

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

Martine Leclerc et Jean Labelle

Volume 41, numéro 2, automne 2013

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1021024ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1021024ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Leclerc, M. & Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>

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

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

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

Martine LECLERC

Université du Québec en Outaouais

Jean LABELLE

Université de Moncton

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

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

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

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

La communauté de pratique

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

La communauté d'apprentissage¹

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

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

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

La communauté d'apprentissage professionnelle

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

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

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

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

Synthèse des particularités de différents types de communautés

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

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

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

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

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

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