Document generated on 10/11/2024 10:53 p.m.

Éducation et francophonie

Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse

Professional Learning Community Success Model: The Causal Dynamic as a Dialogue and Analysis Tool

Modelo del éxito de una comunidad de aprendizaje profesional: la dinámica causal como instrumento de dialogo y de análisis

Martine Leclerc, André Moreau and Mélanie Leclerc-Morin

Volume 35, Number 2, Fall 2007

Les outils de la recherche participative

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1077653ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1077653ar

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., Moreau, A. & Leclerc-Morin, M. (2007). Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse. *Éducation et francophonie*, *35*(2), 153–171. https://doi.org/10.7202/1077653ar

Article abstract

Schools must develop a culture nourished by collegiality, leading administrators and teachers to work together as colleagues while learning from each other and improving their potential, and therefore the potential of the entire team (Gather-Thurler, 2000). This team should function as a learning community where members learn from each other and where a variety of people take turns as leaders, depending on the concerns at any given moment. The following question was asked: How can this type of working method be promoted? This article describes research using the causal dynamic to better define factors that would encourage the successful implantation of a professional learning community. The group identified several factors, grouped together as follows: 1) leadership of school administration and teachers, 2) positive attitudes for working in collaboration, such as open mindedness, commitment, the desire to share knowledge and help each other and take risks, the humility to question the status quo, respect for others, trust, 3) resources, 4) time for discussions and exchanges, 5) data on student results. This article also offers school administrators opportunities for reflection on how to transform their roles in order to leave more room for collaborative dialogue.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2007

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/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse

Martine LECLERC
Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

André MOREAU
Professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Mélanie LECLERC-MORIN
Assistante de recherche, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dorénavant, l'école se doit de développer une culture nourrie par la collégialité de tous les acteurs qui amène la direction de l'école et les enseignants à œuvrer ensemble comme collègues tout en cherchant à être apprenants les uns des autres dans l'amélioration de leur potentiel, voire du potentiel de l'équipe tout entière (Gather-Thurler, 2000). Cette équipe devrait fonctionner comme une communauté d'apprentissage où les membres apprennent les uns des autres et où le leadership est

exercé à tour de rôle par les diverses personnes en tenant compte de leurs préoccupations à un moment donné. La question qui se pose est la suivante : comment peut-on favoriser un tel mode de fonctionnement? Cet article fait état d'une recherche où l'utilisation de la dynamique causale a servi à mieux définir les facteurs favorables à l'implantation réussie d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Le groupe a identifié plusieurs facteurs qui ont été regroupés de la façon suivante : 1) le leadership de la direction d'école et des enseignants, 2) des attitudes positives pour travailler en collaboration telles que l'ouverture d'esprit, l'engagement, la volonté de partager ses connaissances, de s'entraider ainsi que de prendre des risques, l'humilité pour remettre en question le statut quo, le respect des autres, la confiance, 3) les ressources, 4) le temps pour discuter et échanger, 5) les données sur les résultats des élèves. Cet écrit fournit également aux directions d'école des occasions de réflexion sur la façon de transformer leur rôle pour laisser plus de place au dialogue collaboratif.

ABSTRACT

Professional Learning Community Success Model: The Causal Dynamic as a Dialogue and Analysis Tool

Martine LECLERC
University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada
André MOREAU
University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada
Mélanie LECLERC-MORIN
University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

Schools must develop a culture nourished by collegiality, leading administrators and teachers to work together as colleagues while learning from each other and improving their potential, and therefore the potential of the entire team (Gather-Thurler, 2000). This team should function as a learning community where members learn from each other and where a variety of people take turns as leaders, depending on the concerns at any given moment. The following question was asked: How can this type of working method be promoted? This article describes research using the causal dynamic to better define factors that would encourage the successful implantation of a professional learning community. The group identified several factors, grouped together as follows: 1) leadership of school administration and teachers, 2) positive attitudes for working in collaboration, such as open mindedness, commitment, the desire to share knowledge and help each other and take risks, the humility to question the status quo, respect for others, trust, 3) resources, 4) time for discussions and exchanges, 5) data on student results. This article also offers school administrators opportunities for reflection on how to transform their roles in order to leave more room for collaborative dialogue.

RESUMEN

Modelo del éxito de una comunidad de aprendizaje profesional: la dinámica causal como instrumento de dialogo y de análisis

Martine LECLERC
Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá
André MOREAU
Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá
Mélanie LECLERC-MORIN
Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

De ahora en adelante, la escuela debe desarrollar una cultura alimentada por la colegialidad de todos los actores, lo que conduce a la dirección de la escuela y a los maestros a trabajar en tanto que colegas que tratan de aprender unos de otros a mejorar su potencial, incluso el potencial de todo el equipo (Gather – Thurler, 2000). Ese equipo deberá funcionar como una comunidad de aprendizaje en la cual los miembros aprenden los unos de los otros y en la cual las diversas personas ejercen el liderazgo cada quien a su turno, tomando en consideración sus preocupaciones a un momento dado. La cuestión que surge es la siguiente: ¿Cómo se puede favorecer esa manera de funcionar? Este artículo rinde cuentas de una investigación en la cual la utilización de la dinámica causal sirvió a mejorar la definición de los factores favorables al logro de la implantación de una comunidad de aprendizaje profesional. El grupo identificó varios factores que fueron reagrupados de la siguiente manera : 1) el liderazgo de la dirección de la escuela y de los maestros, 2) las actitudes positivas para trabajar en colaboración tales que la amplitud de miras, el compromiso, la voluntad de compartir sus conocimientos, de ayudarse mutuamente y de correr riesgos, la humildad de cuestionar el estatus quo, el respeto de los demás y la confianza, 3) los recursos, 4) el tiempo par poder discutir e intercambiar, 5) los datos sobre los resultados de los alumnos. Este texto ofrece asimismo a la dirección de las escuelas la ocasión de reflexionar sobre la manera de transformar su rol para otorgar más espacio al dialogo colaborativo.

Introduction

Malgré le fait que les communautés d'apprentissage professionnelles reçoivent beaucoup d'attention, et que l'on s'attend à ce que les directions d'école prennent les mesures pour en favoriser l'implantation (MEO, 2005; MEQ, 2000), plusieurs d'entre elles se sentent dépassées par un tel mandat. Sans une compréhension des facteurs favorables à l'établissement d'une communauté d'apprentissage professionnelle, il

est difficile pour une direction d'école de mettre en place les dispositifs nécessaires à sa réussite. Il s'avère donc de première importance de mieux comprendre ces facteurs sur lesquels s'appuie l'appropriation d'une communauté d'apprentissage par les enseignants et, plus spécifiquement, de voir ce qui les incite à adhérer à une telle innovation ou ce qui les freine.

Notre réflexion s'exprime principalement en quatre volets. La première partie situe l'état du problème. La deuxième établit le cadre théorique de notre recherche qui repose sur le concept de communauté d'apprentissage professionnelle et sur l'utilisation d'un outil novateur permettant de susciter un dialogue constructif entre les différents intervenants, soit la *dynamique causale*. La troisième expose la façon dont cet outil a été utilisé lors d'une étude de cas dans une école qui s'est démarquée comme modèle en tant que communauté d'apprentissage professionnelle. Elle s'appuie sur la question de recherche suivante : *Quels sont les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle?* Enfin, la quatrième partie identifie cinq dimensions clés influençant le rôle de la direction d'école qui désire implanter une communauté d'apprentissage professionnelle. Ces dimensions clés découlent des facteurs favorables à ce type de changement organisationnel qui ont été identifiés par les participantes de notre recherche.

État du problème

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario, dans un souci d'améliorer le rendement des élèves et en soutenant le principe que *tous les élèves peuvent réussir*, a donné lieu à un renouvellement d'un cadre d'intervention à tous les échelons des instances scolaires (MEO, 2005). Or, dans ce contexte, les directions d'école vivent un changement majeur d'ordre organisationnel occasionné par une transformation des modes de fonctionnement des enseignants au sein de l'école. En effet, il est bien connu qu'en Ontario comme dans la plupart des écoles nord-américaines, les enseignants, du fait de posséder une certaine autonomie dans plusieurs secteurs de leurs activités, ont depuis des décennies travaillé de façon isolée (Huberman, 1993). Des recherches probantes suggèrent dorénavant une remise en question de ce mode de fonctionnement pour faire place à une structure organisationnelle qui met à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelles des enseignants et qui provoque un impact bénéfique tant sur le moral de ces derniers que sur la performance académique des élèves (Phillips, 2003; Straham, 2003). Par conséquent, dans une volonté d'amélioration du rendement des élèves[i], des pressions s'exercent sur les directions d'école pour les inciter à mettre en place de telles structures qui soutiennent le travail d'équipe, qui facilitent les échanges entre les enseignants et qui encouragent l'interdépendance face aux résultats des élèves (Bloom, 2004; Eaker, Dufour &

i. D'ici 2008, l'objectif du ministère de l'Éducation de l'Ontario est d'améliorer le rendement en lecture, en écriture et en mathématiques des élèves de 12 ans, de telle sorte que 75 % d'entre eux atteignent les normes provinciales. D'ailleurs, le programme *Piliers de l'éducation* a été mis sur pied pour atteindre cet objectif.

Dufour, 2004; Gather-Thurler, 2000; Hord, 1997). Dans une telle perspective, l'équipe d'enseignants fonctionne comme ce qu'il est convenu d'appeler une *communauté d'apprentissage* où les membres apprennent les uns des autres et où le leadership est exercé à tour de rôle par les diverses personnes en tenant compte de leurs préoccupations à un moment donné (Lafortune, 2004). Dorénavant, la direction de l'école se doit de développer une culture nourrie par la collégialité de tous les acteurs où les enseignants cherchent à être apprenants les uns des autres dans l'amélioration de leur potentiel, voire du potentiel de l'équipe tout entière (Gather-Thurler, 2000). Dans un tel contexte, les enseignants se considèrent comme de vrais collègues, travaillant ensemble en collaboration dans un esprit d'intégration, de succès collectifs, sans concurrence ni trahison, mais dans une confiance absolue, mettant ainsi fin à l'isolement et aux échecs individuels (Eaker *et al.*, 2004).

La question qui se pose est la suivante : comment amène-t-on les enseignants à adopter une telle pratique professionnelle? La récente étude de Lafortune (2004), s'appuyant sur une démarche de recherche-formation-intervention, nous éclaire sur quelques moyens d'accompagnement qui favorisent ce mode de fonctionnement. En contrepartie, cette étude ne nous renseigne pas sur les règles qui régissent l'acceptation ou le refus par les enseignants de participer à la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle, ni sur les changements vécus par les enseignants qui se mobilisent en ce sens. Bien que Savoie-Zajc, Rochon et Ruel (2005) aient étudié les changements d'un tel fonctionnement chez les directeurs d'école et chez les enseignants du secondaire, à notre connaissance, aucune recherche n'a été effectuée à l'école primaire dans un milieu francophone. Cela s'explique en partie parce que ce type de pratique a été peu expérimenté en contexte francophone.

Cadre conceptuel

Dans un premier temps, il est question de la notion de communauté d'apprentissage professionnelle, des cinq caractéristiques liées à cette pratique ainsi que des facteurs qui en influencent son adoption et sa progression. Dans un deuxième temps, les fondements conceptuels liés à la dynamique causale seront explicités puisque cette démarche constitue un outil contribuant de façon importante à la cueillette et à l'interprétation des données de la présente recherche.

D'organisation apprenante à communauté d'apprentissage professionnelle

L'expression *communauté d'apprentissage professionnelle* tire son origine de la littérature portant sur les théories organisationnelles. En effet, depuis une quinzaine d'années, le monde du travail souligne l'importance de s'arrêter au mode de fonctionnement des travailleurs pour en comprendre l'influence sur le rendement de l'entreprise. On reconnaît désormais que la connaissance construite par un individu ou un groupe d'individus constitue un avantage indéniable dans le monde du travail. Ceux-ci représentent dès lors la ressource la plus importante d'une organisation

(Wenger, 1998). Sachant que la compétitivité d'une entreprise dépend directement de la compétence de ses employés et de la mise à jour de leurs connaissances, Senge (1990) a popularisé l'expression *organisation apprenante* en faisant référence au savoir dynamique résultant d'échanges entre les acteurs d'une même entreprise soulignant l'importance accordée à l'amélioration des connaissances par cette interaction sociale. Dès lors, on voit émerger la notion de communauté de pratique, faisant référence à un groupe de personnes partageant la même problématique (Wenger, 1998) et désirant se mobiliser pour trouver des solutions en mettant à profit l'expertise, les connaissances et la créativité des acteurs impliqués. Le monde de l'éducation n'a pas échappé à cette évolution. En effet, des pressions se font de plus en plus sentir auprès des instances scolaires pour amener les enseignants à travailler en étroite collaboration, à créer de surcroît des équipes collaboratives permettant de résoudre des problèmes complexes visant l'amélioration du rendement des élèves et une meilleure réponse à leurs besoins diversifiés.

La communauté d'apprentissage professionnelle constitue ainsi un puissant moyen de développement professionnel. Dans un tel contexte, les enseignants de l'ensemble de l'école prennent une responsabilité partagée face aux résultats visés des étudiants (Fullan, 1999). Dans cet ordre d'idées, les enseignants s'engagent collectivement dans la poursuite de buts communs et considèrent qu'ils sont collectivement responsables de tous les élèves (Sparks, 1999).

De nos jours, l'expression *communauté d'apprentissage professionnelle* est de plus en plus fréquente et désigne ce mode de fonctionnement des écoles qui favorise la contribution de chaque personne et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves (Eaker *et al.*, 2004). Elle se fonde sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et se manifeste dans un milieu où les gens échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs et sont constamment en situation d'apprentissage (Hord, 1997). Cette organisation mise sur une collaboration de tous les intervenants. Concrètement, elle repose sur un dialogue réfléchi, où les échanges respectueux portant sur la pédagogie, les élèves et l'apprentissage favorisent le partage de stratégies efficaces. La communauté d'apprentissage professionnelle constitue ainsi un puissant moyen de développement professionnel. Dans un tel contexte, les enseignants de l'ensemble de l'école prennent une responsabilité partagée face aux résultats visés des étudiants (Fullan, 1999). Dans cet ordre d'idées, les enseignants s'engagent collectivement dans la poursuite de buts communs et considèrent qu'ils sont collectivement responsables de tous les élèves (Sparks, 1999).

Hord (1997) décrit cinq caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle : 1) un leadership partagé où la direction de l'école démontre un esprit de collégialité, partage son pouvoir et facilite la participation du personnel aux prises de décisions; 2) une vision et des valeurs partagées qui se manifestent par un engagement du personnel envers la réussite des élèves; 3) un apprentissage collectif du personnel en réponse aux besoins des élèves et l'application de cet apprentissage traduite en actions concrètes; 4) l'évaluation par les pairs des stratégies utilisées, leur rétroaction ainsi que leur soutien en vue d'une amélioration des résultats des élèves de toute la communauté scolaire (école); 5) les conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager ensemble. Ces cinq caractéristiques permettent de situer l'école à partir de trois stades de développement : l'initiation, l'implantation et l'institutionnalisation (Huffman & Hipp, 2003). L'initiation se manifeste par la décision de procéder à l'expérimentation du travail en communauté d'apprentissage, comme par exemple en implantant

certaines conditions (temps prévu à l'horaire, etc.) pour permettre aux enseignants d'échanger sur des préoccupations concernant leurs élèves et de partager des stratégies efficaces. C'est lors de la deuxième phase, soit l'implantation, que les enseignants commencent véritablement à travailler comme organisation apprenante. Au cours de cette phase, les tentatives peuvent s'avérer des expériences plus ou moins fructueuses (perte de temps, surcharge de travail, etc.) et c'est pourquoi certains enseignants pourraient en venir à s'opposer à un tel mode de fonctionnement collaboratif et à retourner à la situation initiale, soit un travail davantage individuel. Par ailleurs, d'autres, percevant certains avantages liés au travail en communauté d'apprentissage professionnelle, comme le partage de préoccupations face aux besoins des élèves et une harmonisation des pratiques pédagogiques, pourraient au contraire aller dans le sens du changement en s'affranchissant des obstacles qu'ils rencontrent sur leur route. Finalement, lors de la troisième phase appelée institutionnalisation, on observe l'acquisition de nouveaux comportements ou de nouvelles attitudes. Cette phase est critique car le travail en communauté d'apprentissage professionnelle ne sera durable que dans la mesure où la troisième phase sera réussie et intégrée. C'est durant cette phase que les enseignants considèrent la communauté d'apprentissage professionnelle comme une pratique incontournable et un phénomène tout à fait normal et bien en place qui leur permet de s'enrichir mutuellement, en collégialité, par des prises de décisions, une vision et des apprentissages partagés. Certaines écoles vont passer progressivement d'une étape à l'autre, alors que d'autres vont stagner à l'une de ces étapes. Soulignons que ce changement ne sera durable que si les enseignants accordent du sens à un tel changement (Fullan, 2001) comme lorsqu'ils en voient les répercussions sur le rendement scolaire positif des élèves et sur leur propre sentiment d'efficacité en tant que professionnels. Pour qu'une telle communauté d'apprentissage professionnelle puisse s'implanter et évoluer positivement, l'équipe-école doit être engagée dans un dialogue ouvert. Il semble que la démarche proposée par l'entremise de la dynamique causale favorise ce genre de dialogue.

La dynamique causale favorise une démarche de réflexion qui cadre de façon remarquable avec la notion de communauté d'apprentissage professionnelle dans la mesure où elle encourage la participation collaborative des enseignants.

La dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse

La dynamique causale s'insère progressivement dans les recherches en éducation grâce aux Systèmes d'analyse sociale (SAS²[ii], Chevalier, 2006). La dynamique causale favorise une démarche de réflexion qui cadre de façon remarquable avec la notion de communauté d'apprentissage professionnelle dans la mesure où elle encourage la participation collaborative des enseignants. Cette démarche permet le développement d'une organisation scolaire à partir de choix sensés et elle favorise l'établissement de projets durables. Reconnue comme étant une activité de diagnostic, d'aide à la création et au développement des entreprises, elle fait appel à l'intelligence des participants et au dialogue partagé (*Ibid.*) pour penser la situation problème en termes des relations qu'entretiennent les facteurs entre eux.

ii. SAS² est un modèle de recherche-action collaborative qui permet de co-construire un diagnostic sur une situation donnée et d'identifier de manière collaborative quels mécanismes mettre en place pour gérer, le cas échéant, le changement désiré.

Les interactions et l'analyse réfléchie collectivement que suscite la dynamique causale amènent les membres d'une équipe à partager leurs représentations et à se questionner pour préciser leur pensée. Ces échanges mènent à un consensus réfléchi. L'exercice consiste d'abord à identifier les facteurs liés à une situation problématique et ensuite à déterminer de quelle manière ces facteurs interagissent entre eux. Cette réflexion collective permet de cerner, parmi ces facteurs, ceux qui sont perçus par les membres comme constituant les causes qui ont un impact marqué sur la situation problème, ceux qui leur apparaissent davantage comme des effets, et enfin, ceux qu'ils représentent comme constituant à la fois des causes et des effets, ou au contraire, comme n'étant ni des causes, ni des effets.

Méthodologie

Puisque nous nous intéressons aux facteurs favorables à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle et puisqu'un tel mode de fonctionnement à l'école élémentaire francophone est un domaine encore peu connu, il semble approprié de recourir à l'étude de cas permettant la connaissance approfondie du contexte par le chercheur et une vision holistique du processus (Gay & Airasian, 2003). Nous avons choisi d'examiner une école où ce mode de fonctionnement est bien en place (Huffman & Hipp, 2003). Le choix du terrain d'enquête consiste donc en une école élémentaire francophone de la région d'Ottawa. Sept enseignantes de la première à la troisième année, dont deux sont leaders en littératie, de même que la direction de l'école, ont participé sur une base volontaire à la recherche.

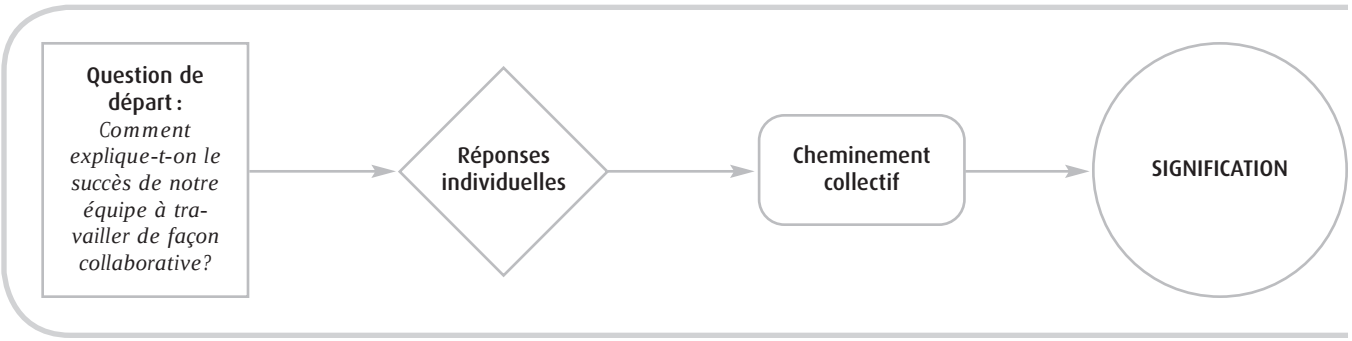
Deux instruments principaux ont été utilisés : l'entrevue semi-structurée auprès des enseignants et de la direction d'école et la dynamique causale effectuée en rencontre de groupe. Dans le cadre de cet article, nous présenterons la démarche reliée à la dynamique causale afin de pouvoir décrire le modèle et les résultats qui ont découlé de son utilisation.

La dynamique causale : une démarche en trois temps

La dynamique causale favorise un échange sur une problématique choisie et permet d'examiner de quelle façon les facteurs clés sont en interaction. La démarche s'accomplit selon un continuum qui part d'une question de départ par laquelle tous les participants se sentent interpellés. Chaque individu réfléchit d'abord individuellement pour répondre à cette question en tentant de cerner les facteurs en cause selon sa propre représentation de la situation. Un dialogue est ensuite engagé qui permet une exploration plus poussée des idées de chacun, une confrontation de celles-ci, et un choix sensé des facteurs en cause et de leurs interactions. Ce dialogue permet une recherche de sens par le groupe et aboutit à une signification partagée de la situation. La figure 1 explique ce continuum. Chacune de ces étapes de réflexion est expliquée dans les prochains paragraphes en tenant compte de notre question de

recherche : Quels sont les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle?

Figure 1. **Le continuum du questionnement individuel vers la signification collective**



Un questionnement de départ

Dans l'école modèle qui nous a servi de terrain d'enquête, le questionnement de départ a permis à chaque individu de réfléchir individuellement aux facteurs qui contribuent au travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Lors d'une rencontre de groupe qui a eu lieu au printemps 2006, les sept enseignantes ainsi que la directrice de l'école ont été invitées à répondre d'abord de façon individuelle sur des cartons aux questions suivantes : *Comment explique-t-on la réussite de notre équipe à travailler de façon collaborative? Plus précisément, dites-moi quels sont les facteurs qui contribuent au travail en communauté d'apprentissage professionnelle?* Le groupe a identifié plusieurs facteurs (voir le tableau 1) qui ont été regroupés, par un travail collaboratif du groupe, de la façon suivante : 1) le *leadership* dans le sens d'avoir une vision commune, des objectifs clairs et un but précis; 2) les *attitudes positives* dont l'ouverture d'esprit, l'engagement, la volonté de partager ses connaissances, de s'entraider ainsi que de prendre des risques, l'humilité pour remettre en question le statut quo, le respect des autres, la confiance entre l'administration et le personnel et vice versa ainsi qu'entre les enseignants et, enfin, l'autonomie des enseignants; 3) les *ressources* comprenant l'argent, la suppléance ainsi que les ressources pédagogiques; 4) le *temps* pour discuter et échanger; 5) les *données sur les résultats des élèves* permettant de situer ceux-ci dans leurs apprentissages et de modifier l'enseignement en fonction de leur niveau de réussite. L'élaboration de la liste de tous ces facteurs (voir le tableau 1) a servi d'appui au cheminement collectif qui a suivi.

Tableau 1. **Description des facteurs**

Catégories de facteurs (recto du carton)	**Exemples d'énoncés des participantes (verso du carton)**
Leader (comprenant aussi la vision commune)	*Je crois qu'il est important qu'il y ait un leader dans la CAP pour diriger l'équipe et pour fonctionner de façon efficace.*
	(Vision) *D'après moi, une CAP doit avoir une vision commune; elle doit avoir un objectif clair et précis comme par exemple l'amélioration du rendement.*
Attitudes positives (comprenant l'autonomie, l'ouverture d'esprit, l'engagement du personnel, la volonté de partager, l'entraide entre collègues, l'humilité, le respect, la prise de risques, la confiance envers les autres)	**(Autonomie)** *À titre de directrice, c'est l'autonomie des enseignants qui m'a aidée à faire confiance aux initiatives proposées.*
	(Ouverture d'esprit) *Cela est nécessaire au partage des connaissances et pour accepter les différents niveaux de compréhension des personnes impliquées.*
	(Engagement) *Sans engagement, il n'y a pas de place pour la collaboration et les échanges.*
Les ressources (comprenant l'argent pour les rencontres, la suppléance, les ressources)	*L'argent supplémentaire du MEO a donné de l'autonomie à l'école. On s'est pris en main.*
	(Suppléance) *Nous avons tellement de choses à faire qu'il serait difficile de se rencontrer avant ou après l'école.*
	(Ressources) *Avoir les ressources adéquates a également eu un impact très positif. Cela a éliminé les frustrations d'avoir les connaissances théoriques mais de ne pas avoir les outils adéquats pour les implanter.*
Temps (comprenant les périodes de préparation communes ainsi que les libérations pour les rencontres)	*Cela permet de me repositionner plus facilement car j'obtiens des rétroactions.*
Données	*Il nous fallait un point de départ et je pense que les données d'apprentissage des élèves (bien gérées) nous ont constamment ramenées au cœur du sujet : l'amélioration du rendement.*

Un cheminement collectif à l'aide de valeurs numériques qui suscitent le dialogue

Le cheminement collectif s'est effectué en discutant et en se servant de valeurs numériques permettant de situer les représentations relatives à l'importance et à l'influence des différents facteurs. La pondération des différents facteurs a généré des interactions animées puisque les participantes devaient défendre leur position pour en arriver à un consensus de groupe. Ce cheminement collectif s'articule autour de quatre exercices, soit la discussion sur le poids apparent, l'élaboration de la matrice, les échanges de points de vue sur le poids réel ainsi que la création d'un diagramme.

Le poids apparent

Le poids apparent se calcule en déterminant l'importance générale d'un facteur dans une situation donnée. Le groupe impliqué dans notre étude s'est interrogé sur le poids apparent de chaque facteur (voir le tableau 2), en répondant à des questions telles que : *En utilisant un chiffre de zéro à dix, dites-moi jusqu'à quel point les données sur les résultats des élèves contribuent à la réussite de votre communauté d'apprentissage professionnelle?* Cette démarche a suscité des interactions entre les participantes et une réflexion collective sur l'expérience. Les propos suivants en témoignent : *Les données sur les résultats des élèves, c'est ce qui a donné l'orientation, c'est ce qui a vraiment permis de ne pas tomber dans ce que l'on appelle les rencontres non productives. C'est ce qui est souvent reproché à des projets nouveaux. C'est suite à ces données-là que nos questions ont émergé : Pourquoi enseigne-t-on de cette manière? Est-ce que l'on doit continuer comme ça?*

Tableau 2. **La matrice décrivant les facteurs favorables au fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle**

	Leadership 8* 8**	**Attitudes** 9* 9**	**Ressources** 10* 5**	**Temps** 10* 10**	**Données** 10* 10**	**Index des causes**
Leadership	x	10	5	5	10	**30/40**
Attitudes	9	x	2	1	10	**22/40**
Ressources	2	8	x	10	10	**30/40**
Temps	10	8	6	x	10	**34/40**
Données	10	10	10	10	x	**40/40**
Index des effets	**31/40**	**36/40**	**23/40**	**26/40**	**40/40**	

Note : * Poids apparent et ** Poids réel

L'élaboration de la matrice

L'étape suivante consiste à élaborer un tableau en plaçant une série de cartes de facteurs dans la rangée du haut (à l'horizontale) et en plaçant une autre série de cartes de ces mêmes facteurs dans la première colonne, à gauche du tableau (à la verticale). La création de la matrice est cruciale car elle permet d'examiner la façon dont les facteurs s'influencent mutuellement (voir le tableau 2). Il s'agit d'évaluer jusqu'à quel point chaque facteur inscrit dans la première colonne contribue à chaque facteur inscrit dans la première rangée. Par exemple, on a demandé aux participantes de préciser, en utilisant une échelle de zéro à dix, jusqu'à quel point le leadership influence les attitudes positives et ainsi de suite pour chaque facteur. Selon les participantes, le leadership influence grandement les attitudes positives des enseignants, car *plus les enseignants sont leaders, plus ils sont autonomes* (valeur accordée : dix). On constate également que le leadership affecte aussi le facteur temps, mais pas de façon aussi importante (valeur accordée : cinq).

La création de la matrice est cruciale car elle permet d'examiner la façon dont les facteurs s'influencent mutuellement.

Lors de l'élaboration de la matrice, on observe une évolution dans la réflexion du groupe. Par exemple, au départ, le groupe soutient que le leadership ne peut pas faire en sorte qu'il y ait plus de temps disponible puisque l'école est bien réglementée à ce niveau : on commence à 8 h 30 et on finit à 15 h 30. Chaque enseignante a une période de gestion et quelques moments pour se rencontrer en équipe. Donc, au début de la discussion, le leadership ne semble pas influencer le temps disponible. Puis, la conversation évolue vers des opinions plus nuancées, les discours des participantes changeant au regard des réflexions partagées : *Plus tu vas avoir de leadership, plus tu vas avoir de temps, car le temps sera bien géré. Tu l'utiliseras mieux, tu seras plus efficace. Le leadership fait en sorte que l'on va capitaliser sur le temps qui est disponible. Dans notre cas, le leadership nous a aussi permis d'avoir plus de temps, car on savait ce dont on avait besoin, c'est pourquoi on a demandé du temps de gestion commun. Si on ne l'avait pas demandé, on ne nous l'aurait pas donné* (valeur de départ accordée : zéro, valeur accordée suite à la discussion : cinq).

L'équipe fait une autre prise de conscience : le leadership a une certaine influence sur les ressources : le leadership fait en sorte que les enseignantes demandent les ressources nécessaires et défendent leur choix. D'ailleurs, certaines participantes soulignent l'impact du leadership sur les achats : *Notre leadership a permis de mieux structurer nos achats. Oui, on dispose toutes d'un certain budget, mais notre leadership favorise des choix judicieux. Ça ne peut pas être zéro.* Les participantes se rendent compte que cette influence est tempérée par le fait que les ressources dont dispose l'école sont limitées malgré tout le leadership dont elles font preuve, car le budget ne relève pas de l'école (valeur accordée : cinq). Enfin, le leadership semble à l'origine du fait que cette école se soit dotée d'outils pour recueillir des données sur les résultats des élèves : *On a pris en main notre pédagogie, alors c'est sûr que ça [le leadership] a un impact sur les enfants et de là ont découlé les données sur les résultats des élèves. C'est le leadership qui a permis de discerner nos besoins et de dire que disposer de données sur les résultats des élèves, c'est nécessaire.*

Comme on peut le constater, les discussions lors de l'élaboration de la matrice constituent une mine d'informations sur les représentations des participantes face à

la situation vécue. Elles permettent de comprendre la façon dont s'influencent les facteurs facilitant le travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Le dialogue enrichit les participantes les unes les autres par l'échange des représentations et permet de faire évoluer les points de vue vers une opinion qui est partagée par le groupe.

Les discussions lors de l'élaboration de la matrice constituent une mine d'informations sur les représentations des participantes face à la situation vécue. Elles permettent de comprendre la façon dont s'influencent les facteurs facilitant le travail en communauté d'apprentissage professionnelle.

L'index de cause (somme des chiffres à l'horizontale) et l'index d'effet (somme des chiffres à la verticale[iii]) complètent cette matrice. Il importe d'orienter la discussion du groupe vers des observations qui se dégagent de la matrice par des questions telles que : *Qu'est-ce que ceci nous donne comme renseignement?* Dans notre exemple, selon les représentations des participantes, l'effet du facteur *données sur les résultats des élèves* sur les autres facteurs ne fait aucun doute puisque l'index de cause est au maximum pour ce facteur, soit 40, et il semble indéniable que ce même facteur est très fortement affecté par tous les facteurs en jeu puisque l'index d'effet est également au maximum, soit 40.

Le poids réel

Après avoir complété la matrice, il convient d'effectuer un retour en groupe sur chaque facteur retenu au début de la séance et d'en évaluer le poids réel par l'entremise de questions telles que : *En quoi le facteur 'ressources' demeure un facteur important en soi, si on fait abstraction des autres facteurs?* Au moment où cette discussion pour le facteur ressources prend place, le groupe a décidé de lui donner un poids réel de cinq alors que le poids apparent (donné au début de l'exercice) était de 10. À la suite de cet exercice, on observe une prise de conscience du groupe sur l'importance à accorder à un facteur en tant que tel lorsqu'il ne subit plus l'influence des autres facteurs.

Soulignons que tout au long de la démarche de la dynamique causale, afin de leur conférer un sens endogène, l'analyse et l'interprétation des facteurs liés à l'implantation réussie de la communauté d'apprentissage professionnelle sont réalisées avec les participantes. Comme le montrent les exemples précédents, il s'ensuit un cheminement collectif découlant du dialogue participatif, du partage des opinions, et des conflits cognitifs engendrés au fil des échanges entre les participantes. Nous observons que le support visuel que constituent les cartons et les chiffres favorise considérablement la compréhension partagée de la situation analysée. Un autre moyen visuel vient alors s'ajouter aux précédents. Il s'agit de l'élaboration avec le groupe du diagramme représentatif de la matrice.

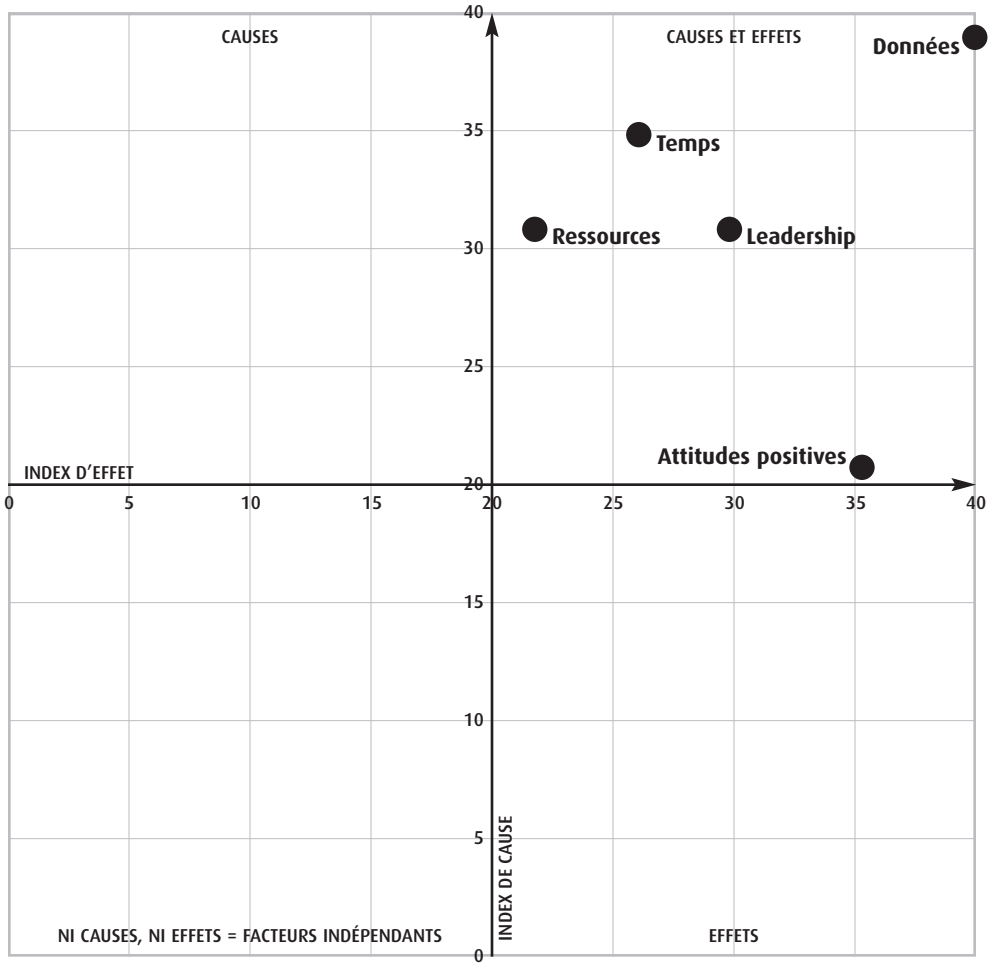
Un diagramme qui interpelle

Les participantes sont amenées à créer un diagramme où l'index d'effet est l'abscisse et l'index de cause est l'ordonnée comme l'indique la figure 2. Du même coup, elles constatent, selon les quadrants où aboutissent les différents facteurs, ceux

iii. Les colonnes 2 et suivantes représentent les indices d'effet puisqu'elles contiennent l'ensemble de tous les indices de contribution des autres facteurs au facteur indiqué en haut de chaque colonne. L'indice de contribution d'un autre facteur sur le facteur évalué est l'indice de l'effet de ce dernier sur ce facteur.

qui sont surtout des **effets** (quadrant en bas et à droite), ceux qui sont principalement des **causes** (quadrant en haut et à gauche), ceux qui sont **ni des effets, ni des causes**, c'est-à-dire des facteurs indépendants (quadrant en bas et à gauche) et, finalement, ceux qui sont des facteurs qui s'influencent mutuellement, c'est-à-dire qu'ils sont à la fois **des causes et des effets** (quadrant en haut et à droite). Dans l'étude de cas choisie, c'est-à-dire l'école modèle qui fonctionne en tant que communauté d'apprentissage professionnelle, nous voulions identifier les facteurs qui ont facilité ce type de fonctionnement. En regardant la figure 2, on constate que tous les facteurs énumérés se retrouvent dans le quadrant **des causes et des effets**. Les participantes jugent donc que les facteurs qui leur semblent importants, soit le temps géré, le leadership partagé, la connaissance des données scolaires des élèves, la gestion des ressources et les attitudes des enseignantes, sont mutuellement dépendants les uns des autres et s'influencent également de façon considérable.

Figure 2. **Le diagramme illustrant les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle**



Rôle de la direction d'école révisé en regard des facteurs favorables à la communauté d'apprentissage professionnelle

L'exercice de la dynamique causale fait ressortir cinq dimensions clés dans le pilotage d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Ces cinq dimensions sont intimement liées au rôle joué par la direction d'école.

Une vision où le leadership des enseignants constitue le pilier de la réussite

Le leadership comme pilier au changement est établi de longue date (Fullan, 2001; Koffi, Laurin, & Moreau, 2000; Savoie-Zjac, 1993). Ce que notre étude met en évidence est de montrer que ce leadership ne provient pas uniquement de la personne détenant une autorité comme c'est le cas de la direction d'école, mais de l'ouverture du milieu à recentrer ce leadership pour qu'il émerge du personnel enseignant. Ceci va de pair avec les écrits de Dufour et Eaker (2004) qui prônent que la direction doit encourager les enseignants à se considérer comme des leaders. Les enseignants déterminent les points qui les préoccupent, organisent les rencontres, questionnent les collègues, cherchent les ressources et proposent des pistes de réflexion et d'action.

Un style de *management* participatif qui favorise l'éclosion d'attitudes positives et qui s'appuie sur des valeurs communes

Le *management* participatif constitue le principal levier d'action permettant des attitudes favorables au travail en communauté d'apprentissage professionnelle (Gather-Thurler, 2000; Koffi, Laurin, & Moreau, 2000). Les conditions de partage et la collaboration doivent être présentes au sein d'une équipe; il incombe à la direction d'école de les mettre en place. La confiance est certainement une valeur primordiale pour la croissance d'une communauté d'apprentissage, qui s'exprime tant de la part de la direction d'école envers ses enseignants et vice versa que des enseignants les uns envers les autres. C'est grâce à cette confiance mutuelle que l'équipe s'aventurera à prendre des risques dans des domaines peu connus et à expérimenter de nouvelles avenues (Dufour et Eaker, 2004). La direction d'école, qui voit les enseignantes comme des professionnelles, laisse de l'espace aux initiatives tout en gardant un œil critique sur les réalisations accomplies et les processus adoptés, ce qui aboutit finalement à un pouvoir d'agir partagé.

Une culture d'apprentissage organisationnel guidée par des données sur les résultats des élèves qui parlent d'elles-mêmes

L'apprentissage collectif ne peut être mis en œuvre que si les enseignants en ressentent un besoin criant, **en tant qu'équipe** (Fullan, 2001; Wenger, 1998). En ayant sous les yeux des données sur les résultats des élèves qui soulignent, pour certains élèves, les écarts démesurés entre les résultats désirés et ceux qui sont réellement atteints, les discussions entre les membres de l'équipe sont porteuses de sens. Ayant

sous la main la preuve tangible que quelque chose ne fonctionne pas, les enseignants en arrivent à sentir l'urgence d'agir et de remettre en question certaines pratiques. Ils se questionnent sur les erreurs probables, sur les modifications nécessaires de leurs actions pédagogiques et sur les façons d'harmoniser leurs comportements collectifs pour obtenir de meilleurs résultats. Au cours de la discussion sur les résultats, les *enseignantes se demandent : Qu'est-ce que ce tableau de données nous dit comme équipe d'enseignants? Que faisons-nous de bien? Qu'est-ce que l'on devrait faire autrement?* Cette remise en question fait écho à ce que Argylis (1995) considère comme des boucles doubles associées au recadrage des pratiques lequel s'illustre par une remise en cause de la façon d'agir et une volonté des acteurs à adopter des approches différentes. Le rôle de la direction est capital à cet égard car c'est à elle que revient la tâche d'établir un système efficace de collecte et d'analyse de données illustrant l'état et l'évolution des résultats des élèves.

Par un questionnement judicieux, la direction d'école amène les enseignants à réfléchir, à élaborer leur pensée, à découvrir des alternatives originales pour mieux répondre aux besoins identifiés.

Le rôle de facilitateur pour faire du temps un meilleur allié

Le processus d'apprentissage est intimement lié au facteur temps (Levine, & Shapiro, 2004). La direction d'école doit fournir le temps nécessaire afin de permettre à son personnel enseignant de réfléchir et de discuter ensemble, que ce soit en maniant les horaires ou en profitant d'une marge de manœuvre dans son budget pour les coûts de suppléance. Le temps est aussi un élément précieux qu'on ne doit pas gaspiller. Il importe à la direction de fournir les outils nécessaires pour éviter que, lors des rencontres, le personnel enseignant ne glisse dans la perte de temps et les débats futiles. Elle les encourage à se donner des balises qui orienteront leur travail en collaboration et qui guideront également leur travail quotidien. Elle les amène à se donner des moyens efficaces comme la rédaction d'un ordre du jour, l'établissement de priorités dans les points à discuter, l'engagement à relever des défis entre les rencontres, la consignation d'un journal de bord pour garder des traces des expérimentations, des difficultés rencontrées ainsi que des réussites vécues; traces qui serviront au partage de l'expertise auprès des collègues. En somme, la direction se doit de fournir le temps nécessaire au travail collectif et d'établir les structures qui en assureront le succès.

C'est à la direction d'école que revient la fonction primordiale de créer un tremplin pour que les connaissances théoriques puissent se transformer en interventions concrètes auprès des élèves et d'éviter aux enseignants la frustration que les discours ne soient l'expression que de vœux pieux.

Un rôle de chef d'orchestre en fournissant les ressources nécessaires et en favorisant une exploitation judicieuse

La direction d'école doit appuyer son personnel enseignant en termes de logistique, que ce soit en s'assurant d'une formation adéquate, de l'accessibilité à des travaux de recherche, de la cueillette efficace des données relatives aux résultats des élèves, ou du choix judicieux du matériel pédagogique (Dufour & Eaker, 2004). C'est à la direction d'école que revient la fonction primordiale de créer un tremplin pour que les connaissances théoriques puissent se transformer en interventions concrètes auprès des élèves et d'éviter aux enseignants la frustration que les discours ne soient l'expression que de vœux pieux.

Conclusion

Notre recherche a permis de mettre en évidence certains facteurs favorables à la réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle, soit le leadership de la direction d'école et des enseignants, des attitudes positives pour travailler en collaboration, les ressources, le temps pour discuter et échanger ainsi que les données sur les résultats des élèves. Elle a également illustré l'utilisation de la dynamique causale comme moyen d'analyse du succès d'une telle communauté d'apprentissage professionnelle. Sa principale contribution est sans contredit de fournir quelques pistes de réflexion intimement liées au rôle de la direction d'école. Ainsi, le leadership des enseignants alimenté par une gestion participative constitue le levier de cette réussite. Il ressort que l'apprentissage collectif est fortement influencé par les données sur les résultats des élèves car celles-ci permettent de voir l'impact des interventions et nourrissent le questionnement professionnel lors des rencontres formelles. Enfin, la direction d'école se doit de faciliter le travail en communauté d'apprentissage professionnelle en fournissant tant les ressources matérielles, le temps nécessaire aux rencontres que les outils organisationnels favorables au travail en collaboration.

Nous terminons en insistant sur le fait que d'autres avenues s'avèrent prometteuses pour l'utilisation de la dynamique causale, sachant que de nos jours, les directions d'école sont confrontées à des prises de décisions complexes. Par quelle voie doit-on commencer? Comment peut-on faire évoluer le groupe vers une avenue efficace, tout en tenant compte du temps et des ressources limités? La dynamique causale peut être utilisée, par exemple, pour rassembler les enseignants autour d'une problématique commune et réelle qui les préoccupe, comme c'est généralement le cas en ce qui a trait à la réussite en lecture des élèves ayant des besoins particuliers, l'amélioration du rendement en mathématiques ou les problèmes de comportement. Les enseignants sont ainsi amenés à dialoguer selon un parcours participatif où leur opinion est essentielle. Ils en arrivent à trouver des solutions qui leur permettent de cibler certains éléments particuliers et à ne pas disperser inutilement les énergies. Ils apprennent à reconnaître les facteurs qui ont une influence déterminante sur les autres, les facteurs qui ont un poids réel imposant et les facteurs qui seront de toute façon atténués si on s'attaque à ceux qui les influencent.

La dimension qui demeure fondamentale est certes le dialogue participatif que la dynamique causale suscite et qui fait en sorte que les représentations des individus évoluent par la prise de conscience des opinions des autres.

Références bibliographiques

ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir: Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. InterÉditions.

BLOOM, G. et STEIN, R. (2004). Building Communities of Practice. *Leadership*, 34 (1), p. 20-22.

CHEVALIER, J. (2006). *Les Systèmes d'Analyse sociale*. [En ligne] http://sas-pm.com (page consultée le 16 août 2006).

DUFOUR, R. et EAKER, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. National Educational Service.

EAKER, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington : National Educational Service.

FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed). New York : Teachers College Press.

GATHER-THURLER, M. (2000). *Innover au cœur des établissements scolaires*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

GAY, L. R., MILLS, G. E. et AIRASIAN, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill Prentice Hall.

HORD, S.M. (1997). *Professional learning communities : Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin : Southwest Educational Laboratory.

HUBERMAN, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, p. 77-85.

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 : Scarecrow Press.

LAFORTUNE, L. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

KOFFI, V., LAURIN, P. et MOREAU, A. (2000). *Quand l'école se prend en main*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

LEVINE, J. et SHAPIRO, N. S. (2004). *Sustaining and Improving Learning Communities*. San Francisco: Jossey Bass.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2005). *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de la littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*.

PHILLIPS, J. (2003). Powerful learning : Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14, p. 293-320.

SAVOIE-ZJAC, L., ROCHON, S. et RUEL, J. (2005). The challenge of Supporting School Personnel in Professional Learning Communities : Two Action Research Studies. *American Research Association*. Montréal.

SENGE, P.M. (1990). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday

SPARKS, D. (1999). Real-life view: Here's what a true learning community looks like. *Journal of Staff Development*, 20 (4), p. 53-57.

STRAHAN, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104 (2), p. 127-146.

WENGER, E. (1998). Communities of Practice: Learning as a Social System. *Systems Thinker*. Document disponible à l'adresse : http://www.ewenger.com/pub/pub_systems_thinker_wrd.doc