

## Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités:

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

### Liminaire

- 1** **Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 10** **L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**  
Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 35** **L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité**  
André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada
- 62** **La communauté d'apprentissage professionnelle: une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**  
Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 84** **L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**  
Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada
- 102** **Vivre une CAP: appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**  
Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 123** **La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**  
Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFLAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 155** **CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**  
Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 178** **Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 196** **Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada
- 212** **Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**  
Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 232** **Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**  
Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

VOLUME XLI : 2 – AUTOMNE 2013

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thérèse,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Liminaire

## Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

**Martine LECLERC**

Université du Québec en Outaouais

**Jean LABELLE**

Université de Moncton



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

**1** **Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**

Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**10** **L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**

Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**35** **L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**

André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**62** **La communauté d'apprentissage professionnelle: une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**

Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**84** **L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**

Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada

**102** **Vivre une CAP: appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**

Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**123** **La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**

Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFRAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**155** **CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**

Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**178** **Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**196** **Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**

Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada

**212** **Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**

Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

**232** **Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**

Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

**Martine LECLERC**

Université du Québec en Outaouais

**Jean LABELLE**

Université de Moncton

Au regard des transformations dans le milieu de l'éducation, viser la réussite scolaire de tous les élèves est certainement l'un des plus grands défis (MELS, 2011; MENB, 2009; Reeves, 2006; Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007), car l'enseignement devient de plus en plus complexe du fait que l'on ouvre l'école à différents groupes dans un effort de démocratisation. Il semble que miser uniquement sur les réformes curriculaires en éducation s'avère insuffisant pour améliorer l'apprentissage des élèves (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Janosz et ses collaborateurs (2010) soulignent d'ailleurs que les résultats espérés se font toujours attendre pour redresser la situation de l'échec scolaire. De nombreux auteurs remettent également en question les modalités de développement professionnel des enseignants (Gordon, 2006) et plusieurs voient la nécessité d'un espace de collaboration au sein de l'école afin que les acteurs puissent partager leurs réflexions et résoudre les problèmes liés à la pratique. C'est donc dans une volonté d'amener plus d'élèves à réussir et d'améliorer l'équité que certaines écoles ont restructuré leur mode de fonctionnement et

rebâti leur culture pour devenir des organisations dans lesquelles les membres apprennent constamment tout en se remettant en questions afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. Plus que jamais, les enseignants ont besoin de se tourner vers des collègues, des experts ou un réseau de professionnels pour les aider à surmonter les défis qui se posent à eux. Bref, les chercheurs font actuellement consensus pour affirmer l'influence positive du travail en communauté d'apprentissage professionnelle tant sur l'implantation de réforme éducative (Edward, 2012), sur le développement de l'expertise au sein de l'école (Hord et Sommers, 2008) que sur la réussite des élèves (Hopkins et Reynolds, 2001). C'est d'ailleurs pourquoi, dans plusieurs pays, ce mode de fonctionnement est fortement privilégié au sein des écoles (Vescio, Ross et Adam, 2008). Au Canada, plusieurs systèmes scolaires de différentes provinces l'ont également adopté, entre autres en Ontario (Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007), au Nouveau-Brunswick (MENB, 2009), au Québec (MELS, 2011) et en Nouvelle-Écosse (MENE, 2011). Toutefois, ce mouvement vers les communautés d'apprentissage professionnelles est relativement récent en contexte scolaire francophone et, si cette expression est de plus en plus utilisée, elle l'est souvent de façon ambiguë. En effet, elle sert à décrire différents modes de regroupements d'individus, ce qui met en péril l'efficacité de son mode de fonctionnement, faute de compréhension de ses éléments fondamentaux par les acteurs impliqués. Il s'avère approprié de distinguer la communauté d'apprentissage professionnelle des autres pratiques de collaboration qui s'en approchent.

### **Quelques repères pour comprendre la communauté d'apprentissage professionnelle et d'autres types de communautés**

La formation continue et le développement professionnel des enseignants constituent des mécanismes au cœur de la réussite des élèves (Gordon, 2006). Cependant, les types de ressourcement des enseignants ont longtemps reposé sur le paradigme du loup solitaire (Hausman et Goldring, 2001), au détriment de modèles valorisant la nature intrinsèquement communautaire de l'homme. En fait, plusieurs études reconnaissent l'isolement des enseignants. En effet, Fallon et Barnett (2009) ainsi que Deaudelin, Dussault et Thibodeau (2003) soutiennent que la plupart des enseignants se sentent isolés de leurs collègues; ils emploient principalement leur temps auprès de leurs élèves ou seuls à planifier et à corriger. Pourtant, les interactions entre les enseignants sont reconnues comme étant cruciales à l'amélioration de la pratique afin de favoriser la réussite des élèves (Blanton et Perez, 2011; Stoll et Seashore-Louis, 2007). Quelle qu'en soit l'appellation, « communauté de pratique », « communauté d'apprentissage » ou « communauté d'apprentissage professionnelle », l'un des aspects centraux demeure la dimension communautaire de chacune de ces formes de travail. Dans tous les cas, l'engagement mutuel des participants est un facteur décisif; ces personnes développent des connaissances ainsi qu'une compréhension partagée des concepts et trouvent important d'apprendre ensemble.

### *La communauté de pratique*

C'est en 1991 que Lave et Wenger utilisent l'expression « communauté de pratique », faisant allusion au processus d'apprentissage social lorsque des personnes qui ont des intérêts communs collaborent. De façon plus précise, la communauté de pratique repose sur l'idée que les connaissances des experts dans une entreprise relèvent d'une accumulation des expériences, et l'un de ses avantages consiste à favoriser un apprentissage continu grâce aux échanges (Wenger, McDermott et Schyder, 2002). Le développement de la communauté de pratique est également lié au sentiment d'appartenance de ses participants et au fait qu'ils ont des objectifs communs et démontrent un degré élevé d'adhésion (Davel et Tremblay, 2011). La communauté de pratique s'appuie sur trois éléments fondamentaux: un engagement mutuel de ses membres, des buts communs et un répertoire de connaissances partagé. Concrètement, elle permet aux enseignants d'une école donnée de se rencontrer afin de discuter de leurs pratiques. Sa force réside principalement dans les interactions entre les membres où les questionnements, préoccupations, défis, problèmes, modèles, outils, meilleures pratiques et découvertes sont partagés (APQC, 2001; Bourhis et Tremblay, 2004; Wenger, 1998). Cette effervescence favorise, au sein de la communauté, l'acquisition de nouvelles connaissances, tout en construisant un sens commun et un sentiment d'appartenance.

### *La communauté d'apprentissage<sup>1</sup>*

La communauté d'apprentissage regroupe des individus qui collaborent durant un temps limité afin d'accomplir une tâche collaborative. Il doit y avoir présence d'un projet d'apprentissage conjoint, d'une intention de développement ainsi que d'une volonté de croissance commune (Savoie-Zajc, 2013). Grâce à la posture réflexive et à l'engagement mutuel des membres, ce mode de développement professionnel facilite l'implantation de valeurs pédagogiques durables (Dionne *et al.*, 2010). Pour Schussler (2003), l'apprentissage est facilité par la satisfaction de trois types de besoins: 1) cognitifs, associés à l'approfondissement des connaissances et des pratiques pédagogiques; 2) affectifs, en vertu du soutien émanant de la communauté; et 3) idéologiques, grâce à l'affirmation de valeurs pédagogiques. Concrètement, une communauté d'apprentissage se traduit par le regroupement de quelques enseignants d'une école dont le but est d'acquérir de nouvelles façons de faire dans un domaine d'enseignement particulier et de développer des pratiques novatrices. Tout comme pour la communauté de pratique, dans la communauté d'apprentissage le pivot des discussions est l'amélioration des compétences en enseignement. Enfin, la communauté d'apprentissage se distingue de la communauté de pratique en vertu d'un mécanisme collaboratif plutôt formel, contrairement à la seconde qui vise plutôt le partage d'expériences professionnelles relatives au travail et à l'élaboration d'un répertoire partagé (Akkari, 2006; Wenger *et al.*, 2002). Soulignons que tant la communauté

---

1. Dans les organisations scolaires, l'expression « communauté d'apprentissage » est parfois employée pour désigner un groupe d'élèves; elle constitue ainsi une façon d'organiser la classe. Dans le cadre de ce numéro, seule la communauté d'apprentissage s'adressant aux enseignants est définie.

de pratique que la communauté d'apprentissage constituent des dispositifs propices à l'implantation d'un autre mode de fonctionnement visant aussi l'amélioration des écoles, soit la « communauté d'apprentissage professionnelle ».

### *La communauté d'apprentissage professionnelle*

La communauté d'apprentissage professionnelle représente également un mode de développement professionnel structuré où les individus travaillent en collaboration à l'amélioration de leur enseignement (Toole et Louis, 2002). Toutefois, contrairement à la communauté de pratique et à la communauté d'apprentissage, le but premier de la communauté d'apprentissage professionnelle est de faire en sorte qu'au-delà de l'amélioration des connaissances, des compétences et de la collaboration des enseignants il y ait des retombées sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Ainsi, lors des rencontres formelles, l'interprétation collective des préoccupations liées à l'élève met ce dernier au centre des situations problèmes discutées et place l'équipe dans une démarche d'enquête collaborative afin de trouver les pratiques les plus efficaces pour le faire progresser. Finalement, le leadership s'avère une condition essentielle au succès d'une communauté d'apprentissage professionnelle. La direction de l'école doit constamment éviter le maintien du statu quo, tout en favorisant une répartition équitable du pouvoir où les enseignants sont considérés comme des experts (DuFour et Eaker, 2004; Hord et Sommers, 2008; Reimer, 2010).

Se basant sur quinze années de recherche, Hord et Sommers (2008) soutiennent que cinq caractéristiques définissent une communauté d'apprentissage professionnelle: 1) une vision, des croyances et des valeurs communes; 2) un leadership partagé qui s'exprime par un soutien constant et par l'implication de tous les intervenants dans les prises de décisions ainsi que par un engagement réel de chacun; 3) un apprentissage collectif au sein du personnel enseignant pour répondre efficacement aux besoins diversifiés des élèves; 4) des conditions physiques (p. ex., temps pour se rencontrer, ressources matérielles) et humaines (p. ex., ouverture d'esprit, relations interpersonnelles, confiance mutuelle) qui rendent efficace le travail de concertation et 5) le partage des pratiques ainsi que la diffusion de l'expertise qui amènent à revoir les interventions actuelles à la lumière des approches reconnues comme étant à haut rendement. DuFour (2004, 2011) complète ces caractéristiques par trois idées maîtresses qui guident la communauté d'apprentissage professionnelle: 1) s'assurer que tous les élèves apprennent. Dans cet ordre d'idées, lors des rencontres, les discussions doivent rapidement passer de « À quoi s'attend-on que l'on enseigne? » à « Comment saurons-nous si chaque élève a appris? »; 2) développer une culture de collaboration qui vise l'amélioration de l'école sur le plan académique et 3) mettre l'accent sur l'apprentissage et la réussite des élèves, de façon que les enseignants, en tant que professionnels, prennent des décisions basées sur des preuves. Les enquêtes collectives constituent le cœur du travail des différentes équipes collaboratives composées d'intervenants ayant un intérêt commun (DuFour et Eaker, 2004). En somme, contrairement à une école traditionnelle où les enseignants perçoivent leur classe comme étant leur domaine personnel et où il y a peu d'analyse

collective du travail de l'élève ainsi que peu d'accès aux stratégies maîtrisées par les collègues, la communauté d'apprentissage professionnelle brise l'isolement et offre une structure qui sollicite la collaboration et l'engagement de tous les intervenants au regard de la réussite des élèves (Fullan, 2005; Hord, 1997; DuFour, 2011).

Une synthèse précisant les trois types de communautés est présentée dans le tableau qui suit.

### Synthèse des particularités de différents types de communautés

Type de communauté	Définition	But poursuivi	Composantes principales
Communauté de pratique (Wenger, 1998; Wenger, McDermott et Snyder, 2002)	Groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement	Réduction de l'isolement pour surmonter les défis rencontrés et amélioration de la pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Engagement mutuel de ses membres</li> <li>Buts communs</li> <li>Répertoire de connaissances partagé</li> </ul>
Communauté d'apprentissage (Dionne <i>et al.</i> , 2010; Savoie-Zajc, 2013; Schussler, 2003)	Dispositif qui vise au développement de la pratique pédagogique, à l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et à la quête de sens	Partage de savoirs et de soutien entre collègues et coformation	Satisfaction de besoins <ul style="list-style-type: none"> <li>cognitifs</li> <li>affectifs</li> <li>idéologiques</li> </ul>
Communauté d'apprentissage professionnelle (DuFour, 2004, 2011; Hord et Sommers, 2008; Leclerc, 2012; Sparks, 2002)	Mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions pour améliorer continuellement leurs connaissances ainsi que leurs compétences en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves	Amélioration continue des résultats des élèves par le développement professionnel des intervenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vision claire et partagée quant à la réussite des élèves</li> <li>Rencontres formelles où la structure favorise l'engagement et la concertation</li> <li>Culture de collaboration</li> <li>Leadership partagé</li> <li>Développement professionnel et apprentissage collectif</li> <li>Enquête collaborative</li> <li>Pratique réflexive</li> <li>Décisions basées sur des preuves (données précises)</li> </ul>

Les écrits laissent croire que la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle est complexe. C'est pourquoi ce numéro thématique a voulu réunir plusieurs contributions favorables à une meilleure compréhension des formes que la communauté d'apprentissage professionnelle peut revêtir selon les différents milieux où elle s'implante. Puisque les communautés de pratique et les communautés d'apprentissage constituent également des modes de fonctionnement collaboratifs, il nous a semblé utile d'inclure des études qui traitent d'expériences avec ces types de communautés en milieu scolaire.

Ce numéro thématique mise donc sur la participation de plusieurs auteurs issus de milieux variés en vue de diffuser les plus récents résultats de recherches portant sur ce thème. Au regard des communautés d'apprentissage professionnelles, sept recherches sont présentées. Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux traitent de l'impact des communautés d'apprentissage professionnelles sur le développement chez les enseignants de la compétence en évaluation des apprentissages. Ils démontrent comment le travail en communauté d'apprentissage professionnelle permet de soutenir les enseignants dans le développement de compétences professionnelles tout en favorisant l'ajustement de leurs pratiques et une dynamique de coformation. Moreau, Leclerc et Stanké évaluent l'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. Leurs analyses suggèrent que le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle, associé à des activités de formation et d'accompagnement, a une influence positive sur les connaissances et les compétences en enseignement de la littératie ainsi que sur le sentiment d'autoefficacité en enseignement.

Labelle, Freiman et Doucet s'interrogent sur la capacité des communautés d'apprentissage professionnelles à identifier les élèves doués, à dépister leurs besoins particuliers et à mettre en place des mesures pour y répondre. S'ils constatent que peu de ressources sont consacrées aux élèves doués, leur recherche révèle que les stratégies élaborées en communauté d'apprentissage professionnelle pour les élèves à risque permettent à tous les élèves d'améliorer leurs apprentissages, y compris les élèves doués. Hamel, Turcotte et Laferrière abordent le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle par l'intermédiaire du réseau internet. Leur étude ethnographique permet de mieux comprendre les incidences du réseau internet et l'application des principes relatifs à la communauté d'apprentissage professionnelle sur la satisfaction au travail et sur le développement des compétences professionnelles des enseignants. Cette thématique du développement professionnelle des enseignants par l'entremise du travail en communauté d'apprentissage professionnelle est aussi abordée par Peters et Savoie-Zajc. Il ressort de leurs travaux une appréciation positive des participants à une communauté d'apprentissage professionnelle quant au développement professionnel, pourvu que tous s'y engagent ardemment. Leclerc, Phillion, Dumouchel, Laflamme et Giasson tentent de mieux comprendre de quelle façon le leadership de la direction d'école favorise l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Ils mettent en évidence le rôle clé de la direction quant à la mobilisation des enseignants et quant à l'apport de ressources suffisantes. IsaBelle, Davidson, Genier et Lamothe confirment ces conclusions en démontrant l'importance du leadership partagé entre les conseils scolaires, les directions d'école et les enseignants pour favoriser le fonctionnement des établissements scolaires en communauté d'apprentissage professionnelle.

Puis, en ce qui a trait aux communautés de pratique, Bouchamma et Michaud nous éclairent sur les pratiques des enseignants au sein de ces communautés à travers les métaphores que ces derniers formulent sur leur travail. De même, à la suite d'une deuxième recherche, Michaud et Bouchamma présentent le processus de

construction d'une communauté de pratique. Ce processus, composé de trois phases, soit la mise en place de la diversité, la narration des expériences et la négociation du changement, n'est pas exempt de défis. Michaud et Bouchamma mettent en exergue ces enjeux liés au développement d'une culture de collaboration.

Enfin, les communautés d'apprentissage sont abordées par deux recherches. Dans leur étude, Dionne et Couture font ressortir les avantages et les défis d'une communauté d'apprentissage pour l'enseignement des sciences et de la technologie. Plus spécifiquement, leur recherche suggère que la communauté d'apprentissage peut, à certaines conditions, notamment en matière d'accompagnement, satisfaire aux besoins affectifs, cognitifs et idéologiques des enseignants qui désirent accroître leur expertise. Il en va de même avec les travaux de Granger, Deheurme et Kalubi, pour qui la communauté d'apprentissage et d'inclusion joue un rôle favorable à la transformation des pratiques et à l'instauration d'une vision inclusive au sein de l'école.

---

## Références bibliographiques

- AKKARI, A. J. (2006). Communautés d'apprentissage et conditions de réussite dans une classe multiculturelle. Dans J.-C. Kalubi (dir.), *Communautés apprenantes et interventions éducatives. L'éducation en débats: analyse comparée* (p. 79-94). Bienne, Suisse: Carte Blanche.
- APQC (2001). *Building and Sustaining Communities of Practice*. Houston, TX: American Productivity and Quality Center.
- BLANTON, L. et PEREZ, Y. (2011). Exploring the relationship between special education teachers and professional learning communities. *Journal of Special Education Leader*, 24(1), 6-16.
- BOURHIS, A. et TREMBLAY, D.-G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*. Québec: CEFRIO.
- DAVEL, E. et TREMBLAY, D.-G. (2011), *Formation et apprentissage organisationnel: la vitalité de la pratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DEAUDELIN, C., DUSSAULT, M. et THIBODEAU, S. (2003). Les causes de l'isolement des enseignantes et des enseignants. *McGill Journal of Education*, 38(1), 49-51.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI(1), 25-43.
- DUFOUR, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-8.

- DUFOUR, R. (2011). Work together: But only if you want to. *Phi Delta Kappan*, XCII(5), 57-61.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles. Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN: National Education Service.
- EDWARD, E. (2012). Learning communities for curriculum change: Key factors in an educational change process in New Zealand. *Professional Development in Education*, 38(1), 25-47.
- FALLON, G. et BARNETT, J. (2009). Impacts of school organisational restructuring into a collaborative setting on the nature of emerging forms of collegiality. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 4(9). Récupéré de <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/viewArticle/159>
- FULLAN, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- GORDON, S. P. (2006). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- HAUSMAN, C. S. et GOLDRING, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30-51.
- HOPKINS, D. et REYNOLDS, D. (2001). The past, present, and future of school improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, XXVII(4), 459-475.
- HORD, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- HORD, S. M. et SOMMERS, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE (2011). *Les communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles de la Nouvelle-Écosse – Développement des capacités et organisation de l'emploi du temps*. Nouvelle-Écosse: Gouvernement de la Nouvelle-Écosse.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2009). *Les enfants au premier plan. Faire de notre système d'éducation publique le meilleur au Canada: un défi à relever ensemble!* Nouveau-Brunswick: Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Intervenir là où ça compte!* Québec: Gouvernement du Québec.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2013). *La notion de « communauté » en éducation: une cartographie de quelques-uns de ses types*. Colloque international en éducation, CRIFPE, Montréal, Canada.
- SCHUSSLER, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). *Les communautés d'apprentissage professionnelles. Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel*, 3. Récupéré le 9 mai 2012 de [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC_fr.pdf)
- SPARKS, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- TOOLE, J. et LOUIS, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. Dans K. Leithwood et P. Hallinger (dir.), *The Second International Handbook of Educational Leadership*. Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer Academic Publishers.
- VESCIO, V., ROSS, D. et ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R. A. et SCHYDER, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

## L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages

**Sylvie FONTAINE**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Lorraine SAVOIE-ZAJC**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Alain CADIEUX**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada



Patrimoine  
canadien Canadian  
Heritage



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

**1** **Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**

Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**10** **L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**

Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**35** **L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**

André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**62** **La communauté d'apprentissage professionnelle: une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**

Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**84** **L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**

Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada

**102** **Vivre une CAP: appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**

Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**123** **La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**

Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFRAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**155** **CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**

Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**178** **Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**196** **Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**

Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada

**212** **Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**

Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

**232** **Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**

Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages

**Sylvie FONTAINE**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Lorraine SAVOIE-ZAJC**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Alain CADIEUX**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

L'automne 2011, trois communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ont été mises sur pied avec, pour thématique, l'évaluation des apprentissages. Ces CAP visaient à consolider la compétence en évaluation des apprentissages chez les enseignants en exercice, à soutenir ces derniers dans l'ajustement de leurs pratiques en évaluation et à susciter une dynamique de coformation entre les enseignants participant aux CAP. Cette recherche, de type formation, adopte une approche mixte et s'appuie sur le modèle d'évaluation de la formation continue de Guskey (2000) pour déterminer l'impact des CAP sur le développement de la compétence en évaluation des apprentissages. Les résultats indiquent que tous les enseignants des trois CAP

ont consolidé leurs compétences en évaluation de manière significative et qu'un gain plus important a été noté pour les enseignants du secondaire. Les apprentissages réalisés sont surtout de nature cognitive. Parmi les apprentissages classés sous la dimension affective, c'est le partage des pratiques qui retient l'attention des participants. De plus, le choix d'avoir opté pour des CAP constituées de participants venant de plusieurs commissions scolaires a certainement contribué à élargir leurs perspectives grâce à la richesse des expertises et des milieux convoqués.

---

**ABSTRACT**

**The impact of PLCs on the development of teacher competence in learning assessment**

Sylvie FONTAINE

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Lorraine SAVOIE-ZAJC

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Alain CADIEUX

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

In the fall of 2011, three professional learning communities (PLC) were set up on the theme of learning assessment. These PLCs aimed to consolidate learning assessment skills among practicing teachers, to support them in the adjustment of their assessment practices, and to create a dynamic of co-instruction between teachers participating in the PLCs. This training-type research adopts a mixed approach and builds on Guskey's professional development assessment model (2000) to determine the impact of the PLC on the development of learning-assessment skills. The results indicate that the three PLCs consolidated the teachers' assessment skills significantly, and that a greater gain was noted for secondary school teachers. The learning was mostly cognitive. At the emotional level, participants most appreciated the sharing of practices. In addition, choosing PLCs made up of participants from several school boards definitely contributed to broadening their perspectives due to the wealth of expertise and backgrounds.

## RESUMEN

### **El impacto de las CAP sobre el desarrollo de la competencia de los maestros en evaluación de aprendizajes**

Sylvie FONTAINE

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Lorraine SAVOIE-ZAJC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Alain CADIEUX

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

En el otoño de 2011, tres comunidades de aprendizaje profesional fueron instituidas teniendo como tema la evaluación de los aprendizajes. Esas CAP tenían como objetivo consolidar, entre los maestros en ejercicio, la competencia en evaluación de aprendizajes, apoyarlos en el ajuste de sus prácticas en evaluación y suscitar una dinámica de co-formación entre los maestros participantes a las CAP. Esta investigación, de tipo formación, adopta un enfoque mixto y se apoya en el modelo de evaluación de la formación continua de Guskey (2000), para determinar el impacto de las CAP sobre el desarrollo de la competencia en evaluación de aprendizajes. Los resultados indican que los maestros de las tres CAP consolidaron sus competencias en evaluación de manera significativa y que un provecho más importante fue notado por los maestros de secundaria. Los aprendizajes realizados fueron sobre todo de naturaleza cognitiva. Entre los aprendizajes clasificados bajo la dimensión afectiva, compartir las prácticas, fue el que retuvo la atención de los participantes. Además, la posibilidad de optar por las CAP constituidas por participantes provenientes de varias comisiones escolares contribuyó positivamente a ampliar sus perspectivas, gracias a la riqueza de las competencias y de los medios reunidos.

---

## Introduction

L'évaluation des apprentissages des élèves est une fonction importante de la tâche des enseignants. Or, la recherche montre que ces derniers ne se perçoivent pas suffisamment compétents dans cette responsabilité qui leur incombe (Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2005; Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc, 2012). Les nombreux changements apportés à l'évaluation des apprentissages dans la dernière décennie au Québec ne sont sans doute pas étrangers à ce malaise qui semble persister chez les enseignants, et cela, en dépit des journées de formation en évaluation offertes par le Ministère et par les commissions scolaires, en concomitance avec ces

changements. Force est de constater que les formations ponctuelles en évaluation des apprentissages ne sont peut-être pas suffisantes pour les enseignants en service.

Cet article aborde la formation continue des enseignants en évaluation des apprentissages dans le cadre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Il présente une recherche-formation visant à soutenir le développement des compétences en évaluation des apprentissages de trois groupes d'enseignantes<sup>1</sup> au primaire et au secondaire qui ont participé à des communautés d'apprentissage professionnelles au cours de l'année 2011-2012. Plus spécifiquement, cette contribution cible l'impact de ce dispositif de formation sur le développement de la compétence des enseignantes en évaluation des apprentissages.

Après avoir exposé brièvement la problématique qui entoure le développement des compétences des enseignants en évaluation des apprentissages, les concepts clés qui appuient cette recherche seront abordés, soit l'évaluation des apprentissages et les communautés d'apprentissage professionnelles. Le modèle qui a servi d'assise pour évaluer l'impact de la formation sera présenté dans cette partie également. Viendront ensuite la méthodologie, les résultats et une discussion en guise de conclusion.

## Problématique

Les recherches tant au Québec qu'à l'étranger indiquent que les enseignants ne se sentent pas suffisamment compétents en évaluation (Bidjang *et al.*, 2005; Fontaine *et al.*, 2012; Mertler, 2009; Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2010). Ce malaise fait écho aux nombreux changements apportés aux pratiques d'évaluation des apprentissages depuis une dizaine d'années. En effet, la conception traditionnelle de l'évaluation de l'apprentissage s'est modifiée pour accorder une place plus grande à l'évaluation *pour* l'apprentissage (Stiggins, 2009). Ainsi, les enseignants qui avaient l'habitude d'évaluer leurs élèves à l'aide d'examens, de tests maison ou de travaux, comme le propose la Politique générale d'évaluation pédagogique (1981), ont dû diversifier leurs pratiques évaluatives afin de répondre aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (2001), de la Politique d'évaluation des apprentissages (2003) et, plus récemment, des cadres d'évaluation (MELS, 2011a). Le recours à un bulletin unique, qui propose des résultats sous forme de pourcentages plutôt que de lettres, comme c'était le cas depuis plusieurs années au primaire, a aussi contribué au malaise des enseignants. Enfin, plus récemment, la tendance vers des examens uniformes standardisés a posé de nouveaux défis aux enseignants en évaluation des apprentissages.

L'incertitude des enseignants face à leurs compétences en évaluation n'est pas sans conséquence, puisque l'apprentissage de leurs élèves est lié en grande partie à leurs pratiques de rétroaction et d'évaluation (Hattie et Timperley, 2007). Dans une recension de 800 études sur les facteurs d'importance dans la réussite de l'élève,

---

1. Un seul homme ayant participé aux CAP, la forme féminine sera employée lorsqu'il sera question de cette recherche.

Hattie (2008) en arrive à la conclusion que la rétroaction de l'enseignant est le facteur le plus important pour la réussite des élèves.

La plupart des enseignants québécois ont été formés dans les universités du Québec qui offrent un programme de formation à l'enseignement proposant en général un seul cours en évaluation des apprentissages (Fontaine *et al.*, 2012). Dès leur entrée dans la profession, les jeunes enseignants ont la possibilité de s'inscrire dans une démarche de formation continue qui se poursuivra tout au long de leur carrière en enseignement. Entre autres, ils auront l'occasion d'assister à des formations en évaluation des apprentissages dans le cadre de journées pédagogiques ou d'événements organisés par les conseillers pédagogiques de leur commission scolaire. Il n'est pas rare cependant que les enseignants se plaignent de perdre leur temps lors de ces formations; ils interrogent fortement les liens entre la réalité vécue en salle de classe et les formations qu'ils reçoivent (Guskey, 2000) et remettent en cause l'authenticité du contexte d'apprentissage (Tillema, 2007) dans lequel ces formations ont lieu. Par ailleurs, ces formations sont de nature ponctuelle et les enseignants ne bénéficient pas d'un suivi continu pour l'intégration en classe des connaissances et des compétences qu'ils ont abordées lors de ces séances de formation.

À l'automne 2011, trois communautés d'apprentissage professionnelles ont été constituées afin de répondre aux besoins de formation d'enseignantes en évaluation des apprentissages. Ce dispositif de formation a nécessité un accompagnement et un suivi des enseignantes participantes pendant une année scolaire. Soucieux de nous assurer de la qualité de la formation, nous avons mis au point un modèle d'évaluation inspiré des travaux de Guskey (2000). Ce modèle est présenté en détail dans la troisième partie du cadre conceptuel. Plus spécifiquement, cette recherche vise à :

- 1) consolider chez les enseignantes en exercice la compétence en évaluation en tenant compte de la Politique d'évaluation des apprentissages et des cadres d'évaluation du MELS;
- 2) soutenir les enseignantes dans l'ajustement de leurs pratiques en évaluation des apprentissages;
- 3) susciter une dynamique de coformation entre les enseignantes participant aux CAP;
- 4) analyser l'évolution de la compétence professionnelle développée par les enseignantes engagées dans une CAP;
- 5) évaluer l'impact des CAP sur le développement de la compétence en évaluation.

Aux fins de cette contribution, nous nous attardons plus spécifiquement au cinquième objectif de recherche.

## Cadre conceptuel

Deux concepts sont présentés, soit l'évaluation des apprentissages et les communautés d'apprentissage professionnelles. Le modèle d'évaluation pour la formation continue de Guskey (2000), qui a servi d'assise à l'évaluation des CAP, est également abordé à la fin de cette section.

### Évaluation des apprentissages

La conception de l'évaluation des apprentissages a grandement évolué depuis la parution de la première politique d'évaluation du ministère de l'Éducation en 1981 qui consacrait deux rôles à l'évaluation : formatif et sommatif. Vingt-deux ans plus tard, la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) stipule que l'évaluation remplit deux fonctions : *l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance de la compétence*.

#### Aide à l'apprentissage

La fonction *aide à l'apprentissage* rejoint ce que plusieurs auteurs conçoivent comme étant l'évaluation **pour** l'apprentissage (Stiggins, 2009; Popham, 2008). On y retrouve aussi une certaine parenté avec l'évaluation formative des années 1980 (Bloom, Hasting et Madaus, 1971 et 1981; Scallon, 1988), quoiqu'elle s'en distingue, notamment, en ce qui a trait à la cible de l'évaluation. En effet, dans un contexte d'évaluation formative, l'enseignant vise principalement l'ajustement de ses stratégies d'enseignement au profit des élèves. La séquence type de l'évaluation formative « apprentissage, évaluation formative, enseignement correctif » s'intègre dans une démarche d'enseignement qui propose des contenus découpés en modules, une progression en lien avec les objectifs des modules et des tests formatifs qui valident l'atteinte des objectifs de chacun des modules (Scallon, 2008). L'évaluation formative est associée à l'enseignement issu de la pédagogie de la maîtrise (Birzée, 1979) et elle est en lien étroit avec la conception behavioriste de l'apprentissage. Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), inspiré des théories cognitive et socioconstructiviste, a fait en sorte que l'élève *en train d'apprendre* devienne la cible de l'évaluation. L'enseignant guide l'élève dans ses apprentissages en lui offrant une rétroaction précise qui l'amènera à réguler son action en vue de maîtriser les notions à apprendre ou de progresser dans le développement de ses propres compétences. Cette démarche de guidage continu de l'apprentissage de l'élève est appelée régulation interactive (Allal, 1979). L'enseignant n'est toutefois plus le seul intervenant dans l'évaluation de l'élève. L'élève, entre autres, devient un participant actif grâce à l'accent mis sur l'autoévaluation.

#### Reconnaissance de la compétence

La deuxième fonction de l'évaluation, c'est-à-dire la reconnaissance de la compétence, vise à rendre compte du niveau de développement des compétences qui ont fait l'objet d'un apprentissage durant une période donnée (MEQ, 2003). Cette deuxième fonction permet la prise de décisions de nature administrative. C'est à l'aide d'un ensemble de traces consignées au dossier de l'élève que l'enseignant

dresse un bilan des apprentissages réalisés par ses élèves au terme du cycle, et ce, pour les compétences de chaque matière du programme. L'enseignant porte un jugement sur l'état du développement des compétences de chacun de ses élèves en lien avec ce qui est attendu à ce stade de sa formation et situe l'élève en fonction de l'échelle des niveaux de compétence appropriée (Durand et Chouinard, 2006). Jusqu'à récemment, le jugement de l'enseignant s'exprimait sous forme de lettres ou de qualificatifs au bulletin de l'élève. Depuis l'avènement du bulletin unique en septembre 2011 (MELS, 2011b), la démarche de reconnaissance des compétences, qui s'appuyait sur le bilan des apprentissages en fin de cycle, se modifie, puisque, d'une part, les échelles des niveaux de compétence qui servaient d'assises au jugement de l'enseignant ne sont plus prescrites et que, d'autre part, les résultats au bulletin doivent maintenant être exprimés en chiffres.

Ces notions, en lien avec les responsabilités des enseignants dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, ont alimenté les thématiques des rencontres avec les enseignantes. Le dispositif de formation continue mis en place est celui des CAP, décrit ci-après.

### **Communauté d'apprentissage professionnelle**

Trois termes sont utilisés pour nommer la CAP : communauté, apprentissage, professionnelle. Chacun de ces termes mérite d'être défini, car il oriente et marque la compréhension de ce qu'est une CAP.

#### **Communauté**

Pour qu'un groupe soit reconnu comme une communauté, certaines composantes sont requises dans le fonctionnement : il y a existence d'un projet commun et certaines valeurs sont partagées; il doit y avoir engagement des personnes à contribuer à la vie du groupe; le fonctionnement du groupe repose sur l'existence de relations signifiantes entre les personnes, et un sentiment de confiance, d'appartenance et de sécurité doit prévaloir (Savoie-Zajc et Cadieux, 2013; Sergiovanni, 1999; Wenger, 1998).

#### **Apprentissage**

Vécu au sein d'une communauté, l'apprentissage est expérimenté comme un processus éminemment social (Lave et Wenger, 1991) pendant lequel les uns et les autres s'inscrivent dans une dynamique de partage, d'échanges, de réflexions critiques et constructives. Le but poursuivi est de promouvoir non seulement l'amélioration de l'individu, mais aussi celle du groupe (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010) et, à la limite, celle de l'établissement où ces personnes exercent leurs pratiques (Senge, 1991).

#### **Professionnelle**

Le terme « professionnel » désigne deux entités dans ce contexte. La première touche l'enseignante, une professionnelle et, à ce titre, autonome et engagée dans le perfectionnement continu de ses compétences (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

L'enseignante est en mesure d'identifier ses besoins et elle est désireuse d'échanger avec ses collègues afin d'élargir ses perspectives grâce aux partages avec d'autres (Dionne *et al.*, 2010). La seconde porte sur l'orientation même du travail accompli au sein de la communauté. Les personnes partagent des intérêts professionnels, dont l'amélioration de leurs pratiques, en vue de soutenir la réussite éducative.

## CAP

La CAP possède ainsi l'ensemble des caractéristiques des termes qui la constituent. Le projet commun qui réunira les personnes y sera cependant articulé autour de la réussite des élèves. Les personnes chercheront ainsi à développer des stratégies d'enseignement afin de répondre à leurs besoins de rehausser certaines compétences professionnelles (Savoie-Zajc et Cadieux, 2013).

Dans son fonctionnement, une CAP, comme toute communauté d'apprentissage (CA), s'organisera selon trois dimensions structurantes. Schussler (2003) qualifie ainsi ces dimensions d'affective, de cognitive et d'idéologique. Ces trois dimensions nous serviront de cadre d'analyse afin de regrouper les apprentissages réalisés par les participantes lors de leur participation aux CAP visant la consolidation des compétences en évaluation des apprentissages.

La dimension affective est définie comme étant celle qui favorise la mise en rapport des personnes qui travaillent ensemble, qui créent des liens et fonctionnent dans un climat propice aux échanges. La dimension cognitive touche à l'acquisition de savoirs, lesquels seront, par la suite, réinterprétés par les participants et intégrés dans leurs pratiques. La dimension idéologique désigne le cadre normatif et structurant qui encadre toute pratique professionnelle. Dans le cas de la pratique enseignante, il s'agit, entre autres, du programme d'enseignement, des directives ministérielles, des politiques de la commission scolaire.

Il importe maintenant de décrire le modèle qui a été retenu pour évaluer l'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignantes en évaluation des apprentissages.

### Modèle d'évaluation

Il existe plusieurs modèles pour évaluer les activités et les programmes de formation. Le lecteur intéressé pourra consulter les auteurs tels que Scriven (1972), Stufflebeam (1971), Alkin (2004), Fitzpatrick, Christie et Mark (2009). Nous nous sommes inspirés du modèle à cinq niveaux de Guskey (2000) qui s'applique particulièrement bien aux activités de formation continue. Le *Five Critical Levels of Professional Development Evaluation* de Guskey (2000) propose une approche qui explore la satisfaction des enseignants, comme c'est le cas pour les autres modèles d'évaluation, mais qui s'intéresse aussi aux apprentissages réalisés par les participants, à leur capacité de transfert et au soutien organisationnel disponible. Ce modèle se distingue également des autres modèles car il s'intéresse aussi aux retombées de la formation reçue par l'enseignant pour l'apprentissage et la réussite des élèves

en classe. Ce dernier niveau nous semble très important dans le contexte de la communauté d'apprentissage professionnelle qui, rappelons-le, a pour principale préoccupation la réussite de l'élève. Ce modèle à cinq niveaux nous a permis de mieux cibler le type d'outils de collecte de données nécessaires pour cette recherche. Le tableau 1 présente le modèle d'évaluation qui sous-tend la recherche en lien avec les outils de collecte de données qui ont été utilisés.

Tableau 1. **Cinq niveaux d'évaluation pour le développement professionnel (traduction libre) (Guskey, 2000, p. 82)**

Niveau	Objets d'évaluation	Outils de collecte de données
1	La satisfaction des enseignants	Questionnaire
2	Les apprentissages réalisés par les participants	Questionnaire-bilan, approche prétest/post-test
3	Le soutien organisationnel	Journal de bord
4	La capacité de transfert	Journal de bord et production d'outils ou de démarches d'évaluation
5	Les retombées pour les élèves	Journal de bord, traces des réalisations des élèves

## Méthodologie

Le protocole pour cette recherche-formation est de type prétest/post-test et s'échelonne sur une durée de dix mois, soit de septembre 2011 à juin 2012.

### Participants

Trois communautés d'apprentissage professionnelles ont été formées en recourant à des participants volontaires répartis selon différents ordres d'enseignement (CAP 1 : préscolaire et 1<sup>er</sup> cycle du primaire; CAP 2 : 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire; CAP 3 : 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire) et selon les quatre commissions scolaires francophones de la région de l'Outaouais au Québec. La sélection des participants s'est effectuée avec la collaboration des conseillers pédagogiques en évaluation de chacune des commissions scolaires. À partir d'un nombre prédéterminé d'enseignants par ordre d'enseignement et par commission scolaire, les conseillers pédagogiques ont été invités à sélectionner des enseignants ayant de bonnes aptitudes pour échanger et contribuer au développement des CAP en matière d'évaluation des apprentissages.

Toutes les enseignantes participantes occupaient un poste permanent à temps complet et ces enseignantes avaient en moyenne de 11 à 15 ans d'expérience. Un total de 20 participantes, pour lesquelles des données complètes et valides étaient disponibles, se répartissaient dans les trois CAP de la façon suivante :

- CAP 1 : préscolaire et 1<sup>er</sup> cycle du primaire (sept participantes, IDM<sup>2</sup>: 6,5)
- CAP 2 : 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire (sept participantes, IDM: 4,1)
- CAP 3 : 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire (six participantes, IDM: 6,2).

La chercheuse principale a participé à toutes les CAP, accompagnée de l'un ou l'autre des deux cochercheurs. Les conseillers pédagogiques en évaluation des quatre commissions scolaires impliquées ont aussi participé aux rencontres en alternance.

### **Outils de collecte de données**

Les outils de collecte de données comprennent, entre autres, le journal de bord et un questionnaire-bilan. Le journal de bord consiste en un ensemble de fiches recto verso sur lesquelles se trouvent six questions (voir l'annexe 1A). Sur un côté, les participantes répondent à trois questions sur les apprentissages réalisés pendant la séance et à propos des pratiques qu'elles vont mettre en place avant la prochaine rencontre. De l'autre côté, les participantes doivent décrire ce qu'elles ont fait en classe entre les rencontres, de même que les retombées (traces, contexte, etc.) de ces activités.

Le questionnaire-bilan (voir des exemples de questions à l'annexe 1B) est un outil qui a été développé pour cette recherche à partir des documents officiels du MELS et d'ouvrages récents qui traitent de l'évaluation des apprentissages. Il consiste en une série de 19 questions à choix multiples et 10 questions à court développement portant sur trois dimensions, à savoir : les fondements (7 questions), l'instrumentation (12 questions) et la démarche (10 questions). Les questions sur les fondements portent principalement sur les documents du MELS, notamment la politique d'évaluation et les cadres d'évaluation. Les questions sur l'instrumentation concernent les outils et leurs étapes de construction : élaboration de questions ; préparation de grilles d'évaluation, d'observation ou d'entrevue ; production de portfolios et de journaux de bord. Enfin, les questions portant sur la démarche concernent les fonctions de l'évaluation, les types de régulation et de rétroaction, de même que la planification de l'évaluation. Chaque question a été notée en pourcentage, puis une moyenne a été calculée pour chaque dimension.

### **Déroulement**

Lors de la première rencontre, les participantes ont rempli le questionnaire-bilan ; elles ont été informées des objectifs de la recherche, du déroulement des rencontres CAP ainsi que du type de tâches à réaliser au cours de l'année.

La structure générale de chaque rencontre CAP respectait le modèle de fonctionnement suivant : retour sur les gestes évaluatifs au cours du dernier mois, présentation de notions théoriques pour alimenter la pratique, planification des activités d'évaluation pour le prochain mois, réponses aux trois premières questions du journal de bord. Ainsi, les participantes ont alimenté la CAP avec l'apport de leurs

---

2. IDM : indice de défavorisation moyen de l'école d'appartenance de l'enseignante (échelle de 1 à 10, 10 étant l'indice de défavorisation le plus élevé).

savoirs d'expérience, alors que les chercheurs l'ont alimentée avec les savoirs théoriques. Ce double apport a conduit à des échanges où des liens entre théorie et pratique étaient construits au fil des rencontres.

À la dernière rencontre CAP, les participantes ont discuté de leurs expériences de la CAP et elles ont répondu de nouveau au questionnaire-bilan et au questionnaire de satisfaction. Bien que dix rencontres aient été initialement prévues, une rencontre a dû être annulée pour des raisons indépendantes de notre volonté. De plus, les première et dernière rencontres ont été consacrées à la transmission de l'information aux participantes et à la collecte de données. Les résultats présentés aux prochaines sections portent donc sur sept rencontres.

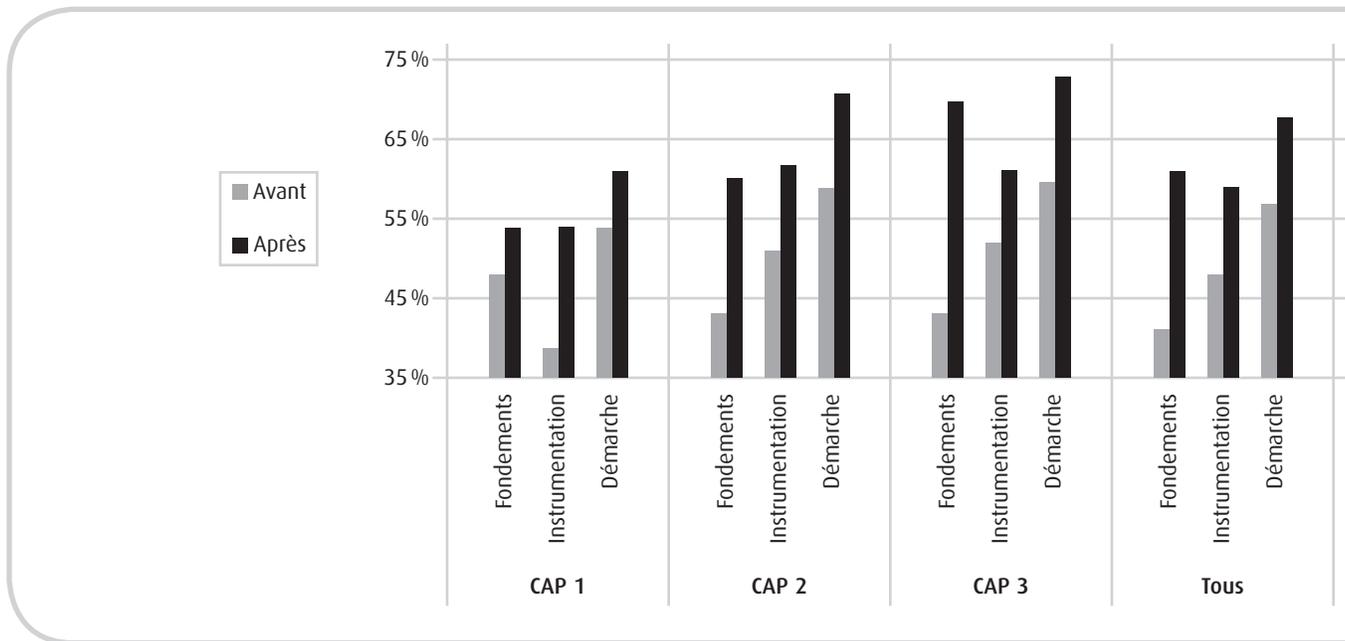
## Résultats

Dans un premier temps, les résultats présentent les analyses quantitatives, tirées principalement du questionnaire-bilan, afin de dégager les tendances générales dans les résultats. Par la suite, les analyses qualitatives posent un regard plus spécifique à l'aide d'une partie du journal de bord.

### Analyse des données quantitatives

La figure 1 illustre la tendance des résultats au questionnaire-bilan avant et après une année scolaire de participation à la CAP en évaluation. Les résultats portent sur les vingt enseignantes pour lesquelles des données complètes et valides sont disponibles. Les résultats indiquent qu'entre le prétest et le post-test les participantes des trois CAP ont réalisé des gains par rapport au pourcentage moyen de bonnes réponses pour les trois dimensions du questionnaire-bilan. L'analyse portant sur les différences de moyennes avant et après pour l'ensemble des participantes montre des gains statistiquement significatifs pour les fondements ( $t = 4,9$ ;  $ddl = 19$ ;  $p < 0,001$ ), l'instrumentation ( $t = 3,7$ ;  $ddl = 19$ ;  $p < 0,01$ ) et la démarche en évaluation ( $t = 3,5$ ;  $ddl = 19$ ;  $p < 0,01$ ). En ce qui a trait aux différences intergroupes, les résultats n'indiquent pas de différence significative. Ces résultats suggèrent que les trois CAP ont réalisé des gains de manière relativement uniforme les unes par rapport aux autres.

Figure 1. **Pourcentage de bonnes réponses avant et après une année scolaire de travaux réalisés dans les CAP en évaluation**



Globalement, les résultats révèlent que ce sont les connaissances dans les fondements en évaluation qui ont le plus augmenté. En effet, les résultats pour l'ensemble des participantes montrent un gain de 20 %, soit de 41 % à 61 %, pour les fondements, tandis qu'un gain de 11 % est observé pour l'instrumentation (48 % à 59 %) et pour la démarche (57 % à 68 %). Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les participantes étaient toutes des praticiennes très engagées, sélectionnées en fonction de leur engagement professionnel et de leur leadership pédagogique dans leur milieu de travail. De plus, leurs connaissances de base étaient plus orientées vers les aspects pratiques de l'évaluation. Ainsi, les résultats suggèrent que la CAP a permis aux participantes d'établir plus de liens entre la pratique et la théorie (tels les politiques, les valeurs et les fonctions de l'évaluation, les cadres d'évaluation). Ce constat est d'ailleurs très prégnant pour les participantes de la CAP 3 au secondaire qui ont vu le pourcentage moyen de bonnes réponses s'accroître de 27 %, soit de 43 à 70 %, pour les questions touchant les fondements.

Bien que les résultats ne permettent pas de dire qu'une CAP en particulier ait fait de manière significative plus ou moins de progrès qu'une autre CAP, ils révèlent tout de même que ce sont les participantes de la CAP 3 au secondaire qui ont réalisé le plus de gains, soit 27 %, 9 % et 13 % respectivement dans le domaine des fondements, instrumentation et démarche d'évaluation, ce qui représente globalement un gain moyen de 16,3 %. La situation est différente pour les participantes de la CAP 1 au préscolaire et au premier cycle du primaire, pour lesquelles les gains sont les plus faibles parmi les trois CAP, soit de 13 %, 16 % et 7 %, ce qui représente un gain moyen

de 12 %. Deux raisons peuvent être avancées pour expliquer cet écart. Premièrement, les participantes du secondaire avaient bénéficié de moins d'activités de formation que leurs collègues du primaire relativement aux changements en matière d'évaluation. Elles ont donc eu moins d'occasions de pousser leur réflexion et de discuter d'évaluation des apprentissages. Deuxièmement, les enseignantes du secondaire ont toujours en arrière-plan les examens du Ministère qui sanctionnent les différentes matières et elles étaient peut-être un peu moins portées à explorer d'autres pratiques d'évaluation dans leur quotidien avant leur participation à la CAP. Il est donc possible que les enseignantes du secondaire viennent d'un contexte où la réflexion sur les pratiques d'évaluation n'est pas aussi poussée que celle de leurs collègues du primaire et qu'elles aient ainsi pu profiter davantage des rencontres CAP. Bien entendu, il faut garder à l'esprit que la différence de gain entre la CAP 3 et la CAP 1 demeure relativement minime, soit 4,3 %.

L'analyse des données quantitatives offre un portrait global des apprentissages réalisés par les participantes des trois CAP, au cours de l'année scolaire 2010-2011. L'analyse qualitative qui suit identifiera les objets d'apprentissage que les participantes nomment comme étant importants pour elles.

### **Analyse des données qualitatives**

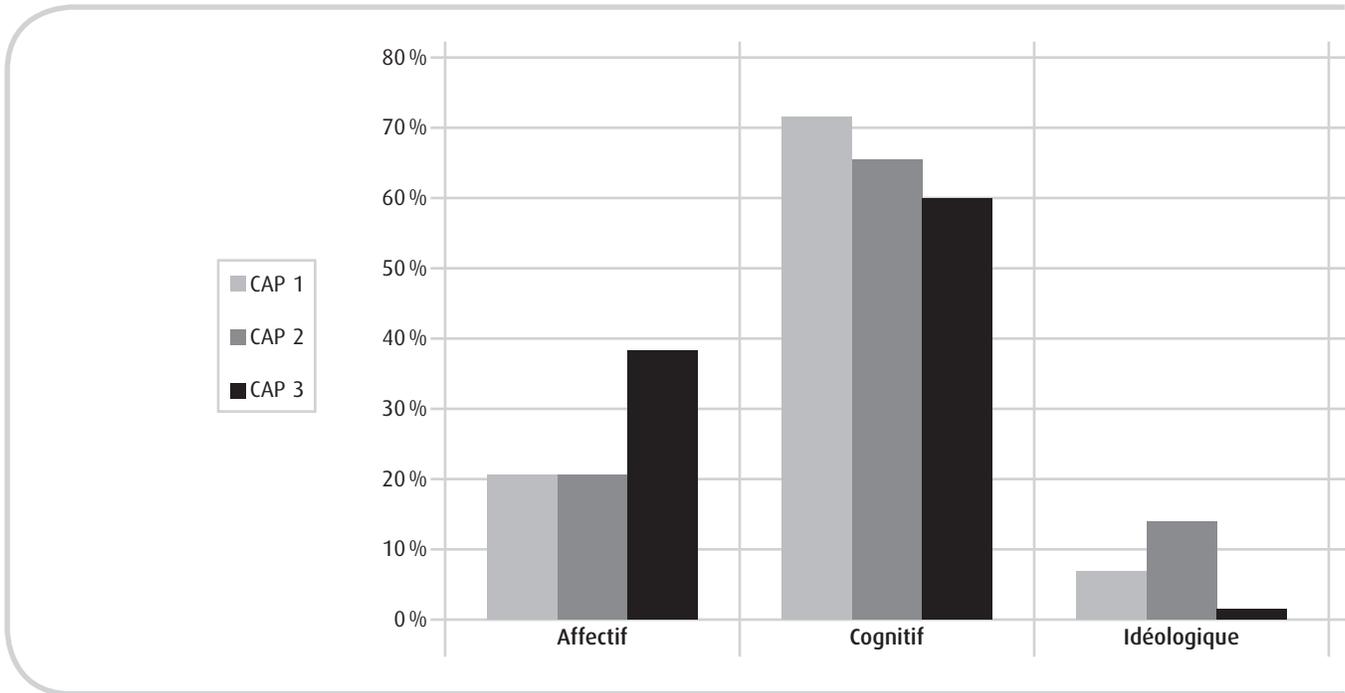
Les vingt participantes ont répondu, à la fin de chacune des rencontres, aux trois premières questions du journal de bord fourni par les chercheurs. Toutefois, seules les réponses fournies à la première question, *Indiquez les apprentissages réalisés lors de cette CAP*, sont analysées dans cet article.

Les réponses des participantes à cette question ont été transcrites intégralement. Les 164 énoncés obtenus ont été relus et codifiés selon la ou les thématiques d'apprentissage qui se dégagent<sup>3</sup> de chacun des énoncés. Un total de 21 thématiques est ressorti. Les thématiques ont ensuite été classées en utilisant, comme modèle, les trois dimensions d'une communauté d'apprentissage proposées par Schussler (2003), c'est-à-dire les dimensions affective, cognitive et idéologique. La figure 2 illustre la nature des apprentissages mentionnés par les participantes des trois CAP.

---

3. Un énoncé pouvait contenir plusieurs thématiques.

Figure 2. Nature des apprentissages réalisés dans les trois CAP



Afin de faire ressortir l'importance proportionnelle de chacune des dimensions, des pourcentages ont été calculés. Ils ont été obtenus comme suit : la somme des énoncés de la dimension produits par chacune des CAP a été divisée par la somme totale des énoncés et multipliée par 100. Des comparaisons d'une CAP à l'autre, et ce, sur chacune des dimensions, devenaient donc possibles.

Les données montrent que ce sont les apprentissages de la dimension cognitive qui sont les plus fréquents : ils représentent 65,8 % des apprentissages, alors que ceux de la dimension affective correspondent à 25,6 % et ceux de la dimension idéologique à 8,5 % des apprentissages. Des comparaisons entre les trois CAP montrent que les apprentissages appartenant à la dimension affective sont plus nombreux pour la CAP 3 (38,1 % des apprentissages) que dans les deux autres CAP (21,4 % et 21,2 % respectivement pour les CAP 1 et 2). De même, les apprentissages de la dimension idéologique sont plus nombreux à la CAP 2 (13,6 %) par comparaison avec ceux des deux autres CAP (7,1 % et 2,4 % respectivement pour les CAP 1 et 3).

Voyons donc la spécificité de chacune des dimensions en soulignant les thématiques principales qui les constituent.

### La dimension cognitive

La dimension cognitive regroupe les apprentissages les plus nombreux, ce qui s'explique aisément par le fait que le but des CAP était la consolidation des compétences en évaluation des apprentissages d'enseignantes du préscolaire au secondaire. Le tableau 2 énumère ces apprentissages.

Tableau 2. **Thématiques des apprentissages identifiés (dimension cognitive)**

Apprentissages	CAP 1	CAP 2	CAP 3	Total
Évaluation pour/de l'apprentissage	8	2	5	15
Planification de l'évaluation	7	3	0	10
Pratiques de rétroaction et de régulation	9	9	8	26
Instruments d'évaluation	7	11	2	20
Outils de consignation des évaluations	5	5	0	10
Jugement professionnel des enseignants	0	5	5	10
Communication	2	1	0	3
Nature de la CAP	2	5	0	9
Disponibilité d'outils de références	0	2	0	2
Motivation	0	0	2	2
Différenciation	0	0	3	3
<b>Total des énoncés</b>	<b>40</b>	<b>43</b>	<b>25</b>	<b>108</b>

Parmi les thématiques abordées lors des CAP, certaines sont plus marquantes que d'autres, et ce, pour les trois CAP. La première concerne les pratiques de rétroaction et de régulation (26 énoncés, soit 24,1 % des énoncés de la dimension cognitive) et la seconde, les instruments d'évaluation (20 énoncés, soit 18,5 % des énoncés de la dimension cognitive). Une participante écrit dans son journal de bord, pour décrire son rapport avec les pratiques de rétroaction : « *Je vois l'importance de faire le cycle de la rétroaction et de la régulation. Est-ce que l'élève va vers les buts visés?* » (JB P1, R3, CAP 1<sup>4</sup>).

En lien avec la thématique des instruments d'évaluation, l'apprentissage suivant est identifié : « *Nous devons toujours utiliser nos documents en évaluation pour construire nos grilles. En première année, il y a des choses que j'évalue que je ne devrais peut-être pas* » (JB P2, R4, CAP 1).

Certaines autres thématiques ressortent davantage pour l'une ou l'autre des CAP : 20 % des énoncés (8 énoncés) fournis par les participantes de la CAP 1 soulignent l'intérêt de la thématique de l'évaluation de/pour l'apprentissage : « *Je réalise que les grilles utilisées peuvent être modifiées et surtout adaptées aux différentes tâches* » (JB P3, R4, CAP 1).

Les participantes de la CAP 2 indiquent trois thématiques dont l'intérêt se partage également (5 énoncés, soit 11,6 % pour chacune) :

- 1) les outils de consignation des évaluations

*Il est très pertinent de voir l'évolution du progrès à l'oral. C'est-à-dire nous allons avoir deux grilles sur une même feuille.*

(JB P1, R3, CAP 2)

4. Le code signifie Journal de bord (JB), Participante 1 (P1), Rencontre 3 (R3), CAP 1

## 2) le jugement professionnel des enseignants

*Nous serons toujours au bout du processus et nous aurons encore à juger de l'atteinte des compétences de nos élèves en regard des «notes», portfolio et toute autre information recueillie.*

(JB P2, R3, CAP 2)

## 3) la nature même de la CAP

*J'ai appris la définition d'une CAP comme une communauté qui peut avoir beaucoup d'impacts à bien des niveaux.*

(JB P3, R1, CAP 2)

Dans le cas de la CAP 3, les participantes fournissent 5 énoncés (20%) qui touchent le jugement professionnel des enseignants: «*J'ai pris conscience de l'importance de notre jugement professionnel*» (JB P1, R4, CAP 3).

Elles produisent aussi 5 énoncés (20%) en lien avec leur intérêt pour l'évaluation de/pour l'apprentissage: «*Il y a beaucoup de convergence par rapport à la place qu'occupe l'élève dans son évaluation*» (JB P2, R4, CAP 3).

**La dimension affective**

Le tableau 3 énumère les apprentissages identifiés, regroupés sous la dimension affective. L'éventail des apprentissages notés montre que les participantes voient la CAP comme une occasion de partager leurs préoccupations professionnelles avec leurs collègues et de réfléchir sur leurs pratiques. C'est la dimension sociale de l'apprentissage, chère à Lave et Wenger (1991), qui se dégage des commentaires, de même que l'intérêt pour les échanges au sujet des pratiques, celles-ci devenant des objets d'analyses constructives et des sources d'inspiration pour les autres. Pour certaines, la CAP les appuie dans leur souhait d'améliorer leurs pratiques.

Tableau 3. **Thématiques des apprentissages identifiés (dimension affective)**

Apprentissages	CAP 1	CAP 2	CAP 3	Total
Partage des pratiques	7	6	4	17
Appui des participants dans les expérimentations	1	1	0	2
Développer la confiance en lien avec ses compétences	3	0	3	6
Réfléchir sur sa pratique	1	2	7	10
Prendre conscience d'une préoccupation partagée	0	2	1	3
Collaborer avec ses collègues	0	1	0	1
Améliorer ses pratiques	0	2	1	3
<b>Total des énoncés</b>	<b>40</b>	<b>43</b>	<b>25</b>	<b>108</b>

C'est le partage des pratiques qui ressort le plus souvent comme l'apprentissage marquant à travers les trois CAP, puisqu'il est exprimé dans 17 énoncés, soit 40,5 % des énoncés classés sous la dimension affective. Une participante écrit : « Cette rencontre a été très enrichissante. Il a été utile de voir avec d'autres collègues comment eux aussi sont en mode questionnement sur plusieurs points » (JB P4, R7, CAP 2).

Les participantes de la CAP 3 relèvent aussi que la CAP procure un espace-temps où elles peuvent réfléchir sur leurs pratiques (7 énoncés). L'une d'entre elles écrit : « Les échanges avec les collègues ont été très appréciés et très productifs. Il est toujours intéressant de sortir de son monde et de confronter des problèmes à ceux des autres » (JB P4, R6, CAP 3).

### La dimension idéologique

La dimension idéologique, troisième volet, regroupe 8,5 % des apprentissages, alors que 14 énoncés ont été classés sous ce volet. Le tableau 4 énumère les groupes d'énoncés produits.

Tableau 4. **Thématiques des apprentissages identifiés (dimension idéologique)**

Apprentissages	CAP 1	CAP 2	CAP 3	Total
Cadre ministériel de l'évaluation	3	4	1	8
Valeurs sous-jacentes à l'évaluation	1	3	0	4
Compétences et critères	0	2	0	2
<b>Total des énoncés</b>	<b>40</b>	<b>43</b>	<b>25</b>	<b>108</b>

Les participantes des trois CAP ont ainsi eu l'occasion de se rappeler les diverses politiques ministérielles qui encadrent le processus d'évaluation des apprentissages. C'est l'apprentissage majeur identifié dans 8 énoncés (soit 57,1 % des énoncés de ce petit ensemble). Une participante écrit : « J'ai un peu départagé les différents documents sur l'évaluation reçus dans les écoles : cadre de référence, politique d'évaluation. Sensibilisation aux valeurs et aux fonctions de l'évaluation » (JB P2, R1, CAP 2).

## Conclusion

Cet article avait pour objet d'évaluer l'impact des CAP sur le développement de la compétence d'enseignantes du préscolaire, primaire et secondaire en évaluation des apprentissages. Les résultats suggèrent que les participantes de toutes les CAP ont consolidé leur apprentissage en matière de connaissances et de compétences en évaluation. L'analyse des réponses des participantes à la première question du journal de bord indique que les apprentissages sont surtout d'ordre cognitif, alors que 21 thématiques sont identifiées par les participantes comme ayant fait l'objet d'apprentissage. Ce constat quant au rehaussement des apprentissages de nature cognitive

est aussi démontré dans l'écart entre les résultats au questionnaire-bilan administré à la première et à la dernière rencontre. On peut donc dire que la perception des enseignantes d'avoir rehaussé leur savoir en évaluation des apprentissages se trouve confirmée par les résultats qu'elles ont obtenus lors de la deuxième passation du questionnaire-bilan. L'analyse qualitative a toutefois permis d'aller un peu plus loin dans la compréhension de l'impact des CAP pour les enseignantes. En effet, les enseignantes indiquent que le dispositif de la CAP les a amenées à établir des relations d'échange et de partage avec leurs collègues. Ainsi, ces riches moments de rencontre et de travail fournissent de l'espace et du temps pour articuler les préoccupations professionnelles de façon suffisamment organisée pour les communiquer à leurs collègues. Ils constituent aussi des occasions pendant lesquelles chacune se décentre temporairement de sa pratique pour écouter les préoccupations des autres membres et devenir ainsi, le cas échéant, ressource pour ses collègues, le bagage professionnel pouvant être source de perspectives novatrices et aidantes; ils constituent finalement des espaces d'objectivation de la pratique. Dans un cadre éminemment social comme celui d'une CAP, ce sont à la fois les dimensions normatives du groupe (programmes, politiques, directives) et les dimensions affectives (confiance dans les membres du groupe, sentiment de sécurité) qui agissent (Lave et Wenger, 1991). Réfléchir sur la pratique et disposer d'espaces d'expérimentation et de suivi à l'expérimentation constituent ainsi des moyens susceptibles de mener graduellement à des ajustements de pratiques.

Les résultats ont montré que des changements ont été observés dans les milieux de pratique. Le constat de l'importance du jugement professionnel, comme il a été mentionné dans les pages précédentes, est un exemple de changement. Les commentaires des enseignantes montrent toutefois qu'elles ont dépassé ce constat théorique lorsqu'elles ont bâti et utilisé des grilles d'appréciation en classe avec les élèves. Les enseignantes ont par la suite utilisé les informations consignées dans ces grilles pour appuyer leur jugement et formuler la rétroaction aux élèves.

Certaines participantes travaillaient déjà en CAP dans leur école. Or, une CAP « école » a fort probablement des effets différents de ceux d'une CAP intercommission scolaire, comme ce fut le cas dans cette recherche. Bien que les rencontres et les échanges puissent être facilités dans une CAP « école », celle-ci n'apporte peut-être pas autant de nouvelles idées et de façons différentes d'évaluer les apprentissages. La diversité des milieux scolaires présente dans les trois CAP a certainement contribué à enrichir les discussions et à élargir les perspectives quant aux pratiques évaluatives efficaces mises en place par les unes et les autres.

## Références bibliographiques

- ALLAL, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 130-145). Berne : Lang.
- ALKIN, M. C. (2004). *Evaluation Roots*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- BIDJANG, S. G., GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. et DESBIENS, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- BIRZÉA, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris : Presses universitaires de France.
- BLOOM, B. S., HASTING, J. T. et MADDAUS, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, NY : McGraw-Hill.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI(1), 25-43.
- DURAND, M.-J. et CHOUINARD, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : HMH.
- FITZPATRICK, J., CHRISTIE, C. et MARK, M. M. (2009). *Evaluation in Action. Interviews with Expert Evaluators*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- FONTAINE, S., KANE, R. G., DUQUETTE, O. et SAVOIE-ZAJC, L. (2012). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decision to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 353-378.
- GUSKEY, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- HATTIE, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis from over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York, NY : Routledge.
- HATTIE, J. et TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- KANE, R. G., JONES, A., ROTTMANN, J. et CONNER, M. (2010). *The Evaluation of the New Teacher Induction Program*. Phase Three Final Report to the Ontario Ministry of Education.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- MERTLER, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011b). *Introduction du bulletin unique pour la rentrée 2011-2012*. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/bulletinNational/>
- POPHAM, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental?, *Theory Into Practice*, 48(1), 4-11.
- SAVOIE-ZAJC, L. et CADIEUX, A. (2013). Les communautés d'apprentissage professionnelles. Dans S. Fontaine, L. Savoie-Zajc et A. Cadieux (dir.), *Évaluer les apprentissages. Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (p. 145-160). Montréal : Les Éditions CEC.
- SCALLON, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. La réflexion. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- SCALLON, G. (2008). Évaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances. Dans J. Grégoire (dir.), *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive* (p. 159-173). Bruxelles : De Boeck.
- SCHUSSLER, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- SCRIVEN, M. S. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3(4), 1-7.
- SENGE, P. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des Organisations qui apprennent*. Paris : First.
- SERGIOVANNI, T. J. (1999). *Building Community in Schools*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- STIGGINS, R. J. (2009). Assessment FOR Learning in Upper Elementary Grades. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 419-421.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), 19-25.
- TILLEMA, H. (2007). Authenticity in knowledge productive learning of teams. Dans E. Munthe et M. Zeller-mayer (dir.), *Teachers Learning in Communities. International Perspectives* (p. 27-45). Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.

UWAMARIYA, A. et MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practices: Learning, Meaning and Identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

## Annexe 1A

### Journal de bord

#### CAP - 6

1. Indiquez les apprentissages réalisés lors de cette rencontre CAP:

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Quelles pratiques d'évaluation avez-vous l'intention de mettre en œuvre pendant le mois à venir?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Quelles seront les traces à retenir pour illustrer les retombées de cette pratique d'évaluation?

---

---

---

---

---

---

---

---

**CAP - 7**

1. Les pratiques d'évaluations planifiées ont-elles été mises en œuvre comme prévu (voir question 2)? Si non, quelles pratiques avez-vous finalement mises en œuvre?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Décrivez les retombées de cette pratique évaluative. Les retombées peuvent être en lien avec les élèves, mais elles peuvent également vous concerner. (Ex.: meilleure compréhension de l'élève, élèves plus motivés, obtention de meilleurs résultats, je suis plus explicite en tant qu'enseignant, etc.)

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Commentez la mise en œuvre de la pratique évaluative (facilitateurs, soutien technique, organisationnel, difficultés, etc.).

---

---

---

---

---

---

---

---

## Annexe 1B

### Exemples de questions du questionnaire-bilan

#### Fondements

Que sont les documents de progression des apprentissages?

- a) Des outils de planification de l'enseignement et de l'apprentissage
- b) Des instruments de consignation des résultats des élèves
- c) Des guides permettant une observation analytique des productions des élèves
- d) Des outils qui permettent d'évaluer les composantes d'une compétence

La Politique d'évaluation propose deux fonctions pour l'évaluation des apprentissages. Quelles sont ces deux fonctions?

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_

#### Instrumentation

Parmi les choix suivants, lequel représente une limite ou un inconvénient du portfolio?

- a) La validité de l'échantillon de documents retenus
- b) L'organisation du document en fonction des apprentissages
- c) Le temps requis pour élaborer et mettre à jour le portfolio de l'élève
- d) L'authenticité des situations vécues en classe

Les traces d'apprentissage recueillies lors de l'évaluation des apprentissages doivent provenir de différentes sources. Nommez-en deux.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_

#### Démarche

Dans une démarche d'évaluation, l'enseignante peut recourir à trois modalités de régulation des apprentissages avec ses élèves: 1) régulations proactives; 2) régulations interactives et 3) régulations rétroactives. Associez chaque modalité de régulation avec la description la plus pertinente.

- |   |   |
|---|---|
| a) Interactions qui portent sur le produit de l'apprentissage réalisé par l'élève | 1) régulations proactives<br>2) régulations interactives<br>3) régulations rétroactives |
| b) Ajustements continus qui se produisent en cours d'apprentissage                | 1) régulations proactives<br>2) régulations interactives<br>3) régulations rétroactives |
-

- |   |   |
|---|---|
| c) Ajustements sur la planification des activités d'apprentissage en fonction des besoins des élèves. | 1) régulations proactives<br>2) régulations interactives<br>3) régulations rétroactives |
|---|---|

Indiquez deux raisons qui vous inciteraient à faire de l'autoévaluation avec vos élèves.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_

## L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité

**André C. MOREAU**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Martine LECLERC**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Brigitte STANKÉ**

Université de Montréal, Québec, Canada



Patrimoine  
canadien Canadian  
Heritage



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

- 1** **Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 10** **L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**  
Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 35** **L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**  
André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada
- 62** **La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**  
Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 84** **L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**  
Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada
- 102** **Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**  
Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 123** **La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**  
Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFRAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 155** **CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**  
Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 178** **Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 196** **Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada
- 212** **Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**  
Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 232** **Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**  
Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité

**André C. MOREAU**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Martine LECLERC**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Brigitte STANKÉ**

Université de Montréal, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche sur le fonctionnement d'écoles en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et sur sa contribution au développement professionnel des enseignants. Bien que plusieurs auteurs s'intéressent au fonctionnement des écoles en CAP, peu de recherches ont essayé de comprendre son apport à l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie et au sentiment d'autoefficacité en enseignement. Les données recueillies portent sur une période de trois ans suivant un protocole en deux temps (pré et post) auprès de 89 enseignants. Les connaissances et les compétences

en enseignement en littératie ainsi que le sentiment d'autoefficacité ont été évalués au moyen de deux questionnaires réalisés au début de l'expérimentation et après trois ans. Une augmentation statistiquement significative des compétences et des connaissances en enseignement ainsi que celle de l'autoefficacité en enseignement ont été observées entre le début et la fin de la recherche. Les résultats suggèrent que le fonctionnement en CAP associé aux activités de formation et d'accompagnement aurait une influence sur les connaissances et les compétences en enseignement en littératie et, qui plus est, sur le sentiment d'autoefficacité en enseignement.

---

## ABSTRACT

### **The contributions of a professional learning community to the self-assessment of literacy teaching and a sense of self-efficacy in eight schools**

André C. MOREAU

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Martine LECLERC

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Brigitte STANKÉ

University of Montreal, Québec, Canada

This article presents the results of a study on schools working in a professional learning community (PLC) and its contribution to teachers' professional development. Although many authors are interested in how the PLC works in schools, little research has been done on its contribution to teachers' self-assessment of their literacy-teaching knowledge and skills, and on their sense of self-efficacy. The data covers a period of three years following a two-phase protocol (pre and post) with 89 teachers. Literacy-teaching knowledge and skills and a sense of self-efficacy were assessed using two questionnaires, one given at the beginning of the study and the other three years later. A statistically significant increase in teaching knowledge and skills and a sense of self-efficacy were observed between the beginning and end of the study. The results suggest that in relation to training and support activities, working in a PLC would have an influence on teachers' literacy-teaching knowledge and skills and on their sense of self-efficacy.

## RESUMEN

### **La contribución del funcionamiento en comunidad de aprendizaje profesional de ocho escuelas sobre la auto-apreciación en enseñanza en alfabetización y sobre el sentimiento de auto-eficacia**

André C. MOREAU

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Martine LECLERC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Brigitte STANKÉ

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre el funcionamiento de una escuela en comunidad de aprendizaje profesional (CAP) y su contribución al desarrollo profesional de los maestros. Aunque varios autores se interesan en el funcionamiento de las escuela con CAP, pocas investigaciones han tratado de comprender su contribución a la auto-apreciación de los conocimientos y de competencias en alfabetización y sobre el sentimiento de auto-eficacia. Los datos compilados comprenden un periodo de tres años de acuerdo con un protocolo en dos tiempos (pre y post) entre 89 maestros. Los conocimientos y competencias en alfabetización y el sentimiento de auto-eficacia fueron evaluados mediante dos cuestionarios realizados al comenzar la experiencia y tres años más tarde. Un aumento estadísticamente significativo de las competencias y conocimientos en enseñanza así como la auto-eficacia en enseñanza fueron observados entre el principio y el fin de la investigación. Los resultados sugieren que el funcionamiento en CAP asociados a las actividades de formación y acompañamiento tendría una influencia sobre los conocimientos y las competencias en enseñanza de la alfabetización y más aun sobre el sentimiento de auto-eficacia en enseñanza

## Introduction

Cet article présente les résultats d'une recherche portant sur l'implantation du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) auprès du personnel du préscolaire et du primaire de huit écoles. Prenant appui sur une volonté politique du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003, 2004 et 2005) d'améliorer l'apprentissage en littératie chez les élèves, l'équipe de chercheurs a été sollicitée afin de documenter les changements qui s'opèrent lorsque des écoles implantent le fonctionnement en CAP pour actualiser les meilleures pratiques en enseignement en littératie<sup>1</sup>.

Les sections suivantes présentent d'abord une réflexion sur l'école inclusive fonctionnant en CAP. Il est ensuite question des principales recherches étudiant le fonctionnement en CAP, de l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie, de même que de l'autoefficacité en enseignement. Ces éléments de recherche ont permis d'élaborer une méthodologie de type corrélatif en vue de préciser l'apport de l'implantation du fonctionnement des écoles en CAP aux connaissances et compétences déclarées en enseignement de la littératie ainsi qu'à l'autoefficacité en enseignement. Les sections sur les résultats, la synthèse et la discussion terminent ce texte en soulevant les principales conclusions documentées.

## Réflexion sur l'école inclusive fonctionnant en communauté d'apprentissage professionnelle

Certains auteurs documentent le peu de données existantes sur les retombées dans les milieux scolaires de l'implantation des réformes en éducation et des programmes spécifiques (Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet et Turcotte, 2012; Charbonneau et Tardif, 2002). Dans le même ordre d'idées, lorsqu'il est question de réforme et plus particulièrement d'écoles inclusives, l'implantation des pratiques d'enseignement, dites efficaces, constitue un défi pour de nombreux milieux scolaires (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Vus comme un processus complexe et dynamique, les changements en éducation, pour qu'ils puissent se réaliser à long terme, exigent des mesures de régulation et d'ajustement constants en plus de réunir les conditions favorables à leur mise en œuvre. Il s'agit de trouver un équilibre entre, d'une part, le caractère plutôt uniforme des politiques et des programmes gouvernementaux difficiles à implanter et à maintenir, et, d'autre part, la diversité des cultures dans les différents milieux scolaires qui est propre à leur

- 
1. La « littératie » est un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture et au monde de l'écrit (oral, lecture et écriture). La littératie permet à toute personne d'avoir un rapport à l'autre et au monde, d'interagir, de communiquer, de penser, d'apprendre, de socialiser et de développer un sens critique; elle constitue un puissant facteur d'épanouissement des personnes, de développement économique, de cohésion sociale et de vie démocratique. En ce sens, l'expression « enseignement en littératie » désigne les pratiques intégrant une variété de textes, de dispositifs pédagogiques, de supports en papier ou technologiques et d'interventions variées en littératie (Moreau, Leclerc, Lépine et Ruel, 2003).

dynamique organisationnelle et socioprofessionnelle. C'est par un fonctionnement scolaire qui favorise la pratique réflexive entre enseignants, fondée sur les recherches, le modelage par l'observation de collègues ainsi que leurs rétroactions qu'il est possible de prétendre à une mise en œuvre effective de ces changements (Bélanger *et al.*, 2012).

Pour l'enseignant, il ne s'agit plus de savoir comment enseigner, mais plutôt de savoir comment être efficace dans son enseignement pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). En quelque sorte, il est impératif de reconnaître l'importance de la qualité des ressources humaines et des relations entre les membres des communautés éducatives<sup>2</sup> qui contribue à actualiser au quotidien les meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation, 1998 et 2004). Ces changements en enseignement, influencés par les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche, sont en évolution constante et gagnent à être acquis durant la formation initiale (Brodeur *et al.*, 2005) et à être perfectionnés au cours de la formation continue. En ce sens, Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) rappellent la nécessité de travailler avec les enseignants dans leur environnement et de les accompagner dans leur développement professionnel pour favoriser l'apprentissage des élèves. À cet égard, les activités efficaces de développement professionnel sont celles qui suscitent la réflexion à partir de situations authentiques (Butler, 2005; Leclerc, Labelle et Moreau, 2012).

Reconnaissons également que l'enseignement à des groupes hétérogènes en contexte d'inclusion amène les enseignants à réaliser une gamme étendue d'activités pour répondre aux divers besoins que les élèves ont à combler. Les enseignants sont confrontés à de nouvelles réalités qui, parfois, dépassent leur cadre habituel de connaissances et de compétences. Par contre, dans l'histoire de l'éducation québécoise, cette réalité récente de l'enseignement en classe ordinaire auprès d'élèves ayant des besoins particuliers offre la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances et d'établir des relations avec les membres de la communauté éducative (ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Cette réalité scolaire amène des changements professionnels dans le sens du «vouloir accomplir» de manière satisfaisante pour soi et pour sa communauté les fonctions sociales que confère l'enseignement auprès de ces élèves en difficulté (Moreau, 2010). Or, pour plusieurs enseignants, ces situations évoquent plutôt un manque de connaissances ou de compétences et, parfois même, des expériences négatives (Rousseau, 2010).

En outre, le contexte de réforme et d'inclusion scolaire force en quelque sorte les enseignants à se renouveler afin de répondre à ces nouvelles réalités de la société. L'approche sociale de l'apprentissage<sup>3</sup> soutient que l'école fonctionnant en collaboration/partenariat (Bandura, 2003) ou en CAP constitue l'une des meilleures

- 
2. L'expression « communauté éducative » est utilisée pour désigner ici un environnement éducatif comme la classe, l'école ou les systèmes de services éducatifs dans les domaines scolaires, de la santé ou des services sociaux. Une communauté éducative est « une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 15).
  3. De façon générale, l'apprentissage correspond au processus d'acquisition et de développement de connaissances, de savoirs, de représentations, d'attitudes, de conduites relativement cohérents et durables chez la personne (Legendre, 2005). L'apprentissage pour toute la vie renvoie à l'idée qu'il n'y a pas d'âge pour apprendre.

pratiques liées au développement professionnel des enseignants (Hord et Sommers, 2008; Putnam et Borko, 2000; Laferrière et Allaire, 2010) et permet d'accroître le sentiment d'efficacité personnel de ces derniers (Stegall, 2011). Toutefois, dans ce contexte de réforme et d'école inclusive, le sentiment d'autoefficacité personnel des enseignants est soit fragilisé, soit renforcé en raison des conditions et des expériences heureuses ou difficiles qu'ils vivent dans leur environnement scolaire (Bandura, 2010; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Il y a donc interaction entre les croyances d'efficacité en enseignement et les conditions de l'environnement scolaire des enseignants.

Cette perspective sociocognitive de l'apprentissage (Bandura, 2010; Carré, 2004) et de l'environnement scolaire est prégnante dans les recherches sur les écoles inclusives fonctionnant en collaboration ou en CAP. À cet égard, Bandura (2010) adhère à l'hypothèse que le sentiment d'autoefficacité personnel dépasse la simple conception individuelle et qu'en contexte de groupe de travail une conception d'efficacité collective peut se développer. Cette conception théorique permet d'analyser les relations entre les croyances d'autoefficacité en enseignement et le type de fonctionnement d'équipe-école qui ont – ou non – des effets stimulants ou démoralisants sur le sentiment d'autoefficacité des enseignants (Bandura, 2003). Ainsi, l'autoefficacité en enseignement peut être améliorée (Stegall, 2011). Peu de recherches documentent les liens entre les facteurs que sont la CAP et l'autoefficacité en enseignement.

## Recherches sur les écoles fonctionnant en communauté d'apprentissage professionnelle

Pour améliorer l'apprentissage et la réussite de tous les élèves, plusieurs écoles misent sur le développement professionnel de leurs membres et adoptent le fonctionnement en CAP (Dufour, 2003; Fullan, 2007; Hord, 1997; Roy et Hord, 2006). Laferrière et Allaire (2010), de même que Savoie-Zajc (2013), recensent différents termes qui gravitent autour de ce concept, soit la communauté de pratique, la communauté d'apprentissage, la communauté d'apprentissage professionnelle, parmi d'autres. Ces termes varient selon la vision et les dimensions priorisées ou valorisées par les chercheurs et se regroupent selon différents niveaux d'intérêt de recherche.

Bien que le fonctionnement de l'école en CAP ait été reconnu comme un moyen efficace pour soutenir la réussite scolaire, peu de recherches francophones ont été menées pour documenter les apports de ce type de fonctionnement quant à l'autoefficacité en enseignement (Stegall, 2011). Toutefois, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de travailler avec les enseignants dans leur environnement et de les accompagner dans leur développement professionnel pour réaliser des changements ancrés dans le milieu afin d'accroître leur autoefficacité en enseignement (Bandura, 2003; Dionne et Couture, 2010; Dionne, Lemyre, Savoie-Zajc, 2010). Le cadre d'analyse sociale de Bandura (2003, 2010) explique l'influence du sentiment d'autoefficacité en enseignement sur le développement cognitif et la réussite scolaire des élèves (Gaudreau *et al.*, 2012).

## Autoappréciation en enseignement en littératie et autoefficacité en enseignement

Bandura (1997, 2003; Carré, 2004), un pionnier de la théorie sociocognitive de l'*agentivité*<sup>4</sup>, prétend que la personne est proactive, capable d'auto-organisation, d'autoréflexion et d'autorégulation. Chez la personne, où elle est considérée comme une faculté d'ordre supérieur des systèmes complexes de représentation<sup>5</sup>, l'autoefficacité correspond à un ensemble différencié de croyances en ses capacités à agir de façon efficace pour produire des résultats que la personne désire par ses actions ou ses buts. L'autoefficacité traduit un sentiment d'efficacité personnel qui, en contexte scolaire, peut être étudié chez l'apprenant et chez le personnel enseignant (Carré, 2004). Pour les enseignants, les croyances d'efficacité influent sur le système cognitif et agissent sur les choix des enseignants, sur le degré de motivation, sur les attitudes, sur les émotions et sur l'acquisition de connaissances et de compétences. L'autoefficacité en enseignement est influencée par de multiples facteurs, notamment : *a*) la persuasion verbale (Poulou, 2007); *b*) l'expérience vicariante (Bandura, 2003; Poulou, 2007); et *c*) le type d'expériences (succès ou non des expériences antérieures) (Gauthier *et al.*, 2012). Ce dernier facteur demeure la plus importante source d'influence du sentiment d'efficacité chez les enseignants en formation continue (Bandura, 2003; Carré 2004).

L'analyse des recherches des dix dernières années renseigne sur l'intérêt de chercheurs à décrire les relations entre l'autoefficacité en enseignement et les facteurs liés à l'enseignement (Corkett, Hatt et Benevides, 2011; Linek, Sampson, Raine, Klakamp et Smith, 2006; Saracaloglu et Yenice, 2009; Tschannen-Morn et Johnson, 2011). Par exemple, les résultats des travaux de Corkett *et al.* (2011) suggèrent une forte corrélation entre le niveau d'autoefficacité des enseignants et leur représentation de l'efficacité de leurs élèves, sans toutefois révéler de corrélation entre le niveau d'autoefficacité en enseignement et le niveau de compétences en littératie de ces élèves. Pour leur part, les travaux de Gaudreau et ses collègues (2012) décrivent l'impact d'un haut niveau d'autoefficacité en enseignement sur la réussite scolaire des élèves ayant des difficultés de comportement. Ces chercheurs soulignent le peu de recherches menées auprès d'enseignants en formation en cours d'emploi et recommandent que les activités de formation continue liées à une démarche réflexive puissent, d'une part, se dérouler sur une période suffisamment longue pour favoriser un

- 
4. L'*agentivité* concerne « les actes réalisés individuellement » : plusieurs actions destinées à servir un but précis peuvent aboutir à divers types de résultats. Or, la nature précise à l'origine des actions visant un objectif défini constitue la caractéristique clé de l'*agentivité* personnelle (Bandura, 2003, p. 13).
  5. Le terme « représentation », en tant qu'activité mentale, réfère aux systèmes complexes d'interprétation régissant notre relation avec le monde et avec les autres et qui oriente et structure les interactions d'ordres collectif et individuel. La représentation est sociale et comporte un caractère dynamique et modifiable. Elle renvoie aux fonctions cognitives dévolues au développement identitaire, social et individuel, à l'orientation de conduites, à la construction de croyances ainsi qu'au partage de connaissances médiatisé par la cognition, la communication, le langage et les rapports sociaux. C'est par la communication et le discours que les représentations sont perceptibles et acquises. La représentation donne un sens et aide à comprendre le monde (Apostolidis, Duveen et Kalampalikis, 2002; Phillion, 2005). Dans cette recherche, la croyance constitue l'un des éléments des représentations sociales chez la personne.

changement de pratique et, d'autre part, influencer le sentiment d'autoefficacité en enseignement afin d'intervenir efficacement en contexte difficile.

Dans le contexte de fonctionnement CAP, Dionne et Couture (2010) ont cherché à décrire l'influence de la CAP sur le développement professionnel et sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants en sciences du primaire au Québec et en Ontario. Les résultats des analyses qualitatives (entretiens individuels et questionnaires) ne révèlent pas de différence entre ces deux groupes et montrent que les données sur le sentiment d'autoefficacité sont élevées dès le début de la démarche de recherche. Toutefois, ces résultats mettent en évidence une contribution positive de la CAP sur le rehaussement du sentiment d'autoefficacité en enseignement et sur l'expertise professionnelle des deux groupes. En outre, les auteurs rapportent que le fonctionnement en CAP constitue un lieu de ressourcement, de consolidation de la confiance en soi et une source de motivation. Les auteurs concluent que le fonctionnement en CAP peut potentiellement influencer le sentiment d'autoefficacité des enseignants en sciences du primaire. N'ayant porté que sur un échantillon restreint de six enseignants ainsi que sur des données qualitatives, les résultats de l'étude ne peuvent être généralisés. De plus, ces résultats soulèvent des questions sur le type d'évaluation représentative de ce concept au regard de l'état des connaissances.

L'autoefficacité en enseignement constitue l'un des meilleurs prédicteurs de la volonté de l'enseignant d'adhérer à de nouvelles pratiques d'enseignement et de les adopter (Bandura, 2003; Perreault, Brassart et Dubus, 2010). Selon Bandura (2003), l'évaluation de l'autoefficacité par des mesures adaptées à un domaine spécifique est plus efficace que celle intégrant des mesures générales de croyances. Plus précisément, trois niveaux d'évaluation de nature quantitative sont à considérer: *a*) un niveau spécifique de mesures d'autoefficacité selon des conditions précises; *b*) un niveau intermédiaire de mesure d'autoefficacité pour des catégories d'un domaine d'activité ayant des propriétés communes; et *c*) un niveau général d'autoefficacité non associé à un domaine d'activité (Bandura, 2003, p. 80). Dans la présente recherche, deux niveaux de mesures d'autoefficacité ont été adoptés, soit une mesure spécifique d'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie et une mesure intermédiaire d'autoefficacité en enseignement. Pour Bandura (2003), ces deux types de mesures offrent un niveau optimal de précision pour décrire et pour expliquer le domaine et la situation de la mesure d'autoefficacité en contexte d'enseignement en littératie.

### **Autoappréciation des connaissances et de compétences en enseignement en littératie**

L'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie désigne la mesure spécifique qui vise à décrire et à expliquer certaines capacités en enseignement en littératie. La construction de cette mesure s'appuie sur les connaissances scientifiques des données probantes documentées dans des recherches de qualité; à cet égard, les travaux des tables d'experts en enseignement en littératie ont été les sources d'information pour préciser le contenu de cette mesure (MEO, 2003, 2004 et 2005). La démarche d'élaboration de cet outil quantitatif

s'appuie sur la méthode élaborée par Bandura (2003, p. 70-73). Les avantages de cette mesure sont variés, dont celui de préciser les connaissances et les compétences perçues par les participants en enseignement en littératie.

### **Autoefficacité en enseignement**

Ce concept renvoie aux croyances de la personne en ses capacités d'organiser et d'exécuter des actions requises pour produire des résultats souhaités ou pour atteindre un but. À l'origine, évaluée selon une démarche quantitative (Gibson et Dembo, 1984) et reprise par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001), l'autoefficacité en enseignement est un construit complexe composé de deux facteurs : le premier, « l'efficacité personnelle », est lié aux croyances de l'enseignant en sa capacité à influencer l'apprentissage des élèves (résultats escomptés) et le second, « l'efficacité générale », porte sur les croyances en sa capacité d'enseignement à exercer une influence positive sur l'apprentissage des élèves en dépit de l'environnement social et familial. Plus le score est élevé à chacun de ces facteurs, plus le niveau d'autoefficacité générale en enseignement est élevé.

En outre, le niveau faible ou élevé de croyances d'efficacité influence les enseignants dans leur attitude positive ou négative et leur capacité (faible ou élevée) de choix, d'effort et de persévérance, dont ils s'investissent pour réaliser une tâche ou pour atteindre un but. Les enseignants qui croient pouvoir obtenir des résultats dans leur action auront de fortes raisons d'agir et de persévérer; à l'inverse, ceux qui ne pensent pas obtenir les résultats qu'ils désirent par leurs actions auront de faibles raisons d'agir ou de persévérer lorsqu'ils seront confrontés à des difficultés (Bandura, 2003; Carré, 2004; Dusseault *et al.*, 2001). Réciproquement, selon le principe d'apprentissage social, le sentiment d'efficacité élevé des enseignants perçu par les élèves favorise le développement de compétences cognitives et émotionnelles chez ces derniers et contribue à leur réussite scolaire (Bandura, 2003).

## **Questions de recherche**

Les caractéristiques interactives et réciproques du fonctionnement en collaboration de type CAP aident à une meilleure articulation entre le développement professionnel des enseignants, l'amélioration des pratiques en enseignement et l'apprentissage des élèves (Bandura, 2003; Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007; Savoie-Zajc et Dionne, 2006). L'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie jumelée à l'autoefficacité en enseignement sont des indicateurs puissants du développement professionnel qui, en relation avec le fonctionnement d'écoles en CAP, favorisent partiellement la réussite scolaire des élèves (Bandura, 2003; Fullan, 1999; Gaudreau *et al.*, 2012). Le nombre limité de recherches dans ce domaine incite à poursuivre les travaux en ce sens.

En outre, cette prémisse soulève la question de recherche suivante : l'implantation d'un fonctionnement d'écoles en CAP influence-t-elle l'autoévaluation des

connaissances et des compétences en enseignement, ainsi que l'autoefficacité en enseignement du personnel enseignant du préscolaire et du premier cycle primaire?

## Méthodologie

Cette section reprend les éléments de la méthode que sont les milieux et les participants, les outils de collecte des données, le protocole et le déroulement, ainsi que le plan des analyses statistiques.

### Milieux et participants

La recherche a été réalisée dans huit écoles d'un conseil scolaire francophone de l'Ontario. Le recrutement des participants s'est effectué auprès du personnel de ces écoles désignées par le conseil scolaire, ce qui constitue un échantillon intentionnel non probabiliste. La désignation de ces milieux s'appuie sur le critère de performance des écoles liées aux résultats des épreuves provinciales en lecture : écoles associées à de faibles résultats en lecture, écoles liées à des résultats près de la moyenne et écoles dites très performantes. L'échantillon de participants est constitué de 89 participants, dont 56 professionnels en enseignement qui ont répondu aux questionnaires au début et à la fin de la collecte des données; 33 participants n'ont participé qu'à l'un des deux temps de recherche en raison principalement du changement de personnel au cours des trois années scolaires. Les données des participants qui ont contribué à la collecte des données soit aux deux temps, soit aux deux questionnaires, ou à l'un des deux ont fait l'objet d'une analyse; le nombre des participants varie en raison de leur choix de répondre ou de ne pas répondre à l'un des deux questionnaires. Ces 56 participants agissent comme titulaires de classe, accompagnateurs en littératie ou enseignants-ressources. Parmi ces participants, 5 sont de sexe masculin et 51 de sexe féminin. Quatre-vingts pour cent de ces professionnels possèdent un diplôme de premier cycle universitaire, 18 % un diplôme de deuxième cycle universitaire, 1 % un certificat et 1 % un diplôme de troisième cycle universitaire. La moyenne d'âge chronologique de ces professionnels est de 38,33 ans et la moyenne d'années d'expérience en enseignement est de 12,6 ans.

### Outils de collecte de données

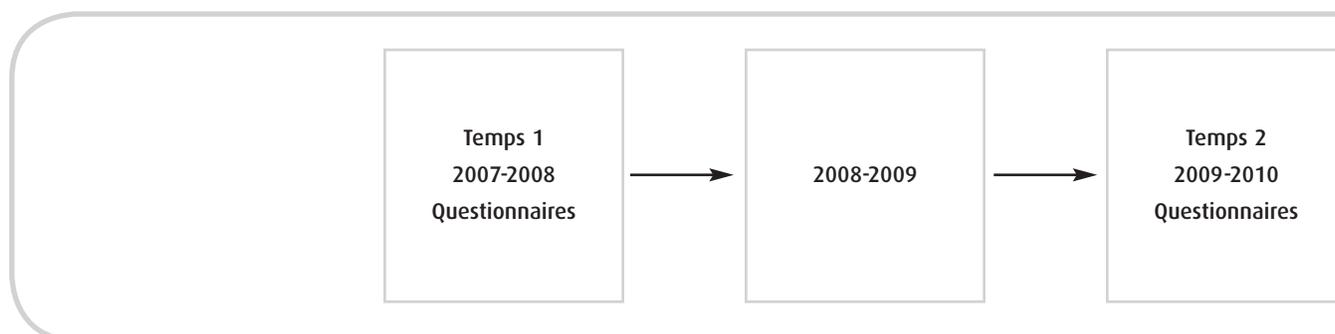
Deux questionnaires ont été utilisés. Le premier, l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie (ACCEL), concerne les représentations en enseignement et le second mesure l'autoefficacité en enseignement qui documente les croyances en enseignement. Le premier questionnaire (ACCEL) a été élaboré par l'équipe de recherche et validé par trois experts en enseignement de la lecture (Leclerc et Moreau, 2010). Ce questionnaire prend appui sur le *Guide d'enseignement efficace de la lecture* (MEO, 2003) et s'inspire de la méthode par questionnaire de Bandura (2003, p. 72-73). Il comporte deux sections de 50 affirmations regroupées en 23 questions. La première section permet au répondant d'apprécier ses connaissances en enseignement en littératie et la deuxième

section aborde les compétences en enseignement de la lecture. Une dernière section pour les commentaires termine cet instrument (voir l'annexe). Le répondant note, sur une échelle de 0 à 10, la représentation qu'il a de ses connaissances ou de sa compétence à réaliser la tâche. Ainsi, 0 désigne « je ne connais pas du tout ou je ne maîtrise pas du tout » et 10, « je connais parfaitement ou je maîtrise parfaitement ». Le score total le plus élevé est de 500 points. Le second questionnaire, intitulé *Échelle d'autoefficacité en enseignement*<sup>6</sup> (ÉAEE) (Dussault *et al.*, 2001), comporte 15 énoncés où l'enseignant est appelé à indiquer son opinion sur une échelle Likert allant de 1 « Tout à fait en désaccord » à 6 « Tout à fait d'accord ». L'autoefficacité en enseignement est composée de deux facteurs : *a*) le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant (p. ex. : « Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles ») et *b*) le sentiment d'efficacité générale (p. ex. : « La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux »). Plus le score est élevé à chacun de ces facteurs, plus l'autoefficacité en enseignement est élevée. Gibson et Dembo (1984) rapportent un coefficient alpha (Cronbach) de consistance interne égal à 0,79 comme indice de fidélité du test. L'évaluation des qualités psychométriques de la version française de l'ÉAEE confirme la validité de construit du questionnaire (Dussault *et al.*, 2001).

### Protocole et déroulement de la recherche

Le protocole de recherche à mesures répétées a été déployé de 2007 à 2010. La première collecte de données a été réalisée en janvier 2008 et la deuxième collecte de données au mois de mai 2010; la figure 1 illustre ce protocole.

Figure 1. Déroulement sur trois ans du protocole de recherche à mesures répétées



La première année scolaire a été caractérisée par une première collecte de données et par la mise en place du fonctionnement en CAP dans chaque école grâce aux rencontres d'équipes collaboratives, dont la fréquence était d'une fois en moyenne toutes les six semaines. Le fonctionnement en CAP s'est poursuivi sur deux autres années. L'équipe de chercheurs a documenté l'implantation du fonctionnement des

6. Cette échelle est la traduction et l'adaptation canadienne-française du *Teacher efficacy scale*. Elle a été validée au Québec par M. Dussault, P. Villeneuve et C. Deaudelin (2001).

écoles en CAP durant ces trois années. Au début des années scolaires 2008-2009 et 2009-2010, l'équipe de recherche a fourni une rétroaction sur le fonctionnement de l'école comme CAP. Les rencontres entre les chercheurs et les enseignants ont permis de discuter, d'interroger ou de valider certaines observations, de cerner certaines pistes de formation ou d'accompagnement et elles ont conduit les participants à se projeter dans l'avenir pour définir des moyens d'action considérés comme importants pour améliorer le fonctionnement en CAP ou les pratiques en enseignement en littératie (p. ex. : la technique de « l'arc-en-ciel » selon Chevalier et Buckles [2013]).

L'implantation du fonctionnement en CAP a été documentée en fonction de la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) (Leclerc et Moreau, 2010). De plus, les chercheurs ont obtenu le certificat d'éthique et respecté l'application des règles d'éthique de la recherche. Les participants leur ont accordé leur consentement à participer à la recherche au début de chaque année scolaire.

### Plan d'analyse

Les analyses statistiques comportent des analyses descriptives (moyennes, écart-type, variance), ainsi que des analyses de variance à mesures répétées par la méthode GLM (modèle linéaire général). Ces analyses ANOVA ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS.

## Résultats et analyse

### L'autoappréciation des connaissances et de compétences en enseignement en littératie

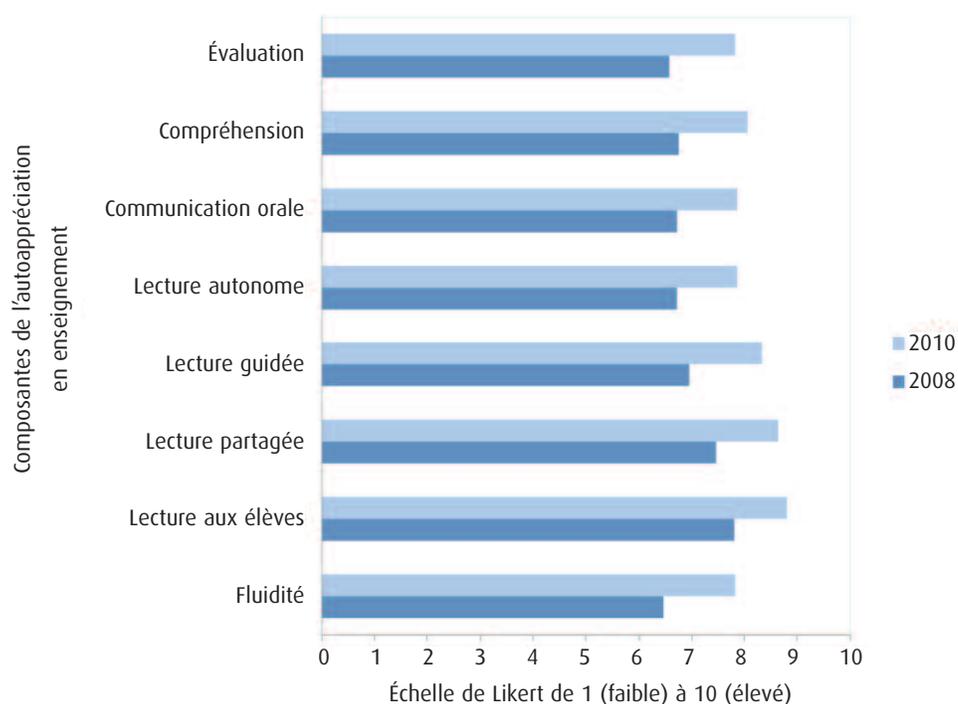
La passation en deux temps (en 2008 et en 2010) du questionnaire d'ACCEL fournit des réponses à la question principale relative à l'apport de l'implantation du fonctionnement en CAP sur l'autoappréciation des participants. Le tableau 1 présente les résultats des mesures au premier et au deuxième temps de collecte des données.

Tableau 1. **Scores moyens et écarts-types de l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie**

	Facteurs	N	Moyenne	Écart-type
2008	Connaissances	54	5,65	1,57
	Compétences	54	7,19	1,74
	Connaissance et compétences	54	6,70	1,64
2010	Connaissances	56	6,91	0,915
	Compétences	56	8,15	1,08
	Connaissance et compétences	56	7,83	0,98

L'ANOVA à mesures répétées montre une augmentation statistiquement significative de l'autoappréciation des connaissances ( $F = 26,495$ ,  $dl = 1$ ,  $p = 0,0001$ ) et des compétences ( $F = 10,99$ ,  $dl = 1$ ,  $p = 0,001$ ) en enseignement en littératie chez les participants. Plus spécifiquement, les résultats d'analyse fine des sous-domaines de l'ACCEL fournissent un profil de l'ensemble des participants (figure 2). À titre d'exemple, les participants présentent les scores les plus élevés à la fin de la recherche (mesure au temps 2) en ce qui a trait à leurs compétences à réaliser des situations *a*) de lecture aux élèves; *b*) de lecture partagée; et *c*) de lecture guidée. Dans une moindre mesure, on constate également une amélioration lorsqu'ils apprécient leurs connaissances et leurs compétences pour *a*) enseigner la fluidité en lecture; *b*) intégrer les pratiques d'évaluation; et *c*) réaliser la lecture autonome.

Figure 2. **Évolution des profils de l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie**



### L'autoefficacité en enseignement

L'autoefficacité en enseignement décrit les croyances qu'un enseignant a de sa capacité à mobiliser ses ressources et à accomplir les actions requises pour répondre aux exigences en enseignement. L'échelle regroupe deux facteurs (interne et externe), soit *a*) le sentiment d'efficacité personnelle et *b*) le sentiment d'efficacité générale. Le tableau 2 présente les résultats des mesures au début et à la fin de la troisième année de la recherche.

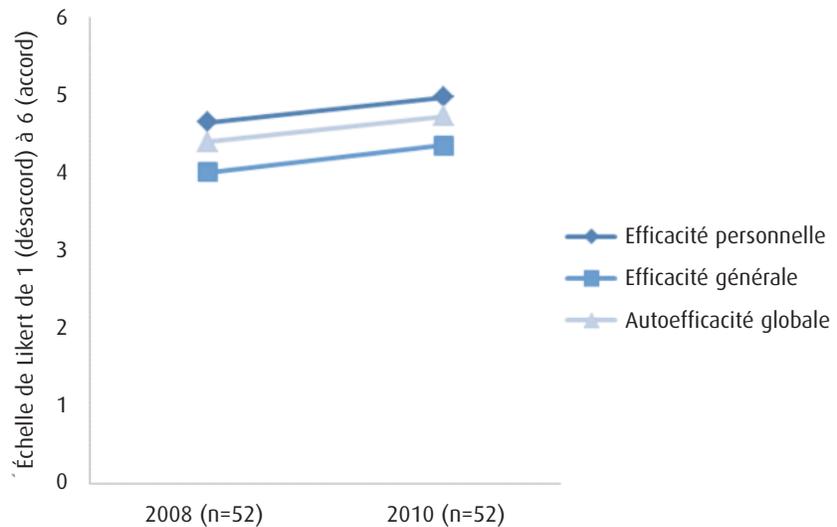
Tableau 2. Scores moyens et écarts-types du sentiment d'autoefficacité en enseignement

	Facteurs	N	Moyenne	Écart-type
2008	Efficacité personnelle	52	4,65	,529
	Efficacité générale	52	4,00	,559
	Efficacité globale	52	4,39	,44
2010	Efficacité personnelle	56	4,97	,59
	Efficacité générale	56	4,35	,999
	Efficacité globale	56	4,72	,599

Les résultats de toutes les analyses montrent une évolution positive entre la première et la seconde mesure, soit avant et après l'implantation du fonctionnement en CAP. La figure 3 illustre la progression des scores moyens de l'efficacité personnelle, de l'efficacité générale et de l'autoefficacité globale en enseignement des 52 participants 28 mois après le début de la recherche. Les relations sont élevées tant en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle ( $F = 8,768$ ,  $dl = 106$ ,  $p = 0,004$ ), le sentiment d'efficacité générale ( $F = 4,861$ ,  $dl = 106$ ,  $p = 0,03$ ) que le niveau d'autoefficacité globale en enseignement ( $F = 10,75$ ,  $dl = 106$ ,  $p = 0,001$ ).

Le résultat de cette analyse, qui démontre la progression de l'efficacité personnelle observée à la troisième année (mesure au temps 2), est statistiquement significatif et indique que les participants sont plus portés à croire en leur capacité d'influencer les apprentissages des élèves (composante interne). Ce niveau plus élevé du sentiment d'efficacité personnelle amène aussi les participants à croire davantage en la capacité de leurs élèves et en leur propre capacité à pouvoir adapter leurs interventions selon les besoins de ces derniers ainsi qu'à être plus efficaces dans leur enseignement. De façon semblable, la progression de l'efficacité générale, observée à la fin de la recherche (mesure au temps 2), indique que les participants ont un niveau statistiquement plus élevé de croyance en leur capacité d'apporter des changements chez les élèves en dépit des contraintes extérieures liées au contexte scolaire (composante externe). Il s'agit d'un apport significatif de l'implantation du fonctionnement en CAP sur l'autoefficacité en enseignement.

Figure 3. **Scores moyens de la progression du sentiment d'autoefficacité en enseignement**



## Synthèse et discussion

Somme toute, que révèlent ces résultats d'analyse? D'une part, ils montrent qu'il existe un apport positif et significatif entre le niveau d'appréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie et le fonctionnement des écoles en CAP. Ces résultats d'analyse suggèrent également que les enseignants obtiennent un score plus élevé lorsque leurs connaissances et leurs compétences en enseignement de la littératie sont mesurées 28 mois après le début de l'implantation du fonctionnement des écoles en CAP. Les enseignants démontrent une progression statistiquement significative dans l'appréciation générale de leurs connaissances et de leurs compétences en enseignement de la littératie; le score le plus élevé est associé aux compétences en enseignement en littératie.

Bref, ces résultats d'analyse suggèrent qu'après l'implantation du fonctionnement des écoles en CAP les participants estiment avoir plus de connaissances, mais aussi qu'ils se sentent plus compétents en enseignement en littératie. Ils expriment être plus à l'aise d'utiliser en salle de classe les pratiques en enseignement en littératie reconnues comme étant efficaces. Ce changement significatif de l'autoappréciation suggère que les enseignants croient être plus à l'aise dans toutes les composantes en enseignement en littératie, particulièrement celles en lien avec la réalisation de situations de lecture aux élèves, de lecture partagée et de lecture guidée.

D'autre part, les résultats suggèrent également qu'après l'implantation du fonctionnement des écoles en CAP les participants ont un niveau d'autoefficacité en enseignement plus élevé, tant dans leur sentiment d'efficacité personnelle que dans

celui d'efficacité générale. Qui plus est, ce changement du niveau de l'autoefficacité en enseignement est statistiquement significatif et s'explique, en partie, par le fonctionnement en CAP (Dionne et Couture, 2010) qui intègre des séances de formation et d'accompagnement. La tendance de ces résultats suggère que ces enseignants ont une plus forte croyance en leur capacité à influencer l'apprentissage des élèves. En outre, ce niveau d'autoefficacité plus élevé détermine partiellement leur façon de planifier, de structurer leurs activités pédagogiques et d'intervenir auprès des élèves pour répondre à leurs besoins ou, du moins, pour résoudre les problèmes éducatifs rencontrés. De plus, cet apport positif du niveau d'autoefficacité en enseignement atténue la croyance des enseignants à ne pas pouvoir faire grand-chose ou à n'avoir qu'une influence très limitée lorsqu'ils ont des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. En quelque sorte, les enseignants qui manifestent un niveau plus élevé d'autoefficacité en enseignement ont tendance à penser qu'il est possible que les élèves ayant des difficultés puissent apprendre et réussir (Bandura, 2003; Dionne *et al.*, 2010; Corkett *et al.*, 2011; Gaudreau *et al.*, 2012; Philips, 2009). En outre, ils estiment que les problèmes d'apprentissage peuvent être surmontés par des mesures éducatives efficaces.

Ces résultats suggèrent en quelque sorte que l'implantation du fonctionnement de l'école en CAP entraîne un impact positif sur le développement des connaissances et des compétences en enseignement en littératie des participants. De surcroît, l'implantation du fonctionnement en CAP influence positivement le niveau d'autoefficacité en enseignement des participants. Ces résultats vont dans le sens des analyses qualitatives de l'étude de Dionne et Couture (2010) qui indique des changements positifs du sentiment d'efficacité. En quelque sorte, les activités en CAP, qui suscitent la réflexion et les rétroactions entre collègues (Bélanger *et al.*, 2012), améliorent les pratiques en enseignement (connaissances et compétences) et contribuent ainsi au développement professionnel en enseignement (sentiment d'efficacité personnelle) (Bandura, 2003; Pitman, 2008).

Plus précisément, ces résultats vont dans le sens de la théorie sociale de Bandura (2003). Un environnement d'apprentissage favorable au développement professionnel (connaissances et compétences), tel le fonctionnement de l'école en CAP, influence positivement les compétences et les croyances des enseignants en leur efficacité professionnelle. Et ces croyances élevées en leur efficacité en enseignement déterminent partiellement leur façon de planifier et de structurer les activités d'enseignement et, indirectement, façonnent ce que font les élèves de leurs propres capacités d'apprendre. Les participants ayant développé un sentiment d'efficacité plus élevé choisissent des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de perfectionner leurs compétences et leurs connaissances. Ils se fixent des objectifs élevés, régulent mieux leurs efforts, persévèrent devant les difficultés, gèrent mieux leur stress et leur anxiété et, ainsi, obtiennent de meilleures performances (Bandura, 2003). En ce sens, Carré (2004) ajoute qu'on peut difficilement s'attendre à une modification des pratiques en enseignement du personnel scolaire si ces personnes ne croient pas en leurs capacités à produire des conduites d'engagement et de persévérance en enseignement.

Sur le plan organisationnel, plus le niveau d'autoefficacité en enseignement s'avère élevé (sentiment positif), plus les objectifs que s'imposent les membres du personnel ont de chance d'être de haut niveau et plus leur engagement est perceptible. Indirectement, ce niveau d'autoefficacité en enseignement plus élevé du personnel enseignant façonne en quelque sorte les croyances des élèves en leur propre capacité d'apprendre (Bandura, 2003).

## Conclusion

Cette recherche précise les relations entre l'implantation d'un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle et le développement professionnel en enseignement, selon deux grands vecteurs que sont le sentiment d'autoefficacité et l'autoévaluation en enseignement. Les résultats d'analyse fournissent un éclairage quant à l'apport de l'implantation d'un fonctionnement d'écoles en CAP sur le développement professionnel étudié sous l'angle du principe d'apprentissage réciproque (Bandura, 2003). Des augmentations statistiquement significatives ont été observées entre la première et la deuxième mesure quant à l'autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie et à l'autoefficacité en enseignement. En plus de fournir un niveau optimal de précision, ces deux mesures constituent une démarche novatrice.

En quelque sorte, le fonctionnement de l'école en CAP crée un contexte d'apprentissage vicariant et est un outil puissant dans la construction du sentiment d'autoefficacité en enseignement. Cette augmentation du sentiment d'autoefficacité en enseignement traduit en quelque sorte l'efficacité pédagogique collective des enseignants, ce qui affecte positivement différents aspects du fonctionnement de l'école (Bandura, 2003). Pour reprendre les conclusions de Romano (1996), le sentiment d'autoefficacité en enseignement constitue un indicateur solide du succès de toute formation. Selon lui, il est difficile de s'attendre à des changements de pratiques en enseignement si la personne ne croit pas en ses capacités d'innover.

Les limites de cette recherche liées, entre autres, au protocole à deux temps sans groupe témoin imposent de la prudence (Fortin, 2010). D'autres recherches doivent vérifier la contribution à long terme du travail en CAP pour mieux connaître les étapes de ce fonctionnement. De plus, des recherches doivent préciser les relations entre l'autoefficacité en enseignement du personnel scolaire et les croyances relatives au sentiment d'efficacité des élèves, mais aussi le niveau de compétence en littératie de ces derniers (Corkett *et al.*, 2011; Philips 2009). Enfin, les qualités psychométriques de l'outil Autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie sont à préciser, ce qui constitue une autre limite.

## Références bibliographiques

- APOSTOLIDIS, T., DUVEEN, G. et KALAMPALIKIS, N. (2003). Représentations et croyances. *Psychologie et société*, 5, 7-11.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- BANDURA, A. (2003). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- BANDURA, A. (2010). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46(1), 27-46.
- BÉLANGER, J., BOWEN, F., CARTIER, S., DESBIENS, N., MONTÉSINOS-GELET, I. et TURCOTTE, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire. Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, XL(1), 56-75.
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C. et BOUCHARD, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-335.
- BRODEUR, M., DEAUDELIN, C. et BRU, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- BUTLER, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- CARBONNEAU, M. et TARDIF, M. (dir.) (2002). *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- CARRÉ, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le 21<sup>e</sup> siècle? Dans J. Beillerot (dir.), *Autour de l'œuvre de Bandura* (p. 9-50). Paris: L'Harmattan, revue *Savoirs*.
- CHEVALIER, J. M. et BUCKLES, D. J. (2013). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. SAS2 Dialogue, Ottawa: Routledge.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Recherche, création et formation à l'université: une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.

- CORKETT, J., HATT, B. et BÉNÉVIDES, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65-98.
- DIONNE, L. et COUTURE, C. (2010). La recherche et l'innovation dans le domaine du développement professionnel des enseignants en sciences et mathématiques. Dans C. Couture et L. Dionne (dir.), *La formation et le développement professionnel des enseignants en sciences, technologie et mathématiques. Recherches internationales et approches novatrices sur la formation et le développement professionnel d'enseignants dans le domaine des sciences, de la technologie et des mathématiques*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- DUFOUR, R. (2003). Building a professional learning community. *School Administrator*, 60(5), 13-18.
- DUFOUR, R., EAKER, R. et DUFOUR, R. (2005). *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- DUSSAULT, M., VILLENEUVE, P. et DEAUDELIN, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du *Teacher efficacy scale*. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 181-194.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- FORTIN, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- FULLAN, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Londres, R.-U. : Taylor et Francis/Falmer.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- FULLAN, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Teacher College Press, Columbia University.
- GAUDREAU, N., ROYER, É., BEAUMONT, C. et FRENETTE, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- GIBSON, S. et DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- GORDON, S. P. (2006). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA : Allyn and Bacon.

- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- HORD, S. M. et SOMMERS, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities. Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- LAFERRIÈRE, T. et ALLAIRE, S. (2010). Perspective sociale. Développement professionnel d'enseignantes et d'enseignants : les passeurs de frontière qui façonnent l'École éloignée en réseau. *Éducation et Formation*, 293, 101-120.
- LECLERC, M., LABELLE, J. et MOREAU, A. C. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie*. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves. Gatineau, QC : Université du Québec en Outaouais.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- LINEK, W. M., SAMPSON, M. B., RAINE, I. L., KLAKAMP, K. et SMITH, B. (2006). Development of literacy beliefs and practices: Preservice teachers with reading specializations in a field-based program. *Reading Horizons*, 46(3), 183-213.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture*. Toronto : MEO.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004). *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*. Toronto : MEO.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2005). *L'éducation pour tous. Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année*. Toronto : MEO.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : MEQ.
- MOREAU, A. C. (2010). Enseignante et enseignant inclusifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : piste d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 147-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MOREAU, A. C., HÉBERT, M., LÉPINE, M. et RUEL, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18. Récupéré de <http://www.cnriss.org/revue>

- MOREAU, A. C. et LECLERC, M. (2011). Intervention centrée sur l'élève et retombées sur les apprentissages en lecture et écriture. *Lettrure*, 1, 25-41.
- PERREAULT, B., BRASSART, S.-G. et DUBUS, A. (2010, septembre). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de formation des enseignants. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève : Université de Genève.
- PHILION, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation* (thèse de doctorat, Faculté des études supérieures et de la recherche, Université d'Ottawa, Ontario).
- PHILIPS, D. R. (2009). *Quantitative Study of the Correlation of Teacher Leadership and Teacher Self-Efficacy on Student Reading Outcomes*. Recherche non publiée. University of Phoenix, AZ.
- PITMAN, J. (2008). *Teacher Perceptions of Leadership Practices and The Development of Professional Learning Communities: An Exploration* (thèse de maîtrise en éducation non publiée, University of Lethbridge, Alberta).
- POULOU, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- PUTNAM, R. T. et BORKO, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Education Researcher*, 29(1), 4-15.
- ROMANO, J. L. (1996). School personnel prevention training: A mesure of self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 57-63.
- ROUSSEAU, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROY, P. et HORD, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- SARACALOGLU, A. S. et YENICE, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2, 244-260.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2013). *La notion de communauté en éducation : une cartographie des types*. Colloque international en éducation, CRIFPE, Montréal, 2 et 3 mai.
- SAVOIE-ZAJC, L. et DESCAMPS-BEDNARZ, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- SAVOIE-ZAJC, L. et DIONNE, L. (2006, septembre). *Towards a Definition of Learning Community in Schools*. Communication présentée à la Conférence internationale pour la recherche en éducation (ECER). Genève : Association européenne d'études sur l'éducation (EERA).

- SCHUSSLER, D. L. (2003). Schools as learning communities. Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13(5), 498-528.
- SECRETARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). *Cadre pour l'efficacité des écoles. Un processus collectif d'amélioration continue de l'efficacité des écoles élémentaires de l'Ontario*. Projet pilote de mise en œuvre, septembre 2007 à septembre 2008.
- STEGALL, D. A. (2012). *Professional Learning Communities and Teacher Efficacy: A Correlational Study* (thèse de doctorat non publiée, Appalachian State University, Boone, NC). Récupéré de [http://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Stegall,%20David\\_2011\\_Dissertation.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Stegall,%20David_2011_Dissertation.pdf)
- TSCHANNEN-MORN, M. et JOHNSON, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. [Recherche]. *Teaching and Teacher Education*, 27, 755-761.
- WENGER, E. (2001). *Supporting Communities of Practice. A Survey of Community-oriented Technologies*. Récupéré de [http://go.webassistant.com/4u/upload/users/u1000471/cop\\_technology\\_2001.pdf](http://go.webassistant.com/4u/upload/users/u1000471/cop_technology_2001.pdf)
- WENGER, E., MCDERMOTT, R. et SNYDER, W. (2008). *Cultivating Communities of Practice*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

## ANNEXE

### **Questionnaire : Autoappréciation des connaissances et des compétences en enseignement en littératie<sup>7</sup>**

#### **Contexte**

Votre école a été sélectionnée pour participer au projet de recherche Évolution des pratiques en littératie et impacts sur les élèves. Ce questionnaire vise à dresser un portrait de vos connaissances et de vos compétences en littératie, ce qui permettra de mieux cibler vos besoins de formation et d'accompagnement.

En aucun cas, il ne sera possible de vous identifier personnellement. Les renseignements concernant votre identité, qui sont à inscrire dans la section ci-dessous, seront liés à un code que les chercheurs utiliseront tout au long de la démarche. Par la suite, ces renseignements seront détruits.

Nous vous invitons à répondre au questionnaire en étant le plus spontané possible. N'essayez pas d'analyser chaque phrase en détail, laissez-vous guider par votre impression générale. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nous vous remercions de votre participation.

Code du participant : \_\_\_\_\_ (à l'usage des chercheurs)

#### **Renseignements personnels à fournir**

Nom : \_\_\_\_\_

École : \_\_\_\_\_

Sexe :  masculin  féminin

Âge : \_\_\_\_\_

Expérience en enseignement : \_\_\_\_\_

Diplôme obtenu :  universitaire premier cycle;

universitaire deuxième cycle;

autre (précisez) \_\_\_\_\_

Niveau d'enseignement :

Maternelle  Jardin d'enfants  1<sup>re</sup> année  2<sup>e</sup> année  3<sup>e</sup> année

Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

---

7. Source : Leclerc et Moreau (2010).

### Consignes

Le questionnaire qui suit comporte 23 énoncés. Ces énoncés sont divisés en deux sections; l'une porte sur vos connaissances et l'autre sur vos compétences au sujet de l'enseignement de la littératie.

Pour chaque énoncé, vous devez évaluer votre niveau de connaissances ou de compétences en vous basant sur une échelle de 1 à 10:

0 = Je ne connais pas du tout ou je ne maîtrise pas du tout

5 = Je connais moyennement ou je maîtrise moyennement

10 = Je connais parfaitement ou je maîtrise parfaitement

Pour ce faire, inscrivez un X sur l'échelle selon le niveau de connaissances ou de compétences que vous possédez.

Voici un modèle de réponse: 0----1----2----3----4---X----6----7----8----9----10

Connaissances	Pas du tout	Parfaitement
1. Je peux nommer les trois systèmes d'indices en lecture et donner des exemples de questions favorisant leur utilisation.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
2. Je peux expliquer à un collègue les composantes d'un programme efficace de lecture.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
3. Je peux expliquer à mes collègues les quatre situations de lecture et leurs caractéristiques.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
4. Je connais les trois temps du processus d'enseignement de la lecture ainsi que la démarche liée à chaque temps.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
5. Je peux expliquer les trois principales techniques de soutien en enseignement de la lecture (modelage, étayage, rétroaction).	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
6. Je peux expliquer à un collègue les composantes permettant d'accéder à la fluidité en lecture (concepts reliés à l'écrit, conscience phonologique, système graphophonétique, étude de mots et habiletés de fluidité).	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
7. Je peux expliquer à un collègue les composantes permettant d'accéder à la compréhension en lecture (p. ex. vocabulaire, métacognition, inférence...).	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
8. Je peux décrire:		
a) les stratégies d'enseignement du vocabulaire;	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
b) le questionnement pour développer les habiletés de la pensée;	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
c) l'enseignement explicite des stratégies de compréhension.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
9. Je connais les caractéristiques d'une classe où:		
a) on applique la pédagogie différenciée;	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
b) on applique les modalités de l'évaluation formative;	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
c) on intègre les technologies dans la pédagogie;	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	
d) on crée un environnement motivant.	0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10	

- |   |  |
|---|--|
| 10. Je peux expliquer à des collègues des interventions efficaces pour développer la communication orale.   | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |
| 11. Je connais les diverses stratégies qui me permettent d'intégrer la communication orale tout au long du processus de lecture.                                      | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |
| 12. Je peux définir ce qu'est la zone proximale de développement de l'élève et donner un exemple.   | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |
| 13. Je peux préciser les différents niveaux de difficulté des textes et les choisir en fonction des situations de lecture.  | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |
| 14. Je peux situer le niveau de compétence d'un élève en fonction de son taux de précision en lecture et de sa compréhension.   | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |
| 15. Je connais la correspondance entre le niveau de compétence d'un élève (autonomie, apprentissage et difficulté) et les niveaux de difficulté de textes à utiliser. | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |

- | <b>Compétences</b>   | <b>Pas du tout</b>                                   | <b>Parfaitement</b> |
|--|--|---------------------|
| 16. Lorsque je fais la lecture aux élèves, je suis capable :   |  |                     |
| a) de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé;   | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |
| b) de faire des interventions axées sur la compréhension;  | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |
| c) de faire des interventions permettant le développement du vocabulaire;                                  | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |
| d) de créer un contexte favorisant le plaisir de lire.   | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |
| 17. Lorsque je fais de la lecture partagée, je suis capable :  |  |                     |
| a) de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé;   | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |
| b) de faire des interventions axées sur l'enseignement des stratégies de lecture;                          | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |
| c) de poser des questions qui favorisent l'interaction;  | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |
| d) d'enseigner de façon explicite les stratégies de lecture.   | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |
| 18. Lorsque je fais de la lecture guidée, je suis capable :  |  |                     |
| a) de choisir un texte ayant le niveau de difficulté recommandé;   | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |
| b) de regrouper les élèves selon les besoins semblables en lecture;  | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |
| c) de faire des interventions favorisant l'application des stratégies de lecture;                          | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |
| d) d'organiser des activités de littératie que la majorité des élèves peuvent effectuer de façon autonome. | 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10 |                     |

19. Pour la lecture autonome, je suis capable :
- a) de créer un environnement favorable à la lecture autonome (matériel varié, coin de lecture invitant); 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - b) de classer les livres pour permettre à l'élève de faire un choix selon le niveau de difficulté recommandé; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - c) de mettre en place une démarche efficace de lecture autonome (p. ex. mini-leçon, rencontre individuelle, partage et réactions); 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - d) de faire des interventions favorisant l'application des stratégies en lecture; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - e) de fournir des occasions variées permettant aux élèves de partager leurs réflexions et d'avoir du plaisir à lire. 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
20. Pour développer la communication orale, je suis capable :
- a) de fournir quotidiennement des occasions d'interactions dans des contextes formels ou informels; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - b) d'enseigner de façon explicite les habiletés ciblées; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - c) d'utiliser des stratégies efficaces (p. ex. modelage, questionnement, interventions face aux erreurs). 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
21. Pour favoriser l'acquisition de la fluidité, je suis capable :
- a) de poser des questions en fonction des trois systèmes d'indices en lecture; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - b) d'organiser des activités permettant la segmentation des phrases, des mots et des syllabes, la fusion des phonèmes, l'élosion et l'ajout de phonèmes; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - c) de structurer des activités permettant la reconnaissance globale des mots fréquents; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - d) de favoriser les stratégies de décodage par des expériences de lecture; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - e) d'amener l'élève à reconnaître ses erreurs de lecture et à se questionner devant un mot difficile à lire. 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
22. Pour favoriser la compréhension en lecture, je suis capable :
- a) d'enseigner de façon structurée le vocabulaire; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - b) d'organiser quotidiennement des activités ludiques; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - c) de formuler des questions permettant le développement de la métacognition; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - d) de soutenir le développement d'habiletés de haut niveau (p. ex. inférence, synthèse, jugement); 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - e) d'enseigner de façon explicite les stratégies de compréhension en lecture (p. ex. inférer, évoquer par l'imagerie mentale). 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10

23. Dans le contexte d'une évaluation formative, je suis capable :
- a) de choisir des outils d'observation qui permettent une évaluation axée sur les apprentissages; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - b) de fournir régulièrement une rétroaction à l'élève pour lui permettre de s'améliorer; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - c) d'utiliser une fiche d'observation individualisée pour consigner mes observations, faire le calcul de précision et repérer les stratégies de lecture déficitaires; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - d) de définir les profils de mes élèves et de ma classe; 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10
  - e) d'utiliser des outils informatiques pour la gestion et l'analyse des observations. 0----1----2----3----4----5----6----7----8----9----10

En vous inspirant des énoncés qui précèdent et compte tenu de votre cheminement professionnel, identifiez par ordre d'importance trois besoins que vous aimeriez combler par des activités de formation/perfectionnement.

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

## La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?

**Jean LABELLE**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**Viktor FREIMAN**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**Yves DOUCET**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada



Patrimoine  
canadien Canadian  
Heritage



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

- 1** **Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 10** **L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**  
Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 35** **L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**  
André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada
- 62** **La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**  
Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 84** **L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**  
Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada
- 102** **Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**  
Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 123** **La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**  
Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFLAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 155** **CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**  
Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 178** **Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 196** **Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada
- 212** **Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**  
Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 232** **Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**  
Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?

**Jean LABELLE**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**Viktor FREIMAN**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**Yves DOUCET**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

## RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche visant à mieux comprendre l'apport des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) à l'égard des élèves doués. Les auteurs s'interrogent sur la capacité d'une CAP à identifier les élèves doués, à dépister leurs besoins et à mettre en place les mesures pour y répondre. La recherche, de type exploratoire et qualitatif, a permis de recueillir les représentations de six enseignants d'un district scolaire francophone du Nouveau-Brunswick, soit deux pour chacun des trois ordres d'enseignement. Leurs représen-

tations ont été validées auprès d'un groupe composé d'enseignants ressources. Des entrevues semi-dirigées, une entrevue de groupe et une analyse documentaire ont servi de méthodes et de techniques de recherche. La collecte de données s'est déroulée durant l'année scolaire 2011-2012. Les résultats montrent que les CAP implantées au Nouveau-Brunswick constituent une approche efficiente et efficace pour identifier les élèves à risque, dépister leurs besoins et y répondre. Bien que ces CAP n'aient pas pour mission de prioriser le phénomène de la douance, les stratégies élaborées en CAP ont des retombées positives sur tous les élèves, y compris les élèves doués. La démarche en CAP pourrait néanmoins être revue afin de mieux répondre aux besoins de ces derniers.

---

## ABSTRACT

### **The professional learning community: an approach promoting the academic success of gifted students?**

Jean LABELLE

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Viktor FREIMAN

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Yves DOUCET

University of Moncton, New Brunswick, Canada

This article presents the results of a study aiming to better understand the contribution of professional learning communities (PLC) in relation to gifted students. The authors question the ability of a PLC to identify gifted students, to identify their needs, and to implement measures to address them. Exploratory and qualitative research collected the representations of six teachers from a French school district in New Brunswick, two for each of the three levels of teaching. Their representations were validated with a group of resource teachers. Semi-structured interviews, one group interview, and a documentary analysis were used as research techniques and methods. Data was collected during the 2011-2012 school year. The results show that the New Brunswick PLCs have an efficient and effective approach to identifying students at risk, identifying their needs, and responding to them. Although the PLC does not have a mission to prioritize the phenomenon of giftedness, the strategies developed in PLCs have positive impacts on all students, including those who are gifted. Thus, the PLC approach could be reviewed to better meet the needs of gifted students.

## RESUMEN

### **Comunidad de aprendizaje profesional: ¿enfoque que favorece el éxito educativo de los alumnos aventajados?**

Jean LABELLE

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Viktor FREIMAN

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Yves DOUCET

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Este artículo presenta los resultados de una investigación que buscaba comprender más cabalmente el aporte de las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) con respecto a los alumnos aventajados. Los autores se cuestionan sobre la capacidad de una CAP para identificar los alumnos aventajados, para descubrir sus necesidades y para instalar las medidas necesarias. La investigación, de tipo exploratorio y cualitativo, permitió recoger las representaciones de seis maestros de un distrito escolar francófono de Nuevo-Brunswick, es decir, dos personas por cada orden de enseñanza. Las representaciones fueron validadas en un grupo compuesto de maestros-expertos. Entrevistas semi-dirigidas, una entrevista de grupo y un análisis documental fueron los métodos y las técnicas de investigación. La recolección de datos se desarrolló durante el año escolar 2011-2012. Los resultados muestran que las CAP implantadas en Nuevo-Brunswick constituyen una estrategia eficaz y eficiente en la identificación de los alumnos en situación de riesgo, descubrir sus necesidades y solucionarlas. Aunque dichas CAP no tengan por misión priorizar el fenómeno del talento, las estrategias elaboradas en CAP tienen repercusiones positivas sobre todos los alumnos, incluso los alumnos aventajados. Así, el enfoque en CAP podría ser revisado con el fin de ofrecer una respuesta más adecuada a las necesidades de estos últimos.

---

## **Problématique**

Dans de nombreux pays, les systèmes éducatifs visent à inclure tous les élèves dans la salle de classe, notamment les élèves à besoins particuliers, dont les élèves doués (McLeskey, Henry et Hodge, 1998; OCDE, 2008 et 2009; UNESCO, 1994 et 2005). Or, il semble exister de nombreux obstacles à une inclusion réussie des élèves doués.

Par exemple, au cours des dernières décennies, les auteurs ont mis en évidence les lacunes des systèmes scolaires en ce qui concerne l'inclusion des élèves doués en

classe ordinaire. Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers et d'Apollonia (1996), de même que Sapon-Shevin (2000 et 2001), indiquaient que les élèves doués se retrouvaient souvent en classe ordinaire en raison de l'abolition des programmes spéciaux qui leur étaient destinés. Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Zhang et Emmons (1993), de même que Westberg, Archambault, Dobyns et Salvin (1993), ont révélé que les enseignants n'effectuaient que des modifications mineures pour adapter les programmes d'études aux besoins spécifiques des élèves doués. Reis *et al.* (1993) ont affirmé pour leur part que les élèves doués ne faisaient l'objet d'aucune différenciation pédagogique dans 84 % des activités d'apprentissage dans lesquelles ils étaient engagés. Whitmore et Maker (1985) notaient que, dans les cas où l'élève doué présentait aussi un handicap ou un trouble de comportement, les enseignants mettaient davantage l'accent sur ces particularités plutôt que sur sa douance. Enfin, Tomlinson *et al.* (2003, 2004) observaient que les rôles des intervenants en matière de douance et de différenciation n'étaient pas bien définis.

D'ores et déjà, cette problématique demeure entière. En effet, Lewis, Hudson et Hudson (2010), à l'instar de Winebrenner (2008), constatent que plusieurs enseignants sont réticents à identifier les élèves doués en raison de leur manque de formation. Ce constat est partagé par Gavin et ses collaborateurs (2007), Bajard (2009), Sheffield (1999) et Johnson (2000). De plus, Rotigell et Fello (2004) rapportent que la présence d'élèves doués en classe ordinaire passe souvent inaperçue: les enseignants étant davantage sollicités par les élèves en difficulté ou présentant un trouble de comportement. Pour Applebaum, Freiman et Leikin (2008), non seulement les enseignants répondent peu aux besoins des élèves doués, mais ils font appel à eux pour aider les élèves en difficulté. Smart (2011) ajoute que les ressources et le temps font souvent défaut lorsque les enseignants tentent de répondre aux besoins des élèves doués. Enfin, MacKey (2004), de même que Porter et AuCoin (2012), constatent que l'élève doué qui perd son enthousiasme et sa curiosité en troisième année risque de devenir tout à fait indifférent à ses études, de moins bien réussir et même de connaître l'échec.

Pour combler ces lacunes, Vescio, Ross et Adams (2008) mentionnent que les CAP constituent un mécanisme efficace pour assurer le développement professionnel des personnels éducatifs et pour favoriser la réussite de tous les élèves. En ce qui a trait au développement professionnel, Duplâa et Isabelle (2012), Gujarati (2012) et Sparks (1998) affirment que les CAP forment un réseau de soutien qui favorise le maintien des compétences des enseignants. Bouchamma, Michaud, Doyon et Lapointe (2008), tout comme Dionne et Savoie-Zajc (2011), observent que les CAP stimulent les enseignants dans leur développement professionnel à condition qu'ils soient bien accompagnés. Enfin, Leclerc et Moreau (2011), puis Timperley (2011), attestent que les enseignants qui travaillent en CAP améliorent leurs connaissances et leurs compétences tout en développant un meilleur sentiment d'auto-efficacité.

À l'égard de la réussite des élèves, Lomos, Hofman et Bosker (2011) démontrent que certaines caractéristiques d'une CAP (pratique réflexive, collaboration, vision partagée) sont corrélées à la réussite des élèves. Doppelt, Schunn, Silk, Mehalik, Reynolds et Ward (2009) soutiennent que l'accompagnement des enseignants et leur

engagement dans une CAP permettent d'améliorer la réussite des élèves. Darling-Hammond (1997) ainsi que Little, Gearhart, Curry et Kafka (2003) attestent que les enseignants travaillant en CAP arrivent à accroître la réussite de plusieurs de leurs élèves. Il en va de même chez Bolam *et al.* (2007). Trois études récentes vont aussi dans ce sens. Andrew et Lougée (2012) démontrent que 81 % des enseignants ont indiqué que leurs élèves ont appris davantage en raison de leur travail en CAP. Leclerc, Moreau et Clément (2011) rapportent que les enseignants qui participent à une CAP notent une plus grande motivation à lire chez leurs élèves. Selon Leclerc et Moreau (2011), au fur et à mesure que les enseignants travaillaient en CAP l'analyse des résultats en lecture montrait qu'il y avait moins d'élèves à risque d'une année à une autre. Dès lors, il convient de s'interroger sur le rôle que jouent les CAP pour améliorer la réussite éducative des élèves doués. La présente recherche vise à mieux comprendre ce thème de recherche. Elle pose la question générale suivante: quels sont les rôles exercés par les CAP pour favoriser la réussite éducative des élèves doués?

## Cadre conceptuel

Ce cadre conceptuel comporte trois sections. La première définit la communauté d'apprentissage professionnelle. La deuxième fait le point sur la douance. La troisième énonce les questions spécifiques de recherche.

### Communauté d'apprentissage professionnelle

Leclerc (2012) définit une CAP comme un mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires de tous élèves. Cette définition trouve un écho chez Bolam *et al.* (2007) et chez le Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario (2007).

Par ailleurs, Eaker, DuFour et DuFour (2004) mentionnent qu'une CAP est un modèle d'école qui fonctionne selon quatre grands axes: l'apprentissage plutôt que l'enseignement; la collaboration plutôt que la compétition; les résultats plutôt que les intentions; les preuves plutôt que les opinions. Ils entendent par cela que l'apprentissage des élèves est la clef de voûte sur laquelle repose toute la structure scolaire, que les enseignants travaillent de façon interdépendante à des objectifs communs, que l'efficacité de l'école doit être évaluée selon les résultats obtenus et que les objectifs visés ainsi que les moyens à utiliser sont choisis sur la base de données factuelles.

Outre ces quatre axes, Dufour et Eaker (1998), de même que Eaker, DuFour et DuFour (2004), posent quatre questions pouvant susciter la réflexion en CAP:

1. Que voulons-nous que les élèves apprennent?
2. Comment saurons-nous que les élèves l'ont appris?
3. Quelles sont les mesures à prendre si les élèves ne l'apprennent pas?
4. Quelles sont les mesures à prendre avec les élèves qui ne l'ont pas appris et avec ceux qui le savaient déjà?

Cette dernière question mérite une attention particulière dans un contexte d'inclusion scolaire, car elle touche spécifiquement les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, mais également ceux qui semblent connaître la matière avant même qu'on l'enseigne, ce qui pourrait indiquer une douance. C'est pourquoi cette question est présente dans de plus en plus d'écrits (Koellner-Clark et Borko, 2004; MacKay, 2005; Smilkstein, [en ligne]).

Ainsi, à la lumière des différentes acceptions avancées, il devient possible de mieux définir la CAP. Pour les besoins de cette étude, une communauté d'apprentissage professionnelle est un groupe, pouvant inclure ou non des sous-groupes, dont les membres interagissent entre eux dans le but d'assurer leur développement professionnel et d'améliorer les apprentissages de leurs élèves, en partageant des connaissances et des pratiques selon les valeurs et les normes relatives à leur fonction. La CAP se distingue alors de la communauté de pratique ou de la communauté d'apprentissage, car elle met davantage l'accent sur l'apprentissage des élèves et leur réussite. Dans une CAP, le développement professionnel est un moyen nécessaire, mais non suffisant, pour atteindre le but ultime: l'apprentissage de tous élèves.

### **Douance**

Le terme de « douance » (*giftedness*) fut créé lors du congrès de World Council for the Gifted and Talented, tenu à Montréal en 1981. Il désigne la possession et l'utilisation par l'individu d'habiletés naturelles, innées, qui se manifestent spontanément, sans entraînement systématique, dans au moins un domaine d'aptitudes, et ce, à un niveau tel qu'elles placent l'individu parmi les 10% supérieurs de ses pairs en âge (Gagné, 1986; Hart, 1991; Jacquard, 1986).

Parmi les caractéristiques attribuées à l'élève doué, Renzulli (2005) mentionne des aptitudes supérieures à la moyenne, un haut niveau de pensée abstraite et une excellente adaptation aux situations nouvelles. Pour ce chercheur, l'élève doué a la capacité d'extraire de l'information de façon exacte, rapide et sélective. Outre ces manifestations cognitives, l'élève doué possède également une très grande sensibilité.

La douance peut se manifester sous différentes formes et dans différentes circonstances, ce qui rend son identification difficile. Il existe néanmoins plusieurs méthodes et instruments de dépistage de la douance. À titre d'exemple, on trouve l'observation systématique à l'aide de la grille de Renzulli; les tests QI, effectués avec d'autres tests comme celui de Wechsler et Cattell; les tests d'aptitudes spécialisés; les tests standardisés de rendement scolaire; les grilles de désignation; l'approche multidimensionnelle (Flores, 2001). Toutefois, parce qu'aucune méthode de dépistage n'assure à elle seule un diagnostic valable, on suggère d'en utiliser plusieurs.

À l'égard de l'encadrement de l'élève doué, il existe un mythe selon lequel cet enfant n'a pas besoin d'attention particulière, puisqu'il apprend facilement (Johnson, 2000). Cependant, selon ce chercheur, l'élève doué qui n'est pas encadré ni stimulé risque de développer des tendances excessives telles que le perfectionnisme, de décrocher intellectuellement ou d'abandonner ses études. Comme modèle d'encadrement pour améliorer les apprentissages de l'élève doué, Freiman (2009), Renzulli et Reis (1997), de même que Renzulli, Gentry et Reis (2003), proposent

l'enrichissement. D'autres chercheurs favorisent le regroupement des élèves doués, soit par petites équipes au sein de la classe, soit en formant des classes spécialisées (Ability Grouping, 2002; Kulik et Kulik, 1982; Hoffer, 1992). Enfin, Johnson (2000), Rawlins (2004) et Winebrenner (2008) préconisent l'accélération, c'est-à-dire le fait de parcourir le contenu du cours plus rapidement. Toutefois, selon Doucet (2012) ainsi que Renzulli et Reis (2008), la meilleure stratégie consiste à effectuer simultanément de l'accélération par compactage (élimination d'éléments de contenu déjà maîtrisés) et de l'enrichissement, tout en laissant de la place à de l'exploration additionnelle.

### **Questions spécifiques de recherche**

Trois questions spécifiques émergent de la problématique et du cadre conceptuel. Elles sont libellées de la façon suivante: 1) Quels rôles jouent les CAP pour identifier les élèves doués? 2) Quels rôles jouent les CAP pour dépister les besoins particuliers des élèves doués? 3) Quels rôles jouent les CAP dans la mise en place de mesures pour satisfaire les besoins des élèves doués?

Par ces questions précises, la recherche s'interroge sur les représentations que se font les membres travaillant en CAP des rôles de cette dernière. Elle cherche à mieux comprendre le fonctionnement des CAP, notamment à l'égard des élèves doués, phénomène demeuré assez obscur au sein de la littérature scientifique.

## **Méthodologie de la recherche**

La recherche, de type qualitatif et exploratoire, s'est déroulée au Nouveau-Brunswick. Seule province canadienne officiellement bilingue, le Nouveau-Brunswick offre la possibilité aux élèves de recevoir leur éducation en anglais ou en français par l'entremise de deux secteurs linguistiques parallèles et séparés. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) est responsable de l'éducation publique, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Le système des écoles publiques compte trois districts francophones et quatre anglophones. Au Nouveau-Brunswick, un district s'apparente à une commission scolaire au Québec. Au sein de ces districts, chaque école travaille en CAP (ministère de l'Éducation, 2007). La présente recherche porte sur les CAP du District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick. En 2012, ce district accueillait plus de 8000 élèves dans 15 écoles. Il comptait 549 membres du personnel enseignant. De cette population du personnel enseignant, un échantillon a été prélevé. Les trois prochaines sections traitent des participants, des instruments et du protocole de recherche.

### **Participants**

Suivant Pires (1997), un échantillonnage a été réalisé pour identifier et sélectionner des individus-informateurs. Six individus-informateurs ont composé l'échantillon: deux pour les classes de la maternelle à la 4<sup>e</sup> année; deux pour la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année; deux pour la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Ainsi, on a couvert chacun des ordres

d'enseignement, dans six écoles différentes, contribuant au respect du principe de diversification. La taille de l'échantillon fut jugée satisfaisante au regard du principe de saturation empirique. Par ailleurs, tous les individus-informateurs à la recherche possédaient une expérience en enseignement d'au moins dix ans et collaboraient au sein d'une CAP depuis au moins cinq ans. Ces qualités leur conféraient une crédibilité certaine. Les individus-informateurs étaient libres de participer ou non à la recherche, laquelle respectait en tous points les règles d'éthique de l'Université de Moncton.

Outre ces individus-informateurs, quatre enseignants ressources ont agi comme informateurs clés. Au Nouveau-Brunswick, l'enseignant ressource est formé en adaptation scolaire. Il assiste l'enseignant de la classe ordinaire dans la planification et l'application des plans éducatifs individualisés (P.E.I.) pour les élèves exceptionnels. Il joue le rôle de conseiller auprès de l'enseignante et peut, à certains moments, devenir un acteur direct. La contribution des informateurs clés visait à affiner et à valider les représentations des six individus-informateurs, ce qui contribua à une triangulation des sources, comme le mentionnent Jaccoud et Mayer (1997). En moyenne, ces individus possédaient la même expérience en enseignement que les individus-informateurs et collaboraient dans une CAP depuis au moins cinq ans.

### **Instruments**

Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées à l'aide d'une grille d'entretien et ont fait l'objet d'une triangulation des méthodes par l'entremise d'une entrevue de groupe et d'une analyse documentaire.

La grille d'entretien comporte trois parties: l'introduction, les questions et la conclusion. Les questions ouvertes ont été formulées en utilisant les concepts définis dans le cadre conceptuel et en lien avec les objectifs de recherche. Il y a trois questions générales et, pour chacune d'elles, deux questions spécifiques. Quatre questions de clarification viennent compléter cette partie en vue de rendre plus explicites les différents paradigmes et une compréhension approfondie de certains thèmes (voir l'annexe 1).

Une entrevue de groupe a été réalisée à l'aide d'un schéma d'entrevue (voir l'annexe 2). Ce schéma a repris les mêmes questions que celles posées dans la grille d'entretien individuel, mais avec quatre enseignants ressources. Une analyse documentaire a suivi. Des documents officiels du MEDPE ont été étudiés, de même que ceux du District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick et de certaines écoles de ce district afin de mieux comprendre les dispositions réglementaires régissant les CAP, le vocabulaire propre à ce mode de fonctionnement et, par l'entremise des mots, le sens et les représentations qu'en ont les participants de cette recherche.

### **Protocole**

La collecte des données s'est déroulée sur les lieux de travail des individus-informateurs. L'entretien débutait par les présentations et par la mention du but de la rencontre. Puis une première question ouverte était posée en laissant le plus de

latitude à l'individu-informateur d'y répondre. D'autres questions étaient ensuite soulevées afin d'atteindre avec plus de précision les objectifs de recherche. Lorsqu'il était certain que tous les thèmes avaient été couverts, l'intervieweur mettait fin à l'entrevue en offrant la possibilité à l'individu-informateur d'apporter des commentaires ou de poser des questions.

Les entrevues semi-dirigées duraient de 30 à 45 minutes. Elles furent enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique et une agente de recherche a dressé le verbatim. Une fois l'information transcrite au sein d'un logiciel de traitement des données, le chercheur ayant conduit les entrevues semi-dirigées a écouté les enregistrements tout en lisant les verbatim. Cela lui a permis de s'assurer que le texte était fidèle aux enregistrements. Par la suite, les deux autres chercheurs ont lu les verbatim et se sont joints au premier afin de partager leurs points de vue quant au contenu.

Le corpus d'écrits fut analysé selon une logique inductive. D'abord, chaque unité de sens fut soustraite du corpus et groupée dans une des trois catégories suivantes: unités de sens commun; de sens singulier; de sens contradictoire. Puis, au sein de chacune des catégories, des thèmes ont émergé, ce qui a permis d'apporter des réponses aux questions spécifiques de recherche. Ce travail d'analyse a été effectué de façon indépendante par les chercheurs qui se sont réunis ensuite pour partager leurs points de vue sur le sens des unités et leur classement.

L'entrevue de groupe eu lieu à l'Université de Moncton. À cette occasion, les chercheurs ont expliqué le but de la rencontre, les règles de l'échange et ont introduit, tour à tour, les sujets de discussion portant sur les rôles des CAP pour identifier les élèves doués, dépister leurs besoins et mettre en œuvre des mesures propres à satisfaire ceux-ci. Une régulation était effectuée lorsque nécessaire. Une reformulation et une synthèse des points saillants ont marqué la clôture de l'entrevue de groupe.

## Résultats

Cette section présente les résultats de la recherche portant sur les rôles joués par les CAP à l'égard des élèves à besoins particuliers, spécialement des élèves doués. Trois grands sujets sont abordés: l'identification des élèves, le dépistage de leurs besoins et les mesures mises en place pour y répondre.

### Résultats relatifs à l'identification des élèves

À la question **À votre école, comment les élèves à besoins particuliers sont-ils identifiés?**, une majorité d'individus-informateurs répondent que les élèves à besoins particuliers sont d'abord repérés par les enseignants. Cela se fait de manière informelle, ces derniers ayant ont peu ou pas reçu de formation à ce sujet. Les enseignants observent leurs élèves en classe, surtout en ce qui a trait à l'apprentissage et à leur comportement; ils repèrent les élèves à besoins particuliers; ils complètent et mettent en œuvre le plan d'action (PA) de l'enseignant qui comporte cinq indicateurs (problème de comportement, difficulté scolaire, manque d'assiduité, possède un don et/ou un talent, autres); ils communiquent avec les parents,

cherchent du soutien auprès d'autres collègues et informent la direction de l'école afin de diriger ces élèves vers l'équipe stratégique s'ils ne peuvent répondre à leurs besoins.

Pour les individus-informateurs, l'équipe stratégique n'a pas la même mission que la CAP. L'équipe stratégique est formée de professionnels du domaine de l'éducation et de domaines connexes qui se rencontrent régulièrement pour planifier et coordonner les services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers et assurer les suivis nécessaires afin de permettre à ces élèves de profiter des meilleures conditions d'apprentissage possibles. L'équipe stratégique peut recommander qu'un plan d'intervention (PI) soit rédigé pour un élève à besoins particuliers, ce qui constitue un document officiel qui sera déposé à son dossier. Selon les individus-informateurs, la personne responsable du PI est la direction d'école, mais en pratique il s'agit de l'enseignant ressource.

Par ailleurs, l'individu-informateur n° 4 apporte un point complémentaire. Il affirme qu'« à titre d'enseignant, [il] administre des examens diagnostiques pour identifier des élèves à besoins particuliers ». Cependant, lorsque l'intervieweur lui a posé une question de clarification pour savoir s'il possédait des examens diagnostiques lui permettant d'identifier les élèves doués, l'enseignant a répondu par la négative.

Aucune représentation contradictoire n'a été enregistrée chez les individus-informateurs relativement à cette dernière question.

Deux autres questions précisaient le rôle des CAP dans l'identification des élèves. La première était posée dans les termes suivants : **Dans le cadre de votre travail en CAP, comment identifiez-vous les élèves à besoins particuliers?**

À cette question, il y a unanimité chez les individus-informateurs interrogés individuellement et venant de CAP différentes : « La CAP n'a pas le mandat d'identifier les élèves à besoins particuliers, mais plutôt d'identifier les élèves à risque. » Les individus-informateurs étant appelé à préciser la distinction à faire entre un élève à besoins particuliers et un élève à risque, là encore il y a unanimité :

L'élève à risque est un élève qui se situe à la limite du seuil de passage fixé à 60 %, c'est-à-dire que sa note oscille entre 55 % et 65 % inclusivement. Il est extrêmement important que ces élèves soient identifiés afin de les aider et que l'on atteigne le taux de réussite que s'est fixé le Ministère, soit que 85 % des élèves obtiennent la note de passage d'ici l'an 2013.

Ce dernier motif retient l'attention de tous les individus-informateurs, qui affirment être jugés, de même que leur école, s'ils n'atteignent pas ce taux de réussite. Selon les individus-informateurs, ces élèves sont identifiés à la deuxième étape du cycle d'analyse des tâches à l'occasion de l'analyse des évaluations diagnostiques, donc en fonction de leurs résultats scolaires.

La deuxième question précisant le rôle des CAP lors de l'identification des élèves se traduisait de la façon qui suit. **Dans le cadre de votre travail en CAP, comment identifiez-vous les élèves doués?**

En analysant les réponses à cette question, on observe qu'une majorité d'individus-informateurs déclarent ne pas procéder à l'identification des élèves doués en

CAP. Selon les individus-informateurs, les élèves qui réussissent bien ne sont pas à risque et, par conséquent, n'attirent pas l'attention des CAP.

Cependant, deux individus-informateurs apportent des éléments complémentaires. L'individu-informateur n° 2 indique: «... *il est arrivé que notre CAP ait identifié un élève doué, car ce dernier présentait des résultats académiques environnant le seuil de réussite. Notre travail en CAP a permis d'identifier cet élève présentant une douance au moment où nous nous sommes attardés à trouver des stratégies pour lui venir en aide.*» L'individu-informateur n° 6 affirme pour sa part: «*À notre école, on a désigné une personne pour s'occuper des élèves doués, mais ce n'est pas le but des CAP.*»

Enfin, l'individu-informateur n° 3 soulève un point de vue divergent. Il souligne ce qui suit:

*[...] en CAP, on divise nos classes en trois catégories: les élèves à besoins particuliers sont avec l'enseignant ressource et les autres sont partagés en deux groupes: les élèves forts sont sortis de la classe ordinaire pour travailler avec un enseignant qui se sent plus à l'aise avec la matière, alors que les autres poursuivent leurs apprentissages dans la classe ordinaire. C'est en CAP que l'on identifie les élèves à classer dans les trois catégories selon les résultats académiques.*

### **Résultats relatifs au dépistage des besoins des élèves**

La deuxième partie des résultats porte sur les rôles des CAP dans le dépistage des forces et des défis des élèves à besoins particuliers, spécialement des élèves doués. Toutefois, sauf pour quelques éléments nouveaux, les réponses des individus-informateurs sont sensiblement les mêmes que les résultats relatifs à l'identification des élèves. En effet, force est de constater que les CAP ne constituent pas un mécanisme utilisé par les individus-informateurs de cette recherche pour dépister les forces et les défis des élèves doués. Toutefois, selon les individus-informateurs, si la mission de la CAP consistait dans l'identification et le dépistage des forces et des défis des élèves doués, elle démontrerait autant d'efficacité et d'efficacités qu'elle en possède pour dépister les besoins des élèves à risque, surtout si des techniques d'analyse de données pouvaient être maîtrisées.

Deux éléments de réponse complémentaires furent apportés à ce sujet. D'abord, l'individu-informateur n° 2 affirme: «*Je dépiste les forces et les défis de mes élèves en tissant des liens serrés avec eux. Je réponds immédiatement à leurs besoins sans me servir des formulaires et des services trop lourds.*» Ensuite, l'individu-informateur n° 4 indique que «*l'enseignant n'est pas toujours l'initiateur du dépistage. Souvent, ce sont les parents ou les enseignants ressources qui ont dépisté des besoins particuliers.*»

Aucune opinion contradictoire n'a été enregistrée chez les individus-informateurs relativement à cette dernière question.

### **Résultats relatifs à la mise en place de mesures d'aide**

Le troisième sujet est la mise en place de mesures pour venir en aide aux élèves à besoins particuliers, dont les élèves doués. À ce propos, plusieurs mesures ont été

énumérées. Nous les avons regroupées en trois grandes catégories pour plus de cohérence.

En premier lieu, les individus-informateurs affirment que le fait de pouvoir faire appel à des intervenants constitue une excellente mesure d'aide. Les personnes mentionnées sont l'enseignant et l'assistant en éducation; l'enseignant ressource, le mentor (enseignant PAR), le psychologue, l'orienteur, le travailleur social, l'intervenant en gestion des comportements et la direction de l'école. Plusieurs recourent également au jumelage entre élèves réussissant bien et élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. On parle aussi de tutorat et de récupération après les heures de classe.

En deuxième lieu, les individus-informateurs mentionnent les services spécialisés, tels que l'audiologie, l'ergothérapie et l'orthophonie. Ils nous signalent, de plus, l'apport des services sociaux et des hôpitaux.

En troisième lieu, les équipes stratégiques et des CAP sont, elles aussi, désignées comme mesure d'aide. Point à souligner, l'équipe stratégique et les CAP présentent de très grandes similitudes au regard de leur mode de fonctionnement. Elles divergent seulement quant aux individus qui les composent, de même qu'à l'égard de leur mission. Les deux équipes collaboratives offrent des mesures d'aide afin d'améliorer la réussite éducative.

Par ailleurs, de façon unanime, les individus-informateurs considèrent que les mesures mises en place pour venir en aide aux élèves à besoins particuliers sont du ressort de l'équipe stratégique. En revanche, ils énumèrent plusieurs mesures mises en place par les CAP pour venir en aide aux élèves à risque tant à l'étape de l'intention qu'au moment de la mise en situation, du déroulement, de l'objectivation et du réinvestissement. Ils soulignent notamment l'importance de bien cerner les résultats d'apprentissage, puis d'interroger l'élève afin de connaître ses champs d'intérêt pour construire des mises en situation contextualisées. Le modelage a été mentionné à plusieurs reprises comme mesure de mise en place au cours du déroulement. Les individus-informateurs mentionnent la nécessité de consolider les apprentissages en maintenant le même niveau de complexité ou en l'augmentant avant de procéder à de nouvelles évaluations.

Enfin, la majorité des individus-informateurs affirment que les mesures mises en place par les CAP pour venir en aide aux élèves doués sont quasi inexistantes. Nous rapportons, ici, de façon intégrale, leurs réponses à cette question sur les mesures d'aide. L'individu-informateur n° 1 souligne qu'« *[o]n n'en parle pas* ». L'individu-informateur n° 2 indique: « *On n'en parle pas. Oh! Attention! Je m'excuse. On en parle un peu. Je me souviens qu'une fois j'ai dit aux membres de ma CAP que, s'il y avait des élèves en avance dans leur classe, je pouvais leur fournir des activités d'enrichissement. On ne va pas plus loin que ça.* » Selon l'individu-informateur n° 3, « *il y a seulement au moment de la lecture guidée [que] les élèves doués sont groupés avec l'enseignant en littérature* ». L'individu-informateur n° 4 estime quant à lui: « *Si oui, elles sont rares. On ne se penche pas vraiment là-dessus. Ce n'est pas fait de façon formelle.* » Pour sa part, l'individu-informateur n° 5 soutient qu'« *[o]n n'en parle pas vraiment* ». Enfin, l'individu-informateur n° 6 déclare nettement au sujet de ces mesures: « *Il n'y en a pas.* »

### Validation des résultats

Lors de l'entrevue de groupe, les enseignants ressources ont validé les représentations des individus-informateurs. Pour eux, il est vrai de dire que les CAP du District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick n'ont pas pour mission première d'identifier les élèves doués, de dépister leurs besoins et d'y répondre. Cette mission est confiée à l'équipe stratégique. Toutefois, les CAP se trouvent à jouer ces rôles lorsque, par inadvertance, un élève doué tombe dans la catégorie des élèves à risque. Malheureusement, peu d'attention est portée aux élèves doués, aussi bien par les CAP que par l'équipe stratégique, les enseignants ressources ou le personnel enseignant. Cela s'explique en raison du peu de ressources disponibles. Ainsi, l'identification et le dépistage des besoins d'un élève doué résultent souvent de l'initiative des parents, qui doivent s'adresser à des professionnels exerçant dans le domaine privé.

Cela étant, toujours selon les enseignants ressources, il n'est pas assuré qu'une fois l'élève doué identifié et ses besoins dépistés, le personnel de l'école pourra mettre en œuvre les mesures nécessaires à son plein épanouissement. Il semble que le système scolaire n'a pas les ressources pour s'occuper systématiquement des élèves doués. Ces élèves sont livrés la plupart du temps aux bons soins du personnel enseignant qui ne possède pas vraiment la formation nécessaire pour répondre à leurs besoins.

Outre l'entrevue de groupe, une analyse de documents a été effectuée afin de valider les représentations des individus-informateurs et des informateurs clés. La Loi sur l'éducation (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 1997) ne fait pas mention de la douance. Il en va de même des politiques du MEDPE (2012). Point important à souligner, une politique ministérielle sur la douance, toujours en processus de rédaction depuis une dizaine d'années, devrait recommander de mieux s'occuper des élèves doués. En revanche, la Loi sur l'éducation parle de services et de programmes d'adaptation scolaire pour élèves exceptionnels (art. 12). Si elle ne définit pas l'élève exceptionnel, elle indique ce qu'est un plan éducatif et un programme d'adaptation scolaire. De même, une analyse des programmes d'études au primaire et au secondaire montre qu'il n'existe pas de stratégies d'enseignement propres à la douance. Trois rapports abordent la question de la douance et des CAP. Dans le rapport *Les enfants au premier plan* (ministère de l'Éducation, 2007), on favorise le développement des communautés d'apprentissage professionnel, qui permettent aux enseignants de travailler ensemble pour améliorer les apprentissages des élèves, en souhaitant que les CAP soient adoptées par l'ensemble du système scolaire. On indique également que l'enfant doué qui perd son enthousiasme et sa curiosité en troisième année risque de devenir tout à fait indifférent à ses études. L'enfant dont les besoins particuliers ne sont pas comblés à l'école primaire coûtera beaucoup plus cher à la société lorsqu'il sera adulte. Ces constats trouvent leurs origines dans le rapport MacKay (2004) et un aboutissement dans le rapport Porter et AuCoin (2012).

Par ailleurs, le District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick fournit à ses écoles des plans éducatifs où l'on trouve, sous l'axe de la réussite éducative, des mentions aux CAP et aux objectifs SMART. De même, le District a élaboré deux

guides d'accompagnement pour les CAP, un pour la maternelle et l'autre pour les classes de la 1<sup>re</sup> année à la 12<sup>e</sup> (District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick, 2007). À l'intérieur de ces guides, on propose aux membres des CAP de rédiger des normes de fonctionnement, d'occuper différentes fonctions, de jouer différents rôles et d'assumer différentes tâches. On invite également les membres des CAP à se servir des objectifs SMART pour guider leur travail, c'est-à-dire, selon cet acronyme, de poursuivre des objectifs spécifiques, mesurables, atteignables, orientés vers les résultats et limités dans le temps. Ces objectifs SMART s'inscrivent au sein d'un cycle d'analyse des tâches d'évaluation.

Le cycle d'analyse des tâches d'évaluation comporte cinq étapes. La première sert à la validation de la tâche, à l'administration d'une épreuve diagnostique et à la calibration de quelques copies. La deuxième permet l'analyse du rendement des élèves, leur classement selon les seuils de réussite et l'établissement de l'objectif SMART. La troisième met en évidence les forces et les défis des élèves ciblés, détermine des stratégies spécifiques répondant à leurs besoins et planifie la prochaine évaluation. La quatrième porte un regard critique, à partir des résultats de l'évaluation, sur les stratégies avancées et partage les stratégies efficaces entre les membres. La dernière étape vérifie si l'objectif SMART a été atteint, célèbre les réussites et sert à recommencer le cycle.

## Conclusion

Cette étude s'interrogeait sur les rôles des communautés d'apprentissage professionnelles comme démarche favorisant la réussite éducative des élèves, notamment des élèves doués. La recherche montre que deux mécanismes principaux agissent pour identifier les élèves, dépister leurs besoins et y répondre : l'équipe stratégique et la CAP. Alors que l'équipe stratégique se centre sur les élèves ayant des résultats scolaires très peu élevés ou présentant des troubles de comportement, la CAP centre ses efforts sur les élèves à risque se situant tout près du seuil de réussite. Selon les individus-informateurs de la recherche, ni l'équipe stratégique ni la CAP ne tiennent vraiment compte des élèves doués, sauf dans les occasions où ces élèves sont identifiés comme ayant des résultats scolaires très peu élevés, présentant un trouble de comportement ou se situant près du seuil de réussite. Ces résultats corroborent les recherches de Cormier (2011), Lewis *et al.* (2010) et Rotigell et Fello (2004), de même que de Whitmore et Maker (1985), qui notent le peu d'intérêt porté aux élèves doués en raison notamment des préjugés, du manque de ressources et du peu de formation offert en douance.

En outre, les CAP observées s'écartent de leur mission. En effet, la majorité des auteurs s'entendent pour affirmer que les CAP doivent prendre en considération tous les élèves (Bolam *et al.* (2007); Leclerc, 2012; Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario, 2007). De même, d'après DuFour et Eaker (1998, 2004), les CAP ne doivent pas faire fi des quatre questions, et notamment de la dernière : «Quelles sont les mesures à prendre avec les élèves qui ne l'ont pas appris et avec

ceux qui le savaient déjà?» Enfin, comme les individus-informateurs et les informateurs clés mettent en évidence le manque de formation des enseignants pour identifier les élèves doués, leurs besoins et les mesures pour y répondre, ce qui confirme les recherches de Winebrenner (2008), il y aurait lieu de s'interroger, comme le soulignent Bouchamma *et al.* (2008) ainsi que Dionne et Savoie-Zajc (2011), sur la nécessité d'offrir de l'accompagnement aux CAP dans une perspective de développement professionnel.

Il existe toutefois une volonté politique de s'occuper des élèves présentant une douance (MacKey, 2004; Porter et AuCoin, 2012). Des méthodes, des instruments et des stratégies d'enseignement sont aussi disponibles pour développer le plein potentiel des élèves doués (Ability Grouping, 2002; Doucet, 2012; Freiman, 2009; Renzulli et Reis, 2008). Qui plus est, selon les individus-informateurs et les informateurs clés de la recherche, si les CAP avaient pour mission de cibler les élèves doués de la même façon qu'elles ciblent les élèves à risque, elles constitueraient une approche très efficace et efficiente. Cette voie semble donc très prometteuse et aurait avantage à être encouragée aussi bien pour contribuer au développement professionnel en matière de douance que pour améliorer la réussite de tous les élèves, y compris les élèves doués.

---

## Références bibliographiques

- ABILITY GROUPING (2002). *The Balanced View*, 6(2), 1-4.
- ANDREW, J. et LOUGÉE, A. (2012). *Wake County Public School System Professional Learning Teams*. Cary (NC) : The Wake County Public School System. Récupéré de [www.wcpss.net/evaluation-research](http://www.wcpss.net/evaluation-research)
- APPLEBAUM, M., FREIMAN, V. et LEIKIN, R. (2008). *Views on Teaching Mathematically Promising Students*. Communication présentée à la 11<sup>e</sup> conférence internationale sur l'enseignement des mathématiques, Monterrey, Mexique.
- ARCHAMBAULT, F. X., WESTBERG, K. L., BROWN, S. W., HALLMARK, B. W., ZHANG, W. et EMMONS, C. L. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 103-119.
- BAJARD, T. *La douance en milieu francophone minoritaire au Canada*. Récupéré de <http://www.ctf-fce.ca/publications/Frenquetes/ARTICLE-douance-Thora%20Bajard.pdf>
- BOLAM, R., MCMAHON, A., STOLL, L., THOMAS, S., WALLACE, M., HAWKEY, K. *et al.* (2007). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Rapport de recherche, Université de Bristol. Récupéré de [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf)

- BOUCHAMMA, Y., MICHAUD, C., DOYON, A. et LAPOINTE, C. (2008). *Supervision du personnel enseignant et réformes: quel est le rôle des communautés de pratiques?* 15<sup>e</sup> Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMCE) Mondialisation et éducation vers une société de la connaissance, du 2 au 6 juin, Marrakech, Maroc.
- CORMIER, M. (2011). Au premier plan: les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, 39(1), 7-25.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DIONNE L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI(1), 25-43.
- DISTRICT SCOLAIRE FRANCOPHONE SUD DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2007). *Communautés d'apprentissage professionnelles: guide d'accompagnement*. Dieppe: District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick.
- DOPPELT, Y., SCHUNN, C. D., SILK, E., MEHALIK, M., REYNOLDS, B. et WARD, E. (2009). Evaluating the impact of a facilitated learning community approach to professional development on teacher practice and student achievement. *Research in Science and Technological Education*, 27(3), 339-354.
- DOUCET, Y. (2012). *Accélération et enrichissement en mathématiques: perceptions d'élèves doués* (thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton).
- DUFOUR, R. et EAKER, R. E. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Education Service.
- DUPLÀA, E. et ISABELLE, C. (2012). Quels outils de communication pour améliorer les formations en ligne? Le cas d'une formation à la maîtrise d'enseignants et de directions d'école. *The Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, 26(1). Récupéré de <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/745/1368>
- EAKER, R. E., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. B. (2004). *Premiers pas: transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- FLORES, B. B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 58-81.
- FREIMAN, V. (2009). Mathematical Enrichment: Problem-of-the-week model. Dans R. Leikin, A. Berman et B. Koichu (dir.), *Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students* (p. 367-382), Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishing.

- GAGNÉ, F. (1983). Douance et talent : deux concepts à ne pas confondre. *Apprentissage et socialisation*, 6, 146-159.
- GAVIN, M. K., CASA, T. M., ADELSON, J. L., CARROLL, S. R., SHEFFIELD, L. J. et SPINELLI, A. M. (2007). Project M3. Mentoring Mathematical Minds: Challenging curriculum for talented elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 18, 566-585.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., MCKEE, A. et BORGEAUD, É. (2010). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Paris : Pearson.
- GOUVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK (1997). *Loi sur l'éducation*, ch. E-1.12. Fredericton : Imprimeur de la Reine pour le Nouveau-Brunswick.
- HOFFER, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205-227.
- JACCOUD, M. et MAYER, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Saint-Laurent, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- JOHNSON, D. T. (2000). *Teaching Mathematics to Gifted Students in a Mixed-Ability Classroom*. Récupéré de [http://www.educationoasis.com/resources/Articles/teaching\\_gifted\\_math.htm](http://www.educationoasis.com/resources/Articles/teaching_gifted_math.htm)
- KOELLNER-CLARK, K. et BORKO, H. (2004). Establishing a professional learning community among middle school mathematics teachers. *Proceedings of the 28<sup>th</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 223-230.
- KULIK, C.-L. C. et KULIK, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et CLÉMENT, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle: implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impact sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- LENCIONI, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- LEWIS, K., HUDSON, P. et HUDSON, S. (2010). *Embracing Diversity: Empowering Preservice Teachers for Teaching Gifted and Talented Students*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Australian Teacher Education Association (ATEA), Townsville, Australie.
- LITTLE, J. W., GEARHART, M., CURRY, M. et KAFKA, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community and school reform. *Phi Delta Kappan*, 85(3), 185-192.
- LOMOS, C., HOFMAN, R. H. et BOSKER, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722-731.
- LOU, Y., ABRAMI, P., SPENCE, J., POULSEN, C., CHAMBERS, B. et D'APOLLONIA, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423-458.
- MACKAY, A. W. (2005). *Inclusion scolaire. Études des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. Récupéré de <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2007) *Les enfants au premier plan*. Récupéré de [http://www.gnb.ca/0000/publications/4578\\_rapport.pdf](http://www.gnb.ca/0000/publications/4578_rapport.pdf)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (2012a). Politiques relatives aux services éducatifs. Récupéré de <http://www.gnb.ca/0000/politiques.asp>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (2012b). Programme d'études. Récupéré de <http://www.gnb.ca/0000/francophone-f.asp>
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2009). *Inclusion des élèves à besoins éducatifs spéciaux dans les écoles en Irlande*. Paris: OCDE.
- PIRES, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Saint-Laurent, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- PORTER, L. G. et AUCOIN, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles: rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick: plan d'action pour la croissance*. Fredericton: Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- REIS, S. M., WESTBERG, K. L., KULIKOWICH, J., CAILLARD, F., HÉBERT, T., PLUCKER, J. et al. (1993). *Why Not Let High Ability Students Start School in January? The Curriculum Compacting Study*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

- RENZULLI, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. Dans R. J. Sternberg et J. E. Davidson (dir.), *Conceptions of Giftedness*.
- RENZULLI, J. S. et REIS, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S. et REIS, S. M. (2008). *Enriching Curriculum for All Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- ROTIGEL, J. V. et FELLO, S. (2004). Mathematically gifted students: How can we meet their needs? *Gifted Child Today*, 27(4), 46-51.
- SAPON-SHEVIN, M. (2000/2001). Schools fit for all. *Educational Leadership*, 58(4), 34-39.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP): un modèle pour les écoles de l'Ontario. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- SHEFFIELD, L. J. (dir.) (1999). *Developing Mathematically Promising Students*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- SMART, A. M. (2011). Designing and teaching an elementary school enrichment program: What the students were taught and what I learned. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 8(1 et 2), 227-244.
- SMILKSTEIN, R. *Ask Them: Assessing What Students Already Know*. Récupéré de <http://www.evergreen.edu/washcenter/resources/acl/c2.html>
- SPARKS, D. (1998). Professional development. *AEA Advocate*, mars-avril, 18-21.
- TIMPERLEY, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Buckingham, R.-U.: McGraw/Open University.
- TOMLINSON, C. (2004). *Differentiation for Gifted and Talented Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- TOMLINSON, C., BRIGHTON, C., HERTBERG, H., CALLAHAN, C. M., MOON, T. R., BRIMIJOIN, K. *et al.* (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All Children*. Paris: UNESCO.
- VESCIO, V., ROSS, D. et ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Learning Education*, 24(1), 80-89.

- WESTBERG, K. L., ARCHAMBAULT, F. X., DOBYNS, S. M. et SALVIN, T. J. (1993). The classroom practices observational study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 120-146.
- WHITEMORE, J. et MAKER, C. J. (1985). *Intellectual Giftedness among Disabled Persons*. Rockville, MD: Aspen.
- WINEBRENNER, S. (2008). *Enseigner aux enfants doués en classe régulière*. Montréal: Chenelière Éducation.
- WINEBRENNER, S. et BRULLES, D. (2008). *The Cluster Grouping Handbook. How to Challenge Gifted Students and Improve Achievement for All*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- 

## Annexe 1

### Grille d'entretien semi-dirigé

#### Présentation de l'intervieweur

Bonjour, je me nomme Yves Doucet et j'agis à titre d'intervieweur pour une recherche dirigée par les professeurs Viktor Freiman et Jean Labelle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

L'entretien a une durée d'environ 15 à 30 minutes.

Si vous préférez que l'entretien ne soit pas enregistré, je prendrai en note vos réponses en garantissant votre anonymat.

Si vous préférez que l'entretien soit enregistré tout en garantissant votre anonymat, je vous prie de m'accorder votre consentement.

Au cours de l'entretien, j'aimerais que nous abordions les thèmes suivants :

- les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP);
- les élèves à besoins particuliers.

En ayant ces thèmes à l'esprit :

#### Question 1. Identification des élèves

##### Question générale

- 1) À votre école, comment les élèves à besoins particuliers sont-ils identifiés?

##### Questions spécifiques

- 1.1) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), comment identifiez-vous les élèves à besoins particuliers?
- 1.2) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), comment identifiez-vous les élèves doués?

### **Questions de clarification**

- Pouvez-vous clarifier votre réponse?
- Pouvez-vous me donner des exemples?
- Pouvez-vous m'en dire un peu plus?
- Pouvez-vous préciser davantage?

### **Question 2. Dépistage des forces et défis**

#### **Question générale**

- 2) À votre école, comment sont identifiés les forces et les défis des élèves à besoins particuliers?

#### **Questions spécifiques**

- 2.1) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), comment identifiez-vous les forces et défis des élèves à besoins particuliers?
- 2.2) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), comment identifiez-vous les forces et les défis des élèves doués?

#### **Questions de clarification**

- Pouvez-vous clarifier votre réponse?
- Pouvez-vous me donner des exemples?
- Pouvez-vous m'en dire un peu plus?
- Pouvez-vous préciser davantage?

### **Question 3. Mesures mises en place**

#### **Question générale**

- 3) À votre école, quelles sont les mesures mises en place pour venir en aide aux élèves à besoins particuliers?

#### **Questions spécifiques**

- 3.1) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), quelles sont les mesures mises en place pour venir en aide aux élèves à besoins particuliers?
- 3.2) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), quelles sont les mesures mises en place pour venir en aide aux élèves doués?

#### **Questions de clarification**

- Pouvez-vous clarifier votre réponse?
- Pouvez-vous me donner des exemples?
- Pouvez-vous m'en dire un peu plus?
- Pouvez-vous préciser davantage?

## Annexe 2

### Schéma d'entrevue de groupe

Ouverture de l'entrevue de groupe

Nombre de participants

Fonction

Genre

Année d'expérience

Participation à des CAP

Participation à des équipes stratégiques

Comment faites-vous pour identifier les élèves doués?

Quelles sont vos stratégies, vos méthodes, vos techniques?

Quels sont vos outils (instruments, grilles, évaluations...)?

Comment faites-vous pour dépister les forces et les défis des élèves doués?

Quelles sont vos stratégies, vos méthodes, vos techniques?

Quels sont vos outils (instruments, grilles, évaluations...)?

Quelles sont les mesures mises en place pour venir en aide aux élèves doués?

Quels rôles jouent les CAP pour identifier les élèves doués?

Quels rôles jouent les CAP pour dépister les forces et les défis des élèves doués?

Quels rôles jouent les CAP pour mettre en place des mesures pour venir en aide aux élèves doués?

Quels rôles jouent les équipes stratégiques pour identifier les élèves doués?

Quels rôles jouent les équipes stratégiques pour dépister les forces et les défis des élèves doués?

Quels rôles jouent les équipes stratégiques pour mettre en place des mesures pour venir en aide aux élèves doués?

Fermeture de l'entrevue de groupe

Avez-vous des questions à poser ou des précisions à ajouter?

Remerciements

## L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres

**Christine HAMEL**

Université Laval, Québec, Canada

**Sandrine TURCOTTE**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Thérèse LAFERRIÈRE**

Université Laval, Québec, Canada



Patrimoine canadien / Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

- 1** **Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 10** **L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**  
Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 35** **L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**  
André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada
- 62** **La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**  
Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 84** **L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**  
Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada
- 102** **Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**  
Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 123** **La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**  
Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFRAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 155** **CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**  
Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 178** **Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 196** **Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada
- 212** **Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**  
Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 232** **Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**  
Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres

**Christine HAMEL**

Université Laval, Québec, Canada

**Sandrine TURCOTTE**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Thérèse LAFERRIÈRE**

Université Laval, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Les communautés d'apprentissage professionnelles sont vues comme une force de changement de l'intérieur même de l'école (DuFour et Eaker, 1998). Elles sont présentes dans une école qui cherche à s'améliorer et à réfléchir sur son rôle – au Québec : instruire, socialiser et qualifier – dans l'apprentissage des élèves et leur réussite scolaire. Le réseau Internet, pour sa part, est reconnu pour l'accès à des ressources, à des personnes, et vu comme une force de ralliement et de collaboration. Quelles incidences a pu avoir la combinaison de l'utilisation du réseau et de l'application des principes de la communauté d'apprentissage professionnelle sur une petite école dans une région éloignée du Québec? Notre étude ethnographique, au

moyen de l'observation participante, a conduit au repérage des attributs de la communauté d'apprentissage professionnelle que le réseau Internet a permis de soutenir et de stimuler. Ce développement professionnel en réseau a été proposé à des enseignantes d'une très petite école primaire/secondaire du nord du Québec. L'étude fait ressortir les suites de l'accompagnement en réseau sur cette communauté, notamment la satisfaction des personnes participantes, de même que les retombées sur les compétences professionnelles des enseignantes.

---

## ABSTRACT

### **A network supporting a professional learning community to serve the professional development of its members**

Christine HAMEL

University Laval, Québec, Canada

Sandrine TURCOTTE

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Thérèse LAFERRIÈRE

University Laval, Québec, Canada

Professional learning communities are seen as a force for change within the school (DuFour and Eaker, 1998). They are found in schools that seek to improve and reflect on their role – in Québec: to instruct, socialize and qualify – in relation to student learning and academic success. The Internet is known for providing access to resources and people, and as a force for collaboration and bringing people together. What impacts could the combination of the Internet and professional learning communities have on an elementary school in a remote area of Québec? Using participant observation, our ethnographic study identified the attributes of a professional learning community supported and stimulated by the Internet. This professional development network was offered to teachers in a very small elementary/secondary school in Northern Québec. The study highlights the impacts of the support network on this community, including participant satisfaction and the impact on teachers' professional skills.

## RESUMEN

### **El acompañamiento de una comunidad de aprendizaje en red al servicio del desarrollo profesional de sus miembros**

Christine HAMEL

Universidad Laval, Quebec, Canadá

Sandrine TURCOTTE

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Thérèse LAFERRIÈRE

Universidad Laval, Quebec, Canadá

Las comunidades de aprendizaje profesionales se perciben como una fuerza de cambio al interior mismo de la escuela (DuFour y Eaker, 1968). Están presentes en una escuela que busca mejorar y reflexionar sobre su rol –en Quebec: instruir, socializar, calificar- en el aprendizaje de los alumnos y en su éxito escolar. En lo referente a la red internet, es reconocida gracias a su acceso a los recursos, las personas y como una fuerza de adhesión y de colaboración. ¿Qué incidencias han tenido la combinación de la utilización de la red y la aplicación de los principios de la comunidad de aprendizaje profesional sobre una pequeña escuela de una región alejada de Quebec? Nuestro estudio etnográfico, gracias a la observación participante, permitió identificar los atributos de la comunidad de aprendizaje profesional que el Internet ha permitido soportar y estimular. Dicho desarrollo profesional en red fue ofrecido a los maestros de una pequeña escuela primaria-secundaria del norte de Quebec. El estudio subraya repercusiones del acompañamiento en red sobre esta comunidad, principalmente la satisfacción de los participantes, así como las repercusiones sobre las competencias profesionales de los maestros.

---

## Introduction

Depuis toujours, l'école est soumise aux impératifs de la société en ce qui concerne les attentes qu'elle a pour les enfants qui la fréquentent. Au fil des années, les attentes se sont modifiées devant les nouveaux défis de la société du savoir (Drucker, 1997; UNESCO, 2011), une appellation largement utilisée afin d'exprimer la rapidité des changements vécus par notre société depuis l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC). Il apparaît donc important que les élèves soient en mesure d'innover et capables de s'adapter grâce aux compétences qu'ils auront développées durant leur vie scolaire, tout en ayant compris que l'apprentissage ne se limite pas à ce qui est appris sur les bancs d'école. Mais qu'en est-il des enseignants? Depuis la réforme du programme d'études en 2001 au Québec, la

capacité d'innovation des enseignants est mobilisée afin de transformer l'environnement d'apprentissage pour que l'élève en soit le principal acteur (MEQ, 2001). Afin de renforcer leur capacité d'innovation, les enseignants doivent disposer des outils nécessaires, de même que d'un soutien adéquat sur les plans pédagogique, technologique et administratif (Owston, 2002). L'utilisation et l'intégration des TIC jouent alors un rôle prépondérant, puisqu'elles permettent désormais aux enseignants d'avoir rapidement accès à de l'information provenant de sources diversifiées. En plus, les TIC leur donnent la possibilité de partager et de communiquer de diverses manières autant avec des experts, avec des intervenants qu'avec d'autres collègues. Ces dernières années, les termes TIC et innovation ont été étroitement liés, puisque ces technologies constituent pour l'enseignant une occasion sans précédent de transformer et d'actualiser sa pratique professionnelle tout en fournissant aux élèves des occasions de travail en contexte réel sans contrainte de temps ni d'espace (UNESCO, 2011).

## **Le développement professionnel des enseignants : un processus souvent informel**

La formation continue offerte aux enseignants est un élément indispensable à la mise en place de nouvelles pratiques dans les écoles et, par le fait même, au changement et à l'innovation en éducation. Dans son plus récent avis, l'UNESCO (2011) spécifiait les compétences nécessaires pour les enseignants, qui sont l'alphabétisation technologique, l'approfondissement des connaissances et la création de savoirs. L'offre de formation aux enseignants ne permet pas toujours de répondre à ces exigences, notamment à cause du manque de ressources disponibles (humaines et financières), mais aussi parce que les modes de formation préconisent davantage un accompagnement juste-au-cas plutôt qu'une formation *juste-à-temps* (Hamel, Allaire et Turcotte, 2012; Lieberman et Miller, 2001; Laferrière, Breuleux et Inchauspé, 2004). L'accompagnement juste-au-cas permet aux enseignants d'apprendre de nouveaux concepts, de nouvelles idées sans qu'il y ait un suivi et un accompagnement de leur manière de les réinvestir en classe. La formation juste-à-temps vise de son côté à accompagner les enseignants lorsqu'ils réinvestissent dans leur pratique ce qu'ils ont appris ou, encore, elle tend à répondre aux besoins immédiats. Les enseignants sont donc trop peu appelés à participer à leur formation continue, puisque celle-ci est trop souvent distincte de leur travail (Guskey, 2003), voire considérée comme une tâche supplémentaire. Ainsi, l'apprentissage des enseignants est souvent plus informel, c'est-à-dire effectué selon des modes de formation qui ne sont pas nécessairement reconnus formellement comme le sont par exemple un diplôme ou une attestation de participation.

Le fait de dissocier le concept « apprentissage » du concept « travail » suscite souvent des résistances au changement qualifiées de significatives, amplifiées lorsque le concept « innovation » entre en jeu. La pratique des travailleurs est centrale si l'on veut comprendre le travail en tant que tel. Lave et Wenger (1991) précisent que

la séparation du savoir et de la pratique est aussi « malsaine » en théorie qu'en pratique. Pour comprendre le travail et l'apprentissage, il est nécessaire de se pencher sur l'apprentissage qui existe au sein d'une communauté, notamment dans les modes moins formels. Cet apprentissage s'effectue au cours d'échanges entre travailleurs en matière d'expériences professionnelles, de planification et de mise en place de stratégies, donc de manière située. C'est dire que l'apprentissage des travailleurs se fait dans une dynamique de participation et de réification de la pratique par des individus engagés dans une entreprise commune (Wenger, 1998). De cette participation naissent souvent des pratiques renouvelées qui répondent aux besoins de membres de la communauté et aux problèmes rencontrés dans la pratique.

Pour notre étude, la notion de communauté de pratique nous semblait trop restrictive, car elle n'inclut pas, dans son sens original, les directions d'établissement ni les autres acteurs qui gravitent autour de l'école. Les intervenants d'une école n'ont pas tous la même identité professionnelle ni le même répertoire partagé, des caractéristiques fondamentales du modèle (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998). Ils forment davantage une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) centrée sur la réussite éducative des élèves, selon DuFour et Eaker (1998 et 2004), pour qui la communauté d'apprentissage professionnelle souscrit aux cinq principes suivants :

- Un leadership partagé et source d'appui. La personne considérée comme le leader de la communauté, souvent le directeur d'établissement, anime la communauté professionnelle; une relation collégiale doit exister entre les enseignants de l'école afin de faciliter les échanges et la collaboration. Le soutien du leader favorise le partage du pouvoir et des responsabilités tout en appuyant la prise de décision et l'échange au sein de la communauté.
- Des valeurs et une vision partagées. La communauté décide de la vision et des valeurs qui permettront de garder en tête la réussite scolaire de l'élève et de mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement.
- Un apprentissage collectif et l'application des nouveaux savoirs à l'apprentissage. À tous les niveaux, la communauté travaille en collaboration à résoudre des problèmes et à fournir des occasions d'apprentissage. Ensemble, ses membres travaillent à de nouveaux savoirs et ils les appliquent à leur pratique tout en agissant comme des apprenants permanents.
- Des conditions facilitantes. Des conditions professionnelles, personnelles et physiques soutiennent le travail du personnel de l'école.
- Le partage des pratiques personnelles. Les interactions entre les enseignants se produisent dans une structure reconnue afin de donner de l'encouragement et des rétroactions sur les pratiques dans une atmosphère de respect mutuel et de confiance.

## Un contexte propice à la mise en place d'une CAP : l'école éloignée en réseau au Québec

En 2001, le ministère de l'Éducation mettait en place l'initiative *L'École éloignée en réseau* (ÉÉR). Par ce projet, il visait à enrichir l'environnement d'apprentissage des petites écoles rurales à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces petites écoles sont souvent aux prises avec un important manque de ressources pour les enseignants et les élèves; de plus, leurs possibilités d'interaction pour apprendre sont plus limitées. Tous les rapports de recherche produits depuis 2004 (Allaire *et al.*, 2006; Laferrière *et al.*, 2004, 2009 et 2011) ont montré que l'utilisation des TIC en lien avec une pédagogie de coopération de connaissances a permis la transformation de l'environnement d'apprentissage pour les élèves en accordant notamment à ces derniers un plus grand temps de parole dans la classe et sur le réseau. D'ailleurs, l'ÉÉR vise à assurer une égalité des chances et de succès pour tous les élèves du Québec. Cette innovation continue d'être mise en œuvre dans les commissions scolaires du Québec et il nous apparaît pertinent de remettre en perspective l'un de ses fondements – et un aspect important de son succès –, soit l'accompagnement offert aux équipes-écoles à l'aide du réseau Internet.

## Le réseau et la communauté d'apprentissage professionnelle : apprendre avec d'autres

Étant donné la disponibilité du réseau Internet dans les écoles du Québec depuis le lancement du programme *Villages branchés du Québec* en 2002, nous ne pouvons plus considérer la communauté d'apprentissage professionnelle comme isolée au sein de son propre environnement. Qu'en est-il lorsque les membres du personnel des petites écoles utilisent le réseau afin d'«agrandir» leur communauté d'apprentissage professionnelle pour répondre aux besoins de leurs élèves, de même que pour réduire leur isolement professionnel? La présente étude propose de discuter d'un cas particulier de CAP soutenue par le réseau dans le cadre du projet ÉÉR qui s'est déroulé il y a maintenant une dizaine d'années. Nous croyons que le recul du temps nous permettra de jeter un autre regard sur cette communauté professionnelle d'apprentissage et que cette distance aidera à saisir encore mieux l'importance de ces avancées à l'époque, mais surtout ce qui en fait une innovation toujours actuelle aujourd'hui.

L'accès au réseau permet désormais d'offrir davantage de possibilités de formation continue pour les enseignants, puisque ces occasions peuvent se concrétiser à distance à l'aide d'outils technologiques comme la vidéoconférence. Dans le contexte de l'ÉÉR, il s'agit d'un atout important, car les enseignants sont souvent peu nombreux dans la même école (classes multiâges). De plus, la direction d'établissement chapeaute en moyenne de deux à cinq écoles étant donné le petit nombre d'élèves, ce qui réduit du coup sa disponibilité physique à l'un ou l'autre endroit.

Le potentiel des outils technologiques dans un contexte de développement professionnel d'enseignants a été discuté dans un de nos récents textes (Turcotte et Hamel, 2011). Les technologies permettent de briser l'isolement des enseignants qui travaillent dans des régions éloignées, tout en créant des occasions significatives de développement professionnel, de nouveaux apprentissages et d'accès aux résultats de recherche (Watts et Castle, 1992; Laferrière *et al.*, 2004). L'accès à un plus grand nombre de ressources favorise une disponibilité d'expertise accrue sur un territoire. Cette distribution de l'expertise suscite des dialogues sur des défis professionnels, le partage d'expériences et des discussions sur la recherche. Le réseau devient donc un lieu de partage, de collaboration et de coconstruction (Allaire *et al.*, 2009; Laferrière, Breuleux et Inchauspé, 2004). Ces résultats québécois rejoignent ceux de l'étude *Rural Telecomputing Initiative* (Yap, 1997), qui devait permettre aux enseignants de milieu rural d'innover à l'aide du réseau, en mathématiques et en sciences. Les enseignants concernés se percevaient comme isolés, et cet isolement rendait difficile l'apprentissage des innovations en mathématiques et en sciences. Tout comme au Québec, les conclusions de cette recherche ont démontré que l'utilisation du réseau et des outils disponibles a permis de diminuer le sentiment d'isolement et d'augmenter la collaboration entre les experts de ce domaine. Plusieurs autres études et recherches dans le domaine des mathématiques et des sciences ont été menées aux États-Unis durant la décennie 1990 afin de faire la démonstration que l'utilisation du réseau et d'outils reliés permet de briser l'isolement et d'accroître la collaboration (Harmon et Blanton, 1997; Yap, 1997; Pedretti *et al.*, 2001). Ces travaux ont aussi indiqué que les communications à l'aide du réseau avaient permis la création de communautés et le développement de formes de soutien plus économiques, plus pratiques et facilement transférables dans un autre contexte.

Durant les premières années de mise en œuvre de l'ÉÉR, deux outils accessibles sur Internet ont été retenus afin d'augmenter et de rendre plus signifiante l'utilisation du réseau. Il s'agit de iVisit (vidéoconférence) et du Knowledge Forum (coélaboration de connaissances). Ces outils permettent un dosage entre le synchrone et l'asynchrone de manière à faciliter les communications et la collaboration. Certaines technologies ont un potentiel plus important que d'autres pour faire voyager l'information, que ce soit sur le plan des émotions ou de la compréhension du sens et des intentions, ce qui permet une compréhension plus complète et efficiente du message (Graetz *et al.*, 1998). Le premier moyen retenu, la vidéoconférence, favorise les échanges en temps synchrone, ce qui facilite l'adhésion et l'engagement au projet, de même que les communications. De fait, tant pour les enseignants que pour les élèves, il est essentiel de créer des liens et de briser l'isolement. L'utilisation de cet outil permet de reproduire une rencontre face à face de la manière la plus réaliste possible, mais aussi d'être en contact avec plus d'une personne à la fois. Loin de remplacer des échanges en face à face, la vidéoconférence permet de provoquer des rencontres qui ne pourraient avoir lieu autrement.

Pour ce qui est des outils asynchrones, leur principal avantage est de ne pas fixer de contrainte de temps aux participants. De plus, le travail en temps différé permet aux participants de réfléchir plus attentivement à leurs interventions, tout en portant

un regard critique et réflexif sur celles-ci. Le deuxième outil, le Knowledge Forum, se distingue par ailleurs des autres outils asynchrones parce qu'il a été conçu pour soutenir la coélaboration de connaissances (Bereiter et Scardamalia, 1998). Plus qu'un simple forum de discussion, cet outil offre une multitude de possibilités comme l'utilisation d'échafaudages pour soutenir le discours progressif, la révision des contributions ainsi que la création de notes de synthèse. Comme il permet de garder des traces des échanges, on peut établir des liens et voir l'évolution que connaissent la communauté et son discours collaboratif. Enfin, des plugiciels sont intégrés à même l'outil afin d'analyser le travail collaboratif produit (utilisation du vocabulaire, notes écrites, notes lues, etc.).

Dans un tel contexte, quelles incidences pouvaient donc avoir la combinaison de l'utilisation du réseau à des fins de communication et de collaboration ainsi que l'application des principes de la communauté d'apprentissage professionnelle sur une petite école dans une région éloignée du Québec?

## Méthodologie

Notre terrain d'exploration est une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau mise en place dans une école primaire et secondaire dans les premières années de la mise en œuvre de l'ÉÉR (2002-2003). Il s'agit d'une expérimentation de devis (Collins, 1992; Design-Based Research Collective, 2003), c'est-à-dire une recherche caractérisée par une intervention plus grande des chercheurs. Dans l'ÉÉR, l'équipe de recherche se nomme l'ÉRI, c'est-à-dire l'équipe de recherche-intervention. De fait, les chercheurs étaient des intervenants dans la mise en œuvre de l'ÉÉR, et non seulement des observateurs externes de l'action. Ainsi, tout au long de l'expérimentation, les participants recevaient rapidement des résultats de recherche basés sur les activités observées en réseau de la part de chercheurs et ils travaillaient ensemble à établir les prochaines étapes pour que la mise en œuvre réussisse. Les résultats de recherche pouvaient concerner les activités vécues par les classes en réseau, mais aussi relever du soutien en matière de développement professionnel. De plus, afin de faciliter l'accès à du soutien pour les participants, un membre de l'ÉRI était disponible dans un système de vidéoconférence durant les heures de classe pour répondre aux besoins des enseignants (Hamel, Allaire et Turcotte, 2012).

Afin de favoriser la formation continue, le concept de « zone de développement proximal » (Vygotsky, 1978) a été retenu. Dans le contexte de la mise en œuvre du nouveau curriculum, il s'agissait d'une opportunité d'apprentissage en contexte unique et enrichi pour les enseignants et la direction, ce qui était susceptible de favoriser leur développement professionnel. Dans ce contexte, la zone de développement proximal signifiait 1) que la CAP cheminerait plus rapidement du fait de sa mise en réseau avec les membres de l'équipe de recherche-intervention et 2) que les enseignants chemineraient du fait de leur mise en réseau et de leurs contacts avec d'autres enseignants, dispersés sur le territoire québécois mais poursuivant des fins pédagogiques similaires.

## Participants

L'étude s'est déroulée dans une très petite école primaire/secondaire située dans le nord du Québec. Étant donné le petit nombre d'élèves (56 en 2002), les enseignants effectuent des tâches d'enseignement très diversifiées. De plus, cette école connaît un fort roulement de personnel causé par son isolement géographique. Il est souvent difficile d'avoir des enseignants qui sont légalement qualifiés et, s'ils le sont, ces derniers sont souvent obligés d'enseigner à la fois au primaire et au secondaire pour obtenir une tâche complète. Aussi, les enseignants sont rarement originaires du village, et ce sont plutôt des enseignants du « sud » qui viennent travailler pour une certaine période de temps dans le « nord », ce qui explique et perpétue le problème de roulement. Finalement, notre étude a eu lieu au moment de la mise en place par le ministère de l'Éducation du nouveau curriculum (Programme de formation de l'école québécoise, 2001) au Québec, et les enseignants avaient alors eu très peu accès à de la formation continue à ce sujet en raison de la situation géographique de l'école. Nous verrons plus loin comment cet élément a pu jouer sur la participation et l'engagement des enseignants face à notre proposition d'une nouvelle forme de développement professionnel en réseau. Le tableau 1 qui suit présente les cinq participants à la recherche.

Tableau 1. **Description des participantes à la recherche**

Participant	Provenance	Qualification	Nombre d'années d'expérience	Matières enseignées
A	Nord du Québec	Brevet en enseignement au préscolaire et primaire	22	Anglais (primaire et secondaire), arts plastiques, économie familiale, morale
B	Québec	Brevet en enseignement secondaire, géographie et histoire	0	Géographie, écologie, éducation physique, biologie, mathématique sec. 3, histoire sec. 4
C	Québec	Brevet en enseignement au préscolaire et primaire	10	Mathématique sec. 1, 2 et 4, religion, sciences physiques
D	Montréal	Bacc. en français	9	Français sec. 1 à 4
E	Nord du Québec	Bacc. en biologie	10	Informatique Direction de l'école

## Collecte et analyse de données

Afin de conserver des traces des interventions auprès des enseignantes de l'école, l'équipe de recherche a choisi de consigner toutes les rencontres en réseau dans un journal de bord prenant la forme d'une base de données partagée de manière à faciliter la consultation par tous les membres de l'équipe. Ce journal d'ethnographie virtuelle (Elliott, 1989) a constitué un instrument de collecte central, puisqu'il a permis

de jeter un regard ethnographique sur les activités qui ont été vécues en réseau tout au long de l'étude. Plus de 170 situations en réseau y ont été décrites de manière détaillée durant cette période. L'analyse de l'intervention et de l'accompagnement a ensuite été réalisée en fonction du cadre conceptuel mis en place et portant sur les communautés d'apprentissage professionnelles. Elle a été effectuée à partir du corpus des fiches d'ethnographie virtuelle selon une analyse thématique des unités de sens (Krippendorf, 2004). On a ainsi pu illustrer comment les cinq attributs de DuFour et Eaker (1998) ont été présents et se sont développés à partir des données recueillies sur l'accompagnement offert. Des entretiens ont également été menés avec les participantes au regard des mêmes caractéristiques thématiques. Des extraits de ces entretiens sont présentés ici et complètent l'illustration des attributs de la CAP tels que décrits par DuFour et Eaker (1998).

## Résultats et discussion

Les résultats décrivent donc comment l'accès à des ressources humaines (enseignants, chercheurs, étudiants-chercheurs et experts<sup>1</sup>) a permis de soutenir cette CAP dans la mise en œuvre de l'ÉÉR, mais aussi dans la formation continue de ses membres dans un contexte de réforme du curriculum au Québec.

### Le leadership partagé et source d'appui

Ce partage du leadership s'est principalement articulé entre deux enseignantes, la directrice et l'équipe de recherche tout au long de l'année scolaire. Au départ, c'est principalement la directrice et la chercheuse (l'auteure principale) qui planifiaient le déroulement du projet ainsi que les rencontres sur le réseau. Elles se rencontraient au moins une fois par semaine par vidéoconférence et utilisaient régulièrement le clavardage (171 séances de clavardage recensées entre octobre 2002 et juin 2003). Au début, elles planifiaient ces rencontres par courriel afin de s'assurer de la présence de l'autre lors de la rencontre en vidéoconférence. Dès le mois de décembre, cependant, on a pu constater que les contacts étaient devenus beaucoup plus spontanés en fonction des besoins de la directrice et des enseignantes. Au mois de novembre, les enseignantes, plus résistantes à la mise en œuvre de l'ÉÉR, se sont greffées à elles afin de s'approprier le projet et s'y engager. Pour deux d'entre elles, il a été impossible de s'engager plus activement pour diverses raisons, dont la crainte des technologies et le refus de collaborer avec d'autres personnes extérieures à la classe. Nous aborderons plus loin les impacts de cette décision sur la CAP. Les deux autres enseignantes se sont engagées à des degrés divers durant l'année scolaire et elles ont toutes deux témoigné que le soutien et l'appui de la direction de l'école avaient été une grande source d'incitation à l'engagement et à la participation.

---

1. Les experts étaient sollicités par les enseignants afin d'offrir plus de ressources aux élèves. Par exemple, des experts scientifiques en biologie et en métallurgie se sont rendus disponibles pour les classes dans des projets spécifiques portant sur les mines et sur le cycle de l'eau.

*La directrice a accepté que je modifie le programme de morale afin de l'adapter à mes élèves, ce qui va les motiver davantage. C'est difficile, les élèves ne sont pas motivés. Alors le fait d'avoir fait un projet plus englobant sur la compréhension des Amérindiens les a motivés, surtout puisqu'ils ont travaillé avec d'autres. (Enseignante A, entrevue novembre 2002)*

*Aussitôt que j'ai besoin de soutien, elle [la directrice] vient m'aider, elle me guide et comme c'est ma première année d'enseignement ça m'incite à aller plus loin. Je sais qu'elle me soutient et qu'elle me laisse une part des responsabilités. C'est important pour moi. (Enseignante B, entrevue avril 2003)*

Le partage du leadership a été une grande source de motivation pour les enseignantes, mais aussi pour la chercheuse qui a pu participer activement à la communauté, bien qu'en étant à l'extérieure de celle-ci au départ. Le bien-fondé de sa présence n'a jamais été mis en doute et il était entendu que tout ce qui concernait la recherche relevait d'elle. Ce constat révèle bien le potentiel du réseau pour soutenir une communauté d'apprentissage professionnelle même distribuée sur un immense territoire.

Pour sa part, la directrice a précisé que le partage du leadership avait permis aux enseignantes de s'approprier le projet, mais aussi à elle-même d'être plus présente dans les classes de ses enseignantes et plus impliquée sur le plan de la pédagogie. Son rôle s'est donc modifié et elle n'était plus uniquement consultée pour l'administration de l'école. La directrice a également mentionné que c'est un fonctionnement qui lui a permis de repenser le rôle de la direction. À plus long terme, le leadership s'est trouvé encore plus largement partagé du fait que les enseignantes ont eu toute la flexibilité nécessaire pour construire un horaire afin de collaborer avec les autres écoles. À noter que ce sont les contraintes d'horaire qui avaient engendré des mécontentements durant l'année scolaire à l'étude.

### **Des valeurs et une vision partagées**

La définition des valeurs et de la vision commune a été l'une des premières actions qu'a entreprises la chercheuse afin d'augmenter la capacité de la communauté. Au départ, les enseignantes et la directrice travaillaient de manière individuelle. Il a donc fallu les guider afin qu'elles puissent se centrer sur une action commune et déterminer quelles seraient les intentions communes pour leur école. De fait, si toutes les enseignantes rencontrées désiraient l'amélioration de la qualité de l'enseignement pour garantir la viabilité de l'école aux yeux de la communauté, elles n'étaient pas pour autant à l'aise de partager cela au départ avec leurs collègues.

La définition de l'intention de la communauté a donc demandé un travail de médiation, mais surtout une négociation de sens autour du concept de motivation. De fait, chacune des enseignantes s'entendait pour dire que les élèves étaient peu motivés, mais aucune n'avait la même conception de la motivation. La chercheuse les a guidées à partir de la définition du PEP (Participation, Engagement, Persévérance) (Viau, 1994). Tout au long de l'année, les interventions ont porté sur

ces trois facettes de la motivation ainsi que sur les actions entreprises par les enseignantes en fonction desdites facettes. L'intention que la communauté s'est définie a servi de trame de fond à toute l'intervention, tout en favorisant une appropriation personnelle pour chacune des enseignantes.

Il aurait été toutefois souhaitable que les enseignantes bénéficient d'un temps de planification commun durant chacun des cycles, ce qui n'a pu être possible faute de ressources disponibles. Cela a eu une incidence sur les projets communs vécus dans l'école<sup>2</sup>. En plus, la non-participation des deux autres enseignantes a créé des relations conflictuelles dans la communauté et a affecté la cohésion de celle-ci. Les enseignantes ont donc plus souvent travaillé en ligne avec la chercheuse et des enseignants d'autres écoles qu'avec leurs collègues immédiates. Ainsi, il n'y a pas vraiment eu de projet englobant pour toute l'école; les enseignantes engagées ont préféré travailler seules ou en réseau avec des enseignants d'autres écoles plutôt que de travailler avec leurs collègues qui désiraient moins s'engager. Les enseignantes qui désiraient s'impliquer ont donc cherché des appuis à l'extérieur grâce au réseau pour établir des partenariats avec d'autres enseignants qui partageaient les mêmes valeurs et intérêts.

Sur le plan de la collaboration en réseau, la vision partagée était d'ailleurs très forte entre les intervenants. Malgré cela, certaines incompréhensions ont jailli de cette collaboration ainsi qu'une forme de compétition concernant l'implication des enseignants, de même que les réalisations des élèves. Certaines enseignantes y voyaient un manque d'ouverture par rapport à la réalité des autres, d'autres y voyaient un manque de planification et d'organisation. Par exemple, certains enseignants ne pouvaient pas autant s'impliquer étant donné qu'ils avaient une très lourde tâche, alors que d'autres avaient plus de temps. Il demeure que les enseignantes impliquées ont été très satisfaites du travail effectué par leurs élèves ainsi que des résultats obtenus au regard des apprentissages. Le bilan réflexif a permis de mettre en lumière ces écueils dans la relation vécue uniquement sur Internet et il est clair qu'un manque de transparence (Wenger, 1998) dans les intentions des membres de la communauté en réseau peut expliquer une telle situation. Il aurait sans doute fallu que les enseignantes se sentent assez à l'aise pour mentionner ce qui leur plaisait moins et certaines attentes plus implicites sans passer par l'intermédiaire de la chercheuse. Au final, cependant, les enseignantes considèrent que le temps et les efforts investis ont été très profitables tant pour eux que pour les élèves.

### **Un apprentissage collectif et l'application des nouveaux savoirs dans l'apprentissage**

L'apprentissage a été au cœur de la communauté, principalement en ce qui concerne l'intégration des TIC à la pratique des enseignantes. Chacune des sessions de formation se voulait authentique et ancrée dans la réalité des enseignantes. Ainsi, les apprentissages technologiques devaient être viables, c'est-à-dire être réutilisés à tout

---

2. *A posteriori*, ce temps de planification n'a pas perdu de son importance : en effet, les écoles ÉÉR nouvelles comme anciennes ont tenu à s'assurer d'avoir un temps commun pour cette planification. Il s'agit pour nous d'une mesure essentielle pour un travail en réseau de qualité.

le moins peu de temps après par les enseignantes, soit dans des situations de développement professionnel, soit dans des situations avec les élèves. Par exemple, les enseignantes ont reçu une formation sur l'approche par projets, en plus d'une formation sur l'utilisation des outils technologiques. Graduellement, au fil des interactions avec la chercheuse, l'approche a été liée à plusieurs composantes de la réforme du curriculum, ce qui a grandement satisfait les enseignants. Toutefois, certains points plus nébuleux concernant l'évaluation des apprentissages restaient encore à être approfondis selon l'opinion des enseignants, qui ont bien vu les possibilités qu'offre la CAP à cet égard.

Comme dans beaucoup de projets intégrant les TIC, l'arrivée du matériel technologique a été retardée pour différentes raisons, ce qui a eu des répercussions importantes sur la motivation des élèves et des enseignants. Toutefois, lorsque les enseignants ont finalement reçu leur ordinateur portable, il est devenu évident qu'ils étaient disponibles et prêts à les utiliser. Leur présence récurrente dans la salle de vidéoconférence témoignait d'une grande activité en ligne, et ce, autant durant les heures de classe qu'en dehors de celles-ci.

Les enseignantes ont d'ailleurs affirmé avoir beaucoup appris, surtout sur le plan technique, et elles se sont dites satisfaites de leurs apprentissages, puisqu'elles pouvaient réutiliser ce qu'elles avaient appris très rapidement et qu'il y avait eu un suivi afin de les guider dans l'appropriation. En plus, les deux enseignantes les plus engagées dans le projet sont demeurées dans cette école l'année suivante et elles avaient déjà défini les points qu'elles souhaitaient approfondir pour améliorer les apprentissages de leurs élèves. Une des enseignantes a mentionné dans son entrevue que « *c'est facile d'apprendre dans un contexte comme celui-là, tout est à bâtir, alors c'est encore plus intéressant. En plus, nous ne sommes jamais seuls* » (Enseignante B).

Pour les étapes suivantes, les enseignantes voulaient apprendre à planifier en équipe des projets multidisciplinaires. Elles souhaitaient aussi jumeler tous les niveaux du secondaire étant donné le petit nombre d'élèves, et la direction d'établissement entendait les appuyer là-dedans. Pour l'ensemble de l'équipe-école, le grand défi demeurait d'apprendre à partager sa classe avec d'autres classes, mais aussi d'impliquer davantage les élèves dans les décisions.

### **Des conditions facilitantes**

Certaines conditions facilitantes ont été mises en évidence par les acteurs du projet, comme le soutien en ligne, les partenariats et un ordinateur personnel. En ce qui concerne le soutien offert en ligne, il a été plusieurs fois évoqué comme étant la principale condition facilitante du projet pour les enseignantes concernées<sup>3</sup>. Ainsi, la présence permanente d'une personne en ligne a rassuré les enseignantes et la direction tout en leur permettant d'aller plus loin. L'absence de technicien dans l'école n'a pas été un obstacle pour ces enseignantes qui disent en avoir appris davantage parce qu'elles en avaient plus à faire par elles-mêmes.

---

3. Dix ans plus tard, ce soutien juste-à-temps est toujours disponible. Il est maintenant assuré en partie par des enseignants expérimentés de l'ÉÉR qui partagent leurs expériences et leurs réalisations avec leurs pairs.

*Le soutien, le soutien a été très grand. Quand on parle de ton équipe technique ça c'est un élément qui a été apprécié autant du personnel enseignant et de moi-même. Sans cela, il aurait été impossible d'y arriver. Quand il y a toujours une personne disponible pour t'aider, ça change tout.* (Directrice)

La recherche et la négociation de partenariats avec d'autres écoles afin d'augmenter le nombre d'interactions pour les élèves ont été effectuées par les conseillers pédagogiques, la direction et les intervenants de l'équipe de recherche. Les enseignantes étaient au courant des démarches entreprises pour trouver des écoles avec lesquelles collaborer, mais elles n'avaient pas à se préoccuper de trouver des partenaires. Cela est ressorti dans le discours comme étant une autre condition facilitante, puisque les enseignantes ne savaient pas exactement comment faire et elles ne disposaient pas d'un réseau de partenaires au préalable, la plupart d'entre elles se trouvant très souvent isolées dans leur pratique. Depuis, des outils pour faciliter la recherche de partenaires ont été développés et la rencontre annuelle en face à face pour tous les intervenants de l'ÉÉR permet aussi de créer de nouveaux partenariats et de consolider les liens existants. L'équipe de recherche-intervention joue aussi un rôle d'agent de liaison entre les enseignants du réseau.

Finalement, les enseignantes ont souligné que le fait d'avoir leur propre ordinateur portable en tout temps, en plus des autres outils comme la caméra et le casque d'écoute, leur a permis d'en faire plus dans l'ÉÉR, puisqu'elles pouvaient aisément continuer à travailler dans les déplacements et à la maison. D'ailleurs, les enseignantes ont pu repartir avec leur portable cet été-là, ce qui a créé un précédent. Elles s'estimaient privilégiées d'avoir un ordinateur fourni par l'école qu'elles pouvaient apporter à la maison le soir ou encore prêter aux élèves durant les périodes de cours. Toutes ces conditions facilitantes ont été mentionnées par l'ensemble des membres de la CAP.

### **Le partage des pratiques personnelles**

*Ce projet-là a amené au niveau de l'équipe une collaboration, à l'interne justement, parce que chacun a vu les limites de l'autre, et il a permis de voir les faiblesses, mais les forces de l'autre aussi. Je pense que justement on s'embarque ensemble en se disant qu'on va travailler en collaboration avec nos forces et nos faiblesses.* (Directrice, juin 2003)

Le partage des pratiques personnelles a été l'attribut le plus difficile à reconnaître dans la communauté professionnelle d'apprentissage, puisque les enseignantes ont majoritairement travaillé en réseau avec d'autres enseignantes. Volontairement, nous n'avons pas documenté les interactions entre les enseignantes, car cela les mettait mal à l'aise dans leur planification. Même à l'école, le partage de pratiques était très discret et nous avons été en mesure de l'observer seulement lors de notre dernière visite dans l'école. De fait, les enseignantes du secondaire partageaient peu d'informations entre elles, mais elles le faisaient beaucoup avec les enseignantes du primaire. L'essentiel des échanges se produisait entre les deux groupes, et même la

localisation spatiale avait une incidence. En effet, les enseignantes discutaient uniquement dans les locaux du primaire, lieu de rencontre des enseignantes plus impliquées dans le projet et des enseignants du primaire. Et c'est là qu'on pouvait observer la collaboration dans l'école que nous n'avions jamais été en mesure de percevoir à distance; cette collaboration est apparue seulement lors des entrevues individuelles. D'ailleurs, la directrice a essayé à maintes reprises d'encourager les enseignantes à partager leur expérience entre elles, mais ce n'était jamais concluant. Dans leurs entrevues, les enseignantes mentionnaient qu'elles avaient peu discuté de leurs expériences avec les autres enseignants, même lors de leurs rencontres en réseau. Ainsi, selon leurs propres dires, elles avaient davantage planifié l'action en classe lors de ces rencontres.

L'accompagnement en réseau offert à la communauté d'apprentissage professionnelle s'ancrait à la fois dans la réalité des enseignantes et dans les orientations de la réforme de l'éducation au Québec. Les fonctions de médiation et d'interface remplies par l'équipe de recherche-intervention visaient la mise en place d'approches pédagogiques mettant en œuvre la réforme du curriculum, mais aussi de pratiques pédagogiques plus axées sur un apprentissage actif des élèves. Il faut rappeler que, dans les entrevues de départ, les enseignantes indiquaient ne rien connaître ou presque des pédagogies socioconstructivistes mises en œuvre par la réforme des programmes, ce qui a facilité l'engagement et l'intérêt des enseignantes et de la direction, qui y voyaient alors une possibilité supplémentaire de développement professionnel. Étant donné l'isolement géographique des enseignantes, leur participation à des activités de formation était autrement beaucoup plus difficile.

Les enseignantes ont eu plus de facilité à expliquer ce que d'autres enseignants avaient pu leur apporter sur le plan de la pédagogie. Ici, l'expertise située, soit celle reconnue au sein de la communauté locale, et l'identité du corps professoral semblent avoir joué dans les apprentissages réalisés, puisque les enseignants partageaient un répertoire commun. En plus, il était clair que les enseignantes des autres écoles avec lesquels des partenariats étaient établis possédaient des compétences que les enseignants de l'école n'avaient pas, ce qui leur a permis de progresser à cet égard. Ainsi, toute la communauté d'apprentissage professionnelle a vu l'accompagnement en réseau comme un bénéfice important dans l'amélioration de sa pratique, surtout qu'il permettait de briser un isolement généralisé.

## Conclusion

L'accompagnement en réseau de la communauté d'apprentissage professionnelle, tel qu'il a été développé à cette époque, a permis à des enseignantes et à une direction d'accéder à un plus grand nombre de ressources au moment où l'isolement professionnel faisait partie intégrante de leur réalité. Il faut se rappeler que, si 74,3 % des ménages québécois ont accès à Internet à la maison en 2011 (ISQ, 2011), c'était loin d'être le cas en 2003 dans le nord du Québec. L'accès décuplé à toutes les informations et ressources disponibles, partout et en tout temps, qui fait maintenant partie

de la vie courante de la majorité des Occidentaux en 2013 a bouleversé le rapport aux experts, aux ressources et à l'information. Il n'est plus rare pour des enfants, même en bas âge, d'avoir une conversation par vidéoconférence à la maison, encore moins pour ceux qui vivent dans des régions éloignées de certains de leurs proches. Bien que ces outils ne soient pas uniformément intégrés dans les classes québécoises, ils le sont de plus en plus dans les foyers. Que des enseignantes d'une école du nord du Québec acceptent d'interagir avec une équipe de recherche et d'autres enseignants à 5 000 km de leur village pour discuter de leurs pratiques en vue de les améliorer au moyen d'outils de vidéoconférence et d'un forum de discussion relevait il y a dix ans d'un niveau d'engagement et d'une audace qu'on peut avoir tendance à oublier aujourd'hui. S'il est dommage que certaines enseignantes aient été craintives et aient choisi de ne pas risquer l'aventure lorsqu'elles ont été sollicitées, cela demeure tout à fait compréhensible. On doit aussi se rappeler que les CAP n'étaient pas aussi populaires comme mode de formation continue à cette époque qu'elles le sont devenues aujourd'hui. Il fallait donc rallier des enseignants et des intervenants scolaires innovateurs tant pour l'aspect technologique que pédagogique de cette proposition (Rogers, 2003).

Ainsi, en regardant de près chacun des différents attributs de la CAP définis par DuFour et Eaker (1998) à la lumière de ce contexte innovateur tout particulier, nous constatons que cet accompagnement en réseau a permis d'élargir l'expertise disponible pour les participantes, mais surtout d'offrir, du lieu même de l'université, une formation continue juste-à-temps ancrée dans la réalité de l'école rurale qui n'aurait pas été possible autrement. Dix ans après ce premier pas dans l'accompagnement à distance d'enseignants et de directions d'école, l'expérience se poursuit auprès de plus de deux cents écoles rurales du Québec. C'est donc dire qu'elle a toujours sa pertinence.

---

## Références bibliographiques

- ALLAIRE, S., BEAUDOIN, J., BREULEUX, A., HAMEL, C., INCHAUSPÉ, P., LAFERRIÈRE, T. et TURCOTTE, S. (2006). *L'École éloignée en réseau*. Synthèse du rapport final (Phase II) remis au Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO).
- BENCZE, L., HEWITT, J. et PEDRETTI, E. (2001). Multi-media case methods in pre-service science education: Enabling an apprenticeship for praxis. *Research in Science Education*, 31(2), 191-209.
- BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1998). Beyond Bloom's taxonomy: Rethinking knowledge for the knowledge age. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *International Handbook of Educational Change* (p. 675-692). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer.

- COLLINS, A. (1992). Toward a design science of education. Dans E. Scanlon et T. O'Shea (dir.), *New Directions in Education Technology*. New York, NY : Springer-Verlag.
- DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- DRUCKER, P. (1999). *Management Challenges for the 21<sup>st</sup> Century*. New York, NY : HarperCollins.
- DUFOUR R. et EAKER, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work. Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- ELLIOTT, J. (1989). Educational theory and the professional learning of teachers: An overview. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 81-101.  
doi:10.1080/0305764890190110
- GRAETZ, K. A., BOYLE, E. S., KIMBLE, C. E., THOMPSON, P. ET GARLOCH, J. L. (1998). Information sharing in face-to-face, teleconferencing, and electronic chat groups. *Small Group Research*, 29(6), 714-743.
- GRANGER, C., LOTHERINGTON, H., MORBEY, M., OWSTON, R. et WIDEMAN, R. (2002). *Canada: Factors Contributing to Teachers' Successful Implementation of Information Technology*. Toronto, Ontario : York University.
- GUSKEY, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- HAMEL, C., ALLAIRE, S. et TURCOTTE, S. (2012). Just-in-time online professional development activities for an innovation in small rural schools. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 38(3).
- HARMON, H. et BLANTON, R. (1997). Strategies for improving math and science achievement in rural Appalachia. Dans *The Many Faces of Rural Education. Proceedings of the Annual NREA Convention*, Tucson, AZ. (ERIC Document Reproduction Service No. ED413141)
- KRIPPENDORFF, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- LAFERRIÈRE, T., BREULEUX, A. et INCHAUSPÉ, P. (2004). *Rapport de recherche final du projet L'École éloignée en réseau*. Montréal : CEFRIO.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- LIEBERMAN, A. et MILLER, L. (dir.) (2001). *Teachers Caught in the Action: Professional Development That Matters*. New York, NY : Teachers College Press.
- ROGERS, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Free Press.

- TURCOTTE, S. et HAMEL, C. (2011). Collaborer à des fins d'apprentissage en science et technologie au primaire : un accompagnement pédagogique en réseau significatif pour le développement professionnel des enseignants. *Revue de l'éducation à distance*, 25(1), 1-13.
- UNESCO (2011). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris : UNESCO. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (édition québécoise). Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- VIYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (édité par Michael Cole *et al.*). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- WATTS, G. D. et CASTLE, S. (1992). Electronic networking and the construction of professional knowledge. *Phi Delta Kappan*, 79(9), 684-689.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- YAP, K. O. (1997). *Creating Connections: The Internet and Teacher Isolation*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago.

## Vivre une CAP Appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues

**Martine PETERS**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Lorraine SAVOIE-ZAJC**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada



Patrimoine  
canadien Canadian  
Heritage



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

**1** **Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**

Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**10** **L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**

Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**35** **L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**

André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**62** **La communauté d'apprentissage professionnelle: une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**

Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**84** **L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**

Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada

**102** **Vivre une CAP: appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**

Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**123** **La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**

Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFRAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**155** **CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**

Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**178** **Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**196** **Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**

Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada

**212** **Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**

Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

**232** **Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**

Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# Vivre une CAP

## Appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues

**Martine PETERS**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Lorraine SAVOIE-ZAJC**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

### RÉSUMÉ

Dans cet article, les auteures considèrent la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) en tant que dispositif riche et pertinent de formation continue à l'intérieur duquel les participants s'engagent dans un processus dynamique d'ajustement de pratique. Le but du présent texte est de dégager l'appréciation de participants à des CAP en lien avec leur développement professionnel. Les données tirées d'un questionnaire bilan proposeront des réponses aux questions suivantes: 1) Quelles sont les forces et les faiblesses d'une CAP telles que perçues par les participants? 2) Quels sont les bénéfices de la participation à une CAP pour des enseignants?

## ABSTRACT

### **Experiencing a PLC: Participant assessments of perceived professional benefits**

Martine PETERS  
University of Québec in Outaouais, Québec, Canada  
Lorraine SAVOIE-ZAJC  
University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

In this article, the authors will consider the professional learning community (PLC) as a rich and relevant professional development system, within which participants engage in a dynamic process of adjusting their practices. The purpose of this article is to identify the participants' appreciation for PLCs in relation to their professional development. The data from a questionnaire-assessment will propose answers to the following questions: 1) What is a PLC for the teacher who experiences one? 2) What role does it play? 3) How does the PLC act on professional development?

## RESUMEN

### **Vivir una CAP: apreciaciones de los participantes sobre las repercusiones profesionales percibidas.**

Martine PETERS  
Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá  
Lorraine SAVOIE-ZAJC  
Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

En este artículo, los autores consideran la comunidad de aprendizaje profesional (CAP), como un dispositivo valioso y pertinente para la formación continua, gracias al cual los participantes se embarcan en un proceso dinámico de ajustes de práctica. El objetivo del presente texto es presentar las apreciaciones de los participantes a las CAP relacionadas con su desarrollo profesional. Los datos provenientes de un cuestionario-evaluación sugieren respuestas a las interrogaciones siguientes: 1) ¿Qué es una CAP para el maestro que vive esa experiencia? 2) ¿Cuál es su rol? 3) ¿Cómo la CAP afecta su desarrollo profesional?

## Introduction

L'enseignant est un professionnel dont la pratique est au cœur du développement humain et social d'une communauté donnée. C'est dire l'importance pour les personnes exerçant cette profession de s'inscrire dans une perspective d'apprentissage continu afin de se garder à jour et d'exercer la profession de façon compétente.

La formation initiale, période au cours de laquelle la personne développe ses compétences de base et acquiert le bagage théorique nécessaire pour fonder les gestes et les savoirs professionnels, ne saurait suffire pour garantir un agir professionnel compétent durant toute sa carrière. Il est donc nécessaire de prévoir des mécanismes de formation continue pertinents et adaptés au contexte de l'exercice de la profession.

Dans cet article, les auteures vont ainsi traiter de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), vue comme un dispositif riche et pertinent de formation continue à l'intérieur duquel les participants s'engagent dans un processus dynamique d'ajustement de pratique, basé sur la réflexion et le partage avec les collègues, en vue d'aider les élèves à réussir leur parcours scolaire. Le but du présent texte est de dégager l'appréciation de participants à des CAP en lien avec ce qu'ils retirent de ce type de développement professionnel. Ces membres de communautés d'apprentissage professionnelles ont répondu à un questionnaire bilan dans lequel ils ont apprécié leur expérience de faire partie d'une CAP et estimé les retombées sur leurs pratiques. Les questions auxquelles cet article tentera de répondre sont donc les suivantes: 1) Quelles sont les forces et les faiblesses d'une CAP telles que perçues par les participants? 2) Quels sont les bénéfices de la participation à une CAP pour des enseignants?

Les notions de développement professionnel, de formation continue et de communauté d'apprentissage professionnelle seront d'abord introduites. Les contextes des CAP vécues, de même que les méthodologies des recherches d'où proviennent les données, seront ensuite décrits. Les données d'un questionnaire bilan seront présentées et discutées. Des réponses seront alors proposées aux questions formulées précédemment.

## Cadre théorique

Trois notions intimement liées sont décrites: le développement professionnel, la formation continue et la communauté d'apprentissage professionnelle, conceptualisée comme une modalité de développement professionnel et un dispositif de formation continue.

### Le développement professionnel

La notion de développement professionnel est traitée en trois sous-points. D'abord, des perspectives définitives variées sont rapportées. Les buts et les critères de qualité du développement professionnel sont ensuite décrits. Les recoupements

entre la formation continue et le développement professionnel, lorsque celui-ci est traité sous l'angle de la formation offerte, sont finalement esquissés.

### **Perspectives définitives du développement professionnel**

Uwamariya et Mukamurera (2005) ont produit une excellente analyse de l'abondante littérature portant sur le développement professionnel. Elles identifient deux grands courants pour classer les écrits. Le premier est nommé « perspective développementale ». Dans ce groupe d'écrits et de recherches, le développement professionnel est vu comme se produisant selon des étapes, des stades de développement, qui s'enchaînent chronologiquement. Les auteurs conçoivent alors que la personne les franchit selon une séquence prévisible, en conséquence des expériences professionnelles vécues et selon la maturation professionnelle acquise au fil des années.

Le second courant est, selon Uwamariya et Mukamurera, une perspective qui est « axée sur la professionnalisation » des enseignants. Cette deuxième perspective met plutôt l'accent sur l'engagement de l'individu à parfaire ses connaissances et ses compétences, sa carrière durant. Sont ici convoqués divers mécanismes et dispositifs de formation continue susceptibles d'amener le professionnel à réfléchir sur sa pratique, à poser des diagnostics, à décider du cours de l'amélioration recherchée.

En guise de conclusion à leur recension des écrits, Uwamariya et Mukamurera proposent d'ailleurs une définition du développement professionnel. Elles le voient comme « [u]n processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148).

Dans la même perspective de professionnalisation, Fullan (1995) souligne une dimension nouvelle en décrivant le développement professionnel comme un processus qui amène l'enseignant à s'engager du point de vue moral dans la profession enseignante. Ce processus implique le développement d'une pratique réflexive et il s'ancre dans une culture de recherche et de collaboration entre les divers acteurs scolaires. Une telle vision du développement professionnel appartient à une perspective de « croissance » plutôt qu'à la perspective traditionnelle du « déficit » (Huberman et Guskey, 1995). En effet, dans cette dernière perspective, l'enseignant est vu comme une personne qui manque d'habiletés, de compétences, manque auquel il convient de remédier par la formation continue. La CAP s'inscrit davantage dans une perspective de croissance, alors que le matériau de travail et l'objet sur lequel les réflexions s'organisent sont la pratique existante de la personne.

### **Les buts et les critères du développement professionnel**

Une telle perspective de croissance pour envisager le développement professionnel s'est avérée fertile et elle a été reprise par d'autres auteurs. Ainsi, Archambault, Wetzel, Foulger et Williams (2010) expliquent que le développement professionnel possède deux objectifs : offrir de nouveaux modèles aux enseignants et encourager le changement sur le plan des croyances, des valeurs, mais aussi des comportements des enseignants. Cette dernière idée repose sur les travaux de

Guskey (2002), qui suggère que ce sont possiblement les pratiques qui forgeraient les nouvelles conceptions des enseignants. Ainsi, les changements de conceptions ne s'effectueraient que si l'enseignant observe des résultats tangibles auprès de ses élèves, après avoir mis en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques. En ajustant ainsi ses pratiques et en constatant leurs impacts sur les élèves, l'enseignant en viendrait à modifier certaines de ses conceptions.

Au-delà des perspectives définitoires variées, les auteurs s'entendent généralement pour dire que les enseignants qui souhaitent mettre à jour leurs pratiques professionnelles en s'investissant dans une démarche de développement professionnel sont ceux qui deviennent les plus efficaces et, par le fait même, contribuent à la réussite de leurs élèves (Darling-Hammond, 2001; Garet, Porter, Desimone, Birman et Yoon, 2001).

### **Du développement professionnel à la formation continue**

La littérature établit parfois une faible démarcation entre la notion même de développement professionnel et l'organisation de la formation continue. Pour Van den Berg (2002), la formation devrait s'articuler autour des préoccupations des enseignants à propos de leurs pratiques professionnelles et leur fournir des outils pour qu'ils puissent remettre celles-ci en question et les recadrer pour les enrichir. La formation devrait être offerte de façon à susciter la participation d'un groupe d'enseignants de la même école ou du même niveau d'enseignement. Donnay et Charlier (2000) proposent que, de plus en plus, le développement professionnel soit réalisé en relation avec des partenaires et qu'il soit contextualisé dans une situation de travail, orienté par un projet éducatif.

Ces caractéristiques rejoignent celles de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), cœur de notre intérêt de recherche et dispositif important de formation continue. Caractérisons d'abord la notion de formation continue pour faire ensuite le lien avec celle de la CA.

### **La formation continue**

Même si certains auteurs juxtaposent la notion de développement professionnel et celle de la formation continue, d'autres les distinguent. Nous croyons d'ailleurs plus juste d'effectuer une telle distinction, qui nous permet de mieux nous concentrer sur les dispositifs mêmes de formation (le « comment » mis en scène par la formation continue) pour parvenir à une finalité (le « pourquoi » du développement professionnel).

La formation continue des enseignants désigne « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants et les enseignantes en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p.11).

Il convient de souligner que plusieurs façons d'offrir de la formation aux enseignants sont disponibles; cependant, peu d'entre elles réussissent à combler les besoins de formation (Borko, 2004). Citons, par exemple, le modèle de formation ponctuelle, les fameuses journées pédagogiques, qui est vu comme étant intellectuellement

superficiel, non contextualisé (Quan-Baffour, 2007) et trop loin des problèmes réels qui se posent aux enseignants (Schlager et Fusco, 2003). L'idée avancée est que les enseignants doivent faire des « mises à jour », perspective s'inscrivant dans le modèle de déficit (Huberman et Guskey, 1995). Une telle formation ponctuelle n'a que très peu d'impact sur ce qui se passe dans les écoles et dans les classes (Sykes, 1996) et elle n'apporte que peu de changements sur le renouveau de la pratique des enseignants (Boucher et L'Hostie, 1997; Brunelle, 2000; Charlier et Charlier, 1998). À l'instar de Bélanger (2003), nous estimons que les offres de formation doivent mieux s'ancrer dans les motivations et les projets des individus.

Des dispositifs centrés sur les préoccupations des enseignants, qui valorisent la collaboration entre les personnes, sont de plus en plus utilisés. La communauté d'apprentissage professionnelle s'inscrit dans une telle vision de la formation continue pour un développement professionnel dans une perspective professionnalisante. Voyons ce qu'il en est.

### **La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)**

Pour bien comprendre ce qu'est une CAP, il convient d'abord de préciser brièvement les paramètres généraux qui caractérisent la communauté d'apprentissage.

### **La communauté d'apprentissage (CA)**

Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) ont proposé la définition synthétique suivante de la communauté d'apprentissage :

La CA se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise au développement de la pratique pédagogique, à l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et à la quête de sens. Dans sa dimension affective, la CA encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la CA sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école (p. 36).

Les trois dimensions, cognitive, affective et idéologique, présentes dans la définition reposent sur le construit théorique introduit par Schussler (2003), qui jette un regard holistique pour comprendre ce qu'est une communauté d'apprentissage, selon ses diverses facettes.

Collinson *et al.* (2009) expliquent que la création d'une CA dans une école fournit des moyens aux enseignants, à la direction d'école et aux divers intervenants pour prendre en main leur apprentissage personnel tout en contribuant à celui de leurs collègues. C'est une amélioration au sein de l'école entière qui est observée, tant pour les élèves que pour les enseignants, car les participants s'engagent à développer de nouvelles pratiques, à dialoguer et à travailler en collaboration afin de partager connaissances et ressources (Duncan-Howell, 2010); ils partagent, en définitive, une vision (Lunenberg, 2010). Lujan et Day (2010) stipulent, pour leur part, que la communauté d'apprentissage peut briser l'isolement que vivent certains enseignants.

D'après Charalambos, Michalinos et Chamberlain (2004), la CA possède comme assises deux ensembles de valeurs de base. Daele (2004) ajoute que l'enseignant qui y participe a l'occasion de réfléchir à ses pratiques dans un cadre de valeurs véhiculées par celle-ci. La première série de valeurs suppose que la coopération et la responsabilité partagée offrent des conditions idéales pour accomplir des objectifs communs. La deuxième série de valeurs suggère que les liens tissés entre les participants créent un environnement dans lequel il fait bon vivre (Burbules, 2000). La philosophie de la communauté d'apprentissage repose donc sur la collaboration ainsi que sur la volonté des participants de travailler ensemble (Lunenberg, 2010).

Putnam et Burke (2006) énumèrent sept caractéristiques qualifiant les membres d'une communauté d'apprentissage. Ceux-ci ont un objectif commun; ils se considèrent entre eux comme des collègues; ils souhaitent mettre à jour leurs connaissances et celles du groupe; ils perçoivent d'autres communautés d'apprentissage comme semblables à la leur; ils privilégient la réflexion individuelle et collective; ils sont ouverts à offrir et à recevoir de l'aide; et, enfin, ils célèbrent les réussites, les succès des membres du groupe. Une autre caractéristique, suggérée par Collinson *et al.* (2009), est la volonté de partager le leadership entre les participants. En effet, les rôles des participants sont flexibles et flous afin d'encourager une rotation dans les responsabilités.

La communauté d'apprentissage favorise aussi le développement chez les participants de nouvelles relations sociales entre eux, le partage de connaissances et de ressources, l'acquisition d'habiletés diverses, telles que le questionnement, la quête d'informations, le dialogue et l'argumentation et, surtout, l'apprentissage différencié et approprié au regard des connaissances et des compétences des participants (Collinson *et al.*, 2009). L'apprentissage en communauté est donc un processus social, ce qui sous-entend que la participation à une communauté implique des rapprochements entre ce qui est appris et ce qui est important pour les participants, qui tissent ainsi des relations avec ceux qui ont des objectifs semblables.

### **La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)**

La notion de communauté dans la CAP gravite autour de l'engagement volontaire des participants à soutenir la réussite scolaire des élèves par la collaboration, la collégialité, l'analyse des pratiques et le développement de pratiques plus efficaces (Furman, 1998; Hord, 1997; Stoll et Seashore Louis, 2007).

La CAP possède les caractéristiques suivantes : 1) elle s'appuie sur un leadership participatif, les directions d'école y étant conviées; 2) elle repose sur une vision et des valeurs communes, à savoir l'engagement du personnel à l'égard de la réussite des élèves; 3) elle soutient un apprentissage collectif du personnel en réponse aux besoins des élèves qui se traduit en actions concrètes; 4) elle encourage l'évaluation par les pairs des stratégies utilisées et elle crée un espace pour la rétroaction et le soutien des personnes en vue d'une amélioration des résultats des élèves; il y a un effet de déprivatisation de la pratique; 5) elle procure un environnement favorable qui permet aux enseignants de collaborer, d'échanger et d'apprendre ensemble; 6) elle s'appuie sur des résultats d'évaluation des apprentissages des élèves (DuFour, 2004; Hargreaves et Giles, 2006; Stoll et Seashore Louis, 2007).

On peut donc avancer que la CA et la CAP possèdent toutes deux les caractéristiques d'une communauté: l'engagement volontaire et un projet commun entre les participants, une dynamique de coformation et de coapprentissage qui s'instaure. La CAP se distingue toutefois de la CA par l'engagement des participants, motivés par la réussite de leurs élèves; les démarches d'analyse et de réflexion sur la pratique sont ancrées dans leurs expérimentations en salle de classe et elles reposent sur les observations des enseignants concernant les progrès dans les apprentissages de leurs élèves. L'appui de la direction d'école constitue, de plus, un facteur facilitant des CAP.

## Méthodologie

Afin de mettre en évidence les témoignages des participants à des CAP, faisant ainsi ressortir les retombées sur leur développement professionnel, le présent article s'appuie sur des données qui proviennent de deux projets de recherche. Le but du présent texte étant de montrer l'appréciation de participants à des CAP et les retombées perçues, l'utilisation de données obtenues par la passation du même questionnaire auprès d'un plus grand nombre de participants, membres de diverses CAP, était tout à fait appropriée.

### **Projet de recherche 1: Apprendre à accompagner des enseignants dans le travail en CAP**

La première démarche consiste en une recherche-action d'une durée de 18 mois qui a rassemblé 13 conseillers pédagogiques d'une même commission scolaire. Ces conseillers avaient reçu le mandat d'accompagner 45 enseignants de neuf écoles primaires à former des communautés d'apprentissage en vue d'améliorer leurs stratégies d'enseignement de la lecture au primaire. Les conseillers pédagogiques ont alors demandé aux chercheurs de s'associer à eux dans leurs apprentissages afin de développer des compétences d'accompagnement des enseignants dans le travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Avec les conseillers pédagogiques, les chercheurs ont ainsi formé une CAP, laquelle modélisait en quelque sorte le travail que les conseillers pédagogiques faisaient avec les enseignants. Tout au long de la recherche, des données de diverses sources ont été recueillies. Elles provenaient des procès-verbaux des rencontres, des bilans autant individuels que collectifs effectués à divers moments de la recherche-action. À l'issue de la recherche, les chercheurs ont bâti, en collaboration avec les conseillers pédagogiques, un questionnaire à l'intention des enseignants participant aux CAP animées par les conseillers pédagogiques, afin de mettre en évidence leur appréciation du travail en CAP, l'intérêt de ce dispositif comme mécanisme de développement professionnel ainsi que l'effet de leur participation sur leurs pratiques et sur leur entourage. Ce sont les données qui proviennent du questionnaire qui sont utilisées dans cet article.

## **Projet de recherche 2 : Un projet de mentorat réciproque**

La deuxième recherche s'est déroulée auprès de onze enseignantes du primaire. Celles-ci étaient jumelées, pour une période de cinq mois, avec de futures enseignantes dans le but de créer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) d'écriture intégrant les technologies de l'information et de la communication (TIC). Les futures enseignantes ne participaient pas à la CAP. Les enseignantes en exercice se sont rencontrées, une fois par mois, afin de discuter du processus de construction de SAÉ et de l'intégration des TIC. Elles étaient accompagnées de quatre conseillers pédagogiques de français ainsi que de deux chercheurs universitaires. Afin de documenter la CAP, divers instruments de collecte de données ont été utilisés. Les participantes ont tenu un journal de bord, certaines discussions ont été transcrites et analysées, des questionnaires sur les trois compétences dont le développement était visé (création de SAÉ, mise en œuvre de SAÉ et intégration des TIC en classe) ont été remplis. Les enseignantes ont aussi eu l'occasion de commenter leur appréciation du travail en CAP et l'utilité de ce travail pour leur développement professionnel et les ajustements dans leur pratique. Elles ont répondu au questionnaire distribué aux participants du premier projet de recherche et décrit dans la section précédente.

### **Le questionnaire**

Un questionnaire a été préparé afin de prendre le pouls de l'appréciation des participants aux CAP vécues au cours des deux projets de recherche. Le questionnaire est divisé en trois sections. La première section, « L'expérience de participer à une communauté d'apprentissage professionnelle », vise à documenter la façon dont les participants ont vécu leur expérience de participation à une CAP. Cette section contient huit questions. Par exemple, les participants doivent donner leur degré d'accord avec des affirmations concernant les changements apportés à leur pratique, les effets de la CAP sur le développement professionnel, l'école, les collègues et les élèves, de même que les apports de la CAP. Cette section permet aussi de mettre en évidence des forces et des faiblesses de la CAP en vue d'améliorer celle-ci.

Quatre questions se retrouvent dans la deuxième section, « L'accompagnement reçu au sein d'une CAP ». Elles amènent les participants à décrire l'accompagnement reçu, ce que ce dernier leur a permis de faire et de quelles façons il a répondu ou non à leurs besoins initiaux en accompagnement. La dernière section, qui comprend six questions, constitue la partie sociodémographique du questionnaire et vise à établir le profil des participants (voir le questionnaire en annexe).

Aux fins du présent article, seuls les résultats sur les perceptions des répondants relatifs aux avantages à participer à une CAP pour leur développement professionnel en général et pour les ajustements apportés à leurs pratiques en particulier, les forces perçues des CAP, de même que les limites et les rôles joués à l'intérieur de la CAP, seront présentés.

## Présentation des résultats

Cinquante-six répondants ont rempli le questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 70 %. Les répondants sont en majorité des femmes (87,5 %). Elles ont une moyenne de 13,9 années d'expérience en enseignement et 96,4 % travaillent au primaire. Elles participent depuis une moyenne de 14,3 mois à une CAP. Leur engagement dans une CAP était pour la majorité un engagement volontaire (67,9 %) et 96,4 % souhaiteraient continuer d'en faire partie.

### Les forces d'une CAP telles que perçues par les répondants

Nous regroupons sous deux catégories les forces d'une CAP telles que les répondants les perçoivent. Les dimensions affective et cognitive définies par Schussler (2003) ont servi de cadre d'analyse.

Pour les répondants, une CAP favorise les échanges avec les collègues, elle encourage le partage, l'entraide; un lien de confiance et un sentiment d'appartenance s'établissent entre les membres. Daele (2010) affirme d'ailleurs que « le but de ces formations [...] est de permettre aux enseignants d'accéder aux savoirs et aux compétences professionnelles d'autres enseignants et de valider leurs propres pratiques dans un environnement de formation basé sur la confiance et le respect » (p. 66). De plus, Charalambos, Michalinos et Chamberlain (2004) déclarent que faire partie d'une communauté nécessite la construction de liens entre ce qui est appris, ce qui est important pour les participants afin de créer des relations entre les participants ayant les mêmes objectifs. La CAP permet aussi le développement d'une vision et de valeurs communes et elle suscite la remise en question. Il s'avère d'ailleurs important pour les enseignants de prendre conscience de leurs valeurs et de leurs pratiques, ainsi que de celles de leurs collègues (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). C'est finalement un dispositif qui demande de l'ouverture. Ces caractéristiques ont été regroupées sous la dénomination « dimension affective ».

Les caractéristiques suivantes se retrouvent sous la dimension cognitive : la CAP est centrée sur les élèves; les membres sont en mesure d'affronter ensemble des défis portant sur la mise à jour de leur pratique d'enseignement (par exemple le développement de la collaboration pour le travail en cycle, l'intégration des TIC, la conception et la mise en œuvre de SAE); il se fait un partage des méthodes d'enseignement entre les membres. Garet *et al.* (2001) ont obtenu des résultats semblables à la suite d'un sondage effectué auprès d'un millier d'enseignants. Ces derniers ont spécifié qu'ils souhaitaient des formations leur permettant de travailler avec des collègues de la même école et du même niveau scolaire, et ce, pour trois raisons. Premièrement, ce type de regroupement facilite les échanges au sujet de concepts, d'habiletés, de problèmes qui surgissent au quotidien. Deuxièmement, les enseignants d'une même école partagent habituellement le matériel pédagogique, ils sont soumis aux mêmes règlements dans l'école, etc. Troisièmement, les enseignants connaissent souvent de nombreux élèves, ce qui leur permet de discuter

non seulement des besoins et des caractéristiques de leurs élèves, mais aussi de ceux de leurs collègues (Garet *et al.*, 2001).

### **Les faiblesses d'une CAP telles que perçues par les répondants**

Des faiblesses ont également été signalées par les répondants. Elles ont été regroupées sous trois catégories : les ressources, le cadre de travail de la CAP et la dynamique de la CAP.

Sur le plan des ressources, le manque de ressources financières et matérielles (un réseau informatique peu efficace par exemple) est mentionné, de même que le manque de temps, le manque d'habiletés pour soutenir les collègues, l'absence de soutien de la part de la commission scolaire, pourtant nécessaire au bon fonctionnement de la CAP selon Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010). Dans le cas d'écoles éloignées, les répondants soulignent la distance à parcourir pour les rencontres CAP, qui rend encore plus évident le manque de temps déjà évoqué.

En ce qui concerne le cadre de travail de la CAP, les participants révèlent que cette démarche engendre parfois de l'insécurité (remises en question, regard des autres sur leur pratique); elle comporte aussi des longueurs, et, même si les moments de partage sont précieux et importants pour les participants, le passage à l'action est retardé, puisque le discours tenu lors des CAP sur les mises à l'essai de pratiques occupe plus de place. Les participants reconnaissent aussi la complexité de gestion d'une CAP; les inégalités qui peuvent exister d'une CAP à l'autre sont dues, entre autres, à la gestion parfois ardue de la CAP par les animateurs. Les compétences en accompagnement peuvent également être déficientes (Lafortune, 2008).

Une dernière faiblesse de la communauté d'apprentissage professionnelle touche à sa dynamique. Les répondants au questionnaire notent que la CAP fonctionne moins bien lorsqu'il y a trop de différences (en termes de valeurs ou de types de formation antérieure par exemple) entre les participants : cela entraîne une inégalité dans le partage et l'engagement. Ce dernier point, l'engagement, rappelle qu'une CAP pour se développer devrait pouvoir compter sur la disponibilité des membres et sur une volonté de participer positivement aux échanges (Daele, 2010).

D'ailleurs, en ce qui concerne l'engagement, le tableau 1 reprend les réponses des participants relativement aux rôles joués au sein d'une CAP. Tous les répondants (100 %) indiquent qu'ils ont conscience que la qualité de leur engagement dans une CAP contribue à son développement harmonieux. En fait, comme le mentionnent Uwamariya et Mukamurera (2005), « l'engagement de l'enseignant y est incontournable » (p. 141). La qualité déficiente de l'engagement a d'ailleurs déjà été reconnue comme une des faiblesses de la CAP. Le rôle le plus ambigu est lié au contact avec la personne accompagnatrice entre les rencontres 39,3 % des répondants étant « plutôt en accord » avec le fait de garder contact et 30,4 % étant « plutôt en désaccord ». La CAP est ainsi vue comme un événement riche et pertinent, mais isolé dans le temps, puisque les liens avec la personne accompagnatrice sont ténus en dehors des rencontres formelles. Les répondants qui ne souhaitent pas avoir de contacts avec l'accompagnant à l'extérieur de la CAP rejoignent les participants à l'étude de

Duncan-Howell (2010) qui distinguaient entre les moments vécus en CAP et le quotidien de la classe.

Tableau 1. **Les rôles joués au sein d'une CAP**

Au sein de ma CAP, accompagné-e par une ressource... N : 56	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Pas de réponse
a) ... je participe à la définition des objectifs poursuivis.	18 32,1 %	35 62,5 %	3 5,4 %	0 0 %	0 0 %
b) ... je garde contact avec la personne accompagnatrice entre les rencontres de la CAP.	11 19,6 %	22 39,3 %	17 30,4 %	5 8,9 %	1 1,8 %
c) ... j'accepte de ne pas toujours recevoir des réponses claires et immédiates à mes questions.	20 35,7 %	27 48,2 %	8 14,3 %	0 0 %	1 1,8 %
d) ... je participe, par mon engagement, au développement harmonieux de la CAP.	26 46,4 %	30 53,6 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %
e) ... je développe une vision plus large de ma pratique grâce à l'accompagnement que je reçois.	23 41,1 %	27 48,2 %	6 10,7 %	0 0 %	0 0 %

### Le bénéfice perçu retiré de l'engagement dans une CAP

L'énoncé «Le fait de participer à une CAP m'aide à apporter des changements positifs à ma pratique», 98,3% des répondants répondent positivement. De plus, 87,5% des répondants voient des effets significatifs de la CAP sur le développement professionnel et 84 % d'entre eux en voient sur les collègues. Cela concorde avec les résultats de la recherche de Duncan-Howell (2010) auprès d'enseignants ayant participé à une CAP, résultats qui démontrent que 86,7% des participants étaient d'accord pour dire que la participation à une CAP était une forme efficace de développement professionnel. Les CAP, par leur nature, incitent les enseignants à se tenir à jour sur la recherche en éducation, et cette formation continue leur permet d'être au fait des pratiques les plus efficaces ou de celles qui sont les mieux adaptées aux élèves en difficulté (Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc et Moreau, 2011). Il s'agit d'un «dispositif de développement professionnel», comme l'écrivent Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010), qui permet aux enseignants de réfléchir sur leur pratique afin d'intégrer les nouvelles connaissances dans leur travail quotidien (Leclerc et Labelle, 2012).

Toutefois, pour 33,9% des participants, faire partie d'une CAP n'a pas d'effets significatifs au niveau de l'école et une proportion identique (33,9%) estime que l'engagement dans une CAP n'a pas d'effets significatifs chez les élèves. Ces deux dernières positions sont surprenantes, car l'engagement dans une CAP constitue un levier pour l'amélioration des pratiques dans le but de soutenir la réussite scolaire des élèves. Les recherches de Desimone *et al.* (2002) apportent une explication possible aux positions des enseignantes. Celles-ci sont peut-être à la recherche de liens directs, difficiles à observer, ce qui expliquerait pourquoi elles ne voient pas d'effets significatifs de leur développement professionnel chez leurs élèves.

On peut également penser que dans une CAP qui fonctionne harmonieusement les enseignants apprendront à travailler ensemble et développeront une vision commune de la réussite scolaire, ce qui devrait, normalement, avoir un impact dans l'école (Vescio, 2008). Les résultats montrent ainsi que 66 % des participants à une CAP voient le lien entre leur travail en CAP, la qualité de leur développement professionnel et l'amélioration de l'école. Vescio (2008) et Ouellet (2011) expliquent d'ailleurs que les participants à une CAP tendent à se regrouper autour de valeurs partagées, telles que l'intégrité, le respect, la discipline ou encore l'excellence, et qu'ils développent une vision et une mission communes pour leur école. Les répondants au questionnaire ont donc développé une vision systémique, laquelle associe l'action personnelle et son effet sur le collectif (l'école), type de vision qui constitue selon Senge (1990) l'une des cinq dimensions d'une organisation apprenante.

Le tableau 2 souligne l'apport de la CAP sur le développement professionnel tel qu'il est perçu par les répondants. Les résultats indiquent que les répondants en ont une vision très positive. L'item qui reçoit le plus fort assentiment est lié à l'affirmation que la CAP propose des outils pour diagnostiquer une situation problème (98,2 %). Il importe aussi de souligner que 48,2 % des personnes sont « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle la CAP fournit un cadre pour réfléchir aux mises à l'essai d'éléments nouveaux dans sa pratique. L'accord positif global pour cet item est de 96,4 %. Les participants s'interrogent davantage sur les meilleures pratiques à adopter et ils homogénéisent celles-ci afin d'atteindre le but qu'est une plus grande réussite des élèves (Leclerc et Leclerc-Morin, 2007). Leclerc et Moreau (2011) mentionnent d'ailleurs les résultats d'une de leurs études, échelonnée sur trois ans, qui fait état d'un « rehaussement notable de la qualité des pratiques d'enseignement de la lecture en salle de classe » (p. 200).

Tableau 2. **La contribution de la CAP sur le développement professionnel**

La CAP... N : 56	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Pas de réponse
a) ... me donne des outils pour diagnostiquer une situation problème.	21 37,5 %	34 60,7 %	1 1,8 %	0 0 %	0 0 %
b) ... me soutient dans l'expérimentation d'une nouvelle pratique.	21 37,5 %	31 55,4 %	2 3,6 %	0 0 %	2 3,6 %
c) ... me donne un cadre pour réfléchir à mes mises à l'essai.	27 48,2 %	27 48,2 %	1 1,8 %	0 0 %	1 1,8 %
d) ... m'encourage dans l'ajustement de mes stratégies d'enseignement.	22 39,3 %	29 51,8 %	2 3,6 %	0 0 %	3 5,4 %
e) Autre (spécifier): ... me permet de mieux connaître mes élèves et de travailler en cycle de plus en plus; améliore la qualité du travail par cycle.					

Ces résultats indiquent que les enseignants reconnaissent les habiletés très contextualisées à l'œuvre dans une CAP. Les enseignants sont aussi à l'aise avec le fait que le développement professionnel procuré par une CAP s'effectue dans l'action,

qu'il s'ancre dans la pratique quotidienne des personnes, cette dernière leur fournissant le matériau pour la réflexion et l'expérimentation. Les enseignants peuvent désormais discuter entre eux de ce qu'ils vivent et réfléchir ensemble sur les changements à apporter (Ouellet, 2011). Les CAP leur permettent donc de se soutenir mutuellement (Butler, 2005; Leclerc et Labelle, 2012; Vescio, 2008). En fait, l'apprentissage actif, qui offre la possibilité aux enseignants de s'engager dans l'analyse de leur enseignement et de l'apprentissage de leurs élèves, est l'une des six clés mentionnées par Desimone *et al.* (2002) pour un développement professionnel riche.

## Conclusion

Il ressort des données une appréciation très positive des participants à l'égard de la CAP, qu'ils jugent comme ayant de nombreuses retombées. La CAP est vue comme un dispositif qui contribue à leur développement professionnel dans la mesure où elle les outille pour réfléchir et analyser leur pratique. Elle soutient l'expérimentation et les mises à l'essai que les personnes font dans leur pratique quotidienne. Elle permet finalement d'établir des liens de partage et de confiance avec les collègues.

Les forces de la CAP se situent justement au niveau des liens affectifs qui se créent entre les membres, de même que des apprentissages de divers ordres qui se font. Les participants reconnaissent aussi les rôles et les responsabilités qu'ils se doivent d'assumer en tant que membres d'une CAP.

La dimension qui reçoit l'appui le plus fort est celle de l'engagement. Ce qui est attendu des participants à la CAP, c'est qu'ils participent, échangent, soutiennent leurs collègues, qu'ils fassent de l'écoute active, développent des attitudes d'ouverture et de respect envers les autres membres du groupe. L'absence d'engagement est d'ailleurs soulignée comme étant l'une des faiblesses de la CAP, les autres étant le manque de ressources et le cadre de travail pas toujours adéquat mis en place dans une CAP. L'engagement pourrait être ainsi vu comme le contrat implicite qui lie les membres et auquel chacun doit adhérer; le fonctionnement harmonieux de la CAP en dépend.

---

## Références bibliographiques

- ARCHAMBAULT, L., WETZEL, K., FOULGER, T. S. et WILLIAMS, M. K. (2010). Professional development 2.0: Transforming teacher education pedagogy with 21st century tools. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(1), 4-11.

- BÉLANGER, P. (2003). Politiques d'éducation et de formation des adultes. Nouvelles tendances transnationales. Dans M. Hardy (dir.), *Concertation éducation travail. Politiques et expériences* (p. 14-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BORKO, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- BOUCHER, L.-P. et L'HOSTIE, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BRUNELLE, J. (2000). Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants stagiaires. Dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (dir.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (p. 83-109). Bruxelles : De Boeck.
- BURBULES, N. (2000). Does the Internet constitute a global educational community? Dans N. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (p. 323-355). New York: Routledge.
- BUTLER, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- CHARALAMBOS, V., MICHALINOS, Z. et CHAMBERLAIN, R. (2004). The Design of Online Learning Communities: Critical Issues. *Educational Media International*, 41(2), 135-143.
- CHARLIER, É. et CHARLIER, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continue d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- COLLINSON, V., KOZINA, E., KATE LIN, Y.-H., LING, L., MATHESON, I., NEWCOMBE, L. et ZOGLA, I. (2009). Professional development for teachers : A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- DAELE, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire*. Rapport de recherche inédit en vue du DEA en sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- DAELE, A. (2010). Conditions et vécu du conflit sociocognitif au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants : proposition d'un cadre d'analyse et étude de cas. *Éducation et Formation*, e-293, 65-80.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). Essay review. *Teaching and Teacher Education*, 17, 645-651.
- DESIMONE, L. M., PORTER, A. C., GARET, M. S., YOON, K. S. et BIRMAN, B. F. (2002). Effect of professional development on teacher's instruction : Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.

- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- DONNAY, J. et CHARLIER, É. (2000). Identité et développement professionnels. Dans A. Abou et M.-J. Giletti (dir.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation* (p. 165-182). Paris: INRP.
- DRAKENBERG, M. (2001). The professional development of teachers in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 195-204.
- DUFOUR, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DUNCAN-HOWELL, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324-340.
- FULLAN, M. (1995). The limits and the potential of professional development. Dans T. R. Guskey et M. Huberman (dir.), *Professional Development in Education* (p. 253-267). New York: Teachers College Press.
- FURMAN, G. C. (1998). Postmodernism and community in schools: Unraveling the paradox. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 298-328.
- GARET, M. S., PORTER, A. C., DESIMONE, L., BIRMAN, B. F. et YOON, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- GUSKEY, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3/4), 381-391.
- HARGREAVES, A. et GILES, C. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organisations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities for Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- HUBERMAN, M. et GUSKEY, T. R. (1995). The diversity of professional development. Dans T. R. Guskey et M. Huberman (dir.), *Professional Development in Education* (p. 269-272). New York: Teachers College Press.
- LAFORTUNE, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement: un référentiel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M. et LECLERC-MORIN, M. (2007). Effets des pratiques collaboratives des enseignants au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle sur les apprentissages des élèves. Dans *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Actes du colloque international des IUFM du Pôle Nord-Est*, IUFM de Franche-Comté, France.

- LECLERC, M. et MOREAU, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206.
- LECLERC, M. et LABELLE, J. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif*. Communication à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.
- LUJAN, N. et DAY, B. (2010). Professional learning communities: Overcoming the roadblocks. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(2), 10-17.
- LUNENBERG, F. C. (2010). Creating a professional learning community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(2), 1-7.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- OUELLET, S., CAYA, I. et TREMBLAY, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.
- PUTNAM, J. et BURKE, J. (2006). *Organizing and Managing Classroom Learning Communities*. Boston : McGraw-Hill.
- QUAN-BAFFOUR, K. P. (2007). Continuous professional development: A strategy to enhance quality of teaching at the school level. *The International Journal of Learning*, 14(1), 183-189.
- SCHLAGER, M. S. et FUSCO, J. (2003). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? *The Information Society*, 19(3), 203-220.
- SCHUSSLER, D. L. (2003). Schools as learning communities. Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday/Currency.
- STOLL, L. et SEASHORE LOUIS, K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. New York : McGraw Hill.
- SYKES, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77, 465-467.
- UWAMARIYA, A. et MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- VAN DEN BERG, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- VESCIO, V., ROSS, D. et ADAMS, A. (2008). Review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

## Annexe

### Questionnaire à l'intention des participants à une CAP

Lorraine Savoie-Zajc, Martine Peters et Olivier Duquette, UQO

#### A. L'expérience de participer à une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

1) Identifiez en quelques mots les objectifs poursuivis par votre CAP :

---

---

2) Indiquez votre degré d'accord avec l'affirmation suivante :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Le fait de participer à une CAP m'aide à apporter des changements positifs à ma pratique.				

3) Si des changements ont eu lieu, nommez les principaux :

---

---

4) À quels niveaux la CAP a-t-elle des effets significatifs?

	Tout à fait significatif	Plutôt significatif	Plus ou moins significatif	Pas du tout significatif
a) Au niveau de mon développement professionnel.				
b) Au niveau de l'école.				
c) Au niveau des collègues.				
d) Au niveau des élèves.				

5) Nommez trois forces de la CAP à partir de votre expérience :

---

---

---

6) Nommez trois faiblesses de la CAP à partir de votre expérience :

---



---



---

7) Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

La communauté d'apprentissage professionnelle...	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) ... me donne des outils pour diagnostiquer une situation problème.				
b) ... me soutient dans l'expérimentation d'une nouvelle pratique.				
c) ... me donne un cadre pour réfléchir à mes mises à l'essai.				
d) ... m'encourage dans l'ajustement de mes stratégies d'enseignement.				
e) Autre (spécifier) :				

8) Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

Au sein de ma CAP, accompagné-e par un conseiller pédagogique...	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) ... je participe à la définition des objectifs poursuivis.				
b) ... je garde contact avec la personne accompagnatrice entre les rencontres de la CAP.				
c) ... j'accepte de ne pas toujours recevoir des réponses claires et immédiates à mes questions.				
d) ... je participe, par mon engagement, au développement harmonieux de la CAP.				
e) ... je développe une vision plus large de ma pratique grâce à l'accompagnement que je reçois.				

## B. L'accompagnement reçu au sein d'une CAP

9) Priorisez les énoncés suivants :

Le 1 représente la position dans laquelle vous vous reconnaissez le plus.

Le 5, la position dans laquelle vous vous reconnaissez le moins.

- a) Je suis autonome dans la démarche. \_\_\_\_\_
- b) Je suis de plus en plus autonome dans la démarche. \_\_\_\_\_
- c) Je me sens de moins en moins autonome dans la démarche. \_\_\_\_\_
- d) Je me sens obligé-e d'adopter le point de vue des autres membres de la CAP. \_\_\_\_\_
- e) J'observe des conflits au sein de la CAP. \_\_\_\_\_

10) Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

L'accompagnement me permet...	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) ... de travailler sur des problèmes concrets que j'ai identifiés.				
b) ... d'échanger avec mes collègues.				
c) ... de jouer un rôle de personne ressource pour mes collègues.				
d) ... de voir mes collègues comme des ressources.				
e) ... de développer, avec mes collègues, une vision commune pour supporter la réussite des élèves.				

11) Quels étaient vos besoins en accompagnement au début de cette CAP?

---

---

12) Ces besoins ont-ils été rencontrés jusqu'à maintenant dans cette CAP?  
(Commentez)

---

---

**C. Renseignements personnels**

Je suis un homme \_\_\_\_ Je suis une femme \_\_\_\_

Je possède \_\_\_\_\_ années d'expérience en enseignement

J'enseigne actuellement :

*a)* Au primaire \_\_\_\_\_

*b)* Au secondaire \_\_\_\_\_

Je participe depuis \_\_\_\_\_ (mois) à une CAP

Mon engagement à participer à une CAP est :

*c)* Volontaire \_\_\_\_\_

*d)* Imposé \_\_\_\_\_

Dans le futur, souhaiteriez-vous continuer de faire partie d'une CAP?

*e)* Oui \_\_\_\_\_

*f)* Non \_\_\_\_\_

## La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire

**Martine LECLERC**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Ruth PHILION**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Catherine DUMOUCHEL**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Dominique LAFLAMME**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**François GIASSON**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada



Patrimoine  
canadien Canadian  
Heritage



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

**1 Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**

Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**10 L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**

Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**35 L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**

André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**62 La communauté d'apprentissage professionnelle: une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**

Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**84 L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**

Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada

**102 Vivre une CAP: appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**

Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**123 La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**

Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFRAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**155 CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**

Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**178 Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**196 Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**

Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada

**212 Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**

Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

**232 Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**

Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire

**Martine LECLERC**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Ruth PHILION**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Catherine DUMOUCHEL**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Dominique LAFLAMME**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**François GIASSON**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle chez des enseignants en adaptation scolaire au secondaire, lesquels partagent la volonté de rehausser la réussite de leurs élèves en lecture. L'étude vise à comprendre de quelle façon la direction d'une école favorise l'implantation de ce mode de fonctionnement. Les données issues des entrevues semi-dirigées individuelles et de groupe montrent que la direction d'école joue un rôle clé dans ce processus et que certaines actions sont cruciales, notamment celles qui consistent à mobiliser le personnel autour d'une vision commune, à fournir les conditions nécessaires et à instaurer une pratique réflexive où les données issues des apprentissages des élèves occupent une place centrale. Certains défis doivent également être surmontés par les directions d'école, entre autres la surcharge de travail occasionnée par ce mode de fonctionnement. Cette étude saura profiter aux gestionnaires scolaires intéressés par le travail en communauté d'apprentissage professionnelle en vue d'améliorer la réussite éducative.

## ABSTRACT

### **The school principal as a pillar for the establishment of a professional learning community among special education teachers at the secondary level**

Martine LECLERC

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Ruth PHILION

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Catherine DUMOUCHEL

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Dominique LAFLAMME

University of Montréal, Québec, Canada

François GIASSON

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

This study focusses on the establishment of a professional learning community among special education teachers at the secondary level who want to enhance the success of their reading students. The study aims to understand how the school administration promotes this way of working. Data from semi-structured individual and group interviews show that the principal plays a key role in this process, and that some actions are crucial, including mobilizing the staff around a common vision, providing the necessary conditions, and establishing a reflective practice in which the data arising from student learning is central. Some challenges must also be overcome by school administrators, including work overload resulting from this

approach. This study will benefit school administrators interested in establishing professional learning communities to improve academic success.

---

## RESUMEN

### **La dirección de la escuela como cimiento para la implantación de la comunidad de aprendizaje profesional entre los maestros en adaptación escolar en secundaria**

Martine LECLERC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Ruth PHILION

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Catherine DUMOUCHEL

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Dominique LAFLAMME

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

François GIASSON

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Esta investigación aborda la implantación de una comunidad de aprendizaje profesional entre los maestros en adaptación escolar en secundaria, quienes comparten la voluntad de mejorar el logro escolar de sus alumnos en lectura. El objetivo del estudio es comprender de qué manera la dirección de una escuela favorece la implantación de este modo de funcionamiento. Los datos provenientes de las entrevistas semi-dirigidas individuales y en grupo, muestran que la dirección de la escuela juega un rol clave en dicho proceso y que ciertas acciones son cruciales, como movilizar al personal en torno a una visión común, ofrecer las condiciones necesarias e instaurar una práctica reflexiva en la cual los datos provenientes de los aprendizajes de los alumnos ocupen un lugar central. Algunos retos deben asimismo ser superados por las direcciones de la escuela, entre otros el exceso de trabajo que provoca este tipo de funcionamiento. Este estudio beneficiará a los administradores escolares interesados en el trabajo en comunidad de aprendizajes profesional con el fin de mejorar el éxito educativo.

## Introduction<sup>1</sup>

La promotion de la réussite pour tous et les problèmes complexes liés à l'apprentissage dans une société du savoir ont contribué à augmenter les défis que doivent relever les écoles du XXI<sup>e</sup> siècle. De nos jours, la concurrence établie par la mondialisation impose à tous les membres de la société de faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et de développer de nombreuses compétences pour faire face aux nouvelles réalités qu'elle engendre (OCDE, 2011). Dans ce contexte, la capacité à lire des jeunes suscite un vif intérêt, puisqu'elle est nettement associée à la réussite scolaire et qu'elle constitue une compétence transversale à toutes les disciplines (MELS, 2005). Favoriser et faciliter son apprentissage constituent une préoccupation d'actualité.

Or, il existe un consensus chez les chercheurs, à savoir qu'il y a amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage lorsque les enseignants travaillent collectivement à examiner leurs pratiques en vue d'une plus grande réussite scolaire chez les élèves (Warren Little, 2002). À cet égard, le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011), met en évidence des pistes concrètes pour accompagner les élèves de la fin du primaire et ceux du secondaire<sup>2</sup>, en lecture, en proposant un changement de pratique. Il met aussi l'accent sur la nécessité d'accompagner ce changement par l'entremise de communautés d'apprentissage professionnelles. Cette démarche exige une action concertée de tous les intervenants scolaires, ce qui modifie la structure de l'école en mettant à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelles des enseignants afin de soutenir la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves.

## Contexte et problématique

La communauté d'apprentissage professionnelle est conçue comme un moyen favorisant une façon de faire, de penser et d'agir en regroupant des professionnels d'un établissement d'enseignement, essentiellement des enseignants, dans le but d'améliorer, de manière collaborative, la pratique de l'enseignement, de même que les apprentissages des élèves (Blanton et Perez, 2011; Stoll et Seashore Louis, 2007). Soulignons que ce mode de fonctionnement est devenu de plus en plus populaire dans différents milieux scolaires grâce aux résultats positifs obtenus relativement au rendement des élèves ainsi qu'au regard des changements de pratiques des enseignants (O'Neill, 2003; Vescio, Ross et Adams, 2008).

Étant donné que les élèves en adaptation scolaire doivent faire l'objet d'une attention soutenue parce qu'ils sont plus susceptibles d'être touchés par les problèmes

- 
1. C'est grâce au financement du programme Actions concertées – Persévérance et réussite scolaire du Fonds de recherche du Québec – Société et culture que cette recherche a pu être réalisée.
  2. Le primaire s'adresse généralement aux élèves de 6 à 11 ans, tandis que le secondaire est fréquenté généralement par ceux de 12 à 16 ans.

de persévérance et de réussite scolaire (Croatt, 2008; MELS, 2007), il semble que la communauté d'apprentissage professionnelle s'avère un moyen à privilégier pour amener les enseignants à utiliser des interventions précises afin que tous les élèves puissent progresser. Toutefois, même si ce mode de travail offre de grands bénéfices pour une école, il présente également certains défis à surmonter. Parmi ces défis, on retrouve la gestion des conflits. Ces derniers peuvent cependant être évités ou gérés efficacement lorsqu'il existe des normes de fonctionnement (Stoll, Bolam, McMahan, Wallace et Thomas, 2006). Un autre des défis à surmonter concerne les compétences limitées des directions d'école en analyse de données ainsi que dans les techniques favorisant la collaboration. De plus, les directions d'école manquent souvent de ressources humaines et financières nécessaires au travail en communauté d'apprentissage professionnelle (Cranston, 2009; Génier, 2013). Malgré ces défis, selon Nelson (2010), Reimer (2010) et Tignor (2008), les directions d'école ont un rôle primordial à jouer dans le processus d'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle, notamment en favorisant un leadership partagé avec d'autres membres du personnel.

Comme l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle constitue une démarche complexe (Eaker, DuFour et DuFour, 2004), nous nous intéressons à la façon dont la direction procède pour en favoriser la réussite. L'objectif général de cette recherche est donc de comprendre de quelle façon la direction d'école favorise l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle avec les enseignants en adaptation scolaire au secondaire.

## Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel est décrit brièvement en précisant d'abord ce qu'on entend par « communauté d'apprentissage professionnelle ». Viennent ensuite les sept indicateurs associés à des dimensions spécifiques du travail en communauté d'apprentissage professionnelle et, enfin, le leadership de la direction d'école pour favoriser l'implantation de ce mode de fonctionnement.

### **Communauté d'apprentissage professionnelle**

Contrairement à une école traditionnelle où les enseignants perçoivent leur classe comme étant leur domaine personnel et où il y a peu d'analyse collective du travail de l'élève ainsi que peu d'échanges sur les stratégies maîtrisées par les collègues, la communauté d'apprentissage professionnelle brise l'isolement et offre une structure qui sollicite la collaboration et l'engagement de tous les intervenants au regard de la réussite des élèves (Fullan, 2005; Hord, 1997; DuFour, 2011). La communauté d'apprentissage professionnelle est formée d'un groupe d'intervenants qui assument également une responsabilité partagée face aux résultats visés (DuFour, 2004; Schussler, 2003; Leclerc, Moreau et Rainville, 2009). À cet effet, DuFour (2011) soutient que, même si une école constitue une communauté qui favorise le développement continu des enseignants, elle ne fonctionne pas nécessairement en

communauté d'apprentissage professionnelle à moins qu'il n'y ait une rigueur pédagogique visant le développement optimal de chaque élève. Selon cet auteur, lors des rencontres, les discussions doivent rapidement passer de «À quel enseignement s'attend-on?» à «Comment saurons-nous si chaque élève a appris?». C'est pourquoi DuFour met l'accent sur la collecte de données pour que les enseignants, en tant que professionnels, prennent des décisions basées sur des preuves. Non seulement les rencontres collaboratives constituent un lieu de développement continu, mais elles deviennent un puissant moyen de stimulation intellectuelle, car le groupe adopte une posture d'équipe de recherche (Hord et Sommers, 2008; Leclerc, Moreau, Dumouchel et Sallafranque St-Louis, 2012). Ainsi, les «enseignants-chercheurs», pour qui l'approfondissement de connaissances pour répondre aux besoins ciblés des élèves constitue une priorité, partagent des données recueillies en classe à la suite de leurs observations. Les analyses effectuées en groupe orientent les discussions vers des pistes de solution visant à faire progresser l'élève. Cette démarche aboutit à la production de connaissances communes au sein du groupe et à une harmonisation du langage quant aux différents concepts pédagogiques en cause (Eaker, DuFour et DuFour, 2004; Leclerc, 2011).

### **Sept indicateurs servant de balises au travail en communauté d'apprentissage professionnelle**

Après examen des écrits (Dibbon, 2000; Eaker, DuFour et DuFour, 2004; Hipp et Huffman, 2003; Hord et Sommers, 2008; Leclerc, 2012; Leclerc et Moreau, 2010; Roy et Hord, 2006), sept indicateurs se dégagent clairement pour caractériser le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle que l'on peut associer à des dimensions spécifiques: 1) une vision claire et partagée quant à la réussite des élèves (dimension idéologique); 2) des conditions physiques et humaines qui permettent aux intervenants de collaborer (dimension organisationnelle); 3) une culture axée sur la collaboration (dimension affective); 4) un leadership qui favorise la participation aux prises de décision (dimension participative); 5) le développement continu et la diffusion de l'expertise favorisant l'apprentissage collectif (dimension cognitive); 6) une démarche d'enquête collaborative où le choix des interventions s'appuie sur les pratiques éprouvées par la recherche (dimension pédagogique) et 7) l'exercice de la pratique réflexive où les prises de décision sont basées sur des preuves, soit les données d'apprentissage des élèves (dimension réflexive). Ces indicateurs laissent d'emblée présager le leadership que doit assumer la direction d'école dans le processus d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles.

### **Leadership de la direction comme facteur crucial à la progression d'une école comme communauté d'apprentissage professionnelle**

Selon Spillane et ses collaborateurs (2008), le leadership consiste essentiellement à promouvoir le changement et l'innovation. Il suppose l'influence intentionnelle d'une personne (ou d'un groupe) sur d'autres personnes, ce qui explique pourquoi la direction d'école est appelée à devenir le leader de l'apprentissage

(Endrizzi et Thibert, 2012). D'ailleurs, Fullan (2003) soutient que le moteur de l'efficacité d'une école est constitué par le personnel de direction qui mise sur le développement des connaissances et des habiletés des enseignants en vue d'améliorer la réussite des élèves. Les recherches mettent en évidence certains moyens que la direction peut utiliser pour favoriser un tel développement professionnel des enseignants. Ainsi, Gordon (2004), Blase et Kirby (2010), Drago-Severson (2007) ainsi que Leclerc, Moreau et Lépine (2009a) soulignent l'importance du travail collaboratif des enseignants et de la pratique réflexive ainsi que le développement d'une culture d'entraide entre collègues pour surmonter les défis inhérents aux préoccupations pédagogiques vécues en salle de classe. Dans le même ordre d'idées, selon Hord et Sommers (2008), la direction d'école doit développer l'apprentissage collectif au sein de son équipe-école pour favoriser sa progression comme communauté d'apprentissage professionnelle. Le leadership de la direction apparaît donc comme un facteur crucial dans l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle (Eaker et Gonzalez, 2006; Leclerc, 2011), et les différents actes posés en ce sens peuvent être regroupés selon les sept dimensions décrites plus haut que l'on retrouve synthétisées dans le tableau 1.

Tableau 1. **Actions posées par la direction d'école pour favoriser l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle**

Dimensions	Indicateurs	Actions
1. Idéologique	Vision, valeurs et domaines prioritaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remettre en question le statu quo et faire de la réussite des élèves la priorité de l'école (Eaker, DuFour et DuFour, 2004; Hord et Sommers, 2008; Kanold, 2011).</li> <li>• Mobiliser le personnel autour d'une vision commune et des valeurs partagées (Hord, 2009; Eaker, DuFour et DuFour, 2004).</li> <li>• Se faire le gardien de cette vision et des valeurs partagées (Hord et Sommers, 2008; Kanold, 2011).</li> </ul>
2. Organisationnelle	Conditions physiques et humaines	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer des équipes collaboratives composées d'intervenants ayant un intérêt commun (DuFour et Eaker, 2004).</li> <li>• Fournir les conditions physiques nécessaires (p. ex., le temps pour se rencontrer, les ressources matérielles) (Hord et Sommers, 2008; Reimer, 2010).</li> <li>• Instaurer un climat favorable au travail d'équipe et à la prise de décision collective (p. ex., ouverture d'esprit, relations interpersonnelles positives, confiance mutuelle, volonté de partager) (Hord et Sommers, 2008).</li> <li>• Déterminer conjointement avec le personnel des normes de fonctionnement lors des rencontres collaboratives (Lencioni, 2005; Weva, Fontaine-Vautour et Labelle, 2013).</li> </ul>
3. Affective	Culture axée sur la collaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer une culture de collaboration qui vise l'amélioration de l'école sur le plan académique (DuFour, 2004, 2011; Hord et Sommers, 2008).</li> <li>• Amener les enseignants à travailler de façon interdépendante à l'atteinte d'objectifs communs liés aux apprentissages des élèves (p. ex., en harmonisant leurs pratiques, en adoptant un vocabulaire commun, en ciblant les apprentissages essentiels à chaque niveau d'études) (DuFour, DuFour, Eaker et Many, 2006).</li> </ul>

Dimensions	Indicateurs	Actions
4. Participative	Leadership qui favorise la participation des intervenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assurer une responsabilité partagée quant aux résultats visés par un engagement réel de chacun (Hord, 1997; Fullan, 2005).</li> <li>Jouer son rôle de leader pédagogique pour favoriser l'amélioration de l'apprentissage des élèves en se tenant à jour quant aux approches à promouvoir (DuFour et Eaker, 2004; Leclerc, 2012).</li> <li>Redéployer le leadership au sein de l'école par des structures qui incitent à la participation dans les prises de décision (DuFour et Eaker, 2004; Hord et Sommers, 2008), ainsi que par l'attribution de rôles (Macbeath et Dempster, 2009) (p. ex., comité orientant, enseignant leader, enseignant accompagnateur).</li> </ul>
5. Cognitive	Développement continu, diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assurer une évolution constante de la pratique enseignante par la mise à jour des connaissances (Stoll <i>et al.</i>, 2006).</li> <li>Inciter les enseignants à connaître les pratiques reconnues par la recherche comme étant à haut rendement (DuFour, 2011; Hord et Sommers, 2008; Macbeath et Dempster, 2009).</li> <li>Favoriser un apprentissage collectif au sein de l'équipe (Hord et Sommers, 2008).</li> <li>Inciter au partage des pratiques et à la diffusion de l'expertise (p. ex., en invitant un collègue dans sa classe, en critiquant une approche mise en place ou en allant visiter une autre classe) (Hord et Sommers, 2008; Leclerc, 2011).</li> <li>Développer un langage harmonisé au sein des intervenants et une représentation commune de certains concepts (Hulley et Dier, 2005).</li> <li>Inciter les enseignants à constamment vouloir apprendre les uns des autres (Eaker, DuFour et DuFour, 2004; Hord et Sommers, 2008; Toole et Louis, 2002; Stoll et Seashore Louis, 2006).</li> </ul>
6. Pédagogique	Enquête collaborative et choix des interventions basé sur les pratiques éprouvées par la recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>Viser une amélioration continue de l'école sur le plan académique (DuFour, 2004, 2011).</li> <li>Amener les enseignants à être centrés davantage sur l'apprentissage des élèves que sur l'enseignement (DuFour, 2004, 2011).</li> <li>Placer les enseignants dans une position de chercheurs par une démarche d'enquête collaborative (DuFour et Eaker, 2004; Reimer, 2010).</li> <li>Amener les enseignants à examiner de façon critique les pratiques actuelles en vue de favoriser davantage la réussite des élèves par celles qui sont reconnues comme étant à haut rendement (DuFour, 2011; Erkend, 2008; Hord et Sommers, 2008; Kanold, 2011; Macbeath et Dempster, 2009).</li> <li>Inciter à une démarche de résolution de problème pour améliorer l'apprentissage des élèves (DuFour, 2011).</li> </ul>
7. Réflexive	Pratique réflexive et prise de décision basée sur des preuves (données)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développer une culture de collecte de données (DuFour, 2011; Hord et Sommers, 2008).</li> <li>S'assurer que les enseignants ont en leur possession les outils dont ils ont besoin pour la collecte de données auprès de leurs élèves et que les données leur sont accessibles (Eaker et Gonzalez, 2006; Macbeath et Dempster, 2009).</li> <li>Fournir le soutien nécessaire pour que les enseignants développent les habiletés à utiliser les outils de collecte de données ainsi que les compétences pour les analyser (DuFour, 2011; Macbeath et Dempster, 2009).</li> <li>Analyser régulièrement les données avec les enseignants pour vérifier si tous les élèves apprennent (DuFour, 2004, 2011).</li> <li>Amener les enseignants, comme professionnels, à prendre des décisions basées sur des preuves (DuFour, 2004, 2011).</li> <li>Inciter les enseignants à devenir des praticiens réflexifs qui s'interrogent constamment sur leur pratique en vue d'améliorer les résultats des élèves (DuFour, 2011; Seachore, Anderson et Riedel, 2003).</li> </ul>

Reconnaissant que l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle est un moyen à privilégier pour améliorer la pratique des enseignants afin d'accroître les compétences en lecture chez leurs élèves, et que cette implantation nécessite des actions spécifiques de la direction d'école en tant que leader, les deux questions de recherche portent sur les actions à entreprendre et les défis à relever.

### Questions spécifiques de recherche

Notre recherche vise à répondre à deux questions spécifiques :

- 1) Quelles sont les actions posées par la direction d'école pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire?
- 2) Quels sont les défis vécus lors de cette implantation?

## Méthodologie

Cette recherche collaborative est menée avec une équipe œuvrant en adaptation scolaire au secondaire avec laquelle la direction d'école a amorcé l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle deux ans plus tôt. L'école secondaire GR<sup>3</sup> compte environ 1 700 élèves, dont 220 en adaptation scolaire. Ces élèves en adaptation scolaire ont des difficultés en lecture et plusieurs quittent l'école sans avoir terminé le programme de formation axé sur l'emploi, donc sans qualification.

Le recrutement des participants s'est fait au printemps 2011 par l'entremise de la directrice adjointe qui avait déjà amorcé la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle l'année précédente avec l'équipe d'enseignants en adaptation scolaire. L'échantillon est formé de dix participants, soit huit enseignants du secondaire œuvrant auprès d'élèves en adaptation scolaire, la direction d'école ainsi que la direction adjointe responsable de ce secteur. L'âge moyen est de 32,4 ans, deux participants sont de sexe masculin, soit un enseignant et un membre de la direction, et neuf sont de sexe féminin, dont un membre de la direction. Les huit enseignants ont un diplôme de premier cycle universitaire et les deux membres de la direction<sup>4</sup> sont titulaires d'un diplôme de deuxième cycle universitaire. Des entretiens de groupe et des entretiens individuels semi-dirigés constituent les principaux outils de collecte de données. De plus, des observations dans le milieu et une analyse documentaire (plan de réussite, convention de gestion, ordres du jour et comptes rendus des rencontres) sont réalisées pour documenter davantage l'expérience vécue et ainsi comprendre les actions menées par la direction d'école pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle ainsi que les défis vécus.

---

3. Pour assurer l'anonymat, nous utilisons un nom fictif.

4. Dans ce texte, l'expression « membre de la direction » ou le mot « direction » sont utilisés pour désigner soit l'une ou l'autre des personnes à la direction de l'école, soit la direction adjointe ou la direction d'école.

### **Entretien de groupe semi-dirigé**

En avril 2012, soit à la fin de la deuxième année de l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle, l'équipe de recherche<sup>5</sup> a rencontré les participants, c'est-à-dire les huit enseignants ainsi que leur directeur et la directrice adjointe, pour procéder à un entretien de groupe de trois heures. Les participants étaient invités à parler de leur expérience en communauté d'apprentissage professionnelle et à répondre à des questions telles que : *Quel rôle la direction a-t-elle joué? Comment vous a-t-elle amenés à surmonter les défis inhérents à ce mode de fonctionnement? Qu'a-t-elle fait pour favoriser le travail en communauté d'apprentissage professionnelle?* Les échanges ont permis de dégager les actions posées par la direction d'école pour amener l'équipe à travailler en communauté d'apprentissage professionnelle ainsi que certains défis à relever.

### **Entretien individuel semi-dirigé**

Des entretiens individuels d'environ 40 minutes ont aussi eu lieu en avril 2012. Alors que l'entretien de groupe offre aux participants la possibilité de nommer collectivement leurs représentations, l'entretien individuel permet à certains d'exprimer plus librement leurs opinions, puisque les collègues et la direction ne sont pas présentes (Deslauriers, 1991). Ce deuxième élément de collecte de données contribue aussi à valider les données recueillies lors de la rencontre de groupe. Le schéma d'entrevue était structuré selon le modèle de Seidman (1998) en fonction de l'objectif de recherche. Les thèmes abordés étaient en lien avec les sept indicateurs caractérisant la communauté d'apprentissage professionnelle, tels qu'ils sont décrits dans le cadre conceptuel. Voici des exemples de questions posées : *Parlez-nous de la vision de votre école. Comment a-t-elle été développée? Comment se fait la consultation du personnel enseignant pour l'organisation des rencontres collaboratives?* Ces entrevues individuelles visaient à préciser le rôle exercé par la direction d'école et à déterminer la façon dont les enseignants considèrent le soutien fourni par celle-ci dans le cadre de l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle.

### **Analyse des données**

Comme les données recueillies sont de nature qualitative, la démarche de codification s'inscrit dans une logique inductive, c'est-à-dire qu'elle s'appuie en grande partie sur le raisonnement de l'équipe de recherche qui part des énoncés recueillis pour découvrir les interactions et les concepts. Elle se déroule en deux temps principaux : une première lecture du matériel colligé permet de constituer une synthèse et de faire ressortir les principales catégories. Ensuite, au moment de l'opération de codification, l'équipe de recherche découpe les informations obtenues, c'est-à-dire qu'elle prend un élément d'information, l'isole et le classe en utilisant le logiciel Atlas-Ti. Un premier codage a été effectué par une étudiante au doctorat, puis un contre-codage fait par le chercheur principal a montré un accord interjuge de 91 %.

---

5. L'équipe de recherche est composée de la chercheuse principale ainsi que d'une cochercheuse.

Finalement, les unités de sens ont été regroupées et examinées à la lumière des indicateurs relevés dans le cadre conceptuel.

## Résultats

### **Les actions posées par la direction d'école pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle**

Plusieurs actions ont été posées par la direction de l'école GR pour amener l'équipe à cheminer par l'entremise de la communauté d'apprentissage professionnelle. Ces actions, qui ont émergé des propos des participants, sont regroupées en sept catégories. Elles sont présentées à l'annexe 1 et décrites dans les prochains paragraphes.

#### **1. Développer une vision partagée perceptible dans la pratique**

Selon les participants, il est clair que tous doivent viser la réussite des élèves en lecture. Cette priorité a été choisie conjointement avec le personnel enseignant à la suite de l'étude des résultats des élèves. Le directeur et la directrice adjointe se disent les gardiens de cette vision et, pour la rendre officielle, ils l'ont incorporée dans le projet éducatif. Deux actions cruciales ont été mises en œuvre : mobiliser le personnel autour de cette vision et susciter des attentes élevées quant à la réussite des élèves.

*Remettre en question le statu quo et mobiliser le personnel autour d'une vision commune*

La direction d'école a procédé à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle avec le groupe d'enseignants en adaptation scolaire de l'école GR au cours de l'année 2010-2011 en jouant un rôle mobilisateur autour d'une préoccupation pédagogique précise, soit le désir de voir les élèves réussir en lecture, comme l'affirme cet enseignant : « *Lorsque la directrice adjointe est arrivée ici, elle partageait exactement notre vision, soit celle voulant que les élèves soient capables de réussir davantage.* » De nombreux élèves éprouvaient des difficultés en lecture et les enseignants désiraient voir une amélioration des résultats et de la motivation à lire. La moitié des enseignants ainsi que les deux membres de la direction précisent qu'une large consultation a été menée afin de réfléchir sur une vision commune, ce qui a débouché sur un consensus où l'équité et le respect des différences occupent une place centrale, comme l'exprime cet enseignant : « *La valeur principale, je pense que c'est l'apprentissage de nos élèves, on veut leur réussite, on veut leur bien-être, on veut qu'ils soient capables de cheminer à leur rythme, qu'ils soient motivés.* » Lorsque l'équipe-école s'est dotée d'une vision commune spécifiquement liée à l'amélioration des élèves en lecture, la direction a enchâssé cette vision dans le projet éducatif, ce qui a cimenté l'adhésion des membres de l'équipe.

*Susciter des attentes élevées quant à la réussite des élèves*

En plus de la vision commune prônée par la direction, selon cette dernière et la moitié des enseignants, celle-ci fixe également des attentes élevées et vise la plus

grande amélioration qui soit, comme l'indique celui-ci : « *On doit toujours viser des attentes très élevées [envers nos élèves en adaptation scolaire], malgré le fait qu'ils aient beaucoup de difficultés.* » Tous les enseignants se disent concernés par de telles attentes. Voici les propos de l'un d'eux :

*La directrice adjointe dit tout le temps d'entretenir des attentes élevées, de maintenir cela. Nous pensons, comme elle, que même s'ils sont en difficulté ça ne veut pas dire qu'ils ne sont pas capables. Des fois, c'est d'aller trouver pourquoi ils sont en difficulté et comment on peut pallier à ça...*

## **2. Assurer les conditions favorables au travail en communauté d'apprentissage professionnelle**

Tous les enseignants affirment que le directeur et la directrice adjointe sont très conscients que le succès de la communauté d'apprentissage professionnelle dépend des conditions mises en place, ce qui est confirmé par ces deux derniers. À cette fin, ils s'assurent de fournir du temps pour les rencontres formelles et développent un calendrier qui précise à l'avance les dates choisies, de façon qu'elles n'entrent pas en conflit avec d'autres activités importantes de l'école. Ils s'assurent également que ces rencontres soient efficaces et que le personnel enseignant dispose des ressources nécessaires.

### *Fournir du temps de qualité pour les rencontres collaboratives*

La direction veille aussi à ce que les enseignants disposent de temps pendant l'horaire de travail pour des rencontres formelles, comme le précise cet enseignant : « [Nous nous sommes rencontrés] *une fois par mois l'année passée, même que nous avons eu dix rencontres en tout au cours de l'année scolaire.* » Ces rencontres ont été planifiées, ce qui est considéré par deux enseignants comme une condition gagnante. L'un d'entre eux l'exprime comme suit :

*Au début de l'année, la directrice adjointe nous annonçait la date de la première rencontre de la CAP [communauté d'apprentissage professionnelle]. Ensuite, on fixait toutes les dates des rencontres au cours de l'année [...] puisqu'on est plusieurs personnes avec des horaires très variés, cela aidait grandement.*

### *Donner une structure aux rencontres collaboratives*

Une autre condition a été mise en place pour favoriser le travail; il s'agit de l'organisation des rencontres. Trois enseignants estiment que, lors de la première année de l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle, la directrice adjointe a joué un rôle prépondérant dans l'organisation de réunions formelles en établissant notamment l'ordre du jour et en s'assurant que chacun apporte sa contribution lors des rencontres, comme le confirment les différents propos suivants : « *Elle s'occupe beaucoup de la gestion, notamment celle liée aux rencontres. Elle coordonne surtout les différentes équipes collaboratives, nous demande notre avis et propose certains sujets.* » Les sujets des rencontres sont déterminés par les besoins des membres exprimés lors de la rencontre précédente : « *C'est toujours en fonction des besoins nommés lors des rencontres antérieures que se déterminent les thèmes à venir*»; « *À la fin de la journée, on se donne des devoirs, nos devoirs deviennent un peu l'ordre*

*du jour de la prochaine rencontre.*» En somme, la directrice adjointe a mis en place une structure des rencontres qui suscite la participation de tous, ce qui est certifié par cette dernière.

#### *Fournir l'appui pour répondre aux préoccupations du personnel enseignant*

Toujours selon six enseignants, la disponibilité de la direction est une autre des conditions facilitant la mise en place de la communauté. D'ailleurs, la directrice adjointe ainsi que le directeur affirment qu'ils se font un point d'honneur d'être disponibles pour le personnel enseignant malgré un horaire bien rempli, comme l'affirme cet enseignant : « [La directrice adjointe] *est présente dans nos démarches. Elle nous supporte beaucoup; elle participe à nos rencontres collaboratives. Quand on a une question, on peut communiquer avec elle et elle nous donne son appui.* » La directrice adjointe mentionne que ce soutien est facilité grâce à la technologie : « *Vivement les courriels parce que c'est comme cela qu'on arrive à vraiment bien collaborer. Ils me posent des questions, je leur réponds, puis ils savent toujours que, s'ils prennent un rendez-vous, ils peuvent toujours se réserver une heure n'importe quand.* » Cette disponibilité est confirmée par un autre enseignant : « *Ça m'est déjà arrivé, je ne savais plus vers quoi m'enligner. Alors on a pris une demi-heure pour parler avec elle.* »

#### *Fournir le soutien matériel nécessaire*

Pour deux enseignants et la direction adjointe, le matériel constitue un élément essentiel au bon fonctionnement de la communauté d'apprentissage professionnelle, comme l'indique cet enseignant :

*À un moment donné, on a vu que c'était devenu un obstacle pour nous [le manque de ressources matérielles]. On a essayé de mettre les choses en place, on s'est aperçus que l'aspect matériel devenait un facteur de réussite dans l'implantation des nouvelles pratiques.*

Ainsi, la direction s'assure de pourvoir aux achats requis afin de surmonter les défis rencontrés sur le plan matériel, ainsi que le précise la directrice adjointe :

*On a acheté des livres, pour à peu près 10 000\$. Alors les enseignants se les partagent pour qu'on puisse travailler certaines stratégies d'enseignement en français avec ces livres-là. Les élèves travaillent en groupe de trois, quatre ou cinq avec ces nouvelles ressources.*

### **3. Développer une culture de collaboration**

Il semble aussi y avoir un consensus selon lequel la culture collaborative s'est progressivement développée et, après deux ans de travail en communauté d'apprentissage professionnelle, elle est profondément ancrée au sein des valeurs des participants. Cela s'exprime principalement par des relations interpersonnelles positives, par l'entraide entre collègues, par le partage de matériel et par une harmonisation des pratiques.

*Amener l'équipe à privilégier des valeurs favorables à des relations interpersonnelles positives*

Très tôt dans le processus, la directrice adjointe a amené le groupe à se pencher sur les valeurs à privilégier au sein de l'équipe et s'est assurée qu'elles sont respectées, comme le mentionne cet enseignant :

*Il y a une belle ouverture d'esprit, donc même s'il y a quelqu'un qui n'est pas d'accord [avec les autres], il l'affirme [...]. Je trouve qu'on finit toujours par trouver un terrain d'entente, on finit toujours par trouver une façon de faire et c'est toujours dans le respect... tout le temps.*

La directrice adjointe crée un climat bienveillant où chaque membre de l'équipe se respecte et où il existe une certaine confiance entre collègues, ce qui constitue un terreau favorable au partage des opinions et à la critique constructive, que confirment ces enseignants : « *Les échanges sont riches, respectueux et je trouve que les gens se supportent* » ; « *Ce sont des interactions positives et constructives.* » L'ouverture d'esprit est une valeur essentielle que huit participants mentionnent : « *Je pense que chacun présente son opinion même si elle diffère de celle des autres. Lorsque je n'étais pas d'accord avec le portrait de la classe présenté, il n'y a personne qui s'en est offusqué. On est capables de débattre de notre opinion sans se sentir offusqués.* »

*Créer un climat d'entraide*

L'entraide, soulignée par trois enseignants, occupe aussi une place de choix au sein du groupe. Un des enseignants l'exprime ainsi :

*Une collaboration s'est installée au niveau des membres de l'équipe, ils viennent se soutenir les uns les autres dans les différents apprentissages. Il y a une bonne cohésion dans l'équipe, ce qui fait en sorte qu'ils sont capables d'avancer et de s'appuyer pour les choses plus difficiles.*

L'entraide se poursuit au-delà des rencontres collaboratives, comme le mentionne cet autre enseignant : « *On s'entraide beaucoup, même en dehors des rencontres. Elle continue dans notre bureau, quand on a des besoins, des questions ou si une collègue désire un deuxième avis sur une évaluation dont elle doute.* »

*Favoriser le partage de matériel*

Puisqu'en adaptation scolaire les membres de la communauté d'apprentissage professionnelle doivent souvent repérer du nouveau matériel afin de répondre de façon spécifique aux besoins diversifiés de leurs élèves, le partage de matériel scolaire prend tout son sens, évitant du coup un surplus de travail à chacun. La moitié des enseignants ainsi que les deux membres de la direction ont des propos en ce sens. Voici ce qu'avaient à dire des enseignants sur ce sujet : « *J'avais de la difficulté à trouver des exemples [relatifs à la fluidité]. J'ai des collègues qui ont pris le temps de s'asseoir, de me consacrer du temps pour aller à l'ordinateur et me montrer des choses qu'ils connaissaient déjà* » ; « *C'est génial, il y a toujours quelqu'un qui est là pour nous aider, pour nous donner des conseils, pour nous référer des vidéos.* » D'ailleurs, le

partage constitue pour les enseignants une des caractéristiques propres à la communauté d'apprentissage professionnelle : « *C'est un petit peu ça l'esprit de la CAP, on a laissé du matériel qui va être là et qui va être utilisé par les autres.* » Le partage prend aussi la forme d'échanges de courriels : « *Environ dix courriels que j'ai reçus de personnes différentes au sujet de la fluidité. On les envoyait aux gens de la CAP, comme ça, on pouvait vraiment voir les différentes choses qu'on pouvait faire et également se partager des exercices.* »

#### *S'assurer d'une harmonisation des pratiques*

Outre le partage de matériel et le climat d'entraide, selon la moitié des participants, la direction manifeste le souci d'harmoniser l'évaluation des élèves ainsi que les pratiques d'enseignement en mettant en place les conditions gagnantes, comme en témoigne une enseignante : « *On a eu de la formation sur les étapes d'évaluation, on a évalué les élèves, on a entré les données, après on a pu voir ce que ça donnait, donc ça s'harmonise tranquillement. C'est en devenir.* » Les pratiques d'enseignement sont également de plus en plus harmonisées pour le plus grand bénéfice des élèves : « *On harmonise nos pratiques, donc les élèves, d'une année à l'autre, ne sont pas perdus, ils savent qu'on travaille avec [les mêmes outils], donc ils savent qu'il y a une progression, qu'ils vont quand même continuer à travailler avec ces outils.* » Les enseignants sont soucieux d'une harmonisation à tous les échelons, comme en témoignent les propos suivants :

[Il faut] *s'assurer que le pont se fasse bien d'une année à l'autre, d'un professeur à l'autre. S'assurer de respecter d'abord les attentes du Ministère, et ensuite, comme équipe-école, qu'on ait les mêmes attentes, les mêmes évaluations, des approches semblables. Cette année, c'est plus harmonisé, c'est plus sérieux, c'est plus organisé aussi. On regarde la hiérarchie des apprentissages pour savoir par où devrait passer l'élève pour progresser.*

#### **4. Favoriser la participation et la prise de responsabilités**

*Développer une responsabilité partagée à l'égard des élèves*

Pour favoriser la participation et la prise de responsabilités lors des rencontres collaboratives, les enseignants discutent conjointement des élèves, comme l'affirme cet enseignant :

*Les enseignants collaborent ensemble pour discuter des élèves, même s'ils ne sont pas dans leur groupe. Par exemple, à un certain moment, moi, je travaillais avec un collègue à l'analyse des méprises pour voir qu'est-ce qu'il était possible de faire avec les élèves de mon groupe. La réussite de mes élèves, ça lui revenait en partie parce qu'on collaborait énormément ensemble.*

Ce sentiment de responsabilité partagée est confirmé par un autre enseignant : « *Quand on fait une CAP [...] tes élèves deviennent mes élèves à un moment donné* », de même que par la directrice adjointe : « *Ce n'est pas nécessairement les liens entre les enseignants qui régissent la façon de transiger les uns envers les autres, c'est vraiment les élèves, ce sont nos élèves, les élèves de tout le monde.* »

### *Participer activement aux rencontres collaboratives*

Aussi, pour favoriser la participation et la prise de responsabilités, tous les participants, y compris la direction, mentionnent que la présence d'un membre de la direction aux rencontres collaboratives est un élément central de l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle. Cela favorise des échanges productifs et permet à la direction de voir l'évolution de l'équipe, en plus de s'informer des préoccupations des enseignants et de pouvoir répondre à leurs besoins. Voici les propos tenus par une des enseignantes :

*J'ai trouvé ça intéressant qu'elle [la direction] y soit pendant les rencontres collaboratives parce que je pense que ça me rassurait. Il y avait des retours en arrière par rapport à l'année dernière [...]. C'est intéressant aussi des fois qu'elle entende ce qu'on a à dire pour qu'elle puisse peut-être s'ajuster, pour pouvoir nous aider à trouver des solutions, pour nous écouter.*

En se basant sur une expérience précédente où elle exerçait le rôle de conseillère pédagogique, la direction adjointe confirme que sa présence aux rencontres est souhaitée, notamment pour des raisons motivationnelles :

*À chaque fois, je me rends compte à quel point c'est important la présence de la direction d'école lors des rencontres. Puis, j'ai vécu comme conseillère pédagogique que la direction n'était pas toujours là et le moral des troupes était souvent à plat. Je l'ai vécu, je l'ai ressenti encore une fois à quel point les gens étaient contents que le directeur aussi soit là une fois de temps en temps, et [qu'il montre] qu'il s'intéresse à la CAP.*

Pour le directeur, deux raisons motivent sa présence, mieux comprendre la réalité de son école et se placer en situation d'apprentissage quant aux nouvelles pratiques, comme il le mentionne :

*D'abord, moi, ce que je vais en retirer, pour l'essence, c'est une meilleure compréhension de la réalité des élèves. Et parce que j'en apprend aussi sur les nouvelles pratiques. Le deuxième aspect, c'est comment les enseignants voient leur directeur. Lorsque je suis assis avec eux, ça vient modifier leur représentation de ce qu'il pense de moi, je trouve cela important. C'est souvent ce qui ressort des commentaires des enseignants, qu'en fait, c'est important que la direction soit là.*

### *Impliquer les enseignants dans les prises de décision*

C'est aussi important d'impliquer les enseignants dans le processus décisionnel, comme le soutient l'un d'eux :

*On [les membres de la communauté d'apprentissage professionnelle] fixe une rencontre et toutes les décisions par rapport à la CAP sont prises en groupe. Je ne me rappelle pas une fois où c'est arrivé où l'on s'est fait dire vous allez faire ça. À chaque fois qu'il y a eu des décisions à prendre par rapport à la logistique, à l'organisation, ça a toujours été décidé en groupe et toujours selon les besoins exprimés.*

La direction accorde une large place à la consultation, selon cet autre enseignant: « *Par rapport à la consultation, j'ai toujours senti une ouverture de la direction quant à nos besoins et aux intérêts des participants de la CAP [...]. Je dirais que c'est une bonne consultation qui est faite par la direction.* » Le directeur croit aussi qu'il est très important de faire participer les enseignants aux prises de décision. Il affirme: « *Je suis en gestion participative, c'est rare que je vais prendre une décision seul [...]; je me branche beaucoup sur l'équipe.* » C'est pourquoi différents mécanismes de consultation ont été mis sur pied, tel un comité orientant constitué de la direction adjointe et des représentants des enseignants, et que de nouveaux rôles ont été attribués aux enseignants, par exemple celui d'enseignant accompagnateur.

### **5. Assurer le développement continu, la stimulation intellectuelle et l'apprentissage collectif**

*Inciter les enseignants à se développer professionnellement et à diffuser leur expertise*

Une grande majorité des enseignants considèrent que la communauté d'apprentissage professionnelle constitue un moyen privilégié de développement continu par la mise en commun des connaissances et les réflexions engendrées, ce qui pour l'un d'eux s'exprime ainsi: « *Quand une personne lisait un article et qu'une autre lisait un second article, cela faisait en sorte qu'on mettait en commun une foule de choses.* » La pratique de la diffusion du savoir entre les intervenants permet aussi de passer plus facilement de la théorie à la mise en œuvre, comme le précise cet autre enseignant.

*Certains lisent un article, d'autres, c'est autre chose. On sait très bien que, dans notre quotidien, on n'a pas le temps de lire 300 pages par semaine. Cela nous permet d'avoir un plus grand bagage. Dans les CAP, c'est la plus grande ressource qu'on peut aller chercher, parce que justement, on a beaucoup d'informations qu'on peut mettre en pratique assez rapidement.*

Les enseignants profitent également de la possibilité de s'observer en classe et de se donner des rétroactions, ainsi que l'exprime l'un d'eux: « *Un enseignant avait accepté de se filmer en classe et puis on a regardé le vidéo lors d'une rencontre collaborative. J'ai appris beaucoup de choses.* »

*Favoriser l'apprentissage collectif et la stimulation intellectuelle*

Tous les participants s'entendent pour dire que lors des rencontres collaboratives les échanges encouragent le partage de pratiques et la rétroaction par les pairs, ce qui a un effet direct sur le désir d'apprendre de chacun, comme le mentionne cet enseignant:

*Je me rendais compte que toutes les fois qu'on ressortait de la rencontre, avec toutes nos idées combinées, on pouvait partir avec cela, puis on faisait des recherches chacun de notre côté. Cette année, j'avais l'impression de ressortir avec plus d'apprentissages, plus de nouveaux points de vue et une plus grande ouverture au niveau des nouvelles pédagogies. Quand je retournais à la maison, j'avais l'impression d'être plus stimulée intellectuellement.*

*Se tenir à jour sur les approches à privilégier afin d'appuyer pédagogiquement les enseignants*

Comme le directeur et la directrice adjointe de l'école GR sont soucieux de l'amélioration de l'école sur le plan pédagogique, ils n'hésitent pas à se tenir à jour pour ce qui est des pratiques reconnues comme étant efficaces, ce qui leur permet d'interagir avec le personnel enseignant en ce qui concerne leurs préoccupations à l'égard de la réussite des élèves. Un enseignant le souligne d'ailleurs : « *La directrice adjointe, elle nous enligne, regarde la progression des apprentissages et nous suggère des outils* ».

## **6. Répondre aux besoins d'apprentissage des élèves**

*Centrer les discussions sur l'apprentissage des élèves*

Pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves, la directrice adjointe se fait un point d'honneur de s'assurer que, lors des rencontres collaboratives, les échanges ont comme toile de fond les besoins des élèves, comme en font foi ses propos : « *Ce n'est pas seulement le lien entre les enseignants ou leurs propres besoins qui orientent les thèmes des rencontres, mais plutôt les besoins des élèves.* »

*Amener les enseignants à cibler leur enseignement en fonction des besoins des élèves*

Un enseignant indique avoir développé un enseignement qui est centré davantage sur l'élève et non plus axé principalement sur le programme prescrit par le Ministère : « *La communauté d'apprentissage professionnelle m'a amené à remettre en question mon enseignement. J'arrête de me dire qu'il faut que je fasse le programme du régulier. Maintenant, je m'arrête plus à l'élève, où il en est rendu dans son développement.* »

*S'assurer d'une rigueur pédagogique quant aux choix des interventions et fournir le soutien nécessaire*

Pour qu'ait lieu un enseignement centré sur l'élève, les deux membres de la direction ainsi que les enseignants doivent prendre des décisions d'ordre pédagogique beaucoup plus rigoureuses, appuyées davantage par des données recueillies auprès des élèves. Les interventions sont choisies le plus souvent à partir des pratiques éprouvées par la recherche, comme l'affirme la direction adjointe : « *Ça fait deux ans qu'on réfléchit ensemble puis, je trouve que de plus en plus, les enseignants ont le souci de vouloir lire puis d'appuyer leur pratique sur la recherche [...]. Je trouve que dans les échanges il y a un souci de rigueur* ».

Pour trouver les interventions répondant spécifiquement aux besoins des élèves, la direction adjointe suggère également des outils ou des stratégies éprouvées par la recherche et il devient parfois nécessaire de fournir le soutien à l'implantation de nouvelles pratiques, par exemple en sollicitant un expert externe.

## **7. Instaurer une pratique réflexive où les données occupent une place centrale**

### *Développer une culture de collecte et d'analyse de données*

La direction de l'école joue aussi un rôle majeur dans l'établissement d'une culture où les données liées à l'apprentissage des élèves sont primordiales, comme le soutiennent les propos de six enseignants et des deux membres de la direction. Elle fournit entre autres aux enseignants les outils concrets permettant une visualisation de la progression des élèves. Un enseignant l'exprime comme suit : « *Je dirais que cette année il y avait plein de choses qu'on devait faire, notamment l'entrée de données.* » Les données d'apprentissage servent à observer le comportement en lecture des élèves et amènent les enseignants à s'interroger et à repérer les défis à relever sur le plan pédagogique ainsi qu'à cibler les interventions.

### *Amener à réfléchir, à s'interroger, à juger de l'impact des interventions et à prendre des décisions à partir des données recueillies*

La direction a aussi son rôle à jouer pour amener les enseignants à des pratiques réflexives, selon les propos de deux d'entre eux et ceux de la directrice adjointe. Cette dernière interroge les enseignants pour les amener à réfléchir à l'impact de leurs interventions :

*Ça tourne toujours autour des problématiques qui sont amenées. Où on est rendus dans notre travail? Qu'est-ce qu'on a fait en classe avec nos élèves? Qu'est-ce qui a fonctionné? Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné? Qu'est-ce qu'on voudrait essayer pour surmonter les difficultés?*

En somme, comme l'exprime cet enseignant, « *les enseignants sont de plus en plus rigoureux* », car ils peuvent problématiser eux-mêmes la situation vécue en fonction de leur contexte et de l'analyse de l'impact de leurs interventions, en s'appuyant sur les données liées aux apprentissages des élèves.

Malgré ces actions posées par la direction d'école, plusieurs défis subsistent.

### **Les défis vécus**

Cinq défis principaux sont relevés dans les propos des participants lors de l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle.

### **Composer avec le roulement incessant du personnel enseignant**

Le premier défi est le fait que le directeur doit composer avec les innombrables départs et arrivées du personnel enseignant en adaptation scolaire. Cette réalité menace la stabilité de l'équipe et rend difficile la mobilisation des membres à l'égard d'une vision partagée, comme l'exprime le directeur : « *Tu travailles avec une équipe un an et, l'année d'après, tu as les trois quarts de l'équipe, l'année suivante, tu as la moitié de l'équipe et la mobilisation devient difficile parce que tu as toujours l'impression que tu dois recommencer une certaine partie du travail.* » D'ailleurs, un enseignant qui a débuté avec l'équipe au cours de la seconde année témoigne de la difficulté de se mettre à niveau rapidement : « *Mon défi a été de m'adapter à une nouvelle réalité.* »

### **Se rendre disponible malgré un horaire chargé et participer aux rencontres collaboratives avec le surplus de travail que cela occasionne**

Le second défi est lié à la gestion du temps. Tant le directeur que la directrice adjointe reconnaissent les exigences en termes de temps que nécessite l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Malgré une volonté en ce sens, la directrice adjointe affirme que sa tâche déjà lourde fait en sorte qu'elle n'est pas disponible autant qu'elle le voudrait : *« Je sens que les enseignants se sentent supportés, mais pas autant qu'avant, puisque cette année, j'ai des tâches qui ont été ajoutées à mon horaire de travail. Mais, là c'est la vie »*. Ce défi quant à la disponibilité de la directrice adjointe est confirmé par cet enseignant : *« Dès qu'on a besoin de parler, on lui envoie un courriel, elle est débordée, mais on prend rendez-vous. »* La directrice adjointe soutient qu'étant donné qu'il est important qu'elle participe aux rencontres collaboratives le travail s'accumule sur son bureau, ce qui constitue un défi de taille : *« C'est vraiment d'avoir du temps fixé à l'horaire pour la CAP, puis de dire que tout le reste, bien cette journée-là, il s'accumule. »*

### **Amener tous les enseignants à adhérer à une responsabilité partagée à l'égard de la réussite des élèves**

Le troisième défi est que le sentiment de responsabilité partagée à l'égard de la réussite des élèves semble difficile à implanter. D'ailleurs, un enseignant souhaite qu'ultimement ce sentiment soit davantage perceptible dans l'ensemble des enseignants en adaptation scolaire :

*Ce que je vois, c'est qu'éventuellement avec la CAP tu ne seras plus seulement responsable de tes élèves, tu ne seras plus seulement responsable de ton groupe [...]. Ce que j'aimerais qu'on vise avec l'équipe, ce serait que les élèves d'adaptation scolaire deviennent la responsabilité de tout le monde.*

### **Inciter les enseignants à changer de pratiques malgré les préoccupations liées au programme et la surcharge de travail occasionnée**

Un quatrième défi, signalé par cinq enseignants ainsi que par les deux membres de la direction, réside dans le souci des enseignants de couvrir leur programme. Cela interfère parfois avec les pratiques qu'ils voudraient implanter dans leur salle de classe à la suite des décisions prises lors des rencontres collaboratives, comme le traduisent les propos de cet enseignant : *« Il faut que tu passes à autre chose parce que tu n'auras pas le temps de voir toute ta matière avant la fin de l'année. C'est un défi constant d'ajuster sa planification. »* Un autre enseignant s'interroge : *« Comment on peut faire pour arrimer toutes les nouvelles choses dans notre planification qui est déjà assez chargée? »* D'autres constatent que certaines activités prévues doivent être rayées de l'horaire planifié : *« C'est une charge de travail de plus; il y a des choses qu'il faut enlever de notre planification; faire des choix; prioriser... »*; *« En septembre dernier, il a fallu intégrer de nouvelles choses... faut voir ce que l'on met de côté et ce que l'on récupère »*.

### **S'assurer d'une collecte régulière des données**

Le cinquième défi qui émerge concerne la collecte régulière de données. À cet effet, la direction adjointe exprime qu'il n'est pas aisé d'amener les enseignants à faire régulièrement leur collecte de données : « *Aussi longtemps que les enseignants n'iront pas de l'avant avec la collecte et l'analyse de données, ils ne pourront jamais réaliser ce que ça donne chez les élèves. Plusieurs tournent en rond avec les données.* » Selon les enseignants, le problème du manque de temps constitue le défi majeur relatif à la collecte régulière de données, comme l'exprime ce dernier : « *Ça demande beaucoup d'investissement, de temps, je n'ai pas l'impression d'être capable de livrer ce qui est demandé des fois...* »

## **Discussion**

Cet article met en évidence les actions menées par la direction d'école pour l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire ainsi que quelques défis vécus. Les activités réalisées rejoignent les sept dimensions relevées dans les écrits qui servent de balises au fonctionnement d'une école en communauté d'apprentissage professionnelle. La figure de l'annexe 2 présente une synthèse de ces dimensions.

Pour la dimension idéologique, les chercheurs soutiennent que les leaders efficaces suscitent l'engagement des personnes par une vision partagée qui constitue le point central de toutes les actions (Kaser, Mundry, Stiules et Loucks-Horsley, 2011). À l'instar de Eaker, DuFour et Dufour (2004), nous constatons que la direction d'école a procédé à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle avec le groupe d'enseignants en adaptation scolaire de l'école GR au cours de l'année 2010-2011 en jouant un rôle mobilisateur autour d'une préoccupation pédagogique précise, soit la réussite des élèves en lecture, développant ainsi chez les enseignants leur engagement à cet égard. Après que l'équipe-école se fut dotée d'une vision commune propre à l'accompagnement des élèves en lecture, la direction a enchâssé celle-ci dans le projet éducatif, ce qui a cimenté l'adhésion des membres de l'équipe. Cela concorde avec les propos de Eaker, DuFour et DuFour (2004), qui soutiennent que la communauté d'apprentissage professionnelle est dirigée par l'entremise d'une vision et de valeurs communes, plutôt qu'en dictant des règles et des procédures. Comme le prônent Blase et Kirby (2010), la direction communique également des attentes élevées et vise la plus grande amélioration qui soit. Toutefois, faire de la réussite pour tous la priorité de chaque enseignant constitue un défi de taille en adaptation scolaire, notamment dans un contexte de roulement incessant du personnel enseignant, alors que les nouveaux enseignants, qui n'ont pas vécu la même démarche mobilisatrice que leurs collègues, n'en partagent pas d'emblée la vision. Comme le précise Kanold (2011), c'est à la direction de se faire le gardien de cette vision, ce que tente de faire la direction de GR en incluant celle-ci dans le projet éducatif. Cette démarche de la direction reflète ce que soutient Collerette, cité par

Giguère (2006), pour qui un leader doit se mettre en action, avec les membres de son équipe, et non pas se contenter de croire que les gens se mobiliseront.

En ce qui concerne la dimension organisationnelle, la planification et la structure donnée aux rencontres par la direction constituent des éléments cruciaux. Cela confirme les conclusions de Hord et Sommers (2008) qui soutiennent qu'un facteur clé du succès de l'implantation de la CAP est de s'assurer que les rencontres formelles ont lieu pendant l'horaire de travail. Consciente que la participation des enseignants à la prise de décision augmente par l'entremise de structures d'équipe formelles (Blase et Kirby, 2010), lors de la première année de l'implantation de la CAP la directrice adjointe a joué un rôle prépondérant dans l'organisation de réunions formelles en établissant notamment l'ordre du jour et en s'assurant que chacun apporte sa contribution lors des rencontres.

Dans un même ordre d'idées, la dimension affective s'est nettement révélée comme étant bien développée. Cela s'exprime par des relations interpersonnelles positives, par l'entraide entre collègues et par une véritable harmonisation des pratiques. Cela va de pair avec les propos de Cranston (2009) pour qui la confiance entre les intervenants et une culture collaborative constituent la fondation même d'une communauté d'apprentissage professionnelle.

La dimension participative semble également relativement bien actualisée même si certains défis sont présents. Ainsi, les enseignants et la direction voient l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle comme un processus dans lequel le pouvoir est réparti (Dorczak, 2011), entre autres grâce aux mécanismes mis en place pour faciliter la participation aux prises de décision. Cette participation incite chaque membre de l'équipe à développer un haut niveau d'engagement interpersonnel (Precey, 2008). Plus chacun des participants a un sentiment de pouvoir et d'influence, plus il éprouve un fort sentiment d'appartenance à l'égard de l'organisation et plus il s'investit dans son succès (Blase et Kirby, 2010). Cela se rapproche de ce que Vescio *et al.* (2008) considèrent comme étant la mise à profit de l'expertise de l'enseignant et de son leadership pédagogique. Dans le contexte de notre recherche, il semble que cette dimension mériterait d'être approfondie pour amener davantage les enseignants à adhérer à une responsabilité partagée à l'égard des élèves. De plus, considérant, comme le mentionnent des participants, que le travail en communauté d'apprentissage professionnelle occasionne un surplus de travail chez la direction d'école ainsi que chez les enseignants, que ce soit par les conditions à mettre en place, le soutien matériel et les ressources humaines à fournir, la participation aux rencontres collaboratives ou les données à analyser, il serait important que la tâche du directeur ou de la directrice adjointe soit redéfinie en conséquence par la commission scolaire, de même que celle des enseignants.

La dimension cognitive suscite l'un des changements les plus importants dans la façon de concevoir la formation du personnel. À cet effet, les enseignants ont vite compris que la communauté d'apprentissage professionnelle constitue un moyen privilégié de développement continu par les réflexions qu'elle engendre (Gordon, 2004). La démarche instaurée par la direction de l'école GR concorde avec celle prônée par Fullan (2003), qui soutient que l'information dont le personnel scolaire

est inondé ne devient savoir qu'à travers un processus social. D'où l'importance de mettre en place de telles structures qui favorisent les interactions et le partage. C'est pourquoi, selon le même auteur, même si chaque enseignant doit chercher à enrichir constamment son bagage de connaissances, le fait d'instaurer un mécanisme de partage fait en sorte que se développent un enrichissement continu pour tous et un apprentissage collectif. Cela exige que non seulement les ressources matérielles (livres, articles de recherche, etc.) soient disponibles pour soutenir le questionnement pédagogique des enseignants, mais que les ressources humaines (p. ex., conseillère pédagogique) le soient également. Il s'agit par conséquent de remettre en question le mode de formation traditionnelle offerte aux enseignants par la commission scolaire et le redéploiement des ressources financières et humaines.

La dimension pédagogique ainsi que la dimension réflexive sont probablement celles qui ressortent de ce projet de recherche comme étant les plus difficiles à instaurer. D'une part, la culture de l'enseignement centré sur le programme ministériel est à changer au profit d'un enseignement qui se concentre sur l'apprentissage des élèves (Fullan, 2003; Vescio *et al.*, 2003). En effet, la surcharge de travail exprimée par les enseignants rend compte de la difficulté pour ces derniers de « faire les choses autrement » plutôt que de « faire plus de choses » comme le prônent DuFour et Eaker (2004). Cette démarche constitue le point central de l'évolution de l'équipe comme communauté d'apprentissage professionnelle, car, comme le soutiennent Hord et Sommers (2008), elle permet de lier les résultats des élèves au besoin de formation des enseignants, tout en instaurant ce que DuFour (2011) qualifie de rigueur pédagogique quant au choix des interventions à privilégier pour répondre aux besoins des élèves. Lorsqu'elle instaure une telle rigueur pédagogique, la direction amorce un changement de culture en amenant les membres de l'équipe à faire preuve d'engagement moral (Fullan, 2001) et à assumer une responsabilité partagée à l'égard de la réussite des élèves (Fullan, 2003), rejoignant ainsi les dimensions idéologique et participative. En arriver à prendre un certain recul quant au programme ministériel pour centrer l'attention sur les besoins véritables des élèves, en tenant compte de leur développement pour les faire progresser, cela constitue ce que Vescio *et al.* (2008) appellent la prise de contrôle des enseignants sur le curriculum. En ce sens, ces auteurs suggèrent que les enseignants exercent un certain leadership dans les choix effectués en fonction des préoccupations qu'ils vivent à l'égard des apprentissages des élèves. L'emploi de données pour appuyer leur choix pédagogique et leur analyse pour réfléchir à l'impact de leurs interventions (Eaker et DuFour, 2004) rendent le langage des enseignants plus cohérent avec la vision choisie, dans la présente recherche la réussite des élèves en lecture, et les rendent également plus aptes à exercer leur autorité dans leur milieu de travail (Andrew et Lewis, 2007). Toutefois, le manque de temps pour faire la collecte régulière de données déploré par les enseignants laisse entendre que ces derniers se situent probablement au stade deux dans l'utilisation des données parmi les sept stades définis par Jessie (2008).

Enfin, comme le soutien Collerette, cité par Giguère (2006), un leader est une personne ayant à cœur la qualité des pratiques professionnelles, n'ayant pas peur de soulever les problèmes et amenant son équipe à faire une lecture commune de la

situation. Le questionnement de la direction à cet égard semble avoir joué un rôle de première importance quant au changement envisagé. Comme le proposent Eaker, DuFour et DuFour (2004), les deux membres de la direction se sont mobilisés pour tenter d'offrir les ressources scientifiques et professionnelles en fonction des besoins pédagogiques de l'équipe en lien avec l'amélioration des apprentissages chez les élèves.

En somme, les résultats de la présente étude tendent, en général, à appuyer les conclusions d'autres recherches portant sur la nécessité pour la direction d'école de soutenir le personnel enseignant afin de faciliter le fonctionnement des écoles comme communautés d'apprentissage professionnelles (Hord et Sommers, 2008; Hopkins et Reynolds, 2001; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b). Les résultats de la présente recherche corroborent aussi ceux de Gordon (2004) et de Sparks (2002), qui soulignent l'importance, pour les directions d'école, de posséder suffisamment de compétences pour faire progresser leur école comme communauté d'apprentissage professionnelle. Par conséquent, il semble qu'une formation serait souhaitable chez les administrateurs scolaires afin qu'ils saisissent correctement le concept de communauté d'apprentissage professionnelle et sa dynamique et qu'ils développent les habiletés nécessaires pour implanter un tel mode de fonctionnement, principalement en ce qui concerne les dimensions pédagogiques et réflexives, apparemment plus difficiles à instaurer.

Cette étude présente certaines limites à prendre en considération. Ainsi, la recherche s'est déroulée avec un nombre restreint de participants et dans le contexte particulier d'une équipe d'enseignants en adaptation scolaire au secondaire. Nos résultats ne peuvent donc pas être généralisés à un contexte différent. Toutefois, ils peuvent inspirer d'autres milieux qui désirent mettre en place une communauté d'apprentissage professionnelle.

## Conclusion

Cet article a permis de montrer de quelles façons la direction joue son rôle pour favoriser l'évolution de l'équipe dans l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle. De toute évidence, les personnes à la direction de l'école GR sont convaincues de l'apport positif du travail en communauté d'apprentissage professionnelle et elles se sont documentées pour exercer le leadership pédagogique nécessaire à l'implantation de ce mode de fonctionnement. C'est probablement pourquoi les sept dimensions qui y sont associées sont clairement mises en évidence. Certains défis sont toutefois bien présents et ils suscitent un questionnement, entre autres quant à la lourdeur de la tâche de la direction et au soutien nécessaire pour l'implantation d'un tel mode de fonctionnement.

Nous espérons que cet écrit alimentera la réflexion chez les gestionnaires scolaires soucieux d'implanter un tel mode de fonctionnement dans leur école et saura inspirer d'autres recherches sur les communautés d'apprentissage professionnelles, dans différents contextes et à différents ordres d'enseignement. Il serait intéressant,

par exemple, de mener une étude similaire dans d'autres écoles de la province ainsi que dans d'autres provinces où l'organisation scolaire en adaptation scolaire est différente afin de documenter les actions menées par les directions d'école pour surmonter les défis associés à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans leur milieu.

---

## Références bibliographiques

- ANDREW, D. et LEWIS, M. (2007). Transforming practice from within: The power of the professional learning community. Dans L. Stoll et K. Seashore Louis (dir.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. New York, NY: Open University Press.
- BLASE, J. et KIRBY, P. C. (2010). *Des stratégies pour une direction scolaire efficace: motiver et inspirer les enseignants*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- BLANTON, L. et PEREZ, Y. (2011). Exploring the relationship between special education teachers and professional learning communities. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 6-16.
- CRANSTON, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90. Récupéré de [http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/cranston.pdf](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/cranston.pdf)
- CROATT, D. R. (2008). *A Case Study. School-wide Implementation of the Elements of Effective Classroom Instruction: Lessons from High-performing, High-poverty Urban Schools* (thèse de doctorat en éducation, University of Southern California, Los Angeles, CA). Récupéré de <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/compoundobject/collection/p15799coll127/id/74216/rec/10>
- DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- DIBBON, D. (2000). Diagnosing the extent of organisational learning capacity. Dans *Schools Advances in Research and Theories of School. Management and Educational Policy, IV* (p. 211-236). New York, NY: JAI Press.
- DORCZAK, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Kultura organizacyjna szkół a inkluzywne przywództwo edukacyjne, II*, 45-55.
- DRAGO-SEVERSON, E. (2007). Helping teachers learn: Principals as professional development leaders. *Teachers College Record*, 109(1), 70-125.

- DUFOUR, R. (2011). Work together: But only if you want to. *Phi Delta Kappan*, XCII(5), 57-61.
- DUFOUR, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, LXI(8), 6-8.
- DUFOUR, R., DUFOUR, R., EAKER, R. et MANY, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*, Bloomington, IN : Solution Tree.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- EAKER, R. et GONZALEZ, D. (2006). Leading in professional learning communities. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 24(1), 6-13.
- ENDRIZZI, L. et THIBERT, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Dossiers d'actualité Veille et analyses*, 73, 1-28.
- ERKENS, C. (2008). The new teacher leader: Transforming education from inside the classroom. *The Collaborative Teacher: Working Together as a Professional Learning Community*. Bloomington, IN : Solution Tree Press.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- FULLAN, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*, 128, 5-8.
- FULLAN, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- GÉNIER, É. (2013). *Communauté d'apprentissage professionnelle : conditions d'implantation mises en place par deux directrices d'écoles élémentaires* (thèse inédite). Université d'Ottawa, Canada.
- GIGUÈRE, M. H. (2006). Leadership, accompagnement et nouveau pédagogique. *Virage*, VIII(3), 5-6. Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/virage/journal\\_fr/PDF/Virage8-3.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/virage/journal_fr/PDF/Virage8-3.pdf)
- GORDON, S. P. (2004). *Professional Development for School Improvement : Empowering Learning Communities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- HIPP, K. A. et HUFFMAN, J. B. (2003). Two professional learning communities: Tales from the field. Dans S. M. Hord (dir.), *Learning Together, Leading Together*. New York, NY: Teachers College Press.
- HOPKINS, D. et REYNOLDS, D. (2001). The Past, Present, and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, XXVII(4), 459-475.

- HORD, S. (2009). The principal's role in supporting learning communities. *Educational Leadership*, 66(5), 22-23.
- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- HORD, S. M. et SOMMERS, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- HULLEY, W. et DIER, L. (2005). *Havres d'espoir. Processus de planification pour la réussite de l'école et des élèves*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- JESSIE, L. (2008). Teaching in the dark. Dans C. Erkens, C. Jackicic, L. Jessie, D. King, S. V. Kramer, T. W. Many et al., *The Collaborative Teacher: Working Together as a Professional Learning Community*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- KANOLD, T. (2011). *The Five Disciplines of PLC Leaders*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- KASER, J., MUNDRY, S., STIULES, K. E. et LOUCKS-HORSLEY, S. (2011). *Leadership scolaire au quotidien: 124 actions pour enrichir sa pratique*. Montréal: Chenelière Éducation.
- LECLERC, M. (2011). Redessiner le rôle de la direction d'école pour l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle. *Revue inDirect: Les clés de la gestion scolaire*, 19(1), 32-56.
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves*. Recherche menée en collaboration avec le Conseil scolaire de district catholique du Centre-Sud. Gatineau: Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C., DUMOUCHEL, C. et SALLAFRANQUE ST-LOUIS, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as a professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 30(7), 1-14.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et LÉPINE, M. (2009a). *Using Professional Learning Communities to Improve Student Learning in Reading: Better Understanding the Stages of Development*. 16<sup>e</sup> Conférence européenne sur la lecture (ERA), Braga, Portugal.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et LÉPINE, M. (2009b). *What Schools Are Saying of the Ways to Improve Their Functioning as a Professional Learning Community*. Actes du colloque de l'European Conference on Educational Research (ECER), Vienne, Autriche.

- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et RAINVILLE, G. (2009). Au-delà des murs: impacts du travail collaboratif des enseignants sur la réussite en lecture et en écriture. *Caractères* (revue de l'Association belge pour la lecture – ABLF), 34(3), 46-51.
- LENCIONI, (2005). *The Five Dysfunctions of a Team*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MACBEATH, J. et DEMPSTER, N. (dir.) (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. New York, NY: Routledge.
- O'NEILL, D. M. (2003). *Exploration of High-performing, High-poverty California Elementary Schools*. California: University of La Verne.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire, action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/lec\\_sec\\_fr.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/lec_sec_fr.pdf)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgij/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Intervenir là où ça compte*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www3.recitfga.qc.ca/CPCSSMI/IMG/pdf/\\_referentiel\\_lecture\\_10-15\\_ans\\_1.pdf](http://www3.recitfga.qc.ca/CPCSSMI/IMG/pdf/_referentiel_lecture_10-15_ans_1.pdf)
- NELSON, C. (2010). *Principals' and Teachers' Perspectives on Effective Leadership Activities In High-poverty Middle Schools in Texas* (thèse, Lamar University, Beaumont, TX). Récupéré de [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED535100&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED535100](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED535100&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED535100)
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (ocde) (2011). OCDE: *Travail dans le domaine de l'éducation*. Récupéré de <http://www.oecd.org/fr/edu/45926624.pdf>
- PRECEY, R. (2008). Trainspotting: Leadership at a critical junction. *Forum*, L(II), 235-242.
- REIMER, T. L. (2010). *A Study on the Principal's Role in the Development of Professional Learning Communities in Elementary Schools that «Beat the Odds» in Reading*. Minnesota: University of Minnesota.
- ROY, P. et HORD, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- SCHUSSLER, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- SEIDMAN, I. (1998). *Interviewing As Qualitative Research: A Guide for Researchers in*

- Education and the Social Sciences* (2<sup>e</sup> édition). New York, NY: Teachers College Press.
- SPARKS, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- SPILLANE, J. P., HALVERSON, R. R. et DIAMOND, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21, 121-149.
- STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M. et THOMAS, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- STOLL, L. et SEASHORE LOUIS, K. (dir.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. New York, NY: Open University Press.
- TIGNOR, J. S. (2008). *The Relationship Between the Elements of Professional Learning Communities and Student Achievement of Illinois Spotlight Schools* (thèse, Western Illinois University, États-Unis).
- TOOLE, J. et LOUIS, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. Dans K. Leithwood et P. Hallinger (dir.), *The Second International Handbook of Educational Leadership*. Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer Academic Publishers.
- VESCIO, V., ROSS, D. et ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- WARREN LITTLE, J. (2002). Locating learning in teachers communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teaching Education*, 18, 917-946.
- WEVA, K., FONTAINE-VAUTOUR, M. et LABELLE, J. (2012). *Grille d'autoévaluation à échelle descriptive pour vérifier l'efficacité des équipes collaboratives dans les écoles du district scolaire 11*. Communication présentée au 80<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Montréal, 7 mai.

## Annexe 1

### Présentation des résultats en fonction des catégories et sous-catégories thématiques

Catégories	Sous-catégories
<b>Développer une vision partagée perceptible dans la pratique</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Remettre en question le statu quo : D</li><li>• Mobiliser le personnel autour d'une vision commune : D, DA, E3, E4, E5, E7</li><li>• Se faire le gardien de cette vision et des valeurs partagées : D, DA</li><li>• Enchâsser la vision dans le projet éducatif, la rendant ainsi officielle : D</li><li>• Communiquer au personnel des attentes élevées au regard de la réussite des élèves : E1, E2, E3, E5, D</li><li>• Choisir conjointement avec le personnel le domaine à prioriser (p. ex., la lecture) : D, DA, E3, E5</li></ul>
<i>Défi</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Composer avec le roulement incessant du personnel enseignant</i> : E3, DA, D</li></ul>
<b>Assurer les conditions favorables au travail en communauté d'apprentissage professionnelle</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fournir du temps pour les rencontres collaboratives pendant l'horaire de travail : E3, E4</li><li>• Planifier à l'avance les dates des rencontres E2, E3</li><li>• S'assurer d'une structure efficace des rencontres (p. ex., ordre du jour, rôle et responsabilité de chacun, devoirs entre les rencontres) : E1, E2, E4, DA</li><li>• Offrir l'appui : E1, E2, E3, E4, E5, E7, DA, D</li><li>• Fournir le matériel nécessaire à l'implantation des nouvelles pratiques : E2, E4, D</li></ul>
<i>Défi</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Se rendre disponible malgré un horaire chargé</i> : E2, DA, D</li></ul>
<b>Développer une culture de collaboration</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Assurer des relations interpersonnelles positives : E1, E2, E3, E4 E7, DA, D</li><li>• Choisir conjointement avec le personnel des valeurs à privilégier lors du travail en groupe (p. ex., confiance, ouverture d'esprit, respect) : E1, E2, E3, E4 E7, DA, D</li><li>• Créer un climat d'entraide : E2, E4, E5</li><li>• Favoriser le partage de matériel : E1, E3, E4, E5, DA, D</li><li>• Susciter l'harmonisation des pratiques : E1, E2, E4, E7, DA</li></ul>
<b>Inciter à la participation et à la prise de responsabilité</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Développer une responsabilité partagée à l'égard de la réussite des élèves : E3, E4, E5, DA</li><li>• Participer activement aux rencontres collaboratives : E5, DA, D</li><li>• Assurer une communication efficace entre la direction et le personnel enseignant : E3, E5, DA</li><li>• Impliquer les enseignants dans les prises de décision : E1, E3, D</li><li>• Instaurer des mécanismes de consultation (comité orientant, enseignant accompagnateur) : E3, DA</li></ul>
<i>Défi</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Amener tous les enseignants à adhérer à une responsabilité partagée à l'égard de la réussite des élèves</i> : E2, E3</li></ul>

Catégories	Sous-catégories
<b>Assurer un développement continu du personnel enseignant, la stimulation intellectuelle et l'apprentissage collectif</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inciter les enseignants à se développer professionnellement et à se tenir à jour concernant les pratiques éprouvées par la recherche: E1, E2, E3, E5, E9, DA, D</li><li>• Favoriser l'apprentissage collectif et la stimulation intellectuelle par la mise en commun de connaissances et le partage de pratiques: E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, DA, D</li><li>• Se tenir à jour sur les approches à privilégier afin d'appuyer pédagogiquement les enseignants: E4</li></ul>
<b>Répondre aux besoins d'apprentissage des élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• S'assurer que les discussions lors des rencontres collaboratives sont centrées sur des préoccupations liées à l'apprentissage des élèves en suscitant un questionnement en ce sens: E5, D</li><li>• Amener les enseignants à cibler leur enseignement en fonction des besoins des élèves: E1</li><li>• S'assurer de la rigueur pédagogique quant au choix des interventions effectué en fonction des besoins d'apprentissage des élèves: D</li><li>• Suggérer des outils ou des stratégies éprouvées par la recherche: DA</li><li>• Fournir le soutien pédagogique nécessaire à l'implantation des nouvelles pratiques en salle de classe: DA</li></ul>
<i>Défi</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Inciter les enseignants à changer de pratiques malgré les préoccupations liées au programme ministériel et à la surcharge de travail: E1, E2, E3, E5, E7, DA, D</i></li></ul>
<b>Instaurer une pratique réflexive où les données occupent une place centrale</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Établir une culture de données: E1, E2, E4, E5, E7, E5, DA, D</li><li>• S'assurer d'une collecte régulière de données d'observation: DA</li><li>• Amener à réfléchir, à se questionner, à juger de l'impact des interventions et à prendre des décisions à partir des données collectées: E4, E5, D</li></ul>
<i>Défi</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>S'assurer d'une collecte régulière des données: DA, E4</i></li></ul>

## Annexe 2

### Les sept dimensions du travail en communauté d'apprentissage professionnelle en lien avec les thèmes rattachés aux activités réalisées par la direction

#### 1. IDÉOLOGIQUE

- VISION : UNE FORCE QUI UNIT –
- LA DIRECTION EN EST LE GARDIEN
- VISION FACE À L'AMÉLIORATION DE L'APPRENTISSAGE CLAIRE ET PARTAGÉE
- PRIORITÉS ENCHÂSSÉES DANS DES DOCUMENTS OFFICIELS (P. EX., LE PROJET ÉDUCATIF)
- ATTENTES ÉLEVÉES

#### 2. ORGANISATIONNELLE

- TEMPS DE QUALITÉ POUR LES RENCONTRES COLLABORATIVES
- STRUCTURES EFFICACES : ORDRE DU JOUR, RESPONSABILITÉS PARTAGÉES, ETC.
- DISPONIBILITÉ DES RESSOURCES NÉCESSAIRES À L'IMPLANTATION DE PRATIQUES NOVATRICES

#### 3. AFFECTIVE

- RELATIONS INTERPERSONNELLES POSITIVES, SOUTIEN ENTRE COLLÈGUES
- NORMES DE FONCTIONNEMENT
- HARMONISATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION

#### 4. PARTICIPATIVE

- MÉCANISMES FAVORABLES À LA PARTICIPATION ET À LA PRISE DE DÉCISION (P. EX., COMITÉ ORIENTANT)
- RÔLES INCITANT À L'EXPRESSION DU LEADERSHIP DES ENSEIGNANTS (P. EX., ENSEIGNANT ACCOMPAGNATEUR)
- COMMUNICATION EFFICACE

#### 5. COGNITIVE

- FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL
- APPRENTISSAGE COLLECTIF
- DIFFUSION DE L'EXPERTISE

#### 6. PÉDAGOGIQUE

- PRÉOCCUPATIONS LIÉES À L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES
- RIGUEUR DANS LES CHOIX DES INTERVENTIONS
- LIENS AVEC LES PRATIQUES À HAUT RENDEMENT
- SOUTIEN POUR IMPLANTER LES NOUVELLES PRATIQUES

#### 7. RÉFLEXIVE

- CULTURE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES
- RÉFLEXION SUR L'IMPACT DES INTERVENTIONS
- DÉCISIONS PÉDAGOGIQUES BASÉES SUR DES PREUVES

## CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants

**Claire ISABELLE**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**Éric GENIER**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**Ann Louise DAVIDSON**

Université Concordia, Québec, Canada

**Roxane LAMOTHE**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

**1** **Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**

Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**10** **L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**

Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**35** **L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**

André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**62** **La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**

Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**84** **L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**

Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada

**102** **Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**

Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**123** **La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**

Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFRAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**155** **CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**

Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**178** **Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**196** **Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**

Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada

**212** **Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**

Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

**232** **Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**

Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants<sup>1</sup>

**Claire ISABELLE**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**Éric GENIER**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**Ann Louise DAVIDSON**

Université Concordia, Québec, Canada

**Roxane LAMOTHE**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

## RÉSUMÉ

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007) suggère fortement aux directions de modifier la structure de fonctionnement de leurs écoles pour que celles-ci travaillent en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Or, force est de constater que peu d'études s'attardent au soutien à apporter aux directions pour qu'elles répondent avec efficacité à cette exigence et, plus particulièrement, pour que la nouvelle structure organisationnelle favorise le développement professionnel des enseignants et la réussite chez tous les élèves. Afin de comprendre les conditions d'implantation et d'évolution d'un fonctionnement en CAP, une étude de nature

1. Les auteurs tiennent à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) pour son soutien financier.

qualitative a été menée dans deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario qui ont atteint un stade avancé de fonctionnement en CAP. Les résultats de notre étude soulignent l'importance d'un « leadership partagé » entre le conseil scolaire, la direction d'école et le personnel enseignant pour instaurer et faire évoluer un fonctionnement en CAP.

---

**ABSTRACT**

**PLC: Shared leadership between the school board, the principal and the teachers**

Claire ISABELLE

University of Ottawa, Ontario, Canada

Éric GENIER

University of Ottawa, Ontario, Canada

Ann Louise DAVIDSON

University of Concordia, Québec, Canada

Roxane LAMOTHE

University of Ottawa, Ontario, Canada

The Ontario Ministry of Education (2007) strongly advises school administrations to change the operating structure of their schools to include professional learning communities (PLC). However, it is clear that few studies are available to help administrators respond effectively to this demand, particularly in making this new organizational structure one that promotes the professional development of teachers and success for all students. To understand the conditions needed for the establishment and development of a PLC, a qualitative study was conducted at two French elementary schools in Ontario that had reached an advanced stage of PLC functioning. The results of our study highlight the importance of “shared leadership” between the school board, the principal and the teachers to establish and develop PLC functioning.

## RESUMEN

### **CAP: un liderazgo compartido entre el consejo escolar, la dirección y los maestros**

Claire ISABELLE

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Éric GENIER

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Ann Louise DAVIDSON

Universidad Concordia, Quebec, Canadá

Roxane LAMOTHE

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

El ministerio de Educación de Ontario (2007) sugería con insistencia a las direcciones de modificar la estructura de funcionamiento de sus escuelas para que trabajaran en comunidad de aprendizaje profesional (CAP). Ahora bien, podemos constatar que pocos estudios enfocan el apoyo que se debe ofrecer a las direcciones para que puedan responder con eficacia a dicha exigencia y muy especialmente, para que la nueva estructura organizacional favorezca el desarrollo profesional de los maestros y el éxito de los alumnos. Con el fin de comprender las condiciones de implantación y de evolución de un funcionamiento en CAP, se realizó un estudio de naturaleza cuantitativa en dos escuelas primarias francófonas de Ontario que habían alcanzado un estadio avanzado de funcionamiento en CAP. Los resultados de nuestro estudio enfatizan la importancia de un «liderazgo compartido» entre el consejo escolar, la dirección de la escuela y los maestros, para instaurar y hacer progresar el funcionamiento en CAP.

---

## Introduction

Depuis plusieurs années, les réformes du système éducatif se sont succédé en vue d'améliorer l'apprentissage et de favoriser la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves (Corriveau et Boyer, 2009; Cranston, 2007). Dans la foulée des exigences et des revers scolaires, nous observons un intérêt grandissant pour la création d'une structure qui met à profit l'interdépendance professionnelle des enseignants et de la direction d'école, soit le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).

Les études révèlent qu'une structure organisationnelle scolaire qui respecte les caractéristiques d'un fonctionnement en CAP favorise chez les enseignants la satisfaction professionnelle, diminue le taux d'absentéisme (Hord et Sommers, 2008) et

augmente la responsabilité à l'égard de l'apprentissage des élèves (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Chez les élèves, nous observons une réduction du taux de décrochage scolaire et du taux d'absentéisme (Hord et Sommers, 2008). Les recherches de Leclerc et Moreau (2010 et 2011) ainsi que de Leclerc (2012), entre autres, apportent un éclairage quant à la mise en place du travail en CAP dans le contexte scolaire francophone de l'Ontario. Les études de ces auteurs révèlent que le fonctionnement en CAP permet d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves, indépendamment de leurs différences (Leclerc et Moreau, 2011). D'emblée, les directions d'école sont invitées à partager leur leadership et à mettre en place cette nouvelle structure de travail en collaboration. Mais les directions d'école possèdent-elles les connaissances et les compétences nécessaires pour instaurer cette nouvelle structure de fonctionnement? Avant d'aborder la mise en place des CAP des directions, examinons brièvement l'origine et la philosophie des communautés d'apprentissage professionnelles.

## Contexte et problématique

### Origine et philosophie de l'organisation apprenante et intelligente

Principalement popularisées en 1978 aux États-Unis par les chercheurs Argyris et Schön, les organisations apprenantes se caractérisent comme des systèmes où les acteurs possèdent des compétences cognitives et des capacités d'apprentissage de nature à anticiper et à s'adapter de façon rapide lorsqu'une erreur est perçue. Senge (1990) postule que, même si les individus doivent accepter le changement dans leurs pratiques professionnelles, il demeure qu'ils ne savent pas comment bien apprendre en groupe pour réaliser ce changement. Ainsi, pour construire des organisations non seulement apprenantes, mais aussi intelligentes, Senge (1990) souligne que les membres peuvent développer leur capacité à atteindre les résultats qu'ils recherchent pour autant qu'ils mettent en pratique cinq disciplines: la *pensée systémique*, la *maîtrise personnelle*, la *remise en question des modèles mentaux*, la *vision partagée* et l'*apprentissage en équipe*. Ce dernier élément fait référence aux équipes qui non seulement réussissent à atteindre des résultats, mais qui donnent également l'occasion à leurs membres de se développer comme jamais ils n'auraient pu le faire individuellement. Ce sont donc les équipes et non les individus qui forment la base des organisations intelligentes. Les théories axées sur la dimension relationnelle de l'apprentissage, issues du socioconstructivisme et plus particulièrement de l'approche psychosociale des activités cognitives (Bandura, 1986) permettent de comprendre que la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances est essentielle et que le modelage constitue une des façons de faciliter cet apprentissage. Comme le souligne Senge (1990), si nous savons que les autres occupent une place considérable dans le processus d'apprentissage, nous ne savons pas comment concrètement apprendre ensemble. Pour atteindre les principes qui sous-tendent l'organisation apprenante et intelligente, de plus en plus d'auteurs proposent des façons de travailler, telles que les communautés de pratique et les communautés d'apprentissage professionnelles.

C'est en 1991 que Lave et Wenger proposent pour la première fois la notion de communauté de pratique pour désigner le processus d'apprentissage social lorsque des personnes ayant des sujets d'intérêt communs collaborent ensemble. Dans le milieu éducatif, Hord (1997) évoque la notion de *communauté d'apprentissage professionnelle* (CAP), dont le fondement porte sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et se manifeste dans un milieu où les gens échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs en étant constamment en situation d'apprentissage. Pour DuFour et Eaker (2004), une CAP désigne un mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves.

### **Où en sommes-nous en Ontario?**

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) a proposé diverses initiatives pour accroître l'efficacité des écoles et mieux répondre aux besoins des élèves francophones: la création du Secrétariat de la littératie et de la numératie en novembre 2004; la création de la Politique d'aménagement linguistique (MEO, 2004); ainsi que le renouvellement du cadre d'intervention pour les douze conseils scolaires francophones (MEO, 2005). De plus, les tests élaborés et administrés par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) fournissent annuellement des données sur le rendement des élèves en littératie et en numératie. Depuis 2007, ces tests indiquent un progrès dans les résultats des élèves (3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années) (OQRE, 2011). Or, même avec ces efforts, l'OQRE (2011, p. 41) doit constater que les résultats en littératie et en numératie s'améliorent lentement.

Pour aider davantage les élèves, le ministère de l'Éducation encourage fortement les directions à modifier la structure de fonctionnement de leurs écoles pour que celles-ci travaillent en CAP (MEO, 2007). Si la CAP représente une structure organisationnelle bénéfique pour tous, il devient urgent d'implanter son fonctionnement dans toutes les écoles. Cela dit, quel rôle la direction d'école doit-elle exercer pour favoriser sa mise en place?

### **Rôle, connaissances et compétences de la direction d'école**

Plusieurs chercheurs (Hord, 1997, 2004 et 2009; Leclerc, Moreau et Huot-Berger, 2007) soulignent l'importance du leadership de la direction d'école pour implanter le fonctionnement en CAP. La direction a aussi le devoir d'instaurer un climat de confiance, d'encourager la collaboration et l'engagement des membres, de planifier et de faciliter le processus de changement de culture de l'école, de promouvoir le développement professionnel des enseignants en tant que leaders et apprenants collaboratifs, de même que d'assurer une amélioration continue de la réussite scolaire (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, 2009). En plus d'exercer son rôle en tant que leader d'une communauté d'apprentissage professionnelle, il est essentiel que la direction d'école possède des compétences pour bien diriger la CAP, telles que l'écoute, le questionnement, le sens de l'observation, l'ouverture d'esprit, la connaissance des objectifs, la réflexion dans l'action, le jugement

professionnel, la confiance et, bien sûr, le leadership (Hord et Sommers, 2008). Plusieurs directions d'école se sentent dépassées par le mandat d'instaurer un fonctionnement en CAP et vivent des difficultés à l'implanter efficacement (Cranston, 2009; Marshall, 2007; Dumas, 2010). Cranston (2007) révèle que leur compréhension de ce qu'est une CAP est limitée et que ces directions doivent, bien souvent seules, instaurer cette nouvelle structure organisationnelle sans obtenir de formation substantielle. Comme le soulignent Leclerc, Moreau et Huot-Berger (2007), plusieurs directions d'école et enseignants pensent travailler en CAP. Or, en observant de plus près leur mode de fonctionnement, on constate que les enseignants de ces écoles ne font que se rencontrer en équipe. Selon Hord et Sommers (2008), ces rencontres sans planification favorisent très peu la réussite scolaire des élèves. Toutefois, si plusieurs directions ne parviennent pas à instaurer un fonctionnement en CAP, d'autres écoles réussissent (Savoie-Zajc, Rochon et Ruel, 2005) et atteignent un stade avancé<sup>2</sup> (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009). Il s'avère donc essentiel de mener une étude dans des écoles qui ont atteint un stade avancé d'un fonctionnement en CAP (Huffman et Hipp, 2003, cité dans Leclerc, Moreau et Huot-Berger, 2007) afin de comprendre les conditions de l'implantation et de l'évolution de ce fonctionnement. En étudiant celles-ci auprès de directions d'école et d'enseignants, il sera possible de mieux outiller les autres directions d'écoles de langue française à mettre en place le fonctionnement en CAP et à le faire évoluer.

Les fondements conceptuels présentés pour cette étude sont articulés autour des concepts sous-jacents aux conditions d'implantation des CAP que nous retrouvons dans la littérature.

## Fondements conceptuels des CAP

### Conditions d'implantation des CAP relevées dans la littérature

Les écrits abordant le sujet des communautés d'apprentissage professionnelles mentionnent des conditions qui favorisent l'implantation et l'évolution à un stade avancé d'un fonctionnement en CAP à l'école. Voici les principales conditions exposées.

La mission, la vision, les valeurs et les objectifs de l'école et des CAP doivent premièrement être clairement établis (DuFour, DuFour et Eaker, 2008). La mission de l'école devrait être centrée sur l'élève et sur la raison d'être de l'école, ce qu'elle

- 
2. Huffman et Hipp (2003) proposent trois stades de développement d'un fonctionnement en CAP: initiation, implantation et institutionnalisation. À la lumière de leurs écrits et de ceux de Leclerc, Moreau et Lépine (2009), voici une brève description de ce fonctionnement. La première phase, l'initiation, se traduit par la décision de procéder à l'expérimentation du travail en CAP en implantant certaines conditions (temps prévu à l'horaire, par exemple) pour permettre aux enseignants d'exprimer leurs préoccupations concernant leurs élèves et de partager des stratégies efficaces. C'est lors de la deuxième phase, soit l'implantation, que les enseignants s'approprient le changement de travailler comme une organisation apprenante. Enfin, au cours de la troisième phase appelée institutionnalisation, on observe l'acquisition de nouveaux comportements ou attitudes. Cette phase est critique, car le travail en CAP ne sera durable que dans la mesure où celle-ci sera réussie et intégrée. C'est durant cette phase que les enseignants considèrent la CAP comme une pratique incontournable et bien en place qui leur permet de s'enrichir mutuellement, en collégialité, par des prises de décision, une vision et des apprentissages partagés. Pour qu'une telle CAP puisse s'implanter et évoluer positivement, l'équipe-école doit être engagée dans un dialogue ouvert.

s'engage à accomplir en équipe, ce qu'elle veut que les élèves apprennent, son désir d'évaluer si les élèves ont appris et l'aide à apporter aux élèves afin d'atteindre les résultats souhaités (DuFour *et al.*, 2008). L'énoncé de la vision devrait être rédigé en collaboration avec les membres du personnel afin qu'émergent une responsabilité collective et une attention particulière sur l'apprentissage (Hord, 1997; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009).

Pour favoriser un fonctionnement en CAP, les directions d'école s'engagent à partager leur leadership avec les enseignants (prise de décision) en leur offrant des occasions d'exercer leur propre leadership en assumant des rôles variés et des tâches différentes (Hargreaves et Fink, 2006; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007). La direction d'école doit avoir un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé (Leithwood et Jantzi, 2008). Le sentiment d'efficacité personnelle est intimement lié à la capacité des enseignants et des directions d'école à mettre en œuvre un fonctionnement en CAP pour améliorer la réussite scolaire des élèves (Leclerc, Moreau et Clément, 2011).

Lorsqu'une structure efficace est mise en place, les enseignants s'interrogent et s'engagent davantage dans un processus de recherche. Si les structures et les routines sont bien établies, une culture de collaboration émerge lors du fonctionnement en CAP. Les rencontres doivent avoir lieu pendant les heures de classe (Leclerc et Moreau, 2010).

Une culture de collaboration constitue la base du fonctionnement en CAP (Feger et Arruda, 2008). Les CAP sont fondées sur la prémisse que la collaboration entre les enseignants permet à ces derniers de réaliser plus qu'ils ne pourraient faire seuls, de façon isolée (DuFour et Eaker, 1998). Les enseignants partagent leurs ressources et leurs pratiques afin d'être tous responsables de l'apprentissage des élèves. Grâce à l'observation, au dialogue et à la pensée réflexive, les enseignants continuent de trouver de nouvelles solutions en lien avec les besoins particuliers des élèves (Hord et Sommers, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Stoll *et al.*, 2006).

Une étude systématique des données d'apprentissage des élèves est menée dans le but d'améliorer les résultats des élèves et de rédiger des objectifs SMART (spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporels) (AEFO, 2006). Ces données peuvent motiver les enseignants quant aux effets de leur enseignement et à ce qu'ils doivent faire collectivement pour aider les élèves (Feger et Arruda, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007).

### **But et question de la recherche**

Si un fonctionnement en CAP peut favoriser le développement professionnel des enseignants et l'amélioration des résultats chez les élèves (Leclerc et Moreau, 2009), il reste tout de même beaucoup à faire pour bien comprendre les conditions d'implantation d'un fonctionnement en CAP dans les écoles. Des études ont été menées pour connaître l'expérience des directions d'école qui ont implanté des CAP dans un contexte scolaire (Cranston, 2007; Dumas, 2010). Or, peu d'études s'attardent à comprendre les conditions d'implantation et d'évolution auprès des directions

d'école et des enseignants. En effet, sachant que plusieurs directions d'école se sentent dépassées par le mandat d'instaurer le fonctionnement en CAP et vivent des difficultés à l'implanter efficacement (Cranston, 2009; Marshall, 2007; Dumas, 2010), il apparaît essentiel de mener une étude sur le terrain auprès des directions et des enseignants afin de recenser non seulement les conditions de mise en place, mais aussi celles qui ont permis de faire évoluer ce fonctionnement à un stade avancé. Force est de constater que peu de recherches s'attardent à comprendre cette nouvelle structure dans des écoles ayant atteint un stade avancé et auprès des directions et de leurs enseignants, ce qui constitue l'originalité de notre étude. Notre question de recherche se lit donc comme suit: quelles conditions d'implantation et d'évolution sont mises en place par la direction d'école pour atteindre un fonctionnement en CAP de stade 3?

## Méthodologie

La présente recherche s'inscrit dans un cadre qualitatif et interprétatif, car elle permet de mieux comprendre le sens qu'un participant donne à son expérience (Savoie-Zjac, 2011). Ce type de recherche poursuit des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus (Savoie-Zjac, 2011, p. 125).

### Critères de sélection des écoles et des participantes

Le choix des participants et des écoles devait répondre à trois critères. Premièrement, le fonctionnement en CAP de l'école devait avoir atteint le stade 3 selon la grille des comportements associés aux stades d'évolution des CAP (Isabelle, Rochon, Génier et Lamothe, 2012). Cette grille est composée en tenant compte des critères d'évolution de Leclerc, Moreau et Lépine (2009) et de Huffman et Hipp (2003, cité dans Leclerc, Moreau et Huot-Berger, 2007). Deuxièmement, la direction d'école devait occuper son poste depuis au moins trois ans dans la même école afin de mieux cibler les interventions de la direction dans l'instauration de la structure CAP. Troisièmement, les résultats scolaires des élèves aux tests de l'OQRE (tests en lecture, écriture et mathématiques aux cycles primaire et moyen) devaient afficher une certaine amélioration depuis au moins deux ans. Afin de sélectionner les écoles qui respectent ces critères, la méthode de la nomination par des supérieurs hiérarchiques a été employée. L'échantillonnage intentionnel critique a été utilisé (Creswell, 2005). Deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario respectaient nos trois critères de recherche. Deux directions d'école et quatre enseignantes ont participé à l'étude.

### Description des écoles et des participantes

La première école élémentaire retenue est l'école de la Civilisation. Elle comprend 220 élèves, de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année. La directrice Claudette<sup>3</sup>, en poste

---

3. Tous les noms sont fictifs.

depuis 2008, compte près de 40 ans d'expérience en éducation, dont plus de 20 ans à la direction d'une école. Elle est titulaire d'une maîtrise en administration scolaire. Les résultats du questionnaire indiquent que Claudette possède un SEP élevé (4,8/5). Deux enseignantes ont participé à l'étude: Chloé et Cendrine. Elles comptent entre 10 et 15 ans d'expérience en enseignement et font partie du comité d'amélioration du rendement des élèves (CARE) au sein de l'école. Depuis septembre 2008, les résultats des tests de l'OQRE (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation) en lecture, écriture et mathématiques pour les 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années s'améliorent de façon continue. Claudette a noté 25 des 30 comportements observés à son école au stade 3 selon la grille de IsaBelle *et al.* (2011).

L'école élémentaire Élisabeth est la deuxième école retenue. Elle comprend près de 200 élèves, de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année. La directrice Évangéline, qui est titulaire d'une maîtrise en administration scolaire, est en poste depuis 2008. Elle compte 17 années d'expérience en éducation, dont sept à la direction d'une école. Les résultats indiquent qu'Évangéline possède un SEP élevé (4,6/5). Deux enseignantes ont participé à la recherche: Élane a près de 20 ans d'expérience en enseignement, alors qu'Érika en possède plus de 35. Elles font partie du comité d'amélioration du rendement des élèves. En trois ans (2008-2011), les résultats des tests de l'OQRE pour les 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années en lecture, écriture et mathématiques augmentent de façon continue. Évangéline a noté 22 des 30 comportements observés à son école au stade 3 selon la grille de IsaBelle *et al.* (2011).

### **Instruments de collecte de données**

Pour répondre à la question principale de recherche, deux outils de collecte de données ont été composés pour répondre aux besoins de l'étude, une grille d'entrevue pour les directions d'école et pour les enseignantes, de même qu'un questionnaire pour les directions d'école. Pour les directions d'école, la grille d'entrevue comportait trois questions:

- 1) Quelle conception avez-vous de la structure et du fonctionnement en CAP?
- 2) De quelle façon avez-vous procédé pour instaurer et faire évoluer le fonctionnement en CAP dans votre école?
- 3) Quelles sont les conditions à respecter pour implanter et faire évoluer un fonctionnement en CAP?

Afin d'évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lien avec leur facilité à implanter et à soutenir les CAP dans leur école, les directrices d'école ont répondu, par écrit et à la suite de l'entrevue, à un questionnaire de vingt questions fermées utilisant un choix de réponses similaire à une échelle de Likert (1932) à cinq niveaux. Ces questions, composées à partir de la grille des comportements associés aux critères d'évolution des CAP (IsaBelle *et al.*, 2012), sont inspirées du questionnaire sur l'auto-efficacité de Dumont, Schwarzer et Jerusalem (2000). Parmi les vingt questions, treize ont permis de connaître le sentiment d'efficacité personnelle des directrices. Les sept autres questions, qui ne portent pas directement sur le SEP, ont

servi à mieux analyser les réponses des entrevues. Cette démarche répond au critère de la crédibilité de la collecte de données (Savoie-Zajc, 2011).

Pour les enseignantes, la grille d'entrevue comportait cinq questions :

- 1) Quelle conception avez-vous de la structure et du fonctionnement en CAP?
- 2) De quelle façon votre directrice d'école a-t-elle procédé pour implanter et faire évoluer un fonctionnement en CAP?
- 3) Comment votre directrice d'école a-t-elle assuré et soutenu une culture de collaboration?
- 4) Quelles sont les conditions à respecter pour implanter et faire évoluer les CAP?
- 5) Quelles compétences et connaissances votre directrice possède-t-elle dans l'implantation des CAP?

### **Déroulement de la collecte de données et considérations éthiques**

La collecte de données s'est déroulée de mars à mai 2012 dans les deux écoles ciblées. Les six participantes ont signé un formulaire de consentement de participation à notre projet de recherche. Dans les deux écoles, nous avons payé une journée de suppléance afin de permettre aux enseignantes de participer à l'entrevue pendant les heures de travail. Nous avons commencé les entrevues par la directrice de l'école, puis nous avons rencontré chaque enseignante à tour de rôle. Toutes les entrevues ont été enregistrées. Nous les avons transcrites par la suite. Afin d'en assurer la validité, les participantes ont vérifié l'exactitude des verbatim.

### **Méthode d'analyse des données**

Pour analyser les données qualitatives, nous avons utilisé la méthode du discours de Sabourin (2009) qui souligne que, pour saisir une réalité à partir des discours de différents groupes sur celle-ci, il faut comprendre comment les individus organisent les informations sur ce sujet à partir de leur point de vue. Afin de faciliter la gestion du contenu dans l'analyse des données, le logiciel NVIVO 10 a été utilisé. Nous avons procédé en quatre temps : 1) un premier codage a été fait par un premier chercheur, un étudiant à la maîtrise; 2) pour vérifier ce codage, il y a eu une discussion sur les codes avec une professeure-chercheuse à l'université, ce qui a permis de clarifier les catégories; 3) un contre-codage sur 50 % du contenu a été fait par un troisième chercheur, titulaire d'un doctorat, et 4) enfin, une dernière discussion avec la professeure-chercheuse à l'université a permis de regrouper certaines catégories qui se chevauchaient.

## **Résultats et interprétation**

Sept catégories ont émergé de l'analyse des données. Les résultats, rapportés au tableau 1, sont présentés en lien avec celles-ci.

### **Première catégorie : recevoir des appuis humain et financier et un soutien par la recherche**

Dans les deux écoles, les directrices Claudette et Évangéline expliquent avoir reçu un soutien du surintendant de leur conseil scolaire afin de mettre sur pied un comité d'amélioration du rendement des élèves (CARE) au sein de l'école. Le comité CARE est composé de cinq enseignants représentant tous les cycles préparatoires, primaire et moyen, ainsi que les services. Tous les membres du CARE reçoivent une formation par le conseil scolaire, car ces derniers sont responsables d'analyser les données d'apprentissage des élèves, en collaboration avec la direction d'école et une conseillère pédagogique, afin de cibler des objectifs qui répondent aux besoins des élèves. Ainsi, la directrice de l'école de la Civilisation et les enseignantes soulignent recevoir du soutien régulier de conseillers pédagogiques du conseil scolaire. À l'école, Élisabeth, la directrice et les enseignantes bénéficient non seulement de l'appui de conseillers pédagogiques du conseil scolaire, mais aussi du soutien d'experts pédagogiques rattachés au Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP). Le CFORP est un organisme à but non lucratif qui offre une vaste gamme de services pédagogiques.

Les deux directrices signalent qu'elles reçoivent un appui financier du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation de l'Ontario. D'ailleurs, les quatre enseignantes des deux écoles confirment leurs dires. Nos résultats corroborent les résultats d'études sur le sujet. En ce qui concerne l'appui financier, Leclerc et Moreau (2010) mentionnent qu'un fonctionnement en CAP nécessite du temps de rencontre de qualité, pour y arriver, les écoles ont besoin de soutien financier. Le soutien financier offert permet de mettre en place une structure organisationnelle qui respecte l'horaire des enseignants. Marshall (2007) indique que les directions d'école ont besoin d'un appui supplémentaire en lien avec l'analyse des données d'apprentissage pour atteindre un fonctionnement CAP de qualité. Le conseil scolaire répond précisément à ce besoin en exigeant la création du CARE et en apportant un appui constant par l'intermédiaire de ses conseillères pédagogiques. Le conseil scolaire offre aux directions d'école des formations spécifiques sur le fonctionnement en CAP. Ce soutien de la part du conseil scolaire compense le manque de formation souligné par les directions pour mettre en place le travail en CAP (Cranston, 2007 et 2009). Les deux directrices possèdent une maîtrise en administration scolaire et s'inspirent des résultats d'études pour instaurer certaines stratégies. Nos résultats révèlent que seules les directrices consultent les recherches, alors que, selon Eaker et Gonzalez (2006), les enseignants qui travaillent en CAP s'engagent à consulter les études en éducation afin de connaître les approches pédagogiques et de s'interroger sur lesquelles employer selon les besoins des élèves.

Tableau 1. **Catégories et sous-catégories thématiques dégagées par les participantes**

Catégories	Sous-catégories	Claudette	Cendrine	Chloé	Évangéline	Élaine	Érika
Recevoir des appuis humain et financier et un soutien par la recherche	Recevoir un appui financier du conseil scolaire et du MEO	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Recevoir un appui humain par des experts lors de la formation et de l'aide des conseillers pédagogiques du conseil scolaire durant les réunions du CARE	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Recevoir un appui humain en discutant avec d'autres directions	✓			✓		
	Être soutenue par les recherches	✓			✓		
Instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires »	Créer un climat de reddition de comptes pour le travail en CAP	✓	✓	✓			
	Créer un climat d'entraide pour le travail en CAP	✓	✓	✓			
	Créer une harmonisation des pratiques au sein de l'école	✓	✓	✓			
Assurer une culture de confiance et de compétence de la direction et du conseil scolaire	Croire aux bienfaits du fonctionnement en CAP – La direction	✓	✓		✓		
	Croire aux bienfaits du fonctionnement en CAP – Les surintendants du conseil scolaire	✓			✓		
	Être compétente (professionnellement crédible pour offrir de l'aide)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Offrir sa disponibilité pour aider	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Être réaliste	✓	✓			✓	✓
	Comprendre les enseignants	✓	✓				
	Encourager les enseignants		✓	✓		✓	✓
	Respecter les enseignants		✓	✓		✓	✓
Instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE	Laisser les enseignants exprimer leurs besoins et agir pour y répondre	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Élaborer un plan d'action conjoint entre la direction, le CARE et les conseillers pédagogiques du conseil scolaire	✓		✓	✓	✓	✓
	Être présente aux rencontres CAP et les guider	✓		✓	✓	✓	✓
	Faire des suivis	✓			✓	✓	✓
Rédiger des objectifs SMART à partir de ressources spécifiques et aménager un parcours de fonctionnement	Rédiger des objectifs à partir de la mission de l'école ou du conseil	✓		✓	✓	✓	✓
	Rédiger des objectifs à partir du plan d'amélioration de l'école ou conseil	✓	✓		✓	✓	✓
	Rédiger des objectifs à partir d'analyses des données des élèves et de leurs besoins particuliers	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Aménager un parcours déterminé axé sur l'évaluation diagnostique et sommative	✓	✓	✓	✓		
Établir des structures physiques	Fournir un horaire (la direction)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Tenir les CAP pendant le temps de classe	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Fonctionner en petits groupes	✓	✓				✓
	Encourager l'entraide et le partage des pratiques entre les enseignants	✓	✓	✓		✓	✓
	Favoriser l'observation en salle de classe				✓	✓	✓
	Favoriser la réflexion et le renouvellement des pratiques pédagogiques	✓		✓	✓	✓	✓
	Favoriser le développement professionnel des enseignants		✓	✓	✓		✓

### **Deuxième catégorie: instaurer des exigences organisationnelles « préparatoires »**

Lorsque la directrice de l'école de la Civilisation, Claudette, est entrée en poste, le fonctionnement en CAP était déjà implanté, mais, selon elle, « *les CAP n'étaient pas vraiment des CAP. C'étaient plutôt des formations ou des réunions* ». Elle a donc instauré un climat d'entraide et de reddition de comptes avant de mettre « officielle-ment » en œuvre le fonctionnement en CAP. Elle considère ces changements comme une étape importante de la mise en place d'un fonctionnement en CAP. Claudette souligne qu'elle a essayé différentes stratégies au fil des ans et que, grâce aux échanges avec ses collègues et ses lectures, elle peut maintenant en prioriser quelques-unes : « *Alors en gros on a travaillé beaucoup le climat puis notre pensée face à la "redevabilité", que c'est notre responsabilité comme enseignant, comme école de montrer aux enfants... On a travaillé beaucoup le climat* » (Claudette). La directrice considère que son expérience à la direction d'école l'a aidée à comprendre l'importance de préparer le terrain avant de proposer un changement de structure. Les enseignantes de l'école de la Civilisation ont aussi cité ces exigences organisationnelles comme des conditions importantes. À l'école Élisabeth, aucune participante n'a fait mention de ces exigences ni de cette étape « préparatoire ».

En période d'imputabilité (Leach, Payne et Chan, 2010), les conseils scolaires et les directions d'école sont responsables de la réussite scolaire des élèves. C'est pourquoi IsaBelle, Davidson et Naffit (accepté) proposent d'ajouter aux trois stades d'évolution des CAP de Huffman et Hipp (2003, cité dans Leclerc, Moreau et Huot-Berger, 2007, p. 5) un stade « 0 » qui consiste à préparer le terrain en favorisant entre autres une remise en question des fondements mêmes de l'organisation-école, voire de sa raison d'être. L'école comme organisation apprenante et intelligente implique une modification de la représentation de ce qu'est l'éducation pour la direction, les enseignants et les acteurs, car ce type de changement ne peut se faire de l'extérieur. Il importe donc que tous soient impliqués dès le départ dans la conception et la gestion du changement proposé afin de modifier leurs représentations de l'éducation. Cette étape met en exergue l'importance d'aider les enseignants à trouver une signification au changement (Fullan, 2001) et à la responsabilisation collective (Leclerc, 2012). Selon Fullan (2006), l'imputabilité interne permet aux directions de diriger et de gérer l'instruction de façon proactive et informée (p. 80).

### **Troisième catégorie: assurer une culture de confiance et de compétence de la direction et du Conseil**

Les deux directrices mentionnent que les surintendants de leur conseil scolaire croient beaucoup aux effets bénéfiques de cette nouvelle structure organisationnelle, ce qui explique les appuis financiers et humains que les deux écoles reçoivent de leur Conseil. Qui plus est, les deux directrices admettent avoir elles-mêmes une attitude positive quant au travail en CAP. Elles mentionnent qu'elles ont les compétences voulues et sont disponibles pour aider les enseignants à changer leurs façons de travailler. Ces deux qualités sont confirmées par toutes les enseignantes de l'étude. « *La direction a travaillé au ministère, elle connaît qu'est-ce qui en est. Elle était*

*vraiment compétente*» (Érika). Ces résultats corroborent l'évaluation élevée des directrices quant à leur sentiment d'efficacité personnelle.

À l'école de la Civilisation, Claudette s'estime réaliste et comprend les enseignants. De plus, les enseignantes indiquent que Claudette les respecte et les encourage dans leur cheminement professionnel. À l'école Élisabeth, même son de cloche : les enseignantes affirment que leur directrice, Évangéline, est réaliste, qu'elle les respecte et les encourage. Nos résultats corroborent les écrits sur l'importance pour la direction d'instaurer un climat de confiance (AEFO, 2009) et de posséder des compétences pour bien diriger le fonctionnement en CAP (Hord et Sommers, 2008).

#### **Quatrième catégorie : instaurer un leadership partagé entre la direction, le conseil scolaire et les enseignants du CARE**

Les deux directrices indiquent qu'elles partagent leur leadership avec leurs enseignants en les laissant exprimer leurs besoins et en essayant d'y répondre, ce qui est d'ailleurs confirmé par toutes les enseignantes.

*J'ai beaucoup changé grâce aux CAP, grâce à la croyance de partager son leadership puisque tout le monde participe. Il faut que ça vienne par le bas, mais il faut qu'il y ait quelqu'un qui sache où il s'en va. [...] Tu sais, les directions et les gens du Conseil n'arrivent pas là en dictant les objectifs aux enseignants. Moi je crois que si les idées viennent des enseignants, ça fonctionne bien mieux. Par exemple, au lieu de dire «OK, cette année on travaille la numératie», on leur demande de regarder les tests diagnostiques des élèves avec les statistiques de l'OQRE. Ils te ressortent presque toujours ce que tu avais en tête. (Claudette)*

Une enseignante reprend d'ailleurs les propos de sa directrice : «*On va beaucoup discuter ensemble, elle nous fait participer à ce qu'on va faire. On a un mot à dire. C'est important. Elle nous fait confiance*» (Chloé).

À l'école de la Civilisation, Claudette mentionne qu'elle élabore le plan d'action ou le parcours des CAP avec le CARE et des surintendants du conseil scolaire. Elle est présente aux rencontres CAP afin de guider les enseignants et d'effectuer des suivis. Une enseignante mentionne : «*Nous utilisons les données de l'OQRE et les données des bulletins. Souvent, on essaie de voir qui est dans le niveau 2 qu'on peut emmener dans le niveau 3. C'est la direction qui nous guide là-dedans*» (Cendrine). Pour assurer ce suivi, les enseignants utilisent un tableau de pistage sur lequel ils notent le cheminement de leurs élèves dans un parcours de six à huit semaines. Claudette souligne l'importance de ce genre de suivi et mentionne que «*les suivis, ça ne veut pas dire d'aller en salle de classe, on n'a pas le temps. Mais, pour faire un suivi, j'utilise la remise de documents et des travaux d'élèves, puis surtout la discussion*».

À l'école Élisabeth, lorsque la directrice Évangéline est entrée en poste, le fonctionnement en CAP était déjà en place, mais à son avis «*il y avait beaucoup de choses à améliorer*». Ainsi, avec le soutien du conseil scolaire, elle a modifié certaines façons de faire. Elle dit élaborer le plan d'action avec l'aide du CARE et des surintendants du Conseil, être présente aux rencontres CAP et effectuer des suivis. «*Ils ont vu que ça*

*partait vraiment de leurs besoins, que c'étaient leurs stratégies qu'on mettait en place, qu'on allait chercher de l'appui professionnel au besoin, qu'on leur donnait les ressources nécessaires s'ils en avaient besoin»* (Évangéline). La directrice confie partager son leadership lors des rencontres CAP: «*Quand je suis assise autour de la table avec les enseignants, la conseillère pédagogique et les spécialistes, j'enlève mon "chapeau de superviseur". On dirait qu'on est tous au même niveau. Je crois que ça crée de la confiance, puis que ça donne une chance aux leaders d'émerger.*» Ces propos sont appuyés par les enseignantes Érika et Élaïne.

Les études montrent l'importance d'un leadership partagé entre la direction d'école et les enseignants pour favoriser un fonctionnement en CAP efficace (Hargreaves et Fink, 2006; Leclerc, 2012). Or, nos résultats indiquent que ce leadership est partagé entre trois entités: la direction de l'école, les surintendants du conseil scolaire et les enseignants du CARE. Comme le souligne Leclerc (2012), l'harmonisation des pratiques entre les différents acteurs scolaires hiérarchiques, tels que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires, ne peut que faciliter le fonctionnement en CAP, voire la réussite de l'élève. Or, nos résultats révèlent plus qu'une simple harmonisation des pratiques: les surintendants du conseil scolaire jouent un rôle majeur dans l'implantation et l'évolution d'un fonctionnement en CAP.

### **Cinquième catégorie: rédiger des objectifs SMART à partir de ressources et aménager des modalités de fonctionnement**

Dans les deux écoles, les directrices et les enseignantes mentionnent qu'elles rédigent les objectifs SMART de leur plan d'action à partir des missions de l'école et du conseil scolaire, des plans d'amélioration de l'école et du conseil scolaire ainsi que des données d'apprentissage des élèves. En fait, les missions et les plans d'amélioration des écoles et du conseil scolaire sont rédigés à partir des résultats scolaires, soit les résultats aux examens formatifs et sommatifs et ceux de l'OQRE. Comme il a été dit précédemment, les directrices et les enseignants du CARE reçoivent l'appui nécessaire pour rédiger leurs objectifs du plan d'amélioration et des CAP. Dans les deux écoles, la rédaction des objectifs est axée sur des résultats d'évaluations diagnostiques, formatives et sommatives des élèves. Les objectifs SMART élaborés s'inscrivent dans une stratégie de fonctionnement, le Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA). «*... en parcours, nous avons les données du diagnostic et dans six à huit semaines, selon l'horaire, nous devons remettre les résultats du sommatif*» (Érika). Comme que le souligne Leclerc (2012), l'idée véhiculée par le PFEA est que la pratique en classe peut être organisée de façon fonctionnelle, précise et hautement personnalisée pour chaque élève, ce qui a pour résultat d'augmenter le taux de réussite de tous les élèves. Ce modèle permet d'organiser le travail des CAP et d'approfondir le travail d'équipe (p. 157).

Nos résultats corroborent les études qui montrent que la rédaction des objectifs des CAP doit être guidée par la mission de l'école et des valeurs partagées, ainsi que par l'analyse systématique des résultats d'apprentissage des élèves aux différentes évaluations (DuFour, DuFour et Eaker, 2008; Feger et Arruda, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc, 2012).

### **Sixième catégorie : établir des structures physiques du fonctionnement en CAP**

Les directrices et les enseignantes mentionnent que le travail en CAP a lieu pendant le temps de classe et selon un horaire précis fixé par la direction. Les enseignantes des deux écoles trouvent souhaitable que les CAP n'engendrent aucune surcharge de travail. Également, les deux directions d'école ont structuré leurs CAP de façon qu'elles se fassent en petits groupes. « *Si on veut que ça fonctionne bien, c'est durant le temps de classe. Je ne dis pas qu'il n'y a pas eu des CAP-écoles, tout le personnel ensemble, à l'occasion du temps des réunions du personnel où on ciblait un sujet, et en ce moment-là on travaillait tout le monde en CAP. Mais la majorité du temps c'est toujours pendant le temps de classe* » (Claudette). De plus, Claudette insiste sur l'importance de travailler d'abord avec les enseignants qui désirent s'impliquer.

Nos résultats corroborent ceux de l'étude de Leclerc et Moreau (2010), qui soulignent que la planification des rencontres formelles pendant les heures de classe constitue une condition essentielle au fonctionnement en CAP. Ces auteurs soulignent que lorsqu'une structure efficace est mise en place les enseignants s'interrogent et s'engagent davantage. C'est la tâche de la direction d'instaurer une telle structure pour qu'une culture de collaboration émerge (Leclerc *et al.*, 2009).

### **Septième catégorie : encourager une culture de collaboration entre les enseignants**

Dans les deux écoles, les directrices encouragent les enseignants à s'entraider et à partager leurs pratiques. « *À l'école... on vit beaucoup d'entraide. Tout est perçu comme "Oui, je peux t'aider, je peux aller faire un tour pendant ma période libre". Puis le niveau d'entraide et le positivisme que l'on vit fait en sorte qu'on voit que ça réussit* » (Cendrine). À l'école Élisabeth, les enseignantes peuvent même observer l'enseignement de leurs collègues. « *On fait aussi de l'observation en salle de classe* » (Érika). « *Ensuite, on revenait, on faisait un retour sur ce qu'on avait observé: Comment les élèves étaient-ils en situation d'apprentissage? Est-ce c'était trop difficile? Comment étaient-ils?* » (Élaine). Cette culture de collaboration favorise la réflexion et le renouvellement des pratiques pédagogiques, soit le développement professionnel des enseignants comme le rappellent les directrices et les enseignantes. « *... ça nous permet de choisir et de connaître d'autres choses pour améliorer ce qu'on fait déjà* » (Claudette). « *Souvent nos CAP sont aussi bénéfiques pour notre travail, pour notre perfectionnement professionnel* » (Chloé).

Bref, nos résultats rejoignent ceux de la littérature sur le sujet, qui soulignent qu'une culture de collaboration constitue la base du fonctionnement en CAP (Feger et Arruda, 2008) et que, grâce à l'observation, au dialogue et à la pensée réflexive, les enseignants continuent de trouver de nouvelles solutions en lien avec les besoins particuliers des élèves (Hord et Sommers, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007).

## Conclusion

Notre étude sur le terrain consistait à définir les conditions d'implantation et d'évolution mises en place par la direction d'école pour atteindre un fonctionnement en CAP de stade 3. Sept catégories de conditions ont émergé, qui corroborent la majorité des résultats des études sur le sujet. Toutefois, les résultats de notre étude mettent en exergue le rôle essentiel du conseil scolaire dans le soutien à apporter aux directions d'école pour instaurer le fonctionnement en CAP. En effet, le conseil scolaire apporte non seulement un appui financier, mais aussi un soutien pédagogique constant par l'entremise de ses surintendants et de ses conseillers pédagogiques. Le « leadership partagé » prend une nouvelle dimension: il est distribué entre trois entités, le conseil scolaire, la direction et les enseignants. Chacune d'elles joue un rôle pour assurer l'évolution du fonctionnement en CAP. Le conseil scolaire s'assure de fournir un appui financier pour payer les suppléances, de soutenir et maintenir la formation d'un comité d'amélioration (CARE) composée d'enseignants, d'apporter un soutien pédagogique pour l'analyse des données d'apprentissage des élèves et la rédaction des objectifs et du plan d'amélioration. La direction d'école a principalement le rôle de créer une culture organisationnelle propice au changement en établissant un climat d'école fondé sur les principes de l'imputabilité et de la responsabilisation pour la réussite des jeunes, en stimulant la confiance chez les enseignants afin qu'émerge une culture de collaboration, en offrant son expertise pédagogique et en modélisant les comportements attendus dans un contexte collaboratif. Les enseignants collectent les données sur les élèves et assurent une pédagogie adaptée. En somme, le conseil scolaire semble être garant des politiques de mise en place du fonctionnement en CAP, de l'aspect « mécanique » de la nouvelle structure et d'un soutien pédagogique de mise à niveau spécialisé pour répondre aux demandes ciblées des écoles. En contrepartie, la direction d'école devient responsable du climat organisationnel, du sens à donner au changement attendu chez les enseignants, de l'approfondissement des pratiques pédagogiques mises en place en salle de classe, le tout dans un contexte d'« imputabilité interne » comme le soulignent Fullan, Hill, et Crévola (2006). C'est pourquoi le rôle des enseignants, celui de moduler leurs pratiques selon les données recueillies afin de satisfaire les besoins des élèves, devient essentiel.

Dans la même foulée, les études portant sur les écoles et les directions efficaces démontrent que celles-ci sont soutenues par des leaders du conseil scolaire qui élaborent une vision claire et créent des politiques permettant aux directions d'école d'être autonomes et d'atteindre leurs objectifs (Leithwood *et al.*, 2006; Seashore Louis *et al.*, 2010).

Bref, notre étude exploratoire n'apporte pas toutes les réponses qui permettront aux directions d'école de mettre en place un fonctionnement en CAP et de le faire évoluer, loin de là. Cependant, elle aura réussi à recenser les conditions essentielles pour instaurer cette structure organisationnelle. De plus, nos résultats confirment qu'une direction d'école, seule, ne peut entreprendre ce changement avec son équipe-école (Cranston, 2009; Marshall, 2007). Pour mieux cerner les enjeux et la part

des différentes entités, d'autres études doivent être menées auprès des surintendants et des conseillers pédagogiques des conseils scolaires. La méta-analyse menée par Waters et Marzano (2006) sur le rôle des surintendants démontre que ces derniers peuvent faire une grande différence dans la réussite scolaire des élèves. *A fortiori*, Fullan (2009) avance que pour atteindre un changement de réforme il est impératif de proposer une perspective à trois niveaux, ce qu'il surnomme *tri-level reform* soit l'engagement des trois entités: l'école et la communauté, le conseil scolaire et un niveau supérieur, l'État ou la province. Enfin, si le travail en CAP favorise le développement professionnel des enseignants et par le même fait la réussite scolaire des élèves, n'est-il pas impératif d'instaurer ce mode de fonctionnement dans les écoles et de proposer d'autres études portant sur le rôle de tous les acteurs?

---

## Références bibliographiques

- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) (2006). *La CAP, pour maintenir le cap!* – Rapport de la recherche-action de la phase I du projet Ensemble pour la réussite! Ottawa, Canada: Gouvernement de l'Ontario. Récupéré le 8 mai 2010 du site de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens: [http://www.aefo.on.ca/rapports/Rapport\\_reussite.pdf](http://www.aefo.on.ca/rapports/Rapport_reussite.pdf)
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) (2009). *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Ensemble on réussit!* Ottawa, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- COLEMAN, A. (2011). Towards a blended model of leadership for school-based collaborations. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 296-316.
- CORRIVEAU, L. et BOYER, M. (2009). La qualité en éducation: un enjeu de collaboration à cerner. *La revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3), article 5.
- CRANSTON, J. (2007). *Holding the reins of the professional learning community. Principals' perceptions of the normative imperative to develop schools as professional learning communities* (thèse de doctorat, Université du Manitoba, Winnipeg, Canada). Récupéré le 7 avril 2011 du site de la bibliothèque de l'Université: [http://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/1993/2757/1/JeromeCranstonThesisFinal\\_v2.pdf](http://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/1993/2757/1/JeromeCranstonThesisFinal_v2.pdf)

- CRANSTON, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community. Eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22.
- CRESWELL, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- DOONER, A., MANDZUK, D. et CLIFTON, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 564-574.
- DUFOUR, R., DUFOUR, R. et EAKER, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles: méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- DUMAS, C. M. (2010). *Building Leadership: The Knowledge of Principals in Creating Collaborative Communities of Professional Learning* (thèse de doctorat inédite, University of Nebraska). Récupéré le 15 juin 2012 de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=cehsedaddress>
- DUMONT, M., SCHWARZER, R. et JERUSALEM, M. (2000). *French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. Récupéré le 18 février 2012 du site de l'Université libre de Berlin : <http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm>
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- EAKER, R. et GONZALEZ, D. (2006). Leading in professional learning communities. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 24(1), 6-13.
- ELMORE, R. F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- FEGER, S. et ARRUDA, E. (2008). *Professional Learning Communities: Key Themes from the Literature*. Providence, RI: The Education Alliance, Brown University.

- FULLAN, M. (2009). Introduction to The Challenge of Change. Dans M. Fullan (dir.). *The Challenge of Change: Start School Improvement Now!* (2<sup>e</sup> éd.). Californie: Corwin Edition.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Teachers College Press.
- FULLAN, M., HILL, P.W. et CRÉVOLA, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HARGREAVES, A. et FINK, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 550-565.
- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- HORD, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. Dans S. M. Hord (dir.), *Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities* (p. 5-14). New York, NY: Teachers College Press.
- HORD, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- HORD, S. M. et SOMMERS, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Londres: Sage.
- ISABELLE, C., DAVIDSON, A.-L. et NAFFI, N. (accepté). Dispositif d'aide au fonctionnement des CAP pour les directions d'école dans le but de favoriser le développement professionnel des enseignants et favoriser le succès des élèves. Dans M. Moldoveanu (dir.), *Le développement professionnel en éducation et en santé: conceptualisations, finalités et stratégies*. Côte-Saint-Luc, Québec: Éditions Peisaj.
- ISABELLE, C., ROCHON, S., GÉNIER, É. et LAMOTHE, R. (2012). *Grille des comportements associés aux stades d'évolution des CAP* (document inédit). Ottawa, Ontario: Université d'Ottawa.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- LEACH, J., PAYNE, A. A. et CHAN, S. (2010). The effects of school board consolidation and financing on student performance. *Economics of Education Review*, 29(6), 1034-1046.
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2009, mai). *Accompagnement professionnel des enseignants par la communauté d'apprentissage. Quelles sont les exigences pour la direction d'école?* Communication présentée à l'ACFAS, Ottawa, Canada.

- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves*. Gatineau, Québec: Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2): 189-206.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et CLÉMENT, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle. Implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et HUOT-BERGER, A. (2007). *Cinq communautés d'apprentissage professionnelles en action*. Recherche-action menée en collaboration avec le Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest pour le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Québec: Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et LECLERC-MORIN, M. (2007). Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle: La dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse. *Éducation et francophonie*, XXXV(2): 153-171.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et LÉPINE, M. (2009, septembre). *Ce que disent les écoles des moyens permettant d'améliorer leur fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle*. Communication présentée à l'European Conference on Educational Research (ECER), Vienne, Autriche. Récupéré le 7 avril 2011 de <http://w3.uqo.ca/moreau/publications.htm>"<http://w3.uqo.ca/moreau/publications.htm>
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A. et HOPKINS, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research Report RR800, National College for School Leadership, University of Nottingham. Récupéré de [http://illinoischoolleader.org/research\\_compendium/documents/successful\\_school\\_leadership.pdf](http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf)
- LEITHWOOD, K. et JANTZI, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- LIKERT, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- LOUIS, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489.
- MARSHALL, M. J. (2007). *Developing and nurturing professional learning communities: Principles used by elementary administrators* (thèse de maîtrise,

- Brock University, St. Catharines, Ontario). Récupéré le 7 avril 2011 de [http://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/1675/Brock\\_Marshall\\_Mary%20\\_2007.pdf?sequence=1](http://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/1675/Brock_Marshall_Mary%20_2007.pdf?sequence=1)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004). *Politique d'aménagement linguistique*. Ontario: MEO.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2005). *L'éducation pour tous. Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année*. Ontario: MEO.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2008). *Rapport technique de l'OQRE pour les tests de 2007-2008*. Récupéré le 20 juillet 2012 sur le site de l'OQRE: [http://www.eqao.com/pdf\\_f/09/TechnicalReport\\_final\\_French.pdf](http://www.eqao.com/pdf_f/09/TechnicalReport_final_French.pdf)
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2010). *Rapport provincial de l'OQRE sur les résultats des écoles secondaires au Test de mathématiques, 9<sup>e</sup> année, et au Test provincial de compétences linguistiques, 2009-2010*. Récupéré le 29 janvier 2011 sur le site de l'OQRE: [http://www.eqao.com/pdf\\_f/10/OQRE\\_ProvincialReport\\_Secondary2010.pdf](http://www.eqao.com/pdf_f/10/OQRE_ProvincialReport_Secondary2010.pdf)
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2011). *Rapport provincial de l'OQRE: résultats des écoles secondaires au Test de mathématiques, 9<sup>e</sup> année, et au Test provincial de compétences linguistiques, 2010-2011*. Récupéré le 7 octobre 2011 sur le site de l'OQRE: [http://www.eqao.com/pdf\\_f/11/OQRE\\_ProvincialReport\\_Secondary2011.pdf](http://www.eqao.com/pdf_f/11/OQRE_ProvincialReport_Secondary2011.pdf)
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2012). *Rapport technique de l'OQRE pour les tests de 2010-2011*. Récupéré le 20 juillet 2012 sur le site de l'OQRE: [http://www.eqao.com/pdf\\_f/12/2011\\_TechnicalReport\\_fr.pdf](http://www.eqao.com/pdf_f/12/2011_TechnicalReport_fr.pdf)
- SABOURIN, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 416-444). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SAVOIE-ZJAC, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd.). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- SAVOIE-ZJAC, L., ROCHON, S. et RUEL, J. (2005). *The Challenge of Supporting School Personnel in Professional Learning Communities: Two Action Research Studies*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), Montréal.
- SEASHORE LOUIS, K., LEITHWOOD, K., WAHLSTROM, K. L. et ANDERSON, S. E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of*

*Research Findings to the Wallace Foundation*. CAREI, University of Minnesota.  
Récupéré de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>

SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). *Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel*. Ontario : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Récupéré le 7 octobre 2009 du site du Secrétariat : [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC_fr.pdf)

SENGE, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York, NY: Doubleday.

SENGE, P. et GAUTHIER, A. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des Organisations qui apprennent*. Paris: First.

STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M. et THOMAS, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

WATERS, J. T. et MARZANO, R. J. (2006). *School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Disponible en ligne [http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/ASC/4005RR\\_Superintendent\\_Leadership.pdf](http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/ASC/4005RR_Superintendent_Leadership.pdf)

## Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores

**Yamina BOUCHAMMA**

Université Laval, Québec, Canada

**Clémence MICHAUD**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada



Patrimoine  
canadien Canadian  
Heritage



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

**1** **Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**

Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**10** **L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**

Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**35** **L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**

André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**62** **La communauté d'apprentissage professionnelle: une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**

Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**84** **L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**

Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada

**102** **Vivre une CAP: appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**

Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**123** **La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**

Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFRAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**155** **CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**

Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**178** **Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**196** **Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**

Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada

**212** **Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**

Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

**232** **Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**

Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores<sup>1</sup>

**Yamina BOUCHAMMA**

Université Laval, Québec, Canada

**Clémence MICHAUD**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à comprendre les pratiques d'acteurs scolaires du Québec et du Nouveau-Brunswick (N = 23) au sein de communautés de pratique (CP) à travers les métaphores que ces personnes formulent sur leur travail dans le cadre de ces communautés<sup>2</sup>. L'étude se base sur le concept de la métaphore et sur la théorie sociale de l'apprentissage dans les CP (Wenger, 1998). Les interviewés ont montré par la formulation de métaphores, d'une part, la synergie présente dans leurs CP et, d'autre part, les défis associés au pouvoir, à la communication et aux désaccords.

1. Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) qui a subventionné cette étude dans son programme de recherche ordinaire (2011-2014).
2. Nous remercions monsieur Marc Basque de l'Université de Moncton pour sa contribution à la cueillette de données du Nouveau-Brunswick et à la validation des résultats.

## ABSTRACT

### **An analysis, through metaphors, of the practices of school actors working in communities of practice (CP)**

Yamina BOUCHAMMA

University Laval, Québec, Canada

Clémence MICHAUD

University of Moncton, New Brunswick, Canada

This study aims to understand the practices of school actors from Québec and New Brunswick (N=23) within communities of practice (CP) through the metaphors they formulate about their work within these communities. The study is based on the concept of the metaphor and on social learning theory in CPs (Wenger, 1998). Through the wording of their metaphors, the interviewees describe the synergy in their CP and also the challenges related to power, communication and disagreements.

## RESUMEN

### **Análisis de las prácticas de los actores escolares que trabajan en comunidades de prácticas (CP) a través de sus metáforas**

Yamina BOUCHAMMA

Universidad Laval, Quebec, Canadá

Clémence MICHAUD

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Esta investigación trata de comprender las prácticas de los actores escolares de Quebec y de Nuevo-Brunswick (N=23) en las comunidades de prácticas (CP) a través de las metáforas que los actores formulan sobre su trabajo en el cuadro de dichas comunidades. El estudio se basa en el concepto de la metáfora y en la teoría social del aprendizaje en las CP (Wenger, 1998). Los entrevistados mostraron, a través de la formulación de metáforas, por una parte, la sinergia presente en sus CP, y por otra, los desafíos relacionados con el poder, la comunicación y los desacuerdos.

## Problématique et recension d'écrits

L'apprentissage selon une approche socioconstructiviste, c'est-à-dire, entre autres, l'apprentissage en contact avec les pairs, ne cesse d'être considéré non seulement pour les élèves, mais aussi pour les acteurs du monde de l'éducation qui doivent assurer leur développement professionnel. Bien que l'aspect social occupe une place dans les communautés d'apprentissage (Eaker, DuFour et DuFour, 2004), celles-ci mettent davantage l'accent sur les connaissances et les nouvelles perspectives chez les participants (Attard, 2006 et 2007). Les communautés de pratique mettent, quant à elles, davantage l'accent sur le caractère social et relationnel de la connaissance (Wenger, 1998). En fait, ces communautés regroupent des individus qui partagent un intérêt, un ensemble de problèmes, une passion pour un sujet donné et qui approfondissent leurs connaissances dans ce champ d'expertise en agissant les uns sur les autres sur une base continue (Wenger, McDermott et Snyder, 2002) pour résoudre collectivement des problèmes et pour recevoir les rétroactions de leurs pairs (Lesser et Storck, 2001).

L'objet de cette recherche porte sur le travail en communauté de pratique du point de vue d'acteurs du monde scolaire, selon cette dimension sociale. En ce sens, ce n'est pas uniquement le savoir ou l'apprentissage qui est considéré dans cette recherche, mais aussi les dimensions relatives au savoir, au savoir-faire et au savoir-être se dégageant de ce vécu.

De nos jours, aucune société ne peut innover ni produire si elle fonctionne de façon isolée (Tapscott et Williams, 2006). Il en est de même de l'institution scolaire qui, dans un contexte de globalisation des marchés et d'économies basées sur le savoir, doit composer dans un contexte marqué par le changement et la complexité (Pelletier, 2004; Sackney et Walker, 2006). Les réformes scolaires passées ont privilégié les changements organisationnels et les conditions structurales aux dépens des conditions sociales et humaines (culture, climat de l'école, relations humaines) (Kruse, Seashore et Bryk, 1994; Newmann et Welhage, 1995). Cependant, on accorde une place de plus en plus importante aux pratiques collaboratives afin de susciter des changements durables (Howden et Kopiec, 2002) et améliorer la réussite scolaire (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010).

À cet égard, des auteurs considèrent le travail en communauté de pratique comme l'une des voies susceptibles de repousser les limites d'un accompagnement (ou d'une supervision) individuel (Nolan et Hoover, 2007). Les membres d'une CP ont en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle, de même qu'un intérêt commun pour un savoir donné, la volonté et le besoin de partager leurs questionnements, leurs expériences, leurs modèles, leurs outils et leurs meilleures pratiques (Bourhis et Tremblay, 2004). Ils se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement (Bourhis et Tremblay, 2004; Wenger, McDermott et Snyder, 2002), et pour soutenir l'apprentissage et la collaboration (Davel et Tremblay, 2005).

Les CP ont des répercussions positives sur les connaissances de leurs membres, sur leurs pratiques, leurs attitudes, leurs habiletés (Printy, 2004), de même que sur

leurs capacités d'apprentissage (Sackney, 2007), et ces répercussions peuvent influencer sur la réussite des élèves (Cwikla, 2007). Les communautés de pratique brisent l'isolement de leurs membres (Hopkins, 2003) et elles renforcent leur identité professionnelle (Newell Jones, 2006) et leur sentiment d'appartenance (Tremblay, 2005). Cette étude vise à saisir le vécu au sein de CP par l'examen des métaphores formulées par leurs membres. Par le biais de la métaphore, nous amenons les participants à exprimer clairement leur expérience en utilisant leur imagination.

Les écrits dans le domaine traitent généralement de la philosophie des communautés de pratique, de leur animation, de leur structure ainsi que des décisions et des apprentissages de leurs membres. En fait, les CP, qui se caractérisent par plusieurs principes liés autant à leurs buts qu'à leur animation et à leurs structures, présentent les aspects suivants : des pratiques et des représentations dans la poursuite d'activités communes (Lave, 1988; Wenger, 1998); une mission, une vision, des valeurs, des intérêts et des objectifs partagés (Wenger, 1998; Borzillo, 2007; Probst et Borzillo, 2007); la volonté et le besoin de partager leurs questionnements, leurs expériences, leurs modèles, leurs outils et leurs meilleures pratiques (Bourhis et Tremblay, 2004); la collaboration de l'équipe et son engagement (Sakney, Walker et Mitchell, 2005); l'action, l'orientation et l'expérimentation (Cate, Vaughn et O'Hair, 2006). Dans le cadre de leurs interactions, les membres des CP partagent des expériences, des découvertes et des difficultés, ce qui leur permet d'acquérir ensemble de nouvelles connaissances (Wenger, 2004).

### **Animation et structure dans les communautés de pratique**

Les CP se distinguent par leur animation et leur structure. On y trouve, notamment, un leadership partagé favorisant le soutien mutuel (Wenger, 2005), une absence de hiérarchie (Wenger, 1998), une responsabilité partagée (Borzillo, 2007; Sakney *et al.*, 2005) et une auto-organisation (Wenger, 1998) qui se réalise sous la forme d'un pilotage où la personne choisie joue un rôle de facilitateur ou de mentor (Michinov, 2003). La CP a un commanditaire qui fournit le soutien nécessaire (en matière de ressources matérielles et financières) pour assurer sa réussite et des résultats tangibles (Wenger et Snyder, 2000; Borzillo, 2007). Ce soutien rend possible un environnement de confiance dénué de risque pour ses membres, ce qui constitue une condition importante pour permettre la qualité des interactions et la productivité des membres (Borzillo, 2007).

### **Décisions et apprentissage dans les communautés de pratique**

Les décisions dans la CP sont fondées sur des données (Borzillo, 2007; Sakney *et al.*, 2005). L'apprentissage se fait de façon active, réflexive, collaborative et oriente le développement pour composer avec les problèmes et les complexités de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles (Sackney, 2007; Wenger, 2005). Dans un tel cadre, les individus sont encouragés à apprendre seuls, en équipe et dans des CP plus larges (Sachs, 2003). Leur apprentissage se réalise par le développement d'apprentissages concrets, qui circulent de façon fluide (DuFour et Eaker, 1998; Sackney 2007; Sakney, Walker et Mitchell, 2005). Cet apprentissage vise une amélioration continue

des membres (Killion, 2002) qui se réalise, entre autres, par la production de ressources communes (Printy, 2004; Wenger, 1998) et par la « routinisation » des activités dans le déclenchement de réseaux pour partager l'information et le savoir entre les membres (Borzillo, 2007).

En somme, l'objectif spécifique de cette recherche consiste à analyser les pratiques dans les CP à travers les métaphores que les participants formulent à l'égard de leur travail en équipe dans leur communauté de pratique.

## Cadre conceptuel

Le cadre qui sous-tend cette recherche se base sur la théorie sociale de l'apprentissage dans les CP (Wenger, 1998) et sur le concept de la métaphore que nous présentons respectivement dans les sections suivantes.

### La théorie sociale de l'apprentissage dans les CP

La théorie sociale de l'apprentissage dans les CP (Wenger, 1998) ne vise pas à remplacer les théories existantes dans le domaine. Elle propose plutôt une nouvelle conception de l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale où les membres sont appelés à collaborer et à construire leur identité professionnelle par cette participation. Wenger propose d'examiner les CP en fonction de quatre composantes qui doivent être appréhendées les unes par rapport aux autres : 1) le sens (l'apprentissage en tant qu'expérience) : la capacité d'être en contact avec la vie et le monde de façon significative; 2) la pratique (l'apprentissage en tant que faire) : les ressources et les contextes de travail qui soutiennent l'engagement mutuel dans l'action; 3) la communauté (l'apprentissage en tant qu'appartenance) : les regroupements qui rendent possibles la réalisation de projets et la participation de membres ayant les mêmes compétences; et 4) l'identité (l'apprentissage en tant que devenir) : l'impact des apprentissages sur les membres de la CP et sur leur capacité à se les approprier (Wenger, 1998).

Cette recherche est plus particulièrement guidée par la deuxième composante, *la pratique*, sans pour autant mettre de côté les trois autres dimensions qui sont susceptibles d'émerger dans le discours des participants. Cette deuxième composante (la pratique) met en évidence le caractère social et négocié de l'implicite dans nos conversations, qui rend possible l'expression d'un sens commun. Le partage des expériences individuelles va provoquer l'émergence d'une connaissance commune qui permettra aux membres d'être plus efficaces dans leur milieu de travail (Wenger, 1998). Ce partage va également engendrer une construction de sens et une cohésion parmi les membres. Cette cohésion est le résultat d'un processus collectif de négociation; elle est également définie par les membres et implique une relation de responsabilité mutuelle qui fait partie de la pratique dans la communauté. Au fond, la CP se développe autour des préoccupations de ses membres qui se rassemblent et participent à partir d'intérêts communs, qui génèrent des solutions (ou des apprentissages) répondant aux changements qui surviennent dans leur milieu de travail.

### Trois dimensions du concept de communauté

Selon Wenger (1998), trois dimensions caractérisent le type de relation qui fait qu'une pratique constitue la source de cohérence d'un groupe d'individus : l'engagement mutuel (*mutual engagement*), une entreprise commune (*joint enterprise*) et un répertoire partagé (*shared repertoire*).

L'engagement mutuel est une source de cohésion et de solidarité. Il est basé sur la complémentarité des compétences et sur la capacité des individus à lier efficacement leurs connaissances avec celles des autres. Quant à l'entreprise commune, elle résulte d'un processus collectif permanent de négociation qui reflète la complexité de la dynamique de l'engagement mutuel. On constate que l'orientation vers un objectif commun reste un point peu développé par Wenger. Ce dernier souligne que l'entreprise commune ne se limite pas à la définition d'un objectif et qu'elle recouvre en fait davantage les actions collectives dans ce qu'elles ont d'immédiat.

Pour ce qui est maintenant du répertoire partagé des communautés de pratique, il ne doit pas être compris comme une sorte de plate-forme servant de base à un consensus collectif. Ce répertoire consiste plutôt en un ensemble de ressources mobilisables pour la négociation des significations dans les situations d'interactions.

Maintenant que notre premier concept, soit la théorie sociale de l'apprentissage dans les CP est présenté, nous dressons les grandes lignes du deuxième concept de notre cadre conceptuel, la métaphore.

### La métaphore

La métaphore est considérée comme l'une des dimensions très importantes du schéma conceptuel des individus (Jacobs et Heracleous, 2006). Elle est à la fois une analogie implicite qui identifie un objet à un autre et un outil de communication (Hogler, Gross, Hartman et Cunliffe, 2008; Steger, 2007) qui relie l'expérience à l'imagination pour l'exprimer clairement (Cornelissen, Oswick, Christenses et Phillips, 2008; Lopez, 2007) et de façon détaillée (Sten, 2002).

Par ailleurs, la métaphore peut fonctionner comme un outil pour établir une distance par rapport à sa propre pratique. Dans ce sens, l'individu l'utilise en quelque sorte comme observateur externe à l'égard de sa propre pratique. De nombreux avantages sont reconnus aux métaphores. Elles rapprochent théorie et pratique (Leavy, McSorley et Boté, 2007), facilitent la compréhension des sujets difficiles (Camp, 2006; Mojtabei, 2000; Groth et Bergner, 2005), aident à créer des images, à les reconstruire et à les construire (Levine, 2005).

Les métaphores permettent à l'esprit de passer d'une compréhension à l'autre, de comparer une action à une autre et de traduire sa pensée (Clarcken, 1997). Le langage figuré, qui est à la fois pragmatique et illustratif, n'est pas seulement intéressant et attrayant pour les discours, il est souvent nécessaire, comme dans le cas de la métaphore pour construire de nouvelles connaissances et pour refléter le sens tel que ressenti par la personne (Linn, Sherman et Gill, 2007). Le sens de la métaphore dans le champ conceptuel tient au fait qu'elle permet d'établir une relation entre le domaine des concepts, le champ de la connaissance et les mots (Heywood, Elena et

Mick, 2002). L'un des concepts liés à la métaphore et à la communauté est la *normocentricity*.

### **La *normocentricity***

La *normocentricity* est un concept qui fait référence aux métaphores et, plus spécifiquement, à celles qui traitent des valeurs communes aux membres de la communauté. Les métaphores se présentent comme des images explicitant un but à atteindre, un idéal partagé par tous. Cette dimension se révèle importante, puisqu'on la retrouve dans presque toutes les définitions de la communauté (Beck, 1999) et qu'elle consiste à mettre en avant ce qui unit les membres de la communauté. Les CP regroupent en communauté des individus qui partagent des attitudes, des valeurs et des croyances; il ne s'agit donc pas d'un groupe disparate d'individus (Beck, 2002).

Pour qu'un individu soit considéré comme un « membre », il doit généralement se conformer aux valeurs fondamentales et aux normes de comportement adoptées par la communauté. Celle-ci correspond à une approche participative dans laquelle les individus, par une immersion totale dans la communauté (Noddings, 1996), sont amenés à faire des choix, à prendre des décisions, à s'impliquer dans des relations plus engagées que celles attendues dans les pédagogies classiques.

## **Méthodologie**

L'objectif spécifique de cette recherche était d'analyser les pratiques dans les communautés de pratique à travers les métaphores que les participants ont formulées à l'égard de leur travail en équipe dans leur CP. Nous avons demandé aux personnes interviewées d'utiliser la métaphore afin de nous permettre de mieux comprendre le travail en communauté de pratique.

### **Échantillon et outil de collecte des données**

Des entrevues individuelles ont été menées auprès d'enseignants, de conseillers pédagogiques ainsi que de directions et de directions adjointes (N = 23) du Québec et du Nouveau-Brunswick, du primaire et du secondaire. Les participants sont issus de 12 CP dont les sujets de discussion sont très variés (à titre d'exemple, mentionnons les CP d'accompagnement des enseignants, les CP d'enseignants qui forment et accompagnent des équipes d'élèves responsables de différentes problématiques (groupe d'habiletés sociales s'adressant à certains enfants ciblés par les enseignants pour les aider à développer leurs habiletés sociales comme le respect, l'empathie, la gestion de la colère, etc.).

Les entrevues ont été guidées par une grille semi-structurée. Cette recherche présente les résultats d'une seule question : quelle est l'image ou la métaphore qui représente votre communauté de pratique?

### **Analyse**

À l'aide du logiciel ATLAS.ti, les données ont été analysées selon les principes de l'analyse thématique de Paillé (1996) en optant pour une thématization continue (Paillé, 1996; Paillé et Mucchielli, 2003). Dans un premier temps, nous avons analysé un échantillon aléatoire du corpus pour constituer une fiche thématique, qui a pris la forme d'une liste de thèmes que nous avons appliquée à l'ensemble du corpus.

### **Fiabilité**

Un échantillon du corpus a été soumis à un deuxième codeur, qui a codé séparément en tenant compte du cadre conceptuel de la recherche ayant trait à la CP et à la métaphore. La fiabilité intercodeur a été considérée selon les normes fixées par Miles et Huberman (2003). Deux codeurs ont travaillé séparément sur le même échantillon du corpus. Le taux d'accord a été, après ajustements, de 90 %, ce qui se situe dans les normes établies par Miles et Huberman (2003).

## **Résultats**

Les métaphores des participants révèlent leurs représentations relativement à leur perception de leur fonctionnement en CP. L'analyse de ces métaphores fait ressortir les principes sous-jacents au fonctionnement des CP qui guident et orientent les actions des membres, de même que les défis qui entravent leurs actions au sein de ces groupes.

### **La synergie dans les CP**

#### **Une vision globale (systémique)**

Les répondants ont utilisé, entre autres, des métaphores liées aux soins de la santé pour exprimer l'interdisciplinarité dans le travail d'équipe en CP, de même qu'à l'importance d'utiliser une approche globale et systémique (qui appréhende l'objet dans sa complexité) qui doit prédominer dans ce type de travail, faute de quoi cette vision devient fragmentée. L'un des répondants souligne comment un simple malaise en santé doit être diagnostiqué selon une perspective globale. Il précise que le travail qui se fait dans son école ressemble à ce qui se fait en santé dans certains contextes où les intervenants adoptent une vision globale :

*À Cuba [...] le médecin disait : « Nous on soigne le corps, le cœur et l'âme de nos patients. » Dans le sens que, s'il reçoit un patient, il va regarder les symptômes physiques, mais le tout aussi. Donc dans le milieu de l'éducation, au secondaire surtout, on a tendance à prendre un élève en maths, en français, il sort en 5<sup>e</sup> secondaire et « ciao bye mon homme ». Nous, ce qu'on est en train de faire, c'est de réunir tous les spécialistes de la santé ensemble. [DAS1 53;53]*

Cet interviewé souligne les failles d'une vision microscopique qui, certes, cible le problème, mais ne permet pas d'envisager le soin de façon globale :

*Notre système de santé agit à un niveau micro et néglige le tout. Je vais prendre l'idée des urgences et des hôpitaux. Notre élève, par exemple, arrive à l'urgence, l'infirmière va prendre sa pression, puis elle va l'envoyer à une autre personne qui va l'envoyer à une autre personne... mais ces informations-là ne seront pas mises ensemble. Et le patient va sortir de là avec un petit médicament qui peut-être va soigner son otite, mais si on pouvait avoir le temps de s'asseoir tout le monde ensemble, l'urgentiste, le spécialiste, tous les médecins réunis ensemble autour d'une personne... [DAS1 53;53]*

### **L'interdépendance**

Certains participants ont utilisé la métaphore du corps humain pour exprimer l'interdépendance des membres et l'importance de la contribution de chacun pour donner vie au projet : « *Le corps humain est un bel exemple: juste un cœur, deux poumons. L'estomac digère pour lui, mais pour le corps. Le cœur pompe le sang pour lui, mais pour le corps. C'est un peu ça: pour toi, mais pour l'ensemble* » [PS1 49;49]. Nos participants illustrent aussi le principe de l'interdépendance par la métaphore de l'engrenage, de la machine et des rouages pour montrer l'importance de l'apport de chacun des membres de la CP, peu importe son degré d'importance, faute de quoi les objectifs ne peuvent être atteints : « *Moi, je vois ça comme un engrenage où chacun doit mettre du sien, sinon tout va bloquer. Il n'y a pas de rouage plus important que l'autre, mais c'est vraiment de faire fonctionner la machine avec l'expertise de chacun* » [DA2 102;102].

### **Les objectifs communs**

Certains des participants ont utilisé la métaphore de la *fourmilière* pour exprimer l'importance de travailler tous ensemble afin d'atteindre des objectifs communs. Ils ont également utilisé la métaphore du *bateau des vikings* pour montrer qu'il est important d'adopter une direction commune, un objectif commun et de travailler dans le même sens pour parvenir à destination. Le fait de ne pas « ramer » ou de « ramer à contre-courant » ne peut que retarder l'arrivée à bon port. Certains participants ont exprimé leur expérience dans les CP en ayant recours à des images ou à des expressions propres à la nature qui les entoure, par exemple la mer :

*[...] c'est un lieu – une pointe de terre qui avance dans la mer. Quand ça a commencé avec la CP, pour nous ici, qui vivons sur le bord de la côte, un cap c'est un fort. Donc, quand on parle de cap c'est ça la vision. CAP c'est un acronyme, communautés d'apprentissage professionnelles, mais c'est devenu un symbole pour nous autres. Donc le CAP, c'est la vision qu'on veut atteindre. [...] C'est souvent ça qu'on utilisait comme phrase. De garder le cap ou de réussir à se rendre au cap. [DP3 107;110]*

Dans le même sens, d'autres participants se sont exprimés en faisant référence à l'orientation adoptée par leur commission / district scolaire :

*Ce que notre commission scolaire utilise, c'est «Learning for all / Apprentissage pour tous»; c'est notre langage commun. Nous autres, c'est « Reaching new highs together / Atteindre de nouveaux sommets ensemble». Donc, ensemble on va atteindre de nouveaux sommets. [D1 108;108]*

### **La cohésion du groupe**

Nos participants ont décrit la cohésion du groupe par des métaphores liées *au réseau et à la connexion*, ce qui traduit l'importance accordée à la cohésion au sein du groupe. Il ne s'agit pas seulement d'une cohésion en termes d'affinités, mais également sur le plan intellectuel. Il est important que les personnes qui travaillent au sein du groupe se comprennent facilement et rapidement en utilisant le même jargon professionnel :

*Ce serait l'image du réseau, du réseautage où tout le monde est connecté. Et quand je dis connecté, ce n'est pas juste se voir, c'est être connecté intellectuellement parlant. [PU1 24;24]*

Le concept de cohésion a été également exprimé par la métaphore du *vol de bernaches*. Celle-ci illustre la volonté de travailler et de se diriger vers un objectif commun. Pour se rendre à destination (l'objectif commun), comme le font les bernaches, les individus investissent des efforts selon leurs capacités et ils se relaient pour optimiser les efforts :

*Un vol de bernaches où chacun se relaie dans un objectif commun. Toute image qui fait appel à la force et à l'engagement d'un individu, mais en cohérence avec l'ensemble. [PS1 49;49]*

### **Convivialité, partage et solidarité**

Les participants ont évoqué la métaphore de la *famille* pour exprimer l'importance qu'ils accordent à la convivialité, au partage et à l'adoption de rôles clairs par chacun des membres de la CP :

*Je dirais une famille, parce que chacun a un rôle précis à jouer et que, si une personne ne le joue pas, ça vient déstabiliser la famille. En même temps, même si je sais qu'il y avait des tensions, moi je ne l'ai pas vécu et j'avais vraiment l'impression que ça allait bien. Je trouvais ça le fun, on s'encourageait beaucoup, je n'avais pas l'impression de déranger si j'arrivais avec des questionnements. Le soutien et le rôle de chacun, ça me fait penser à une famille. [PC4 49;49]*

*Ils aiment ce qu'ils font. C'est convivial, c'est familial. En général, je les sens heureux. [SDA3]*

Si certains utilisent l'image des *mains liées* dans le sens d'être *tissés ensemble* pour exprimer la solidarité [DAS2 51;51], d'autres, à l'opposé, parlent de discorde. Ils qualifient la solidarité apparente de *légère* et d'*artificielle* et soulignent l'existence de clans opposés au sein de l'équipe : « *Je choisirais le mot divisé. La solidarité est*

*superficielle entre les membres, on le sent qu'il y a des clans, on le sent qu'entre certains ça passe moins, des fois même entre la direction et certaines personnes, des personnalités plus fortes qui vont à contresens» [PP1 56;57].*

### **Complémentarité et unicité**

Avec des expressions telles que le «  $1 + 1 = 3$  » et « *Le tout est plus grand que la somme de ses parties* » [PC2 49;49] ou, encore, la métaphore du patchwork, les répondants ont montré la synergie présente dans le groupe :

*Ce serait peut-être un patchwork. Plusieurs morceaux collés ensemble. Des personnes différentes, des disciplines différentes, mais toutes unies ensemble pour faire une belle couverture solide et jolie. [EC1 56;56]*

Dans le même sens, la métaphore de la *toile d'araignée* illustre d'une autre façon la complémentarité : « *Si tu as juste un fil tout seul, ça ne fait pas grand-chose, mais quand tu as toute une toile, ça peut supporter bien des choses et ça sert à beaucoup de choses* » [ES5 43;43].

Toujours dans ce thème de la complémentarité et de l'unicité, la métaphore de la constellation montre l'importance de tenir compte de chacun des membres de l'équipe. Certes, chaque individu apporte un élément unique propre à sa compétence, mais il ne faut pas oublier que c'est grâce à la combinaison de tous que le projet peut bien fonctionner et briller :

*Je choisirais une constellation. À la base, avant que quelqu'un ne le décide, les étoiles d'une constellation faisaient leur travail d'étoile de façon individuelle et n'étaient pas impliquées ensemble dans un projet. Puis quelqu'un décide de les réunir pour qu'elles créent un projet, une image, une constellation. Dans mon école, je pense que tout le monde était des étoiles individuelles. Mme X et moi aussi on était deux étoiles solitaires avant le stage. On avait des amis communs, mais on se connaissait juste de vue. Mais on a décidé de devenir une petite constellation : comme la Grande Ourse! [PP2 45;46]*

Ce thème nous conduit au-delà du thème de la complémentarité et de l'unicité à appréhender en lien avec la quatrième composante de Wenger (1998) ayant trait à l'identité (l'apprentissage en tant que devenir), soit l'impact des apprentissages sur les membres et sur leur capacité à s'approprier ces derniers (Wenger, 1998). En fait, l'apprentissage en CP a transformé les enseignantes qui se sont engagées dans ce travail de collaboration.

### **Pouvoir partagé**

Pour illustrer le partage des pouvoirs dans la CP, les participants ont utilisé la métaphore du capitaine d'un bateau. Pour atteindre les buts fixés, ils soulignent l'importance de déléguer et d'éviter la centralisation des pouvoirs : « *La job d'un leader, surtout si je reprends l'image du bateau, c'est peut-être plus de dire : "Voici le cap où on s'en va, vous savez ce que vous avez à faire, alors let's go, on fonce. Et s'il y a des problèmes,*

*on va les régler." » [ES2 54;54]. Pour réaliser un travail collectif, il convient de clarifier les rôles de chacun des membres :*

*Mais si tu as une équipe qui est habituée de travailler ensemble et qui va bien, la job du leader ça peut être juste, au gouvernail, de regarder ce que tout le monde fait, si tout va bien, de réagir aux petits problèmes, mais faire confiance à son équipe. Si, au contraire, tu n'as pas cette équipe-là, bien tu peux en avoir un qui rame en sens inverse de l'autre ou qui baisse les voiles alors qu'on s'en allait prendre le vent, donc ça fonctionne pas bien. Mon idée, ma première image, serait peut-être l'image d'un bateau où tu peux avoir un capitaine, mais il peut être dans son bureau en train de planifier des affaires. Et le bateau continue d'avancer pareil. [ES2 54;54]*

### **Fluidité et échange**

En ayant recours à la métaphore du bouillon, les interviewés mettent en lumière le fait que les échanges au sein de la CP sont applicables dans la pratique : « [...] *tout ce qu'on fait là peut être transposé et [...] c'est facile à apprendre et à amener à l'extérieur* » [DA3 128;128].

### **Les défis, conflits, imperfections et la fragilité**

Dans leurs métaphores, les participants ont exprimé les défis, les conflits, les imperfections et la fragilité. Ils ont parlé des tensions présentes dans les CP. L'un des participants a expliqué le travail effectué dans les CP par la métaphore d'une *boule de neige imparfaite*, et ce, pour illustrer les défis, les conflits, les imperfections, la fragilité et les risques de bris dans la communauté d'apprentissage : « [...] *l'image d'une p'tite boule de neige avec des p'tites branches qui dépassent. Les branches qui dépassent, c'est parce que c'est pas parfait* » [CP2 173;176]. Parmi les défis à relever, on trouve, d'une part, la difficulté des participants à animer leur équipe : « [...] *j'ai de la difficulté à gérer un groupe de travail* » [CP2 173;176]; et, d'autre part, la difficulté à exercer leur pouvoir : « [...] *j'ai de la difficulté à exercer un leadership, à dire "Toi t'as le droit de parole, toi t'as pas le droit de parole". J'manque de finesse dans cet aspect-là* » [CP2 173;176]. Ils affirment que les querelles et les frictions sont présentes au sein de ces équipes : « *Je sais que, quand l'hiver commence, y'a des batailles de boules de neige virtuelles. Alors j'espère pouvoir en attraper plusieurs de mes collègues enseignants avec cette boule de neige là* » [CP2 173;176].

La métaphore des *roues sur un chemin cahoteux* montre que l'équipe passe par le *tumulte* dans son cheminement. Elle doit gérer les tensions et déterminer les moyens d'atteindre les buts du groupe, ses rôles et ses responsabilités. Le chemin emprunté dans les CP peut comporter des obstacles qu'il convient de dépasser : « *Je vous dirais que c'est comme des roues sur un chemin cahoteux, peut-être. Dans le sens qu'on essaie de faire tourner les roues, mais il y a toujours de petits obstacles. C'est rare qu'il n'y a pas quelque chose à faire ou à améliorer d'une rencontre à l'autre* » [DC1 53;53].

Ils reconnaissent tant les points forts du travail dans les CP que les défis qui viennent entraver leur bon fonctionnement. Certains soulignent l'importance de

travailler sur ces défis : « *La boule de neige, c'est à la fois fragile et fort. Donc les branches qui dépassent c'est ça, c'est que j'ai à travailler là-dessus* » [CP2 173;176]. Et ils soulignent l'importance d'y consacrer du temps non pas de façon ponctuelle, mais plutôt à l'issue de chacune de leurs rencontres : « *C'est rare qu'il n'y a pas quelque chose à faire ou à améliorer d'une rencontre à l'autre* » [DC1 53;53]. Il faut, selon eux, favoriser la continuité de l'effort dans le quotidien pour assurer la réussite des élèves : « [...] *c'est une bataille quotidienne parce que les Vikings étaient souvent en bataille. D'une façon imagée, je dis bataille quotidienne qui est la réussite des élèves. Pour les gens qui sont en bas et qui rament, ça prend la même cadence* » [DAP1 56;56]. En ayant recours à la métaphore du yin et du yang pour faire valoir la complémentarité des contributions, les répondants ont également exprimé la présence constante de tumulte, de complexité et de recherche perpétuelle d'équilibre dans les CP :

*J'irais dans le sens de la complémentarité... comme le yin et le yang* [rires].  
*Ça a autant été en notre faveur qu'en notre défaveur... des points difficiles à aborder des fois. En même temps, ça nous a amenés à voir qu'il y a des choses qui marchent super bien, et d'autres non. C'est difficile d'arriver à ce constat-là et de se dire que c'est correct de ne pas se rejoindre sur un certain point.*  
 [PP1 56;57]

## Discussion

Dans cette recherche, notre objectif consistait à analyser, par le biais des métaphores, le vécu de l'expérience en CP par des enseignants, des directions d'écoles et des conseillers pédagogiques. Ces métaphores nous ont permis d'accéder à leurs interprétations personnelles en ce qui concerne cette expérience. Les participants ont exprimé les principes de base de leur CP (mission, valeur, environnement de confiance qui favorise l'échange, etc.), ses caractéristiques, les facteurs qui influencent son développement (animation, leadership partagé, manque de hiérarchie, échanges, etc.) et ses dimensions.

Ils ont fait référence à plusieurs thèmes : le bonheur (je les sens heureux); le fait de sortir de leur isolement (Hopkins, 2003); le renforcement de leur identité professionnelle et de leur sentiment d'appartenance (métaphore de la constellation) (Newell Jones, 2006; Tremblay, 2005); la fluidité du savoir (métaphore du bouillon); la mobilisation et l'entraide pour atteindre des objectifs communs. En ayant recours à ces métaphores, ils ont exprimé le développement de leur identité en s'inspirant de leur expérience et de leurs pratiques : « [...] *on était deux étoiles solitaires avant le stage* ». Cette façon d'exprimer leur vécu renvoie, d'une certaine façon, aux composantes de Wenger : le *sens* (l'apprentissage en tant qu'expérience), la *pratique* (l'apprentissage en tant que faire), la *communauté* (l'apprentissage en tant qu'appartenance) et *l'identité* (l'apprentissage en tant que devenir) (Wenger, 1998).

Les métaphores utilisées sont allées dans le sens de la *normocentricity*. Ce concept, rappelons-le, regroupe les valeurs communes qui s'expriment par des buts à atteindre et par l'idéal que tous partagent, qui, dans notre cas, est la réussite scolaire.

Ce concept consiste à mettre en avant ce qui unit les membres de la communauté : attitudes, valeurs et croyances (Beck, 2002).

Les métaphores sont aussi allées dans le sens de l'engagement mutuel (*mutual engagement*) et de l'entreprise commune (*joint enterprise*) (Wenger, 1998) qui, rappelez-le, dans le cadre de CP ne se limite pas à la définition d'un objectif, mais recouvre plutôt les actions collectives dans ce qu'elles ont d'immédiat (Wenger, 1998).

En somme, si certains ont décrit, par leur métaphore, la synergie dans leur CP qui se manifeste par la coordination des énergies, d'autres ont mis en évidence des défis liés à l'exercice du pouvoir, à la communication, aux désaccords et aux faiblesses de la cohésion (métaphore de la boule de neige). Il convient de rappeler que dans la formulation de leurs métaphores les individus sont influencés par plusieurs facteurs, tels que leur milieu social et scolaire, leurs caractéristiques sociodémographiques (classe sociale, genre, race) et professionnelles (expérience scolaire), de même que par leurs perceptions et vision du monde (Thomas et Beauchamp, 2011).

Cette recherche nous montre, par l'analyse des métaphores, que les CP ne sont pas toutes rendues au même niveau. Certaines traversent des phases de tumulte, alors que d'autres vivent une certaine stabilité, leurs membres valorisant le travail de collaboration et le considérant comme un puissant moyen de développement professionnel et personnel. Des études ultérieures gagneraient à établir des liens entre le niveau de développement des CP et certaines caractéristiques du contexte dans lequel celles-ci évoluent : membres impliqués, objectifs poursuivis, leadership de la direction d'école, personne qui assure l'animation dans l'équipe, etc.

Étant donné l'effet bénéfique des communautés de pratique, le système d'éducation gagnerait à fournir du soutien à ces CP. Cet appui pourrait se concrétiser par la formation de ses membres au travail en équipe, notamment par certaines compétences relationnelles qui sont gage de succès dans le travail de collaboration. Il s'agit, entre autres, du développement de leurs habiletés interpersonnelles (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009) ainsi que de la mise en place d'une culture organisationnelle basée sur la valorisation du travail en équipe et de l'esprit d'entraide et de collégialité (Hipp *et al.*, 2008).

---

## Références bibliographiques

- ATTARD, K. (2007). Habitual practice vs. the struggle for change: Can informal teacher learning promote ongoing change to professional practice? *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 147-162.
- ATTARD, K. (2012). Public reflection within learning communities: An incessant type of professional development. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 199-211.

- ATTARD, K. et ARMOUR, K. (2006). Reflecting on reflection: A case study of one teacher's early-career professional development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 209-229.
- BECK, L. (1999). Metaphors of educational community: An analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 13-45.
- BECK, L. G. (2002). The complexity and coherence of educational communities: An analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice. Dans G. C. Furman (dir.), *School as Community: From Promise to Practice* (p. 23-49). Albany, NY: SUNY Press.
- BORZILLO, S. (2007). *Communities of Practice to Actively Manage Best Practices*. Wiesbaden, Allemagne: Deutscher Universitäts-Verlag.
- BOURHIS, A. et TREMBLAY, D.-G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*. Québec: Cefrio.
- CAMP, E. (2006). *Contextualism, Metaphor, and What Is Said*. Récupéré le 20 septembre 2012 de [www.sas.upenn.edu/~campe/Papers/Camp.CntxIsMet&WIS.M&L.pdf](http://www.sas.upenn.edu/~campe/Papers/Camp.CntxIsMet&WIS.M&L.pdf).
- CATE, J. M., VAUGHN, A. et O'HAIR, M. J. (2006, janvier). A seventeen-year case study of an elementary school's journey: From traditional school to learning community to democratic school community. *Journal of School Leadership*, 16(1), 86-111.
- CLARKEN, R. H. (1997). *Five Metaphors for Educators*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407408.)
- CORNELISSEN, J. P., OSWICK, C., CHRISTENSEN, L. T. et PHILLIPS, N. (2008). Metaphor in organizational research: Context, modalities and implications for research introduction. *Organization Studies*, 29(7), 8-22.
- CWIKLA, J. (2007). The trials of a poor middle school trying to catch up in mathematics: Teacher's communities of practice and the boundary encounters. *Education and Urban Society*, 39(4), 554-583.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 25-43.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- GROTH, R. et BERGNER, J. A. (2005). Pre-service elementary school teachers' metaphors for the concept of statistical sample. *Statistics Education Research Journal*, 4(2), 27-42.

- HEYWOOD, J., ELENA, S. et MICK, S. (2002). Linguistic metaphor identification in two extracts from novels. *Language and Literature*, 11(35), 34-54.
- HIPP, K., HUFFMAN, J., PANKAKE, A. et OLIVER, D. (2008). Sustaining professional learning communities. Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- HOGLER, R., GROSS, M. A., HARTMAN, J. L. et CUNLIFFE, A. L. (2008). Meaning in organizational communication. Why metaphor is the cake, not the icing. *Management Communication Quarterly*, 21, 393-412.
- HOPKINS, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. Dans A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves et C. Chapman (dir.), *Effective Leadership for School Improvement* (p. 55-71). Londres, R.-U. : Routledge Falmer.
- HOWDEN, J. et KOPIEC, M. (2002). *Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- HUBERMAN, A. M. et MILES, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- JACOBS, C. et HERACLEOUS, L. T. (2006). Constructing shared understanding: The role of embodied metaphors in organization development. *Journal of Applied Behavioral Science*, 42, 207-226.
- KILLION, J. (2002). *What Works in the Elementary School. Results-based Staff Development*. Oxford, R.-U. : National Staff Development Council.
- KRUSE, S., SEASHORE, K. L. et BRYK, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in Restructuring Schools*, 6, 3-6. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 214.)
- LAVE, L. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- LEAVY, A., MCSORLEY, F. et BOTÉ, L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- LESSER, E. L. et STORCK, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, 40(4), 831-841.
- LEVINE, P. M. (2005). *Metaphors and Images of Classrooms*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ724893.)
- LINN, G., SHERMAN, R. et GILL P. (2007). Making Meaning of Educational Leadership: The Principalship in Metaphor. *NASSP Bulletin*, 91, 161-171.

- LOPEZ, J. J. (2007). Notes on metaphors: The genome as musical spectacle. *Science Communication*, 29(7), 1-29.
- MICHINOV, N. (2003). *Les communautés (virtuelles) de pratique: un bref aperçu*. Récupéré en 2003 de <http://www2.univ-poitiers.fr/michinov/compractice.html>
- MOJTABAI, R. (2000). Delusion as error: The history of a metaphor. *History of Psychiatry*, 11(3), 1-13.
- NEWMANN, F. M. et WEHLAGE, G. G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387925.)
- NODDINGS, N. (1996). On community. *Educational Theory*, 46(3), 245-267.
- NOLAN, J. et HOOVER, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. New Jersey: Wiley/Jossey-Bass Education.
- PAILLÉ, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- PELLETIER, G. (dir.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris: L'Harmattan.
- PRINTY (2004). The professional impact of communities of practice. *UCEA Review*, 46(1), 2023.
- PROBST, G. et BORZILLO, S. (2007). Piloter les communautés de pratique avec succès. *Revue française de gestion*, 1(170), 135-153.
- SACHS, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175-186.
- SACKNEY, L. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years. Dans T. Townsend (dir.), *Handbook of School Effectiveness and Improvement* (p. 167-182). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- SACKNEY, L., MITCHELL, C. et WALKER, K. (2005, avril). *Building Capacity for Learning Communities: A Case Study of Fifteen Successful Schools*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, Montréal, Québec.
- SACKNEY, L. et WALKER, K. (2006). Canadian perspectives on beginning principals: Their role in building capacity for learning communities. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 341-358.
- STEGER, T. (2007). The stories metaphors tell: Metaphors as a tool to decipher tacit aspects in narratives. *Field Methods*, 19(3), 1-22.

- STEN, G. (2002). Towards a procedure for metaphor identification. *Language and Literature*, 11(17), 16-33.
- TAPSCOTT, D. et WILLIAMS, A. D. (2006). *Wikinomics*. New York, NY: Portfolio.
- THOMAS, L. et BEAUCHAMP, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- TREMBLAY, D.-G. (2005). Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès? *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 692-722.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- WENGER, E. C., McDERMOTT, R. et SNYDER, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

## Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire

**Clémence MICHAUD**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**Yamina BOUCHAMMA**

Université Laval, Québec, Canada



Patrimoine  
canadien Canadian  
Heritage



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

**1 Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**

Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**10 L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**

Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**35 L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**

André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**62 La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**

Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**84 L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**

Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada

**102 Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**

Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**123 La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**

Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFRAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**155 CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**

Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**178 Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**196 Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**

Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada

**212 Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**

Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

**232 Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**

Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire<sup>1</sup>

**Clémence MICHAUD**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**Yamina BOUCHAMMA**

Université Laval, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche sur le processus de construction de communautés de pratique menée dans une école francophone du Nouveau-Brunswick, dans le contexte de la réforme du secondaire renouvelé qui s'appuie sur les fondements du cognitivisme et du socioconstructivisme. L'expérimentation, d'une durée totale de 30 heures, a permis de recueillir des données auprès de deux communautés de pratique qui regroupaient huit enseignantes du secondaire et une directrice adjointe. Le cadre conceptuel choisi pour analyser les processus de changement et les mécanismes qui entrent en jeu dans les communautés de pratique est celui de la construction du collectif décrite par Latour (2004). La méthodologie de

1. Cette recherche a reçu une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

collecte et d'analyse des données est qualitative et l'analyse s'inspire de l'approche narrative (Clandinin et Connelly, 2000).

L'analyse des données a permis de distinguer trois phases de la création des communautés de pratique: la mise en place de la diversité, la narration des expériences et la négociation du changement. Cet article précise en conclusion les défis du développement d'une culture de collaboration dans un contexte de réforme.

---

## ABSTRACT

### **The process of building a community of practice: experiencing professional development in the school**

Clémence MICHAUD

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Yamina BOUCHAMMA

University Laval, Québec, Canada

This article presents the results of a study on the process of building communities of practice, which was conducted at a French school in New Brunswick with the collaboration of eight high school teachers and a vice-principal in the context of the renewed secondary school reform, which is based on the foundations of cognitive science and social constructivism. The experiment, which lasted a total of 30 hours, allowed the collection of data from two communities of practice, bringing together eight high school teachers and one vice-principal. Latour's *Construction of a Collective* (2004) was the conceptual framework chosen to analyse the process of change and the mechanisms that come into play in communities of practice. The methodology for collecting and analysing the data was qualitative and the analysis was inspired by the narrative approach (Clandinin and Connelly, 2000).

Data analysis identified three phases of building a community of practice: the implementation of diversity, the narration of experiences, and the negotiation of change. This article concludes with the challenges involved in developing a culture of collaboration in a context of reform.

## RESUMEN

### **Proceso de construcción de una comunidad de prácticas: la experiencia de una formación continua en el medio escolar**

Clémence MICHAUD

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Yamina BOUCHAMMA

Universidad Laval, Quebec, Canadá

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre el proceso de construcción de comunidades de prácticas realizada en una escuela francófona de Nuevo-Brunswick, entre ocho maestros de secundaria y una directora adjunta, en el contexto de la reforma de la secundaria que se apoya en los cimientos del cognitivismo y del socio-constructivismo. La experiencia, que duró en total 30 horas, permitió recoger los datos entre dos comunidades de prácticas que reagrupaban ocho maestros de secundaria y una directora adjunta. El cuadro conceptual seleccionado para analizar el proceso de cambio y los mecanismos que entran en juego en las comunidades de prácticas fue el de la construcción del colectivo de Latour (2004). La metodología de recolección y de análisis de datos fue cualitativa y el análisis se inspira del enfoque narrativo (Clandinin y Connelly 2000). El análisis de los datos permitió identificar tres fases en la construcción de las comunidades de prácticas: la instalación de la diversidad, la narración de las experiencias y la negociación del cambio. Este artículo muestra en conclusión los retos que confronta el desarrollo de una cultura de la colaboración en el contexto de una reforma.

---

## **Problématique**

De tout temps, les humains se sont regroupés pour assurer leur subsistance, partager leurs compétences, créer leur environnement ou fêter leurs réussites. Kropotkine (2001) voit en effet dans l'entraide un facteur de l'évolution, un fondement éthique des rapports humains. En ce sens, les communautés de pratique s'inscrivent dans une longue tradition humaine, rejoignant en cela les communautés d'apprentissage. Dans les deux cas, l'apprentissage et le travail en groupe sont des éléments centraux. Et, dans les deux cas, la communauté cherche à donner un sens à ses activités professionnelles. Les deux types de communautés présentent des différences dans leurs modes de fonctionnement: la communauté d'apprentissage est d'abord centrée sur la réussite des élèves, alors que la communauté de pratique se fixe comme premier objectif le développement professionnel des praticiens. Nous faisons néanmoins l'hypothèse que l'étude du processus de construction d'une communauté de

pratique peut apporter des éléments de réflexion pertinents dans la compréhension des processus de changement au sein des communautés d'apprentissage.

La compréhension grandissante des complexités de la culture de l'école et de la nature problématique du changement a donné lieu à une abondante littérature (Sackney et Walker, 2006). Plusieurs penseurs et chercheurs soulignent la difficulté d'opérer des changements autres que des changements structurels (Blades, 1997; Fullan, 2009; Howden et Kopiec, 2002). L'une des grandes leçons dégagées par la recherche portant sur l'innovation en éducation est la suivante: on a trop souvent soigné la procédure qui conduit à la décision d'adopter une innovation, puis malheureusement négligé la dynamique même du processus de changement et l'intégration de l'innovation dans un ensemble humain (Savoie-Zajc, 2004). D'autres études ont en effet montré l'influence prépondérante, sur le succès ou l'échec des réformes, de variables organisationnelles telles que le sentiment de faire partie d'une communauté, le besoin d'affiliation, d'appartenance qui peuvent équilibrer la fragmentation du travail, le sentiment d'aliénation des enseignants et l'isolement social qui caractérisent principalement l'enseignement au secondaire (Hargreaves, 2003).

Afin d'assurer la pérennité des changements et l'efficacité des réformes pédagogiques, Sergiovanni (1999) souligne l'importance du management local des savoirs, de l'autonomisation des enseignants et de la valorisation d'une formation dont les enseignants eux-mêmes exercent le leadership (Sergiovanni, 1999). C'est dans ce mouvement que s'inscrit la mise en place de communautés de pratique. Dans cette perspective, les écoles deviennent des communautés apprenantes où le leadership d'équipe entre les enseignants eux-mêmes et aussi avec les membres de la direction occupe une place prépondérante (Eaker, DuFour et DuFour, 2004; Mullen et Hutinger, 2008; Noonan et Hanson, 1999).

Il en résulte une conception de l'accompagnement, d'inspiration socioconstructiviste, qui s'appuie sur le principe du travail en groupe où des membres, qui ont en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle (Bourhis et Tremblay, 2004), se partagent des pratiques et des représentations dans la poursuite d'une activité commune (Lave et Wenger, 1991). Les interactions et les réflexions avec les pairs sont le pivot de ce type d'accompagnement. Elles se concrétisent par des programmes d'action qui sont élaborés et menés en groupe et non pas individuellement (Dionne, 2004; Lafortune et Martin, 2004).

La présente recherche s'appuie sur la définition que donne Wenger (1998) de la communauté de pratique. Celui-ci la définit comme un groupe qui interagit, apprend ensemble, construit des relations, développe un sentiment d'appartenance et d'engagement mutuel. Dans une communauté de pratique se retrouvent des niveaux différents de savoirs et de pouvoirs, soutenus par un système d'apprentissage qui assure, dans le temps, la pérennité de la communauté. Dans le cadre d'une communauté de pratique, l'apprentissage n'est plus considéré comme un produit, comme un objet, mais comme une structure sociale émergente qui naît de l'interaction de multiples sources de savoirs tacites ou explicites, de la rencontre de diverses cultures, du foisonnement de diverses narrations ou histoires qui sont elles-mêmes intersubjectives (Johnson, 1999).

De plus en plus, les pistes novatrices pour soutenir le personnel enseignant résident dans l'instauration d'une culture du travail collectif qui reste encore peu connue et peu conceptualisée (Caldwell, 2007). Si la communauté de pratique est reconnue comme un élément important du changement en éducation, elle est par ailleurs peu étudiée dans son processus de construction et dans ses spécificités. Les retombées de la présente recherche sur le processus de changement dans les communautés de pratique contribueront à la réflexion scientifique sur les pratiques institutionnelles susceptibles d'assurer le succès des formations continues et d'établir des principes d'accompagnement qui favorisent l'innovation pédagogique.

## Cadre conceptuel

Pour mieux comprendre les enjeux de la mise en place des communautés de pratique en éducation et les processus de changement qui y prennent forme, nous nous sommes appuyés sur nos travaux antérieurs qui portaient sur la supervision de l'enseignement, de même que sur les conceptions du changement en éducation (Bouchamma, 2006; Michaud et Chabot, 2005). Nous nous sommes également inspirés de la pensée de Bruno Latour (2004), en particulier de la façon dont celui-ci conçoit la fabrication du collectif. Cette conception nous amène à voir la complexité de la communauté de pratique comme autant de voix qui demandent à y être admises avec leurs propositions de changement. Latour propose quatre tâches de cette fabrication du collectif, celles de la perplexité, de la consultation, de la hiérarchie et de l'institution.

La première tâche de la communauté est celle de la perplexité, de l'embaras de parole qui désigne non pas la difficulté à parler, mais la fragilité d'une assemblée qui explore et le doute profond de celle-ci sur la nature de l'action à entreprendre pour articuler le monde commun. La question qui est liée à cette tâche est la suivante: combien sommes-nous à prendre en compte? «Une telle assemblée ne remplit bien sa tâche qu'à la condition d'être la plus sensible possible à l'étrangeté de ce qui vient frapper à la porte du collectif» (Latour, 2004, p. 224).

La seconde tâche de la communauté est celle de la consultation. Celle-ci est soucieuse de mieux entendre les voix qui cherchent à s'exprimer: «À quelles épreuves devons-nous nous soumettre pour nous rendre capables de vous entendre et de vous faire parler?» (Latour, 2004, p. 225). C'est le rôle de la gouvernance de faire en sorte que ceux qui font des propositions de changement puissent s'associer à des membres du collectif qui leur permettront de mieux faire entendre leur voix.

La troisième tâche de la communauté est celle de la hiérarchisation des propositions nouvelles, de l'établissement de leur compatibilité avec celles qui sont déjà instituées. Il s'agit d'établir «[...] le prix qu'un collectif serait prêt à payer pour accepter que d'autres pénètrent dans la maison commune en voie de construction» (Latour, 2004, p. 282).

La quatrième tâche est celle de l'institution où de nouvelles entités, de nouvelles propositions de changement sont admises dans le collectif. Le collectif demeure

cependant soucieux de celles qui ont été entendues à la phase de la consultation, mais non choisies par l'assemblée.

En appuyant notre recherche sur les étapes de fabrication du collectif que nous propose Latour (2004), nous entendons répondre aux questions suivantes :

Comment peut-on décrire le processus de création d'une communauté de pratique? Quels sont les défis et les obstacles d'une telle entreprise?

## **Méthodologie**

L'étude du processus de changement dans les communautés de pratique a été réalisée auprès de trois communautés de pratique. Deux communautés étaient composées d'enseignantes du secondaire qui ont choisi de se former à une approche socioconstructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage; l'autre était une communauté de directions d'école qui ont réfléchi ensemble au processus de supervision de leur personnel (Bouchamma et Michaud, 2010; Bouchamma et Michaud, 2013). Le présent article porte sur les deux communautés d'enseignantes. L'expérimentation a été menée dans une école francophone du Nouveau-Brunswick (Canada), dans le contexte de la réforme du secondaire renouvelé qui s'appuie sur les fondements du cognitivisme et du socioconstructivisme (MENB, 2003).

### **Source des données**

Les participantes à la recherche sont huit enseignantes et une directrice adjointe d'une école secondaire francophone du Nouveau-Brunswick qui constituaient le comité pédagogique de l'école. Deux communautés de pratique ont été formées, la première composée de trois enseignantes de français et d'une enseignante de sciences, la seconde de quatre enseignantes (anglais, entrepreneuriat, droit, mathématiques) et de la directrice adjointe de l'école. Leurs années d'expérience s'échelonnaient de 1 à 15 ans et elles enseignaient à divers niveaux du secondaire. Les participantes ont choisi de se former à l'approche socioconstructiviste en salle de classe. Une agente pédagogique, choisie par les participantes, a agi comme formatrice de cette approche. L'équipe de recherche, composée de deux chercheurs universitaires, a consenti à ce choix et y a vu une occasion de vivre une activité de développement professionnel comme on en vit habituellement en contexte scolaire. Chaque communauté s'est réunie à cinq reprises, pendant trois heures. Les rencontres ont eu lieu à l'intérieur de l'horaire normal d'enseignement. Les 30 heures de rencontres ont été enregistrées et transcrites intégralement. Les chercheurs et la formatrice ont aussi tenu un journal de recherche.

### **Déroulement des rencontres**

Les rencontres comportaient trois moments principaux. Au moment de l'accueil, les chercheurs ont demandé aux participantes de livrer des réflexions qui leur étaient venues ou des actions entreprises relativement à la construction des savoirs depuis la dernière rencontre. Un deuxième moment était celui de la formation

proprement dite qui portait sur la construction des savoirs et qui était prise en charge par la formatrice. L'objectif de la formation était de monter un scénario d'apprentissage qui tienne compte des principes de l'approche socioconstructiviste. Un troisième moment des rencontres était celui du bilan. On a posé aux participantes les deux questions suivantes: Comment avez-vous construit vos savoirs aujourd'hui? Comment avez-vous construit la communauté? Les chercheurs étaient responsables d'animer l'accueil et le bilan de fin de rencontre. Leur rôle était de favoriser le récit des expériences d'apprentissage sur le constructivisme que les participantes faisaient à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté de pratique.

### **Analyse des données**

Nous avons choisi de condenser les données sous forme de récits de pratiques. Les données de la présente recherche ont ainsi été condensées, puis reconstruites. Nous les avons réécrites à trois reprises, en nous inspirant des principes de l'approche narrative (Bertaux, 2010; Bliez-Sullerot et Mevel, 2004; Clandinin et Connelly, 2000).

La première étape de l'analyse consiste à décrire les activités principales de la rencontre et à y joindre des extraits de verbatim, le tout formant le récit de pratique de la rencontre analysée. En voici un exemple tiré de la rencontre 1 de la communauté A:

*La formatrice donne la tâche de distinguer dans la construction des savoirs les interventions de l'enseignante et les actions des élèves (p. 24-38)*

Phyllis dit qu'elle ne comprend pas la tâche demandée. «*C'est très bizarre parce que, même si j'ai beaucoup d'expérience dans l'enseignement, la mâchoire me décroche, puis je ne comprends rien. C'est loin de ce que je fais. Cela veut dire qu'il faudrait que je construisse quelque chose d'autre. [...]*» Pauline enchaîne en affirmant que son besoin n'est pas la construction des savoirs, mais comment «*accrocher les élèves pour qu'ils veuillent apprendre*». [...] Joanne demande: «*Est-ce efficace [la construction des savoirs]? Est-ce que les élèves apprennent?*»

Les interventions des participants demeurent situées dans leur contexte précis d'élocution, ce que n'aurait pas permis une analyse thématique générale des rencontres. La seconde étape de l'analyse consiste à définir l'expérience significative de la communauté lors de l'activité. Par exemple, pour l'extrait précédent, l'analyse indique: *La communauté évolue de positions précises vers des positions diverses et qui s'opposent*. Des extraits du récit sont choisis pour illustrer cette seconde étape de l'analyse. La troisième étape met en lien les rencontres de chaque communauté et des deux communautés entre elles. Enfin, les étapes du processus de construction de la communauté sont mises en lien avec celles proposées par Latour (2004).

## Analyse des résultats

Trois phases sont apparues centrales dans la construction des communautés de pratique de cette recherche: la mise en place de la diversité, la narration de l'expérience et la négociation du changement. La présentation de l'analyse de chacune de phases sera suivie d'une discussion des résultats obtenus.

### La mise en place de la diversité

Mentionnons d'entrée de jeu que la diversité est présente dans la composition même du groupe: d'une part, des enseignantes côtoient une directrice adjointe; d'autre part, les participantes travaillent avec des collègues de disciplines différentes. Par ailleurs, dès la première rencontre, des conceptions diverses de la construction des savoirs sont mises en évidence. Les participantes qui voient la construction des savoirs en termes de développement de compétences veulent que la communauté permette de faire l'apprentissage de compétences nouvelles. Celles qui voient la construction des savoirs comme la mise en valeur des expériences antérieures – « *aller voir dans sa valise ce qu'on fait déjà* » – veulent que la communauté s'appuie sur ces expériences et les explore. Celles pour qui la construction des savoirs ne peut se faire sans valoriser les gens avec qui l'on travaille ou sans prendre le temps nécessaire pour apprendre voudront que la communauté permette surtout un climat de complicité, de détente et de liberté de choix. Ces conceptions de la communauté, de l'apprentissage et de la construction des savoirs se compléteront et parfois s'opposeront tout au long des rencontres.

Dès la première rencontre, au lieu de s'atteler à la tâche proposée par la formatrice, les enseignantes mettent en doute l'utilité et la faisabilité de l'approche socio-constructiviste, principalement par rapport à la nécessité de créer des déséquilibres chez les élèves.

*Nous n'avons pas le temps de provoquer des déséquilibres chez les élèves et de les écouter. On va manquer de temps.* (Phyllis, A1<sup>2</sup>)

Elles rappellent par ailleurs des essais de changement de leur pédagogie qui ont été peu fructueux.

*Les notions que j'ai enseignées de cette façon sont les moins bien réussies à l'examen. D'ailleurs, les enseignants qui essaient d'autres stratégies que l'enseignement magistral sont identifiés comme des enseignants qui n'enseignent pas.* (Joanne, A2)

Les participantes expriment par ailleurs le déséquilibre et la confusion qu'entraîne pour elles-mêmes le nouvel apprentissage, même si la formatrice affirme que la démarche est claire.

---

2. La communauté du matin est désignée par la lettre A, celle de l'après-midi par la lettre B. Le chiffre qui suit la lettre indique la rencontre (1, 2, 3, 4, 5) d'où a été tiré l'extrait. Tous les noms utilisés sont fictifs.

*À la dernière rencontre, j'ai vécu beaucoup d'insécurité, Lisa aussi. J'étais contente qu'elle dise qu'elle était déséquilibrée. Je pensais que tout le monde comprenait.* (Sophie, B2)

Entendre les besoins des enseignantes et leur déséquilibre permettra à la formatrice de relativiser son propre savoir :

*Je ne veux pas que vous pensiez qu'on a la prétention que la construction des savoirs, que ça va être meilleur ou que ça va être extraordinaire. [...] Parfois ça va marcher, parfois ça ne va pas marcher.* (Formatrice, A3)

La première tâche de la construction du collectif, telle que décrite par Latour (2004), consiste à se poser la question «Combien sommes-nous à prendre en compte?». L'analyse des rencontres permet de constater que la communauté de pratique a rempli adéquatement sa première tâche de construction du collectif. Les participantes, les chercheurs et la formatrice ont été surpris par la complexité et la diversité des conceptions diverses de la communauté de pratique et de la construction des savoirs. Plusieurs voix, avec des positions différentes, cherchaient à se faire entendre. Même si toutes les participantes avaient choisi de se familiariser à la construction des savoirs, l'analyse a montré, comme il a été illustré dans les paragraphes précédents, que des perceptions diverses de la formation et du socioconstructivisme interagissaient dans la communauté de pratique. Les participantes sont devenues, par ailleurs, des constructrices de la communauté en rappelant à la formatrice et aux chercheurs : «*Vous ne construirez pas ce monde commun sans nous. Nous avons une voix à faire entendre dans cette communauté.*»

La construction d'une communauté de «divers» exerce, par ailleurs, une influence sur la façon de percevoir les apprenants. Les «résistants», ceux qui ont des conceptions différentes de l'apprentissage ou de la communauté, deviennent, dans cette perspective, des voix qui cherchent à se faire entendre, des voix qui veulent donner un sens à leurs apprentissages. Les participantes nous apprennent, en effet, qu'un sens aux apprentissages ne peut être construit qu'à partir du contexte particulier de leurs pratiques pédagogiques actuelles et de leur contexte scolaire spécifique.

### **La narration de l'expérience**

Concevoir sa position de formateur, de réformateur comme une voix parmi d'autres demande à la personne ou à l'organisation qui propose un changement d'écouter les voix qui cherchent à se faire entendre. Déjà, en 1938, Dewey parlait de cette étape nécessaire à l'apprentissage qu'est la narration des expériences antérieures, qu'il nomme principe d'expérience : chaque expérience emprunte quelque chose aux expériences antérieures et modifie d'une certaine manière la qualité des expériences ultérieures. Dans cette optique, il revient à celui qui veut introduire le changement de faire des liens entre les expériences, les pratiques, les savoirs, les représentations des apprenants et le nouveau savoir à expérimenter. Celui qui veut introduire le changement doit d'abord «être changé» lui-même, touché par l'expérience de l'autre. C'est ce qui constitue la seconde phase de construction du collectif.

Comme le montre la première phase de la construction de la communauté, qui est celle de la mise en place de la diversité que nous avons présentée dans la section précédente, la communauté de pratique a permis de faire interagir des perceptions et des vécus diversifiés, principalement par rapport à la formation offerte et à l'expérience de la communauté elle-même. Par ailleurs, le récit des expériences antérieures d'innovation pédagogique a pris la forme d'une description très sommaire, la plus grande place des activités de la communauté de pratique étant consacrée aux nouveaux apprentissages. Les expériences antérieures à la formation proposée ont été nommées sans les faire narrer, c'est-à-dire sans avoir pris le temps de faire décrire les essais réalisés, les difficultés rencontrées, les succès remportés, et ce, particulièrement pendant les trois premières rencontres. La communauté n'a pas exploré, par exemple, les essais de Natalie sur l'enseignement du vocabulaire par le jeu (A2), ni l'activité de Marie-Noëlle sur le travail de la nouvelle journalistique, ni sa déception devant la participation très insatisfaisante de ses élèves (A2), ni les scénarios d'intégration des nouvelles technologies de Caroline (B1).

*J'ai fait un cheminement en tant que pédagogue. Les activités que je fais dans ma classe ont une tout autre allure depuis cinq ans. La rupture, la contradiction, la provocation, je peux aller là-dedans. Mais à chaque fois qu'on s'embarque dans un renouveau pédagogique, c'est toute une histoire de s'acqquiescer un nouveau vocabulaire. Je trouve qu'on ne construit pas sur nos savoirs. On ne prend pas de temps de s'arrêter pour dire: «Ok, il y a déjà des choses que tu fais qui sont correctes, tu as seulement besoin de réaménager un petit peu la façon de livrer tes cours.» (Caroline, B2)*

La communauté n'a pas privilégié le récit des expériences antérieures et elle a ainsi négligé de les faire raconter par Caroline. Celle-ci renoncera donc à son besoin de monter, dans la communauté de pratique, un scénario pour sa classe d'entrepreneuriat et choisira de travailler au projet d'une autre participante.

Quant à Michèle, dès la première rencontre elle réclame de plus petites bouchées, plus de concret. À la deuxième rencontre, elle se sent à part dans la communauté. Elle a souvent changé de programme, ce qui l'a empêchée de monter de «belles choses». Elle aimerait être rendue où sont les autres. Dans la rencontre 3, elle décrit ainsi sa «disparition», sa difficulté à faire entendre sa voix:

*(Michèle) Quand on me demande de faire un scénario, j'ai l'impression que je ne sais rien. Pourtant j'enseigne et mes élèves réussissent.*

*(Formatrice) La formation va t'aider à mettre des mots sur tes pratiques.*

*(Michèle) Peut-être. À l'université, des termes, ils en rajoutent tout le temps.*

(B3)

Devenant de plus en plus conscients de ces épisodes de non-narrations et de disparitions, les chercheurs ont introduit, dès la troisième rencontre, plus de pratiques narratives dans les phases d'accueil et de bilan des rencontres. Par exemple, Sophie, grâce aux questions des chercheurs, raconte de façon vivante comment elle joue la comédie avec ses élèves pour leur apprendre à se poser des questions dans la

résolution des problèmes, en mathématiques (B4). Natalie, pour sa part, rapporte une activité réussie où elle a fait décrire un personnage par ses élèves, qu'elle a regroupés pour qu'ils rédigent ensemble une nouvelle (A3). Ce jeu des narrations a entraîné l'adoption par les enseignantes de français de l'approche de Joanne en sciences et le choix par l'enseignante d'anglais de l'activité du «procès» appliquée aux personnages d'un roman, une activité décrite par l'enseignante de droit.

Cette seconde phase de construction du collectif, que Latour (2004) désigne comme celle de «la consultation», est celle où les membres cherchent à mieux entendre la diversité des voix qui tentent de s'exprimer. Deux types de voix qui représentaient deux conceptions de l'apprentissage ont ainsi cherché à s'exprimer. Pour certaines, construire signifiait d'abord décrire les expériences de changement pédagogique qu'elles avaient déjà réalisées ou tentées: «Nous avons des expériences dans notre classeur.» D'autres ne se reconnaissaient pas de connaissances et donc pas d'expériences antérieures du socioconstructivisme. Elles présupposaient que ce qui avait été fait dans le passé était très différent de ce qu'on voulait leur apprendre. C'était également le point de vue de la formatrice: tout était à apprendre; il n'y avait donc pas de récit à faire des expériences antérieures. Le temps qui était consacré à l'exploration de ces expériences a été perçu, par ce dernier groupe, comme du temps soustrait à la formation. Il n'était pas vu comme un fondement de l'apprentissage, mais comme un exercice marginal et peut-être même inutile. La communauté, dans son ensemble, n'était pas prête à se soumettre, comme le dit Latour, aux épreuves qui lui auraient permis d'entendre également et de faire parler ces deux types de voix. Ne pas faire raconter avec nuance les expériences antérieures a eu pour effet que les récits des participantes ont été centrés surtout sur les éléments négatifs des expériences antérieures de changement pédagogique.

Construire un collectif sans faire narrer, c'est vouloir exercer de l'influence sur ce que l'on n'a pas vraiment entendu. Cette position appartient à ce que nous avons nommé dans des travaux antérieurs (Michaud, 2003), en nous appuyant sur la conception de savoir-pouvoir de Foucault (1993), la position de savoirs-pouvoirs impératifs, c'est-à-dire: «Je sais, et l'autre doit changer en acquérant mon savoir.» Cette position amène à ne pas faire narrer les expériences antérieures. On pourrait dire qu'elle est antinarrative. L'analyse montre que c'est toute la communauté qui a souvent donné une prépondérance «au savoir du maître», reléguant au second plan la narration de son propre savoir. «Le faire narrer» relèverait davantage d'une position de savoirs-pouvoirs interactifs («Je sais quelque chose, ils savent quelque chose de différent.»). Cette position va dans le sens de la tâche de consultation dont parle Latour.

En un mot, la communauté de pratique n'a rempli que partiellement la deuxième tâche de la fabrication de la communauté qui est celle de la consultation. Si Caroline, Michèle et Phyllis étaient des voix qui cherchaient à proposer autre chose, la communauté ne les a pas consultées avec assez de diligence. Il ne suffit pas de dénombrer les voix qui cherchent à s'exprimer; il faut aussi leur donner les ressources nécessaires pour expliquer clairement leurs positions afin que le collectif puisse choisir d'intégrer ou non leurs propositions dans le processus de formation.

Ne pas faire narrer a donc eu pour effet la « disparition », parfois momentanée et d'autres fois plus prolongée, de certaines participantes : renoncement à un projet initial, sentiment d'incompréhension, sentiment d'incompétence, désespoir, sentiment d'être ignorante. Latour (2004) nous amène à réfléchir de façon inattendue à ces disparitions qui peuvent être dramatiques pour le collectif, si les propositions que ces voix présentent n'ont pas été suffisamment entendues. Elles seront alors pour longtemps exclues du collectif et il sera difficile pour elles de se faire entendre à nouveau. Au contraire, si elles ont été consultées en profondeur, mais qu'elles n'ont pas été choisies par le collectif, elles demeureront de possibles futures alliées.

### **La négociation du changement**

Selon Latour, la troisième phase de construction du collectif est celle de la hiérarchisation des choix : quelles propositions de changement allons-nous accepter ? L'analyse des données a permis de relever deux propositions significatives de changement de culture pédagogique ou de culture scolaire qui ont été avancées dans les deux communautés de pratique : susciter des déséquilibres dans l'apprentissage et prendre le temps de faire les changements.

Une première proposition de changement était que, dans une approche centrée sur la construction des savoirs, l'enseignante doit provoquer des déséquilibres chez les élèves. La création de ces déséquilibres apparaît comme un défi pour les participantes.

*Le scénario, le déséquilibre, ça c'est le modèle idéal. [...] Je suis mieux de rester avec ma vieille méthode. Comme ça, je n'ai pas à gérer les déséquilibres.* (Phyllis, A2)

Les participantes rappellent que le déséquilibre, l'incertitude ne font que rarement partie de leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. On pourrait dire qu'ils sont vus comme des concepts non pédagogiques. Structurer des contenus, les transmettre, c'est ce qui a réussi aux enseignantes dans leur vie professionnelle. La communauté de pratique a cependant été l'occasion de réfléchir de façon nuancée sur le déséquilibre : déséquilibrer pour faire prendre conscience des savoirs non acquis, comme le dit Pauline; déséquilibrer, de dire Betty à la suite de Dewey, pour permettre de trouver son propre chemin en s'appuyant sur ses expériences antérieures; déséquilibrer, ajoute Marie-Noëlle, pour utiliser des habiletés peu souvent utilisées. Ce qui a été peu mis en évidence est le déséquilibre du formateur ou de l'enseignant lui-même. Par exemple, travailler en construction des savoirs amène à poser d'autres sortes de questions, des questions auxquelles le maître n'a pas lui-même de réponses. Celui-ci doit devenir perplexe, comme le dit Latour, parce qu'il ignore, par exemple, quelles sont les expériences antérieures des apprenants, les compétences que ceux-ci ont déjà acquises et la compréhension qu'ils ont de ce que le maître cherche à leur enseigner.

Un autre changement proposé était celui de développer une culture différente par rapport au temps : se donner le temps de s'interroger, de construire ensemble, d'expérimenter, s'imposer de ralentir. Ce temps de réflexion et d'innovation était

surtout possible dans la communauté de pratique elle-même, mais il est apparu difficile de l'implanter à l'extérieur de la communauté, où il aurait interféré avec les évaluations et les activités d'enseignement planifiées par les départements.

*Je suis intéressée à faire le scénario [socioconstructiviste]. Mais si je le fais, je vais ralentir le rythme. Je ne pourrai plus suivre l'autre enseignant. Je ne veux pas perdre la collaboration qu'on a ensemble.* (Marie-Noëlle, A2)

La culture de «prendre le temps», qui avait été suggérée dès la première rencontre, aura des effets sur certaines participantes qui ont pris davantage le temps d'interroger leurs élèves, de leur poser de nouveaux types de questions, de faire de l'évaluation formative, d'établir des liens entre l'expérience de leurs élèves et les contenus à enseigner, de se demander si leurs élèves apprennent.

Chacune des phases précédentes de la construction de la communauté de pratique, mises en évidence par l'analyse des résultats, a été reliée à l'une des tâches de la construction du collectif telle que définie par Latour (2004). La négociation du changement, telle que présentée dans les paragraphes précédents, peut être analysée à la lumière de la troisième tâche de la construction du collectif de Latour, soit celle de la hiérarchisation des propositions nouvelles, de l'établissement de leur compatibilité avec celles qui sont déjà instituées, des sacrifices que le collectif est prêt à faire pour articuler autrement le monde commun. Les questions des participantes à cette étape de la mise en place du collectif visaient à établir la compatibilité des changements proposés dans la communauté de pratique avec la culture de leur école ou la culture scolaire, en général: Que vient faire votre proposition de «déséquilibre», dans notre culture de contenus structurés? Que vient faire votre proposition de «prendre le temps» dans notre culture où le temps est compté? Que vient faire votre proposition de «faire des petits essais» dans notre culture de surabondance de savoirs à enseigner?

Quant à la quatrième phase, celle de l'institution de nouvelles propositions de changement (Latour, 2004), les communautés de pratique n'ont pas pu s'y engager. Si des propositions de changement ont été valorisées, elles n'ont pas pu être implantées de façon systématique, vu les limites de l'expérimentation elle-même qui a couvert environ six mois sur dix d'activités des communautés de pratique pendant la même année scolaire.

## Conclusion

Cet article a présenté les résultats d'une recherche sur le processus de création d'une communauté de pratique composée d'enseignantes du secondaire, d'une formatrice, accompagnées d'une équipe de recherche, dans un contexte d'innovation pédagogique. En nous appuyant sur les travaux de Latour, nous avons défini trois phases de la création de la communauté de pratique: la mise en place de la diversité, la narration des expériences et la négociation du changement, ce qui nous a amenés à réfléchir au rôle de la perplexité, de la narration et de la culture existante dans les processus de changement.

L'analyse des résultats suggère que le formateur ou l'accompagnateur désireux de favoriser le changement aurait intérêt à s'appuyer sur les expériences antérieures des participants, sur les compétences déjà développées et sur la narration de celles-ci par les participants. Apporter des contenus nouveaux, faire développer de nouvelles compétences ne constituerait pas en soi un changement de culture. Dans les communautés de pratique étudiées, le changement est apparu davantage comme une négociation entre les expériences antérieures et celles qu'on veut faire vivre, entre les compétences antérieures et celles qu'on veut faire développer, entre la culture antérieure et celle qu'on veut instaurer.

Le «faire narrer» est souvent absent des contextes d'apprentissage, allant ainsi à l'encontre des recherches en neurosciences qui avancent que tout apprentissage nécessite une reconstruction des savoirs antérieurs (Zull, 2002). La difficulté de la narration peut aussi venir de la difficulté d'agir dans la complexité, c'est-à-dire de mettre en lien ce que le formateur sait et ce que les apprenants savent. Néanmoins, tout comme une communauté de pratique qui en resterait à la perplexité ou à la consultation, une situation éducative qui ne ferait que faire raconter les expériences antérieures sans proposer de changement ne pourrait être éducative, parce qu'elle ne contribuerait pas au renouvellement du collectif. Par ailleurs, le faire narrer peut aussi devenir un instrument de domination ou d'intimidation, surtout dans un contexte où n'est pas valorisée la diversité des points de vue et des perspectives. Il convient de voir à ce propos la réflexion de Foucault (1993) sur le pouvoir de l'examen et de l'aveu.

Le présent article a décrit un objet de recherche que Latour (2004) qualifierait d'«objet échevelé», aux conséquences inattendues, en comparaison avec un objet de recherche «chauve», qui aurait eu des bords nets, une essence bien définie et qui n'aurait présenté, par exemple, que les bienfaits des communautés de pratique. Cet article ne rapporte pas une expérience idéale de la communauté de pratique. Il en montre les réussites, mais il révèle aussi les enjeux des réformes et les défis importants qu'elle pose non seulement aux enseignants, mais aussi aux formateurs, aux accompagnateurs et aux réformateurs eux-mêmes, si leur objectif en est un de changement. Des suites à donner à cette recherche pourraient être de mieux évaluer les effets du récit des expériences antérieures au sein des communautés d'apprentissage et son impact sur le développement d'une culture de collaboration. Il serait aussi approprié d'explorer en quoi le «temps de l'école» favorise ou non le changement des pratiques.

## Références bibliographiques

- BERTAUX, D. (2010). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- BLADES, D. W. (1997). *Procedures of Power and Curriculum Change. Foucault and the Quest for Possibilities in Science Education*. New York, NY : Peter Lang.
- BLIEZ-SULLEROT, N. et MEVEL, Y. (2004). *Récits de vie en formation*. Paris : L'Harmattan.
- BOUCHAMMA, Y. (2006). School principals' perceptions of personal and professional efficacy with regards to teacher supervision in New Brunswick. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 17(2), 9-23.
- BOUCHAMMA, Y. et MICHAUD, C. (2010). Communities of practice with teaching supervisors: A discussion of community members' experience. *Journal of Educational Change*, 12(4), 403-420.
- BOUCHAMMA, Y. et MICHAUD, C. (2013, avril). Professional development of supervisors through professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*. doi:10.1080/13603124.2013.778332
- BOURHIS, A. et TREMBLAY, D.-G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*. Québec : CEFRIO.
- CALDWELL, B. (2007). The maturing of movement. Tracking research, policy and practice. Dans T. Townsend (dir.), *International Handbook of Effectiveness and Improvement* (p. 307-324). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- CLANDININ, D. J. et CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco : Jossey-Bass.
- DEWEY, J. (1963). *Experience and Education* (1<sup>re</sup> éd., 1938). New York, NY : Macmillan.
- DIONNE, L. (2004). L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation* (p. 63-80). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- FOUCAULT, M. (1993). *Surveiller et punir. Naissance de la prison* (1<sup>re</sup> éd., 1975). Paris : Gallimard.
- FULLAN, M. (2009). Large scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 101-103.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York, NY : Teachers College.

- HOWDEN, J. et KOPIEC, M. (2002). *Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- JOHNSON, N. (1999). Meeting the challenge. Becoming learning communities. Dans J. Retallick, B. Cocklin et K. Coombe (dir.), *Learning Communities in Education* (p. 26-43). New York, NY: Routledge.
- KROPOTKINE, P. (2001). *L'entraide, un facteur de l'évolution* (1<sup>re</sup> éd., 1902). Montréal: Écosociété.
- LAFORTUNE, L. et MARTIN, D. (2004). L'accompagnement: processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation* (p. 47-62). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LATOURE, B. (2004). *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*. Paris: La Découverte/Poche.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- MICHAUD, C. (2003). Conceptions du changement en formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 467-477.
- MICHAUD, C. et CHABOT, J.-C. (2005). Conceptions et enjeux de changement: la complexité occultée. *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, 35(3), 1-25.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2003). *Le secondaire renouvelé. Pour un monde nouveau. Guide d'information à l'intention du personnel enseignant*. Fredericton, N.-B.: Ministère de l'Éducation.
- MULLEN, C. A. et HUTINGER, J. L. (2008). The principal's role in fostering collaborative learning communities through faculty study group development. *Theory into Practice*, 47(4), 276-285.
- NOONAN, B. et HANSON, B. (1999). Can school based teacher leadership work? *Education Canada*, 38(4), 30-31.
- SACKNEY, L. et WALKER, K. (2006). Canadian perspectives on beginning principals: Their role in building capacity for learning communities. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 341-358.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants. Dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (p. 211-236). Paris: L'Harmattan.
- SERGIOVANNI, T. J. (1999). The story of community. Dans J. Retallick, B. Cocklin et K. Coombe (dir.), *Learning Communities in Education* (p. 9-25). New York, NY: Routledge.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- ZULL, J. E. (2002). *The Art of Changing the Brain. Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Sterling, VI: Stylus Publishing.

## Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire

**Liliane DIONNE**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**Christine COUTURE**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

**1** **Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**

Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**10** **L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**

Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**35** **L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**

André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**62** **La communauté d'apprentissage professionnelle: une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**

Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**84** **L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**

Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada

**102** **Vivre une CAP: appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**

Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**123** **La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**

Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFRAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**155** **CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**

Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**178** **Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**196** **Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**

Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada

**212** **Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**

Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

**232** **Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**

Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire<sup>1</sup>

**Liliane DIONNE**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**Christine COUTURE**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche portant sur une communauté d'apprentissage (CA) qui a permis à huit enseignantes franco-ontariennes de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année de s'engager dans une démarche d'amélioration de l'enseignement des sciences et de la technologie (S-T). L'analyse effectuée vise à mieux comprendre, à partir des témoignages des enseignantes, les avantages et les défis de la CA pour dynamiser l'enseignement des S-T. S'appuyant sur le cadre des trois dimensions de la communauté d'apprentissage de Schussler (2003), l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) révèle que, selon la dimension cognitive, les enseignants disent apprendre des notions de sciences et de nouvelles approches pédagogiques. Sur le plan affectif, la

1. Les auteurs tiennent à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH-410-2008-0541) pour son aide financière qui a permis de réaliser cette recherche.

communauté d'apprentissage leur apporte la motivation pour enseigner les S-T. Selon la dimension idéologique, la CA procure des bénéfices aux enseignantes au niveau de l'autonomie professionnelle. Finalement, certains défis de la CA, notamment l'importance de mieux répondre aux besoins cognitifs des enseignants en stimulant davantage leur zone d'apprentissage, sont discutés.

---

## ABSTRACT

### **The advantages and challenges of a learning community to enhance the teaching of science and technology in elementary schools**

Liliane DIONNE

University of Ottawa, Ontario, Canada

Christine COUTURE

University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada

This article presents the results of a study on a learning community (LC) that engaged eight Franco-Ontarian teachers in a process aimed at improving the teaching of science and technology (S.T.). The analysis aims to better understand the advantages and challenges of LC to enhance the teaching of S.T. using teacher testimonials. Based on the Schussler's construct of three dimensions of the LC (2003), the content analysis (L'Écuyer, 1987) revealed that on the cognitive level, teachers say they learned science concepts and new teaching approaches. On the emotional level, it motivated them to teach S.T. On the ideological level, the LC provided teachers with benefits related to professional autonomy. Finally, some challenges of the LC are discussed, including the importance of better meeting the cognitive needs of teachers by further stimulating their learning areas.

---

## RESUMEN

### **Ventajas y desafíos de una comunidad de aprendizaje para dinamizar la enseñanza de las ciencias y la tecnología en la primaria.**

Liliane DIONNE

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Christine COUTURE

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre una comunidad de aprendizaje (CA) que permitió a ocho maestros franco-ontarienses de 5º y 6º año de comprometerse en un proceso de mejoramiento de la enseñanza de las ciencias y la tecnología (C.T). El análisis realizado trata de comprender más cabalmente las

ventajas y los desafíos de la CA para dinamizar la enseñanza de la C.T., a partir de los testimonios de los maestros. Apoyándose en el marco de tres dimensiones de la CA de Schussler (2003), el análisis de contenido (L'Écuyer, 1987) muestra que, en lo concerniente a la dimensión cognitiva, los maestros dicen aprender las nociones de ciencia y las nuevas ópticas pedagógicas. En el plan afectivo, les aporta motivación para enseñar la C.T. A nivel de la dimensión ideológica, la CA procura beneficios a los maestros al nivel de la autonomía profesional. Finalmente, se discuten ciertos desafíos de la CA, sobre todo la importancia de responder cabalmente a las necesidades cognitivas de los maestros estimulando mucho más su zona de aprendizaje.

---

## Introduction

Plusieurs recherches soulèvent les limites des modes de développement professionnel des enseignants de type ponctuel, basés le plus souvent sur une transmission d'informations, qui n'induisent que peu de changements dans les pratiques pédagogiques (Cochran-Smith et Lytle, 1999; Fullan, 1993; Hargreaves, 2003; Little, 1990). Comme elles engendrent souvent des retombées concrètes sur le plan du développement professionnel, de nombreux chercheurs s'intéressent aux communautés d'apprentissage (CA). Ce type de dispositif collaboratif est davantage garant de durabilité et d'efficacité que ne le sont les ateliers ponctuels, car il encourage la participation des enseignants au processus d'amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école (Louis et Marks, 1998; Savoie-Zajc, 2010; Webster-Wright, 2009).

La communauté d'apprentissage constitue un dispositif de collaboration entre enseignants qui aurait une influence positive sur les processus d'enseignement et d'apprentissage (Briscoe et Peters, 1997; Little, 1990). Celle dont il est question dans cet article vise le développement professionnel des enseignants, ce qui distingue la CA de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Cette dernière, selon le modèle de DuFour (2004), Eaker, DuFour et DuFour (2004) repris par Leclerc et Moreau (2011) et Leclerc, Moreau et Huot-Berger (2007), dans le cadre d'études canadiennes, se destine plutôt à l'amélioration des résultats des élèves.

Parmi les études tentant d'établir une relation entre CA et développement professionnel, très peu d'auteurs se sont intéressés au contexte spécifique de l'enseignement des sciences et de la technologie (S-T) (Dionne, Couture, Savoie-Zajc et Paris, sous presse; Erickson, 1991; Richmond et Manokore, 2011). Or, une recherche a eu lieu sur deux années scolaires, de 2008 à 2010, pour proposer à des enseignantes de s'engager dans une CA en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des S-T à l'élémentaire. Reposant sur l'analyse des données de cette recherche, l'objectif du présent article consiste à mieux cerner les avantages et les défis de cet engagement des enseignantes dans la CA pour l'amélioration des S-T. Malgré les limites de cette étude qualitative, nous croyons que les résultats peuvent fournir des pistes de réflexion aux

personnes intéressées par l'implantation d'une CA. Avant d'aborder la recherche à proprement parler, il importe de mieux cerner le concept de communauté d'apprentissage auquel nous nous référons ici et de fournir des précisions sur différentes formes de CA qu'il est possible de retrouver dans la documentation scientifique.

## Conceptions et formes de la communauté d'apprentissage

Cette section vise à établir des distinctions entre les communautés d'apprentissage au niveau de leur conception et de leur vocation. Puis, diverses formes de CA sont présentées en fonction du contexte de leur création ou de l'objectif poursuivi.

### Le concept de CA de développement professionnel

Pour désigner les dispositifs collaboratifs où les enseignants travaillent ensemble à améliorer leurs pratiques, plusieurs concepts sont utilisés tant par les chercheurs que par les éducateurs. La présence de conceptions plurielles de la CA situe celle-ci dans la catégorie des concepts polysémiques en éducation (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Lieberman, 2009; Orellana, 2002; Savoie-Zajc, 2013 et 2010). Nous nous intéressons ici spécifiquement à la CA de développement professionnel vouée à l'apprentissage de l'enseignant (Wilson et Berne, 1999). Quant au concept de CAP, tel que l'interprètent plusieurs auteurs influents en Amérique du Nord, il désigne le travail collaboratif d'enseignants ayant pour but principal l'amélioration des résultats scolaires des élèves (DuFour, 2004; Eaker, DuFour et DuFour, 2004; Hord, 1997; Leclerc et Moreau, 2011; Leclerc *et al.*, 2007).

Dans le contexte de nos recherches, la CA désigne un dispositif collaboratif qui respecte le rythme des enseignants, évite d'ajouter à leur tâche et se concentre sur un travail orienté vers l'application en classe (Borko, 2004; Brady, 2009; Cochran-Smith et Lytle, 2001, 1999; Savoie-Zajc, 2013, 2010). Dans ce type de dispositif, la capacité de leadership pédagogique des enseignants est mise en exergue, puisque la CA met au cœur du travail collaboratif la réponse aux besoins pédagogiques et didactiques (Webster-Wright, 2009). Dans la conception de la CA privilégiée dans ce texte, la posture réflexive de l'enseignant agit comme prémices au processus d'ajustement de pratiques (Couture, Dionne, Savoie-Zajc, Arousseau et Laurin, 2013; Savoie-Zajc, 2013, 2010). Enfin, la collaboration qui y prend place repose sur la théorie socioconstructiviste qui promeut l'apprentissage interactif des apprenants (Vygotsky, 1986).

### Diverses formes de CA

Les formes de CA peuvent varier selon le contexte de création ou encore le but fixé. Comprendre ces particularités permet d'appréhender comment ces formes peuvent agir en complémentarité, pour ultimement contribuer à aider les enseignants à se développer professionnellement. Voici donc certaines formes de CA qu'il est possible de distinguer.

### **Formes de CA variant selon le contexte de création ou l'initiateur**

La théorie des systèmes de Bronfenbrenner (1979), reprise par Isabel (2000), offre une perspective permettant de décrire le contexte de création d'une CA. Le contexte lié à la création d'une CA varierait selon trois sous-systèmes: le microsystème des enseignants, le mésosystème des directions d'école et des conseils scolaires et l'exosystème des représentants du ministère de l'Éducation et des chercheurs. Selon l'initiateur, la CA ainsi créée poursuivra une finalité différente. Une CA formée, par exemple, à l'initiative d'enseignants pour mettre sur pied une option scolaire n'aura par les mêmes tenants et aboutissants qu'une CA formée par des chercheurs universitaires dont le but est la participation des enseignants à l'amélioration des pratiques pédagogiques, partant d'un processus de collaboration praticiens-chercheurs. Dans les milieux scolaires, il arrive parfois que des enseignants eux-mêmes désirent créer une CA pour développer leurs habiletés pédagogiques dans une ou plusieurs disciplines, ou pour mener un projet commun. Nous dirons alors que l'initiative vient du microsystème, puisque ce sont les enseignants à la base qui créent la communauté (Bronfenbrenner, 1979; Frost, 2010; Frost et Durrant, 2002). Dans d'autres cas, le mésosystème sera impliqué dans la création de la CA: tantôt ce seront les membres de la direction d'école, tantôt ceux du conseil scolaire qui inviteront les enseignants à faire partie de la communauté (Schechter et Ganon, 2012). Parfois, le ministère de l'Éducation – l'éducation étant de compétence provinciale au Canada – participera à la création de la CA à titre d'initiateur provenant de l'exosystème (Bronfenbrenner, 1979). Dans un article signé Bruce, Esmonde, Ross, Dookie et Beatty (2010), est exposé un projet national en mathématiques mis en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en partenariat avec d'autres intervenants. Ce projet a sollicité la participation d'enseignants de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année en vue d'améliorer l'usage de la résolution de problème et de la communication mathématique en classe. D'autres CA peuvent être amorcées par des acteurs extérieurs à l'école, comme des chercheurs universitaires, faisant partie de l'exosystème (Bronfenbrenner, 1979). La CA a alors un double but, visant à la fois la formation et la recherche. Le premier but de la CA consistera à faciliter le travail des enseignants pour les aider à ajuster leurs pratiques ou à résoudre des problèmes liés à leur enseignement. Le second but sera de documenter la recherche pour produire des connaissances accessibles à la fois au monde de la pratique et au monde de la recherche (Savoie-Zajc, 2013, 2010).

### **Formes de CA variant selon le but de développement professionnel générique ou disciplinaire**

Pour Savoie-Zajc (2013, 2010), certaines CA s'intéressent aux projets personnels d'enseignants qui veulent cheminer ensemble pour améliorer divers aspects de leurs pratiques pédagogiques. Accompagnée par une personne-ressource, la communauté assistera ces enseignants dans l'identification des moyens pour outrepasser le ou les problèmes de pratique identifiés. Cette forme de CA dite générique réunira tous les enseignants d'une école qui voudront bien se joindre au groupe, peu importe la matière qu'ils enseignent ou le niveau auquel ils se trouvent.

D'autres recherches ont mis en évidence des CA qui ciblent un contexte disciplinaire en particulier, que ce soit le français, les mathématiques ou les sciences. À titre d'exemple, la recherche menée par Bruce et ses collaborateurs (2010) s'est concentrée sur l'enseignement des mathématiques en lien avec le sentiment d'autoefficacité des enseignants et la réussite scolaire des élèves. Notre équipe de recherche s'est intéressée quant à elle à l'évolution du sentiment d'autoefficacité et des pratiques pédagogiques en S-T d'enseignants francophones de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, engagés dans deux CA. Ces résultats sont présentés dans d'autres publications, notamment dans Dionne et Couture (2010) et dans Couture *et al.* (2013).

La CA dont il est question dans le présent article est amorcée par une chercheuse universitaire et donc par l'exosystème, et son contexte disciplinaire est l'enseignement des S-T (Couture *et al.*, 2013; Dionne et Couture, 2010; Dionne, Couture, Savoie-Zajc et Paris, accepté). Selon la perspective que nous avons adoptée, la CA est un dispositif de développement professionnel permettant aux enseignants de travailler collectivement à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques. Partant de leurs besoins, elle contribue à l'idée qu'ils participent collectivement au changement dans l'école (Dionne et Couture, 2010; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Gather-Thurler, 2000).

## Problème, objectif et questions de recherche

À notre connaissance, aucune recherche ne fait la lumière sur les avantages et les retombées d'une CA disciplinaire en S-T visant la participation d'enseignantes francophones à l'élémentaire et étant amorcée par l'exosystème (chercheuse universitaire). À la suite de leur engagement dans une CA de 2008 à 2010, des enseignantes ont livré des témoignages à propos de leurs expériences et de leur vécu. L'objectif de cet article consiste à cerner, dans une démarche interprétative, les avantages et les défis de la CA, dans le contexte de l'enseignement des S-T à l'élémentaire (Savoie-Zajc, 2011). La question de recherche est la suivante : Quels sont les avantages et les défis de la CA, mentionnés par les enseignantes dans leurs témoignages, pour dynamiser l'enseignement des S-T à l'élémentaire?

## Cadre conceptuel: les dimensions de la CA selon Schussler (2003)

Dans la section précédente, diverses formes de CA, selon l'origine de celle-ci ou encore selon son orientation disciplinaire, ont été présentées. Avec cette diversité en tête, il importe également d'approfondir le cadre d'analyse pour explorer les avantages et défis de la CA qui fait l'objet de notre étude. À cette fin, nous nous référons aux dimensions de la CA de Schussler (2003) qui spécifie que, pour bien fonctionner, le dispositif doit prendre en compte trois dimensions, c'est-à-dire les besoins affectifs, cognitifs et idéologiques des enseignants qui y participent. Selon Schussler

(2003), la CA doit satisfaire certains besoins chez les enseignants pour faciliter l'acquisition de compétences professionnelles. En comblant les besoins cognitifs, la CA permet à l'enseignant d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles pratiques pédagogiques (Cochran-Smith et Lytle, 1999; Savoie-Zajc, 2010). Selon la dimension affective, c'est le soutien dont l'enseignant a besoin pour persévérer dans sa tâche de perfectionnement qui se trouve satisfait (Louis et Marks, 1998). Enfin, la satisfaction des besoins idéologiques permet à l'enseignant d'affirmer son leadership et ses valeurs pédagogiques et de les promouvoir au sein d'un groupe ou à l'intérieur de son école. Cette manifestation du leadership pédagogique encouragerait les enseignants à réaliser qu'ils peuvent réellement se transformer eux-mêmes et transformer le milieu dans lequel ils évoluent (Wells, 1993; Brady, 2009; Gather-Thurler, 2000). Les travaux de Schechter et Ganon (2012) vont dans le même sens et précisent qu'une CA qui valorise un leadership distribué permet aux participants de contribuer à l'agenda et de se sentir valorisés.

Il ne suffit pas de remettre un curriculum révisé entre les mains des enseignants pour qu'ils intègrent les nouveaux contenus ou approches (Van Driel, Beijaard et Verloop, 2001). Pour participer à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques et décider de l'orientation à suivre pour y parvenir, les enseignants ont besoin d'être soutenus dans leur milieu. Il apparaît que la CA étudiée ici a contribué à combler certains besoins cognitifs, affectifs et idéologiques des enseignants. Mais, avant de présenter ces résultats, abordons le cadre méthodologique de cette étude.

## Méthodologie

Une recherche qualitative interprétative a été effectuée (Savoie-Zajc, 2011) dans le but de sonder les témoignages d'enseignantes franco-ontariennes. La CA, active de 2008 à 2010, a été pilotée par une chercheuse universitaire. Le contexte de la CA est l'enseignement des S-T en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année de l'élémentaire. Les enseignantes travaillent essentiellement avec le document du ministère de l'Éducation de l'Ontario intitulé *Curriculum de l'Ontario en sciences et technologie, 1<sup>re</sup> à 8<sup>e</sup> année* (MEO, 2007).

### Recrutement, contexte de la CA et caractéristiques des participants

La CA de notre étude a permis de créer un espace de collaboration et de ressourcement visant le développement professionnel d'enseignants et ayant pour objectif d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage en S-T. Comme chercheuse et accompagnatrice de la démarche, nous avons proposé au groupe un travail conjoint basé sur la mise en œuvre d'activités concrètes en S-T, prenant leur source à même la pratique quotidienne pour surmonter les obstacles rencontrés (Savoie-Zajc, 2013, 2010). L'intention était de créer un dispositif flexible favorisant le partage et la réflexion critique qui entourent les enjeux et les besoins en enseignement des S-T. L'annexe présente les activités et les thèmes des rencontres de la CA durant les deux années du projet.

Les huit enseignantes qui ont participé à la CA sont rattachées à trois écoles francophones situées en Ontario. Le tableau 1 fournit des caractéristiques des enseignantes participantes.

Tableau 1. **Caractéristiques des participantes par école**

Nom fictif école	Nom fictif de l'enseignante	Années d'expérience	Classe	Discipline enseignée
École Laurier	Amanda	14	6 <sup>e</sup>	Titulaire
	Danielle	20	6 <sup>e</sup>	Titulaire
	Laetitia	16	6 <sup>e</sup>	Titulaire
École Saint-Richard	Catherine	13	5 <sup>e</sup>	Titulaire
	Juliette	17	6 <sup>e</sup>	Titulaire
École Emmanuel	Florence	23	5 <sup>e</sup>	S-T, humanités, anglais
	Anne-Élise	12	1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup>	Français, maths
	Judith	12	6 <sup>e</sup>	S-T, humanités, anglais

Trois d'entre elles enseignaient à l'école Laurier, et elles intervenaient dans toutes les matières de la sixième année. Les deux enseignantes de l'école Saint-Richard enseignaient respectivement en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année. Deux enseignantes de l'école Emmanuel enseignaient des matières restreintes : S-T, humanités et anglais. L'autre enseignante de l'école Emmanuel enseignait toutes les matières en 5<sup>e</sup> année durant la première année du projet, mais durant la deuxième année elle enseignait à une classe-ressource en français et en mathématiques.

### Source de données et analyse

Un bilan de groupe et un entretien individuel semi-directif réalisé au terme de la CA ont servi d'outils de collecte de données. Dans le tableau 2 ci-après, on trouvera la liste des questions du bilan de groupe et de l'entretien finale qui ont servi à l'analyse.

Tableau 2. **Sources de données provenant des questions du bilan et de l'entretien**

Source de données	Questions
Bilan de groupe	<i>Avantages</i> Pouvez-vous donner des exemples de retombées qu'il y a eu dans votre classe? <i>Défis</i> Dans le travail que l'on a fait ensemble, s'il y avait des choses à améliorer, ce serait quoi?
Entrevues individuelles finales	<i>Avantages</i> Quel soutien vous a apporté la communauté d'apprentissage? <i>Défis</i> Que pensez-vous du fonctionnement de la CA? Avez-vous des suggestions pour améliorer le fonctionnement de la CA?

Les réponses aux questions sur les avantages ou retombées de la CA selon le témoignage des enseignantes ainsi que le récit sur les aspects de la CA à améliorer (défis) ont été retenus. L'analyse de contenu thématique a été réalisée sur les données issues des transcriptions des entrevues combinées avec celles de la rencontre-bilan (L'Écuyer, 1987). Chaque verbatim a été analysé en fonction de la reconnaissance de certains témoignages clés référant aux deux thèmes recherchés soit les avantages et défis. Ces éléments ont conduit à une meilleure compréhension et approfondissement de ces questions (L'Écuyer, 1987). Sur le plan de la procédure, le tableau 3 à trois entrées des stades d'analyse permet de mieux distinguer les étapes opérationnelles.

Tableau 3. **Procédure d'analyse de contenu : un exemple**

Sélection d'extraits de verbatim	Analyse de contenu – interprétation	Signification – lien avec le cadre conceptuel
<p><i>Défi de la CA</i>                      Chercheuse: <i>Dans le travail que l'on a fait, s'il y avait des choses que vous diriez que c'est moins bon, ce serait quoi?</i>                      Laetitia: <i>Je pense que ça dépend de qu'est-ce que l'on avait de besoin.</i>                      Juliette: <i>Qu'est-ce que l'on s'en venait chercher. Tu sais comme, peut-être, moi le tableau blanc interactif [TBI], j'en ai un dans ma classe. Donc je n'ai pas pu apprendre tant que ça.</i></p>	<p>N'a pas eu la chance d'explorer l'utilisation de la technologie comme elle l'aurait souhaité.</p>	<p>La CA n'a pas répondu au besoin des enseignantes concernant l'intégration des technologies, en particulier le TBI; cela rejoint la dimension cognitive de la CA (Schussler, 2003).</p>
<p><i>Avantage de la CA</i>                      Mais j'ai peut-être pu partager et aider quelqu'un d'autre à mieux comprendre. Tu sais pour moi, ça peut-être pas apporté, mais j'ai pu apporter à d'autres. C'est encore positif.</p>	<p>Cette enseignante reconnaît avoir aidé les autres sur le plan pédagogique.</p>	<p>Prise de conscience de son leadership pédagogique par cette enseignante : apport idéologique (Schussler, 2003).</p>

Dans la première colonne, on retrouve l'extrait de verbatim sélectionné puisqu'en lien direct avec les défis et avantages de la CA. Dans la seconde colonne, le travail d'analyse consiste à fournir un sens au témoignage et à en soutirer l'essentiel en réponse aux questions de recherche. Dans la troisième colonne, l'analyse atteint un niveau d'approfondissement en faisant intervenir le cadre conceptuel de Schussler (2003). Par exemple, le témoignage de Juliette, selon lequel la CA n'aura pas réussi à satisfaire son besoin de développement professionnel avec le TBI, a été compilé en réponse au défi de la CA; ce défi mis en relation avec le cadre conceptuel correspond à un besoin cognitif non comblé. Au regard des critères de scientificité, la crédibilité, étant synonyme d'engagement prolongé sur le site, a été assurée par un engagement de deux ans sur le terrain (Anfara, Brown et Mangione, 2002). La description de la méthode d'analyse assure une certaine transférabilité à la démarche. La fiabilité de l'étude repose sur un bilan approfondi réalisé avec les enseignantes et repose sur un sentiment de confiance envers la chercheuse. Pour Gay, Mills et Airasian (2009), le bilan de groupe s'avère particulièrement précieux pour obtenir une compréhension collective des principales questions de recherche. La confirmation des données s'est faite par la vérification interjuge d'éléments émergents de

l'analyse et en confrontant les réponses collectives des enseignantes avec les éléments des entretiens individuels (Anfara *et al.*, 2002).

## Résultats

L'analyse est présentée selon deux grandes thématiques : les avantages et les défis de la CA. Une figure synthèse et une discussion clôturent l'article.

### La satisfaction des besoins cognitifs par le partage et l'enrichissement des pratiques

Les participantes témoignent des avantages procurés par la CA, en particulier le partage pédagogique et l'enrichissement du répertoire de pratiques en enseignement des S-T. L'extrait suivant démontre l'importance du partage: « *Quand je suis arrivée dans la communauté, tout le monde parlait de leurs expériences [en S-T.-]. Ils partageaient ce qu'ils faisaient dans la classe. J'ai trouvé ça formidable* » (entrevue Judith). Ce partage de pratiques pédagogiques s'est réalisé grâce, entre autres, à l'apport de la chercheuse universitaire, ou encore par celui d'un collègue ou d'une personne-ressource. L'expertise de la chercheuse est mentionnée comme un avantage important dans ce partage; celle-ci anime les rencontres de la CA ou partage de nouvelles connaissances avec les participantes. Il peut également s'agir d'une tierce personne-ressource. Ainsi, lors d'une sortie effectuée avec les enseignantes (A2, R-II), ces dernières ont pu s'initier au système osseux des mammifères et à l'évolution de ce système depuis le début de l'ère tertiaire<sup>2</sup>. Ce scientifique du milieu muséal a donc joué un rôle de soutien dans l'acquisition de nouvelles notions en zoologie des vertébrés. D'autres témoignages vont dans le sens de gains du côté intellectuel et de réels bénéfices pour l'enrichissement des pratiques. Des enseignantes témoignent de l'apport de la CA pour rehausser leurs connaissances sur le plan des contenus, en électricité par exemple. « *J'étais vraiment démunie en électricité. Je ne peux pas dire que dans les autres domaines j'étais aussi démunie* » (entrevue Florence). Certains témoignages relatent des innovations pédagogiques expérimentées avec les élèves. « *Bien, c'est sûr que l'on a essayé des choses. Il y a plusieurs choses que l'on a refaites en salle de classe, puis peut-être que l'on n'aurait pas essayé ou que l'on n'aurait même pas pensé à faire [(électricité, végétation, etc.)]* » (entrevue Amanda). En matière d'approches qui ont été renforcées, Juliette et Amanda parlent de l'intensification du travail d'équipe lorsqu'elles gèrent les activités des élèves, ce qui enrichit ou plutôt renforce, par le fait même, leur répertoire pédagogique en S-T. « *Donc plus de travaux d'équipes qu'avant; comme là, on travaille en équipe en maths. On s'est même fait des équipes en français, et [...] en études sociales* » (bilan). Les enseignantes témoignent de changements apportés aux pratiques, en l'occurrence de l'adoption d'une pratique plus intense de la pédagogie du projet. Elles ressentent davantage la pertinence de

---

2. L'ère tertiaire suit l'extinction des grands dinosaures. Pour plus de détails, consultez l'échelle des temps géologiques sur le site de Wikipédia: [http://fr.wikipedia.org/wiki/échelle\\_des\\_temps\\_géologiques](http://fr.wikipedia.org/wiki/échelle_des_temps_géologiques).

mettre les enfants en projet pour stimuler l'apprentissage en S-T: «*Mais tu sais comme la page Web, on n'aurait peut-être pas fait ça. On aurait peut-être juste fini par donner des notes sur le système solaire [et évaluer] par un test, tandis que là on les a mis en action [...]* (bilan Amanda).

### **La satisfaction des besoins affectifs**

Florence parle du fait qu'elle se sent moins isolée grâce à sa participation à la communauté d'apprentissage. D'autres propos soulevés témoignent du bénéfice de trouver, au sein de la CA, plus d'énergie et de motivation pour enseigner les S-T. La dimension affective de la CA serait comblée quand l'engagement au groupe procure le soutien, le partage et la motivation dont les enseignantes ont besoin. Il semble que cette énergie et cette motivation proviendraient de la richesse des échanges collectifs autour de l'enseignement des S-T qui caractérise la CA, comme le confie Florence: «*Moi ça m'a énergisée. Je sortais de là puis... un on avait fait des échanges. [...] J'avais toujours quelque chose de nouveau qui arrivait, puis ça me motivait*» (entrevue).

### **La satisfaction des besoins idéologiques**

Dans son cadre conceptuel, Schussler (2003) définit la CA en y ajoutant une dimension idéologique, laquelle vise principalement à satisfaire l'émancipation et le leadership pédagogique des enseignants (Brady, 2009; Wells, 1993). Les témoignages des enseignantes présentent la manifestation du leadership pédagogique et de l'autonomie comme étant des avantages de la CA. Les participantes témoignent du fait que la CA leur a permis d'apprécier le leadership pédagogique de leurs collègues, mais aussi de prendre conscience de leur propre expertise. En effet, une hétéro et une auto-reconnaissance du leadership pédagogique des collègues se sont manifestées dans la CA. Il peut s'agir d'une collègue à qui l'on reconnaît une expertise particulière, comme dans le cas d'Amanda qui a parlé des compétences de Juliette lors de la rencontre A2, R-I (voir l'annexe) sur le thème du tableau interactif ou de l'électricité. Dans l'extrait suivant, Juliette renchérit en reconnaissant l'expertise qu'elle a pu apporter aux collègues, notamment en électricité ou, comme dans cet extrait, concernant l'introduction des technologies. «*Je n'ai pas pu apprendre tant que ça [avec le TBI], mais j'ai peut-être pu partager et aider quelqu'un d'autre à mieux comprendre. Tu sais [...], j'ai pu apporter à d'autres. C'est encore positif*» (entrevue Juliette).

En ce qui a trait au mode de fonctionnement, les enseignantes ont dit avoir aimé la liberté que la CA apportait quant aux choix des contenus. La CA a permis de rehausser leur sentiment d'autonomie, comme en fait foi le témoignage de Laetitia: «*Bien, le fait de pouvoir décider ce que tu as de besoin, ça fait une différence. [...] C'est toi qui décides, bien j'ai besoin de ça, je veux travailler telle chose, mais là tu vas t'impliquer beaucoup plus que si on t'impose quelque chose*» (bilan). En l'occurrence, la chercheuse mentionne l'importance du processus de la recherche-action au sein de la CA pour permettre aux enseignantes de vraiment s'investir de façon autonome comme acteur dans l'évolution des pratiques. La posture de chercheuse adoptée par les enseignantes et encouragée par la recherche-action est présentée comme étant centrale à l'amélioration des pratiques.

### Les défis de la CA

Avec sept rencontres, le dispositif de la CA n'a pu couvrir tous les contenus à enseigner en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année. Les enseignantes reconnaissent qu'elles auraient aimé que certains contenus soient développés davantage. Il semble que la CA n'ait répondu que partiellement à certains besoins exprimés par les enseignantes. L'une des enseignantes mentionne son intérêt à ce que la CA puisse contribuer à mieux intégrer le *TBI* et les technologies en général dans son enseignement en S-T. Les enseignantes ont manifesté le désir d'avoir plus d'outils d'évaluation en S-T, car elles se disent peu outillées quand vient le moment d'évaluer les élèves :

Juliette: *Moi c'est le côté évaluation que je trouve [...] plate, il n'y a pas rien en sciences.*

Florence: *Je pense qu'en sciences, on ne peut pas regarder ça comme on regarde une grille en français.*

Juliette: *... Ça serait le fun que l'on ait des CA pour partager des idées, puis bâtir peut-être quelque chose pour d'autres profs (bilan).*

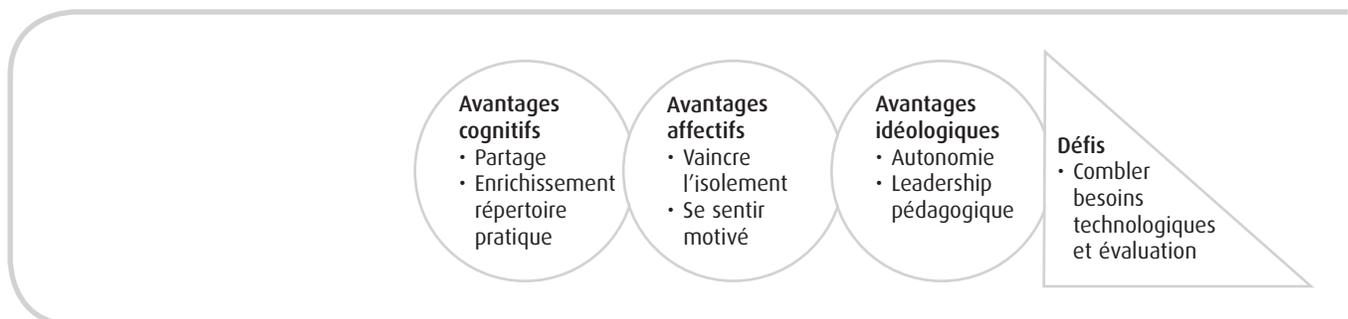
## Discussion

La communauté d'apprentissage qui fait l'objet de cet article avait pour but le développement professionnel d'enseignantes en fonction de certains besoins spécifiques dans le contexte de l'enseignement des S-T; la CA étudiée voulait aider des enseignantes à ajuster leurs pratiques en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année de l'élémentaire. Peu d'études abordent les avantages et les défis de la CA en S-T selon le témoignage d'enseignants et, dans cet ordre d'idées, le présent article permet de fournir un certain éclairage.

### Une CA qui satisfait aux besoins cognitifs, affectifs et idéologiques des enseignants

Selon l'analyse de contenus du bilan collectif et des entrevues individuelles, certains besoins des enseignantes ont été comblés sur les plans cognitif, affectif et idéologique, alors que des défis ont été identifiés (Schussler, 2003). À la figure qui suit se trouve schématisés les avantages et les défis de la CA ayant émergé des témoignages des huit enseignantes.

Figure 1. **Avantages et défis de la CA pour l'enseignement des S-T**



Au bilan des avantages cognitifs, on constate que la CA permettrait un partage entre les enseignantes (et avec la chercheuse ou une personne-ressource), à partir de ce qu'elles font déjà en S-T dans leur salle de classe. Certains chercheurs proposent que, selon les besoins des enseignants, ces dispositifs soient dirigés vers des matières en particulier, des niveaux précis d'enseignement et soutenus par des résultats de recherche (Webster-Wright, 2010). Comme présenté dans la revue de la documentation, plusieurs formes de CA coexistent et la communauté d'apprentissage disciplinaire, axée sur une discipline en particulier, apporterait vraisemblablement des avantages au regard de l'apport des connaissances et des approches pédagogiques, en lien avec cette discipline spécifique. La CA disciplinaire pourra ainsi procurer des gains dans la dimension cognitive de la communauté d'apprentissage. Les enseignantes témoignent des principaux avantages de la CA sur le plan cognitif, comme l'enrichissement du répertoire de pratiques. La CA orientée vers l'apprentissage des enseignants en S-T correspond justement à ce type de dispositif; elle fournit un appui par la présence de personnes-ressources. Le fait qu'il s'agisse d'une initiative de l'exosystème (Bronfenbrenner, 1979) et qu'une chercheuse s'occupe de l'animation et apporte un enrichissement des connaissances est également mentionné comme un avantage important. La CA s'avère utile pour cerner et satisfaire certains besoins en enseignement des S-T et favoriser un réel partage des idées et des ressources. Participer à la CA fait découvrir des notions ou des approches pédagogiques en S-T, ou favorise le renforcement d'approches déjà expérimentées mais peu utilisées (Bruce *et al.*, 2010; Frost, 2010).

En ce qui concerne les besoins affectifs, la CA apporterait une solution à l'isolement que les enseignantes peuvent vivre individuellement. Elle procurerait la motivation dans l'enseignement des S-T, une motivation qui semble se répercuter, selon certaines, chez les élèves. La CA serait perçue par les enseignantes comme rassurante, étant animée par des personnes-ressources compétentes et spécialisées dans le domaine des S-T. Une CA formée par l'exosystème semble avoir un effet bénéfique sur la dimension affective, en assurant la présence d'une personne-ressource qui bonifie le processus de développement professionnel, le prend en charge sur le plan organisationnel et rassure les participants sur sa continuité.

Au regard des besoins idéologiques, les enseignantes témoignent d'un dispositif qui leur a donné un sentiment d'autonomie. La forme de communauté d'apprentissage adoptée ici, soit la CA disciplinaire, semble répondre à ces besoins, car elle renforce la manifestation du leadership pédagogique, comme celui de Juliette dans l'utilisation des technologies en S-T et en électricité. Plusieurs témoignages des enseignantes vont dans le sens d'une réelle appréciation du fonctionnement de la CA, qui leur a laissé la liberté d'aborder les sujets importants pour elles. Ce fonctionnement leur a permis de s'engager davantage dans la CA que si le format/contenu avait été prédéterminé: «*Mais là tu vas t'impliquer beaucoup plus que si on t'impose quelque chose*» (entrevue Laetitia). Ces résultats font écho aux travaux de Schechter et Ganon (2012) selon lesquels un leadership distribué dans la CA permet aux participants de réellement contribuer au projet et de se sentir valorisés: «*La [valeur ici, c'est qu'on peut s'attarder à travailler dans la CA] ce que l'on veut vraiment*» (entrevue

Juliette). Ce mode de fonctionnement assurerait plus de continuité que celui qui suivrait le principe « *top-down* », car il soutient les changements apportés aux pratiques pédagogiques; il tient compte des besoins réels des enseignants et encourage l'engagement dans le processus (Spillane *et al.*, 2001). Une CA formée par une chercheuse pourra avoir l'avantage, si la démarche est basée sur la recherche-action, de dynamiser le processus réflexif en plaçant les résultats d'études scientifiques au cœur des discussions avec les enseignants (Cochran-Smith et Lytle, 1993, 1999a; Couture *et al.*, 2013). D'ailleurs, selon les témoignages recueillis, la posture de recherche adoptée par les enseignantes dans la présente étude aurait contribué à enrichir la dimension idéologique de la CA. Certains résultats mentionnent que la satisfaction des besoins idéologiques résulte d'une collaboration hétérogène ou entre praticiens et chercheurs au sein de la CA. Cette hétérogénéité, favorisée par la création exosystémique de la CA, encouragerait les dialogues et l'échafaudage entre les résultats de la recherche et les pratiques actualisées et contribuerait à l'apprentissage de tous les participants (Brady, 2009; Dionne, 2003).

Pour ce qui est des défis, la CA n'aura pas permis à certaines enseignantes de se sentir mieux outillées dans le domaine de l'intégration technologique (Bruce, Campbell, Wang, Hsu, Duffy et Wolf, 2010), et en particulier concernant l'utilisation du TBI. Ce défi fait écho aux recherches, dont celles de Lussier *et al.* (2007), Mumtaz (2000), Zhao et Cziko (2001), qui précisent que les enseignants n'ont pas confiance en leurs compétences en matière d'intégration des technologies. De plus, ces recherches tendent à démontrer que les enseignants manquent d'occasions de développement professionnel dans ce domaine (Ping Lim et Sing Chai, 2008); le contexte de l'enseignement des S-T y serait pourtant facilitant. Des enseignants qui reçoivent l'accompagnement nécessaire en matière d'intégration des technologies manifesterait probablement plus de confiance en eux-mêmes, utiliseraient des démarches interactives et leurs élèves approfondiraient davantage leurs connaissances (Lussier *et al.*, 2007). La CA n'aura pas non plus fourni d'outil concret pour l'évaluation en S-T. Ces défis pourraient servir à relancer d'autres initiatives de ce genre et mener à la création de CA ayant pour but de combler ce type de besoins chez les enseignants, tout en favorisant une homogénéité des participants par niveau scolaire. En outre, au chapitre de l'évaluation, des recherches font état du manque de ressources que possèdent les enseignants en S-T (Paquay, 2002) et les témoignages des enseignantes au sein de la CA franco-ontarienne corroborent ces résultats; d'où la pertinence de la création d'une CA disciplinaire en S-T.

### Limites de l'étude

En ce qui concerne les limites de l'étude, mentionnons la petite taille du groupe dont ces conclusions sont tirées, même si elles rejoignent les recherches effectuées dans d'autres formes de CA. L'essentiel des résultats présente des gains et des défis sur le plan cognitif. Toutefois, un portrait encourageant sur le plan affectif et idéologique se dessine et, en ce sens, il y aurait lieu d'aborder plus spécifiquement ces dimensions dans de futures recherches.

## Conclusion

En conclusion, nos résultats suggèrent qu'une communauté d'apprentissage pour le développement professionnel des enseignants, dont l'orientation disciplinaire correspond aux S-T et qui est générée par l'exosystème (chercheur universitaire), verra à satisfaire aux besoins cognitifs, affectifs et idéologiques des enseignants, en conservant l'équilibre entre un accompagnement judicieux du groupe en fonction des besoins collectifs et individuels de chaque participant. Pour permettre aux enseignants d'évoluer de façon optimale, la présente étude propose que la personne accompagnante sonde régulièrement les besoins et qu'elle puisse trouver collectivement divers moyens pour les satisfaire. Par exemple, dans la CA étudiée, il peut s'agir d'expérimenter certaines innovations pédagogiques comme l'intégration technologique ou les pratiques évaluatives, en s'inspirant des résultats de recherche sur les pratiques en S-T ou encore en analysant des productions d'élèves, un peu à l'image de ce qui se fait dans les CAP (DuFour, 2004; Leclerc et Moreau, 2011). Cet enrichissement, négocié avec les participants, pourra être vu comme une stratégie signifiante pour accompagner la CA en vue d'un développement professionnel optimal, à la fois collectif, idiosyncrasique et visant la réussite de tous les élèves (Horn et Little, 2010).

---

## Références bibliographiques

- ANFARA, V. A., BROWN, K. M. et MANGIONE, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.
- BRADY, L. (2009). Shakespeare reloaded. Teacher professional development within a collaborative learning community. *Teacher Development*, 13(4), 335-348.
- BRISCOE, C. et PETERS, J. (1997). Teacher collaboration across and within schools: Supporting individual change in elementary science teaching. *Science Education*, 81, 51-65.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4
- BORKO, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- BRUCE E., CAMPBELL, T., WANG, S. K., HSU, H-Y, DUFFY, A. M. et WOLF, P. G. (2010). Learning with Web tools, simulations, and other technologies in science classrooms. *Journal of Science Education Technology*, 19, 505-511.

- BRUCE, C., ESMONDE, I., ROSS, J., DOOKIE, L. et BEATTY, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1598-1608.
- COCHRAN-SMITH, M. et LYTLE, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-307.
- COCHRAN-SMITH, M. et LYTLE, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher Research and Knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- COUTURE, C., DIONNE, L., SAVOIE-ZAJC, L., AUROUSSEAU, E. et LAURIN, N. (2013). Communautés d'apprentissage en sciences et technologie : objets de discussion entre enseignants et chercheurs. *Éducation & Formation*, e-298. Récupéré de <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?page=4>
- DIONNE, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/3725/1/D1045.pdf>
- DIONNE, L. et COUTURE, C. (2010). Focus sur le développement professionnel en sciences d'enseignants de l'élémentaire. *Éducation & Formation*, e-293, 151-164. Récupéré de <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=98page=1>
- DIONNE, L., COUTURE, C., SAVOIE-ZAJC, L. et PARIS, G. (accepté). La communauté d'apprentissage comme expérience vicariante pour rehausser le sentiment d'autoefficacité en sciences d'enseignantes de l'élémentaire. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI(1), 25-43.
- DUFOUR, R. (2004). What is a « professional learning community »? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- ERICKSON, G. L. (1991). Collaborative inquiry and the professional development of science teachers. *Journal of Educational Thought*, 25(3), 228-245.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. New York, NY: Falmer Press.
- FROST, D. (2000). Teacher-led school improvement: Agency and strategy. *Management in Education*, 14(4), 21-24.

- FROST, D. et DURRANT, J. (2002). Teachers as leaders: Exploring the impact of teacher-led development work. *School Leadership & Management*, 22(2), 143-161.
- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF
- GAY, L. R., MILLS, G. E. et AIRASIAN, P. (2009). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (9<sup>e</sup> édition). Londres : Pearson.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York, NY : Teachers College Press.
- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Enquiry and Improvement*. Récupéré de <http://www.sedl.org/pubs/change34/1.html>
- HORN, I. S. et LITTLE, J. W. (2010). Attending to problems of practices: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- ISABEL, B. (2000). *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez des enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial: une étude de cas dans un collège* (thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Rimouski).
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 189-206.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et HUOT-BERGER, A. (2007). *Cinq communautés d'apprentissage professionnelles en action*. Recherche-action en collaboration avec le Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest pour le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Gatineau, Canada : Université du Québec en Outaouais.
- L'ÉCUYER, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec,.
- LIEBERMAN, J. (2009). Reinventing teacher professional norms and identities: The role of lesson study and learning communities. *Professional Development in Education*, 35(1), 83-99.
- LITTLE, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relation. *Teachers College Record*, 9(4), 509-536.
- LOUIS, K. S. et MARKS, H. M. (1998). Does professional learning community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.

- LUSSIER, C., GOMEZ, S., HURST, R. et HENDRICK, S. (2007). Improving science classroom instruction by means of constructivism and technology. Dans C. Montgomerie et J. Seale (dir.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (p. 2282-2284). Chesapeake, VA: AACE.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2007). *Curriculum de l'Ontario en sciences et technologie, 1<sup>re</sup> à 8<sup>e</sup> année*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/>
- MUMTAZ, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-342.
- ORELLANA, I. (2002). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement: signification, dynamique, enjeux (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.
- PAQUAY, L. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- PING LIM, C. et SING CHAI, C. (2008). Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lessons. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 807-828
- RICHMOND, G. et MANOKORE, V. (2011). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Education*, 95(3), 543-570.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans les communautés d'apprentissage. *Éducation et Formation*, e-293, 9-20. Récupéré le 14 juin 2010 de <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- SAVOIE-ZAJC, L. (2011). La recherche qualitative-interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation*. Montréal: ERPI.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2013). *La notion de communauté en éducation: une cartographie des types*. Conférence prononcée dans le cadre du Colloque international en éducation du CRIFPE. Montréal, Canada, 2-3 mai 2013.
- SCHECHTER, C. et GANON, S. (2012). Learning from success: Exploring the sustainability of a collaborative learning initiative. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 732-752.
- SCHUSSLER, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- SPILLANE, J. P., HALVERSON, R. et DIAMOND, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: Implications of a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

- VAN DRIEL, J. H., BEIJAARD, D. et VERLOOP, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 137-158.
- VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thoughts and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- WELLS, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18(1/2), 127-222.
- WILSON, S. et BERNE, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24(1), 173-209.
- ZHAO, Y. et CZIKO, G. A. (2001). Teacher adoption of technology: A perceptual control theory perspective. *Journal of Technology Teaching Education*, 9(1), 5-30.

---

## Annexe

### Les activités réalisées lors des rencontres de la CA

De janvier 2009 à juin 2010, sept rencontres d'une journée chacune ont eu lieu. Durant l'an I, trois rencontres se sont déroulées dans les écoles des enseignantes, en alternance. À la première rencontre (A1, R-I<sup>1</sup>), le 15 janvier 2009, nous avons assisté à une présentation de la recherche et des outils de recherche. Nous avons également procédé à l'identification des besoins en sciences et technologie des enseignantes. En groupe, nous avons décidé du mode de fonctionnement global de la CA, ainsi que des activités thématiques qui seraient au cœur des prochaines rencontres. Nous avons aussi participé à un atelier visant à approfondir la signification de la nature de la science (Nature Of Science, NOS) selon les enseignantes, afin de leur faire prendre conscience de leur posture épistémologique. Enfin, nous nous sommes attardées à la planification plus fine de la prochaine rencontre.

Lors de la rencontre deux (A1, R-II), qui s'est déroulée le 9 février 2009, nous avons pris part à des ateliers abordant le thème des phases lunaires, ainsi qu'à des ateliers sur le thème de l'électricité. L'atelier de la troisième rencontre (A1, R-III), soit le 29 avril 2009, l'atelier portait sur la réalisation d'une baladodiffusion en sciences

---

1. A1 signifie première année; A2 signifie deuxième année. R-I signifie première rencontre, R-II, deuxième rencontre, R-III, troisième rencontre, etc.

avec les élèves. Nous avons également vu ce qu'était une espèce invasive, puis nous avons discuté des liens possibles à faire avec le module de la biodiversité en 6<sup>e</sup> année. Enfin, nous avons conclu par un bref bilan de l'an I et entamé certaines discussions pour orienter l'organisation de l'an II de la CA.

Durant la seconde année de la CA, notre première rencontre (A2, R-I) a eu lieu en novembre 2009. Nous avons discuté du bilan de nos rencontres de la première année, puis chacune a présenté au groupe des ressources variées utilisées pour l'enseignement des S-T. Chaque participante avait apporté le matériel didactique (livres, cahier d'activités, etc.) qu'elle utilise soit pour la planification de l'enseignement, soit directement avec les élèves. Puis nous avons assisté à un atelier en éducation environnementale portant plus spécifiquement sur le vermicompostage. Enfin, nous avons participé à un atelier sur le TBI, animé par une des enseignantes du groupe, et partagé des ressources en ligne sur l'utilisation du tableau interactif.

À la deuxième rencontre (A2, R-II), en décembre 2009, des ateliers ont été offerts par des éducateurs du Musée canadien de la nature (MCN) (Ottawa), ainsi que du Musée des sciences et de la technologie du Canada (MST) (Ottawa). Le thème abordé au MCN était l'évolution des mammifères, alors qu'au MST les éducateurs nous ont présenté le système planétaire, les étoiles et les constellations ainsi qu'un atelier sur les forces et l'énergie.

Lors de la troisième rencontre (A2, R-III), en janvier 2010, nous avons eu droit à un atelier sur les Lego. Nous avons aussi mis en commun les différentes applications que nous pouvions faire de ces briques et autres pièces dans le domaine de l'énergie, soit en électricité, ainsi que pour les structures et mécanismes. Nous avons conclu cette rencontre par une discussion autour de l'évaluation en S-T.

À la dernière rencontre de la CA (A2, R-IV), soit en avril 2010, nous avons effectué un parcours de découverte dans une érablière. Nous avons également fabriqué un zine (petit journal de bord à format artistique) portant sur l'identification des végétaux. Nos discussions ont ensuite porté sur l'origine amérindienne du sirop d'érable et sur sa fabrication. Enfin, nous avons conclu notre rencontre par un bilan collectif du vécu dans la communauté d'apprentissage, bilan orienté par une série de questions animées par la chercheuse.

## Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire

**Nancy GRANGER**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**Godelieve DEBEURME**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**Jean-Claude KALUBI**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada



Patrimoine  
canadien Canadian  
Heritage



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Marianne Thériault,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard LaCombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Anne-Marie Bergeron

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

Rédacteurs invités :

**Martine LECLERC et Jean LABELLE**

**Liminaire**

**1 Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**

Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**10 L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages**

Sylvie FONTAINE, Lorraine SAVOIE-ZAJC et Alain CADIEUX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**35 L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité des élèves doués?**

André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Brigitte STANKÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**62 La communauté d'apprentissage professionnelle: une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?**

Jean LABELLE, Viktor FREIMAN et Yves DOUCET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**84 L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres**

Christine HAMEL, Université Laval, Québec, Canada  
Sandrine TURCOTTE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada

**102 Vivre une CAP: appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues**

Martine PETERS et Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**123 La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire**

Martine LECLERC, Ruth PHILION, Catherine DUMOUCHEL, Dominique LAFRAMME et François GIASSON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**155 CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants**

Claire ISABELLE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Éric GENIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Ann Louise DAVIDSON, Université Concordia, Québec, Canada  
Roxane LAMOTHE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**178 Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores**

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada  
Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**196 Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**

Clémence MICHAUD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
Yamina BOUCHAMMA, Université Laval, Québec, Canada

**212 Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire**

Liliane DIONNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

**232 Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire**

Nancy GRANGER, Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

# Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire

**Nancy GRANGER**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**Godelieve DEBEURME**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**Jean-Claude KALUBI**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Au Québec, depuis les années 1960, les différentes réformes ont provoqué des bouleversements dans les pratiques éducatives des enseignants du secondaire. Ces changements posent de nombreux défis aux enseignants, notamment sous l'angle du développement de leurs compétences professionnelles. Dès lors, des mesures de soutien aux enseignants doivent être mises en place afin de les accompagner dans cette transformation de leurs pratiques professionnelles. Dans cet article, nous faisons état d'une recherche-action menée dans une école située dans un milieu socio-économique faible auprès d'enseignants de différentes disciplines scolaires désireux d'améliorer l'apprentissage chez leurs élèves. Le dispositif des *cercles d'apprentissage*

*et d'inclusion* a permis aux enseignants de se mobiliser autour d'un socle commun de pratiques pédagogiques et de s'inscrire dans une démarche réflexive quant aux conditions nécessaires pour mieux intervenir auprès des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire. L'analyse des résultats montre qu'au terme de la recherche-action les enseignants perçoivent des améliorations du climat de la classe, des apprentissages réalisés par leurs élèves et des liens professionnels qu'ils ont tissés grâce au dispositif. Nous désirons surtout rendre compte de l'articulation indispensable des différentes ressources pour que survienne le changement attendu.

---

## ABSTRACT

### **Learning circles and inclusion: a look at the transformation of high school teaching practices**

Nancy GRANGER  
University of Sherbrooke,  
Godelieve DEBEURME  
University of Sherbrooke  
Jean-Claude KALUBI  
University of Sherbrooke

In Québec, since the 1960s a variety of reforms have provoked changes in high school teaching practices. These changes pose many challenges to teachers, especially in terms of professional skill development. Measures should therefore be put in place to support teachers as they transform their professional practices. This article is a report on an action research conducted at a low socioeconomic-status school with teachers from a variety of disciplines who wanted to enhance student learning. The *learning circles and inclusion* system allowed teachers to mobilize around a common set of teaching practices and to be part of a reflective process on conditions needed to better serve exceptional students who are integrated into the regular classroom. An analysis of the results shows that at the end of the study, teachers perceived improvements in the classroom climate, the learning achieved by their students, and the professional connections they formed thanks to the system. We would especially like to emphasize the importance of linking a variety of resources to bring about the expected changes.

## RESUMEN

### Los círculos de aprendizaje y de inclusión: una apreciación de las transformaciones de las prácticas educativas en secundaria

Nancy GRANGER

Universidad de Sherbrooke,

Godelieve DEBEURME

Universidad de Sherbrooke

Jean-Claude KALUBI

Universidad de Sherbrooke

En Quebec, desde los años 60, las diferentes reformas han provocado cambios en las prácticas educativas de los maestros de secundaria. Esos cambios plantean muchos desafíos a los maestros, sobre todo desde el ángulo del desarrollo de sus competencias profesionales. En consecuencia, deben implementarse medidas de apoyo a los maestros con el fin de acompañarlos en la transformación de sus prácticas profesionales. En el presente artículo, presentamos una investigación-acción realizada en una escuela situada en un medio socio-económicamente frágil, con maestros de diversas disciplinas escolares que deseaban mejorar el aprendizaje de sus alumnos. El dispositivo *círculos de aprendizaje y de inclusión*, permitió a los maestros movilizarse en torno a una base común de prácticas pedagógicas e inscribirse al interior de un procedimiento reflexivo en lo referente a las condiciones necesarias para intervenir mejor entre los alumnos que confrontan dificultades que han sido integrados en clase regular. El análisis de los resultados muestra que al final de la investigación-acción, los maestros perciben mejoras en el clima de la clase, en los aprendizajes realizados por sus alumnos y en las relaciones profesionales que se establecieron gracias al dispositivo. Deseamos sobre todo, reportar la articulación indispensable de los diferentes recursos necesarios al advenimiento del cambio esperado.

---

### La réussite pour tous: aspirations et constat

Plusieurs réformes de curriculum ont marqué le système scolaire québécois. Chacune d'elles a instauré des mesures de plus en plus axées sur les besoins de l'enfant pour la scolarisation du plus grand nombre (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). Les visées du programme de formation à l'école québécoise actuellement en vigueur proposent «la réussite pour tous» (MEQ, 2003). Dans cette optique, les enfants qui faisaient autrefois partie de classes dites spéciales sont intégrés à la classe «régulière». Or, le soutien aux élèves en difficulté suppose l'adaptation des pratiques

enseignantes (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005), le développement des compétences professionnelles, l'adoption des dispositifs actifs d'enseignement-apprentissage ainsi que l'apport de toute mesure pédagogique favorisant l'amélioration des pratiques effectives (Avalos, 2002).

Si tous les enseignants devraient adopter ces pratiques, plusieurs études démontrent la nécessité de les appliquer dans les milieux socioéconomiques faibles où la stimulation en matière d'éducation est généralement plus faible (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004). Au Québec, de nombreuses écoles ont été soutenues par la stratégie d'intervention Agir autrement qui visait à améliorer la réussite scolaire des élèves en milieu plus défavorisé. Désireuse de connaître les effets de cette initiative d'envergure, une équipe de chercheurs a analysé les résultats produits par les écoles ciblées et montré que ces dernières ont en majorité échoué dans l'implantation de mesures significatives favorisant la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés (Janosz *et al.*, 2010). Au nombre de leurs constats, les chercheurs soulignent le peu de valorisation qu'accorde le milieu scolaire pour les données provenant de la recherche. Cet état de fait semble corroborer l'inadéquation des pratiques institutionnelles avec les visées éducatives poursuivies par le gouvernement. Leur rapport traduit le manque de planification au sein des établissements scolaires, les difficultés éprouvées quant à l'allocation de ressources différentes misant sur des pratiques novatrices, le peu de soutien offert aux acteurs concernés et un mode de gestion peu favorable à la mobilisation de l'équipe-école. Cependant, l'étude a démontré que les écoles ayant reçu davantage de soutien ont développé leur capacité à apporter les changements souhaités et à appliquer les pratiques effectives recommandées en salle de classe. En revanche, les changements opérés dans les autres écoles apparaissaient plus en périphérie, soutenant des modifications d'ordre organisationnel, telles que la diminution de ratio, la constitution de classes homogènes ou la création d'activités parascolaires.

Ces résultats sont importants, car ils confirment les difficultés éprouvées par le milieu scolaire à entrevoir l'éducation sous de nouveaux horizons. L'inclusion scolaire s'ancre dans une conception humaniste du rapport au savoir. Cette conception appelle les différents acteurs à mettre en veilleuse leur posture actuelle, axée principalement sur l'intention certificative de l'éducation, pour reconsidérer leur rôle dans l'accompagnement de l'apprentissage, considéré comme un continuum du développement des compétences.

Or, les difficultés répertoriées par Janosz *et al.* (2010) quant à la mise en place de pratiques différenciées dans les milieux scolaires confirment les observations d'autres chercheurs qui concluent que la formation initiale reçue par les enseignants ne semble pas les avoir préparés adéquatement à enseigner dans cette optique, notamment en ce qui a trait aux rôles à adopter et aux nouvelles responsabilités qui leur sont attribuées (Gaudreau *et al.*, 2008; MacKay, 2006). À cet égard, de nombreuses études soulèvent l'importance de développer une organisation pédagogique qui encourage l'apprentissage orienté vers l'innovation, la collaboration et la recherche (Galand, Philipot et Frenay, 2006; Santa, 2006). Ainsi, établir un climat de travail chaleureux au sein de la classe permettrait d'encourager le questionnement

chez les élèves, de réguler leurs apprentissages et de tisser des liens avec la matière déjà vue (Rousseau, 2009a).

La mise en place d'un dispositif d'apprentissage collectif permettrait de soutenir les enseignants dans l'acquisition de ces pratiques qui visent à favoriser la réussite des élèves (Eaker et DuFour, 2004; Leclerc, 2012).

### **La communauté d'apprentissage et la communauté d'apprentissage professionnelle**

Selon Wenger (2005), la communauté d'apprentissage met l'accent sur la force de l'engagement dynamique des individus pour qu'ils développent des capacités de prise en charge créative et pour que chaque membre du groupe prenne conscience de son pouvoir de changer les choses. Pour Wenger (2005, p. 237), les connaissances construites au sein d'une organisation apprenante permettent l'émergence de nouvelles expériences et l'acquisition de nouvelles compétences. Prenant appui sur ce type de fonctionnement, la communauté d'apprentissage professionnelle se base sur la démarche de changement planifié et fonctionne comme une équipe de chercheurs réunis autour de thèmes qui traitent de la réussite des élèves à risque (Fullan, 2001). La communauté d'apprentissage professionnelle mise sur la collaboration de tous les intervenants et encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves (DuFour et Eaker, 2004). Dans cette optique, la démarche en communauté doit favoriser la co-formation et la co-construction de sens entre les membres (Bourassa, Phillion et Chevalier, 2007).

## **Une mise en pratique au secondaire**

### **De la communauté d'apprentissage professionnelle aux cercles d'apprentissage et d'inclusion**

Notre étude porte sur un dispositif d'accompagnement continu, inspiré de la communauté d'apprentissage professionnelle, qui a permis de travailler à la transformation des pratiques professionnelles d'enseignants du secondaire. Elle est inscrite au cœur d'une recherche-action plus vaste subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de 2008 à 2010 et dont l'objectif principal était de soutenir les démarches privilégiées par les enseignants pour favoriser la réussite de leurs élèves dans les différentes matières scolaires. Des rencontres avec les enseignants ont été entreprises dans le but d'échanger des idées et de partager des expériences sur des questions spécifiques liées à la pédagogie. Soutenus par la stratégie d'intervention Agir autrement durant sept ans et n'ayant pas réussi à atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés, les enseignants impliqués ressentaient le besoin de développer leur capacité d'intervention auprès des élèves à risque. Les besoins manifestés étaient *a)* de développer leur capacité à identifier précisément les difficultés de leurs élèves à utiliser l'écrit comme moyen de communication dans différentes matières; *b)* de valoriser l'effort; *c)* d'encourager les habiletés sociales; *d)* de favoriser

la résolution de problèmes en salle de classe; et e) de développer des stratégies d'enseignement-apprentissage au premier cycle du secondaire.

Par la même occasion, les enseignants voulaient optimiser le rôle de l'enseignant-ressource dans leur école. Ainsi que l'indiquent les documents ministériels (MELS, 2006), l'enseignant-ressource est un enseignant « régulier » dégagé d'au plus la moitié de sa tâche pour soutenir les élèves en difficulté et les enseignants en classe ordinaire. Or, comme dans cette école le soutien offert visait, la plupart du temps, le suivi comportemental des élèves (impolitesse, devoir non fait, retard ou absentéisme), les enseignants souhaitaient redéfinir le mandat de cette ressource en l'élargissant au soutien pédagogique en salle de classe. Leur intention étant d'encourager l'enseignement de stratégies d'apprentissage communes aux différentes matières dans le plus grand nombre de classes d'un niveau scolaire ou d'un cycle d'apprentissage.

Pour se référer à l'objectif d'offrir à leurs élèves les bases nécessaires à une insertion sociale réussie, les enseignants ont utilisé l'appellation *cercles d'apprentissage et d'inclusion* (MELS, 2003). L'idée des cercles est une métaphore qui illustre le mouvement circulaire d'interdépendance dans lequel s'est inscrite leur réflexion individuelle et collective en fonction des effets perçus sur les apprentissages des élèves.

Le dispositif d'accompagnement comportant des formations de groupes et des moments de soutien individualisés a permis de développer une dynamique de construction sociale entre les acteurs (Philion, 2005; Savoie-Zajc, 2007).

### Formations en grand groupe

Selon Levin (2001), la recherche sur l'impact des réformes scolaires montre que celles-ci échouent souvent dans leurs efforts de modification des pratiques parce que l'accompagnement et le suivi sont négligés, sinon occultés. À l'instar de Vienneau et Ferrer (1999) ainsi que de Landry (2002), nous croyons que l'apprentissage survient lorsqu'on y consacre le temps nécessaire. C'est pourquoi le fait d'accompagner et de soutenir les enseignants tout au long du projet nous est apparu un choix judicieux pour amorcer une réflexion disciplinaire, interdisciplinaire et, finalement, transdisciplinaire quant aux connaissances nécessaires et aux compétences à développer afin d'améliorer la compétence à lire et écrire dans toutes les disciplines chez les élèves en difficulté. Dans cet ordre d'idées, cinq rencontres d'une demi-journée réparties sur l'année scolaire ont été offertes aux enseignants participants par l'enseignante chercheuse et un conseiller pédagogique qui ont agi comme formateurs. Des ateliers basés sur les caractéristiques des élèves en difficulté, les types de pédagogies, les processus d'apprentissage et les stratégies plus spécifiquement liées à l'écrit ont été offerts. Le temps entre les rencontres devait être utilisé pour le réinvestissement des stratégies en classe selon les besoins de chaque enseignant. Ainsi, chaque rencontre était divisée en trois temps. 1) Le début de la rencontre était consacré au rappel de la séance précédente et à la présentation des essais effectués par les participants. 2) À la lumière des commentaires reçus ou des besoins exprimés, l'enseignante chercheuse tentait de dégager, en collaboration avec les enseignants, des pratiques pédagogiques applicables par tous afin de répondre aux difficultés vécues. L'objectif était de dépasser les discours pédagogiques habituels pour développer des façons de

faire originales en posant des questions liées au vécu en salle de classe, en proposant des interprétations, en élaborant des séquences d'enseignement à partir des idées retenues et en définissant de nouvelles règles d'intervention (Bresler, 2004). 3) Dans le but de contribuer activement aux moments de formation, chaque participant devait s'engager à intégrer les pratiques ou les stratégies discutées dans une situation d'enseignement-apprentissage qui serait réinvestie en classe et qui ferait l'objet de discussions lors d'une rencontre subséquente. Pour y arriver, les enseignants avaient la possibilité de recourir au soutien des enseignants-ressources et des formateurs.

### **Soutien par les enseignants-ressources**

Selon Pelletier, Tétreault et Vincent (2005), les membres d'une équipe transdisciplinaire doivent être ouverts à la confrontation entre plusieurs disciplines et schèmes de pensée. Selon ces auteurs, il est important de démontrer une ouverture à ce qui traverse et dépasse leur propre expertise. Dans cette recherche, des enseignants-ressources de différentes disciplines soutenaient les enseignants de disciplines pouvant être distinctes de la leur. En fait, ces enseignants-ressources ont été sélectionnés par la direction, en collaboration avec l'enseignante chercheuse, en fonction de leur capacité à travailler en fonction de situations d'enseignement-apprentissage significatives et de leur connaissance du travail en projet. Les enseignants-ressources étaient des enseignants qui participaient au projet. Leur rôle consistait à assister l'enseignant à l'intérieur de la classe, à planifier avec lui des situations d'enseignement-apprentissage et à produire du matériel pédagogique lié aux stratégies enseignées aux élèves. Les enseignants-ressources servaient, en quelque sorte, de modèles sur lesquels les enseignants pouvaient s'appuyer pour élaborer des séquences d'enseignement-apprentissage favorables à l'éducation inclusive et à l'élaboration des stratégies liées à l'écrit. Le travail en projet a facilité l'intégration des enseignants-ressources, mais a aussi permis d'être plus sensible au contexte d'apprentissage. Ainsi, à l'instar de nombreux auteurs (Wenger, McDermott et Snyder, 2002; Leclerc, 2012), nous avons misé sur le partenariat entre les enseignants afin d'améliorer les chances de succès.

Notre dispositif a été mis en place dans un contexte de recherche-action exploratoire visant à documenter *les effets de la participation des enseignants au dispositif des cercles d'apprentissage et d'inclusion sur la transformation de leurs pratiques professionnelles à l'égard des élèves en difficulté intégrés en classe régulière au secondaire.*

## **Méthodologie**

Selon Dolbec (2006, p. 527), le processus de recherche-action comporte une triple finalité, soit la recherche, l'action et la formation. Pour Dolbec, «la recherche-action est un système d'activités humaines qui vise à faire émerger un processus collaboratif dans le but de produire un changement dans le monde réel». L'accompagnement offert dans le cadre des cercles d'apprentissage et d'inclusion visait à

favoriser ce que Desmarais, Boyer et Dupont (2005) considèrent comme une composante importante de la recherche-action, soit une rencontre à soi et à l'autre dans un espace non seulement de co-construction, mais de co-analyse de sens. Les axes de l'observation, de la réflexion, de la planification et de l'action ont guidé la démarche des acteurs. L'enseignante chercheuse, au même titre que les enseignants concernés, a été considérée comme « un acteur compétent » au sens où chacun s'est engagé à réfléchir sur sa pratique et à l'améliorer au fur et à mesure que le dispositif s'est mis en place (Coenen, 2001).

### **Échantillonnage et caractéristiques des participants**

Notre recherche s'est déroulée dans une école secondaire de la Montérégie située en milieu rural et socioéconomique faible. Au total, neuf enseignants ont manifesté un intérêt à participer au projet. La plupart d'entre eux enseignaient au premier cycle du secondaire. Les enseignants représentaient différentes disciplines scolaires et avaient pour la plupart entre six et dix ans d'expérience dans l'enseignement. Ils souhaitaient tous travailler sur leurs pratiques professionnelles afin de dégager des pratiques communes d'enseignement qui seraient bénéfiques aux élèves en difficulté d'apprentissage intégrés dans leur classe. Ces enseignants ont accepté de s'investir à différents niveaux et de différentes manières dans ce processus basé sur le changement de pratiques. Ils ont participé à des demi-journées de formation qui portaient directement sur les difficultés éprouvées dans leur pratique. Ils ont aussi mené des interventions directes ou indirectes auprès des élèves, en collaboration avec des enseignants-ressources. Finalement, ils ont conduit une réflexion sur leurs pratiques en participant aux collectes de données organisées sous forme d'entrevues semi-dirigés et de groupes de réflexion.

À cet égard, et afin de satisfaire aux exigences éthiques, les participants ont été informés verbalement et par écrit des objectifs de la recherche. Par la suite, ils ont dû signer un formulaire de consentement afin d'autoriser l'utilisation des énoncés recueillis lors des groupes de discussion et des entrevues dans le cadre de la rédaction d'articles à caractère scientifique. Un code a été attribué à chaque participant de façon à respecter son anonymat. De plus, les documents sont restés sous la surveillance de l'enseignante chercheuse tout au long du processus. Enfin, la démarche a été approuvée par le comité éthique de l'université.

### **Outils de collecte, de traitement et d'analyse de données**

Afin de faire émerger les représentations des participants au cours de l'expérience vécue, différents outils ont été utilisés. La démarche réflexive en partenariat (DRAP), soutenue par un logiciel du même nom, a permis de recueillir et d'analyser les énoncés provenant des groupes de réflexion. Le logiciel QDA Miner a servi à analyser les verbatims des entrevues semi-dirigées réalisées avec des enseignants ayant participé au projet (Lewis et Maas, 2007).

### **La démarche réflexive en partenariat**

Le but de cette étude était de recueillir le contenu de discussions centrées sur des situations particulières, soit les pratiques professionnelles des enseignants. Un guide d'entretien semi-directif appelé pour les circonstances « Guide d'entretien DRAP » nous a permis d'orienter la collecte d'informations. Les séances de réflexion ont donc été organisées de manière à créer des discussions entre les enseignants dans une atmosphère de cordialité et à les amener à traduire le plus fidèlement possible les idées dominantes qui délimitent l'expérience vécue (Boudreault et Kalubi, 2006; Donnay, 2001).

L'originalité de cette démarche réside dans le caractère unique de chaque énoncé. Une fois la question lancée, les enseignants s'expriment librement sur ce qui leur vient comme élément de réponse. Chaque énoncé est indépendant et n'a pas à être endossé par les autres participants. Lorsque l'animateur sent que le sujet est épuisé, il lance une autre question jusqu'à ce que le canevas d'entrevue ait été complété.

À la fin de chaque séance, les énoncés sont compilés et retournés aux participants dans un délai d'environ une semaine. Cette étape permet aux acteurs de se réapproprier le savoir dégagé et de se repositionner par rapport à leur propre réalité (De Lavergne, 2007). Ainsi, lors de la réception des énoncés, chaque participant est appelé à les relire et à leur attribuer une cote allant de 0 à 9, en lien avec son degré d'accord avec l'énoncé. Le logiciel DRAP permet une catégorisation des énoncés à la fois quantitative et qualitative qui facilite l'analyse de contenu. Toutefois, certains énoncés méritaient d'être mieux explicités ou nuancés. Considérant la recommandation de Mertens (2005) qui souligne l'importance d'utiliser plusieurs outils pour rendre compte de la complexité d'une recherche, nous avons choisi de réaliser des entrevues semi-dirigées auprès des enseignants participants. Les données extraites des entrevues nous ont donc permis d'enrichir notre compréhension tout en les confrontant avec celles obtenues lors des groupes de réflexion. Au total, six entrevues ont été menées auprès d'enseignants ayant préalablement participé aux groupes de réflexion. Une fois les verbatims retranscrits, les énoncés ont été séparés en segments. Chaque segment a été codé selon les catégories établies. QDA Miner offre la possibilité d'analyser les données selon trois modes : la fréquence des codes attribués aux segments, leur cooccurrence et le croisement entre les variables. Des analyses de contenu ont permis d'en faire ressortir toute la richesse et d'établir des liens de complémentarité avec les données recueillies à l'aide du logiciel DRAP.

### **Journal de bord**

En plus de ces outils de collecte de données, nous avons eu recours à un journal de bord. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), cet instrument soutient l'observation et la réflexion au cours de la recherche. Il permet aussi de dégager le cheminement effectué entre le début et la fin de la recherche. Il sert en plus d'instrument de validation. Le journal de bord utilisé était composé des notes de l'enseignante chercheuse. Ces notes ont permis d'appuyer, de nuancer et d'enrichir les données recueillies au cours de l'étude (Jodelet, 2003) et de commenter les résultats obtenus à la suite des

analyses effectuées au moyen des logiciels DRAP (Boudreault et Kalubi, 2006) et QDA Miner (Lewis et Maas, 2007).

## Résultats

Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider (2007, p. 161) définissent l'éducation inclusive comme « une orientation pour la réflexion pédagogique ». Dans cette perspective, nous avons réuni les enseignants pour qu'ils discutent entre eux de leurs difficultés et qu'ils confrontent leur point de vue avec celui de leurs collègues. Nos résultats montrent que la posture adoptée par les enseignants quant aux rôles qu'ils ont à jouer auprès des élèves est un facteur déterminant pour la réussite de ces derniers. À ce titre, la formation continue et le soutien individualisé aux enseignants peuvent encourager les gestes de médiation pédagogique favorables à la réussite scolaire et éducative des élèves. Cette section traitera des effets de la participation des enseignants au dispositif des cercles d'apprentissage et d'inclusion sur leurs pratiques professionnelles.

### Renforcement des capacités d'action

La formation continue est un élément récurrent dans les écrits empiriques qui traitent de la transformation des pratiques professionnelles (Rousseau, 2009b; MacKay, 2006; Bresler, 2004; Vienneau, 2002). Selon ces auteurs, elle aurait pour fonction de favoriser le travail en collaboration autour d'un projet commun. Certains auteurs (Gaudreau *et al.*, 2008; Gomez, 2004) suggèrent que la formation continue permet les échanges sur les habitudes de travail dans le but de développer des compétences dans la gestion du quotidien et de susciter de nouvelles pratiques. Ajouté à cela, un soutien proximal et continu serait favorable à la mobilisation des acteurs (Janosz *et al.*, 2010).

Dans cet ordre d'idées, nos résultats montrent que la participation des enseignants aux cercles d'apprentissage et d'inclusion a contribué significativement aux visées de la formation continue. En effet, les enseignants rapportent avoir profité des rencontres de groupe pour échanger sur leur façon d'enseigner. Ils ont tenté de s'approprier les nouvelles connaissances acquises en formation et de les intégrer à l'intérieur de situations d'enseignement-apprentissage dans leurs classes respectives: « *Avant, quand j'utilisais les stratégies de lecture, je voyais ça comme une finalité. Maintenant, je les prends plus comme des outils à l'apprentissage.* » Plusieurs enseignants mentionnent que le fait de discuter avec leurs collègues leur a permis d'envisager le travail en collaboration et de mieux comprendre la réalité vécue dans les différentes disciplines scolaires: « *Le projet décloisonne l'enseignement, on finit par tous avoir un objectif commun.* » En ce sens, la formation continue offerte dans le cadre des cercles d'apprentissage et d'inclusion a contribué à mobiliser les enseignants: « *J'ai développé le désir de me pousser plus loin, donner du sens à mes approches, faire connaître plein de choses aux élèves. J'ai hâte de présenter mes projets*

*aux élèves et ils le sentent.*» Plusieurs enseignants ont aussi souligné l'importance de pouvoir relier la théorie à la pratique au cours de ces moments de formation.

Afin d'assurer un soutien à la mise en application des constats dégagés en groupe, nous avons voulu offrir aux enseignants la possibilité de recevoir de l'aide individualisée pour planifier leurs séquences d'enseignement-apprentissage, pour construire du matériel pédagogique utile aux apprentissages des élèves en difficulté et pour les assister dans la modélisation de la compétence à développer. Les enseignants rapportent avoir énormément apprécié ce soutien direct en salle de classe: *« Je trouve que tout le monde collabore et que les élèves sont motivés: je crois que si on continue comme ça, ça ne peut aller que de mieux en mieux et que ça va être bénéfique pour les élèves. »* Ils disent, de plus, avoir mieux compris la pertinence des adaptations suggérées en formation: *« Je pense continuer dans la même veine. »*

### **Mieux connaître les caractéristiques des élèves**

Comme nous voulions procurer aux enseignants une aide soutenue qui répondrait à leurs besoins, des enseignants-ressources ont été mis à la disposition des enseignants. Ainsi, le soutien offert par les enseignants-ressources semble avoir rassuré les enseignants dans l'adaptation de leur pratique: *« Ils étaient toujours là pour me guider, je pouvais par la suite devenir un bon guide pour mes élèves. »* Cet accompagnement semble avoir créé une ouverture pour d'autres types de soutien jusqu'ici à peu près inutilisés, comme celui de l'orthopédagogue: *« Je me suis rendu compte que je devais connaître les caractéristiques des élèves dyslexiques et dysorthographiques. »* Dans un premier temps, les orthopédagogues ont été sollicitées pour informer les enseignants sur les troubles du langage de certains élèves. Puis, dans un deuxième temps, les enseignants les ont consultées dans le but de déterminer les interventions favorables aux apprentissages des élèves en difficulté intégrés dans leur classe. Enfin, certains enseignants ont demandé aux orthopédagogues d'agir comme soutien direct en salle de classe.

Le dispositif des cercles d'apprentissage et d'inclusion a réellement permis d'intégrer une variété de ressources disponibles au sein de la classe et du groupe de formation continue. Ainsi, stimulés par les échanges en groupe, certains enseignants ont décidé d'instaurer des projets communs, de s'entraider dans la construction de matériel didactique, d'arrimer leurs pratiques pédagogiques à des stratégies reconnues comme favorables aux élèves en difficulté. Cette préoccupation à l'égard des besoins à combler chez leurs élèves s'est traduite par l'adoption de nouveaux rôles chez les enseignants.

### **Réinventer les stratégies d'inclusion**

En effet, certains enseignants soulignent qu'ils perçoivent maintenant l'importance d'aller vers les élèves qui éprouvent des difficultés: *« C'est à nous d'aller vers ces élèves, de leur fournir des stratégies. »* Ils disent comprendre que la planification des apprentissages permet de mieux accompagner les apprenants dans la réalisation de la tâche: *« Je vois désormais l'apprentissage comme un continuum. C'est important de se structurer. »* Alors qu'ils étaient axés plutôt sur la pédagogie de type traditionnel, la

plupart des enseignants se décrivent dorénavant comme des guides, des accompagnateurs, des étincelles pour leurs élèves. Nous attribuons ce changement de vocabulaire pour décrire leurs pratiques pédagogiques aux formations auxquelles ils ont participé tout au long du projet. Le fait d'acquérir des connaissances sur les pratiques pédagogiques différenciées, sur les stratégies utiles aux apprentissages et sur les attitudes à mettre en valeur auprès des élèves a grandement contribué à faire changer leur représentation à propos des élèves en difficulté, et par le fait même à percevoir leur rôle différemment. Leur éventail de moyens étant diversifié, les enseignants estiment pouvoir mieux répondre aux besoins de leurs élèves et, ainsi, percevoir des améliorations quant à leur capacité à réaliser les apprentissages nécessaires à leur réussite scolaire. À cet égard, les enseignants disent observer des améliorations notables chez les élèves identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage: *« J'ai appris qu'il y a toujours quelque chose à faire avec les élèves, même la clientèle plus en difficulté. Quand on leur fait vivre des réussites, ils progressent. »* Sur le plan de la réussite éducative, ils soulignent la diminution du stress, l'augmentation de l'engagement des élèves face à la tâche et une relation maître-élève de meilleure qualité: *« Le climat de classe est très bon quand on fait les stratégies. »* Certains mentionnent aussi des améliorations sur le plan de la performance académique qu'ils semblent attribuer à leurs nouvelles pratiques: *« J'ai été surpris de voir ce dont les élèves étaient capables simplement en changeant ma façon de faire. »*

### **Vers un leadership organisationnel collaboratif**

Selon Brodeur, Daudelin et Bru (2005), les enseignants ont peu d'occasions pour mener à bien un dialogue constructif avec leurs partenaires et se sentent parfois déstabilisés dans un tel contexte. Dans le but d'offrir une opportunité d'échanger en contexte de groupe, les formations que nous avons mises en place exigeaient une certaine remise en question de soi-même et de sa pratique, mais aussi une nécessaire interaction avec les autres: *« Certains profs ont encore peur. C'est menaçant. »* Lors de ces formations, le défi consistait pour les enseignants à discuter de leur pratique personnelle, à identifier des stratégies utilisées en salle de classe, à expliquer comment celles-ci sont employées et à dégager des constantes de manière à pouvoir les arrimer soit entre les différentes disciplines d'un même niveau, soit entre les mêmes disciplines scolaires sur différents niveaux. L'arrimage nécessite un certain consensus et est le résultat d'une volonté de la part des enseignants de travailler ensemble dans un but commun: *« Moi, j'étais peu convaincu de l'expérience [au départ] mais, à force de dialoguer avec mes collègues, j'ai vu que mes élèves avaient besoin d'aide et l'expérience a été très concluante. »* La décentration par rapport à soi-même est ici inévitable et suppose de considérer l'autre comme une source possible d'enrichissement, plutôt que comme une menace pour soi-même. Le même défi s'est présenté dans la relation à établir avec l'enseignant-ressource. Pour les enseignants, il n'est pas aisé de faire entrer quelqu'un dans leur classe. Plusieurs ont souligné la nécessaire ouverture d'esprit et le caractère déstabilisant de cette situation. La peur d'être jugé par l'autre, d'être pris en défaut ou encore de perdre la relation privilégiée avec leurs élèves fait partie des difficultés rencontrées. Bien que les enseignants qui ont

participé à la collecte de données disent avoir transcendé leurs craintes et avoir vécu cette déstabilisation comme une opportunité de grandir au contact des autres, il convient de considérer la formation continue comme un défi complexe que les enseignants doivent accepter de relever pour amorcer le changement. Le leadership de la direction d'établissement serait primordial selon les enseignants: « *La direction doit être plus souple et encourager les initiatives dans l'école*»; « *C'est important qu'elle encourage tout le personnel à se former et à se questionner* ». Ainsi, l'implication de la direction permettrait de mobiliser et d'impliquer l'ensemble des acteurs vers la poursuite des pratiques éducatives identifiées comme favorables à la réussite des élèves en contexte d'inclusion.

## Conclusion

Dans cette recherche, notre objectif principal était de documenter les effets de la participation des enseignants au dispositif des cercles d'apprentissage et d'inclusion sur la transformation de leurs pratiques professionnelles à l'égard des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire au secondaire. Des groupes de discussion et des entrevues semi-dirigées nous ont servi à recueillir les propos des enseignants participants. L'analyse des énoncés nous a permis de relever les principaux effets perçus à la suite du travail en communauté réalisé par ces derniers. De façon unanime, les enseignants rapportent avoir pris conscience qu'ensemble ils pouvaient répondre plus adéquatement aux besoins de leurs élèves. De plus, ils soulignent que leur participation au dispositif des cercles d'apprentissage et d'inclusion a eu un effet mobilisateur et que ce sont les conditions mises en place qui ont favorisé leur engagement dans le projet. Dans un premier temps, ce dispositif comprenait des lieux de partage offrant de réelles possibilités d'échange et de confrontation d'idées. Ces espaces ont permis aux enseignants d'être en contact avec les attitudes, les croyances et les représentations de leurs collègues. Tous ensemble, ils ont pu établir leurs besoins, ceux de leurs élèves et de travailler à la poursuite de buts communs. Dans un deuxième temps, le soutien donné par les formateurs et les enseignants-ressources s'est avéré être une autre condition importante pour maintenir l'engagement des enseignants dans le projet, une condition qui a eu aussi pour effet de favoriser le transfert des connaissances théoriques acquises en formation vers la salle de classe. Dans un troisième temps, les enseignants ont rappelé que la connaissance approfondie des différents programmes de formation par les formateurs leur a permis de développer une vision transversale du continuum des apprentissages au secondaire.

La communauté d'apprentissage professionnelle a constitué un lieu privilégié pour aborder les apprentissages dans une perspective transdisciplinaire. Cette recherche-action a été menée dans une seule école. Nous souhaiterions pouvoir élargir notre champ d'action en accompagnant d'autres équipes d'enseignants pour vérifier la transférabilité de notre dispositif dans les différents milieux scolaires. L'école secondaire revêt des caractéristiques particulières par la diversité des matières qui y sont enseignées et le niveau de spécialisation de ses enseignants. La

création de zones de partage peut constituer une voie prometteuse pour l'arrimage des pratiques professionnelles et l'instauration d'une plus grande cohésion entre les acteurs qui souhaitent répondre plus adéquatement aux besoins des élèves intégrés au sein de la classe ordinaire.

---

## Références bibliographiques

- AUDIGIER, F. (2012). Lire, écrire, maîtriser de l'information... *Forumlecture.ch*, 3, 1-17. Récupéré de [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch)
- AVALOS, B. (2002). How do we do it? Global rhetoric and the realities of teaching and learning in the developing world. Dans C. Sugrue et C. Day (dir.), *Developing Teachers and Teaching Practices: International Research Perspectives* (p. 181-198). Londres: Routledge Falmer.
- BAUDRIT, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153, 121-149.
- BOUDREAULT, P. et KALUBI, J.-C. (2006). *Animation de groupes: une démarche réflexive d'analyse*. Montréal: Carte Blanche.
- BOURASSA, M., PHILION, R. et CHEVALIER, J. (2007). L'analyse de construits: une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, 35(2), 78-116.
- BRESLER, L. (2004). La construction d'un nouveau domaine d'expertise pour les enseignants: la transdisciplinarité. *Recherche et formation*, 47, 25-40.
- BRODEUR, M., DEAUDELIN, C. et BRU, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- COENEN, H. (2001). Recherche-action: rapports entre chercheurs et acteurs. Dans G. A. Gilles et A. Lévy (dir.), *La recherche-action: perspectives internationales* (p. 19-32). Paris: Eska.
- DE LAVERGNE, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, Hors série 3. Actes du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative ».
- DESMARAIS, D., BOYER, M. et DUPONT, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire: dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.
- DOLBEC, A. (2006). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 505-540). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- DONNAY, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain? *Recherches qualitatives*, 22, 34-53.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3<sup>e</sup> éd. New York: Teachers College Press.
- GAUDREAU, L., LEGAULT, F., BRODEUR, M., HURTEAU, M., DUNBERRY, A., SÉGUIN, S. P., LEGENDRE, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire. Montréal: UQAM.
- GAUTHIER, C., MELLOUKI, M., SIMARD, D., BISSONNETTE, S. et RICHARD, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés: une revue de littérature*. FQRSC, Chaire de recherche de formation à l'enseignement. Québec: Université Laval.
- GOMEZ, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, 47, 105-126.
- HORD, S. et SOMMERS, W. (2008). *Leading Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- JANOSZ, M., BÉLANGER, J., DAGENAIS, C., BOWEN, F., ABRAMI, P., CARTIER, S. C., et TURCOTTE, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble: synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- JELLAB, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques: entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.
- JODELET, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. Dans S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 139-164). Paris: Presses universitaires de France.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- LAFORTUNE, L. et LEPAGE, C. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LANDRY, R. (2002). L'unité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2). Récupéré de <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/02-landry.html>
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M. et MOREAU, A. C. (2008). *Vers la réussite en littératie: où en sommes-nous? Cadre théorique*. Gatineau, Québec: Université du Québec en Outaouais.

- LEWIS, B. et MAAS, S. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-model qualitative data analysis software, *Field Methods*, 19, 87-108.
- LOUIS, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organisational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-489.
- MACKAY, W. A. (2006). *L'inclusion scolaire. Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Halifax, N.-É.: AWM Legal Consulting.
- MERTENS, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale des services à la gestion.
- PELLETIER, M.-È., TÉTREAULT, S. et VINCENT, S. (2005). Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16(1-2), 75-95.
- PHILION, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation* (thèse de doctorat inédite). Ottawa: Université d'Ottawa.
- PLAISANCE, É., BELMONT, B., VÉRILLON, A. et SCHNEIDER, C. (2007). Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire et de la scolarisation*, 37(1), 159-164.
- ROUSSEAU, N. (2009a). *Des initiatives inspirantes de réinsertion en milieu communautaire. Identification et validation des contenus*. Cahier D, 2<sup>e</sup> Rencontre nationale des organismes communautaires de lutte au décrochage – ROCQLD, Saint-Augustin-de-Desmaures. Récupéré de [rocqld.org/public/files/2009/10/s\\_atelier\\_d.pdf](http://rocqld.org/public/files/2009/10/s_atelier_d.pdf)
- ROUSSEAU, N. (2009b). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Dans P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre. Formations et pratiques d'enseignement en question*, 9, 97-115.
- ROY, P. et HORD, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490-501.
- SANTA, C. M. (2006). A vision for adolescent literacy: Ours or theirs? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 466-476.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2007). L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovatif: entre créativité et formation* (p. 63-75). Bruxelles: De Boeck.

- SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation, e-293*, 9-20.
- SCHÖN, D. A. (1983). *How Professionals Think in Action*. New York, NJ: Basic Books.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et MUKAMURERA, J. (dir.) (2001). Le renouvellement de la profession enseignante: tendances et défis des années 2000. *Éducation et francophonie, 29*(1). Récupéré de <http://www.acef.ca/revue/XXIX-1>
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie, 30*(2). Récupéré de <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/10-vienneau.html>
- VIENNEAU, R. et FERRER, C. (1999). En route vers une pédagogie actualisante: un projet intégré de formation initiale à l'enseignement. *Éducation et francophonie, 27*(1). Récupéré de [www.acef.ca/revue/XXVII/articles/vienneau.html](http://www.acef.ca/revue/XXVII/articles/vienneau.html)
- WENGER, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens et identité*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- WENGER, E., McDERMOTT, R. et SNYDER, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.