



HAL
open science

Entre imposer un fonctionnement en CAP et co-construire une CAP de leaders pédagogiques – parcours d’une recherche-action collaborative

Ann-Louise Davidson, Carole Raby, Nadia Naffi

► To cite this version:

Ann-Louise Davidson, Carole Raby, Nadia Naffi. Entre imposer un fonctionnement en CAP et co-construire une CAP de leaders pédagogiques – parcours d’une recherche-action collaborative . Biennale internationale de l’Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Jun 2015, Paris, France. hal-01181067

HAL Id: hal-01181067

<https://hal.science/hal-01181067>

Submitted on 28 Jul 2015

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.

Numéro de communication: 755

Nom de l'atelier: Recherche Action

Titre:

**Entre imposer un fonctionnement en CAP et co-construire une
CAP de leaders pédagogiques – parcours d'une recherche-action collaborative**

Noms des auteurs et affiliation

Ann-Louise Davidson, professeure, Université Concordia
Carole Raby, professeure, Université du Québec à Montréal
Nadia Naffi, doctorante, Université Concordia
avec la collaboration de la Commission Scolaire Riverside

Résumé

Dans la visée actuelle des réformes en éducation, il est essentiel de trouver des moyens novateurs pour assurer la formation continue des enseignants et des autres acteurs pour agir positivement sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves. Or, il ne suffit pas de s'appuyer sur les modèles existants de fonctionnement en communautés d'apprentissage (CA) pour réussir un changement systémique. Il faut que l'approche du développement des CA découle des acteurs. Dans cette conjecture, il a été entrepris de construire une CA formée de leaders pédagogiques provenant de six écoles primaires dans une approche de recherche-action collaborative. Dans cette communication, sont présentées des activités, des tensions et des moteurs de changements qui ont existé dans cette dynamique de coopération.

Mots-clés : communauté d'apprentissage; recherche-action; développement professionnel; persévérance et réussite scolaires

In the current context of reforms in education, it is essential to innovate in the design of professional development for teachers and other school personnel. It is not sufficient to rely on existing models of professional learning communities (PLCs). To be successful with systemic change, the approach to developing PLCs tends to be more successful when adopting a grassroots perspective. In this conjecture, our team undertook an ambitious three-year long project to build a PLC of pedagogical leaders from six elementary schools of a geographical sector through a process of collaborative action-research. In this article, the proposed activities are presented and are discussed the tensions and engines of change, which co-existed in the dynamic of cooperation.

Keywords : learning community, action-research, professional development, school perseverance and success

Le projet *CAP secteur, à la portée de tous* a émergé, en 2013-2014, d'une initiative mise en place par les directions de six écoles anglophones d'un même secteur (Vallée-du-Richelieu) de la Commission scolaire Riverside sur la Rive-Sud de Montréal (Québec, Canada). Depuis 2011-2012, accompagnés par une personne-ressource, les directeurs des six écoles visées par le projet se rencontrent périodiquement pour planifier des activités conjointes, dont une journée pédagogique annuelle pour leur personnel enseignant. Pour structurer leur démarche et en étendre l'impact, un des directeurs a sollicité la collaboration de deux chercheuses. Quelques rencontres entre les directeurs, la personne-ressource les accompagnant et les chercheuses ont permis de voir émerger une vision commune, soit celle de favoriser, par le travail de concert des différents personnels scolaires, la persévérance et la réussite scolaires des élèves. Une demande de financement a été rédigée conjointement et présentée au *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. C'est donc en 2013-2014, à la suite de l'obtention du financement, que le projet *CAP secteur, à la portée de tous* a réellement débuté.

Cet article présente en premier lieu la problématique entourant le développement d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), les objectifs de ce projet et la méthodologie. Il s'attarde ensuite aux les résultats les plus percutants des premières étapes de développement de la CAP de leaders pédagogiques et se termine par une discussion sur les enjeux relatifs au développement de la CAP.

1. La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) en tant que mode de développement professionnel des personnels scolaires

Le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) est un des mécanismes préconisé pour favoriser le développement professionnel des personnels scolaires, et celui qui a été privilégié au sein du projet *CAP secteur, à la portée de tous!* En effet, de nombreux chercheurs s'entendent pour dire que le fonctionnement en CAP améliore le rendement des élèves et la qualité de l'enseignement (DuFour, 2004) parce qu'il s'appuie sur des données probantes (Dufour, 2004) et qu'il favorise le climat de confiance (Earl et Katz, 2007), le respect mutuel entre les enseignants (Mitchell, 2007), le leadership partagé (IsaBelle, Génier, Davidson, et Lamothe, 2013) et le perfectionnement professionnel des enseignants (Fontaine, Savoie-Zajc, et Cadieux, 2013; Hamel, Turcotte et Laferrière, 2013; Peters et Savoie-Zajc, 2013).

La recherche montre qu'il existe toutefois des conditions à instaurer pour assurer le bon fonctionnement des CAP. Entre autres, les écoles doivent s'assurer de mettre en place un certain nombre de conditions : 1) les écoles doivent avoir suffisamment de ressources humaines pour que les enseignants puissent avoir des temps de rencontre de qualité, ce qui implique un soutien financier (IsaBelle, Génier, Davidson et Lamothe, 2013; Leclerc et Moreau, 2010); 2) les directions doivent instaurer un climat de confiance et d'entraide pour trouver des solutions aux défis des élèves, assurant ainsi une responsabilité collective dans le climat de redevabilité face au public (Fullan, 2006; Hord et Sommers, 2008; IsaBelle, Génier, Davidson et Lamothe, 2013; Leclerc, 2012); 3) les membres des CAP doivent s'appuyer sur des données probantes émergeant des évaluations des élèves et des résultats d'apprentissage pour rédiger des objectifs opérationnalisés permettant de

mesurer le succès des CAP (Dufour, Dufour et Eaker, 2008; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007).

L'Ontario et le Québec utilisent les CAP en tant que dispositif « soit pour favoriser une meilleure articulation des réformes avec le développement professionnel des enseignants, soit pour introduire de nouvelles pratiques didactiques » (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010, p. 27). Par contre, comme ces auteurs le soulignent, les CAP sont souvent mises en place dans une perspective d'efficacité et de compétitivité qui est mesurée par les résultats scolaires. En effet, un flou entoure le concept –il est parfois question de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), de communauté d'apprentissage (CA), de communauté de pratique (CP), de communauté apprenante, etc. Par exemple, Bouchamma et Michaud (2013) ont adopté le terme CP puisqu'elles se sont appuyées sur la définition de Wenger (1998) et les concepts d'engagement mutuel, d'entreprise commune et de répertoire partagé. De leur côté, Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) ont adopté le terme communauté d'apprentissage (CA) dans la perspective où leur « but [était] de créer un dispositif concret pour aider les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, à enrichir leur répertoire et stimuler l'apprentissage chez les élèves » (p. 27).

À l'origine le projet *CAP secteur, à la portée de tous* avait été initié par des directions d'école de la Commission Scolaire Riverside pour créer une CAP plus formelle. Cette CAP, qui d'un point de vue théorique s'associe toutefois davantage à la définition d'une CA puisqu'elle ne s'appuie pas sur des données probantes et ne vise pas l'efficacité ou la compétitivité, devait permettre aux divers personnels scolaires de mettre en œuvre les meilleures conditions pour favoriser la persévérance et le succès de tous les élèves. C'est pourquoi le projet *CAP secteur, à la portée de tous* adhère au modèle de développement des communautés d'apprentissage suggéré par Schussler (2003). Ce modèle comporte trois dimensions, soit 1) la dimension cognitive, qui est préoccupée par le développement des connaissances, l'ouverture aux idées des autres, l'apprentissage entre les pairs et la réciprocité; 2) la dimension affective, qui réfère à la confiance, la communication ouverte, les liens de complicité et le soutien; 3) la dimension idéologique qui renvoie à l'engagement collectif et aux buts communs.

D'emblée, nous précisons que cet article décrit une sélection d'activités permettant d'expliquer les moments forts, les tensions et les moteurs de changement du processus évolutif dans lequel se sont engagés les membres du projet *CAP secteur à la portée de tous* pour développer une communauté d'enseignants et de personnels scolaires à partir d'un partage de valeurs et de pratiques pédagogiques qui permet de se lancer dans des projets collaboratifs.

2. Objectifs de recherche

Comme élaboré à l'origine avec l'équipe des six directeurs et une personne-ressource qui les accompagnait, le projet *CAP secteur, à la portée de tous* vise trois objectifs :

- 1) Développer un modèle de formation continue du personnel scolaire des écoles primaires d'un même secteur, basé sur une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) de leaders pédagogiques, génératrice de CAP spécifiques pour les autres

personnels scolaires, pour soutenir et améliorer la persévérance et la réussite scolaire de tous les élèves;

2) poursuivre le développement de la compétence professionnelle du personnel scolaire à travailler de concert à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des besoins et des caractéristiques de tous les élèves, dont ceux présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap ;

3) Analyser le potentiel et le processus par lequel une CAP de leaders pédagogiques peut favoriser l'émergence et soutenir des CAP spécifiques pour les personnels scolaires.

3. Méthodologie

4.1 Participants

Pour atteindre ces objectifs, se sont engagés dans le projet les six directions d'écoles primaires qui ont initié le projet, une personne ressource auprès des directions d'écoles, le responsable du centre conjoint d'apprentissage communautaire et deux chercheuses. Deux membres du personnel scolaire (enseignants, enseignants ressources, techniciennes en service de garde, etc.) de chacune de ces écoles ont été recrutés pour se joindre à la CAP de leaders pédagogiques. Ces participants se sont engagés dans une démarche de fonctionnement en CAP dans une perspective de recherche-action. Ainsi, la CAP de leaders pédagogiques a adopté un processus cyclique composé de trois pôles, soit la recherche, l'action et la formation (Guay et Prud'homme, 2011) et de trois phases itératives, soit la planification, l'action et la réflexion (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996).

4.2 Instruments, collecte et analyse des données

Pour mener cette étude, les membres de la CAP de leaders pédagogiques ont participé à des activités de recherche-action collaborative qui ont été documentées à l'aide des outils de recherche-action collaborative SAS2 (www.sas2.net) créés par l'équipe de Chevalier et Buckles (2009) et ont été photographiés en action. Les discussions ont été également enregistrées en audio et analysées de manière qualitative (Van der Maren, 2003) pour garder des traces des questionnements, des réflexions, des décisions et des actions. De plus, à chaque rencontre, les membres de la CAP de leaders pédagogiques ont complété un journal de réflexion pour documenter le processus. À cause de la nature collaborative des instruments de collecte de données, nous les présentons en détails de pair avec les résultats.

5. Résultats

Dans cette section, sont explicitées uniquement les activités ayant généré des tensions, mais qui ont également constitué des moteurs de changement au sein de la CAP de leaders

pédagogiques lors de journées collectives (3 journées en 2013-2014 et 4 autres en 2014-2015¹).

5.1 Activité *L'envers de la médaille*

Pour identifier des priorités d'actions communes, lors de la toute première journée de rencontre de la CAP, le personnel des six écoles a d'abord été invité à imaginer le *Scénario idéal* (inspiré du dispositif *Cercle de vision*, de Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013, p. 97). L'idée derrière cette activité était d'imaginer des situations où un enfant avait persévéré et d'identifier quels étaient les facteurs sous-jacents au succès pour en faire émerger des catégories. Pour arriver à une saturation des facteurs de persévérance et de succès, l'activité *L'envers de la médaille* a ensuite été vécue et a permis d'identifier des facteurs de non-persévérance, ce qui a mené à une discussion sur d'autres facteurs de persévérance et de succès.

L'envers de la médaille (inspiré du dispositif *Sabotage* de Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013, p. 100), a permis d'identifier les facteurs négatifs reliés à la non-persévérance scolaire. Durant cette activité, les participants de la CAP ont été invités à réfléchir individuellement et à inscrire cette fois de 3 à 5 facteurs négatifs sur des papillons adhésifs. Une longue feuille de papier mesurant 5 mètres par 1 mètre a été installée sur le plancher et une ligne a été tracée à l'horizontale dans le milieu du papier, de sorte que le haut et le bas du papier puissent être divisés (voir figure 1).

Les participants ont été invités à placer leurs papillons adhésifs au bas de la feuille. Les premiers participants ont déposé leurs papillons adhésifs selon une organisation intuitive et ceux qui ont suivi ont tenté de voir si les facteurs qu'ils avaient inscrits ressemblaient à des facteurs déjà présents sur le grand papier, de manière à éviter les redondances. C'est à ce moment que les directions d'école ont pris le leadership et ont tenté d'organiser les facteurs en catégories pendant que les autres membres de la CAP se sont désengagés de la tâche et discutaient entre eux (voir figure 1). Cette prise de pouvoir par les directions d'école a mené à une discussion sur le leadership partagé pour tenter de dénouer la situation. Il a été constaté que la hiérarchie directions-enseignants-enseignants ressources-responsables du service de garde-éducatrice du service de garde était bien présente au sein de la CAP et au sein des écoles. Une éducatrice du service de garde a mentionné à cet effet : « Je sens vraiment qu'il y a une division entre les personnels ». La discussion ouverte sur le sujet lors de l'activité *L'envers de la médaille* a permis de mettre en lumière cette réalité et la nécessité de créer de réels liens affectifs entre les membres de la CAP de leaders pédagogiques pour éliminer progressivement cette hiérarchie et travailler réellement de concert, dans un contexte où chaque membre de l'équipe-école est perçu et perçoit son rôle comme aussi important que celui des autres au regard de la persévérance et de la réussite scolaire des élèves.

¹Pour la deuxième année du projet, il est à noter qu'au total six journées collectives de rencontre et une journée pédagogique sont prévues entre le mois de septembre 2014 et juin 2015.

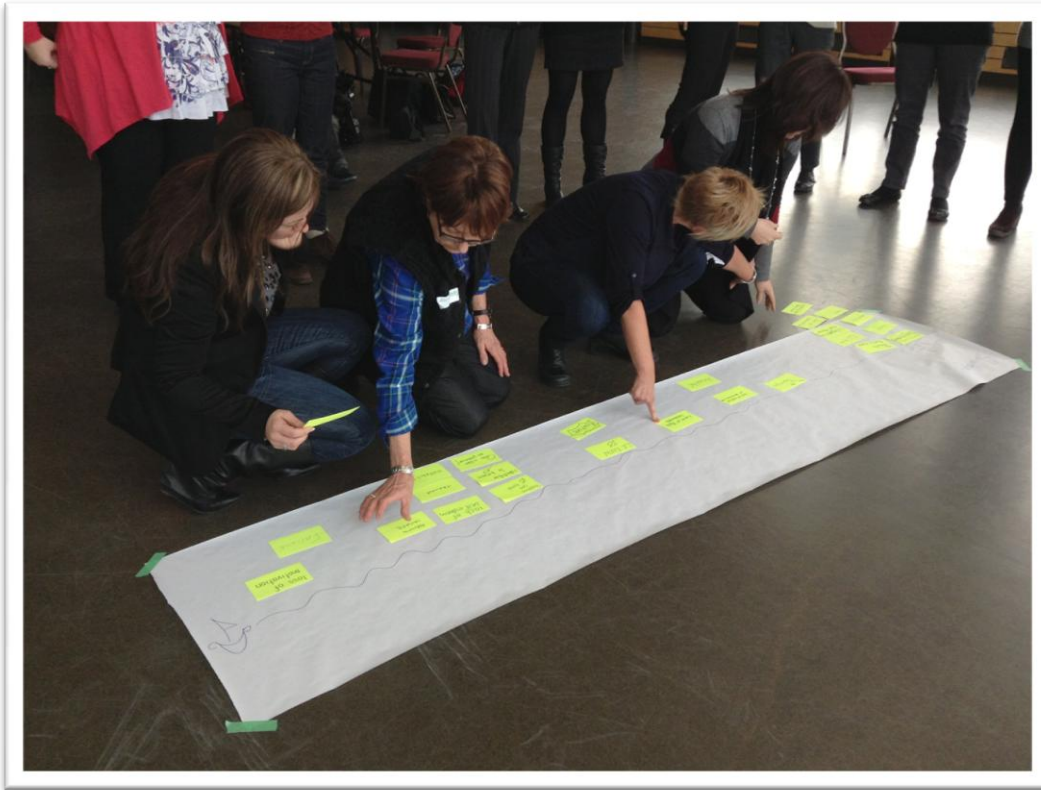


Figure 1 L'activité *L'envers de la médaille*

5.2 Activité *Roue Socratique*

Par le biais d'un processus de classement, huit facteurs ou interventions prioritaires ont été retenus parmi ceux identifiés lors des activités du *Scénario idéal* et de *L'envers de la médaille*. Huit rayons ont donc été tracés au plancher avec du ruban à masquer, dans un graphique ressemblant à une roue de bicyclette, pour offrir une représentation visuelle (inspiré du dispositif de la *Roue socratique*, de Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013, p. 47). Les priorités retenues ont été placées à l'extrémité des huit rayons. Le milieu de la roue correspondait au chiffre 0 et l'extrémité de chaque rayon correspondait au chiffre 5. Rassemblés autour du graphique au plancher, les membres de la CAP de leaders pédagogiques devaient indiquer un score quant à l'état actuel de chacune des priorités d'action dans leurs écoles. Cet exercice demandait d'établir un consensus et a donc incité les participants de se regrouper en équipe-école pour discuter de chaque priorité dans leur école. Une fois les scores des six écoles obtenus, une moyenne a été calculée et une ligne correspondant au profil du groupe a été tracée, ce qui a donné un graphique « radar » (voir la ligne bleue dans la figure 2). Les équipes-écoles se sont regroupées encore une fois pour discuter de l'état visé pour chacune des priorités d'action, l'année suivante. Cette discussion a donné lieu à une deuxième série de scores. Une nouvelle moyenne a été calculée et une deuxième ligne correspondant au profil du groupe a été tracée selon leur vision pour l'année suivante (voir la ligne verte dans la figure 2). Cette représentation graphique au plancher a permis de mesurer les écarts entre les représentations que les membres de la CAP se faisaient de l'état présent et celui visé pour

l'année suivante des priorités d'action identifiées dans leurs écoles. Cet exercice a permis d'identifier les priorités selon les plus grands écarts entre les moyennes du présent et du futur.

Roue socratique: moyenne des écoles

Facteurs de succès et de persévérance (où sommes-nous?)

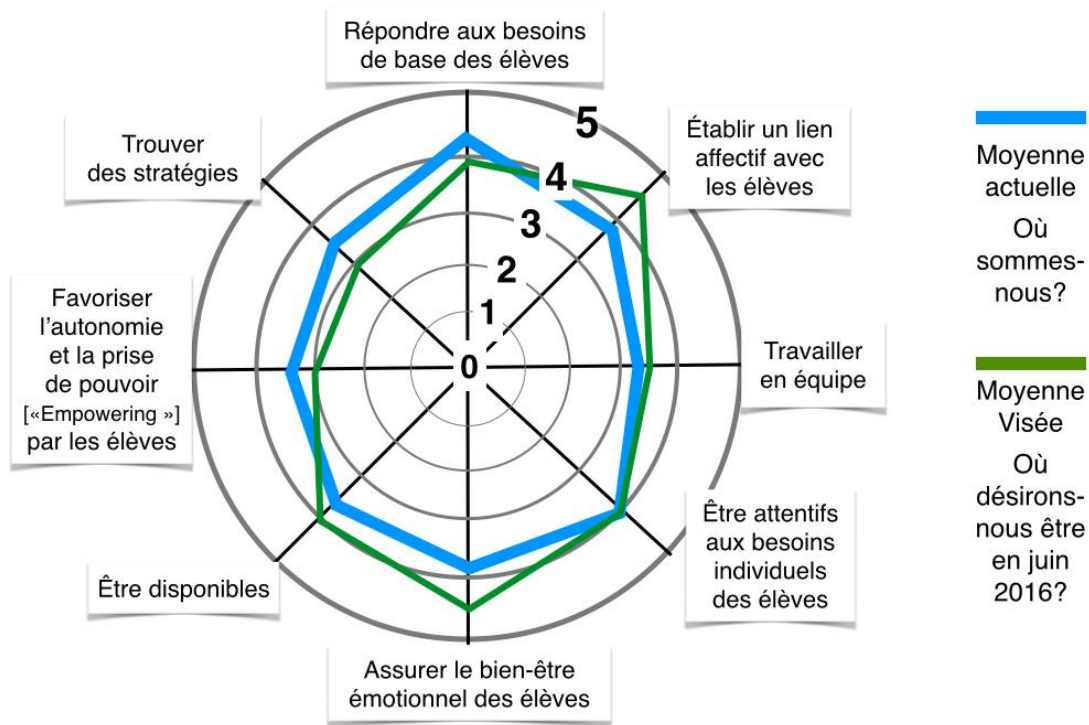


Figure 2Roue socratique : Où sommes-nous actuellement et où désirons nous être en juin 2016 par rapport aux priorités d'action?

Les réactions des participants quant à la valeur de l'activité *Roue socratique* étaient mitigées. Certains ont perçu l'activité négativement. Une participante a mentionné : « On est resté debout autour de la toile d'araignée et j'ai senti qu'on a tourné en rond. Plusieurs d'entre nous ne comprenions pas ce que nous faisons ». Ces moments de réflexion ont été accompagnés par plusieurs moments de silence ce qui a rendu certains participants mal à l'aise : « Le silence. Ce matin, pendant qu'on se tenait debout autour de la roue socratique, il y a eu beaucoup de moments de silence presque inconfortables, où il semblait qu'on avait perdu notre focus. On dirait qu'on tournait en rond, mais je comprends que c'était un mal obligé qui nous a éventuellement sorti du bois et tout est tombé dans l'ordre ».

D'autres ont vu plus positivement la valeur de cette activité. Une participant a déclaré : « La roue socratique valait vraiment la peine parce que tous les aspects de mon école sont apparus dans ma réflexion. Les problèmes, les défis ont été identifiés rapidement et comme on mettait des scores pour se fixer des buts, le potentiel pour améliorer le succès

est tout de suite apparu ». Un autre participant a dit : « Le temps mort autour de la roue s'est finalement avéré le moment charnière de notre dernière rencontre. La roue socratique a été l'élément déclencheur de nos CAP ».

Malgré les sentiments d'insécurité et de frustrations causés par l'activité *Roue socratique*, il s'agissait d'une première étape pour aborder le travail en CAP plus spécifiques. Il fallait en effet trouver un moyen pour diviser la CAP de leaders pédagogiques en CAP de travail orientées autour des priorités d'action identifiées collectivement. C'est alors qu'une discussion a permis aux membres de la CAP de déterminer que les priorités identifiées n'étaient pas toutes du même ordre. Il fallait donc trouver des CAP de priorités qui porteraient sur des domaines plus globaux. C'est ainsi qu'après une longue discussion et l'expression de la compréhension et des intérêts de chacun par rapport aux huit priorités d'action identifiées dans la roue socratique que les membres de la CAP ont choisi trois domaines prioritaires d'action, soit la CAP du domaine psychosocial, la CAP des besoins particuliers des élèves et la CAP des meilleures pratiques pédagogiques.

5.3 Ligne du temps

Une fois que les CAP de priorités ont choisi les activités à mener pour l'année suivante, le dispositif *Ligne du temps* (Chevalier, Buckles, Bourassa, 2013, p. 59) a été proposé pour prévoir les étapes du processus et générer une image globale de toutes les activités à mettre en oeuvre par la CAP de leaders pédagogiques. Un morceau de papier mesurant 8 mètres par 1.25 mètre où apparaissaient les mois de l'année pour un échéancier de janvier 2015 à juin 2016 a été placé au plancher (voir figure 3). Les CAP de priorités ont été invitées à inscrire le titre de leurs activités sur des cartes index et à illustrer la durée de leurs activités avec des cordes de couleur (chaque CAP de priorité avait une couleur différente). Les CAP de priorités ont ensuite identifié les étapes de réalisation pour chaque activité et les acteurs impliqués. Cette technique au plancher a permis à la CAP de leaders pédagogiques de voir l'ampleur des projets ciblés, la variété des acteurs impliqués et les chevauchements entre les activités.

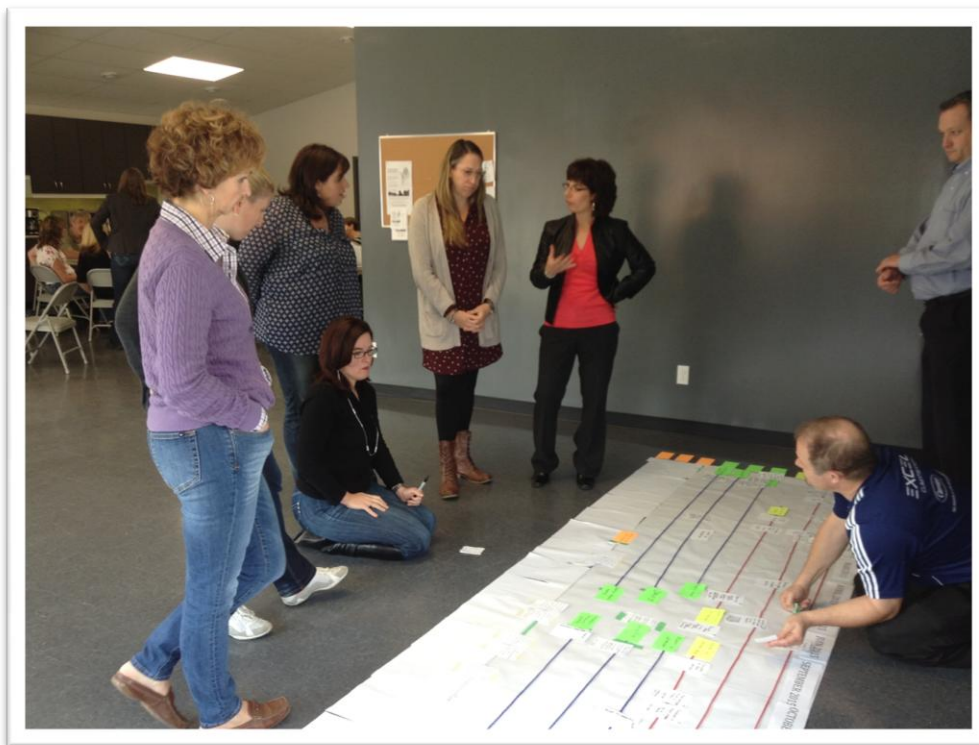


Figure 3 *Ligne du temps*

Pour deux des CAP de priorités, cette activité a été productive et positive. Par exemple, un participant a déclaré : « J'ai aimé la ligne du temps avec les acteurs impliqués lors de chaque étape. Ceci permet de mieux mettre en contexte ». Par contre, dans la CAP des meilleures pratiques pédagogiques, l'activité de la *Ligne du temps* a été chaotique. Les membres n'arrivaient pas à s'entendre sur les concepts sous-jacents aux activités. Une membre de la CAP explique : « Notre groupe travaille bien ensemble, mais on a pas tous la même vision de la CAP et je pense qu'on le sait depuis deux rencontres, mais on a essayé de consolider nos idées et les faire entrer dans le mandat de notre CAP ». Par exemple, pour une activité portant sur l'apprentissage des mathématiques à l'aide des technologies, il y a eu une discussion sur le sens de cette activité. Était-ce une activité de mathématiques ou une activité technologique? En quoi consisterait une bonne pratique mathématique ou une bonne pratique d'intégration des technologies. La CAP était divisée en deux clans (voir figure 4) et quelques membres ont préféré rester neutres parce qu'ils n'ont pas senti qu'ils avaient leur place pour s'exprimer. Une participante mentionne : « Je n'ai pas trouvé ma voix dans cette activité. Les gens étaient divisés et je ne savais pas comment m'y prendre ». Une autre membre de la CAP explique : « On est définitivement dans la phase *STORMING* ». Tuckman (1965) explique qu'à l'étape de la tempête, il y a suffisamment de confiance entre les membres et ils se sentent suffisamment confortables pour exprimer leur mécontentement et questionner l'opinion de l'autre. Cette étape est essentielle pour la croissance de l'équipe. Ce stade peut être difficile et déplaisant pour les membres de l'équipe qui se sentent en conflit.

Ces tensions importantes qui ont émergé au sein de la CAP des meilleures pratiques pédagogiques se sont, d'une certaine manière, répercutées sur l'ensemble de la CAP de leaders pédagogiques. Une participante explique : « Quand on a terminé la dernière rencontre, j'ai senti que notre CAP au complet était perdue ». Dans leur journal de réflexion, plusieurs membres des deux autres CAP ont exprimé la nécessité et le désir d'aider la CAP des meilleures pratiques pédagogiques pour permettre à la CAP de leaders dans son ensemble à progresser.



Figure 4 La CAP des meilleurs pratiques dans l'étape de la tempête

5.4 Analyse de construits

Pour tenter de dénouer les tensions vécues au sein de la CAP des meilleures pratiques pédagogiques, nous avons mené une analyse de construits de groupe. L'analyse de construits est une technique d'entretien de groupe qui consiste à générer une grille répertoire à partir de la méthode de Kelly (1955). La grille répertoire est composée d'éléments similaires et les construits sont générés à partir d'un processus d'élicitation triadique. Pour remplir les besoins de la CAP des meilleures pratiques pédagogiques, la grille répertoire a été générée à partir de la question suivante : Quelles activités voulons-nous poursuivre en tant que CAP des meilleures pratiques pédagogiques?

Sans entrer dans le détail de l'analyse de cette activité, soulignons que le fait de mettre en mot les caractéristiques des activités a permis d'avoir une discussion riche sur les activités que la CAP désirait poursuivre(voir figure 5).



Figure 5 Dynamique de groupe lors de l'activité de l'analyse de construits

En réfléchissant aux activités de la journée, les participants étaient tous d'accord que l'analyse de construits avait été la plus percutante. Un participant a déclaré : « Évidemment, pour notre CAP, l'analyse de construit a eu le plus d'impact. Ça nous a forcé à donner nos opinions, mettre nos idées ensemble et arriver à un consensus quant à la direction de notre CAP ». Une autre participante a expliqué : « Lors de l'analyse de construits, tout le monde a été entendu et les idées ont été validées. C'était un superbe processus d'émergence qui ressemblait à un accouchement. On a poussé et poussé et finalement on a eu un beau bébé! » Finalement, une participante a dit : « L'analyse de construits a eu beaucoup d'impact. C'était la première fois que notre CAP faisait un partage de vision et travaillait vraiment ensemble. On s'est sentis libérés après l'activité et on était excités d'aller de l'avant. Finalement! »

6. Discussion

Dans cette section, nous discutons des résultats des activités sous la lentille de la collaboration entre les personnels scolaires au sein de la CAP de leaders pédagogiques. Nous faisons état des sources de tension quant à la hiérarchie entre les personnels et le

manque de vision partagée. Ensuite, nous discutons des moteurs de changement qui ont aidé la CAP à progresser tels que la participation aux activités, la contribution de chacun quant à la croissance de la CAP et le dialogue.

6.1 Les sources de tensions au sein d'une communauté d'apprentissage

En menant cette recherche-action collaborative, nous avons constaté la présence de deux types de tensions au sein de la CAP de leaders pédagogiques. Le premier type semble être causé par la présence d'une hiérarchie entre les membres de la CAP. Il existe certes, dans les milieux scolaires, une hiérarchie de la division du travail qui rend la collaboration difficile entre les personnels scolaires. C'est pourquoi la littérature sur les CAP souligne que la mise en œuvre des CAP exige la mise en place de conditions favorables au développement des CAP telles que des ressources humaines suffisantes, des temps de rencontre de qualité et un soutien financier (Isabelle, Génier, Davidson et Lamothe, 2013). Selon les recherches, il revient à la direction d'assurer un climat d'entraide et de confiance (Isabelle, Génier, Davidson et Lamothe, 2013; Leclerc 2012). Toutefois, notre étude montre que la collaboration entre les personnels scolaires pose des défis de taille. Les directions ont une tendance naturelle à prendre le leadership, alors que les nouveaux enseignants et les personnels non-enseignants ont plus de difficulté à faire entendre leur voix.

Le deuxième type de tension est causé par le manque de vision commune. Dans un contexte scolaire, le travail collaboratif signifie souvent que les enseignants se consultent à l'extérieur de la classe pour s'appuyer (Tardif et Lessard, 1999). Toutefois, lorsqu'il s'agit de faire collaborer tous les personnels scolaires, il faut un travail explicite pour favoriser l'ouverture aux idées des autres de même que pour construire une vision commune de la persévérance et du succès scolaires, et ainsi faire en sorte que la réciprocité soit possible.

6.2 Les moteurs de changement qui aident la communauté d'apprentissage à progresser

Au fil des journées et des activités, nous avons constaté que les membres de la CAP de leaders pédagogiques développaient des liens de confiance entre eux et se permettaient de montrer leur désaccord. Dans l'activité de la *Roue Socratique* par exemple, certains participants n'ont pas apprécié que les chercheuses ne donnent pas de réponse et qu'elles les laissent réfléchir à ce qu'ils voulaient faire à travers des moments de silence. Plus tard, ils ont compris que les décisions devaient venir d'eux. Alors, certains ont pris le leadership. De plus, quand les enjeux des CAP de priorités se sont dessinés de manière plus concrète, plusieurs membres de ces CAP qui hésitaient à parler au début se sont prononcés sur des questions pointues telles que la vision partagée ou l'objectif visé.

À plusieurs occasions, certaines prises de position ont été des sources de tension entre les membres. Les nœuds qui se sont ainsi créés au sein des sous-groupes ont été utilisés pour initier d'autres activités favorisant le dialogue, comme l'analyse de construits. De telles activités génératrices de discussion ont agi comme moteur de changement important dans le développement de la CAP de leaders pédagogiques. Lors de ces activités, les membres ont pu discuter de leurs visions différentes, prendre la parole, se distancier par rapport

aux différents rôles qu'ils assument dans leurs écoles, discuter de concepts sous-jacents à leurs pratiques et développer le sentiment de partager les mêmes buts et d'élaborer des projets communs. Cet échange collaboratif s'associe à la définition d'une CA suggérée par Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) qui mentionnent que la création d'un dispositif concret pour aider les enseignants à réfléchir est essentiel pour favoriser le développement professionnel et soutenir les enseignants dans l'évolution de leurs pratiques pédagogiques.

7. Conclusion

Comme le souligne Schussler (2003), le développement d'une CA est un processus à trois dimensions : affectif, cognitif et idéologique. Chaque dimension a le potentiel d'être à la fois source de tension et moteur de changement au sein d'un groupe et de ses sous-groupes. Lorsque les trois dimensions sont satisfaites au sein du groupe, la CA devient source de développement professionnel. Certes, le travail collaboratif est source de souffrance, parce qu'il faut apprendre à travailler avec l'autre qui a une vision différente. Toutefois, le travail collaboratif est aussi source de croissance professionnelle parce chaque acteur doit travailler autant à s'exprimer qu'à comprendre l'autre qui partage un même objectif, celui d'améliorer la persévérance et le succès scolaires de l'élève, etc même si ses idées sont différentes.

Tout comme la littérature en matière de CA, de CP ou de CAP le souligne, notre étude montre que si les résultats d'un fonctionnement en communauté sont positifs, le développement d'une communauté avec les personnels scolaires exige un effort soutenu et un temps considérable dédié à la planification et à l'évaluation des activités. Sans ces conditions, le travail en CAP risque de demeurer une collaboration informelle qui se passe au sein de petits groupes dans les écoles et à l'extérieur du temps scolaire.

8. Références

Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2013). Professional development of supervisors through professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*, 17(1), 62-82. doi:10.1080/13603124.2013.778332

Chevalier, J. M., Buckles, D. J. et Bourassa, M. (2013) *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*, Ottawa, SAS2 Dialogue. Disponible en ligne: http://www.sas2.net/sites/default/files/sites/all/files/manager/Toolkit_Fr_March7_2103-S.pdf

Chevalier, J. et Buckles, D. (2009). *SAS2. A guide to collaborative inquiry and social engagement*. Los Angeles, CA: Sage Publications. Disponible en ligne: http://www.idrc.ca/en/ev-130303-201-1-DO_TOPIC.html – beginning

Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.

Dufour, R., Dufour, R. et Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Bloomington, IN : Solution Tree.

Dufour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-8.

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). *Évaluer les apprentissages. Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*, Montréal : Éditions CEC.

Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dirs), *La recherche en éducation : étapes et approches (3e édition)* (p. 184-228). Montréal, Québec : ERPI.

Hamel, C., Turcotte, S., et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84-101.

Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousands Oaks, CA : Corwin Press.

Isabelle, C., Génier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155-177.

Earl, L. et Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: defining the terrain. *School Leadership & Management*, 27(3), 239- 258. Disponible en ligne : <http://dx.doi.org/10.1080/13632430701379503>

Kelly, G.A. (1955) *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action, théorie et pratique, manuel d'auto-formation*. Sainte-Foy, QC : PUQ.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie*. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves. Gatineau, QC : Université du Québec en Outaouais.

Leclerc, M., Moreau, A. C., & Leclerc-Morin, M. (2007). Les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans une école franco-ontarienne. *La Revue du Nouvel-Ontario*, 32, pp. 51-70.

Mitchell, C. (2007). Principles of engagement: Building sustainable learning communities. *Changing Perspectives*, 13–16.

Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues . *Éducation et francophonie* , 41(2), 102-122. Disponible en ligne :www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-102_PETERS.pdf

Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Tuckman, Bruce (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*,63(6), 384-399.

Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Éditions De Boeck Université : Bruxelles.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.