

# La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire

Professional learning communities and  
the benefits for education systems

Martine **Leclerc**  
Université du Québec en Outaouais

Catherine **Dumouchel**  
Université du Québec en Outaouais

Martine **De Grandpré**  
Université du Québec en Outaouais

doi:10.18162/fp.2015.285

## Résumé

Cette recherche vise à comprendre comment l'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) a des retombées sur l'organisation scolaire. Elle a été menée dans trois équipes-écoles couvrant trois ordres d'enseignement et a impliqué 42 participants. Les entretiens de groupe et les entretiens individuels semi-dirigés constituent les principaux outils de collecte de données. Cette recherche fait ressortir l'impact de la CAP sur l'organisation scolaire, principalement lors de la construction du contexte de travail, dans la prise de décision s'appuyant sur des données, dans l'interdépendance entre les intervenants ainsi que dans le déploiement du leadership.

### Mots-clés

**Communauté d'apprentissage professionnelle, collaboration, réussite scolaire, organisation scolaire, leadership**

## Introduction

Le récent rapport de l'OCDE (2012) fait largement état de l'importance d'améliorer l'équité et de réduire l'échec scolaire. Il mentionne la justice sociale comme étant un concept primordial à instaurer dans les milieux scolaires afin de combattre les inégalités sociales. Cet objectif vise à s'assurer que tous les élèves soient traités de façon équitable et que l'on réponde à la diversité de leurs besoins dans le but de les faire progresser dans leurs apprentissages.

Afin d'atteindre un tel objectif, de nombreux auteurs remettent en question les modalités de formation continue des enseignants qui ne permettent pas de soutenir et d'assurer la pérennité de changements de pratiques (Clarke, 2014; Harris et Jones, 2010). Certains soulignent le pouvoir de la collaboration entre les enseignants en vue de trouver les solutions les mieux adaptées aux besoins diversifiés des élèves (Corriveau, Boyer et Fernandez, 2009). De plus, il semble émerger un constat dans la littérature concernant la contribution majeure de l'évaluation **pour soutenir l'apprentissage** des élèves (Laveault, 2014; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011). Dans cette optique, l'évaluation formative est devenue une composante essentielle de la planification de l'enseignement et est vue comme un soutien à l'apprentissage, d'où l'expression « évaluation-soutien-apprentissage », de l'anglais « *assessment for learning* », qui est liée aux pratiques quotidiennes des enseignants. Ces enseignants « réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (Laveault, 2014, p. 4). Ainsi, dans un tel contexte de travail, « la responsabilité des actes professionnels d'enseignement [...] devient en partie collective. Les cloisons des classes, jusqu'alors demeurées relativement étanches [sont] plus perméables à la collaboration » (Corriveau et al., 2009,

p. 4). Chacun doit constamment enrichir son bagage de connaissances par les savoirs partagés des collègues afin de raffiner son art d'enseigner.

À cet égard, le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) s'avère une voie prometteuse. D'ailleurs, les chercheurs s'accordent pour affirmer l'influence positive de ce type de travail sur les apprentissages des élèves (Harris, 2006; Hopkins et Reynolds, 2001; Hord et Sommers, 2008). À titre d'exemple de résultats documentés empiriques, la recherche de Labelle, Freiman et Doucet (2013) effectuée au Nouveau-Brunswick chez des enseignants de trois ordres d'enseignement indique 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. Cela fait écho à la recherche d'Olivier et Hipp (2006). Ces derniers ont réalisé une recherche longitudinale de cinq ans auprès des écoles élémentaires d'un district scolaire américain en utilisant une méthode mixte de collecte de données. Ils concluent qu'il existe une corrélation positive significative entre la capacité de leadership de l'école, l'efficacité collective des enseignants, leur responsabilité collective et le travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Tout comme Lieberman (2009), ces chercheurs soutiennent que les résultats des élèves qui se sont améliorés dans les tests à grande échelle sont attribuables au fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle où l'apprentissage des élèves est au centre du questionnement des enseignants et à la structure mise en place pour soutenir les changements des pratiques.

Plusieurs instances scolaires incitent fortement les directions d'école à modifier la structure de leur école pour qu'elle devienne une CAP (Clarke, 2014; Fullan, 2014; MELS, 2011, Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007). Toutefois, il semble que les directions d'école ont des compétences limitées dans certains volets liés à l'implantation de ce mode de fonctionnement, principalement dans l'analyse des résultats des élèves et dans la rédaction d'objectifs permettant l'amélioration de l'apprentissage des élèves (Dumas, 2010; Génier, 2013), de même que pour développer un travail collaboratif au sein de l'école et instaurer la nouvelle structure de fonctionnement qu'exige la CAP (Isabelle, Génier, Davidson et Lamothe, 2013).

Plusieurs auteurs soulignent que la structure organisationnelle est intimement liée à l'implantation de la CAP. Par exemple, la mise en place de ce mode de fonctionnement sera facilitée là où un haut niveau de confiance règne (Hargreaves et Fink, 2006), où une vision et des priorités sont clairement établies (DuFour et Eaker, 2004), où l'espace et le temps pour les rencontres collaboratives ainsi que des moyens de communication propices à susciter l'interaction entre les intervenants sont mis à la disposition des enseignants (Center for Comprehensive School Reform and Improvement [CCSRI], 2009; Hord et Sommers, 2008; Huffman et Hipp, 2003; Leclerc, 2012; Prud'Homme et Leclerc, 2014). Toutefois, peu d'études sur la CAP ont été effectuées en milieu francophone, et les recherches ne permettent pas de voir comment l'organisation scolaire est affectée selon que la CAP est implantée au primaire, au secondaire ou à la formation générale des adultes. Il y a donc lieu de voir de quelle façon la CAP affecte l'organisation scolaire en étudiant son implantation dans des écoles francophones et à différents ordres d'enseignement.

## Fondements conceptuels

Dans cette section, le concept de communauté d'apprentissage professionnelle sera défini ainsi que son lien avec la progression des apprentissages. Cela sera suivi de précisions concernant l'organisation scolaire.

### *La communauté d'apprentissage professionnelle*

Il semble que ce soit Hord (1997) qui ait fait émerger le terme « communauté d'apprentissage professionnelle » (CAP), répondant ainsi aux besoins de rendre les écoles plus efficaces. Bien qu'il n'y ait pas de définition universelle de ce qu'est une CAP, il existe un consensus dans la littérature scientifique pour dire qu'il s'agit d'un regroupement d'individus qui travaillent en collaboration pour améliorer le rendement des élèves; qui exercent une pratique réflexive et qui cherchent constamment à se perfectionner sur le plan professionnel. De plus, l'accent mis sur les résultats doit amener les enseignants, à titre de professionnels, à prendre des décisions basées sur des preuves (DuFour, 2004, 2011). Dans cette optique, « l'évaluation pour améliorer l'apprentissage » prend tout son sens.

### *La CAP et la progression des apprentissages des élèves*

Le questionnement portant sur la progression des apprentissages des élèves constitue le cœur même du travail en CAP. Ce n'est que par une collecte de données basées sur des observations fréquentes en salle de classe et par l'analyse des données récoltées que ce questionnement est possible (Eaker, DuFour et Burnette, 2004). Afin de mieux comprendre la portée de ce mode de fonctionnement, il convient de préciser en quoi consiste l'organisation scolaire.

### *L'organisation du travail scolaire*

De façon classique, l'organisation scolaire fait référence aux tâches des divers membres d'un groupe, de même qu'aux liens qui les unissent. Plus spécifiquement, elle est caractérisée par les différents systèmes, soit la division des tâches, la distribution des rôles, le système d'autorité, le système de communication et le système de contribution-rétribution (Bergeron, 2006; Raynal et Rieunier, 1997). Par conséquent, une structure organisationnelle constitue un cadre définissant les relations de travail entre les individus et les unités qui forment une organisation et c'est la coordination qui permet d'établir un lien entre toutes les personnes y travaillant : « Elle est gage de synergie, de travail en équipe et de coopération » (Bergeron, 2006, p. 385). Par exemple, dans une école traditionnelle, un ordre semble s'y dégager : « [...] programmation des apprentissages à l'échelle du système et à l'échelle de la classe, découpage annuel, regroupement des élèves, par degrés, par niveaux en créant le plus d'homogénéité possible, système de promotion et de redoublement annuel, notations des connaissances ou des compétences des élèves, triage des élèves vers des filières spécialisées, etc. » (Capitanescu Benetti et Medioni, 2013, p. 3). Cette structure de l'école traditionnelle fait référence à ce que Bergeron (2006) qualifie de « structure mécaniste » qui favorise la communication à la verticale, indiquée lorsque l'environnement est stable. Par opposition, une « structure organique », moins rigide, incite les gens à travailler en équipe et à

communiquer fréquemment entre eux pour résoudre divers problèmes afin de s'adapter rapidement à l'évolution des circonstances (Bergeron, 2006). L'organisation du travail scolaire est donc contextualisée, disposant de règles de travail précises, permettant de coordonner et de planifier les activités, mais avant tout, c'est un processus qui consiste à mettre de l'avant des moyens en vue d'obtenir un résultat (Gather Thurler et Maulini, 2007).

## Démarche méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans un cadre qualitatif et interprétatif, permettant ainsi de comprendre le sens donné par un participant à son expérience (Savoie-Zajc et al., 2011).

### *Milieus et participants*

Notre étude s'est déroulée dans trois milieux différents correspondant à trois ordres d'enseignement, soit une école primaire de la région de Québec, une école secondaire de la région de l'Outaouais (secteur adaptation scolaire), ainsi qu'à la formation générale des adultes dans la même région. Ces établissements ont retenu notre attention en vertu de leur volonté à progresser comme CAP et de la conviction démontrée par la direction quant à l'efficacité d'un tel mode de fonctionnement. Tous ces milieux avaient choisi l'apprentissage de la lecture comme domaine prioritaire ciblé. En tout, 42 participants ont été impliqués, soit 5 membres de la direction d'école, 32 enseignants, 3 orthopédagogues et 2 conseillères pédagogiques (voir le tableau 1).

### *Instrument de collecte de données*

La recherche s'est déroulée sur trois ans, soit de 2011 à 2013, et chaque année, des rencontres de groupes ainsi que des rencontres individuelles ont eu lieu, permettant ainsi de juger de l'évolution de l'école comme CAP et d'en constater des retombées sur l'organisation. L'entretien de groupe et l'entretien individuel semi-dirigés constituent les principaux instruments de collecte de données. En tout, 12 entretiens de groupe d'environ deux heures et 96 entretiens individuels semi-dirigés d'environ 45 minutes ont été réalisés. Un schéma d'entrevue comportant essentiellement des questions ouvertes a été utilisé. Il permettait à la fois de cerner comment se faisait le travail en CAP et de voir en quoi l'organisation scolaire était affectée (voir le tableau 2). De plus, des observations dans les milieux d'enseignement et une analyse documentaire (ordres du jour et comptes rendus des rencontres collaboratives, journaux de bord, plans de réussite) ont été réalisées afin de nous renseigner davantage sur l'expérience vécue.

Tableau 1

*Description des milieux et des participants*

	<b>École primaire</b>	<b>École secondaire (secteur adaptation scolaire)</b>	<b>Formation générale des adultes</b>
<b>Milieu</b>	École en milieu urbain, 275 élèves de la maternelle 4 ans à la sixième année. Tous les enseignants sont impliqués dans le projet CAP.	École en milieu urbain, 1700 élèves dont 220 en adaptation scolaire. Les enseignants en adaptation scolaire sont impliqués dans le projet CAP.	École en milieu urbain formée de 4 centres d'éducation aux adultes. 2 centres sont impliqués dans le projet CAP pour un total de 650 élèves.
<b>Personnel visé par la CAP</b>	1 direction d'école 16 enseignants (préscolaire, premier et deuxième cycle du primaire) 2 orthopédagogues 1 conseillère pédagogique	1 direction d'école 1 direction adjointe 8 enseignants en adaptation scolaire	1 direction d'école 1 direction adjointe 8 enseignants à la formation générale des adultes 1 orthopédagogue 1 conseillère pédagogique
<b>Description des participants</b>	Âge moyen : 41 ans Sexe : 1 M et 19 F. 17 ont un diplôme de premier cycle universitaire en enseignement et 3 autres ont un diplôme de deuxième cycle.	Âge moyen : 32,4 ans Sexe : 2 M et 8 F. 8 ont un diplôme universitaire de premier cycle et 2 ont un diplôme de deuxième cycle	Âge moyen : 48,8 ans Sexe : 2 M et 10 F. 9 ont un diplôme universitaire de premier cycle et 3 ont un diplôme de deuxième cycle.
<b>Outils de collecte de données</b>	Entretiens de groupe : 6 Entretiens individuels : 30 Observations : 15 Analyse documentaire	Entretiens de groupe : 3 Entretiens individuels : 30 Observations : 12 Analyse documentaire	Entretiens de groupe : 3 Entretiens individuels : 36 Observations : 12 Analyse documentaire

Tableau 2

*Protocole d'entrevue*

<b>Questions</b>	<b>Composantes organisationnelles (Bergeron, 2006)</b> <b>Indicateurs d'une CAP (Leclerc, 2012)</b>
Comment décririez-vous votre expérience comme communauté d'apprentissage professionnelle? Qu'est-ce qu'une CAP pour vous? Expliquez votre travail comme CAP.	Concept de responsabilité <i>Vision, valeurs, domaines prioritaires</i>
Quelles sont les activités que vous faites comme communauté d'apprentissage professionnelle? De quoi avez-vous parlé lors de vos rencontres collaboratives?	Réalisation de plans et objectifs Objets de collaboration <i>Thèmes abordés</i>
Comment les équipes collaboratives ont-elles été formées?	Regroupement (unités)
Combien de fois ont lieu les rencontres collaboratives (fréquence, durée)? Comment déterminez-vous l'ordre du jour? Qui animait? Parlez-moi de la structure que vous avez lors de ces rencontres. Pourquoi avoir fait ces choix?	Liens Tâches, fonctions et rôles <i>Conditions physiques et humaines</i>
Jusqu'à quel point la direction est-elle impliquée? Comment voyez-vous son rôle? Qu'est-ce qu'une direction peut faire pour vous appuyer comme CAP?	Tâches, fonctions et rôles Influence, coordination <i>Leadership</i>
Comment voyez-vous le rôle de la conseillère pédagogique? Celui de l'orthopédagogue? Celui de l'enseignant?	
Comment se font les prises de décision?	
Qu'avez-vous appris lors de vos rencontres collaboratives?	Liens, réseaux <i>Diffusion de l'expertise</i>
Jusqu'à quel point les informations, les connaissances et les compétences sont partagées entre les collègues? De quelle façon?	Liens, réseaux <i>Diffusion de l'expertise</i>
Parlez-moi des données d'apprentissage que vous utilisez. Comment les données des apprentissages sont-elles utilisées pour prendre des décisions d'ordre pédagogique?	Prise de décisions <i>Prise de décisions et utilisation des données</i>

**Plan d'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 du chercheur qui part des énoncés recueillis pour découvrir les interactions et les concepts. Elle se déroule en deux temps principaux : une première lecture du matériel recueilli permet de constituer une synthèse et de faire ressortir les principales catégories émergentes. Ensuite, lors 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.3*.

Les analyses croisées des résultats de ces trois équipes-écoles relevant de trois ordres d'enseignement ont permis de dégager l'impact du travail en CAP sur l'organisation scolaire.

## Résultats et interprétation

### *Construction d'un contexte pour la CAP*

Dans les trois ordres d'enseignement, la CAP a été établie comme élément prioritaire, en l'inscrivant clairement dans les documents officiels, ce qui constitue une base solide à son implantation (DuFour, 2011). De cette façon, il se construit activement un contexte pour l'implantation de la CAP (Bolan et al., 2005; CCSRI, 2009) permettant de faire un choix éclairé des actions à entreprendre, telles que la formation des équipes collaboratives, l'établissement de structure facilitant le travail d'équipe ainsi que les mécanismes de communication et de concertation.

### **Constitution des équipes collaboratives plus compliquée à certains ordres d'enseignement**

Si la formation des équipes collaboratives est relativement aisée à effectuer au primaire en faisant le plus souvent les regroupements par cycle d'études, il en est autrement lorsqu'il s'agit de former les équipes collaboratives à la formation générale des adultes et même en adaptation scolaire au secondaire. Cette difficulté provient des particularités de la clientèle et de la dispersion du personnel enseignant. En effet, la clientèle hétérogène (âge, matière ou milieu de provenance) constitue un défi de taille, comme le souligne cette enseignante à la formation générale des adultes : « *Ce sont tous des étudiants qui ont des mesures adaptatives, qui sont tous en retard scolaire* ». Le défi de la clientèle hétérogène est également relevé par tous les enseignants en adaptation scolaire au secondaire : « *On a des classes tellement différentes. En FPT [formation préparatoire au travail], c'est différent qu'en CPC [cheminement particulier continu]. Ils évoluent beaucoup moins* ». Par conséquent, il devient difficile, tant à la formation générale des adultes qu'en adaptation scolaire, de former des équipes collaboratives ayant un intérêt commun quant à l'apprentissage des élèves. Ces résultats vont de pair avec les conclusions de Savoie-Zajc et al. (2011) voulant que des particularités de certains milieux rendent difficile la mobilisation autour d'un but commun. Cette nécessité de voir de façon judicieuse à la formation des équipes collaboratives constitue une démarche nécessaire faisant référence à ce que Bergeron (2006) considère comme le regroupement des membres de l'organisation ou les unités.

Enfin, le roulement de personnel constitue un défi de taille qui touche la formation des équipes collaboratives, principalement en adaptation scolaire au secondaire, comme l'explique la directrice adjointe de l'école secondaire : « *J'ai vécu des départs de profs pour toutes sortes de raisons. [Il faut] trouver un moyen pour intégrer les nouveaux profs tranquillement* ». Le directeur de la formation générale des adultes souligne également cette préoccupation : « *Nous autres, pour la CAP de l'année prochaine, c'est vraiment de regarder comment on l'organise et comment on la structure avec l'ajout du nouveau personnel* ». Cette préoccupation n'est pas ressortie dans les propos des participants du primaire. Ces résultats confirment ceux de Savoie-Zajc et al. (2011) qui soutiennent que la stabilité du personnel constitue un élément organisationnel lié à l'implantation d'une CAP.

### **Besoins semblables concernant la structure facilitant le travail d'équipe, peu importe l'ordre d'enseignement**

Avoir du temps de qualité pour les rencontres collaboratives est un élément qui est ressorti très fortement dans les propos et semble constituer une composante essentielle à l'implantation réussie de la CAP tant au primaire, au secondaire qu'à la formation générale des adultes. Dans les trois ordres d'enseignement, des libérations ont assuré que les rencontres collaboratives se fassent pendant le temps de classe. De plus, au primaire, l'horaire a été retravaillé afin que les enseignants disposent de moment de planification commun. Toutefois, il semble plus difficile de changer l'horaire au secondaire et à la formation générale des adultes pour permettre certains moments de rencontres, principalement à cause des contraintes liées aux nombreux intervenants impliqués et aux multiples cheminements scolaires.

Toutefois, avoir du temps de rencontre ne suffit pas et, peu importe l'ordre d'enseignement, un défi de taille est bien présent, soit celui de rendre les rencontres les plus efficaces possible, entre autres par un ordre du jour, des rôles spécifiques, un compte rendu, le respect d'un horaire de travail. En somme, les équipes ont vu l'importance de se donner une structure et des normes de fonctionnement pour éviter que les discussions aillent dans tous les sens et constituent une véritable perte de temps d'où émerge la frustration des participants.

### **Un accompagnement qui diffère selon l'ordre d'enseignement**

À la formation générale des adultes, les rencontres collaboratives sont judicieusement préparées par la conseillère pédagogique et l'orthopédagogue en partenariat avec les enseignants, en s'appuyant notamment sur un ordre du jour, un partage des responsabilités quant aux rôles à assumer et un fil conducteur permettant de suivre l'évolution des rencontres. Au primaire, c'est l'orthopédagogue qui assume cette fonction, alors qu'au secondaire, c'est une animatrice pédagogique (une enseignante qui est libérée de quelques périodes d'enseignement pour offrir du soutien à ses collègues) qui travaille de concert avec la direction adjointe pour structurer les rencontres. Bref, dans les trois ordres d'enseignement, il semble se dégager une nécessité que les équipes collaboratives soient accompagnées, mais la forme d'accompagnement diffère selon le milieu.

### **Divers mécanismes de communication selon l'environnement**

À la formation générale des adultes et en adaptation scolaire au secondaire, le partage entre collègues est facilité par la mise en place de différentes structures, par exemple les comptes rendus des rencontres sont déposés sur l'intranet de l'école dans un dossier informatique commun. Les enseignants rendent également accessibles dans ce dossier les documents et outils utilisés en classe avec succès afin de créer une banque de ressources pédagogiques pouvant servir aux différents intervenants, année après année.

À l'école primaire, en plus de cet intranet pour partager les ressources, et afin de faciliter la collaboration et le partage, la direction fournit un local de littératie où les enseignants se rencontrent pour discuter des apprentissages des élèves, mais également pour disposer des ressources matérielles nécessaires, comme les livres nivelés et les trousseaux d'évaluation. Pour les enseignants en adaptation scolaire au secondaire, c'est plutôt un coin spécifique pour les ressources à partager qui a été organisé dans le local du personnel. Cela correspond à ce que Hord (1998) appelle la création d'un espace de collaboration et fait référence aux réseaux de communications entre les individus (Bergeron, 2006).

### ***Prise de décision s'appuyant sur une culture de données***

Un des changements marquant dans les trois milieux participant à notre recherche, c'est la reconnaissance de la nécessité d'une collecte fréquente de données basées sur des observations en classe et de moments réservés à leur analyse.

### **Implantation d'une culture de données qui représente un défi de taille plus difficile à surmonter au secondaire**

Il ressort après trois ans de l'implantation de la CAP dans les trois milieux que cette culture des données est en émergence chez les participants en adaptation scolaire au secondaire alors qu'elle semble plus solide à la formation générale des adultes et au primaire. Cette démarche de prise de décision liée aux données d'apprentissage, quoique nécessaire selon les propos des participants, demeure difficile à implanter en adaptation scolaire au secondaire principalement à cause de la particularité de la clientèle, aux horaires qui sont moins flexibles qu'au primaire et aux multiples facettes à prendre en compte dans le développement scolaire des élèves de ce milieu, mais surtout parce que, selon les propos des enseignants, les outils ne sont pas suffisamment adaptés à la clientèle.

### ***Stress lié au programme à couvrir et aux tests de fin d'études – Préoccupations plus marquées au secondaire et à la formation générale des adultes***

Enseigner en fonction de la différence des élèves et tenir compte du programme constituent des dilemmes pour la plupart des enseignants des trois ordres d'enseignement, et cette préoccupation est davantage marquée au secondaire et à la formation générale des adultes. Par exemple, les tests provinciaux s'appuient en grande partie sur des attentes spécifiques et cela préoccupe au plus haut point, particulièrement les enseignants du secondaire qui ont peur de manquer de temps pour couvrir leur programme, puisqu'ils n'ont que quelques périodes par semaine à leur disposition. Cela confirme les recherches de Savoie-Zajc et al. (2011) et de Liberman (2009) qui soutiennent qu'implanter une CAP au secondaire est un défi, principalement à cause du nombre d'enseignants impliqués.

Ce défi lié à la pression de couvrir le programme est également présent à la formation générale des adultes. En effet, on y retrouve des élèves qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et qui s'inscrivent pour aller y chercher les crédits nécessaires pour poursuivre des études dans le programme de leur choix. Les enseignants sentent donc une certaine pression afin de les voir compléter le plus rapidement possible leur cheminement scolaire, car ce sont parfois les élèves eux-mêmes qui s'inquiètent à ce propos.

Bref, tant au secondaire qu'à la formation générale des adultes, la programmation des apprentissages et le système de promotion, de même que le triage des élèves vers des filières spécialisées (Capitanescu Benetti et Medioni, 2013) font en sorte que la structure (Bergeron, 2006) limite les enseignants dans leur travail en CAP. Il serait souhaitable, comme le suggère le CCSRI (2009), que les enseignants puissent établir des liens entre le travail en CAP et les programmes officiels pour avoir une vue d'ensemble des domaines à prioriser, ce qui enlèverait ainsi probablement une certaine pression chez les enseignants.

Même si cette préoccupation liée au programme est bien présente au primaire, les enseignants trouvent plus facilement moyen de faire de l'intégration des matières afin de le couvrir, ce qui semble plus difficile aux deux autres ordres d'enseignement.

### ***Interdépendance entre les intervenants scolaires plus marquée au primaire et à la formation générale des adultes***

Les participants de tous les ordres d'enseignement soutiennent que la CAP encourage la collaboration entre les collègues puisque les enseignants s'entraident pour faire les évaluations et reconnaissent l'importance de discuter entre eux des analyses effectuées pour faire évoluer les pratiques.

À l'école primaire, les rencontres collaboratives se sont révélées un terrain propice aux échanges d'idées et ont amené les enseignants à s'entraider afin de résoudre des situations problématiques concernant la réussite d'élèves en lecture. Ainsi, un comité orientant composé de représentants de chaque équipe collaborative a été formé pour encourager une harmonisation des pratiques entre les niveaux d'études et pour s'assurer que les différentes équipes collaboratives se rapprochent de la cible fixée (DuFour, 2011). De plus, c'est ce comité orientant qui traite certains dossiers liés à l'implantation de la CAP, entre autres les apprentissages essentiels associés à chaque niveau d'étude.

À la formation générale des adultes, le travail en CAP amène les intervenants à résoudre certaines difficultés vécues en salle de classe et à faire preuve de critiques constructives : « *Quand je remarque qu'un élève ne fonctionne pas dans la classe, je parle à mon équipe, les profs de français, profs de mathématique, profs de suivi. On parle vraiment plus des problématiques vécues* ». À cet ordre d'enseignement, des enseignantes agissent également en concertation avec d'autres collègues pour faire progresser l'élève : « *J'ai réalisé qu'en mathématiques, c'est qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. On a décidé que lorsqu'ils auraient à lire en mathématiques, moi, je vais les corriger aussi* ». Enfin, un comité de pilotage composé de l'orthopédagogue, de la conseillère pédagogique ainsi que d'un membre de la direction d'école a été formé pour assurer une implantation réussie de la CAP et pour traiter principalement des questions touchant la préparation des rencontres collaboratives, la collecte et l'analyse de données, l'appui offert aux enseignants et toute autre question liée à un défi à surmonter.

À l'école secondaire, il s'est installé une forme de *Team Teaching* où un enseignant en adaptation scolaire s'associe à un autre collègue pour faire des observations d'élèves ou pour enseigner de façon intensive à certains petits groupes ayant les mêmes besoins clairement identifiés. Dans cette école secondaire qui nous sert de milieu d'enquête, au moment de notre étude, il n'y avait pas de comité orientant ou de comité de pilotage comme pour les deux autres milieux.

Enfin, soulignons que dans l'école primaire, une plus grande concertation entre l'orthopédagogue et les enseignants s'observe afin de définir les stratégies d'intervention appropriées à la suite d'une analyse des données. Dans cette école, l'orthopédagogue a mentionné que le travail en CAP a permis qu'elle soit plus présente que jamais en salle de classe pour appuyer les enseignants, ce qui a également été souligné à la formation générale des adultes. Dans ce dernier cas, le rôle de la conseillère pédagogique a évolué, au point où son bureau s'est retrouvé au sein même de l'école, soit à un endroit plus favorable aux échanges réguliers avec les enseignants, plutôt qu'au siège social de la commission scolaire, permettant ainsi de les soutenir constamment lors de l'analyse de données et du choix des interventions à haut rendement ainsi que dans leur formation continue.

### **Déploiement du leadership partagé et distribué**

Les participants des trois ordres d'enseignement soutiennent que l'intérêt de la direction pour la CAP doit se refléter dans les gestes quotidiens, en particulier lorsque vient le temps de déployer les ressources nécessaires. Cela exige un leadership fort de la direction d'école (CCSRI, 2009; Harris et Jones, 2010) qui s'illustre, entre autres, en répondant adéquatement aux besoins qui émergent. Toutefois, comme le mentionne cet enseignant à la formation générale des adultes, la direction ne détient pas à elle seule les rênes du pouvoir, puisque plusieurs décisions relèvent de l'ensemble des membres de la CAP : « *C'est la somme de toutes nos idées qui nous fait avancer, pas juste l'idée d'une seule personne, pas juste une orientation. Plus qu'on a des façons de penser différentes, plus on va avancer* ». D'ailleurs, la mise sur pied du comité orientant au primaire ainsi que le comité d'orientation à la formation générale des adultes sont des initiatives qui amènent à partager le pouvoir, permettant une distribution du leadership (CCSRI, 2009; Spillane, Halverson et Diamond, 2004).

Par conséquent, il est crucial d'établir clairement au sein de la commission scolaire une priorité au regard du travail en CAP (CCSRI, 2009; DuFour, 2011; Isabelle et al., 2013), de façon à ce que les ressources matérielles (livres, trousse d'évaluation, ordinateurs pour entrer les données, logiciels pour faciliter les analyses, budget pour le temps de libération, etc.) ou humaines (accompagnement du conseiller pédagogique, de l'orthopédagogue, création d'un poste d'animateur pédagogique), ainsi qu'un comité orientant et qu'un comité de pilotage soient au rendez-vous pour favoriser les conditions gagnantes à l'implantation de la CAP (CCSRI, 2009; Moller, 2006).

### **Conclusion**

Comme tout changement en milieu scolaire, l'implantation du travail en CAP a ses propres exigences qui influencent la façon dont elle s'illustrera selon les particularités du contexte scolaire. Un leadership fort de la direction d'école demeure un incontournable, peu importe le milieu, ne serait-ce que pour s'assurer que les progrès des élèves soient suivis et connus des intervenants et pour répondre promptement aux besoins qui émergent. Le soutien de la commission scolaire est indéniable, que ce soit, par exemple, pour fournir les ressources humaines nécessaires à l'accompagnement, principalement pour les équipes qui débutent dans leur travail en CAP. Il doit également permettre, entre autres, que le budget pour les libérations des enseignants ainsi que le matériel nécessaire aux changements de pratiques d'évaluation et d'enseignement soient disponibles.

Bref, les résultats de notre étude portent à croire que la CAP affecte l'organisation scolaire, mais également que son implantation réussie est affectée par les caractéristiques organisationnelles du milieu. En effet, l'horaire de classe ou de l'école peut constituer une barrière, tout comme les manuels de base et les programmes. La CAP vise à suivre l'évolution des apprentissages de chaque individu grâce à une organisation scolaire valorisant le caractère unique des élèves à l'aide d'attentes élevées. Ainsi, pour que l'interdépendance entre les intervenants scolaires puisse croître, un comité orientant s'avère un outil favorable, permettant également une distribution du leadership au sein de l'école, favorisant l'émergence du leadership chez les enseignants et amenant les équipes à surmonter les défis au fur et à mesure qu'ils se présentent.

La lecture de cette recherche doit se faire au regard de certaines limites. La principale est d'avoir été effectuée dans trois milieux très restreints. Étant un mode de fonctionnement peu connu en milieu francophone, il s'avère important que d'autres recherches aient lieu dans différents contextes, afin principalement de mieux comprendre l'impact d'un tel mode de fonctionnement sur l'organisation scolaire.

## Références

- Bergeron, P. G. (2006). *La gestion dynamique : concepts, méthodes et applications* (4<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Bolan, R., McMahon, A., Stoll, L. Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., . . . Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Rapport de recherche). Repéré à [http://www.educationscotland.gov.uk/Images/Creating%20and%20Sustaining%20PLCs\\_tcm4-631034.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/Creating%20and%20Sustaining%20PLCs_tcm4-631034.pdf)
- Capitanescu Benetti, A. et Medioni, M. A. (2013, septembre). *L'organisation du travail : quelle recherche d'efficacité? Comment organise-t-on le travail scolaire pour que les élèves apprennent (mieux)?* (Texte de cadrage présenté dans le cadre du symposium « Organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité – Réseau Éducation Formation »).
- Center for Comprehensive School Reform and Improvement (CCSRI). (2009). *Professional Learning Communities*. Repéré à <http://www.ldonline.org/article/31653/?theme=print>
- Clarke, K. C. (2014). *The identification of successes and barriers in establishing professional learning communities from principals' perspectives* (Thèse de doctorat, Minnesota State University, Mankato). Repéré à <http://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1340&context=etds>
- Corriveau, L., Boyer, M. et Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. *La revue de l'innovation : La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3). Repéré à <http://www.innovation.cc/francais/corriveau14et3al5.pdf>
- DuFour, R. (2004). What is a « Professional Learning Community »? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. Repéré à <http://franklinschools.org/cms/lib2/IN01001624/Centricity/Domain/101/DuFour%20Article%20on%20PLC.pdf>
- DuFour, R. (2011). Work together but only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 57-61. <http://dx.doi.org/10.1177/0031721711109200513>
- DuFour, R. et Eaker, R. D. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN : National Education Service et Alexandria, ASCD.
- Dumas, C. M. (2010). *Building leadership: The knowledge of principals in creating collaborative communities of professional learning* (Thèse de doctorat, University of Nebraska, Lincoln). Repéré à <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=cehsedaddiss>
- Eaker, R. E., DuFour, R. et Burnette, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- Fullan, M. (2014). *Le leadership moteur, comprendre les rouages du changement en éducation*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Gather Thurler, M. et Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire – Enjeu caché des réformes?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Génier, É. (2013). *Communautés d'apprentissage professionnelles : conditions d'implantation mises en place par deux directrices d'école élémentaire* (Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa). Repéré à [http://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/24012/3/Genier\\_Eric\\_2013\\_these.pdf](http://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/24012/3/Genier_Eric_2013_these.pdf)
- Harris, A. (2006). Opening up the 'black box' of leadership practice : Taking a distributed leadership perspective. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 37-45.

- Harris, A. et Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hargreaves, A. et Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565.
- Hopkins, D. et Reynolds, D. (2001). The past, present, and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920123913>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1998). Creating a professional learning community: Cottonwood Creek School. *Issues about Change*, 6(2), 1-8. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=ED424685>
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Huffman, J. B. et Hipp, K. K. (2003). Professional learning community organizer. Dans J. B. Huffman et K. K. Hipp (dir.), *Professional learning communities: Initiation to implementation*. Lanham, MD : Scarecrow Press.
- Isabelle, C., Génier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155-177. <http://dx.doi.org/10.7202/1021031ar>
- Labelle, J., Freiman, V. et Doucet, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués? *Éducation et francophonie*, 41(2), 62-83. <http://dx.doi.org/10.7202/1021027ar>
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, 42(3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7202/1027402ar>
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, QC : 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. <http://dx.doi.org/10.1080/13674580802264688>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/SEF2013Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Repéré à <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/collectifcentre/files/2011/06/R%C3%89F%C3%89RENTIEL-lecture-10-15-ans-ao%C3%BBt-2011.pdf>
- Moller, G. (2006). Teacher leadership emerges within professional learning communities. *Journal of school leadership*, 16, 520-533.
- OCDE. (2012). *Quelle est l'ampleur des inégalités de revenus dans le monde et comment l'éducation peut-elle aider à les réduire? Indicateurs de l'éducation à la loupe*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/50242971.pdf>
- Olivier, D., F. et Hipp, K. K. (2006). Leadership capacity and collective efficacy: Interacting to sustain student learning in a professional learning community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 505-519.
- Prud'Homme, R. et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Savoie-Zajc, L., Peters, M., Mercier, M., Desmarais, C., Lemay, I., Loranger, L., . . . Dumouchel, J. (2011). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 63-81). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Secrétariat 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.*

Spillane, J. P., Halverson, R. et Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice : A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027032000106726>

## Pour citer cet article

Leclerc, M., Dumouchel, C. et De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. *Formation et profession*, 23(3), 85-98. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.285>