



La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif

Martine Leclerc, Jean Labelle

► To cite this version:

Martine Leclerc, Jean Labelle. La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00780226

HAL Id: halshs-00780226

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00780226>

Submitted on 23 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n°39- Atelier 5 : Personnel encadrant des enfants handicapés

La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif

Martine Leclerc, Université du Québec en Outaouais, martine.leclerc@uqo.ca

Jean Labelle, Université de Moncton, jean.labelle@umoncton.ca

Résumé

Cette communication s'appuie sur une recherche dont l'objectif consiste à comprendre en quoi le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) constitue un outil de développement professionnel chez les enseignants en contexte d'inclusion. Ainsi, après avoir mis en évidence les nouveaux impératifs éducationnels et défini l'inclusion, on y présente la CAP comme moyen de développement professionnel ainsi que les résultats de la recherche menée en 2008-2009 au sein de huit écoles francophones de l'Ontario par l'entremise d'entretiens individuels et de groupes. En résumé, la CAP contribue au développement professionnel des enseignants, principalement par la diffusion de l'expertise et une pratique réflexive où le savoir théorique allié à l'expérience occupe une place centrale.

Mots clés : Communauté d'apprentissage professionnelle; développement professionnel; inclusion scolaire; pratique réflexive; réussite scolaire.

Au cours de la deuxième moitié du siècle dernier, beaucoup de progrès ont été réalisés pour bien accueillir dans les écoles des gens de toutes races, avec ou sans handicaps, éprouvant des retards scolaires ou non. Ouvrir l'école à tous, peu importe la race, les handicaps et le milieu socioéconomique, constitue un changement important qui influence à son tour les attentes du public envers le système éducatif. En effet, la population est devenue très consciente des retombées d'une éducation de qualité comme élément crucial du succès des personnes et de la société. Dans un tel environnement inclusif où l'appel à la professionnalisation des enseignants se fait de plus en plus ressentir émergent différents dispositifs de formation. Du coup, les modes de formation continue des enseignants sont remis en question au regard de leurs finalités ainsi que de leur incidence sur le transfert dans la pratique en salle de classe. De nos jours, plusieurs experts accordent une place importante aux situations professionnelles ou aux situations dans lesquelles les compétences se déploient (Le Boterf, 2008; Tardif, 2006) et soutiennent que la formation continue des enseignants doit être repensée pour impliquer davantage ces derniers (Gordon, 2004). Le travail des enseignants, souvent effectué de façon solitaire, doit être revu pour favoriser le partage des connaissances et la créativité par le biais d'un travail d'équipe où les membres apprennent les uns des autres et modifient leurs pratiques (Dufour et Eaker, 2004). Il est reconnu que les écoles doivent désormais mettre davantage à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelles des enseignants (Roy et Hord 2006). C'est par l'expression *communauté d'apprentissage professionnelle* (CAP) qu'on désigne ce mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves (Eaker, Dufour et Dufour, 2004).

1. Contexte

Entreprise par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (Canada) depuis 2003, la réforme de l'enseignement de la littératie exige des écoles qu'elles modifient en profondeur leur façon de fonctionner afin de favoriser le développement professionnel continu des enseignants par le biais du travail en communauté d'apprentissage professionnelle (MÉO 2003, 2004, 2005; Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007). Plusieurs tables rondes d'experts ainsi que le Secrétariat de la littératie et de la numératie insistent pour que l'école développe sa communauté d'apprentissage professionnelle afin de soutenir l'accroissement continu des capacités au sein de la salle de classe, du cycle d'enseignement et de l'école (MÉO, 2003, 2004, 2005; Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007). Dans ce contexte, les écoles francophones de l'Ontario vivent un changement majeur d'ordre organisationnel puisque, comme dans la plupart des écoles nord-américaines, les enseignants, étant donné qu'ils possèdent une certaine autonomie dans plusieurs secteurs de leurs activités, travaillent de façon isolée depuis des décennies. Les nouvelles pratiques encouragent maintenant une structure de l'école qui met à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelles des enseignants. La présente communication décrit le bilan d'une réflexion générale sur le fonctionnement de l'école en CAP comme piste d'action favorisant le développement professionnel des enseignants.

2. Quelques repères théoriques

De nos jours, les nouvelles réalités telles que la promotion de la réussite pour tous et les problèmes complexes reliés à l'apprentissage dans une société du savoir exigent des écoles de revoir leur mode de fonctionnement et de jeter un nouveau regard sur le travail des enseignants afin de rendre l'école plus efficace. La collaboration des enseignants et plus spécifiquement le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) suscitent de plus en plus d'intérêt en milieu inclusif, car ils apparaissent comme des conditions gagnantes pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves ayant des besoins diversifiés. Pour bien comprendre les mécanismes qui entrent en jeu dans ce mode de fonctionnement, il convient de préciser ce qu'est une école inclusive, en quoi consiste une CAP et comment celle-ci constitue un outil de développement professionnel chez les enseignants. Enfin, les écoles bénéficient grandement d'un accompagnement pour l'implantation d'une CAP et le modèle expérimenté sera présenté.

École comme milieu inclusif

L'éducation inclusive devrait permettre à l'élève, peu importe ses besoins, de trouver dans la classe ordinaire les conditions qui contribuent à l'évolution de ses apprentissages. À cet égard, la réussite pour tous les élèves demeure un défi pour la plupart des enseignants. Selon les principes d'inclusion préconisés par le ministère de l'Éducation, le placement idéal pour les élèves est l'école de leur collectivité au sein d'une classe où leurs pairs ont le même âge chronologique. C'est pourquoi dans les écoles de l'Ontario les enseignants de classes ordinaires ont sous leur responsabilité plusieurs élèves présentant diverses habiletés, car la plupart des élèves ayant des besoins particuliers passent au moins 50 pour cent de leur journée d'enseignement dans une salle de classe ordinaire (Table ronde des experts, 2005).

Communauté d'apprentissage professionnelle

Dans les écoles fonctionnant comme communautés d'apprentissage professionnelles, de l'anglais *professional learning communitie* (Hord, 1997), les enseignants s'engagent collectivement dans la poursuite de buts communs pour améliorer la réussite des élèves et assument une responsabilité partagée face aux résultats visés (Fullan, 2005; Schussler, 2003). Ils se considèrent collectivement responsables de tous les élèves. En plus de s'assurer que tous les élèves reçoivent un bon enseignement, les communautés d'apprentissage professionnelles ont comme objectif que tous les élèves apprennent à de hauts niveaux (DuFour, Eaker et DuFour, 2005; Hord et Sommers, 2007).

Des recherches soulignent que le travail en communauté d'apprentissage professionnelle crée un impact bénéfique tant sur la culture organisationnelle que sur la performance scolaire des élèves (Dufour, Eaker et Dufour, 2005; Goddard, Hoy et Woolfolk-Hoy, 2000, 2004; Hord, 2007; Leclerc, 2009; Leclerc, Moreau et Clément, 2011; Louis, 2006). Plus spécifiquement, les élèves qui étudient dans des écoles fonctionnant en communauté d'apprentissage professionnelle obtiennent de meilleurs résultats scolaires en lecture, en mathématiques, en sciences et en histoire que ceux qui sont dans des écoles traditionnelles (Lee, Smith et Croninger, 1995), et les enseignants améliorent également

leur sentiment d'autoefficacité (Leclerc, Moreau et Clément, 2011). Ces constats vont de pair avec la recherche de Bobbett, Ellett, Teddlie, Olivier et Rugutt (2002) qui montre que l'engagement professionnel des enseignants ainsi que le fait de travailler en collégialité dans l'école comptent pour 23 % de la variation dans l'efficacité des écoles et dans les résultats d'école à des tests. C'est d'ailleurs pourquoi Louis (2006) affirme que les communautés d'apprentissage professionnelles sont un des facteurs majeurs pour améliorer l'efficacité des écoles (Hord, 1997; Huffman, Hipp, Pankake et Moller, 2001).

CAP comme outil de développement professionnel des enseignants

Les recherches indiquent que les changements profonds entraînant la transformation des pratiques des enseignants et le développement de leurs compétences sont amenés par un processus complexe et cyclique qui nécessite la réflexion sur les pratiques pédagogiques et qui s'échelonne dans le temps (Butler, 2005; Lafortune, 2008). Butler (2005) rapporte que les activités de développement professionnel efficaces sont celles qui soutiennent les enseignants dans la construction de leurs cadres théoriques et de leur réflexion sur la pratique authentique. Le développement professionnel des enseignants doit les amener à intégrer les connaissances issues de la recherche dans leur pratique. Selon Lafortune (2008), les formations ponctuelles ne permettent pas de soutenir et d'assurer la pérennité de changements comme ceux que suppose le travail en CAP. Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) voient d'ailleurs la CAP

« comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches [...] et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école. (p. 36) ».

Toutefois, viser un tel développement professionnel par la CAP nécessite un accompagnement des enseignants.

Accompagnement pour la mise en place d'une CAP

Une école ne devient pas du jour au lendemain une CAP, car ce fonctionnement prend un certain temps à s'implanter. Une telle démarche doit être bien encadrée puisque tout au long du processus, les enseignants sont amenés à relier les informations issues de la recherche à leur pratique pédagogique (Butler, 2005). Si la direction d'école constitue un pilier indéniable, l'équipe d'enseignants a grandement avantage à pouvoir compter sur les services d'une conseillère pédagogique ou d'une ressource qui comprend bien les caractéristiques d'une CAP et qui amènera les enseignants à jouer un rôle actif avant, pendant et après les rencontres. En outre, lors des rencontres collaboratives, les enseignants doivent tenir à jour leurs connaissances et s'assurer que leur développement professionnel se maintienne à une vitesse de croisière suffisante pour répondre aux besoins de tous les élèves. Celles-ci sont constituées de trois phases principales qui

favorisent le développement professionnel des enseignants par des actions précises et un questionnement bien ciblé (Leclerc, 2010).

a) Avant la rencontre : déterminer les priorités et préparer l'apprentissage collectif.

Avant chaque rencontre, les enseignants sont invités à répondre aux questions suivantes et à choisir les thèmes de discussion : quels sont les éléments qui nous préoccupent au regard de l'apprentissage des élèves? qu'est-ce que l'on aimerait apprendre pour mieux répondre à leurs besoins? quelles sont les priorités à travailler pour favoriser la réussite de ces derniers? La direction d'école ou un autre intervenant pourra aider l'équipe en s'informant des préoccupations des enseignants à l'égard de l'apprentissage de certains élèves. Elle favorisera l'établissement de priorités dans les points à mettre à l'ordre du jour. Enfin, elle veillera à ce que les enseignants aient en main les outils dont ils ont besoin pour discuter, que ce soit des données qui montrent qu'un élève est à risque ou bien qui illustrent l'effet de certaines interventions utilisées en classe.

Après avoir choisi les thèmes, les enseignants et la direction doivent se questionner à savoir si ceux-ci permettent un apprentissage collectif chez les enseignants et de quelle façon se fera le partage de l'expertise entre collègues au cours de la rencontre. Entre autres, ils doivent répondre aux questions suivantes : quelles recherches viennent appuyer nos préoccupations? où peut-on trouver les ressources permettant de répondre à nos questions (livres, articles, vidéos, experts)? Enfin, c'est avant la rencontre que se fait également le partage des responsabilités et que sont déterminés la priorité des questions à débattre ainsi que le temps qui sera alloué à chaque sujet discuté. Afin de maximiser chaque rencontre, les participants savent exactement ce qu'ils doivent préparer et sont informés de la façon dont elle se déroulera. Cette étape est cruciale, car elle incite l'enseignant à se questionner sur sa pratique et à s'interroger sur ses besoins de formation professionnelle.

b) Pendant la rencontre : confrontation des idées, interactions entre les pairs, réflexions de groupe et apprentissages collectifs

Cette étape vise l'ancrage du développement des compétences dans l'expérience. Elle place les enseignants dans une position d'acteurs au travers de situations réelles. Au début de la rencontre se fait d'abord l'activation des connaissances par un retour sur les expériences effectuées en classe. L'organisation de celles-ci en vue d'un transfert d'apprentissage constitue des éléments essentiels. En outre, à partir de préoccupations réelles face à la réussite des élèves, les enseignants sont amenés à s'approprier des connaissances théoriques et à les incorporer à un contexte pratique. De plus, c'est à cette phase que se fait le partage de savoirs expérientiels entre les collègues. Ces derniers adoptent une posture d'équipe de recherche et mettent à contribution leurs savoirs pour résoudre une problématique face à la progression des apprentissages des élèves.

Le travail en CAP à cette étape met en évidence les connaissances et les compétences des enseignants, les incite à faire des analyses à partir des données d'observation, à identifier les pistes d'interventions qu'ils pourront expérimenter, à confronter leurs opinions et à

s'ouvrir à des solutions originales. Cette étape est déterminante puisqu'elle entraîne une recherche collective de solutions et amène le groupe à remettre en question le statu quo afin de surmonter une préoccupation face à la réussite des élèves. Ainsi, des questions comme celles-ci sont abordées : quels sont les élèves qui nous préoccupent? quelles sont les données qui soutiennent nos préoccupations? qu'est-ce qui a été expérimenté dans nos salles de classe? quel est l'effet sur l'apprentissage des pratiques pédagogiques expérimentées? qu'est-ce que l'on doit changer? chez certains élèves, y a-t-il des indications qui donnent des pistes de travail? quelles semblent être les forces et les lacunes de nos élèves? a-t-on des interprétations différentes? pour quelles raisons? en arrive-t-on aux mêmes conclusions? sinon, pourquoi?

À cette étape, l'échange de savoirs théoriques et pratiques en fonction de l'objectif poursuivi favorise également le transfert de connaissances et suscite les apprentissages collectifs par des questions telles que : quelle est la prochaine étape? comment allons-nous savoir que cette stratégie est efficace? sur quelle base théorique s'appuie-t-elle? qu'est-ce que notre équipe a appris? quelles sont les nouvelles idées qui ont émergé? quelles sont les recherches qui soutiennent ces idées? où trouverons-nous de l'information sur les nouvelles idées émises? qu'est-ce que chaque personne devra partager lors de la prochaine rencontre? À la fin de la rencontre, la direction d'école ou un autre intervenant rappelle aux enseignants de faire des expérimentations (devoirs), les invite à se fixer un nouvel objectif et leur demande de garder des traces dans leur journal de bord.

c) Après la rencontre : compte-rendu, journal de bord, consignation des réflexions

C'est à ce moment que les enseignants expérimentent des stratégies liées aux préoccupations identifiées et en observent les retombées. Ils répondent à des questions telles que : quelle nouvelle idée vais-je mettre en pratique? qu'est-ce que j'ai expérimenté? qu'est-ce qui a fonctionné et pourquoi? quelles sont les difficultés rencontrées et comment puis-je les expliquer? quelles leçons puis-je tirer de cette expérience? quels sont les changements que je suis en train de vivre? qu'est-ce que j'ai appris en expérimentant cette stratégie? Au cours de cette étape, les enseignants collectent régulièrement des données d'apprentissage auprès de leurs élèves et les analysent pour vérifier l'impact de leurs interventions.

Journal de bord comme outil de pratique réflexive

Tout au long de la démarche, il importe que les enseignants gardent des traces afin de repérer dans le temps les expérimentations effectuées en salle de classe, leurs réflexions quant aux défis surmontés et leur évolution dans leurs propres apprentissages. Pour ce faire, le journal de bord convient bien. L'exemple suivant, adapté de Savoie-Zajc et Peters (2011), constitue un outil facilitant.

Tableau 1 : Exemple de journal de bord¹

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| Action | Activités professionnelles réalisées | Qu'est-ce qui s'est passé depuis la dernière rencontre? |
| Réflexion | But | Quel était le but poursuivi au cours des dernières semaines? Est-il atteint? Qu'est-ce qui permet de croire qu'il est atteint? Quelles sont les compétences que je souhaitais développer? |
| | Défis rencontrés | Quels sont les défis rencontrés? Comment ai-je pu les surmonter? |
| | Connaissances et compétences | Qu'est-ce que j'ai appris au cours des dernières semaines? Qu'est-ce qui me fait croire que mes compétences et mes connaissances ont progressé? Qu'est-ce que je souhaiterais développer davantage? Comment pourrais-je m'y prendre pour le faire? |
| Transfert théorie-pratique | Théories permettant la progression des apprentissages | Quels liens théoriques ou quels savoirs m'ont permis de faire des apprentissages? Quelles lectures m'ont amené à mieux comprendre certains concepts ou à développer mes compétences? |
| Moyen d'aide et support | Soutien de la direction d'école et des collègues | Quels sont les moyens d'aide et de support qui favoriseraient l'atteinte des objectifs d'apprentissage? |
| Planification | Relance dans l'action | Compte tenu de ce que j'ai appris, comment vais-je me préparer pour ma prochaine intervention? Quelles sont les activités professionnelles que j'aimerais réaliser? |

¹ Adaptation de Savoie-Zajc, L. et Peters, M. (2011). L'accompagnement, un levier important pour la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) au niveau scolaire. *Vivre le primaire*, 24 (2), 38-41.

3. CAP comme outil de développement professionnel dans huit écoles inclusives de l'Ontario

La recherche que nous avons menée implique huit écoles francophones de l'Ontario (Canada) et s'est déroulée en trois phases. C'est au cours de la deuxième phase, soit pendant l'année 2008-2009, que l'équipe de recherche a tenté de comprendre en quoi le travail en communauté d'apprentissage professionnelle venait soutenir le développement professionnel des enseignants. L'échantillon est constitué de 8 personnes à la direction d'école et de 58 enseignants. L'âge moyen des personnes à la direction, soit 4 hommes et 4 femmes, est de 46 ans et la moyenne d'années d'expérience est de 21 ans. Chez les enseignants, 4 sont de sexe masculin et 54 de sexe féminin. La moyenne d'âge chronologique de ces derniers est de 39,5 ans et la moyenne d'années d'expérience en enseignement est de 13 ans.

Dans le but de comprendre en quoi le travail en CAP constitue un outil de développement professionnel chez les enseignants, des entretiens de groupe dans chaque école ont eu lieu en avril et mai 2009 et ont été suivis de 24 entretiens individuels avec trois participants par école, soit la direction et deux enseignants. Après les entrevues individuelles, un exercice supplémentaire a été effectué, intitulé Liste et priorités (Chevalier et Buckles, 2009). Lors de celui-ci, les participants ont été invités à examiner une liste faisant état des principaux outils de développement professionnel énumérés lors des entrevues et à placer par ordre d'importance les éléments de cette liste (la cote 1 désignant l'élément le moins important et 10 l'élément le plus important). Après avoir complété la grille, les participants ont expliqué leurs choix, ce qui a permis d'enrichir les discussions et de documenter les réponses numériques.

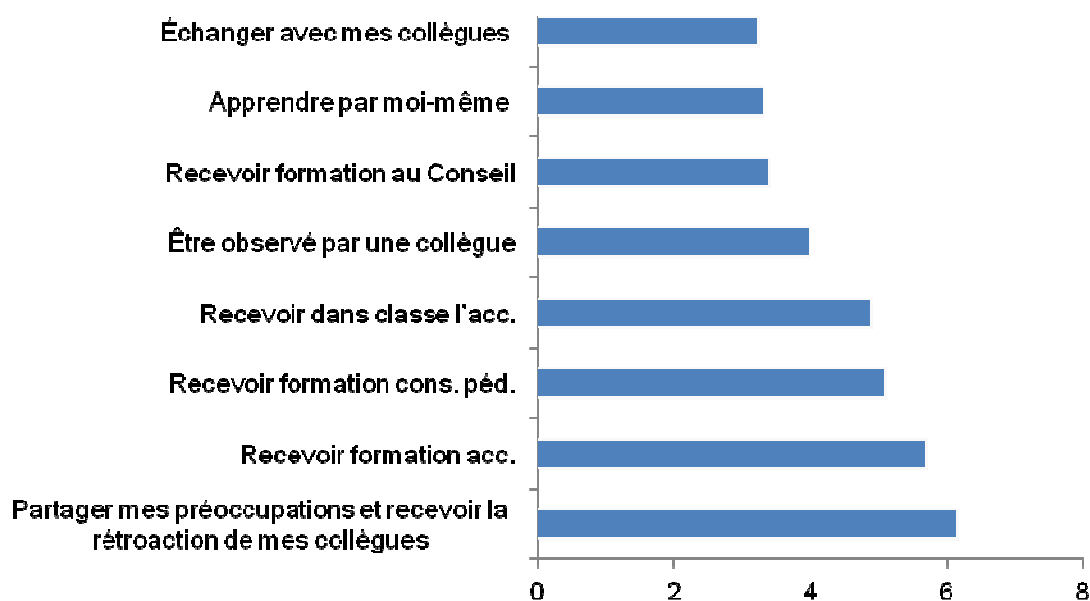
4. Retombées de la CAP sur le développement professionnel des enseignants

Les enseignants soutiennent que travailler en CAP a modifié leurs méthodes d'enseignement grâce à la diffusion de l'expertise au sein du corps enseignant. Ils constatent qu'il a été plus facile pour eux de s'approprier de nouvelles pratiques d'enseignement, principalement pour répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves, et d'implanter certaines stratégies pédagogiques telles que la lecture partagée et la lecture guidée. Les enseignants reconnaissent que recevoir une rétroaction immédiate des collègues sur une intervention expérimentée en classe est une formule gagnante sur le plan professionnel et beaucoup plus avantageuse que la formation en grand groupe qui leur était traditionnellement offerte. De plus, ils soulignent que la crainte souvent justifiée de voir les nouveaux enseignants isolés de leurs collègues sur le plan pédagogique, avec tous les risques que cela comporte, s'estompe dans une école qui fonctionne en CAP. Cette démarche facilite donc l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants tout en favorisant l'acquisition de nouvelles connaissances, une harmonisation du vocabulaire professionnel ainsi que la maîtrise de pratiques jugées comme étant efficaces par la recherche pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

Dans les huit écoles participantes à la recherche, il semble donc que le fonctionnement de l'école en CAP est lié étroitement au développement professionnel des enseignants. Pour s'en assurer, l'équipe de recherche a demandé aux participants de préciser l'importance accordée aux différents moyens de développement professionnel énumérés lors des

entretiens. Les participants étaient invités à répondre à la question suivante : quelle est l'importance que vous accordez à chacun des éléments du développement professionnel suivants, un étant le moins important et huit le plus important? Cet exercice confirme que partager lors des rencontres collaboratives² constitue un point fort de leur développement professionnel actuel, comme en fait foi la figure 1.

Figure 1. Importance accordée pour l'ensemble des participants des huit écoles à chacun des items du développement professionnel (1 étant l'élément le moins important et 8 étant le plus important)



Ce constat incite à poursuivre ce mode de formation qu'est la CAP, car il répond bien au besoin de ressourcement des enseignants. Toutefois, la CAP exige une structure pour rendre les rencontres collaboratives efficaces. À cet égard, les enseignants disent profiter grandement de la direction d'école ou d'une personne experte pour les accompagner. Ce soutien leur est bénéfique pour mieux comprendre comment fonctionne une école en CAP et également pour savoir comment doit être organisée une rencontre collaborative avec les tâches et le partage des rôles que cela implique. Il peut s'agir aussi d'amener les enseignants à développer leurs compétences à animer, à relancer la discussion, à s'ouvrir aux idées des autres, à solliciter les opinions, etc.

Soulignons également que le questionnement portant sur la progression des apprentissages des élèves constitue le cœur du travail en CAP. Ce n'est que par une

² L'expression *rencontre collaborative* réfère à des moments précis dans l'horaire où les enseignants d'un même niveau d'étude ou d'un même cycle d'apprentissage se réunissent pour travailler en CAP (Leclerc, 2010).

collecte fréquente de données basées sur des observations en classe et par des temps réservés à leur analyse que ce questionnement est possible. Un processus de régulation des apprentissages, d'observation et d'analyse des données d'apprentissage visant à cibler les élèves à risque doit donc être mis en place. Ces pratiques amènent les enseignants à poser les questions qui orientent l'équipe à trouver des solutions novatrices.

La culture de l'école sur le plan de la collaboration constitue certainement un facteur critique pour l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Cela inclut un climat de confiance entre les membres du personnel, un respect mutuel entre les collègues et une volonté de partager. Cette culture de collaboration constitue certainement une condition déterminante pour que le travail en CAP soit efficace, car elle oblige à une ouverture d'esprit des collègues et à une volonté à s'engager dans une démarche de résolution de problèmes.

Conclusion

Les enseignants ont besoin de l'appui des collègues pour implanter de nouvelles pratiques et pour répondre aux besoins diversifiés des élèves en milieu inclusif et le développement professionnel tel qu'on le conçoit traditionnellement n'est plus suffisant. Les enseignants ont besoin de travailler en équipe pour se développer professionnellement, ce à quoi répond le travail en CAP. Cette étude multicas présente les retombées du travail en CAP comme soutien au développement professionnel des enseignants. Elle fait ressortir que les interactions entre les membres du personnel enseignant, la pratique réflexive, le questionnement ciblé face aux besoins des élèves et les réflexions critiques favorisent la diffusion de l'expertise ainsi que l'appropriation de nouvelles pratiques. Cette démarche oblige à un dialogue qui ne prend forme que dans le partage des opinions et le choix réfléchi des priorités ainsi que par une volonté à investiguer dans les éléments théoriques soutenant le choix des pratiques. Cette approche propice à l'apprentissage des enseignants vise un partage des pratiques et une rétroaction par les pairs, ce qui constitue un niveau plus engageant que de simplement partager du matériel ou une planification de cours.

Les résultats de notre étude corroborent les conclusions d'autres recherches qui soulignent l'avantage d'implanter le fonctionnement comme communauté d'apprentissage professionnel dans les écoles non seulement pour améliorer la réussite des élèves (DuFour, Eaker et DuFour, 2005), mais également pour favoriser le développement professionnel des enseignants (Gordon, 2006). Cette démarche oblige à revoir le mode de formation des enseignants qui, encore de nos jours, est souvent très traditionnel et à soutenir l'implantation de la CAP par un accompagnement bien orchestré où la pratique réflexive occupe une place centrale.

Liste de références

- Bobbett, J. J., Ellett, C. D., Teddlie, C., Olivier, D. F. et Rugutt, J. (2002). *School Culture and School Effectiveness in Demonstrably Effective and Ineffective Schools*. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Chevalier, J. et Buckles, D. (2009). *SAS²: Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*. En ligne : http://www.idrc.ca/fr/ev-130303-201-1-DO_TOPIC.html#begining
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). La communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- DuFour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington (IN): National Education Service, and Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R., Eaker, R. et DuFour, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Eaker, R., DuFour, R. et DuFour, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington : National Educational Service.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Toronto: Ontario Principals' Council.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. et Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37, 479-507.
- Goddard, R., Hoy, W. et Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 1-13.
- Gordon, S. P. (2006). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston: Allyn and Bacon.

- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities : Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2007). What Is a PLC? *Southwest Educational Development laboratory*, 3-5.
- Hord, S. M. et Sommers, W. (2007). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huffman, J. B., Hipp, K. A., Pankake, A. M. et Moller, G. (2001). Professional learning communities: Leadership, purposeful decision making, and job-embedded staff development. *Journal of School Leadership*, 10(5), 448-463.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. (2009). *L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle à l'école St-Paul: Recherche-action en collaboration avec la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais*. Gatineau: Université du Québec en Outaouais.
- Leclerc, M. (2010). La communauté d'apprentissage professionnelle : quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissements scolaires. *Revue Échange*, 101, 29-42. En ligne : <http://afides.org/revue/23865>
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle: implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la Recherche en Éducation*, 1(1). En ligne : <http://www.revue-recherche-education.com/>
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Eyrolles, collection Ressources humaines.
- Lee, V. E., Smith, J. B. et Croninger, R. G. (1995). *Another look at high school restructuring. Issues in Restructuring Schools*. Madison: University of Wisconsin-Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organisational Learning, and Trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-489.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003). *Stratégies de lecture au primaire : Rapport de la Table ronde des experts en lecture*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- 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 littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Roy, P. et Hord, S. M. (2006). It's Everywhere, but What Is It? Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- Savoie-Zajc, L. et Peters, M. (2011). L'accompagnement, un levier important pour la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) au niveau scolaire. *Vivre le primaire*, 24(2), p. 38-41.
- Secrétariat de la littératie et de la numératie (2007). *Cadre pour l'efficacité des écoles : Un processus collectif d'amélioration continue de l'efficacité des écoles élémentaires de l'Ontario*. Projet pilote de mise en œuvre, septembre 2007 à septembre 2008.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as Learning Communities: Unpacking the Concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- Table ronde des experts (2005). *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

