spécialisation sur la façon dont les élèves apprennent et non une spécialisation sur la façon d'enseigner.

Tout à fait. Ici, à Melbourne, nous avons un très grand programme de formation à l'enseignement, qui compte plus de 2 000 étudiants. Mon rôle, en gros, consiste à promouvoir trois choses : le diagnostic, l'intervention et l'évaluation. J'entends par là que les enseignants-es doivent poser un diagnostic sur ce que font les élèves, analyser leurs apprentissages, comprendre où ils en sont et ce qu'ils savaient avant, s'impliquer de nombreuses façons et, bien sûr, évaluer leurs interventions. C'est entièrement axé sur le processus d'apprentissage.

Principe 4 : Les enseignants-es et les leaders perçoivent l'évaluation comme la mesure de leur impact sur les élèves.

Les enseignants-es doivent être des spécialistes de l'apprentissage adaptatif, connaître de nombreuses façons d'enseigner et d'apprendre, être capables d'accompagner les élèves et d'utiliser le modelage, tout en étant les meilleurs détecteurs d'erreurs.

Tiré de *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Hattie, 2012)

Généralement, les examens servent à montrer aux élèves dans quelle mesure ils ont réussi et dans quelles matières. C'est une façon de leur faire connaître leur rendement. Si on demande aux élèves de prédire leur note, on se rend compte qu'à partir de huit ans environ, les élèves excellent à cet exercice : ils sont capables de prédire leur note très exactement.

On voit donc que les élèves apprennent rapidement quelle est leur place en classe. Ils apprennent ce qu'ils peuvent et ne peuvent pas faire, et, malheureusement, leur rendement se conforme à ce niveau. Tout comme les adultes, les élèves se fixent des objectifs très prudents. Parmi tous les facteurs que j'ai étudiés, la prédiction des élèves de leur propre rendement est sans doute le facteur prédictif le plus puissant de leur rendement. Ils sont particulièrement doués pour ça. On finit par se demander sérieusement « Pourquoi prendre la peine de faire passer un examen aux élèves s'ils peuvent déjà prédire leur résultat? »

Les élèves comprennent assez bien leur niveau de rendement… et dans l'ensemble, comprennent bien leurs chances de réussite. D'un côté, cela montre que le rendement scolaire est remarquablement prévisible, mais d'un autre côté, ces attentes peuvent devenir un obstacle pour certains élèves dont le rendement va correspondre seulement aux attentes qu'ils ont déjà.

Tiré de *Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (Hattie, 2009)

Ça, c'est une chose, mais il y en a une autre : si on se place dans l'optique de l'évaluation de l'impact de l'enseignant-e, on voit que la raison principale des examens est de découvrir ce que l'enseignant-e a bien fait, quels sont les élèves à qui elle ou il a bien ou moins bien enseigné, quels sont les sujets qu'elle ou il a bien ou moins bien enseignés, etc.

Lorsque nous avons élaboré le système d'évaluation national de la Nouvelle-Zélande, nous l'avons entièrement centré sur la rétroaction à donner aux enseignants-es au sujet de ce qu'elles et ils font et qui produit de bons résultats. La participation à ce système se fait sur une base volontaire et, dix ans plus tard, 80 % des écoles l'utilisent toujours.

Les enseignants-es sont vraiment très heureux de recevoir ce genre de renseignements sur leur influence. Ce qui m'impressionne le plus – et c'est ce qui me donne foi dans mon travail et me pousse à continuer –, c'est qu'une fois que les enseignants-es savent quels sont les élèves avec qui elles et ils ont bien fait, et à propos de quoi, c'est plus facile d'adapter la façon de faire par la suite.

L'*Assessment Tool for Teaching and Learning (asTTle)* de la Nouvelle-Zélande est un outil conçu pour évaluer le rendement des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques. Les enseignants-es qui emploient cet outil trouvent qu'il est efficace pour planifier, pour aider les élèves à comprendre leurs progrès et pour faire participer les parents aux discussions sur l'apprentissage de leurs enfants.

Pour en savoir plus sur l'asTTle, visitez **http://e-asttle.tki.org.nz/**.

Principe 5 : Les enseignants-es et les leaders engagent un dialogue et ne se lancent pas dans un monologue.

Le montant de temps que les enseignants-es parlent est problématique, notamment en ce qu'elle montre aux élèves que l'enseignant-e est maître ou maîtresse de la matière et que c'est lui ou elle qui contrôle la vitesse et la séquence d'apprentissage. Les élèves ont ainsi moins d'occasions de démontrer leurs acquis et leur compréhension, d'exprimer la séquence qu'ils préfèrent et de poser leurs questions.

Tiré de *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Hattie, 2012)

Lorsqu'on effectue des recherches d'observation en classe, on constate que les enseignants-es parlent de 70 à 80 % du temps. Et on remarque que les enseignants-es parlent plus dans les années d'études plus avancées et dans les classes où l'effectif est plus petit. En général, lorsque l'enseignant-e ne parle pas, les élèves font du travail individuel. Beaucoup d'élèves peuvent donc se sentir très isolés en classe.

Comme je l'ai mentionné plus tôt, je crois que le monologue vient de nos croyances et de notre conception de l'enseignement. Prenons comme exemple que je sois assis ici avec vous et que je vous enseigne quelque chose en ce moment même, ce que je ferais probablement, dans un scénario typique, c'est de vous parler, de vous dire comment faire, de vous expliquer, etc. Je ferais une pause pour vérifier que vous me suivez toujours, et si ce n'était pas le cas, s'il y avait un décalage entre ce que je vous ai dit et ce que vous me répondez, je recommencerais probablement mon exposé autrement. Je chercherais à combler les lacunes et poursuivrais mon exposé.

La tâche la plus importante des enseignants-es est d'écouter. L'écoute exige un dialogue. Les élèves et les enseignants-es doivent aborder ensemble des questions ou des enjeux d'intérêt commun, prendre en compte et évaluer des moyens différents d'aborder ces enjeux et d'en apprendre plus sur eux, discuter et apprécier les points de vue des autres et trouver une solution collectivement.

Tiré de *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Hattie, 2012)

Ce modèle d'enseignement nécessite de très grands monologues, et l'enseignant-e en est toujours l'acteur principal. Cependant, je pourrai employer une approche différente et vous donner par exemple un exercice ou une tâche à effectuer. Vous le faites, et si vous ne le faites pas comme je l'espérais, nous en discutons et j'utilise alors une autre approche et vous propose un autre exercice du même genre. C'est ça la différence. Lorsqu'il y a un dialogue, l'enseignant-e écoute activement les élèves pour comprendre comment ils apprennent. C'est le message que je veux communiquer.

Il y a eu beaucoup de progrès en ce qui concerne l'utilisation de dialogues constructifs en classe ainsi que l'élaboration de moyens réfléchis d'engager en classe des discussions efficaces et efficientes – parce que les discussions en classe prennent du temps. Or, les enseignants-es pensent souvent que ce temps pourrait être mieux employé à parler. Il s'agit donc de renverser le modèle voulant que pour atteindre l'objectif on doit utiliser le monologue.

Dans un même ordre d'idées, j'ai consacré beaucoup de temps à étudier l'absence flagrante de questions posées par les élèves. Les enseignants-es, eux, ne s'en privent pas : elles et ils posent environ 200 questions par jour, et les élèves connaissent la réponse à 97 % d'entre elles. La plupart de ces questions portent sur des connaissances superficielles, et il faut de trois à sept mots pour y répondre. En moyenne, la majeure partie des élèves posent une question par jour en classe.

Il existe aussi une autre question liée à celle-ci, qui porte sur le type d'évaluation des élèves. Par exemple, lorsque j'ai analysé les évaluations dans quelques États des États-Unis, j'ai vu que plus de 90 % des questions d'évaluation portaient sur des connaissances superficielles et non des connaissances profondes. Et c'est une situation très courante, malgré toute notre volonté et toutes nos allégations du contraire.

Il est parfois plus efficace de se contenter de transmettre des connaissances superficielles. Mais si les élèves doivent faire des liens entre ces connaissances et d'autres idées, s'ils doivent les analyser ou les synthétiser, il faut qu'ils *fassent* quelque chose. Il faut donc que l'enseignant-e engage un dialogue et fasse participer les élèves aux discussions. Je vois là un problème fondamental : les devoirs qu'on donne aux élèves ne nécessitent essentiellement que des connaissances superficielles, ce qui, en fait, encourage le monologue.

À la plainte qu'on entend souvent : « si seulement on avait plus de temps pour comprendre ce que les élèves savent vraiment et pour agir en conséquence! », Fisher et Frey répondent en proposant l'approche suivante pour gagner du temps et assurer une rétroaction efficace :

1. Concentrez-vous sur les erreurs en gardant en tête les points suivants :
   - Les *erreurs factuelles* interfèrent avec la capacité d'un élève d'exécuter la tâche demandée avec exactitude.
   - Les *erreurs de procédure* font qu'il est difficile d'appliquer les faits.
   - Les *erreurs de transformation* se produisent quand les élèves appliquent incorrectement une information à une nouvelle situation.
   - Les *méprises* peuvent être attribuables à l'enseignement.
2. Repérez les tendances qui se dégagent dans les erreurs des élèves.
3. Faites la distinction entre les erreurs générales et les erreurs ciblées, et adaptez votre enseignement en conséquence.
4. Utilisez des questions incitatives et des pistes.

Tiré de « Making Time for Feedback », *Educational Leadership* (septembre 2012)

Tout comme un thermostat permet de régler la température d'une pièce, une rétroaction efficace permet de cultiver un milieu propice à l'apprentissage.

Tiré de « Feedback: Part of a System », *Educational Leadership* (Wiliam, octobre 2012)

Principe 6 : Les enseignants-es et les leaders aiment relever les défis et veulent toujours faire de leur mieux.

Je crois que la pire chose qu'une enseignante ou un enseignant ou un parent puisse dire c'est « Fais de ton mieux ». La recherche actuelle appuie d'ailleurs cette affirmation. En faisant le suivi des activités, des émotions et du niveau de motivation quotidiens de centaines de travailleurs du savoir dans une vaste gamme d'environnements, Amabile et Kramer (2011) ont découvert dans leur étude qui s'est étendue sur plusieurs années que le principal facteur qui motive le rendement est de faire des progrès dans son travail. Ces chercheurs ont trouvé que les gestionnaires qui fixaient des objectifs, qui allouaient des ressources et qui encourageaient leur personnel obtenaient des résultats beaucoup plus positifs que ceux qui demandaient à leurs employés de « faire de leur mieux ».

J'ai donc transposé cette conclusion au contexte scolaire. On dit souvent aux élèves « Fais de ton mieux » ou « C'est le mieux que tu aies fait ». Ce que l'on devrait lui dire plutôt c'est « Parfois, ce n'est pas suffisant de faire de son mieux. Et justement, je suis là pour t'aider à faire encore mieux. »

Quelques précisions sur la rétroaction :

- La rétroaction est efficace quand on fait des erreurs ou qu'on ne connaît pas les réponses, et non quand on sait et qu'on comprend. Les enseignants-es doivent donc laisser la place à l'erreur et aux méprises dans leurs classes.
- Si la rétroaction n'est pas efficace, elle n'améliorera pas l'apprentissage.

Tiré de « Know Thy Impact », *Educational Leadership* (Hattie, septembre 2012)

C'est cela que je voulais dire plus tôt quand j'ai parlé des attentes des élèves et de la façon dont ils se fixent des objectifs. Et c'est là-dessus que je me base pour dire que les écoles n'existent pas pour répondre aux besoins des élèves, ni même pour les aider à atteindre leur plein potentiel. Elles existent pour aider les élèves à se dépasser et à aller au-delà de leur capacité, pour découvrir ce qu'ils peuvent faire et pour les aider à faire mieux. Et ça c'est un défi. On ne devrait pas se contenter d'accepter que l'élève a fait de son mieux. C'est bien en soi, mais c'est surtout un tremplin pour se dépasser.

On peut voir chez les jeunes adolescents en particulier qu'ils réussissent bien quand on les met au défi. Il est clair que c'est le défi qui les motive plus que toute autre chose. Cela soulève un problème intéressant. Les enseignants-es se disent parfois : « cet exercice est très difficile, je vais donc le diviser en petits exercices pour faciliter l'apprentissage des élèves ». Et bien

évidemment, en faisant cela, la complexité disparaît de l'apprentissage! Les élèves adorent les défis. Pourquoi les jeunes jouent-ils à *Angry Birds*? Parce qu'ils veulent passer au niveau suivant. Ils veulent relever le défi et aller plus loin.

Angry Birds est un jeu vidéo de type casse-tête créé par un développeur de jeux sur ordinateur finnois. Le joueur contrôle un groupe d'oiseaux multicolores qui cherchent à récupérer leurs œufs, qui ont été volés par un groupe de cochons verts.

Ainsi, l'une des choses auxquelles je veux que les enseignants-es réfléchissent – et c'est loin d'être facile –, c'est de mettre leurs élèves au défi de dépasser le niveau où ils sont. Malheureusement, dans un groupe de 20 ou 30 élèves, ce qui constitue un défi pour les uns ne l'est peut-être pas pour les autres. C'est là que se trouve tout l'art d'enseigner. J'aimerais vraiment insister sur ce concept de défi. Les élèves s'engagent dans l'apprentissage de la même façon que n'importe qui d'autre, c'est-à-dire lorsqu'ils sont aux prises avec un problème complexe et difficile. Si je vous confie une tâche facile, vous n'allez probablement pas la continuer très longtemps. J'aimerais voir le défi reprendre sa place dans l'éducation.

On peut présumer que ce principe s'applique non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants-es et aux leaders, qui sont également appelés à « faire plus que leur mieux ».

Oui, comme quand l'enseignant-e dit « J'ai enseigné, mais ils n'ont pas appris ». C'est dans des cas comme ceux-là que la résolution de problèmes, l'improvisation et le recours à plusieurs stratégies s'avèrent utiles. « Hé, cet élève n'a pas compris de cette façon, je dois essayer autre chose ». Le problème c'est que lorsque je demande aux enseignants-es de définir ce qu'elles et ils entendent par « défi », c'est souvent la nature de la tâche qu'elles et ils donnent à leurs élèves : « c'est un problème difficile » ou « cette tâche est un défi ». Mais lorsqu'on pose la même question aux élèves, ils répondent que pour eux le défi « c'est quand ma tête va exploser ».

J'aimerais donc que les enseignants-es réfléchissent, non pas à occasionner des maux de tête à leurs élèves, évidemment, mais à la façon de mener leurs élèves jusqu'au point où ils font face à un défi. Les enseignants-es doivent réfléchir, elles et ils doivent concilier ce que les élèves connaissent déjà et ce qu'ils ont besoin de savoir.

Il en va de même bien sûr pour les directions d'école, dont le défi en tant que « leaders de l'apprentissage » est non seulement d'écouter les enseignants-es pour comprendre à quoi elles et ils doivent faire face, mais aussi d'influencer leur travail et leur croissance professionnelle.

Une des raisons principales qui poussent un enseignant-e à rester dans une école ou dans la profession est l'appui qu'il et elle reçoit des leaders scolaires, qui lui permet de penser qu'il et elle peut avoir un impact positif. C'est la nature du leadership exercé qui explique (et de loin) la décision d'une enseignante ou d'un enseignant de rester ou de partir (Boyd et coll., 2012; Ladd, 2011).

Ce sont les leaders qui motivent le personnel enseignant et les élèves à déterminer et à préciser des attentes élevées pour tous. Les leaders consultent le personnel enseignant avant de prendre des décisions le concernant, favorisent la communication, allouent des ressources et développent les structures organisationnelles pour appuyer l'instruction et l'apprentissage, en plus de recueillir sur une base régulière des données sur l'apprentissage des élèves et de les passer en revue avec les enseignants-es. Le leadership de l'apprentissage est la mesure incitative la plus efficace pour que les enseignants-es demeurent dans la profession.

Tiré de *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Hattie, 2012)

Principe 7 : Les enseignants-es et les leaders croient que créer des relations positives avec les élèves et le personnel fait partie de leur rôle.

Oui, c'est vrai, et c'est à cause de la place de l'erreur dans tout apprentissage. Si je vous enseigne quelque chose que vous savez déjà, ce n'est pas très utile. Pourtant, la moitié de ce qui est enseigné en classe, les élèves connaissent déjà.

La principale raison pour laquelle nous choisissons l'enseignement, c'est pour trouver ce que les élèves ne savent pas et les aider à l'apprendre. Si c'est bien le cas, ce que les élèves ne savent pas et qui leur fait faire des erreurs est donc central à leur apprentissage. Il faut par conséquent que nous établissions de fortes relations positives. Il faut instaurer dans la classe un haut niveau de confiance pour que les élèves (ou les enseignants-es dans une salle du personnel) puissent dire par exemple : « Vous parlez depuis une heure, mais je ne vous suis pas du tout ».

La plupart des élèves sont plutôt passifs en classe. Ils ont appris à obéir aux règles et à bien se comporter, c'est-à-dire être silencieux et faire le travail demandé. Prenons l'exemple des mathématiques. Pour certains, faire des maths, c'est donner une réponse, même si elle est fausse. Il ne leur vient pas à l'esprit de dire, à un moment donné : « J'ai besoin d'aide ».

La majorité des classes, principalement celles où l'enseignant-e fait des exposés magistraux, n'accueillent pas favorablement l'erreur. Le problème c'est que si je suis élève dans une classe, que je lève la main et que je dis : « Écoutez, je suis perdu, je ne comprends pas », je cours le risque qu'un autre élève dise « Ça y est, c'est reparti… il ne comprend pas ». C'est pour cela que la confiance et les relations positives sont essentielles.

Dans son article « Psychological Safety and Learning Behaviour in Work Teams » (1999), Amy Edmondson s'appuie sur un vaste corpus de recherches pour dire que « demander de l'aide, admettre ses erreurs et chercher à obtenir de la rétroaction sont des exemples de comportements qui représentent une menace ». Cette menace, explique-t-elle, limite chez les gens la volonté de résoudre les problèmes. Ils vont tendre à bloquer l'apprentissage s'ils sentent qu'il y a un risque de menace ou d'embarras.

Principe 8 : Les enseignants-es et les leaders montrent à tous le langage de l'apprentissage.

Ce principe a pris forme par suite de notre travail avec les parents d'élèves. On me reproche souvent de ne pas m'intéresser au milieu familial. C'est faux, mais je suis obligé d'admettre que pour moi, une fois qu'un élève a franchi les portes de l'école, ce qui se passe à la maison ne peut servir d'excuse. On ne peut pas s'en servir pour justifier pourquoi un élève n'apprend pas, même s'il est vrai que le milieu familial contribue grandement à l'apprentissage des élèves.

Dans *Visible Learning*, John Hattie (2008) consacre un chapitre entier à la contribution du milieu familial. Voici quelques-unes de ses conclusions :

- Les parents doivent avoir de grandes aspirations et de grandes attentes envers leur enfant.
- Les écoles doivent travailler avec les parents pour fixer la barre assez haut et créer un défi, puis travailler avec les élèves et les parents pour atteindre, voire dépasser ces attentes.

Il y a quelques années, nous avons mis sur pied un projet qui se concentrait sur les parents des élèves des cinq écoles les plus défavorisées sur le plan socio-économique en Nouvelle-Zélande. Ce projet, échelonné sur cinq ans, avait pour but d'améliorer la participation des parents à l'école. Durant ce projet, nous avons fait un suivi avec les parents, les avons visités à la maison et avons discuté avec eux. Ces travaux nous ont permis de déterminer que beaucoup de parents, surtout ceux des secteurs socio-économiques les plus défavorisés, n'avaient pas eu eux-mêmes une très bonne expérience pendant leurs années scolaires.

Nous avons aussi appris que ces parents ne comprenaient pas ce qui se passe dans une école – et c'est d'ailleurs encore le cas pour beaucoup de parents aujourd'hui. Ils ne comprennent pas le langage de l'apprentissage ni ce qu'apprendre veut dire aujourd'hui. Ils ne savent donc pas en parler avec leurs enfants et ne savent pas non plus discuter avec les enseignants-es de ce que leurs enfants apprennent.

Une des initiatives du projet consistait à installer des ordinateurs dans les foyers. Des enseignants-es à la retraite ont été embauchés pour visiter chaque famille et aider les parents à utiliser l'ordinateur. Nous avons alors découvert que ce n'est pas l'ordinateur qui a changé les choses pour les parents, c'était plutôt d'apprendre comment les enseignants-es enseignent et de faire eux-mêmes l'expérience de l'apprentissage. L'évaluation du projet a permis de montrer que le changement venait en fait de ces enseignants-es à la retraite qui ont éclairé les parents sur le langage scolaire. Les parents ont ainsi appris la nature de l'apprentissage dans les classes, ils ont appris à aider leurs enfants à être assidus et à participer à leur apprentissage et ils ont découvert comment parler avec les enseignants-es et le personnel scolaire. Enseigner le langage de l'apprentissage aux parents a permis d'améliorer l'engagement des élèves dans leur expérience à l'école, d'accroître leur rendement en lecture, d'améliorer les compétences et l'emploi des parents et d'accroître leurs attentes, leur satisfaction et leur appui envers les écoles et la communauté locales.

Cela nous ramène à l'idée que c'est l'apprentissage et non l'enseignement qui doit être le point central. Il faut que les élèves et leurs parents comprennent à quoi ressemble l'apprentissage. Il faut donc aider les élèves à saisir à quoi ressemble l'apprentissage et à devenir leur propre enseignant. C'est pourquoi j'ai inclus ce principe dans mes travaux. Je veux que les élèves comprennent l'apprentissage et qu'ils puissent déterminer ce qu'ils doivent faire ensuite. Et je suis convaincu que c'est ainsi qu'on obtient la participation d'un plus grand nombre de parents.

Le projet appelé *Flaxmere Project: When Families Learn the Language of School* consistait en une série d'initiatives réalisées dans un échantillon d'écoles visant à améliorer les relations entre les parents et l'école. Dans toutes les écoles de l'échantillon, on a embauché du personnel de liaison entre l'école et la maison, installé des ordinateurs dans les foyers et mis sur pied l'aide aux devoirs.

Pour en apprendre davantage sur le Flaxmere Project et ses conclusions, visitez **http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/10001**.

En effet, nous pourrons faire de grands progrès seulement si les parents comprennent ce qui se fait en classe et les bons résultats qui en découlent, surtout s'ils le comparent à leur propre expérience de l'école lorsqu'ils étaient jeunes. Tous les parents veulent que leurs enfants profitent d'une meilleure éducation que celle qu'ils ont reçue.

Les parents devraient être informés sur le langage de l'éducation de façon à ce que les attentes soient partagées entre la maison et l'école et que l'enfant n'ait pas à vivre dans deux mondes distincts, ayant très peu de choses en commun.

Tiré de *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (Hattie, 2012)

À la lumière de tout cela, quelles sont les implications de ces principes pour les leaders scolaires? Plus précisément, selon vous, qu'est-ce qu'ils devraient abandonner ou, au contraire, adopter?

Le Cadre de leadership de l'Ontario 2012 adopte une perspective intégrative sur les concepts de leadership et de gestion puisque les tâches qui leur sont généralement associées peuvent grandement contribuer à la réalisation des objectifs organisationnels. L'une des caractéristiques propres aux leaders efficaces est leur capacité à effectuer les tâches les plus routinières et banales d'une manière qui motive leur organisation à atteindre ses objectifs.

Tiré du *Cadre de leadership de l'Ontario 2012, une discussion relative aux fondements de la recherche* (Leithwood, 2012)

Commençons par ce qu'ils devraient abandonner. Voici un exemple classique : dans les années 1990, on a donné beaucoup d'autonomie aux directions d'école et elles ont pu exercer un contrôle sur tout, y compris sur les budgets. Il se trouve que les directions d'école ont aimé leurs nouvelles responsabilités. Elles ont aimé être gestionnaires de projet et s'occuper des installations matérielles, de la taille de leur école, de l'état des bâtiments, de la peinture, des horaires d'autobus et tout le reste.

Depuis, il est quasiment impossible de les éloigner de cette conception de leur rôle et de cette façon de travailler. Les directions d'école aiment régler les questions qui concernent le fonctionnement de l'école. Bien sûr, elles aiment aussi l'enseignement et l'apprentissage. Le problème c'est qu'on exige beaucoup des directions d'école. Lorsqu'on examine le travail des directions d'école, on voit qu'elles ont la semaine de travail la plus longue pendant toute l'année.

À mon avis, c'est là que le principe de l'autonomie montre ses faiblesses. Pour qu'il y ait efficacité dans les écoles, beaucoup des tâches pour lesquelles on comptait sur les directions d'école n'ont plus besoin d'être exécutées par elles. Je ne veux en aucun cas minimiser la difficulté de leur enlever des tâches. L'argument que j'avance à propos de ce qu'elles devraient faire renvoie au premier des principes : « Les enseignants-es et les leaders croient que leur tâche principale est d'évaluer l'impact de leur enseignement sur l'apprentissage et le rendement des élèves ».

J'aimerais que les directions d'école réfléchissent à leur rôle sous un autre angle. Les premières tâches que je leur enlèverais sont celles qui ne touchent pas directement l'apprentissage des élèves à l'école. Comme je l'ai dit plus tôt, leur rôle est d'être l'apprenant-e adulte en chef dans la communauté scolaire, qui se préoccupe de l'impact que tous les autres adultes produisent sur l'apprentissage des élèves dans cette communauté.

De concert avec toutes les intervenantes et tous les intervenants, la direction d'école prendra les mesures nécessaires pour fournir la meilleure expérience scolaire possible à tous les élèves, y compris aux élèves moins performants et aux élèves en difficulté. La direction d'école veille à ce que le curriculum de l'Ontario soit mis en œuvre dans sa totalité dans toutes les classes et à ce que des ressources appropriées soient mises à la disposition des élèves et du personnel enseignant. Il lui appartient aussi de concevoir des mesures pour appuyer l'épanouissement d'une culture d'expression française, en conformité avec la politique d'aménagement linguistique du conseil scolaire. À cet égard, la direction d'école travaille en collaboration avec divers intervenants-es pour créer une communauté apprenante, laquelle constituera un milieu communautaire où il fait bon vivre et apprendre en français. Il ou elle encouragera également la participation du personnel enseignant aux activités de perfectionnement professionnel afin de favoriser l'excellence de l'enseignement.

La direction d'école a la responsabilité de s'assurer que l'élève qui a un plan d'enseignement individualisé (PEI) obtient les adaptations et les changements décrits dans son PEI. Il lui incombe aussi de voir à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi du PEI.

Tiré de la section « Le rôle de la directrice ou du directeur d'école » dans les programmes-cadres de l'Ontario.

Je crois que les deux questions qui doivent motiver les directions d'école sont les suivantes : « Quelles preuves avez-vous que vous produisez un impact? » et « Comment évaluez-vous ces preuves? ». La direction d'école doit faire participer les enseignants en leur demandant « Est-ce suffisamment bien? », « Quelles sont les preuves qui vous font dire cela? », « Que devons-nous faire à la lumière de ces preuves? ».

On pourrait découvrir, par exemple, que l'élève qu'on pensait ne pas être bon en musique a en fait un talent musical. On pourrait aussi se rendre compte que certains élèves sont désengagés. On pourrait également remarquer que certains élèves ont des faiblesses et d'autres excellent dans certains domaines. La question à poser est alors « Quelle stratégie devons-nous adopter à présent pour passer à l'étape suivante? »

Cette idée d'impact produit exige l'ouverture des classes. Elle demande d'examiner les répercussions sur l'apprentissage des élèves, de chercher des preuves dans les travaux des élèves puis de mener les dialogues et les discussions qui s'imposent. Par exemple, « De quoi a l'air le progrès dans votre matière? » ou « À quoi ressemble un défi pour vous? ». Puis, surtout dans les écoles secondaires, « Comment savez-vous que chaque élève progresse dans toutes les matières? ».

Lorsque je travaille avec les écoles, après un certain temps, je dis « Écoutez, si vous voulez aboutir à de bons résultats, vous allez devoir nommer une personne responsable à l'école pour vous aider ». À mon avis, ce n'est pas raisonnable de demander aux enseignants-es d'être des analystes de données. Par contre, quelqu'un dans l'école peut les aider à examiner les données et à discuter avec leurs homologues des preuves montrant que tous les élèves progressent ainsi que des preuves permettant de décider des prochaines étapes.

John Hattie propose une liste de contrôle pour auto-évaluer l'apprentissage visible; elle facilite la réflexion personnelle et le dialogue de suivi avec des collègues et des coaches.

1. Je m'engage activement dans l'enseignement et l'apprentissage et je suis passionné.
2. J'offre aux élèves de multiples occasions d'apprentissage basées sur les connaissances superficielles et profondes.
3. Je connais l'intention d'apprentissage et les critères de réussite de mes cours et j'en fais part à mes élèves.
4. Je suis moi-même ouvert à l'apprentissage et j'apprends activement.
5. Dans ma classe, le climat est chaleureux et bienveillant et l'erreur y est permise.
6. Je demande régulièrement la rétroaction de mes élèves.
7. Mes élèves cherchent activement à en savoir plus sur leur apprentissage (c'est-à-dire qu'ils sont capables de faire une évaluation).
8. Les travaux et activités de mes élèves me permettent de voir la progression de leur apprentissage dans plusieurs niveaux du programme-cadre.
9. J'utilise tous les jours une vaste gamme de stratégies d'enseignement.
10. J'utilise les preuves de l'apprentissage pour planifier les prochaines étapes avec mes élèves.

Tiré de *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Hattie, 2012)

À mon avis, c'est là le principal défi des leaders scolaires : laisser tomber une partie de la gestion de projet pour se préoccuper davantage de leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage.

Quelles sont les implications de vos travaux pour les leaders du système, selon vous?

Laissez-moi d'abord expliquer ce que nous avions l'habitude de faire. Nous demandions aux écoles leurs données, notamment les résultats d'examens. Nous rassemblions les données, les mettions à la disposition des parents, etc. Je crois que le problème de cette façon de faire, c'est que dès qu'on demande des données, on se les approprie. C'est selon moi l'erreur fondamentale des systèmes : croire que les données sont produites pour eux.

J'ai réussi à convaincre le système scolaire de la Nouvelle-Zélande de ne jamais demander des données à l'école. Il faut plutôt lui demander « Quelles preuves avez-vous de votre impact sur l'apprentissage des élèves? ». Si l'école ne fournit pas les résultats d'examens, les preuves sont insuffisantes. Si elle ne fournit que les résultats d'examens, les preuves sont également insuffisantes. C'est qu'il existe un très grand nombre de façons de prouver la réussite et l'apprentissage dans nos écoles et nos conseils scolaires.

Après l'analyse des données, il faut poser la question suivante : « Que faites-vous pour améliorer la situation? ». En Australie actuellement, lorsque les efforts des élèves ne mènent pas à la réussite, les écoles disposent d'un nombre incroyable de stratégies. Mais quand les élèves réussissent déjà, pratiquement aucune stratégie n'est en place pour les aider à faire encore mieux. C'est le problème lorsqu'on demande les résultats d'examens : nous avons tendance à promouvoir une certaine façon de faire. Ainsi, si le rendement d'un élève ou d'une école est médiocre, nous demandons « Comment pouvons-nous obtenir de meilleurs résultats? ». Mais si un élève réussit bien, nous ne demandons pas « Comment pourrions-nous aider cet élève à se dépasser dans les matières où il réussit déjà? ».

Je propose donc que les conseils scolaires fournissent de meilleures ressources aux écoles pour les aider à répondre à toutes ces questions. Ce que nous avons fait en Nouvelle-Zélande, c'est fournir aux écoles et aux enseignants-es des rapports quotidiens – des renseignements à jour liés au curriculum national – dont ils peuvent se servir immédiatement pour adapter leur enseignement. Au moyen de ces renseignements, ils peuvent suivre et évaluer efficacement leur influence sur l'apprentissage des élèves.

Comme je l'ai dit auparavant, il s'agit d'un processus facultatif, et les écoles l'utilisent depuis 10 ans. Il est fondé entièrement sur l'idée de l'impact produit (c'est-à-dire comment sait-on qu'on produit un impact). Il nous éloigne de l'idée traditionnelle selon laquelle les résultats des examens et les notes nous renseignent sur les élèves.

Pour ce qui est du conseil scolaire, je crois que son rôle est d'aider les écoles à mieux comprendre la nature formative de l'évaluation et à s'éloigner de la confiance aveugle qu'elles portent dans les examens normatifs – qui nous fait évaluer les élèves une fois par an. Ce n'est pas utile!

L'attention accordée aux preuves est extrêmement importante. Je ne décide pas d'aller dans les classes et de demander aux enseignants-es de s'attribuer une note pour la qualité du travail qu'elles et ils font, par exemple dans leur démarche pour réduire le temps qu'elles et ils passent à parler, parce qu'elles et ils vont faire exactement cela : se donner une note. Je leur demande plutôt : « Quels sont les éléments qui prouvent que vous faites moins d'exposés magistraux en classe? ». Puis, bien sûr, je m'attends à ce que les enseignants-es me fournissent des preuves, peut-être des vidéos ou des commentaires de leurs élèves à ce sujet. La nature de la discussion s'en trouve radicalement transformée. Cela reprend d'ailleurs le principe des leviers de changement de Michael Fullan. Pour moi, les preuves sont le meilleur levier de changement.

Michael Fullan définit un « mauvais moteur » comme un document de politique réfléchi qui a peu de chances d'atteindre les résultats désirés, et un « bon moteur » comme un document de politique qui permet d'atteindre de meilleurs résultats mesurables chez les élèves. Il propose quatre critères pour juger de l'efficacité d'un moteur :

1. Est-il motivant pour les élèves et les enseignants-es?
2. Permet-il d'engager éducateurs-trices et élèves dans une amélioration continue?
3. Favorise-t-il le travail d'équipe?
4. A-t-il un effet sur tous les enseignants-es et élèves?

Tiré de *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. En ligne à l'adresse : **http://www.michaelfullan.ca/media/13396088160.pdf**

Comment atteindre cet objectif en partant de notre situation actuelle?

L'intégration de l'apprentissage visible prend du temps, ne peut pas être accélérée et nécessite un grand travail de préparation. L'état d'esprit des leaders est essentiel; en effet, si le personnel enseignant a l'impression de devoir rendre des comptes, il est très probable que le processus sera voué à l'échec. Les leaders doivent être des leaders de l'apprentissage. Il s'agit d'une conception développementale partagée de l'excellence et de l'impact : tous les membres du personnel doivent contribuer à l'impact produit sur l'ensemble des élèves de l'école.

Le processus doit appuyer les enseignants-es, leur offrir des possibilités de discuter de ce qu'ils et elles pensent et de ce qui les préoccupent au sujet de la nature des preuves et de la signification des manières dont l'école décide de « connaître son impact », et de voir la valeur et l'estime qui proviennent de la participation à ce processus.

Tiré de *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Hattie, 2012)

Au cours des dix dernières années, j'en ai appris beaucoup sur la façon de commencer quelque chose. Personnellement, j'utilise comme point de référence une liste de contrôle officieuse et je demande : « De quelles preuves disposez-vous en ce moment pour montrer que vous faites ces choses? »; c'est d'ailleurs ce que nous faisons avec l'équipe qui travaille auprès des écoles.

Il faut toutefois se garder de présumer que les écoles s'y prennent mal; en d'autres mots, il faut se servir de la réussite comme d'un tremplin. Il faut d'abord déterminer les domaines où l'école réussit bien, en s'appuyant sur ce que pensent les enseignants-es, sur les preuves de leur impact, sur la nature et la qualité de ces preuves et sur ce qui peut me convaincre moi, comme leader scolaire, que l'école a un impact sur chacun des élèves.

À partir de ce point de départ, on peut demander « Où sont les lacunes? ». Dès lors, la conversation est un peu plus aisée. La plus grande difficulté de cette démarche, c'est qu'on découvre bien vite que les enseignants-es n'ont pas tous une définition unique de ce que sont le défi et la réussite. Êtes-vous prêts, leaders scolaires, à vous lancer dans de telles discussions difficiles et exigeantes? Comment peut-on séparer les conversations sur les défis et l'optique individuelle?

Durant près d'un millénaire, nous avons protégé les enseignants-es des discussions sur leur impact dans les écoles. Dans notre profession, le sens du professionnalisme est étroitement lié à l'idée d'autonomie. C'est dire que ces discussions n'ont pas été très fréquentes.

Puis, évidemment, après la question initiale « Par où commencer? », vient la question « Comment continuer? ». La réponse est difficile. Dans mon travail, j'ai pu observer qu'environ 60 % des écoles cessent d'avoir ces discussions exigeantes après trois mois. Les choses sont beaucoup plus faciles lorsqu'on ne sait pas. C'est pour cette raison que nous passons désormais beaucoup de temps dans les écoles à travailler avec les leaders scolaires, à les préparer à ces conversations difficiles.

Et précisément, ces conversations exigeantes reflètent certains des travaux de Ken Leithwood. La chose la plus importante à mes yeux, c'est la façon d'avoir ces conversations et de faire réaliser

aux enseignants-es qu'il ne s'agit pas d'une obligation de rendre compte, mais plutôt d'un échange collaboratif, d'un moyen de comprendre ce que veulent dire réussite et impact. Par conséquent, c'est là qu'on devrait commencer.

John Hattie fait ici référence aux travaux suivants de Ken Leithwood :

- *How Leadership Influences Student Learning* (Leithwood, Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004)
- *Des perspectives en évolution : leaders et leadership – Une entrevue avec Ken Leithwood* (**http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/hiver2010.pdf**)

Je peux vous donner un exemple d'une situation qui se produit souvent. Vous allez dans une école et vous voyez que tout le monde connaît M. Untel. Il enseigne depuis 25 ans, à l'ancienne, et refuse de coopérer. Mais vous vous rendez compte qu'il a un effet remarquable sur ses élèves. Vous découvrez alors que M. Untel est passionné par ce qu'il fait, qu'il est un véritable expert, et que les élèves aiment aller à ses cours. Ils le trouvent sévère, certes, mais son influence sur l'apprentissage est énorme.

Un cas comme celui-ci peut être un casse-tête, surtout si on pense que je dis qu'il faut enseigner d'une manière particulière, avec une façon de penser particulière. Mais pas du tout. Dans un cas comme celui de M. Untel, je dis : laissons-le faire!

Si vous avez un impact, continuez à faire ce que vous faites. L'idée n'est pas que tout le monde fasse la même chose. La plupart de nos écoles n'ont pas une culture qui dit : « Vous êtes une bonne enseignante ou un bon enseignant si vous avez un grand impact ». On trouve plutôt une culture qui dit : « Vous êtes une bonne enseignante ou un bon enseignant si vous laissez les autres tranquilles ». Parfois, les personnes qui se dévouent réellement pour avoir un grand impact ne sont pas les plus sociables ou les plus populaires de l'école!

John Hattie (2012) propose une liste de contrôle pour auto-évaluer l'apprentissage visible; elle facilite la réflexion personnelle et le dialogue de suivi avec des collègues et des coaches.

1. Nous offrons aux enseignants-es une évaluation formative et en discutons de manière collaborative avec eux.
2. Nous tenons régulièrement des activités de perfectionnement professionnel structurées pour notre personnel enseignant en fonction des tendances de rendement de l'école.
3. Nous fournissons à tous les membres de l'école l'occasion de se faire une idée commune des progrès réalisés dans le curriculum.
4. Les parents de nos élèves nous comprennent lorsque nous leur parlons de l'apprentissage et du rendement de leurs enfants.
5. Nous faisons confiance aux données sur le rendement des élèves recueillies par nos collègues, et nous utilisons ces données.
6. Dans nos classes, les élèves se sentent à l'aise de dire qu'ils ignorent quelque chose.
7. Les réunions du personnel sont axées principalement sur l'apprentissage et l'impact sur les élèves.

Nous continuons encore à nous poser les questions suivantes : comment peut-on engager ces conversations? Comment peut-on rendre le processus efficace?

L'une des choses que j'ai apprises, c'est qu'il faut un savoir-faire dans les écoles pour recueillir ce genre de preuves. On peut les obtenir par des visites, des tournées d'observation, etc. Je sais que même lorsqu'il y a beaucoup d'observation en classe, on n'obtient pas toujours de preuves tangibles, comme des résultats d'examens ou des travaux d'élèves, qui appuient ces observations. Malgré cela, ces preuves ou ces documents sont nécessaires aux discussions de suivi sur l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage des élèves.

Par conséquent, ce qui manque, c'est une discussion sur les façons d'engager une conversation chez les leaders et les enseignants-es autour de ce qu'on entend par progrès et par défi, et de voir comment y parvenir efficacement. C'est ça qui devrait être notre point de départ. Et je voudrais dire à tous les leaders scolaires que, malgré les difficultés de cette approche, ses avantages pour les élèves, les parents et les enseignants-es sont indéniables.