

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

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

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, Ruth Philion, Catherine Dumouchel, Dominique Laflamme and François Giasson

Volume 41, Number 2, Fall 2013

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

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1021030ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1021030ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Leclerc, M., Philion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. & Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123–154. <https://doi.org/10.7202/1021030ar>

Article abstract

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.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2013

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

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.

Introduction¹

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^e 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 secondaire², 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, McMahon, 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"> • 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). • Mobiliser le personnel autour d'une vision commune et des valeurs partagées (Hord, 2009; Eaker, DuFour et DuFour, 2004). • Se faire le gardien de cette vision et des valeurs partagées (Hord et Sommers, 2008; Kanold, 2011).
2. Organisationnelle	Conditions physiques et humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des équipes collaboratives composées d'intervenants ayant un intérêt commun (DuFour et Eaker, 2004). • Fournir les conditions physiques nécessaires (p. ex., le temps pour se rencontrer, les ressources matérielles) (Hord et Sommers, 2008; Reimer, 2010). • 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). • Déterminer conjointement avec le personnel des normes de fonctionnement lors des rencontres collaboratives (Lencioni, 2005; Weva, Fontaine-Vautour et Labelle, 2013).
3. Affective	Culture axée sur la collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Développer une culture de collaboration qui vise l'amélioration de l'école sur le plan académique (DuFour, 2004, 2011; Hord et Sommers, 2008). • 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).

Dimensions	Indicateurs	Actions
4. Participative	Leadership qui favorise la participation des intervenants	<ul style="list-style-type: none"> Assurer une responsabilité partagée quant aux résultats visés par un engagement réel de chacun (Hord, 1997; Fullan, 2005). 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). 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).
5. Cognitive	Développement continu, diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	<ul style="list-style-type: none"> Assurer une évolution constante de la pratique enseignante par la mise à jour des connaissances (Stoll <i>et al.</i>, 2006). 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). Favoriser un apprentissage collectif au sein de l'équipe (Hord et Sommers, 2008). 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). Développer un langage harmonisé au sein des intervenants et une représentation commune de certains concepts (Hulley et Dier, 2005). 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).
6. Pédagogique	Enquête collaborative et choix des interventions basé sur les pratiques éprouvées par la recherche	<ul style="list-style-type: none"> Viser une amélioration continue de l'école sur le plan académique (DuFour, 2004, 2011). Amener les enseignants à être centrés davantage sur l'apprentissage des élèves que sur l'enseignement (DuFour, 2004, 2011). Placer les enseignants dans une position de chercheurs par une démarche d'enquête collaborative (DuFour et Eaker, 2004; Reimer, 2010). 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). Inciter à une démarche de résolution de problème pour améliorer l'apprentissage des élèves (DuFour, 2011).
7. Réflexive	Pratique réflexive et prise de décision basée sur des preuves (données)	<ul style="list-style-type: none"> Développer une culture de collecte de données (DuFour, 2011; Hord et Sommers, 2008). 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). 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). Analyser régulièrement les données avec les enseignants pour vérifier si tous les élèves apprennent (DuFour, 2004, 2011). Amener les enseignants, comme professionnels, à prendre des décisions basées sur des preuves (DuFour, 2004, 2011). 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).

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 GR³ 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 direction⁴ 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 recherche⁵ 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
- 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
- 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^e 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
- 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/dgfj/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
- 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
- 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^e 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 Teacher 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^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, 7 mai.

Annexe 1

Présentation des résultats en fonction des catégories et sous-catégories thématiques

Catégories	Sous-catégories
Développer une vision partagée perceptible dans la pratique	<ul style="list-style-type: none">• Remettre en question le statu quo : D• Mobiliser le personnel autour d'une vision commune : D, DA, E3, E4, E5, E7• Se faire le gardien de cette vision et des valeurs partagées : D, DA• Enchâsser la vision dans le projet éducatif, la rendant ainsi officielle : D• Communiquer au personnel des attentes élevées au regard de la réussite des élèves : E1, E2, E3, E5, D• Choisir conjointement avec le personnel le domaine à prioriser (p. ex., la lecture) : D, DA, E3, E5
<i>Défi</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Composer avec le roulement incessant du personnel enseignant</i> : E3, DA, D
Assurer les conditions favorables au travail en communauté d'apprentissage professionnelle	<ul style="list-style-type: none">• Fournir du temps pour les rencontres collaboratives pendant l'horaire de travail : E3, E4• Planifier à l'avance les dates des rencontres E2, E3• 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• Offrir l'appui : E1, E2, E3, E4, E5, E7, DA, D• Fournir le matériel nécessaire à l'implantation des nouvelles pratiques : E2, E4, D
<i>Défi</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Se rendre disponible malgré un horaire chargé</i> : E2, DA, D
Développer une culture de collaboration	<ul style="list-style-type: none">• Assurer des relations interpersonnelles positives : E1, E2, E3, E4 E7, DA, D• 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• Créer un climat d'entraide : E2, E4, E5• Favoriser le partage de matériel : E1, E3, E4, E5, DA, D• Susciter l'harmonisation des pratiques : E1, E2, E4, E7, DA
Inciter à la participation et à la prise de responsabilité	<ul style="list-style-type: none">• Développer une responsabilité partagée à l'égard de la réussite des élèves : E3, E4, E5, DA• Participer activement aux rencontres collaboratives : E5, DA, D• Assurer une communication efficace entre la direction et le personnel enseignant : E3, E5, DA• Impliquer les enseignants dans les prises de décision : E1, E3, D• Instaurer des mécanismes de consultation (comité orientant, enseignant accompagnateur) : E3, DA
<i>Défi</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Amener tous les enseignants à adhérer à une responsabilité partagée à l'égard de la réussite des élèves</i> : E2, E3

Catégories	Sous-catégories
Assurer un développement continu du personnel enseignant, la stimulation intellectuelle et l'apprentissage collectif	<ul style="list-style-type: none">• 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• 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• Se tenir à jour sur les approches à privilégier afin d'appuyer pédagogiquement les enseignants: E4
Répondre aux besoins d'apprentissage des élèves	<ul style="list-style-type: none">• 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• Amener les enseignants à cibler leur enseignement en fonction des besoins des élèves: E1• S'assurer de la rigueur pédagogique quant au choix des interventions effectué en fonction des besoins d'apprentissage des élèves: D• Suggérer des outils ou des stratégies éprouvées par la recherche: DA• Fournir le soutien pédagogique nécessaire à l'implantation des nouvelles pratiques en salle de classe: DA
<i>Défi</i>	<ul style="list-style-type: none">• <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>
Instaurer une pratique réflexive où les données occupent une place centrale	<ul style="list-style-type: none">• Établir une culture de données: E1, E2, E4, E5, E7, E5, DA, D• S'assurer d'une collecte régulière de données d'observation: DA• 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
<i>Défi</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>S'assurer d'une collecte régulière des données: DA, E4</i>

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