

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE ET  
FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS :  
LE CAS DE L'ÉCOLE SECONDAIRE LE VITRAIL

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR JEAN-PHILIPPE GINGRAS

JANVIER 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*N.B. : Dans ce mémoire, le générique masculin est utilisé de façon épiciène et pour préserver l'anonymat des participants.*

## Remerciements

La réalisation de ce mémoire fut un parcours immensément solitaire. Je me suis retrouvé confronté à moi-même, à mes limites. Néanmoins, tout au long de cette épopée, des gens ont su m'accompagner, m'épauler et m'aider à repousser ces limites. Je tiens à les remercier très sincèrement, il s'agit de personnes exceptionnelles qui méritent toute ma gratitude.

Tout d'abord, Isabel Orellana, ma directrice de recherche, qui fut d'une patience exemplaire, qui a su m'accompagner pour surmonter chaque étape de ce processus. Ce mémoire m'aura permis de découvrir une personne d'une richesse incroyable, d'une rigueur intellectuelle extrêmement précieuse et d'une générosité sans fin. Je me considère extrêmement privilégié d'avoir pu compter sur une directrice autant disponible.

Ensuite, je souhaite remercier l'équipe de l'école Le Vitrail sans qui cette recherche n'aurait pu être réalisée. Natalie, Philippe, Mathieu, Gys, Isabelle, Normand, Roger, Yvon, Mylène, Charles, Monique, Stéphanie et Karine, merci beaucoup pour votre générosité, pour m'avoir accueilli dans votre équipe l'espace de quelques mois à un moment qui n'était pas facile. Dès mon arrivée, je me suis senti accueilli, vous avez été formidable. Longue vie au Vitrail !

Un grand merci aux gens de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement et tout spécialement à Lucie Sauvé. Ce milieu de recherche aura été une source d'inspiration, un lieu pour confronter mes idées, pour les partager, pour les discuter avec tous.

Un merci tout particulier à Amadou Diallo qui m'a fait de découvrir une autre vision de cette planète durant ce parcours. Même si cette expérience ne fut pas directement liée à ce mémoire, elle m'a permis de relativiser plusieurs choses, de comprendre certaines réalités qui m'échappaient à ce jour. Je vous en serai éternellement reconnaissant.

Ensuite, je souhaite remercier tout ceux qui de près ou de loin ont croisé mon parcours et l'ont influencé à leur manière : Thérèse Nault, Christian Bégin, Louise Langevin, Carmen

Parent, Marc Turgeon et les étudiants dirigés par Isabel (Marie-Ève, Marielle, Philippe, Carlos, Maude, Benoît).

Un énorme merci à ma famille qui m'aura soutenu durant ces années, qui m'a encouragé à aller de l'avant, qui a toujours cru en moi, qui s'intéresse à ce que je fais. Je vous aime.

Finalement, je tiens à remercier ma compagne quotidienne, Élise, qui fut présente, disponible, à l'écoute et aimante. Je n'aurais assurément pas passé à travers ce long périple sans ton soutien et ton aide, je t'en serai toujours reconnaissant.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES ACRONYMES .....	xi
RÉSUMÉ .....	xii
INTRODUCTION .....	2
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Des enjeux globaux importants.....	5
1.2 De nouvelles exigences pour le système éducatif québécois : un défi de formation continue pour les enseignants.....	7
1.3 La formation continue des enseignants au Québec : état de la situation.....	9
1.4 Le travail enseignant, état de la situation .....	12
1.5 Une nouvelle organisation du travail enseignant pour la formation continue des enseignants d'une même école.....	14
1.6 Buts et objectifs de recherche.....	17
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE .....	19
2.1 Une construction sociale du savoir.....	19
2.2 Des perspectives humaniste et critique .....	20
2.3 L'apprenant au cœur du processus de formation .....	21

2.4	Collaboration et apprentissage collaboratif.....	22
2.5	La formation continue .....	24
2.5.1	La formation continue, quelques définitions.....	26
2.5.2	La formation continue des enseignants au Québec, un changement de perspective .....	26
2.5.3	Visées de la formation continue.....	28
2.5.4	Caractéristiques de la formation continue.....	30
2.5.5	Culture de formation continue .....	32
2.5.6	Une diversité de pratiques de formation continue.....	33
2.6	La communauté d'apprentissage .....	35
2.6.1	La communauté d'apprentissage, mise en contexte .....	35
2.6.2	Définition et caractéristiques de la communauté d'apprentissage .....	36
CHAPITRE III		
	LA MÉTHODOLOGIE .....	41
3.1	Choix épistémologiques et méthodologiques.....	42
3.2	Le choix du cas.....	45
3.3	Stratégies de cueillette de données.....	46
3.3.1	La recension d'écrits de documents du cas.....	46
3.3.2	L'observation participante .....	47
3.3.3	L'entrevue individuelle semi-dirigée .....	48
3.3.4	Les rencontres de discussion de groupe .....	50
3.3.5	L'enquête .....	50
3.3.6	Journal de bord.....	51
3.4	Traitement et analyse de données.....	51
3.5	Limites de la recherche .....	53

CHAPITRE IV	
LES RÉSULTATS .....	55
4.1 Contexte et historique du cas .....	56
4.1.1 Description du travail enseignant à l'école Le Vitrail .....	59
4.2 L'émergence d'une communauté d'apprentissage à l'école Le Vitrail : des choix et des évènements clés.....	60
4.3 La communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail.....	66
4.3.1 Les objectifs .....	67
4.3.2 La structure de la communauté d'apprentissage.....	69
4.3.2.1 Les participants .....	69
4.3.2.2 Les intérêts et les motivations des participants.....	73
4.3.2.3 Les rôles .....	75
4.3.2.4 Le lieu physique.....	82
4.3.3 Le fonctionnement et la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage .....	83
4.3.3.1 La planification et l'organisation des rencontres .....	84
4.3.3.2 Les approches et les stratégies pédagogiques .....	84
4.3.3.3 Le déroulement des rencontres de la communauté d'apprentissage	88
4.3.3.4 Les activités au sein de la communauté d'apprentissage.....	91
4.3.3.5 Le contenu des rencontres.....	94
4.3.4 La dynamique.....	100
4.3.4.1 La dynamique propre au fonctionnement des échanges .....	101
4.3.4.2 La dynamique associée au réseau de relations entre les participants.. .....	103
4.3.5 Enjeux au sein de la communauté d'apprentissage .....	104
4.3.5.1 Enjeux relatifs au processus de co-apprentissage .....	104
4.3.5.2 Enjeux associés à la dynamique.....	111

4.4	Un processus de formation continue .....	114
4.4.1	Les principaux apprentissages.....	116
4.4.2	Vers une culture de formation continue .....	119
4.5	La communauté d'apprentissage en milieu scolaire, une contribution importante à la profession enseignante .....	121
4.6	Vers une pratique optimale de communauté d'apprentissage .....	124
4.6.1	Une pratique optimale pour l'école Le Vitrail .....	124
4.6.2	Une pratique prometteuse pour le milieu scolaire québécois.....	128
CONCLUSION .....		132
APPENDICE A		
QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE .....		138
APPENDICE B		
GUIDE D'ENTREVUE .....		142
BIBLIOGRAPHIE .....		<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Compétences professionnelles à l'enseignement concernant le travail avec les pairs .....	8
Tableau 2	Principaux éléments du processus andragogique .....	22
Tableau 3	Schéma méthodologique général .....	42
Tableau 4	Choix épistémologiques selon la caractérisation de Savoie-Zajc et Karsenti .....	43
Tableau 5	Taxinomie de l'étude de cas de Merriam .....	44
Tableau 6	Années d'expériences dans le milieu scolaire pour les enseignants....	71
Tableau 7	Année d'entrée en fonction à l'école Le Vitrail des enseignants en poste au moment de la recherche .....	72
Tableau 8	Sujets traités dans la communauté d'apprentissage lors de l'observation participante .....	95
Tableau 9	Principaux sujets par la communauté d'apprentissage en 2003-2004 .....	97
Tableau 10	Contenus des discussions de la communauté d'apprentissage lors de l'année scolaire 2003-2004 et du printemps 2005 .....	99
Tableau 11	Avantages et difficultés reliés au processus de co-apprentissage selon les enseignants.....	105
Tableau 12	Correspondance entre les caractéristiques de la formation continue selon Cranton et les caractéristiques de la pratique de communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail .....	115
Tableau 13	Les apprentissages réalisés dans le cadre des activités de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail .....	117
Tableau 14	Perspectives de changements identifiés par les participants en vue d'optimiser la pratique de communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail .....	125

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	La stratégie pédagogique cadre de la communauté d'apprentissage ...	38
Figure 2	La communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail.....	67
Figure 3	Schéma d'une discussion au sein de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail. ....	93

## LISTE DES ACRONYMES

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

CPEPE : Comité de participation des enseignants aux politiques de l'école

ERFCE : Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

## RÉSUMÉ

Devant l'ampleur que prennent divers enjeux globaux tels que la mondialisation, la marchandisation du savoir et la surconsommation, le monde de l'éducation est interpellé afin de trouver des pistes de solution à exploiter pour contrer les tendances lourdes qu'entraînent ces enjeux. Parmi les pistes de solution avancées, certains pays ont mis en œuvre une réforme éducative, notamment le Québec. Les changements proposés par cette réforme sont importants et ont des répercussions dans toutes les sphères du monde éducatif, notamment en ce qui a trait à la formation continue des enseignants. C'est dans ce contexte que certaines écoles ont commencé à explorer de nouvelles stratégies de fonctionnement et d'organisation afin de mieux répondre aux nouveaux défis globaux ainsi qu'aux nouvelles exigences et visées éducatives du Québec, tout en contribuant au processus de formation continue des enseignants. Cette recherche s'est intéressée à une de ces pratiques, le cas d'une école alternative secondaire, l'école Le Vitrail, qui a développé une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par tous les membres de son équipe-école.

L'objectif de cette recherche a été de dégager la pertinence d'une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par tous les membres d'une équipe-école en termes de formation continue dans le but de contribuer au développement de stratégies de formation continue pour les enseignants et d'enrichir la théorie de la communauté d'apprentissage en milieu scolaire.

Les résultats par l'étude du cas de l'école Le Vitrail ont permis de tracer un portrait riche de cette pratique de communauté d'apprentissage. Il a été possible de retracer son émergence, d'identifier des événements et des décisions qui datent de la création de l'école et qui ont contribué largement à la formation d'une communauté d'apprentissage. Ensuite, celle-ci a pu être documentée et décrite de façon détaillée, son sens pour les acteurs et pour l'école a pu être dégagé.

D'après les résultats obtenus, la pratique de communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail s'est avérée être un processus riche et signifiant de formation continue pour les enseignants se démarquant des activités traditionnelles de formation continue. Celle-ci permet le développement de savoir-être professionnels et personnels significatifs et de savoir-faire pertinents et utiles, deux dimensions très importantes de la réforme. Aussi, cette pratique favorise le développement intégral des enseignants, un élément clé qui les aide à assumer de façon appropriée leurs responsabilités sans cesse grandissantes dans la société.

**Mots-clés :** communauté d'apprentissage, formation continue, milieu scolaire, enseignants, école alternative

*Dis-moi, et j'oublierai.*  
*Montre-moi et je ne me souviendrai peut-être pas.*  
*Implique-moi et je comprendrai.*

Proverbe Amérindien

## INTRODUCTION

On assiste depuis plusieurs années à l'émergence d'enjeux majeurs qui exigent de plus en plus l'attention du monde de l'éducation. Ces enjeux, telle que la mondialisation et associée à celle-ci, la marchandisation du savoir, entraînent des tendances lourdes qui suscitent la réflexion de chercheurs et praticiens, notamment au Québec où émergent des propositions pour tenter d'y faire face. Parmi ces propositions, on identifie une réforme éducative majeure.

Les changements proposés au cœur de cette réforme sont importants, déstabilisants et exigeants pour tous : parents, enfants, enseignants et dirigeants sont désormais interpellés à repenser et à modifier leur façon de voir l'éducation. Pour sa mise en œuvre, le ministère de l'Éducation du Québec a défini de nouvelles exigences professionnelles pour les enseignants afin de développer une cohérence entre la profession enseignante et les nouvelles propositions de la réforme (MÉQ, 2001). Au cœur de ces nouvelles exigences, on identifie une volonté claire de développer le travail avec les pairs au sein de l'école. On invite à la collaboration, au partage, à la coopération, aux échanges entre les enseignants. Ceci présente un certain nombre de défis à divers niveaux, notamment pour la formation continue des enseignants, laquelle apparaît ainsi comme un élément clé pour l'implantation et la mise en œuvre de la réforme.

En 1999, soit deux ans avant la publication des nouvelles exigences professionnelles ministérielles, une réflexion a été amorcée et des propositions ont été formulées afin d'apporter des modifications substantielles à la formation continue des enseignants. Ainsi, le MÉQ proposait notamment de responsabiliser davantage l'enseignant dans son processus de formation, de développer des liens de cohérence entre les diverses activités de formation continue et de travailler en équipe.

Par contre, alors que la sphère politique valorise la collaboration, les échanges, le partage, on constate que l'organisation actuelle du travail à l'école est l'obstacle le plus important à une collaboration signifiante (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Fullan et Stielgelbauer, 1991). Souvent, une culture de normes individualistes a tendance à prendre le dessus sur le travail avec les pairs au sein des écoles. Toutefois, même si cette situation prédomine, parmi elles, certaines institutions scolaires tentent de développer des stratégies éducatives alternatives. En effet, certaines écoles ont commencé à explorer de nouvelles stratégies de fonctionnement et d'organisation qui semblent mieux répondre aux nouvelles exigences et visées éducatives du Québec tout en contribuant au processus de formation continue des enseignants. Parmi les pistes d'exploration identifiées se trouve la mise en œuvre d'une pratique de rencontres hebdomadaires d'échanges et de discussions pédagogiques. Dans certains cas, ce type de pratique a favorisé l'émergence de communautés d'apprentissage. Ainsi, nous nous sommes intéressés à une communauté d'apprentissage mise en œuvre par l'ensemble d'une équipe-école. Les nouvelles pistes révélées par ce type de pratique peu exploré soulèvent des questions comme les suivantes : Quelles sont les particularités d'une communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école ? Quels sont les impacts de ce type de pratique sur le processus de formation continue des enseignants ? Quels types de fonctionnement et de dynamique se mettent en marche dans ce genre de pratique ? Est-ce que cette pratique contribue à développer un esprit du travail collectif qui tende vers une pratique enseignante plus appropriée au regard des défis actuels ? De quelle manière ?

Le propos de cette recherche est d'explorer le cas d'une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école et d'en dégager sa pertinence en termes de formation continue. Nous avons retenu pour l'étude le cas de l'école secondaire alternative Le Vitrail. L'étude de ce cas concret contribue à identifier les principales caractéristiques de l'émergence et du développement d'une communauté d'apprentissage en milieu scolaire et à dégager sa pertinence au regard de la réforme éducative et des enjeux éducatifs actuels.

Ce mémoire se divise en cinq chapitres : la problématique, le cadre théorique, la méthodologie, la présentation et l'analyse des résultats ainsi que la conclusion et les recommandations. Le premier chapitre est consacré à la description de la problématique de la

formation continue des enseignants et du travail enseignant face aux enjeux actuels. Les questions de recherche ainsi que les objectifs y sont présentés. Le deuxième chapitre du travail définit le cadre théorique dans lequel la recherche s'articule. Le troisième chapitre présente et discute les diverses options méthodologiques retenues afin de réaliser notre étude. Le quatrième chapitre présente une description détaillée des résultats obtenus ainsi que leur analyse et interprétation. Finalement, le cinquième chapitre présente un bilan de l'ensemble de la recherche, les conclusions ainsi que des recommandations pour de futures recherches.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre décrit les différents éléments qui constituent la problématique de cette recherche. En premier lieu, nous présentons brièvement une série d'enjeux globaux entraînant des tendances lourdes et qui amènent plusieurs auteurs à réaffirmer le rôle de l'éducation comme facteur clé de changement face à ces enjeux et tendances. Nous décrivons dans un deuxième temps les exigences professionnelles émises par le MÉQ. Plus spécifiquement, nous nous attardons aux compétences associées au travail avec les pairs, une dimension qui se révèle comme étant une piste de solution significative pour une profession qui fait face à de nombreux problèmes associés à l'angoisse, au stress et à l'isolement professionnel. En troisième lieu, nous présentons un état de la situation de la formation continue des enseignants, une dimension de la profession enseignante directement interpellée suite aux nouvelles exigences professionnelles. Nous décrivons ensuite la situation actuelle du travail enseignant, plus particulièrement, nous mettons en lumière diverses difficultés auxquelles doivent faire face une majorité d'enseignants. Suite à cette description, nous présentons une nouvelle organisation du travail enseignant qui semble posséder un potentiel important en termes de sens et de signification à divers égards pour la profession enseignante. Finalement, nous terminons ce chapitre en y exposant les buts et objectifs associés à cette recherche.

#### **1.1 Des enjeux globaux importants**

Mondialisation, détérioration sociale et environnementale, surconsommation de masse, ère de l'information, marchandisation du savoir et de l'éducation, société du savoir, voilà une

panoplie d'enjeux actuels qui attirent l'attention du monde de l'éducation. En effet, nous assistons présentement à des changements globaux majeurs qui n'épargnent pas le monde de l'éducation : dirigeants mondiaux et économiques voient en l'éducation la nouvelle richesse du 21<sup>e</sup> siècle. Le phénomène de la société des savoirs y est intimement lié. Dans une société où les changements technologiques se réalisent à une vitesse vertigineuse, une main-d'œuvre hautement qualifiée devient une richesse importante pour un pays (Petrella, 2000). Il s'agit de phénomènes qui amènent à se questionner sur le type de société à laquelle nous aspirons et sur la vision éducative à adopter. Souhaitons-nous une éducation fondée sur un modèle de logique marchande qui prend de plus en plus de place au Québec (CSÉ, 2001) ? Préférons-nous aspirer à une éducation basée sur une vision plus humaniste, plus holistique, comme le prône notamment Petrella (2000) ? De ces questions émergent de nouvelles réflexions et un appel à une prise de conscience. Des pistes de solutions sont avancées, des propositions sont mises de l'avant. On tente de faire contrepoids à ces tendances lourdes qui entraînent un individualisme accru, une démotivation, un désengagement et une perte de sens (Orellana, 2005, 2002; Orellana, Gingras et Brunelle, 2005). Aussi, face à ces enjeux, on réaffirme le rôle de l'éducation comme facteur clé de changement (Delors, 1996; Faure, 1972).

La société québécoise n'échappe pas à ces enjeux actuels, bien au contraire, la réflexion a pris de l'ampleur; plusieurs propositions ont émergé, le développement du réseau d'écoles alternatives, certaines pratiques alternatives au sein des écoles régulières et l'éducation communautaire en sont des exemples.

Au Québec, comme dans plusieurs autres pays, une réforme de l'éducation a été mise de l'avant afin de répondre aux besoins d'adéquation qui s'imposent. Celle-ci a été déclenchée suite aux États Généraux sur l'éducation en 1995-1996 par le ministère de l'Éducation du Québec. Cette décision aura entraîné des changements importants dans toutes les sphères de l'éducation québécoise. À la base de tous ces changements, un nouveau paradigme est privilégié : le paradigme humaniste, « centré sur la croissance de la personne » (Legendre, 1993, p. 956) en opposition au paradigme rationnel, jusque là dominant, « centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes » (Legendre, 1993, p. 957). Il s'agit là d'un élément crucial de la nouvelle proposition.

Toutefois, il a été mis en évidence que les changements proposés ne seraient pas possibles sans la participation de tous les acteurs de la société et, plus particulièrement, sans celle des enseignants. En tant qu'agents de changement social en quête continue de solutions éducatives aux problèmes du milieu, ils sont les premiers interpellés en raison de la place stratégique qu'ils occupent.

## **1.2 De nouvelles exigences pour le système éducatif québécois : un défi de formation continue pour les enseignants**

La réalisation de tous ces changements éducatifs (paradigme, vision de l'éducation) interpelle le système d'éducation au Québec. En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec a émis de nouvelles exigences professionnelles pour les enseignants. Parmi les orientations adoptées et les compétences professionnelles poursuivies se trouve le travail avec les pairs (Lessard, 2005). Face à une profession où le sentiment d'isolement est important, où le stress et l'angoisse sont courants (Carpentier-Roy et Pharand, 1992), cette exigence apparaît comme une piste de solution significative.

Sur les 12 compétences professionnelles à l'enseignement maintenant requises par le ministère, cinq (5) font référence explicitement au travail avec les pairs (tabl. 1), ce qui implique une modification majeure des pratiques éducatives des enseignants.

**Tableau 1 Compétences professionnelles à l'enseignement concernant le travail avec les pairs (MÉQ, 2001)**

Compétence 5	Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre : « <i>Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitée à l'intérieur du cycle de formation</i> ».
Compétence 8	Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel : « <i>Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique</i> ».
Compétence 9	<b>Coopérer</b> avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'équipe école
Compétence 10	Travailler de <b>concert</b> avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
Compétence 11	S'engager dans une démarche individuelle et <b>collective</b> de développement professionnel.

Ceci étant dit, il serait utopique de croire que la simple publication de ces exigences entraînera des changements aussi importants. Concrètement, elles doivent être accompagnées d'actions tangibles dans le milieu. Ainsi, afin de réaliser ces changements de fond dans les pratiques enseignantes, de nouvelles pistes d'intervention doivent être mises de l'avant et certaines déjà existantes doivent être valorisées et mises à contribution, notamment en termes de formation initiale et continue des enseignants. En effet, la mise en œuvre de la réforme implique des changements importants non seulement dans la formation initiale des enseignants, mais également dans la pratique des enseignants en exercice. Par conséquent, les besoins en termes de formation continue pour s'ajuster à la réforme sont énormes. En 2003, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) mentionne qu'un engagement ferme et solide en matière de formation continue constitue une des conditions susceptibles de favoriser le changement dans les pratiques du personnel scolaire. On reconnaît à la formation continue des enseignants un potentiel générateur de changements indispensables à l'atteinte des nouveaux objectifs éducatifs.

La profession enseignante, de par son rôle au sein de la société (contribution au changement social, transmission et construction de savoirs et de valeurs, etc.), exige de l'enseignant une actualisation constante. Par conséquent, il devient nécessaire d'assurer une formation continue de qualité qui soit appropriée aux besoins des enseignants pour mieux répondre aux défis d'un contexte en continuel changement.

### **1.3 La formation continue des enseignants au Québec : état de la situation**

Depuis le milieu des années 1990, le gouvernement provincial a procédé à des changements organisationnels qui ont eu des répercussions sur les responsabilités inhérentes à la formation continue des enseignants. Traditionnellement, l'approche générale adoptée en matière de formation continue pour les enseignants reposait sur un mode centralisé à tendance hiérarchique : « Le gouvernement, le ministère, une instance supérieure, une université, une association ou un autre organisme de formation évaluait les besoins de formation et définissait les moyens de combler les écarts. Les enseignantes et enseignants sélectionnaient alors sur une base individuelle les activités à suivre » (Solar, 2002, p. 39). Ainsi, l'enseignant choisissait une formation « à la carte » en fonction de ses besoins personnels et professionnels. Il n'y avait donc pas une nécessité de concertation entre les collègues d'un même niveau d'enseignement ou d'un même cycle. Par ailleurs, il faut souligner qu'au Québec, l'enseignant a une obligation légale « de prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (Gouvernement du Québec, 1997, chap. 2, sect. 2, art. 22). Cependant, le gouvernement provincial ne réalise aucune vérification pour s'assurer de l'accomplissement de cette obligation. Cette responsabilité revient aux directions d'écoles.

En 1999, le ministère de l'Éducation a formulé de nouvelles orientations pour la formation continue suite au constat que les activités existantes ne répondaient pas toujours de façon satisfaisante aux besoins exprimés par le milieu scolaire (MÉQ, 1999). On signale que les activités avaient un caractère morcelé et ponctuel, les retombées étaient beaucoup moins importantes que prévues. Dionne (2003) mentionne à ce sujet que les programmes de formation continue étaient riches en contenu mais pauvres en termes de transformations

réelles. Par ailleurs, la cohérence était loin d'être assurée entre les différents intervenants de la formation continue (syndicats, commissions scolaires, ministère de l'Éducation, organismes non gouvernementaux et consultants privés). Ainsi, les activités de formation n'avaient, très souvent, aucun lien entre elles et ne permettaient pas une intégration et un suivi adéquats. Bien que les activités de formation ponctuelle (colloques, congrès, ateliers pendant les journées pédagogiques, etc.) auxquelles les enseignants participaient pouvaient s'avérer favorables pour acquérir de nouveaux savoirs, les retombées réelles étaient très variables. En effet, selon les études de Boucher et L'Hostie (1997), plusieurs enseignants considéraient que ce type d'activités était souvent déconnecté de leur milieu de pratique ainsi que trop théorique. Également, il existait très peu d'écoles offrant un lieu ou un temps d'échanges adéquats permettant l'intégration des contenus abordés et une réelle transformation professionnelle (Dionne, 2003).

La publication des orientations ministérielles entraîne une nouvelle conception de la formation continue dans l'enseignement, où l'on quitte les activités de perfectionnement traditionnel pour une vision beaucoup plus éclatée (Savoie-Zajc, Dolbec et Charron-Poggioli, 1999). Plusieurs organismes vont donner suite à ces orientations, notamment le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). Ce dernier émet en 2000 des recommandations importantes dont : organiser le temps de travail adéquatement afin d'y intégrer du temps réservé à la formation continue (Recommandation 1) et favoriser la formation par les pairs dans une optique de diversité de moyens, de lieux et d'objets de formation continue (Recommandation 4). Ces recommandations s'inscrivent dans le processus d'application des orientations du MÉQ<sup>1</sup>.

Les changements apportés par le MÉQ modifient alors considérablement le portrait de la formation continue puisque, entre autres, les décisions relatives aux activités de formation continue constituent dorénavant une responsabilité collective. En effet, l'équipe-école est directement interpellée et doit identifier des besoins précis de formation continue. La direction d'école, quant à elle, doit veiller à la gestion des demandes conformément aux

---

<sup>1</sup> Les orientations du ministère sont présentées explicitement au chapitre 2 (p. 26-27).

recommandations qui émanent du conseil d'établissement<sup>2</sup> à cet égard. Ces décisions entraînent aussi un changement significatif de la vision de l'établissement scolaire :

D'un lieu de formation des jeunes, dans lequel les enseignants livrent une prestation en fonction d'un curriculum, celui-ci devient une organisation apprenante construisant collectivement son devenir pour aider les jeunes à acquérir les compétences nécessaires à leur entrée dans la vie adulte et dans un profil de formation tout au long de la vie (Solar, 2002, p.39).

Selon le MÉQ (1999), il est important de favoriser la mise à jour des compétences des enseignants, tout comme il est primordial de considérer que chaque personne est l'acteur principal de sa propre formation continue et que cette formation lui permette de poser un regard critique sur sa pratique.

Les orientations du MÉQ reconnaissent l'importance d'une prise en charge, par les enseignants, de leur développement professionnel et élargissent la signification accordée à la formation continue de manière à tenir compte à la fois du développement personnel et professionnel des enseignants de même que du développement de l'organisation dans laquelle ils travaillent. Elles ajoutent une dimension collective au développement professionnel des enseignants (CSÉ, 2004, p.56).

Ce dernier extrait tiré de l'avis du CSÉ de 2004 rend explicite la nouvelle vision de la formation continue que souhaite adopter le MÉQ.

En 1999, l'Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants (ERFCE) a publié un rapport d'enquête sur les perceptions et les attentes des enseignants québécois dans ce domaine. La cueillette de données s'étant déroulée en 1994, avant les récents changements du gouvernement, on peut difficilement considérer les résultats de cette enquête comme étant le

---

<sup>2</sup> Le conseil d'établissement est un organisme décisionnel au sein de chaque école, composé de parents, de membres de l'école et de représentants de la communauté. Le rôle du conseil d'établissement est le suivant : « Le conseil d'établissement analyse la situation de l'école, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite des élèves ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert. Sur la base de cette analyse et du plan stratégique de la commission scolaire, il adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation périodique » (Gouvernement du Québec, 1997, chap. 3, sect. 2, art. 74).

portrait actuel de la formation continue des enseignants<sup>3</sup>. Cependant, il est notamment intéressant de noter la diversité d'activités suivies par les enseignants participants à cette étude: conférence à l'école, atelier par consultant, colloque ou congrès, minicours, cours universitaire, cours de formation à distance, formation par la direction, formation par les collègues, projet de recherche. D'après l'enquête, le plus haut degré de satisfaction est suscité par les activités de type *conférences à l'école, atelier par consultant et formation par les collègues* qui, de plus, sont les activités qui ont été les plus fréquentées. Il semble y avoir une préférence chez les enseignants pour les activités ancrées dans leur milieu et impliquant leurs pairs (ERFCE, 1999).

Ceci dit, en 2004, soit cinq années après la publication des orientations par le MÉQ, il n'existe toujours pas de portrait à jour de la formation continue des enseignants et le CSÉ constate que les orientations ministérielles tardent à s'implanter dans le milieu scolaire (CSÉ, 2004). Un des obstacles importants relevé à cet effet concerne la dimension de l'organisation du travail enseignant.

#### **1.4 Le travail enseignant, état de la situation**

Un constat généralisé est à l'effet que la profession enseignante est exigeante. Appelé à changer sa pratique depuis quelques années déjà (MÉQ, 2001), l'enseignant a vu la définition de sa tâche s'élargir depuis une vingtaine d'années (Tardif et Lessard, 1999). Par ailleurs, la société actuelle exige des enseignants de devenir des modèles de personnes qui adoptent une culture de développement continu tout au long de leur vie (Cranton, 1996). Cependant, l'organisation du travail dans les écoles ne favorise pas les échanges entre collègues de même niveau, des mêmes disciplines et encore moins entre les enseignants de cycles différents (Carpentier-Roy et Pharand, 1992). Les gens se connaissent peu, ils ne se font pas confiance, ils osent très peu parler de leurs difficultés. Cet isolement s'avère être une source importante d'anxiété chez les enseignants (*ibid.*). Aussi, le stress, l'angoisse, le manque d'assurance, entre autres, se manifestent régulièrement au sein de l'école (Carpentier-Roy et Pharand,

---

<sup>3</sup> Néanmoins, cette étude semble être la plus récente à présenter un portrait de la formation continue selon la perspective des enseignants, d'où sa pertinence dans le cadre de cette recherche.

1992; Fullan et Stiegelbauer, 1991). Un indicateur de cette réalité est évoqué par les médias québécois (Chouinard, 2003) qui ont constaté, données du MÉQ à l'appui, qu'une proportion élevée (environ 20%) des nouveaux enseignants quittaient la profession dans les cinq premières années de pratique. Face à ce constat alarmant, des solutions sont envisagées et mises de l'avant, dont la perspective du travail collaboratif. Dans certaines écoles, la recherche de solutions plus appropriées aux difficultés rencontrées mène les enseignants à créer des sous-groupes, des sous-équipes. Ces stratégies visent à répondre aux problèmes les plus aigus et criants. Ce type de pratique émerge généralement dans les milieux plus difficiles et complexes (quartiers pauvres, violents, multiethniques, etc.). Aussi, les enseignants ont tendance à s'épauler et se soutenir lorsqu'ils vivent tous des situations difficiles (Carpentier-Roy et Pharand, 1992). Cependant, ce type de pratique tend à disparaître lorsque la situation qui l'a fait naître disparaît (*Ibid.*). Ainsi, un milieu stable, sans difficulté marquée, ne semble pas inciter à la collaboration entre les enseignants. Pourtant les écrits révèlent que le travail collaboratif entre les enseignants est souhaité, voire réclamé, par tous les acteurs du milieu scolaire, en premier lieu par les enseignants (Lessard, 2005).

Le travail collaboratif favorise des échanges enrichissants, le développement d'un sentiment d'appartenance ainsi que l'esprit d'équipe (Tardif et Lessard, 1999). Il existe également un rapport positif entre la collaboration et le développement professionnel de l'enseignant (Dionne, 2003). La collaboration permet un apprentissage plus riche chez les enseignants puisque cela contribue à surmonter les limites de l'apprentissage individuel (Hargreaves et Fullan, 1992). Toutefois, il semble difficile d'atteindre une réelle collaboration. Plusieurs auteurs (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Fullan et Stiegelbauer, 1991) mentionnent que l'organisation du travail est l'obstacle le plus important à une collaboration significative. Selon l'étude de Carpentier-Roy et Pharand (1992), les principaux éléments responsables de l'absence de travail collaboratif sont identifiés par les enseignants eux-mêmes:

- L'isolement relié à l'absence de temps libre commun,
- l'absence de structure pour favoriser les échanges,
- l'iniquité de la tâche entre secteurs et entre matières (car elle divise les enseignants),
- la précarité des emplois,
- la dépossession des enseignants de leur autonomie et de leur liberté qui pourraient stimuler des projets communs (*Ibid.*, p.23).

Souvent, les écoles n'ont pas un mode de fonctionnement qui favorise la réflexivité ainsi que la capacité d'apprendre et de croître de leur personnel enseignant. Les normes individualistes ont tendance à prendre le dessus sur la résolution de problèmes en collaboration, les employés sont parfois divisés en cliques, l'administration a tendance à se concentrer sur les problèmes immédiats et à court-terme (Martin-Kniep, 2004).

Ces différentes contraintes sont toutes reliées à l'organisation du travail, au mode de fonctionnement interne de l'école. Il semble donc approprié de repenser cette organisation, de revoir les façons de travailler afin de favoriser les opportunités de travail collaboratif. À cet égard, certaines écoles ont déjà commencé à explorer cette dimension.

### **1.5 Une nouvelle organisation du travail enseignant pour la formation continue des enseignants d'une même école**

Parmi les pistes de solutions envisagées pour développer une nouvelle organisation du travail appropriée, collégiale, féconde et plus agréable pour les enseignants, il y en a une qui présente un potentiel important en termes de sens et de signification à divers égards pour la profession enseignante, notamment en ce qui a trait au processus de formation continue des enseignants. Certaines écoles, surtout des écoles alternatives, ont mis en place une pratique de rencontres hebdomadaires obligatoires pour tous les membres de l'équipe-école. À chaque semaine, enseignants et autres employés à l'école concernés se rencontrent pour discuter, partager, échanger sur divers sujets en lien notamment avec la pratique enseignante. Chacune de ces expériences est différente et spécifique à son propre milieu. Dans le cadre d'une recherche précédente portant les théories et pratiques de la communauté d'apprentissage dans les écoles québécoises (Orellana, Gingras et Brunelle, 2005), nous avons pu établir un premier contact avec l'une de ces écoles qui nous a permis de constater que cette pratique de rencontres hebdomadaires avait mené à l'émergence d'une communauté d'apprentissage.

Dans un contexte où le gouvernement québécois émet des nouvelles exigences professionnelles pour les enseignants, que les orientations en matière de formation continue tardent à s'implanter dans le milieu scolaire, que certains constats sur la signification de la

collaboration pour les enseignants sont posés et qu'une prise de conscience globale émerge face aux différents phénomènes sociaux actuels, cette idée de communauté d'apprentissage mise en œuvre par les membres d'une équipe-école apparaît comme une piste de solution à explorer pour tenter de répondre à ces différents enjeux.

Actuellement, les communautés d'apprentissage font l'objet d'un nombre croissant de recherches. Certaines se penchent sur la clarification de ce concept (Grégoire, 1998; Orellana, 2002), sur la systématisation de ses pratiques et sur sa formulation en tant que stratégie pédagogique (Orellana, 2002). L'une s'attarde sur le potentiel intégrateur de cette stratégie sous la forme virtuelle pour les enseignants novices (Nault et Nault, 2003). *L'International Scientific Committee on Communities of Learners and Knowledge building Communities* (IsCoL, KBC) explore ce concept à divers niveaux : la classe, l'école, le territoire et virtuel (IsCoL KBC, site web). D'autres chercheurs s'intéressent à la communauté d'apprentissage en milieu scolaire. C'est le cas notamment de Andrews et Lewis (2002), de Little (2003, 2002) et de Savoie-Zajc (2005).

Dans le cas de l'étude de Andrews et Lewis (2002), ils ont exploré une expérience de communauté d'apprentissage composée essentiellement d'enseignants au secondaire en Australie. Cette pratique s'insérait dans le cadre d'un programme de changement innovateur visant l'amélioration de la réussite scolaire (*Innovative design for enhancing achievement in schools*). Andrews et Lewis ont constaté qu'une communauté d'apprentissage au sein d'une école amène des apprentissages variés et variables selon chaque participant. Ainsi, certains ont réalisé des apprentissages au niveau de leur pratique en classe, d'autres ont appris à valoriser davantage la réflexion sur la pratique et les échanges professionnels. Dans tous les cas, les participants de cette recherche ont mentionné que ces apprentissages : « *made a 'wonderful base' for professional growth.* » (Andrews et Lewis, 2002, p. 243). La démarche de Andrews et Lewis s'inscrit dans le cadre d'un projet initié par des chercheurs universitaires, ce sont eux qui ont développé la pratique de communauté d'apprentissage au sein de l'école, ce qui constitue le trait caractéristique de cette recherche.

Little (2003, 2002), quant à elle, s'est penchée sur les opportunités et les possibilités de développement professionnel des enseignants dans leur travail au quotidien, plus précisément au sein de la communauté de pratique professionnelle (*professional community*) (Little, 2002). Le groupe étudié était composé de cinq enseignants du secondaire réunis pour élaborer un cours de littérature (*The Academic Literacy Group*). Little, qui a eu recours à la technologie audiovisuelle pour son observation, a tenté de dégager les apprentissages réalisés par les enseignants au sein de cette pratique. Sa recherche lui a permis de mettre en lumière la complexité d'identifier de tels éléments dans le quotidien des enseignants. Little a pu élaborer un schème conceptuel provisoire permettant de clarifier trois éléments : le développement professionnel des enseignants membres d'une communauté de pratique professionnelle, les relations entre les membres de cette communauté et l'amélioration des pratiques enseignantes issues de cette communauté.

La deuxième recherche de Little (2003) que nous avons explorée s'inscrit dans la suite de la première. Cette fois-ci, elle a analysé les discussions informelles dans les salles de classes du personnel enseignant. Ceci dans le but de dégager les opportunités d'apprentissage et les dynamiques de la pratique professionnelle au sein de groupes d'enseignants du secondaire qui se considèrent collaboratifs et innovateurs. Ainsi, deux groupes d'enseignants, plus précisément le département d'anglais et un groupe d'aide en algèbre formé d'enseignants de mathématiques, ont fait l'objet d'une étude approfondie de leurs interactions et de leurs représentations. Dans le cas de cette recherche, les participants n'ont pas nécessairement un objectif ou un but partagé explicite qui favorise le développement d'un processus de co-construction de savoirs.

Finalement, l'étude menée par Savoie-Zajc (2005) consistait en une recherche-action auprès de deux groupes d'enseignants du secondaire visant à les faire évoluer vers une pratique de communauté d'apprentissage. Ainsi, par cette recherche, on poursuit le but explicite de transformer une communauté de pratique en communauté d'apprentissage.

Nous inspirant de ces études, nous avons voulu explorer plus loin la communauté d'apprentissage en milieu scolaire en nous penchant plus spécifiquement sur une pratique de

communauté d'apprentissage mise en œuvre par tous les membres d'une équipe-école. Nous avons également voulu explorer la pertinence que revêt une telle pratique en termes de formation continue pour les enseignants. Quelles sont les particularités d'une communauté d'apprentissage mise en œuvre par les membres d'une équipe-école ? Quels sont les impacts de ce type de pratique sur le processus de formation continue des enseignants ? Quels types de fonctionnement et de dynamique se mettent en marche dans ce genre de pratique ? Quels changements sont requis au niveau de l'organisation du travail de l'équipe-école pour intégrer une telle pratique à la vie de l'école ? Est-ce que cette pratique contribue à développer un esprit du travail collaboratif qui tend vers une meilleure pratique enseignante ? De quelle manière ? En quoi le fait de tenir des rencontres hebdomadaires influence le développement d'une communauté d'apprentissage ? Voilà, entre autres, une série de questions qui nous poussent à étudier en profondeur le cas d'une communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école où la participation fait partie des exigences formelles de participation établies à l'école et reconnue dans le temps de travail de l'enseignant.

## **1.6 Buts et objectifs de recherche**

Comme nous venons de l'évoquer, le propos de cette recherche est d'explorer une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par tous les membres d'une équipe-école afin de dégager la pertinence de cette pratique en termes de formation continue. Par l'étude d'un cas concret, nous cherchons à contribuer à identifier les principales caractéristiques de l'émergence et du développement d'une communauté d'apprentissage en milieu scolaire.

### **Buts**

- Contribuer au développement de stratégies de formation continue pour les enseignants.
- Enrichir les connaissances de la communauté d'apprentissage en milieu scolaire.

### **Objectif**

- Dégager la pertinence d'une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école en termes de formation continue :

Pour répondre à ces visées, nous aborderons les objectifs spécifiques suivants : 1) clarifier les particularités du contexte qui favorisent l'émergence de la communauté d'apprentissage, 2) décrire les caractéristiques de cette pratique, 3) décrire les enjeux associés à cette dernière et les éléments composant le processus de formation continue, notamment les apprentissages réalisés par les participants, 4) identifier et décrire les perceptions des participants à une telle pratique, ainsi que leurs motivations, leurs intérêts et leurs attentes dans la perspective de dégager la signification d'une telle pratique pour ses acteurs.

## CHAPITRE 2

### LE CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente en premier lieu les fondements sur lesquels s'appuie et s'inspire cette recherche. Ensuite, les différents concepts centraux y sont décrits : soit la collaboration, la formation continue des enseignants et la communauté d'apprentissage.

#### **2.1 Une construction sociale du savoir**

Cette recherche s'inscrit dans une vision socio-constructiviste de l'éducation. L'apprentissage est abordé comme une construction sociale de l'Homme, l'éducation, comme une dimension de sa pratique sociale. La signification sociale des objets est mise en valeur (Vygotski, 1978). Comme Orellana (2002) le souligne en s'appuyant sur de nombreux auteurs dont Vygotski (1978), l'apprenant est un être fondamentalement social, constamment en interaction avec son milieu. L'acte d'apprendre est caractérisé par l'interprétation d'une expérience dans un contexte particulier et se produit dans un processus complexe de dialogue Homme-milieu. Cette perspective met en évidence l'interdépendance entre l'apprentissage et son contexte (Lave, 1988). À cet effet, Piaget (1969) énonce que les significations ou les représentations de l'apprenant sont le produit d'une construction personnelle et sociale modelée par l'expérience du dit apprenant.

La dimension sociale est donc révélée comme un aspect fondamental de cette étude, la recherche de sens poursuivie se fait dans cette perspective sociale où le contexte d'apprentissage est un élément clé. En effet, si l'on envisage des pistes de solution et de

développement éducatif adéquats pour répondre aux défis actuels tout en considérant un développement intégral des personnes, il s'impose de lier étroitement éducation et société, notamment en impliquant davantage, en termes de responsabilités, les acteurs sociaux vers une participation active dans un processus éducatif continu et permanent de société éducative (Orellana, 2002). Cette implication ou responsabilisation est étroitement associée à une prise de conscience qui émerge, entre autres, d'une réflexion critique et humaine.

## **2.2 Des perspectives humaniste et critique**

Tel que mentionné précédemment, la dimension sociale est fondamentale dans le cadre de cette recherche. Il importe donc de situer par quelles perspectives elle est abordée.

En premier lieu, il faut souligner le constat qu'il existe présentement des tendances dominantes à visées marchandes qui contraignent le développement humain (Orellana, 2002; CSÉ, 2001; Petrella, 2000). Afin de renverser ces tendances dominantes, de nombreux chercheurs et praticiens, de différents domaines, dont Petrella (2000), soulignent l'urgence d'une prise de conscience critique face à ces enjeux. L'Homme doit apprendre à questionner et à se questionner afin de prendre une position critique éclairée en regard de ce contexte (Freire, 1980). Cette position critique a permis de dévoiler une position réductionniste de l'éducation où il y a absence de liens entre la réalité sociale et les enseignements, où l'instruction prime sur une éducation intégrale (Lave, 1988; Brown, Collins et Duguid, 1989; McCaleb, 1994; Schnüttgen, 1997).

En milieu scolaire, les activités d'apprentissages sont souvent déconnectées du contexte et ne permettent pas de créer des liens riches et signifiants. Le *situated learning*, un concept développé essentiellement par Lave (Lave, 1988; Lave et Wenger, 1991), qui s'inscrit dans une vision socio-constructiviste de l'apprentissage cherche à faire contrepoids à cette situation. Selon les propos de Lave, ce concept consiste essentiellement à considérer que les apprentissages doivent être ancrés au cœur d'une activité associée à un contexte et à une culture spécifique. Aussi, l'interaction entre les individus est considérée comme une

dimension essentielle à l'apprentissage. Il s'agit donc d'un concept qui revêt une pertinence particulière pour une pratique de communauté d'apprentissage.

En deuxième lieu, il importe de spécifier que cette recherche est fortement influencée par des valeurs humanistes. Depuis quelques années déjà, les discours autour du développement de l'éducation ont adopté une position humaniste forte en plaçant l'humain au centre du processus et du développement de l'éducation (Conférence internationale sur l'éducation des adultes, 1999; Delors, 1996; Faure, 1972). Aspirant à de réelles perspectives de changement social, cette voie apparaît comme la plus significative. Selon cette optique, l'enseignement n'est plus vu comme un processus de transmission de connaissances.

C'est donc selon les perspectives critique et humaniste, que nous privilégions, que sont abordés les concepts principaux de cette recherche. D'ailleurs, l'un de ces concepts, la communauté d'apprentissage, telle que considérée par Orellana (2002), met l'accent sur ces deux dimensions. En fait, elle offre un lieu de réflexion critique et de changement important pour les acteurs qui la mettent en œuvre et un contexte d'épanouissement des relations non pas seulement professionnelles, mais aussi personnelles, sociales, éthiques, morales, etc. (*Ibid.*).

### **2.3 L'apprenant au cœur du processus de formation**

Cette recherche s'inspire également des principes de l'andragogie, une théorie de l'éducation ayant pour objet d'étude l'éducation des adultes (Legendre, 1993), et qui adopte une perspective humaniste de l'éducation (Marchand, 1997), que nous privilégions. Panneton (1994), se référant aux propos de Knowles (1990) et Fernandez (1990), identifie trois principes directeurs de l'andragogie : « 1- L'apprenant adulte est au centre de son apprentissage; 2- il importe de reconnaître le vécu expérientiel de l'adulte et de considérer le groupe comme une ressource pour tous; 3- le processus d'apprentissage étant affectif aussi bien que cognitif, on doit se préoccuper des problèmes humains » (1994, p. 17-18). Les propos de Marchand (1997) présentés au tableau 2 illustrent ces principes. L'accent sur

l'apprenant en tant qu'être humain, doté d'une personnalité qui lui est propre, avec ses connaissances et ses expériences y est souligné.

Les principes de l'andragogie rejoignent plusieurs éléments du concept de la communauté d'apprentissage ainsi que certains éléments de la formation continue que nous privilégions. Ces principes serviront d'appui à cette recherche tout au long du processus.

**Tableau 2 Principaux éléments du processus andragogique (Inspiré de Marchand, 1997)**

Rôle de l'expérience	L'apprenant et son bagage de savoirs de divers types est une ressource pédagogique riche à mettre à profit, à explorer en complémentarité avec celle des experts.
Désir d'apprendre	L'apprentissage est basé sur les besoins de l'apprenant, au moment qu'il choisit, au travers de tâches et de problèmes réels. Il varie d'un individu à l'autre.
Motivation	La participation est associée à une stimulation interne : curiosité, désir d'accompagnement, satisfaction de savoir, joie d'apprendre.

#### **2.4 Collaboration et apprentissage collaboratif**

La collaboration est un concept central à cette recherche. Cette section explore cette notion ainsi que celle de l'apprentissage collaboratif qui en découle.

La collaboration est envisagée comme étant « une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continue pour construire et maintenir une conception partagée du problème à résoudre » (Deaudelin et Dubé, 2003, p. 137). Cette définition suppose un processus de négociation entre les participants afin de dégager un sens et une vision commune par rapport à un objet. Deux dimensions sont centrales au sein de ce concept : la relation avec les autres et la communication. Sans cette dernière, la collaboration ne peut exister (Gagnon, 2003). Pour ce qui est de la relation avec les autres, l'individu doit développer un rapport aux autres respectueux des capacités de chacun afin que tous les participants puissent s'engager activement dans le processus, l'engagement actif étant une autre caractéristique de la collaboration (Henri et Basque, 2003). La collaboration se fonde

sur « l'acceptation des autres et le respect mutuel, mais aussi sur le partage de l'autorité, l'absence de compétition et le consensus » (*Ibid*, p. 32).

Afin de bien préciser le concept de collaboration, il est possible de l'analyser en le comparant à la notion de coopération, un concept très proche. Selon Laferrière (2003), leur principale différence réside dans le fait que la collaboration, contrairement à la coopération, ne repose pas sur une répartition précises des tâches, mais plutôt tous les participants « travaillent ensemble à la réalisation de toutes les tâches » (p. 3). La coopération ne dispose pas alors d'un potentiel aussi riche en termes d'interactions entre les participants que la collaboration.

Par ailleurs, l'apprentissage collaboratif résultant d'une collaboration entre différents individus, est caractérisé par les valeurs d'autonomie, de réflexivité, d'engagement actif, de pluralisme (Henri et Basque, 2003). Ce type d'apprentissage favorise autant une croissance cognitive que personnelle. L'individu peut se réaliser pleinement au sein d'une pratique collaborative : « Il s'éveille aux bénéfices et aux exigences du soutien mutuel et apprend à utiliser la discussion et la négociation dans ses rapports avec le groupe » (*Ibid.*, p.33). Henri et Lundgren-Cayrol (2001) proposent la définition suivante de l'apprentissage collaboratif :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe (p. 42).

Finalement, il faut souligner que le terme « apprentissage par les pairs » est une formule qui désigne indifféremment l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage au sein d'une communauté d'apprenants et de pratiques (Deaudelin et Nault, 2003). En fait, il s'agit d'une expression qui désigne une situation d'apprentissage qui repose sur les interactions entre les participants pour générer des apprentissages chez ces derniers (*Ibid.*).

## 2.5 La formation continue

Un des buts de cette recherche étant de contribuer au développement de stratégies de formation continue des enseignants, nous nous attardons ici à explorer cette notion. Dans cette section, nous présenterons les fondements de ce concept, les différentes définitions qui s'y rattachent ainsi que les changements qui y ont été apportés ces dernières années. Nous terminerons cette section en présentant le concept de culture de formation continue ainsi que quelques pratiques inspirantes de formation continue.

L'enjeu de la formation continue au Québec dépasse le monde de l'éducation, comme en témoigne la *loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (1995) qui stipule que :

Tout employeur, dont la masse salariale à l'égard d'une année civile excède le montant fixé par règlement du gouvernement, est tenu de participer pour cette année au développement de la formation de la main-d'œuvre en consacrant à des dépenses de formation admissibles un montant représentant au moins 1 % de sa masse salariale (1995, Chap. 2, section 1, alinéa 3).

Cette disposition légale illustre l'intérêt qu'accorde la société québécoise à la formation continue. D'ailleurs, la formation continue est un élément clé pour le développement d'une société dite moderne (Goguelin, 1995). La formation continue étant un phénomène multidimensionnel (Besnard et Liétard, 2001), elle peut être abordée selon différentes perspectives. Selon un point de vue mercantiliste, cette dernière est envisagée, en raison de la vitesse à laquelle les changements s'opèrent dans la société, comme un moyen permettant de maintenir à jour les compétences d'une main-d'œuvre qualifiée dans la perspective d'augmenter la production et la rentabilité (Drucker *citée* dans Gravel, 2002). Selon une vision humaniste, la formation continue est considérée comme une voie contribuant à un développement humain responsable qui permettrait, entre autres, de répondre aux enjeux et défis éducationnels actuels (Petrella, 2000). Selon une perspective éducative, la formation continue est envisagée comme une réaffirmation du rôle des enseignants comme agents de changement social (Cranton, 1996).

D'après Besnard et Liétard (2001), selon une perspective traditionnelle, trois éléments contribuent à l'émergence de la formation continue: 1- la nécessité pour la population d'une capacité d'adaptation en raison du changement social permanent, 2- l'importance accordée à l'innovation dans la société, 3- la croissance en importance du rôle des dirigeants et des experts amenant « les citoyens à se former pour ne pas être oubliés, manipulés, aliénés » (*ibid.*, p. 28).

Par ailleurs, la formation continue fait partie d'un réseau vaste et complexe de notions dont l'analyse contribue à sa compréhension. L'éducation tout au long de la vie et l'éducation permanente, concepts fondamentaux pour une société éducative selon Delors (1996) et Faure (1972), révèlent la perspective temporelle du processus éducatif : le premier met l'accent sur l'étendue dans le temps et le deuxième, sur son caractère continu, sa présence en tout moment de la vie (Legendre, 1993). La formation continue peut s'appuyer également sur des principes propres à l'éducation communautaire et à l'éducation populaire, notamment en ce qui concerne la résolution des problèmes du milieu et l'enracinement dans le contexte et ses acteurs (Freire, 1980). Par ailleurs, tel qu'évoqué précédemment, les principes de l'éducation des adultes, l'andragogie, enrichissent la notion de la formation continue particulièrement en ce qui a trait à centrer les processus d'apprentissage sur les apprenants et leurs besoins (Marchand, 1997; Panneton, 1994). Finalement, un dernier concept très étroitement associé à la formation continue est le développement professionnel. Ces deux concepts sont souvent abordés comme synonymes étant donné la proximité de leur champ d'action<sup>4</sup>. Le développement professionnel met surtout l'accent sur l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles spécifiques (Dionne, 2003; Fullan et Hargreaves, 1992). Quant à la formation continue, elle est plus large, comportant trois volets : « le perfectionnement, le développement professionnel et la croissance personnelle » (Legendre, 1993, p. 628).

---

<sup>4</sup> En effet, en langue anglaise, il n'y a apparemment pas d'équivalent propre à la formation continue des enseignants, puisque ce concept est rassemblé sous l'appellation *professional development* (Hargreaves et Fullan, 1992; Cranton, 1996).

### 2.5.1 La formation continue, quelques définitions

L'UNESCO définit la formation continue de la manière suivante :

Terme utilisé dans un sens large pour désigner tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée (cité dans Legendre, 1993, p. 627).

Cependant, la définition de l'UNESCO ne précise pas le cadre dans lequel s'insère la formation continue ni les objectifs poursuivis (par exemple, la mise à jour des compétences). Pour Gravel (2002), la formation continue « se réalise dans le cadre de l'exercice d'une profession ou d'un métier » (*ibid.*, p.44). Tout comme le ministère de l'éducation du Québec qui définit la formation continue des enseignants comme étant :

L'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent en vue de mettre à jour, d'enrichir leurs compétences professionnelles et d'améliorer leurs pratiques individuelles ou collectives au regard des conditions d'apprentissage en milieu d'éducation (1999, p. 11).

Dans cette définition, il n'y a pas de référence à un processus continu de formation<sup>5</sup>, ce qui serait à considérer. En effet, selon certains auteurs, dont Savoie-Zajc et *al.* (1999), la formation continue va au-delà d'actions et de moyens, il s'agit fondamentalement d'un processus d'apprentissage particulier continu dans le temps qui s'exerce dans le cadre d'une profession ou d'un métier et qui a des implications aux niveaux personnel, social et professionnel.

### 2.5.2 La formation continue des enseignants au Québec, un changement de perspective

Pour l'analyse du concept de la formation continue des enseignants, le document *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement* (M EQ, 1999) a servi de référence centrale. Ce document énonce neuf nouvelles

---

<sup>5</sup> La définition fait référence à « l'ensemble des actions et des moyens » (M EQ, 1999, p. 11).

orientations pour la formation continue des enseignants et propose une toute nouvelle vision de cette notion :

- dépasser la notion de perfectionnement pour l'inclure dans un concept de formation continue ou, autrement dit, de passer d'activités ponctuelles à un processus de développement intégré;
- cesser de voir la formation continue comme une adaptation à des « caprices bureaucratiques » pour la voir comme le développement des compétences nécessaires pour relever les nouveaux défis auxquels l'école fait face;
- dépasser l'accent mis sur les compétences individuelles, pour donner priorité au développement des compétences de l'équipe dans une « organisation apprenante »;
- s'abstenir de considérer que la formation d'une personne est achevée du seul fait qu'elle a appris sereinement à assumer ses responsabilités professionnelles, mais reconnaître qu'il faut toujours continuer d'acquérir des compétences pour augmenter l'efficacité des services éducatifs;
- passer de l'accès aux activités de perfectionnement pour une proportion du personnel à l'accès au développement continu de l'ensemble du personnel;
- passer du choix entre les services de formation proposés, à la détermination des besoins de formation pour lesquels on requiert ensuite des services appropriés;
- passer de la consommation de formations prédéterminées par des experts à un engagement actif où on est tantôt apprenant, tantôt formateur;
- passer d'une formation visant l'acquisition de connaissances compartimentées au développement de compétences intégrées
- passer d'une évaluation-jugement (j'aime, je n'aime pas) à une évaluation de l'efficacité à moyen terme et assurer le suivi des processus de formation individuelle et d'équipe (MÉQ, 1999, p. 9).

Ces orientations, jumelées à la définition de formation continue du MÉQ précédemment énoncée, concrétisent un changement clair de perspective entamé depuis plusieurs années déjà en regard de la formation continue. En effet, selon Savoie-Zajc et *al.* :

Cette définition situe le concept de la formation continue bien au-delà du perfectionnement classique qui consiste à s'engager dans des cours donnés dans le cadre d'activités éducatives, donnant droit à des unités (crédits) ou non, par un établissement d'enseignement ou une entreprise qui offre des ateliers sur des thématiques précises (1999, p. 12).

D'après le MÉQ, la dynamique des activités de formation continue doit évoluer de manière à ce que les enseignants jouent un rôle beaucoup plus actif et engagé afin de mieux tenir compte de leurs besoins particuliers et également de leur expertise (MÉQ, 1999). Désormais, la formation continue des enseignants s'inscrit dans une perspective beaucoup plus vaste. Elle est dorénavant considérée :

[...] comme un moyen important permettant aux membres des différentes catégories de personnel scolaire de poursuivre leur croissance personnelle ainsi que leur développement professionnel et d'être considérés comme des professionnels en constante transformation et engagés dans un processus continu d'actualisation de leurs savoirs professionnels (Savoie-Zajc *et al.*, 1999, p. 12).

Ce changement de perspective est significatif. Alors que la vision traditionnelle de la formation continue s'inscrivait dans un modèle d'éducation centrée sur les connaissances, cette nouvelle perspective s'insère dans un modèle d'éducation centrée sur la personne (St-Jean, 1995). Ce modèle repose sur des principes socio-constructivistes et humanistes, une perspective que nous privilégions.

### **2.5.3 Visées de la formation continue**

Selon Cacouault et Evrard (2001), la formation continue poursuit trois visées générales : 1- favoriser la promotion sociale de personnel déjà qualifié, 2- offrir une autre chance à ceux qui ont « manqué » leur formation initiale et 3- réduire les chocs créés par les différentes mutations (essor technologique, restructuration, licenciement) au sein du milieu du travail et offrir aux travailleurs des possibilités de réorientation. Il faut noter toutefois qu'en éducation et plus spécifiquement en enseignement, le premier principe de promotion sociale s'applique beaucoup plus difficilement car il fait face à une réalité contraignante : la formation continue des enseignants n'offre plus de nouvelles perspectives professionnelles en termes de promotion salariale ou d'avancement hiérarchique particulier. Cela peut constituer un obstacle au processus de formation continue puisque l'avancement professionnel (surtout au niveau salarial) était un moyen important de valorisation de cette dernière (Solar, 2002) et de

motivation. Par ailleurs, il est à noter que les visées définies par Cacouault et Cœvrand (2001) s'inscrivent dans une perspective plus traditionnelle de la formation continue qui la considère comme étant un moyen et non un processus. Ces auteurs envisagent davantage la formation continue comme un perfectionnement, une activité précise dans le temps, plutôt qu'un développement de la personne qui soit continu dans le temps.

Ceci nous amène à réfléchir sur les valeurs associées à la formation continue. Dans la nouvelle perspective proposée par le MÉQ, ces valeurs se définissent autour de la notion du développement intégral de la personne. Cette notion se retrouve dans plusieurs documents officiels du MÉQ (2002, 2001, 1999) et elle apporte un nouveau sens à la formation continue : désormais, il faudra l'envisager comme « un processus de développement intégré » (MÉQ, 1999, p. 9). On délaisse le caractère morcelé de la formation « à la carte » qui ne favorisait pas le développement de liens entre les différentes activités de perfectionnement poursuivies. On met plutôt de l'avant des activités de formation qui seront liées entre elles et qui permettront à l'enseignant de se développer intégralement, plus précisément au niveau personnel et professionnel. Par ailleurs, mentionnons qu'il s'agit d'un élément axiologique crucial qui fait également partie du concept de la communauté d'apprentissage (Orellana, 2002) sur lequel porte aussi cette étude.

La vision du MÉQ rejoint celle de Fullan et Hargreaves (1992) pour lesquels le développement professionnel de l'enseignant doit être envisagé dans une perspective globale abordant l'enseignant comme membre d'une collectivité. Selon ces auteurs (Hargreaves et Fullan, 1992), le développement professionnel de l'enseignant repose sur la personne enseignante, sur sa vie personnelle, sa carrière ainsi que la culture de l'enseignement dans laquelle il s'inscrit. Ils y associent également deux éléments clés : la conscience de soi et le contexte dans lequel s'opère ce développement. En effet, le milieu dans lequel gravite l'enseignant a une influence directe sur son développement professionnel. Dans certains cas, le milieu peut être l'élément catalyseur du développement professionnel (Dionne, 2003).

Par ailleurs, selon le MÉQ (1999), la formation continue des enseignants repose sur trois principes clés. Le premier est la nécessité de la formation continue : « Pour que le système

d'éducation soit en mesure de relever les défis qui se présentent, il doit pouvoir compter sur des ressources humaines en développement continu » (MÉQ, 1999, p. 12). Le deuxième principe est de celui de la responsabilité individuelle : « Les enseignants ont la responsabilité de se tenir à jour, de manière à maintenir leurs compétences tant dans les disciplines qu'ils enseignent qu'en pédagogie. Toute appartenance à une profession suppose en effet l'engagement dans un tel processus de développement continu » (*Ibid.*). Le dernier principe est celui de la responsabilité collective :

L'engagement de chaque enseignant dans la formation continue est d'autant favorisé que son milieu partage des projets de développement en équipe. Dans cette perspective, l'établissement d'enseignement devient une communauté d'apprentissage où chaque personne peut recevoir et donner le soutien nécessaire à l'acquisition et au développement des compétences des individus et de l'équipe (*Ibid.*).

Ce dernier principe met explicitement en évidence la pertinence de cette recherche et ses visées d'exploration d'une communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école en termes de pertinence pour la formation continue des enseignants.

#### **2.5.4 Caractéristiques de la formation continue**

Selon une perspective traditionnelle de la formation continue, Besnard et Liétard (2001) identifient quelques caractéristiques fondamentales dont en premier lieu la notion d'apprentissage qui se situe au cœur de celle-ci. Une deuxième caractéristique a trait à la notion de temporalité. La formation continue s'inscrit dans le temps à un moment précis : selon ces auteurs, il est possible d'identifier un moment avant la formation, pendant celle-ci et après cette dernière. Une troisième caractéristique évoquée par Besnard et Liétard (2001) est celle de la communication. Toute formation, disent-ils, implique « la transmission d'un message partant d'un émetteur vers un récepteur avec un retour » (2001, p.19). Ces caractéristiques sont cependant loin de faire l'unanimité parmi les chercheurs. Lorsque la formation continue est envisagée comme un processus, la dimension temporelle acquiert une connotation très différente de celle proposée par ces auteurs. Aussi, la vision de la communication qu'ils véhiculent apparaît rigide, statique et ne correspond pas à une dynamique d'échange de groupe selon Richard (1995). Tout comme Cacouault et Œvrard,

(2001), Besnard et Liétard (2001) considèrent la formation continue comme un moyen et non comme un processus, ils évacuent une compréhension du développement professionnel comme un cheminement, un processus évolutif et progressif.

Cranton (1996) pour sa part caractérise le processus de formation continue et plus spécifiquement le développement professionnel, de la façon suivante : 1- il est continu dans le temps; 2- il se déroule au sein du milieu de travail; 3- il offre un contexte favorable aux rétroactions et à la réflexion sur ses propres pratiques; 4- il permet une interaction avec les pairs; 5- il favorise une approche constructiviste ; 6- les enseignants sont considérés comme des professionnels apprenants; 7- il procure le temps et l'espace requis pour assurer un suivi adéquat. L'analyse de ces caractéristiques permet de mettre en lumière toute l'importance que revêt la pratique réflexive afin de s'inscrire dans un processus de formation continue riche et signifiant. La pratique réflexive est un concept qui attribue une valeur importante aux savoirs développés dans l'action, on reconnaît à la fois le développement d'un savoir professionnel dans l'action et la modification des pratiques professionnelles par les enseignants eux-mêmes afin de se tenir à jour dans leur expertise (Boutet, 2004; Schön, 1994). Little (2002) fait également part de l'importance de la pratique réflexive en mentionnant qu'on favorise grandement les apprentissages professionnels chez les enseignants lorsqu'on leur permet de questionner les routines d'enseignement, lorsqu'ils peuvent étudier et discuter de nouvelles conceptions de l'enseignement. Il s'agit d'un concept qui transcende à notre avis la grande majorité des caractéristiques énoncées par Cranton. Aussi, il s'agit d'un concept qui prend toute son importance au cœur d'une expérience de communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école puisque cette pratique est ancrée dans le milieu et en lien direct avec l'action quotidienne des enseignants.

À ces éléments se rajoutent ceux de Boucher et l'Hostie (1997) qui considèrent que les échanges, les discussions entre professionnels et la confrontation d'idées contribuent de manière significative à un véritable processus de développement professionnel. La co-construction de savoirs est également considérée comme un élément majeur de la formation continue des enseignants (Savoie-Zajc et al., 1999). Par ailleurs, Orellana (2002) souligne que la collaboration, l'échange ainsi que le partage d'expériences et de compétences

enrichissent aussi le processus de formation continue et lui donnent également un nouveau sens.

### 2.5.5 Culture de formation continue

Un autre concept qui mérite une attention particulière est celui de « culture de formation continue » qui présente un intérêt tout particulier pour cette recherche. Comme évoqué précédemment, les nouvelles orientations du M<sup>É</sup>Q en matière de formation continue ont changé la façon d’entrevoir cette dernière. Selon Savoie-Zajc et Dionne (2002), cette nouvelle vision repose davantage sur la mise en œuvre d’une nouvelle culture dans l’enseignement, caractérisée par la collaboration, le partage et l’échange entre les membres d’une équipe-école. Ces auteurs définissent ce concept ainsi : « C’est une culture à l’intérieur de laquelle les membres d’une équipe-école choisissent de s’engager, avec leurs collègues, dans une démarche faite de réflexion, de partage, d’échange, permettant à chacun d’exprimer et de clarifier sa vision pédagogique » (2001, p. 149). Ce concept s’articule essentiellement autour de deux axes, soit un axe professionnel et un axe dialectique. Le premier correspond à l’actualisation du professionnel alors que le deuxième correspond « au processus de mise à jour des compétences » (*ibid.*, p. 143) et ce, dans un caractère essentiellement social et interactif. Nault et Nault (2003) mentionnent aussi que la collégialité est une dimension essentielle au développement d’une telle culture. Il s’agit donc de développer une culture de formation continue des enseignants qui repose sur une pratique articulée autour d’échanges, de collaboration, de partage, de réflexions « permettant à chacun d’exprimer et de clarifier sa vision pédagogique » (Savoie-Zajc et Dionne, 2002, p. 149). Ces chercheuses envisagent la culture de formation continue comme étant à l’intersection de trois concepts : la collaboration, le développement professionnel (que nous avons défini précédemment) ainsi que la culture de l’enseignement.

En ce qui concerne la culture de l’enseignement, Hargreaves (1997) identifie quatre formes :

« individualisée, c’est-à-dire une culture où les enseignants travaillent indépendamment l’un de l’autre, collaborative, où les enseignants travaillent ensemble et partagent des idées et du matériel comme une seule communauté professionnelle, balkanisée, où les enseignants sont séparés et travaillent ensemble en sous-groupe selon le cycle scolaire ou

la discipline [...] collégiale obligatoire où la collaboration est obligatoire, imposée et régulée par des règles de fonctionnement bien précises [...] »<sup>6</sup> (p.1305).

De ces quatre formes, les orientations de la réforme semblent privilégier le développement d'une culture collaborative au sein des établissements scolaires. Toujours selon Savoie-Zajc et Dionne, il s'agit d'une culture qui est spontanée, volontaire, centrée sur le progrès, durable et imprévisible.

### **2.5.6 Une diversité de pratiques de formation continue**

Tel que signalé dans la problématique, il existe une diversité de pratiques de formation continue dans le domaine de l'enseignement. On retrouve différentes activités, distinctes les unes des autres, répondant à des buts tout aussi différents, et qui n'ont pas forcément de liens entre elles. À partir des éléments de définition apportés à la section 2.4.1 et de la vision générale du processus de la formation continue adoptée dans cette recherche, nous avons identifié deux pratiques de formation continue qui méritent une attention particulière.

Le modèle de formation continue du Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI) s'avère être particulièrement pertinent et intéressant pour cette recherche. Les partenaires de ce centre ont développé un modèle de formation continue qui privilégie l'approche du perfectionnement par les pairs. L'objectif de leur pratique était de former des agents multiplicateurs qui, une fois rendus dans leur milieu, seraient en mesure de transmettre leurs connaissances aux autres acteurs de leur milieu, essentiellement des enseignants. Ce modèle repose sur trois principes : « 1- la reconnaissance tacite du degré de compétences des apprenants; 2- l'appartenance à un réseau; 3- l'autonomie » (Ouellet, 1998, p. 20). L'analyse de ce modèle a permis de dégager des conditions nécessaires à la réussite de cette démarche. Parmi celles-ci, on retrouve l'importance de la prise en charge du changement par l'équipe-école, d'accorder une marge de manœuvre aux participants, de reconnaître une diversité de modèles et de stratégies et de l'attribution de bourses de

---

<sup>6</sup> Traduction libre

perfectionnement<sup>7</sup>. Les trois premières conditions énoncées témoignent de la souplesse nécessaire pour la réussite d'un modèle qui repose essentiellement sur la participation active des enseignants. Plus particulièrement, la troisième condition énoncée, la prise en charge du changement par l'équipe-école, nous apparaît fondamentale. À ce sujet, Ouellet (1998) écrit ceci :

On ne peut escompter une transformation des pratiques pédagogiques dans une école sans inciter tous ses membres à s'engager. Il faut que la responsabilité de la formation continue soit assumée par chacun des membres de l'équipe, ce qui n'empêche pas un certain nombre d'entre eux d'exercer un certain leadership. On doit donc éviter qu'au sein d'une équipe-école deux ou trois personnes qui ont grandement besoin de formation et de changement assument seules toute la responsabilité de la formation continue. Il faut savoir doser les besoins de perfectionnement de quelques personnes par rapport à ceux de tous les membres de l'équipe-école (p. 19).

Par ailleurs, il apparaît que l'octroi de bourses de perfectionnement constitue un élément de réussite. Il s'agirait en effet d'un élément de motivation pour favoriser la participation des gens. C'est une dimension importante puisque la formation continue en enseignement ne permet plus une amélioration des conditions salariales. Ainsi, une des principales sources de motivation des enseignants pour se perfectionner n'existe plus. Il faut donc trouver des éléments de motivation, comme justement l'attribution de bourses de perfectionnement ci-haut évoquée ou bien, par exemple, un appui à la production de matériel didactique.

Sur le plan des résultats identifiés par ce modèle, il s'agit essentiellement d'éléments concrets, tangibles, tels que « [...] des expositions sur les pays africains, des assemblées des Nations-Unies vécues par les jeunes, des rencontres entre jeunes sur la situation environnementale, etc. » (Ibid., p. 20). Les apprentissages réalisés par les participants n'ont cependant pas été clairement identifiés, la croissance tant cognitive que personnelle des participants n'a pas été relevée.

Une deuxième pratique de formation continue présentant également un intérêt particulier pour cette recherche est celle développée par Lafortune, Deaudelin et Deslandes (2002). Il

---

<sup>7</sup> Sept conditions de réussite sont identifiées en tout, celles relevées ici apparaissent comme étant les plus pertinentes pour cette recherche.

s'agit d'une pratique de formation formelle, structurée dans le temps et dans ses contenus. Ces chercheuses ont développé un programme court de deuxième cycle universitaire intitulé : *Formation à l'accompagnement dans une optique métacognitive et réflexive dans l'esprit du nouveau curriculum*. Ce programme, destiné aux personnes accompagnatrices au niveau pédagogique dans le milieu scolaire (essentiellement les directions d'école et les conseillers pédagogiques), vise à améliorer les compétences d'accompagnement de ces intervenants et ce, dans une approche métacognitive et réflexive. Le programme vise le développement de la métacognition et de la pratique réflexive chez ces participants. Par ce programme, on souhaite que les accompagnateurs puissent guider le personnel enseignant dans l'implantation de la réforme auprès des élèves. Tout en étant assez distincte de cette recherche, il s'agit d'une pratique qui repose sur des fondements similaires (vision socio-constructiviste, développement de la métacognition, de la pratique réflexive). Elle offre un cadre qui a pu servir de repère à l'observation et l'analyse des activités réalisées au sein de la pratique de communauté d'apprentissage que nous avons étudiée.

## **2.6 La communauté d'apprentissage**

L'objet d'étude de cette recherche étant de dégager la pertinence d'une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par tous les membres d'une équipe-école en termes de formation continue, nous abordons dans cette section le concept de la communauté d'apprentissage en lien avec les propos précédemment présentés sur la formation continue des enseignants.

### **2.6.1 La communauté d'apprentissage, mise en contexte**

D'après les travaux de Orellana (2002) et Wenger (1999), les principes et les pratiques qui ont inspiré la communauté d'apprentissage sont multiples. Parmi ces pratiques se trouve celle de Dewey en 1896, avec sa conception de l'école comme centre social et les principes d'apprendre dans, avec et pour la communauté; le réseau des « Community college » qui ont pour mission de répondre aux besoins de la société (Wenger, 1999). Aussi, Orellana (2002) évoque entre autres celles identifiées par Gramsci (1976) des cercles d'études formés dans la

communauté (noyaux de culture populaire) et l'initiative des *Open Learning Community School Project* de l'UNESCO. L'idée de communauté d'apprentissage est donc le fruit de réflexions et de pratiques de chercheurs, de formateurs et d'intervenants qui ont contribué à enrichir et à définir ce concept (Orellana, 2002; Wenger, 1999; Clark, 1996; Sergiovanni, 1994). Les initiatives ayant comme noyau l'idée de communauté d'apprentissage sont diverses et présentent des spécificités qui leur sont propres tel que le révèle la systématisation élaborée par Orellana (2002). Cependant, elles présentent des caractéristiques communes fondamentales qui ont mené cette auteure à développer une proposition de communauté d'apprentissage en tant que stratégie pédagogique, élément que nous verrons plus loin.

## **2.6.2 Définition et caractéristiques de la communauté d'apprentissage**

Plusieurs définitions de la communauté d'apprentissage ont été mises de l'avant. Tel que le rapportent Deaudelin et Nault (2003), Bereiter et Scardamalia définissent la communauté d'apprentissage comme étant « un groupe de personnes partageant un but commun. Ce but consiste en l'augmentation du savoir collectif de la communauté d'apprentissage tout en soutenant le développement du savoir de chaque personne faisant partie de cette communauté » (*Ibid.*, p. 3). Malgré cette définition, il importe d'aborder le but commun d'une communauté d'apprentissage au-delà du simple apprentissage. Un groupe de personnes peut devenir une communauté d'apprentissage sans nécessairement avoir pour but commun explicite le développement des savoirs du groupe. Le but peut être la recherche de solutions à un problème ou bien la réponse à un besoin particulier, etc.

Pour sa part, Orellana (2002) mentionne que la communauté d'apprentissage est un groupe structuré autour d'objectifs et d'un projet communs, qui met en œuvre un processus de co-apprentissage favorisant une action réflexive à l'intérieur d'une dynamique de complémentarité et de synergie. Selon une approche socio-constructiviste et critique, ce processus, signale-t-elle, intègre des approches et des stratégies pédagogiques spécifiques et complémentaires qui favorisent le co-apprentissage. Cette dernière définition correspond davantage à notre vision du concept car elle s'inscrit dans la représentation socio-

constructiviste de l'apprentissage et correspond également aux perspectives humaniste et critique de cette recherche.

Lorsqu'il est question de communauté d'apprentissage, le concept de communauté de pratique est souvent évoqué. Il convient ici de différencier les deux concepts. Savoie-Zajc (2005), en se référant aux travaux de Lave et de Wenger, définit ainsi la communauté de pratique :

Elle est constituée d'un ensemble de relations entre des personnes et des activités menées dans un champ d'intervention spécifique. Elle suppose un engagement des membres qui posent des actions pour atteindre un résultat collectivement désiré [...]. Elle comprend aussi un répertoire de pratiques communes, elle est située dans un environnement précis et elle s'inscrit dans le temps car la pratique est évolutive (*Ibid.*, p. 250-251).

Toujours selon Savoie-Zajc, la grande différence entre les deux notions réside dans la vision partagée.

Si dans une communauté de pratique des personnes peuvent coexister quotidiennement et vivre harmonieusement sans que les individus ne partagent une vision commune de développement, dans une communauté d'apprentissage il y a nécessité d'un projet, d'une intention partagée par les membres. Il y a co-formation et co-construction de sens (*Ibid.*, p. 251).

Ainsi, une expérience de communauté de pratique peut donner lieu à une communauté d'apprentissage. En fait, on peut considérer qu'une communauté d'apprentissage est une forme de communauté de pratique.

À partir de sa systématisation de la communauté d'apprentissage et de sa proposition de stratégie pédagogique cadre (fig. 1), Orellana (2002) identifie quatre caractéristiques fondamentales à la pratique de communauté d'apprentissage : des objectifs communs, une structure, une dynamique et un processus d'apprentissage.

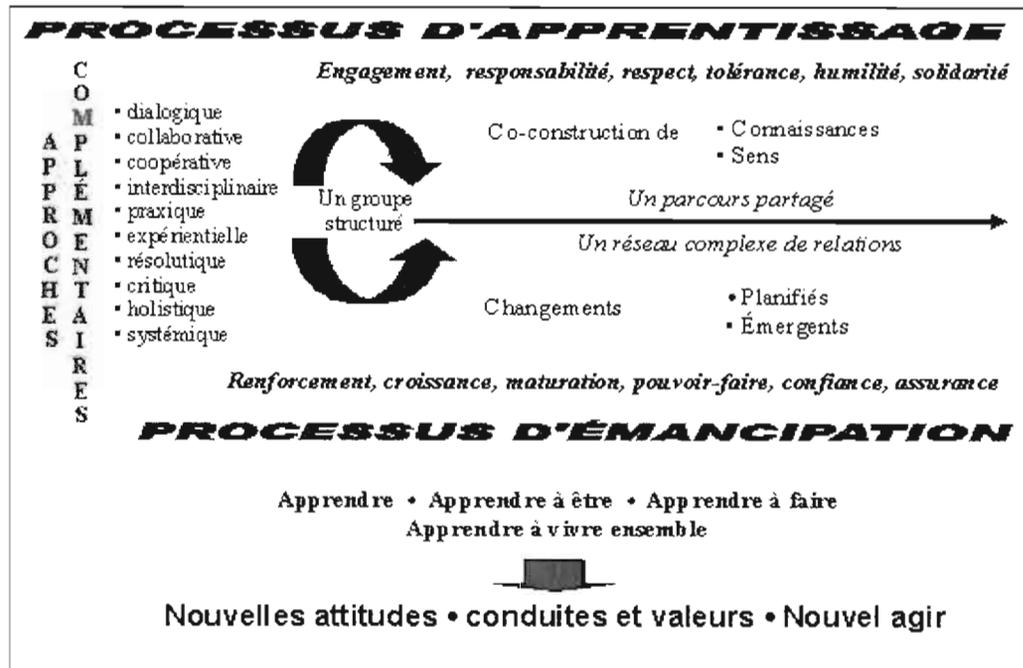


Figure 1 La stratégie pédagogique cadre de la communauté d'apprentissage (Orellana, 2002).

Comme mentionné précédemment, il est essentiel que les participants adhèrent à un projet commun, qu'ils convergent autour d'objectifs partagés (Orellana, 2002). En poursuivant le même but, les participants vont agir en complémentarité, cela favorisera la co-construction d'une réalité commune au sein du groupe.

Toute communauté d'apprentissage nécessite une structure. Cette dernière doit être souple, adaptée à ses membres de manière à faciliter et à favoriser une dynamique de collaboration à moyen terme apte à développer un processus de co-construction de savoirs. La richesse de la communauté d'apprentissage dépend énormément des relations que développent les participants entre eux. La structure constitue l'assise sur laquelle pourront se créer des liens solides à moyen et long terme. Aussi, la structure, notamment par la définition de rôles précis, permet d'encadrer, de baliser et d'orienter davantage le fonctionnement et le type de rapport entre les membres. Cela s'avère précieux dans certains cas car le portrait des membres d'une communauté d'apprentissage peut être extrêmement hétérogène. Aussi, dans certains cas, les rapports qu'entretiennent ces membres à l'extérieur de la communauté

d'apprentissage peuvent être hiérarchiques, influençant le type de rapport qui peut se développer au sein d'une pratique de communautés d'apprentissage. À ce sujet, Sergiovanni (1994) mentionne à propos de communautés d'apprentissage en milieu scolaire que les enseignants, pour diverses raisons, sont souvent méfiants face aux dirigeants scolaires et que lorsque ces derniers participent au sein d'une pratique de communauté d'apprentissage, ils doivent exercer un leadership qui repose davantage sur une autorité morale que sur une autorité de pouvoir. En exerçant un tel leadership, la méfiance de certains enseignants est réduite car les enseignants au sein de la pratique répondent aux valeurs de cette dernière pour des raisons morales et non plus par obligation professionnelle.

Une autre caractéristique centrale de la communauté d'apprentissage selon Orellana (2002) est la dynamique. À ce propos, la première caractéristique énoncée précédemment, la structure, est essentielle pour faciliter une dynamique de collaboration au sein de la communauté d'apprentissage. C'est à travers les liens de collaboration qui se développent entre les membres d'une communauté d'apprentissage qu'ils apprennent l'un de l'autre et l'un avec l'autre. La dynamique au sein d'une communauté d'apprentissage est en ce sens un élément fondamental. Une dynamique de groupe est déterminée par les caractéristiques des participants mêmes de ce groupe. Les personnalités de chacun, leurs expériences respectives, leur culture, sont, entre autres, des éléments qui vont influencer la dynamique du groupe et déterminer l'ensemble de la pratique de communauté d'apprentissage à laquelle ils prennent part.

Le processus peut être considéré en quelque sorte comme étant le résultat des autres caractéristiques. Selon les travaux d'Orellana (2002), le processus d'apprentissage se développe autour des objectifs communs poursuivis par le groupe structuré à travers le développement d'une dynamique de renforcement et d'enrichissement mutuels, qui se construit dans un temps de partage, de mise en commun et d'échanges. Ce processus, qui entraîne des changements, planifiés et émergents, est envisagé comme un processus d'émancipation individuelle et collective qui implique le développement de nouvelles attitudes, d'un nouvel agir, de nouvelles valeurs (*Ibid.*).

Ainsi, les caractéristiques fondamentales d'une communauté d'apprentissage (objectifs communs, structure, dynamique et processus) telles qu'énoncées par Orellana (2002) vont se retrouver au cœur de toute pratique de communauté d'apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, ces caractéristiques ont servi de points de départ et de repères pour l'analyse du cas. Nous les retrouvons d'ailleurs au sein du chapitre suivant lorsqu'il est question du processus d'analyse des données.

## CHAPITRE 3

### LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix épistémologiques et méthodologiques adoptés pour cette recherche. En premier lieu, nous présentons la vision globale de la recherche que nous inscrivons dans les paradigmes interprétatif et critique. La méthodologie adoptée, soit l'étude de cas, est ensuite présentée. Cette méthodologie a été choisie afin de saisir pleinement la réalité vécue d'une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par les membres d'une équipe-école. Par la suite, nous présentons le cas retenu, c'est-à-dire celui de l'école secondaire alternative Le Vitrail. Nous complétons ce chapitre en présentant les diverses stratégies de cueillette de données (recension d'écrits, observation participante, entrevues individuelles semi-dirigées, discussion de groupe, enquête, journal de bord), le processus de traitement et d'analyse des données ainsi qu'en soulevant les limites de la recherche.

Tableau 3 Schéma méthodologique général (inspiré de Dionne, 2003)

Paradigmes	Méthodologie
Interprétatif et critique	Étude de cas interprétative (Merriam, 1988)
Sélection du cas	Stratégies de saisie des données
Cas sélectionné lors d'un repérage de pratiques de communautés d'apprentissage dans le cadre d'une étude diagnostique des théories et pratiques de communauté d'apprentissage à l'école québécoise (Orellana, Gingras et Brunelle, 2004).	Recension d'écrits
	Observation participante
	Entrevues individuelles semi-dirigées
	Discussion de groupe
	Enquête
	Journal de bord

### 3.1 Choix épistémologiques et méthodologiques

Tel que présenté au premier chapitre, l'objectif de cette recherche est de dégager la pertinence d'une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école en termes de formation continue. Cette recherche s'inscrit dans le paradigme de la recherche qualitative/interprétative car nous dégageons les significations de la pratique étudiée telle que vécue par les enseignants et les autres acteurs clés de cette pratique (Savoie-Zajc, 2000; Mucchielli, 2002). Ce type de recherche favorise également une meilleure compréhension de la pratique vécue (Deslauriers et Kérisit, 1997; Van Der Maren, 1996).

Cette recherche s'inscrit aussi dans le paradigme critique. En effet, on souhaitait contribuer au développement d'une distance critique et d'une réflexivité chez les acteurs du cas étudié en vue d'une objectivation et d'une prise de conscience par rapport aux savoirs émergents de cette pratique. En ce qui concerne la compréhension de la réalité, cette recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif : ce sont les significations qu'ont attribuées les enseignants à la pratique étudiée qui ont fait émerger le sens de celle-ci. La finalité de la recherche s'ancre également dans le paradigme interprétatif puisque la compréhension du cas s'est construite à partir d'une position privilégiée du chercheur, soit par le suivi de cette pratique de l'intérieur

de celle-ci. Le tableau 4 illustre plus sommairement les épistémologies dominantes de cette recherche.

**Tableau 4 Choix épistémologiques selon la caractérisation de Savoie-Zajc et Karsenti (2000)**

Dimensions épistémologiques	Caractéristiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vision de la réalité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réalité globale, construite par les enseignants (Paradigme interprétatif)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rapport au savoir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Il y a un recul et une réflexion critique sur les différents savoirs émergents. (Paradigme critique)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Finalité de la recherche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compréhension d'un phénomène à partir d'une position privilégiée du chercheur et du regard de ses acteurs. (Paradigme interprétatif)</li> </ul>

La méthodologie retenue pour cette recherche a été celle de l'étude de cas qui est définie par Mucchielli (2002) comme suit : « L'étude de cas est une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes relatifs à un système social qui comporte ses propres dynamiques » (p.77). L'étude de cas permet une description et une analyse holistique d'un phénomène délimité (Merriam, 1988). Il est à noter que selon le type d'étude de cas adopté et le positionnement épistémologique du chercheur, l'étude de cas peut s'inscrire autant dans un courant positiviste, interprétatif ou critique (Karsenti et Demers, 2000).

La littérature scientifique fait état de trois types d'études de cas développés par les auteurs : Yin (1994), Stake (1995) et Merriam (1988). Yin (1994) considère l'étude de cas comme explicative permettant la généralisation éventuelle de lois ou de principes à partir de l'étude d'un ou de plusieurs cas. Pour Stake (1995) et Merriam (1988), l'étude de cas vise davantage la description et la compréhension d'un phénomène. Par ailleurs, la proposition de Merriam (1988), que nous privilégions, se distingue de celles des autres auteurs car elle est spécifique au champ de l'éducation et de la recherche qualitative. Elle a défini quatre types d'études de cas et trois sous-catégories qui vont dépendre de l'angle que le chercheur adopte pour sa recherche (tabl. 5).

Tableau 5 Taxinomie de l'étude de cas de Merriam (1988)

Types d'études de cas	Caractéristiques
Ethnographique	Interprétation socioculturelle du cas
Historique	Recourt aux archives et témoignages pour comprendre un phénomène
Psychologique	Met l'accent sur l'individu pour expliquer un aspect du comportement
Sociologique	S'attarde aux construits sociaux et à la socialisation
Sous-catégories	
Descriptive	Présente le cas de façon détaillée
Interprétative	Description détaillée, résultats utilisés pour confronter une théorie préalablement établie
Évaluative	Jugement porté sur le phénomène

Les paradigmes critique et interprétatif adoptés pour cette recherche nous ont amené à choisir une étude de cas interprétative s'ancrant principalement dans le modèle ethnographique proposé par Merriam (1988). Considérant que la pratique étudiée était mise en œuvre dans un milieu spécifique (une école), avec une dynamique propre à ce contexte, la présence active du chercheur sur le terrain était recommandée afin de bien saisir toutes les dimensions et enjeux de la pratique étudiée, l'interprétation socioculturelle du cas nous apparaissant en effet centrale. Une exploration historique était également nécessaire pour bien situer le contexte du cas et saisir ses particularités. Aussi, une recension des archives de l'école et la réalisation d'entretiens avec des acteurs clés ont contribué à enrichir la description du cas. Par ailleurs, la question du nombre de cas s'est également posée. L'étude multi-cas d'après Yin (1994) présente l'avantage de permettre une comparaison et de tendre vers une généralisation. Par contre, l'étude de cas unique accorde une importance accrue à l'interprétation de l'expérience étudiée et sa spécificité (Dionne, 2003). L'étude de cas unique a été retenue pour cette recherche puisque nous souhaitons explorer et décrire en profondeur la pratique choisie de la façon la plus détaillée et riche possible.

Ce choix méthodologique a permis de développer une vision de l'intérieur même du cas à partir des propos des enseignants et des acteurs clés qui y prenaient part. Nous avons pu retenir les éléments et les faits significatifs, cerner les savoirs pratiques construits

collectivement ainsi que les préoccupations et attentes des participants. Plus précisément, ce choix méthodologique a permis de cerner les caractéristiques de la pratique : sa composition, sa mise en œuvre, l'organisation du travail, sa dynamique, les enjeux, les obstacles, les questionnements, les réflexions, les craintes, les problèmes, les avantages, etc. L'étude de cas a donc permis de dégager une vision globale et approfondie de la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage par tous les membres d'une équipe-école.

### **3.2 Le choix du cas**

Le choix du cas à étudier était crucial. Nous souhaitons explorer une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par tous les membres d'une équipe-école. Comme cela a été mentionné dans la problématique, le cas que nous avons retenu a été repéré à partir d'un échantillonnage réalisé dans le cadre d'une recherche portant sur les théories et pratiques de la communauté d'apprentissage à l'école québécoise et ses significations en éducation relative à l'environnement (Orellana, Gingras et Brunelle, 2004).

Avec l'accord de la directrice de cette recherche, nous avons fait le choix de nous pencher sur la pratique de communauté d'apprentissage de l'école secondaire alternative Le Vitrail située dans l'arrondissement Mercier – Hochelaga-Maisonneuve. Cette école, qui fait partie de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), a adopté un projet éducatif alternatif dans lequel l'élève occupe une place centrale. Dans cette perspective, l'organisation de l'horaire d'études des élèves est basée sur un projet de vie planifié par chaque élève et supervisé par un enseignant-tuteur. L'école a choisi d'adopter une approche pédagogique d'autoformation assistée comme stratégie d'apprentissage centrale. Un autre choix pédagogique central concerne la planification des activités des enseignants. À cet effet, il a été prévu à l'horaire de tenir des rencontres hebdomadaires régulières de l'équipe-école. Durant ces rencontres, les participants discutent et échangent sur des sujets variés, généralement de nature pédagogique. Élément particulier à cette expérience, ces rencontres ont fait l'objet d'une reconnaissance de crédits universitaires de perfectionnement (par le biais d'une entente avec l'UQAM). Pour les années scolaires 2002-2003 et 2003-2004, jusqu'à neuf (9) crédits de deuxième cycle ont été reconnus formellement aux enseignants.

Afin de pouvoir réaliser l'observation du cas, les démarches nécessaires ont été effectuées auprès de la CSDM afin d'avoir l'autorisation de la commission scolaire. Parallèlement à ce processus, d'autres démarches ont été réalisées afin d'obtenir le consentement de l'équipe-école de l'école Le Vitrail. Une fois l'autorisation accordée par la CSDM, nous avons rencontré officiellement la direction de l'école et un enseignant-ressource de l'école qui ont confirmé le consentement de chacun des membres de l'équipe-école.

### **3.3 Stratégies de cueillette de données**

Pour assurer une rigueur méthodologique et la validité de la recherche, plusieurs stratégies de cueillette de données et une diversité de sources complémentaires de données ont été retenues dans une perspective de triangulation. En premier lieu, une recension d'écrits a été réalisée tout au long du processus de recherche. Aussi, nous avons adopté les stratégies de cueillette de données suivantes : l'observation participante, l'entrevue individuelle semi-dirigée, l'enquête et la discussion de groupe. Finalement, un journal de bord a été utilisé tout au long du processus pour consigner toute observation, réflexion et questionnement émergents durant l'étude.

#### **3.3.1 La recension d'écrits de documents du cas**

Pour cette recherche, la recension d'écrits a été réalisée à partir d'un corpus de textes portant sur la formation continue et la communauté d'apprentissage ainsi que sur les orientations éducatives ministérielles. Aussi, une recension a été effectuée à partir de documents issus de l'école notamment :

- les procès-verbaux des rencontres hebdomadaires,
- les procès-verbaux du conseil d'établissement,
- les procès-verbaux des réunions du Comité de participation des enseignants aux politiques de l'école (CPEPE),
- le projet éducatif de l'école,
- une série de documents sur le site Internet de l'école (pédagogie de projet, autoformation assistée, la mission éducative de l'école, le code de vie de l'école,

l'histoire du mouvement alternatif au Québec, une présentation PowerPoint sur l'école),

- des travaux rédigés par certains enseignants dans le cadre des activités des rencontres hebdomadaires.

Cette lecture a permis d'avoir une meilleure compréhension du cas, de son contexte et de ses bases. Nous avons également procédé à une lecture analytique des contenus des rencontres hebdomadaires des années précédentes. Tel qu'explicité au chapitre IV, cette analyse s'est avérée nécessaire afin de saisir l'évolution des contenus des rencontres à travers le temps. Plus précisément, cela nous a permis de porter un regard analytique comparatif entre les rencontres que nous avons observées et celles des années précédentes. Ainsi, diverses catégories de contenus (administratif, pédagogique, logistique) ont pu être définies.

### **3.3.2 L'observation participante**

L'observation participante, en tant que stratégie de cueillette de données, est un processus qui a été mis en œuvre pendant dix semaines à l'école même, durant les rencontres de l'équipe-école, afin de bien saisir l'expérience vécue par les enseignants, de s'imprégner du réel et du quotidien vécu par les participants. Mucchielli (2002) définit l'observation participante comme suit : « L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés, selon la catégorie d'âge, de sexe ou de statut dans laquelle le chercheur parvient à se situer par négociation avec ses hôtes en fonction de ses propres desiderata ou de la place que ceux-ci consentent à lui faire » (1996, p.146).

Les données issues de l'observation participante ont été consignées dans un journal de bord. Le moment privilégié pour ce type de cueillette de données a été celui des rencontres hebdomadaires de l'équipe école qui avaient lieu tous les mercredis en après-midi. Lors de l'observation participante, nous nous sommes intéressés tout particulièrement à la dynamique des rencontres, à leur structure, à leur organisation, à leur fonctionnement et au processus d'apprentissage qui s'y rattache. Plus spécifiquement, nous nous sommes attardés aux relations entre les participants, aux rôles de chacun, aux contenus des rencontres, à leur déroulement ainsi qu'aux enjeux discutés lors de celles-ci. Cette stratégie a aussi permis

d'avoir un autre éclairage sur les données recueillies à travers les autres stratégies mises en œuvre, notamment les entrevues et les discussions de groupe. L'observation participante a permis de repérer les écarts qui se manifestent entre ce qui est énoncé par les acteurs et ce qui est réellement entrepris (Mucchielli, 2002). Par ailleurs, nous sommes demeurés sensibles et avons porté une attention particulière au fait que la présence du chercheur dans le groupe à l'étude est un événement perturbateur qui peut provoquer des modifications dans le comportement des participants (Savoie-Zajc, 2000; Mucchielli, 2002). Pour cette recherche, le chercheur avait un statut externe à l'équipe. Les membres de l'équipe-école ne le connaissaient pas préalablement à l'exception d'un enseignant. Ceci aurait pu se révéler comme un obstacle à une cueillette de données appropriée, les participants auraient pu modifier leurs comportements en fonction de la présence du chercheur. Cependant, cette équipe-école est en contact régulier avec des personnes externes (milieu communautaire et universitaire), il ne s'agissait donc pas d'une première expérience pour eux. Par conséquent, l'observation participante a pu se dérouler adéquatement.

Par ailleurs, pour limiter les effets perturbateurs potentiels, il a été prévu une période significative (en termes de temps et de qualité) de séjour dans le milieu. Ainsi, l'observation participante a eu lieu durant dix visites à l'école d'une demi-journée chacune, plus spécifiquement durant le déroulement de dix rencontres de l'équipe-école sur une période d'environ trois mois.

### **3.3.3 L'entrevue individuelle semi-dirigée**

Legendre (1993) mentionne au sujet de l'entrevue individuelle semi-dirigée que le chercheur

accorde moins d'importance à l'uniformisation qu'à l'information elle-même; toutefois, une série d'objectifs précis sont poursuivis et doivent être atteints à la fin de l'entretien; un schéma définit les thèmes à explorer et prévoit certaines questions; la manière dont les thèmes sont amenés au cours de l'entretien, la façon dont les questions sont formulées et l'ordre dans lequel les thèmes apparaissent ne sont pas fixés d'avance (p.543).

L'entrevue est adoptée comme stratégie de cueillette de données afin d'obtenir des descriptions, des points de vue, des impressions ressentis par les acteurs d'une expérience

(Muchielli, 1996). Les éléments recueillis sont subjectifs, le chercheur s'en remet à la perception du participant, une perception qui peut être teintée par divers éléments (*Ibid.*). La forme semi-dirigée pour l'entrevue a été adoptée afin de ne pas restreindre le participant dans ses réflexions et ses propos. Aussi, nous souhaitons éviter d'introduire des idées pré-conçues chez les interviewés et cherchions à laisser à ceux-ci toute la latitude pour s'exprimer aisément sur les sujets proposés.

Ainsi, une entrevue individuelle semi-dirigée a été réalisée auprès d'acteurs clés<sup>8</sup> du projet, quatre en tout, soit deux enseignants, le directeur de l'école ainsi que le conseiller externe de l'école. Trois guides d'entrevue (voir appendice B) ont été conçus, soit un pour les deux enseignants, un pour le directeur et un pour le conseiller. Ceci étant dit, certains thèmes communs ont été traités dans toutes les entrevues : l'historique du projet, les difficultés rencontrées, le concept et la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage, la formation continue, les rôles de chacun. Les guides ont été validés par un autre chercheur afin de s'assurer de la pertinence et de la clarté des questions afin d'éviter les répétitions. Ces entrevues ont été menées pour saisir plus précisément le passé de la pratique, son évolution depuis la création de l'école et la mise en œuvre des rencontres hebdomadaires. Cette perspective historique a permis de mieux comprendre la pratique sous sa forme actuelle. Également, les entrevues ont permis d'extraire le sens que chacun des acteurs clés accorde aux différentes caractéristiques de la pratique et à l'expérience dans son ensemble ainsi qu'à clarifier leur conception d'une communauté d'apprentissage. Plus spécifiquement, nous nous sommes intéressés aux réflexions personnelles, aux inquiétudes, aux perceptions, aux préoccupations, aux différents enjeux (pédagogiques, éducatifs, professionnels, etc.) qui ont été et qui sont vécus par chacun. Par ailleurs, ces entrevues ont aussi permis de mettre en relation d'enrichir et de compléter les données recueillies lors de l'observation participante. Nous avons pu établir des liens entre ce qui a été dit lors des entrevues et ce qui a lieu dans la pratique.

---

<sup>8</sup> Par acteur clé, nous entendons les participants ayant le plus d'expérience au sein de cette pratique et de ceux qui ont agi à titre d'initiateurs de la pratique.

### 3.3.4 Les rencontres de discussion de groupe

La stratégie de rencontres de discussion de groupe a été retenue afin de favoriser une réflexion collective ainsi qu'une confrontation des différents propos et perceptions recueillis par les autres stratégies de cueillette de données (Orellana, 2002; Mucchielli, 2002; Legendre, 1993). Trois rencontres de discussion de groupe ont eu lieu. La première s'est déroulée au tout début du séjour sur le terrain afin de présenter la recherche et d'en discuter collectivement. Ce fut l'occasion également de susciter une première réflexion collective avec les participants. La discussion a porté principalement sur les avantages et les inconvénients qu'ils identifiaient concernant la pratique de rencontres hebdomadaires. La deuxième rencontre de discussion de groupe a eu lieu au terme de la période l'observation participante, lors de la dixième visite de terrain. Elle a permis d'échanger sur les différentes observations recueillies tout au long du processus. Nous avons pu clarifier et approfondir certains éléments relevés au cours de notre présence sur le terrain. La dernière rencontre de discussion de groupe s'est tenue quatre mois après la fin de la présence du chercheur sur le terrain afin de présenter à l'équipe-école les résultats préliminaires de la recherche. Une discussion à ce sujet a été animée par le chercheur, ce qui a permis de valider les résultats auprès des participants, de discuter avec un certain recul des observations réalisées, de les mettre en perspective et de susciter une certaine réflexion critique chez les participants.

### 3.3.5 L'enquête

À priori, l'enquête apparaît comme une stratégie de cueillette de données associée davantage à des méthodologies de recherche quantitatives que qualitatives (Boudreault, 2000). Néanmoins, il ne s'agit pas d'une exclusivité, même si la majorité des travaux qui font référence à l'enquête s'inscrivent dans une épistémologie quantitative (*ibid.*). Pour cette recherche, l'enquête était envisagée comme une stratégie pour recueillir des informations personnelles et professionnelles sur chacun des participants et des réflexions individuelles : années d'exercice professionnel, rôles au sein de la pratique, représentation personnelle de la pratique, motivations, intérêts, etc. L'outil privilégié pour obtenir ces données a été le questionnaire. En donnant à chaque participant l'opportunité de répondre par écrit aux

différentes questions, cela favorisait un temps de réflexion, les réponses étaient moins spontanées que celles données dans une entrevue. Par le choix de cette stratégie et de cet outil, nous avons voulu susciter une réflexion critique chez les participants par rapport à la pratique qu'ils vivaient. De plus, l'enquête permettait de dégager une compréhension personnelle et individuelle de la pratique.

Un questionnaire d'enquête écrit à questions semi-fermées et à questions ouvertes a été remis à chacun des enseignants ayant participé à la pratique. Le questionnaire a d'abord été validé par un autre chercheur universitaire et par un enseignant de l'école afin de s'assurer de la clarté des questions et du temps nécessaire pour le compléter. Le questionnaire a par la suite été remis aux dix autres enseignants. Sur les 11 questionnaires distribués, huit furent retournés complétés, soit un taux de participation de 72%.

### **3.3.6 Journal de bord**

Dès le début de la mise en œuvre de cette recherche, nous avons utilisé un journal de bord, et ce, jusqu'à la fin de la rédaction du mémoire. Ce type d'outil a été extrêmement précieux puisqu'il a permis de consigner des observations, des faits spécifiques, des questionnements, des citations ainsi que des faits divers et des incidents critiques. Il a également permis de se replonger dans le cas, de retrouver l'atmosphère vécue sur le terrain. Par ailleurs, le choix de cette stratégie se justifiait en partie du fait qu'elle permet une validation de cohérence interne : « (le chercheur) sera en mesure de reconstituer, à l'aide de ce document, le raisonnement qui l'a conduit à prendre certaines décisions d'ordre méthodologique » (Mucchielli, 2002, p.116).

## **3.4 Traitement et analyse de données**

L'ensemble des données recueillies par l'observation participante, les entrevues individuelles semi-dirigées, les discussions de groupe et les questionnaires d'enquête ont été traitées avec le logiciel d'analyse de contenu *NVivo 2.0*. Nous appuyant sur les travaux de Bardin (1996) et de Mucchielli (2002), l'analyse des données a été réalisée essentiellement selon la méthode

de l'analyse de contenu par catégorisation. La première organisation des données a été réalisée à l'aide de catégories correspondant à différentes caractéristiques de la communauté d'apprentissage selon Orellana (2002) qui sont : l'émergence de la communauté d'apprentissage, les buts et objectifs, le processus d'apprentissage, la structure et la dynamique.

Après une première lecture des résultats classés dans les catégories préliminaires, de nouvelles catégories ont émergé, certaines ont été reconsidérées et un nouvel aménagement de catégories a été réalisé. Il est apparu essentiel de caractériser davantage les phases d'évolution de la pratique de communauté d'apprentissage. Ainsi, nous avons créé trois métacatégories temporelles associées à l'évolution de la pratique de communauté d'apprentissage : la création de l'école, les années 2002 à 2004 et l'année 2004-2005. Cette classification temporelle a permis, entre autres, de clarifier les circonstances d'émergence de la communauté d'apprentissage à travers la pratique des rencontres pédagogiques hebdomadaires obligatoires. Par ailleurs, une autre métacatégorie a été créée afin de regrouper les données associées au processus de formation continue.

De façon plus détaillée, l'analyse des données recueillies a été réalisée selon les catégories et thèmes suivants :

- **La création de l'école (Métacatégorie 1)**
  - Le contexte de création de l'école
  - Le recrutement des enseignants
  - Les défis et difficultés de l'année de création
  - La philosophie et les valeurs de l'école
  - Les événements marquants
  - L'émergence de la communauté d'apprentissage
  
- **Les années scolaires 2002-2003 et 2003-2004 (Métacatégorie 2)**
  - Les défis et difficultés rencontrées
  - Les événements marquants
  - Les changements vécus au sein de la pratique
  - L'évolution de la communauté d'apprentissage

- **L'année scolaire 2004-2005 (Métacatégorie 3)**
  - **L'école Le Vitrail en 2004-2005**
    - La pratique de communauté d'apprentissage
    - Les objectifs
    - La structure
    - Le processus de co-apprentissage
    - La dynamique
    - Les avantages, difficultés et enjeux
    - Les changements à apporter
- **Le processus de formation continue (Métacatégorie 4)**
  - Les activités
  - Les apprentissages réalisés

De plus, pour l'analyse spécifique des apprentissages, nous nous sommes référés à la classification utilisée par Le Boterf (1995) qui catégorise les apprentissages selon quatre catégories, soit : 1) les savoirs (dans le sens des connaissances et des compréhensions), 2) les savoir-faire (qui réfèrent à des habiletés intellectuelles ou techniques), 3) les savoir-être (qui sont du domaine des attitudes et des valeurs, des sentiments et des émotions), 4) les savoir-agir (qui sont des compétences).

### **3.5 Limites de la recherche**

Afin d'assurer la rigueur et la validité de cette recherche, nous avons adopté une pluralité de stratégies de cueillette de données. Cela nous a permis de les confirmer, les enrichir et les compléter. Nous nous sommes appuyés sur la complémentarité de différentes sources de données. Néanmoins, il convient d'apporter certaines précisions sur les limites que comporte cette recherche.

Une première limite à tenir en compte est le facteur temporel. La communauté d'apprentissage est une pratique évolutive, il y a un processus de maturation, des changements, une familiarisation qui se développe entre les participants à travers le temps

(Orellana, 2002). Comme notre étude se déroule à l'intérieur d'un échéancier limité, nous avons un portrait plus complet et riche surtout d'une période particulière de cette pratique. Cependant, l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès des acteurs clés et la recension de documents de l'école faisant état, entre autres, de l'évolution du projet de l'école, nous a permis d'atténuer cette limite en contribuant à dresser un portrait de l'évolution de la pratique depuis ses débuts.

Une deuxième limite de cette recherche est directement reliée au profil de l'école. Il s'agit d'une école secondaire alternative. Ce type d'école est unique au Québec. Il existe d'autres expériences alternatives au secondaire, mais elles ne sont pas comparables avec le projet de l'école Le Vitrail. Notre recherche se limite donc à présenter une pratique au sein d'une école unique au Québec, ce qui rend plus difficile les possibilités de transposition de cette pratique dans un autre milieu scolaire. Néanmoins, tel que nous l'exposons dans le chapitre IV, plusieurs éléments de la pratique étudiée peuvent inspirer la mise en œuvre d'une pratique similaire dans un autre milieu et aussi, la démarche méthodologique adoptée peut devenir une référence pour ce type d'étude, pour des pratiques similaires. C'est donc à ces deux niveaux qu'une transférabilité peut être considérée. Notre étude de cas qualitative ne poursuit pas l'objectif de dégager un modèle de pratique généralisable et applicable (Dionne, 2003). La représentativité du cas est limitée à son contexte.

## CHAPITRE 4

### LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente de façon détaillée les résultats obtenus dans le cadre de cette étude de cas portant sur la pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par l'équipe-école de l'école secondaire alternative Le Vitrail. Le portrait présenté de cette pratique a été construit à partir des données recueillies à travers une diversité de stratégies comme nous venons de l'exposer au chapitre précédent : la recension de documents issus des archives de l'école, plus précisément les procès verbaux de toutes les réunions s'étant tenues durant les deux dernières années, l'observation participante à l'école et plus particulièrement durant les rencontres pédagogiques hebdomadaires de l'équipe-école, les entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès des acteurs clés au sein de la pratique étudiée, les discussions de groupe réalisées avec les membres de l'équipe-école ainsi que les questionnaires d'enquête remis à ces mêmes membres. Dans un premier temps, nous présenterons le contexte de la pratique étudiée, son parcours, son historique et les événements qui ont contribué à l'émergence de la pratique de communauté d'apprentissage. En deuxième lieu, nous exposerons ses caractéristiques : ses objectifs, sa structure, ses acteurs, sa mise en œuvre, sa dynamique et ses enjeux. Par la suite, nous analyserons le processus de formation continue qui se développe en son sein en soulignant les éléments de cette expérience qui apparaissent particulièrement riches pour la profession enseignante. Finalement, nous terminerons ce chapitre en suggérant des pistes d'optimisation, d'abord pour la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail et ensuite, pour le développement d'une pratique similaire en milieu scolaire en général.

#### **4.1 Contexte et historique du cas**

Comme déjà signalé, le cas étudié pour cette recherche est celui d'une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école et développée au sein de l'école secondaire alternative Le Vitrail. Cette école, créée en septembre 2001, est le résultat d'un projet pédagogique innovateur initié par M. Charles Caouette, professeur de psychologie retraité de l'Université de Montréal, très engagé et actif dans le milieu éducatif québécois autour de la recherche d'une école centrée sur l'enfant et ses besoins. Ses principaux travaux portent sur l'éducation en milieu défavorisé, le décrochage scolaire et la relation éducative alternative. M. Caouette est surtout reconnu comme un des pères du mouvement des écoles alternatives au Québec. C'est dans ce contexte qu'il est à l'origine de la création en 1974 d'une des premières écoles alternatives primaires au Québec, « l'école Jonathan ». Suite à cette réalisation, M. Caouette met de l'avant l'idée de poursuivre ce projet en créant une école secondaire alternative.

Il aura fallu attendre une vingtaine d'années avant que les conditions menant à la création d'une école secondaire alternative puissent être réunies. Les années 90 sont marquées par un contexte de globalisation qui entraîne, comme nous l'avons évoqué plus tôt, une tendance à la marchandisation du savoir et de l'éducation. Ceci implique de nouveaux enjeux qui interpellent le monde de l'éducation. À la recherche d'une façon d'y faire face, l'école alternative présente, en ce sens, une nouvelle pertinence en raison des valeurs éducatives et des objectifs dont elle fait la promotion. En effet, considérant que l'école alternative vise le développement intégral de la personne, tenant compte de ses dimensions humaines et sociales et du fait qu'elle prône des valeurs d'authenticité, de cohérence, de coopération et de convivialité dans le but affirmé de développer une nouvelle société (RÉPAQ, site web), elle offre une nouvelle piste de réponse à ces problématiques. C'est dans ce contexte que M. Caouette décide de donner vie à son projet d'école alternative secondaire, plus précisément, suite à une rencontre avec le docteur Gilles Julien<sup>9</sup>, qui mène une campagne de sensibilisation sur le manque de soutien aux élèves ayant des troubles de communication et de motivation

---

<sup>9</sup> Le docteur Julien est un pédiatre social reconnu pour son travail communautaire dans les quartiers défavorisés de Montréal.

lorsqu'ils sont rendus au niveau secondaire. Le projet d'école est alors présenté à la commission scolaire de Montréal (CSDM) qui l'accueille favorablement. Le processus de création de l'école est ainsi mis en marche et, en septembre 2001, l'école secondaire Le Vitrail ouvre ses portes dans le quartier Villieray.

À la rentrée scolaire de l'année 2001, cinq enseignants du secondaire se retrouvent au cœur de la création de cette école. Pour la première année, elle accueille 80 élèves répartis en quatre groupes. Il s'agit essentiellement d'élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement ne fonctionnant plus dans le cheminement régulier du système scolaire. Au moment de sa création, l'école est perçue comme une école pour raccrocheurs, elle conservera d'ailleurs cette image pendant plusieurs années.

Au niveau des jeunes, on prenait ceux qui appliquaient parce qu'on ne faisait pas de sélection. Alors, l'école qui n'est pas connue risque d'attirer des élèves aux profils très variables. Il y a des rumeurs qui ont circulé. D'abord, que c'est une école pour enfants problèmes, et les gens de plusieurs écoles disaient que s'ils avaient l'argent, ils pourraient s'occuper de ces jeunes-là eux-mêmes ou sinon que tel jeune, ils ne voulaient plus le voir dans leur école, alors ils décidaient de l'envoyer à l'alternative, et là les gens disaient que la commission scolaire s'était donné une poubelle pour mettre ces jeunes qui n'ont pas d'allure et cette poubelle s'appelle l'école secondaire Le Vitrail (Entrevue individuelle 4).

En 2001, l'école secondaire Le Vitrail étant considérée comme une petite école avec peu d'élèves et d'enseignants, la direction de l'école était assumée par une personne qui occupait parallèlement ces mêmes fonctions dans une autre école secondaire. Cependant, d'après les données recueillies, cette double responsabilité ne permettait pas une présence suffisante de cette dernière dans l'école<sup>10</sup>, rendant difficile son travail de support à l'équipe d'enseignants et les possibilités de répondre adéquatement aux besoins de cet établissement scolaire en création. Face à cette situation, c'est essentiellement le directeur-adjoint qui a dû assumer la gestion de l'école sans toutefois disposer des pleins pouvoirs propres à un poste de direction d'école qui permettraient d'agir efficacement.

La création d'une école n'est pas un mince défi, particulièrement lorsqu'elle se propose de mettre en place une toute nouvelle façon de fonctionner, de développer des nouvelles valeurs

---

<sup>10</sup> À la fin de l'année, sur les sept enseignants en poste, trois ne l'avaient jamais vue.

et des nouveaux rôles pour tous les acteurs du nouveau projet. La création de l'école Le Vitrail n'a pas échappée à cette réalité. La première année s'est vécue sous le thème du défrichage et de la construction. Tout était à bâtir, le projet au départ étant très peu défini, comme en témoigne un participant fondateur : « C'était de partir d'une feuille qui était une intention d'école qui se résumait à peu près sur une page 8 ½ X 11. Ce n'était pas plus élaboré que ça et on devait bâtir, inventer un projet d'école différent » (Entrevue individuelle 3).

Parmi les principaux défis de la première année, la direction, en collaboration avec l'équipe d'enseignants, a concentré beaucoup d'efforts à l'élaboration d'un cadre de référence qui allait par la suite servir de base à la construction du projet éducatif de l'école. S'inspirant très largement de la philosophie des écoles alternatives et de tout le mouvement alternatif au Québec, ils ont conçu ce cadre autour de trois valeurs : le respect, la responsabilité et la coopération (École Le Vitrail, site web). De plus, ils ont adopté une approche pédagogique centrale pour l'école : le modèle de l'autoformation assistée. « Cette approche pédagogique audacieuse vise surtout le développement de jeunes épanouis dynamiques et pacifiques, respectueux de leur santé, responsables de leur développement personnel et social. Elle permet de plus aux jeunes de devenir des citoyens respectueux de l'environnement et soucieux du développement durable » (*Ibid.*). Cette approche, propre au milieu alternatif, est à la base d'une philosophie qui vise le développement de la personne par la responsabilisation et le développement de l'autonomie. Dans une perspective scolaire, cela se traduit notamment par une visée de responsabilisation de l'élève face à son cheminement scolaire. De plus, ce modèle poursuit une perspective plus large, celle de favoriser le développement de jeunes « qui contribuent, à leur niveau, à bâtir une nouvelle société » (*Ibid.*).

Les années qui ont suivi la création de l'école ont été marquées par un effort de consolidation des acquis de la première année d'existence. De nouveaux enseignants et de nouveaux élèves ont fait leur arrivée à l'école, les travaux entamés lors de la première année se sont poursuivis, l'équipe en place a défini différentes politiques, notamment la politique d'évaluation de l'école et la politique sur la toxicomanie. À la fin de l'année scolaire 2002-2003, l'école s'apprêtait à accueillir 40 nouveaux élèves pour la rentrée scolaire suivante et

les locaux dans le quartier Villeray devenaient trop exigus. Ainsi, l'école a dû déménager dans un nouvel immeuble situé dans un quartier très différent, Hochelaga-Maisonneuve. Ce quartier, caractérisé par sa pauvreté (taux de chômage de 12% en 2001 comparativement à 9% pour Montréal; 30% des personnes de moins de 65 ans étaient prestataires de l'assistance-emploi), est un quartier socio-économiquement faible<sup>11</sup>. Par contre, il importe de souligner la présence importante d'organismes socio-communautaires intervenant à différents niveaux de la vie de quartier, une dimension très intéressante pour un établissement scolaire. Cette présence favorise grandement le développement de partenariats entre le milieu scolaire et le milieu communautaire.

#### **4.1.1 Description du travail enseignant à l'école Le Vitrail**

Puisque l'école secondaire Le Vitrail repose sur une philosophie alternative, le travail enseignant y est assez différent du travail enseignant dans une école régulière. Essentiellement, on peut identifier trois grandes tâches pour la majorité des enseignants de l'école. Tout d'abord, la plupart sont titulaires d'une classe. Ils sont responsables d'un groupe d'élèves pour toute l'année scolaire et, à tous les jours, l'enseignant-titulaire se retrouve avec son groupe pour amorcer la journée et pour la conclure. La deuxième tâche est une forme de tutorat. Chaque enseignant est le tuteur d'approximativement une quinzaine d'élèves et suit chacun des élèves tout au long de leur cheminement scolaire. Les enseignants ont donc la responsabilité de s'assurer de la progression de chacun de leurs élèves et d'intervenir au besoin. Finalement, la troisième grande tâche est l'enseignement disciplinaire, bien que cela ne se réalise pas comme dans une école régulière. L'enseignant est plutôt disponible pour les élèves et il les aide davantage individuellement ou en petits groupes, il y a très peu ou pas d'enseignement magistral, ils vont plutôt donner des ateliers qui sont annoncés le matin (ou durant la semaine) dans chacun des locaux de l'école.

---

<sup>11</sup> <http://www.clsc-hochelaga-maisonneuve.qc.ca/data/2001/SituationEnQuelquesMots.htm> consulté le 13 mars 2006

#### **4.2 L'émergence d'une communauté d'apprentissage à l'école Le Vitrail : des choix et des évènements clés**

L'analyse des entrevues individuelles et des archives de l'école nous a permis de mieux comprendre le processus ayant mené à l'émergence de la communauté d'apprentissage au sein de l'équipe d'enseignants de l'école. Le sens de la communauté d'apprentissage s'est construit progressivement, à travers un parcours partagé et le développement d'un espace-temps d'échanges et de discussions récurrent; cela ne s'est pas produit instantanément. Il a fallu un certain temps, un an environ, avant de pouvoir considérer que l'équipe en place formait réellement une communauté d'apprentissage. Bien qu'au départ l'équipe-école se réunissait régulièrement, la dynamique entre les participants n'offrait pas les conditions pour une réelle construction collective de savoirs, un échange et un partage riche pour chaque participant. Les discussions avec les participants fondateurs de l'école<sup>12</sup> ont permis de dégager une dynamique initiale qui était caractérisée essentiellement par une insécurité généralisée, il y avait très peu d'échanges constructifs et de partage. Les participants se retrouvaient dans un contexte totalement nouveau, ils tentaient de s'adapter à une nouvelle réalité, ils étaient tournés surtout vers eux-mêmes et très peu vers les autres. : « Ils étaient tous centrés sur leur propre nombril, très insécures en se demandant comment cela allait se passer [...] Il y avait énormément d'insécurité, ils ne se connaissaient pas entre eux autres, ils ne connaissaient pas les jeunes, c'était une insécurité incroyable [...]» (Entrevue individuelle 4).

Il y a donc eu tout un processus de maturation, de développement de l'équipe qui s'est transformé pour devenir une véritable communauté d'apprentissage. Durant la première année de l'école, les fondations du travail collaboratif ont commencé à se mettre en place tandis que les années suivantes sont caractérisées par sa consolidation. Les éléments qui ont contribué à son émergence étaient de divers types : la philosophie de l'école et ses valeurs, la volonté des dirigeants, les choix d'organisation scolaire ainsi que certains évènements marquants, notamment un conflit important au sein de l'équipe sur lequel nous reviendrons plus tard et une grève nationale des enseignants au Québec.

---

<sup>12</sup> Il s'agit de deux enseignants, le directeur de l'école et un conseiller externe.

Plus particulièrement, la philosophie de l'école et les valeurs qu'elle prône ont été des éléments clés dans ce processus. Selon cette philosophie, l'école et tous ses partenaires forment une communauté éducative : « À l'école Le Vitrail, la collaboration des nombreux partenaires (élèves, membres du personnel de l'école, parents et membres de la communauté) est essentielle pour assurer le bon fonctionnement de cette communauté éducative » (École Le Vitrail, site web). Comme cela a été mentionné précédemment, une des trois valeurs du projet éducatif est la coopération/entraide. Celle-ci est explicitée de la manière suivante : « Nous voulons véhiculer, à l'école et dans la communauté, le sens de la coopération, du partage et de l'entraide. Chaque personne est invitée à apporter l'aide nécessaire à l'autre, à contribuer à créer un climat sain et non-violent, et à mettre ses talents et ses ressources au service du mieux-être collectif » (Le Vitrail, 2004, p.3). Ces valeurs, qui déterminent la culture de travail des enseignants, sont centrales dans une communauté d'apprentissage. Ainsi, l'école Le Vitrail a promu dès sa création une méthode de travail collaborative basée sur le dialogue, ouvrant alors la voie à l'émergence d'une communauté d'apprentissage.

Un autre élément fondamental de ce processus a été la volonté des dirigeants. En effet, les dirigeants de l'école, plus précisément le conseiller externe ainsi que le directeur-adjoint, ont joué un rôle de dynamiseurs et de leaders pour le développement d'une dynamique collaborative au sein de l'équipe d'enseignants. Sans cette détermination de la part de ces dirigeants, il se peut que cette dynamique ne se serait jamais mise en place surtout lorsqu'on considère les conditions initiales : le projet d'école secondaire alternative était l'idée de deux dirigeants, les enseignants n'étaient pas complices de ce rêve, ils ne se connaissaient pas entre eux et ils ne connaissaient que très peu le projet de départ. Ainsi, il aura fallu que les dirigeants fassent preuve de leadership et créent des conditions visant à favoriser une pratique collaborative entre tous les acteurs du projet.

Pour le conseiller externe, l'idée de création d'une communauté d'apprentissage, bien qu'implicite, était un objectif clair, et ce, dès la création du projet. Comme il le mentionnera en entrevue, « cela ne s'appelait peut-être pas comme ça au départ, mais ça a toujours été cela ... » (Entrevue individuelle 4). Toujours selon sa vision, il était essentiel de créer une dynamique d'entraide entre les enseignants pour qu'ils puissent s'approprier le projet et le

développer également selon la vision du mouvement alternatif québécois. De son côté, le directeur-adjoint de l'école à l'époque avait lui aussi une volonté de créer une communauté d'apprentissage. C'est justement avec cette intention qu'une de ses initiatives fut de retarder la rentrée des élèves d'une semaine lors de la première année de l'école de manière à permettre aux enseignants de travailler ensemble afin de mettre en place les bases de l'école, de se les approprier. Comme il s'agissait d'un nouveau projet, tout était à définir et à créer. Ainsi, cette semaine préparatoire aura permis à certains enseignants d'apprendre à se connaître et à développer des liens entre eux. Par conséquent, cette décision aura été une des premières bases pour développer une dynamique de pratique collaborative entre les enseignants. Malheureusement, certains postes d'enseignants n'étaient pas encore comblés lors de cette semaine, donc, certains enseignants ne se sont joints à l'équipe que la veille de la rentrée des élèves. Ceci a eu un impact négatif sur les relations au sein de l'équipe d'enseignants puisqu'ils n'avaient pas la même adhésion au projet, certains avaient déjà développé une identité par rapport au projet de l'école puisqu'ils avaient participé activement aux décisions entourant le projet alors que d'autres ne se sentaient pas concernés.

Par ailleurs, les orientations, les propositions et l'implication du directeur-adjoint et du conseiller externe au sein de toutes les réunions de l'équipe-école ont également contribué à l'émergence de cette pratique de communauté d'apprentissage. Leurs présences respectives assuraient le respect de l'idée de départ du projet puisqu'ils dirigeaient et animaient les rencontres de l'équipe-école.

Certains choix collectifs au niveau de l'organisation scolaire ont également aidé à l'émergence de la communauté d'apprentissage. Un choix majeur se démarque en ce qui a trait à la pratique collaborative de l'école : celui de créer un comité pédagogique<sup>13</sup> qui se

---

<sup>13</sup> Il convient ici d'apporter une précision au lecteur. Le comité pédagogique de l'école Le Vitrail et la communauté d'apprentissage sont traités sans distinction au sein de cette recherche. En fait, ce sont les membres du comité pédagogique qui ont constitué une communauté d'apprentissage de par le type de pratique collaborative qu'ils ont développé. C'est le comité pédagogique constitué officiellement et formellement qui donne lieu à une communauté d'apprentissage. Bien qu'il y ait des moments à l'extérieur des activités du comité pédagogique où les membres de la communauté d'apprentissage interagissent, discutent, partagent et échangent entre eux, le comité pédagogique demeure le lieu central et privilégié où se vit l'essence du processus collectif d'apprentissage de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail.

réunit à toutes les semaines et auquel participe toute l'équipe-école, c'est-à-dire tous les enseignants, le directeur adjoint et le conseiller externe de l'école. Cette décision s'inspirait de pratiques semblables qui avaient cours dans d'autres écoles alternatives de niveau primaire. Par ailleurs, il a été décidé d'intégrer ces rencontres dans la tâche officielle des enseignants. Deux éléments centraux étaient à la base du choix de rendre ces rencontres hebdomadaires obligatoires. D'une part, il était clair que le projet pourrait être très déstabilisant, que les enseignants vivraient probablement divers événements qui pourraient les ébranler, que des doutes, des questionnements, des interrogations pourraient surgir; il fallait donc leur permettre de se rencontrer pour qu'ils puissent échanger, discuter et clarifier leurs questionnements tous ensemble. D'autre part, il y avait un désir de la part de tous que ces rencontres ne se déroulent pas le soir, au détriment des vies de famille et ainsi courir le risque d'une surcharge et d'un épuisement des participants avec plusieurs exigences extrascolaires qui ne sont pas reconnues. L'intérêt était d'insérer ces rencontres dans l'horaire régulier de travail et à l'intérieur de la tâche professionnelle. Nous reviendrons plus loin sur la place et l'importance que revêtent ces rencontres comme processus de co-apprentissage, mais il importe de souligner ici que la mise en place de cette pratique hebdomadaire constitue un élément structurant fondamental dans l'articulation de la communauté d'apprentissage.

Outre l'implantation de la pratique des rencontres hebdomadaires, d'autres choix adoptés lors de la première année ont aussi contribué de façon importante à l'émergence de la communauté d'apprentissage. La fréquence des rencontres constitue un de ces choix. Au début de la première année, l'équipe se rencontrait durant une heure deux fois par semaine, les mardis et jeudis après les cours. Quelques mois plus tard, l'équipe-école a décidé de déplacer la rencontre du jeudi après-midi et de la joindre à celle du mardi pour n'avoir qu'une seule réunion par semaine durant toute une demi-journée. À ce sujet, un participant dira ceci : « On s'était rendu compte, à peu près trois mois après le début de l'école, qu'on n'avancait pas du tout comme ça (avec des réunions d'une heure). On commençait les dossiers et la réunion se terminait. Donc, on a jumelé les deux heures de réunion le mardi après-midi » (Entrevue individuelle 2). Cette décision a permis le développement d'échanges plus riches, d'explorer plus en profondeur un sujet, d'aller plus loin dans la réflexion collective. En effet, en ayant deux heures de rencontres séparées, tout le processus de démarrage était à reprendre

à chaque fois et cela laissait peu de temps pour les discussions, il fallait rapidement prendre une décision coupant court ainsi aux discussions, échanges et réflexions collectives, un élément central dans une communauté d'apprentissage.

Aussi, certaines activités ont été réalisées dans le but spécifique de créer une communauté d'apprentissage, tel que nous le décrit ce participant fondateur :

Je reviens à ce qu'on avait fait avec eux pour qu'ils soient comme une communauté d'apprentissage, d'apprenants. On les avait amenés à faire un exercice tout simple de nommer leurs forces, ce avec quoi ils sont très à l'aise et leurs besoins, une chose avec laquelle ils ne sont pas à l'aise. Ensuite, on les a mis en équipe de deux selon leurs forces et faiblesses qui étaient complémentaires. On les a amenés à constater que la force de l'un, c'est la faiblesse de l'autre. [...] C'était un exercice essentiel, dès le début. Parce que tu pars d'une équipe neuve (Entrevue individuelle 3).

Cet exercice contribuait alors à développer une culture de collaboration entre les participants, une autre dimension centrale au sein d'une communauté d'apprentissage.

Certains évènements ont également marqué le déroulement de la première année de l'école et ont contribué également de façon importante à l'émergence de la communauté d'apprentissage. Tout d'abord, notons une grève de trois jours (Grève sur l'équité salariale en 2001) qui a notamment permis aux enseignants de prendre du recul face au quotidien scolaire et de tenir des discussions informelles sur le fonctionnement de l'école. Aussi, la grève fut une occasion pour certains enseignants d'apprendre à se connaître davantage et de tisser des liens plus significatifs entre eux. Ensuite, il y a eu une crise importante au sein de l'équipe d'enseignants au mois de février. Pour identifier l'origine de cette crise, il faut remonter avant le début de l'année scolaire, à l'embauche des enseignants. Les promoteurs du projet souhaitaient pouvoir effectuer des entretiens « d'information et de vérification<sup>14</sup> » auprès des enseignants pour qu'ils puissent être bien conscients des tenants et des aboutissants du projet. Toutefois, ce souhait fut refusé par le syndicat puisque cela a été considéré comme allant à l'encontre de la convention collective. L'absence d'entrevue a fait en sorte que certains enseignants se sont retrouvés impliqués dans le projet de l'école sans vraiment le connaître. À

---

<sup>14</sup> Il ne s'agissait de faire des entretiens d'embauche, mais simplement de rencontrer les enseignants individuellement, de leur parler du projet et de connaître leurs motivations et leurs intérêts pour la pédagogie alternative.

l'opposé, d'autres enseignants ont appliqué pour les postes de l'école attiré par la perspective de changement et de défi, comme en témoigne cet enseignant, participant fondateur :

À toutes les années j'essayais quelque chose de nouveau. Je ne suis pas fait pour être dans le roulement au quotidien [...] Donc, c'était le défi d'ouvrir une nouvelle école. [...] aussi le défi de tenter de faire autrement pour être plus proche de mes valeurs. Que ce soit des valeurs d'autonomie, de responsabilité, de respect (Entrevue individuelle 1).

Aussi, les promoteurs du projet souhaitaient avoir des enseignants très flexibles, car ils savaient que le projet serait très confrontant et que les enseignants auraient à réagir à plusieurs niveaux à la fois. Pour le conseiller externe, un enseignant de l'école Le Vitrail doit être un enseignant qui est en démarche de maturation, « il doit accepter d'être ici (à l'école) en démarche continue de progrès, donc en apprentissage personnel, en apprentissage collectif et que les apprentissages se réalisent au niveau du rôle professionnel et non pas au niveau du contenu » (Entrevue individuelle 4). Ainsi, en ayant des enseignants qui connaissaient le projet dans lequel ils s'impliquaient et d'autres qui n'en étaient pas conscients, le projet de création s'est rapidement retrouvé au cœur de débats idéologiques profonds. Les divergences d'opinions ont culminé au mois de février et les enseignants ont dû se positionner par rapport au projet pour décider s'il fallait le poursuivre ou bien l'arrêter. Il en est résulté une scission au niveau de l'équipe. Cela a généré un sentiment d'appartenance et d'adhésion au projet très fort chez plusieurs enseignants alors que d'autres ont décidé à l'inverse de quitter l'école à la fin de l'année scolaire. Au sujet de cette crise, un des enseignants qui l'a vécue a dit ceci :

À un moment donné, il a fallu qu'on se positionne comme équipe pour dire continue-t-on ou bien est-ce qu'on arrête tout ? C'était rendu à ce stade là. Il y a eu de l'adversité dans l'équipe, à savoir qu'on ne voyait pas ça de la même façon, puis c'est normal et c'est souhaitable. Il y avait une partie de l'équipe qui n'y croyait pas... [...] Pour ma part, j'étais vraiment ambivalent entre les deux. Je me disais que je voulais que ça marche mais je n'étais pas convaincu que cela pouvait réellement fonctionner. À un moment donné, il a fallu que je me positionne [...] et je dirais que c'est à partir de ce moment là (la journée où on s'est parlé en équipe) que j'ai commencé à être réellement convaincu [...] Je dirais que pour moi, c'est là que mon niveau d'adhésion a été quasi total (Entrevue individuelle 1).

Il apparaît que sans ces choix fondamentaux (Instauration des rencontres hebdomadaires, le choix des valeurs et de la philosophie de l'école, la création d'un comité pédagogique) les

conditions menant à la création d'une communauté d'apprentissage n'auraient pu être réunies. Ils ont été déterminants pour créer une structure appropriée, pour mettre en marche un processus de co-apprentissage, pour développer une culture de travail collaboratif autour d'une vie professionnelle partagée et pour faire face aux enjeux qui en découlent. Ces choix ont marqué le type de dynamique qui contribue à favoriser un enrichissement mutuel et un renforcement pour la consolidation d'un projet éducatif alternatif tel que celui que l'école Le Vitrail a adopté.

### **4.3 La communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail**

Cette section présente les caractéristiques principales de la communauté d'apprentissage mise en œuvre par l'équipe-école. À partir des entrevues individuelles, de l'observation participante, des discussions de groupe et de l'analyse du contenu des archives de l'école, nous avons dégagé un ensemble d'éléments qui nous ont permis de caractériser cette expérience. Nous avons adopté la systématisation proposée par Orellana (2002) pour décrire ces différentes caractéristiques. Ainsi, nous présenterons les objectifs, la structure, le fonctionnement et la mise en œuvre ainsi que la dynamique de la communauté d'apprentissage. En ce sens, la figure 2 qui suit propose une présentation globale de ces différentes caractéristiques.

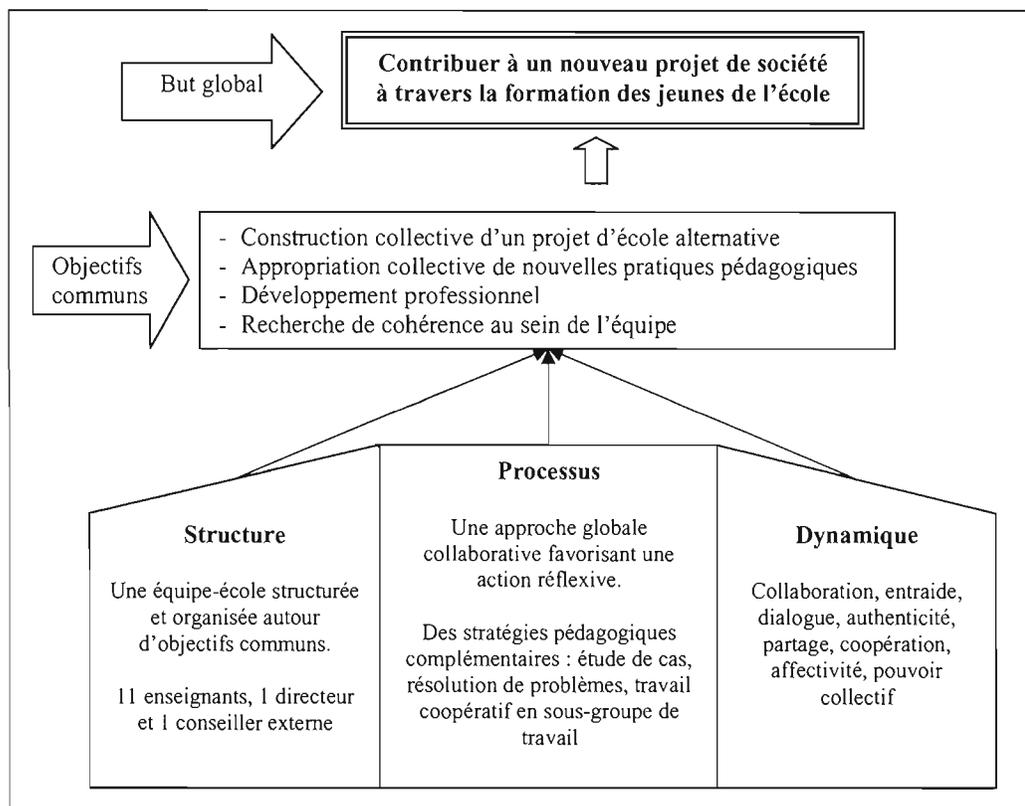


Figure 2 La communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail.

#### 4.3.1 Les objectifs

L'adhésion d'un groupe à des objectifs communs est un élément essentiel dans le processus d'émergence d'une communauté d'apprentissage. Afin de pouvoir développer une dynamique de travail collaboratif et un processus signifiant, il est primordial que le groupe poursuive un ensemble de buts et d'objectifs communs. Dans le cas de l'école Le Vitrail, on peut identifier un but global auquel une série d'objectifs communs tentent de contribuer.

Le but global du projet de l'école consiste à contribuer à un nouveau projet de société à travers la formation des jeunes. On le retrouve au cœur du projet éducatif qui repose essentiellement sur deux orientations centrales : d'une part « favoriser le développement personnel de chaque élève de façon globale par le développement des types d'intelligence,

des talents et des intérêts de l'élève en appliquant le modèle de l'autoformation assistée ... » (École Le Vitrail, 2005), et d'autre part : « favoriser le développement des compétences permettant à chaque élève d'être un citoyen responsable, autonome et engagé dans la construction d'une société humaniste et coopérative » (*ibid.*). Nos observations nous ont permis de constater que ce but global occupe une place prépondérante dans la pratique de l'équipe-école de l'école Le Vitrail. En effet, lors des rencontres hebdomadaires, les participants y réfèrent régulièrement afin de toujours garder en vue ce qu'ils souhaitent atteindre à travers leurs actions.

Les objectifs qui contribuent à l'atteinte du but global fixé sont, quant à eux, davantage opérationnels. Lorsqu'il a été suggéré de mettre en place des rencontres hebdomadaires obligatoires, les initiateurs souhaitaient offrir la possibilité aux participants d'échanger, de discuter, de réfléchir et de construire collectivement un projet d'école alternative secondaire. Ce souhait s'est transformé en objectif pour l'équipe-école. Effectivement, tous les enseignants ayant répondu au questionnaire d'enquête de cette recherche ont identifié le principe de l'échange, de la construction et du développement professionnel comme étant un des objectifs de la pratique vécue.

Aussi, parmi les objectifs plus opérationnels, il ressort clairement de la pratique étudiée et plus spécifiquement, de la préoccupation de tenir des rencontres hebdomadaires, que les participants recherchent une cohérence et une cohésion au sein de l'équipe-école. En effet, cet objectif apparaît comme une volonté ferme de leur part : les rencontres sont là pour permettre à tous les membres de l'équipe d'être sur la même longueur d'onde.

Ces rencontres visent à nous permettre de mieux nous organiser mais surtout de nous concerter et de faire du développement pédagogique nécessaire pour le développement du projet. De plus, les rencontres permettent d'avoir des discussions de fond sur le projet et sa philosophie. Ceci est essentiel pour que tous soient à peu près sur la même longueur d'onde (Questionnaire d'enquête 2).

Finalement, tel que mentionné à l'extrait ci-dessus, un autre objectif opérationnel s'avère être le développement de nouvelles pratiques pédagogiques. Pour les participants, il y a une volonté claire de s'inscrire dans une démarche de formation continue et ils considèrent qu'à

travers cette expérience de communauté d'apprentissage, ils contribuent notamment à améliorer et à actualiser leurs propres pratiques pédagogiques. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il a été décidé que le comité auquel ils participent à toutes les semaines soit nommé comité « pédagogique ». Ainsi, une intention est précisée dès le départ : celle de traiter les divers contenus d'un point de vue pédagogique. Toutefois, nous avons pu constater lors de ces rencontres un certain décalage entre cette volonté et ce qui se vit réellement. En effet, il arrive que les discussions se limitent à un traitement administratif ou logistique des contenus au détriment de l'analyse pédagogique souhaitée. Nous reviendrons plus en détails sur cette dimension dans la section des enjeux, lorsqu'il sera question des contenus des discussions.

#### **4.3.2 La structure de la communauté d'apprentissage**

La structure d'une communauté d'apprentissage détermine énormément les autres dimensions de cette dernière. En effet, la dynamique, le processus et même les objectifs sont influencés de manière importante par les différents éléments de la structure, c'est-à-dire le nombre de participants, leurs caractéristiques, leurs motivations, leurs intérêts, leurs rôles, le lieu physique des rencontres. Ainsi, nous décrirons dans cette section tous ces éléments dans le cadre de notre cas afin de mieux saisir leurs particularités et de clarifier leur influence sur les autres dimensions de la pratique.

##### **4.3.2.1 Les participants**

La communauté d'apprentissage mise en œuvre par l'équipe-école de l'école Le Vitrail est composée de onze enseignants (incluant deux enseignants à temps partiel), un directeur et un conseiller externe<sup>15</sup>, en tout sept hommes et six femmes.

---

<sup>15</sup> Le personnel non-enseignant de l'école ainsi que les élèves ne font pas partie de la pratique de communauté d'apprentissage ici étudiée, essentiellement parce qu'ils ne participent pas aux rencontres hebdomadaires, élément central du processus de co-apprentissage. Cependant, ils font définitivement partie de la communauté éducative de l'école qui comprend aussi les parents et les acteurs communautaires.

Le conseiller externe est présent dans le projet depuis l'ouverture de l'école en 2001. Il a joué un rôle central dans la création de la pratique de communauté d'apprentissage. Pour lui, il s'agissait d'un objectif défini depuis la conception du projet d'école alternative qui était nécessaire au bon développement de l'école. Lors des deux premières années d'existence de l'école, il a consacré énormément d'efforts pour la mise en œuvre du projet et pour le développement des conditions appropriées à l'émergence d'une pratique de communauté d'apprentissage. Néanmoins, depuis 2003, il se retire progressivement de l'école afin de permettre au personnel en place de s'approprier le projet et de le développer à leur façon. Ainsi, en 2004-2005, il n'était présent à l'école que les mercredis, ce qui se traduisait par un distanciation de ce qui se vivait quotidiennement à l'école. Aussi, sa relation avec les enseignants s'est modifiée puisqu'il les voyait moins souvent. Malgré ce retrait progressif, il fait encore partie de la pratique de communauté d'apprentissage notamment parce qu'il participe toujours au processus de co-apprentissage. Aussi, il assiste très régulièrement aux rencontres hebdomadaires du comité pédagogique qui se tiennent tous les mercredis. De plus, comme il le signale, ses interventions sont enrichissantes pour les autres participants et il retire également des apprentissages de cette expérience.

Pour sa part, le directeur de l'école assume cette responsabilité depuis l'ouverture des portes de l'école en 2001. Il possède une formation en enseignement des sciences et des technologies au secondaire et a enseigné plusieurs années avant de se consacrer à l'administration scolaire. En 2001, il a été nommé directeur-adjoint de l'école pour ensuite être promu au poste de directeur lors de la deuxième année de l'école, en 2002-2003. Il a donc quatre années d'expérience au poste de direction de cette école.

Tout comme le conseiller externe, il est progressivement moins présent au sein de la communauté d'apprentissage qu'il ne l'était au début de la pratique. Lorsqu'il participe aux rencontres du comité pédagogique, il y joue un rôle prépondérant, ses interventions sont nombreuses et enrichissent la construction collective de savoirs. De plus, l'influence de sa présence sur la dynamique du groupe est indéniable. Cependant, il n'assiste pas de façon régulière à ces rencontres. Ceci, et le fait qu'il occupe une position hiérarchique dans l'école, lui confère un statut particulier au sein du groupe. Lorsqu'interrogés à savoir si le directeur de

l'école fait partie de la communauté d'apprentissage, les enseignants sont d'avis partagés. Certains n'arrivent pas à avoir une opinion claire sur la question alors que pour d'autres, il en fait partie à part entière mais il a un rôle particulier qui est très différent des autres rôles assumés par le reste des participants. Le directeur, quant à lui, se considère plutôt dans cette dernière perspective, c'est-à-dire qu'il fait partie de la communauté d'apprentissage mais sa participation a des particularités qui font qu'elle diffère de celle des enseignants : alors que ces derniers sont davantage impliqués dans la réalisation du projet de l'école, le directeur de l'école considère que son rôle est plutôt de guider et d'orienter les autres membres de l'équipe-école. Ceci est également le constat qui se dégage de nos observations. L'influence et l'impact que le directeur a sur la pratique de la communauté d'apprentissage, au-delà de sa présence ou de son absence aux rencontres, sont vraisemblablement très importants pour le développement de cette pratique. Par ailleurs, il maintient une relation constante avec tous les membres de la communauté d'apprentissage durant le quotidien de la vie de l'école. Ainsi, bien qu'il ne participe pas à toutes les rencontres hebdomadaires du comité pédagogique, il demeure en contact direct avec cette pratique.

Mis à part le conseiller externe, les participants sont plutôt jeunes, surtout dans le cas des enseignants : la moyenne d'âge de l'équipe est de 32 ans. En ce qui concerne le nombre d'années d'expérience dans le milieu scolaire, la moyenne est également relativement basse, soit six années. En fait, huit des onze enseignants ont moins de sept années d'expérience (tabl. 6). Cette homogénéité relative présente un intérêt particulier en ce qui concerne les besoins de développement professionnel. En effet, les enseignants éprouvent des besoins professionnels qui sont assez similaires, les activités au sein de la pratique de la communauté d'apprentissage répondent davantage à des besoins communs.

**Tableau 6 Années d'expériences dans le milieu scolaire pour les enseignants**

Intervalle d'années d'expérience dans le milieu scolaire	Nombre d'enseignants
- de 5 ans	3
5 - 6	5
7 - 10	2
11-12 ans	1

En ce qui concerne le nombre d'années d'expérience à l'école même, le tableau 7 indique que la répartition à travers les années est assez constante puisque six enseignants sont en poste depuis au moins trois ans et que cinq le sont depuis deux ans et moins.

**Tableau 7 Année d'entrée en fonction à l'école Le Vitrail des enseignants en poste au moment de la recherche**

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Nombre d'enseignants	3	3	3	2

Un autre élément important au sujet des enseignants en poste, c'est qu'ils ont tous fait un choix éclairé et conscient d'enseigner à cette école. Contrairement à ce qui a pu se passer lors des deux premières années d'existence, les enseignants qui ont appliqué à l'école Le Vitrail lors des deux dernières années l'ont fait en meilleure connaissance de cause car l'école est beaucoup plus connue au sein de la commission scolaire. Le choix prémédité d'aller enseigner à cette école, tout en sachant exactement quelles étaient ses valeurs, sa philosophie et son fonctionnement, témoigne de l'intérêt que les enseignants portent au projet, qu'ils souhaitent contribuer à son développement et, surtout, qu'ils y croient.

En ce qui a trait à la formation académique de base de chacun des enseignants, elle est assez diverse : français, mathématiques, sciences, sciences humaines, orthopédagogie, éducation physique, arts plastiques et anglais. Cette diversité de champs de spécialisation ouvre les perspectives d'un dialogue interdisciplinaire riche et permet d'envisager une approche de complémentarité et de synergie au sein de la communauté d'apprentissage.

Sur le plan idéologique, les enseignants présentent des profils différents. Malgré le fait qu'il s'agisse d'une école alternative, avec des valeurs et un fonctionnement différents de l'école régulière, certains enseignants ont tendance à voir l'éducation sous un angle traditionnel, plus conservateur et moins innovateur que d'autres.

Il y a un groupe qui a plus des valeurs traditionnelles et l'autre, plus des valeurs alternatives, plus humanistes. Donc, on voit parfois les confrontations des idées entre le traditionnel qui revient et le côté plus alternatif. Le groupe est donc séparé là-dedans. Pas de façon nécessairement égale et pas toujours les mêmes sur tous les sujets. Si on parle de

cas d'élèves, il y en a certains qui sont plus traditionnels, d'autres qui sont plus alternatifs, mais des fois on peut parler de pédagogie et des gens qui sont traditionnels sur des cas d'élèves vont s'inscrire dans une vision plus alternative ou vice-versa (Entrevue individuelle 2).

Ces divergences de vision et d'opinion sont perçues de façon constructive au sein du groupe. C'est à travers ces différences que les apprentissages vont se réaliser, ils se construisent au fil des échanges, des expressions et de la confrontation des points de vue. Il est à noter qu'il ne semble pas y avoir actuellement de visions qui soient irréconciliables contrairement à ce qui s'est vécu lors de la première année du projet où l'équipe en place était profondément divisée par des visions opposées.

#### **4.3.2.2 Les intérêts et les motivations des participants**

Comme nous l'avons déjà évoqué, la pratique de rencontres du comité pédagogique est obligatoire pour tous les enseignants, elle est incluse dans leur tâche professionnelle. Conscients de cette situation, nous nous sommes interrogés sur les motivations et les intérêts des participants à prendre part à cette pratique. Nous nous sommes demandés par le fait même s'ils prennent part à cette pratique parce qu'ils y sont obligés ou parce qu'ils le souhaitent vraiment. Nous avons abordé la question essentiellement à travers les questionnaires d'enquête, mais aussi lors d'entrevues individuelles. Aussi, nous avons traité pour cette question le cas des enseignants séparément de celui du conseiller externe et du directeur de l'école, notamment en raison du fait que seuls les enseignants ont une obligation professionnelle d'assister à ces rencontres hebdomadaires.

À la lumière des réponses obtenues et des discussions sur le sujet avec les enseignants, il apparaît que les rencontres hebdomadaires, bien qu'elles soient obligatoires, ne sont pas perçues comme étant un fardeau ni une obligation. Les enseignants sont intéressés et motivés à prendre part à cette pratique. Parmi les dimensions de la pratique qui les motivent et les intéressent, deux se démarquent.

Tout d'abord, nous identifions le sentiment de pouvoir, dans le sens large, comme étant une des plus grandes sources de motivation au sein de cette pratique. L'enseignant qui participe aux rencontres hebdomadaires peut développer un pouvoir d'influence très grand, sa contribution aux travaux qu'accomplit le comité pédagogique est tangible et identifiable. Cet élément est très valorisant pour l'enseignant, il se sent utile, il sent qu'il contribue au développement de l'école. Il veut donc participer aux rencontres car sa contribution au processus est reconnue et valorisée.

Ensuite, l'enrichissement tiré de la pratique de communauté d'apprentissage, plus précisément la contribution de cette expérience au développement de la personne constitue la deuxième source majeure de motivation. Les enseignants sont conscients qu'ils se développent professionnellement et personnellement en participant à cette pratique. Ils identifient de nombreux apprentissages qu'ils réalisent grâce à cette pratique et ils en voient les retombées dans leur pratique professionnelle : « [...] j'ai pris confiance en mes moyens et je suis plus souple à plusieurs égards en termes d'intervention tant au niveau de l'orthopédagogique que du soutien psycho-social. [...] J'ai également amélioré ma capacité à dédramatiser les situations tendues [...] » (Questionnaire d'enquête 1). Cet élément les incite à participer aux rencontres, ils constatent qu'ils en sortent grandis et qu'ils sont probablement de « meilleurs » enseignants qu'ils ne l'étaient.

Ces sources de motivations, le pouvoir ainsi que le développement professionnel et personnel, apparaissent comme les principales raisons qui amènent les enseignants à se présenter à chaque mercredi après-midi en salle de réunion. Il est intéressant de noter que ces éléments motivateurs sont tout à fait complémentaires. D'une part, l'enseignant est motivé par la perspective de sa contribution personnelle, par ce qu'il peut apporter aux autres participants. D'autre part, il est motivé par la perspective de ce qu'il peut retirer de cette pratique, par ce que les autres vont lui apporter.

Par ailleurs, on peut difficilement omettre le fait que la pratique étant obligatoire, probablement qu'un certain nombre de participants ne se posent pas nécessairement la question sur ce qui les pousse à se présenter aux réunions à toutes les semaines. Ce qui nous

amène à considérer la question de la motivation d'un point de vue plus large, plus détaché de la pratique des rencontres hebdomadaires. La très grande majorité des enseignants sont intéressés par le projet de l'école dans son ensemble. Les valeurs, la pédagogie, le fonctionnement ainsi que tout le caractère particulier que revêt le projet de cette école constituent une source de motivation très grande au sein de l'équipe-enseignante. À cet effet, la pratique des rencontres du comité pédagogique est perçue par plusieurs comme étant un élément nécessaire au bon fonctionnement de l'école. Lorsqu'on aborde la question de la pertinence de ces rencontres, le constat auquel l'équipe-école arrive très rapidement est le suivant : l'école ne pourrait pas fonctionner adéquatement sans cette pratique. D'ailleurs, les enseignants remettent très peu en question cet élément étant donné le rôle central qu'il occupe dans l'école. Ainsi, il apparaît qu'un bon nombre d'enseignants sont motivés à participer aux rencontres hebdomadaires parce qu'ils considèrent que cela est nécessaire au bon développement de l'école, un projet qui leur est cher.

De leur côté, les motivations de la direction de l'école et du conseiller externe sont légèrement différentes. Comme certains enseignants, ces deux participants sont très actifs dans les rencontres, leur contribution est palpable, très grande. En ce sens, étant donné qu'il s'agit des deux participants ayant le plus d'expérience dans le milieu scolaire, ils ont un bagage professionnel plus grand qui leur permet de contribuer davantage. Toutefois, contrairement aux enseignants, ces deux participants semblent être moins motivés par ce qu'ils pourraient retirer de cette pratique. En effet, la possibilité de se développer en participant aux rencontres ne fait pas partie des motivations identifiées par ces participants. Par ailleurs, étant tous les deux des initiateurs du projet, les rencontres apparaissent aussi à leurs yeux comme étant une pratique nécessaire au bon développement de l'école.

#### **4.3.2.3 Les rôles**

Les rôles au sein de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail sont très variés. Un certain nombre d'entre eux sont formels, pré-établis comme par exemple le rôle du responsable de la prise de notes ou de l'attribution des droits de parole. D'autres rôles, sans être formalisés, sont propres aux fonctions occupées par les participants selon qu'ils soient

enseignants, directeur ou conseiller externe. Aussi, certains rôles sont plus informels ou implicites, reliés davantage à la personnalité, au style de travail, au profil des participants et à leurs fonctions dans l'école.

### **i) Les rôles liés à la fonction des participants à l'école**

Au sein de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail, on retrouve trois types de fonctions : enseignant, directeur et conseiller externe. Les participants occupant chacune de ses fonctions ont certains rôles qui leur sont propres.

#### **Le rôle du conseiller externe**

Tout d'abord, le conseiller externe assure le contact direct avec le monde extérieur de l'école. À chaque rencontre du comité pédagogique, il y a à l'ordre du jour un point intitulé « Les points du conseiller externe » durant lequel ce dernier transmet des informations aux autres participants concernant des conférences à venir, des offres de stagiaires qu'il a reçues, des offres de partenariat, etc.

Ensuite, lorsqu'il prend la parole dans les discussions du comité pédagogique, son rôle semble prendre une autre dimension, il adopte alors le rôle d'un expert-conseil ou bien d'un sage. Son expérience dans le milieu scolaire alternatif, sa formation universitaire et son expérience de vie en général lui confèrent ces statuts. Il a tendance à donner une opinion toujours nuancée en fonction des discussions. Comme il le mentionnera en entrevue, il tente par ses interventions d'ouvrir les horizons des enseignants, de leur permettre d'identifier leurs apprentissages par eux-mêmes : « J'ai toujours été là le mercredi après-midi non pas pour transmettre ma conception mais pour les amener à identifier eux-mêmes ce qu'ils apprenaient, ce qu'ils voyaient comme problèmes, les solutions possibles à ces problèmes » (Entrevue individuelle 4).

En tant que conseiller externe, en plus du rôle de sage (que nous avons mentionné précédemment), il est également un guide. Sans diriger le comité pédagogique, certaines de

ses interventions seront des rappels des valeurs et des objectifs du projet, il en rappelle les fondements. Il amène des « balises » à la pratique. En tant que fondateur, il s'assure que le projet ne prenne pas une tangente trop détachée de l'idée de départ mais il laisse place aux discussions en n'intervenant que ponctuellement.

Notre conseiller, c'est un peu les balises. C'est les deux lignes blanches de chaque côté de l'autoroute. Il est là pour s'assurer qu'on avance mais qu'on ne prenne pas le mauvais embranchement. Donc qu'on reste dans l'idée du projet. Par ses interventions, par sa façon d'intervenir, c'est ce que je sens beaucoup. Il amène une expérience, quand même de plus de 30 ans. Et c'est un psychologue, il sait comment le dire correctement [...]. Donc, lui, il est là pour nous garder centré sur ce qu'on veut faire (Entrevue individuelle 2).

Un autre rôle fondamental que semble occuper le conseiller externe est celui de confident. En effet, il est plus facile pour un enseignant de se confier à lui qu'au directeur de l'école. Tout d'abord parce qu'il n'y a pas de relation d'autorité entre lui et les enseignants mais également parce qu'il possède des aptitudes professionnelles appropriées puisqu'il est psychologue. Les enseignants se sentent donc en confiance lorsqu'ils se confient à lui, ce qui en fait un confident privilégié : « Il a une formation de psychologue. Il est d'une discrétion. Il est assez vieux aussi pour faire la part des choses. Puis être capable de ne pas juger les gens » (Entrevue individuelle 1).

### **Le rôle du directeur**

Le directeur de l'école occupe un triple rôle au sein de la communauté d'apprentissage. Tout d'abord, il agit à titre d'expert dans les discussions de nature administrative. Par exemple, lorsque vient le temps de répartir les tâches d'enseignement, il sera présent afin d'expliquer notamment aux enseignants ce qui est requis aux yeux de la loi. Ensuite, la deuxième facette de son rôle concerne son lien avec la commission scolaire, avec l'administration scolaire. Il a une responsabilité d'informer les autres membres de la communauté d'apprentissage des différents sujets dont il est le seul à posséder l'information. Il apporte du même coup un autre éclairage aux discussions puisque ses réflexions et ses commentaires sont habités par une

vision plus administrative que celle des enseignants. Finalement, le troisième volet de son rôle en est un de guide éducatif puisqu'il veille à orienter et à guider, avec le conseiller externe, l'équipe d'enseignants dans le processus de construction du projet de l'école tout en respectant la philosophie et les valeurs du projet. Il détient à ce titre une vision plus globale et systémique. Ce dernier volet est cependant plus ténu à présent car un certain nombre d'enseignants se sont appropriés le projet et sont maintenant en mesure d'assumer ce rôle. Par contre, lors des deux premières années de l'école, cette responsabilité lui revenait principalement ainsi qu'au conseiller externe car personne parmi l'équipe d'enseignants ne détenait l'expérience ni le bagage nécessaire à ce rôle.

### **Le rôle des enseignants**

La pratique de communauté d'apprentissage étudiée étant composée essentiellement d'enseignants, certains rôles leur reviennent d'office. Ainsi, dans le cadre des discussions lors des rencontres hebdomadaires, chaque enseignant a la responsabilité d'informer ses collègues sur tout sujet pour lequel il possède de l'information susceptible d'être pertinente dans le cadre de cette pratique. Par exemple, un enseignant ayant fait face au cours de la semaine à un enjeu particulier est invité à en informer le reste du groupe. Aussi, lorsque le cas d'un élève ou d'un groupe d'élèves est discuté, l'enseignant qui possède une information à ce sujet est appelé à la partager au reste du groupe. À ce titre, il importe de mentionner que les enseignants sont le lien avec les élèves au sein du comité. Dans la mesure où les élèves sont au cœur du projet, il s'agit d'un rôle central que de discuter avec les autres membres du groupe de ce qui se passe avec les élèves. Un autre rôle que doit assumer chaque enseignant concerne l'expression de ses opinions, de ses idées afin de favoriser une mise en commun. La communauté d'apprentissage repose sur le partage et l'échange entre les participants. Ainsi, dans une optique d'optimisation de cette pratique, il est souhaitable que chacun exprime son point de vue afin que les décisions émanant de ce groupe puissent se nourrir des différentes idées et points de vue exprimés lors des discussions. Finalement, les enseignants ont un rôle d'apprenants, ils sont tous réunis pour apprendre collectivement sur divers sujets dans le but d'améliorer leur pratique professionnelle.

## **ii) Les rôles explicites**

Un certain nombre de rôles formalisés, associés à des tâches bien précises, existent au sein de cette pratique. Tout d'abord, à chaque réunion, il y a une personne en charge de prendre les notes. Les enseignants assument cette tâche à tour de rôle selon un ordre alphabétique. Ensuite, un enseignant est responsable de prendre en note les droits de parole et de s'assurer que cela est respecté. Généralement, ce rôle est assumé par la même personne tout au long de l'année scolaire. Le troisième rôle formel est celui de l'animation de la rencontre. Lors de l'année 2004-2005, les enseignants ont choisi de nommer l'enseignant agissant à titre de président pour le CPEPE<sup>16</sup> (Comité de participation des enseignants aux politiques de l'école) pour être l'animateur des comités pédagogiques. L'animateur est responsable d'élaborer l'ordre de jour, de veiller à ce qu'il soit respecté lors des réunions et de diriger le fil des discussions. Cependant, comme nous le verrons un peu plus loin, ces tâches ne lui reviennent pas uniquement puisque certains participants exerçant un leadership au sein du groupe ont tendance à faire de l'animation également. Par ailleurs, il est à noter que les rôles officiels sont assumés uniquement par des enseignants. Le directeur de l'école ainsi que le conseiller externe n'ont pas de rôles en tant que membres de la communauté d'apprentissage.

## **iii) Les rôles implicites**

Ces rôles sont plutôt variés et informels. Ils sont caractérisés par le fait qu'ils sont des rôles assumés spontanément par un ou des participants. Généralement, les rôles informels au sein de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail sont associés à un trait de personnalité particulier d'un participant, à des qualités, à des aptitudes personnelles ou à des expériences spécifiques et significatives pour cette pratique.

Tout d'abord, un des rôles implicites que l'on peut observer dans cette pratique est celui de « porteurs de l'histoire de l'école » des enseignants ayant le plus d'expérience dans l'école.

---

<sup>16</sup> Le CPEPE est un comité composé de représentants des enseignants et de représentants de la direction d'école. Il s'agit d'un lieu de consultation pour la direction d'école auprès des enseignants notamment pour la mise en application dans l'école de décisions de la commission scolaire quant aux activités éducatives et à l'administration pédagogique.

Lors des discussions, ces derniers sont en mesure d'amener un point de vue plus « historique » que leurs collègues qui sont à l'école depuis moins longtemps. Ainsi, ils vont occuper un rôle d'expert « historique », ce qui va grandement enrichir les discussions et les décisions prises au sein de la communauté d'apprentissage. À titre d'exemple, lors d'une rencontre du comité pédagogique, les participants souhaitaient intervenir auprès d'un groupe d'élèves présentant des problèmes de comportements et de motivation. Une des solutions proposée par un enseignant était d'organiser une rencontre avec ce groupe d'élèves. Alors, un enseignant présent à l'école Le Vitrail depuis son ouverture est intervenu en mentionnant que cela avait déjà été fait avec d'autres élèves précédemment et que ça n'avait pas fonctionné. Il a donc suggéré de faire attention à ce que la rencontre ne prenne pas la forme d'un procès comme cela avait été le cas jadis. Dans cette situation, l'enseignant-fondateur a agi à titre de conseiller auprès de ses collègues sur la base de son expérience déjà passée à l'école.

Ensuite, certains participants vont occuper un rôle implicite en raison de leur personnalité. Un ou deux membres de la communauté d'apprentissage vont être des « gardiens du climat ». Ce rôle est assumé par des enseignants ayant une personnalité plus sensible au climat et aux relations interpersonnelles. Contrairement au rôle informel précédent qui était davantage une question d'expérience, celui-ci fait directement appel à la personnalité et à certaines compétences d'animation et de médiation des participants. Ce sont des personnes qui, fondamentalement, n'aiment pas vivre dans le conflit et vont vouloir régler les tensions. Ainsi, lorsqu'il y a des frictions entre certains membres, ils vont tenter de trouver des solutions lorsque les tensions émergent dans le but d'améliorer le climat et la dynamique au sein du groupe.

Finalement, d'autres rôles informels vont être assumés par des participants qui ont des aptitudes particulières. Par exemple, certains ont un esprit synthétique très efficace; ainsi, sans que ça leur soit demandé, ils vont systématiser et synthétiser les discussions pour rappeler à tous les participants ce qui s'est dit avant de prendre une décision. D'autres participants, plus habiles au niveau de l'explicitation des idées, vont reformuler les idées émises par certains participants pour s'assurer que tous les membres saisissent bien ce qui a été dit. Certains participants quant à eux sont plus à l'aise pour faire des rappels à l'ordre, ils

vont donc interpeller plus rapidement les membres qui ne respectent pas les droits de parole lors des discussions. Par ailleurs, quelques rôles informels vont émerger selon les besoins spécifiques d'une réunion, par exemple avoir une personne qui écrive sur un tableau les idées lors d'un remue-méninge. Généralement, ces rôles sont assumés de façon volontaire selon l'initiative des participants.

#### **iv) Les leaderships**

Plusieurs participants exercent un rôle de leader au sein de la communauté d'apprentissage. Les leaderships présents sont très différents et enrichissent à leur façon le processus d'apprentissage collaboratif. Tout d'abord, on peut identifier un leadership d'autorité. Le directeur de l'école, de par sa fonction, se trouve en situation d'autorité et exerce un leadership en ce sens. Les pouvoirs qui lui sont conférés en raison de sa fonction lui permettent d'exercer un pouvoir et une influence, nonobstant ses qualités interpersonnelles. Il s'agit d'une « autorité désignée » (Richard, 1996). Ceci fait en sorte que le directeur de l'école est plus en mesure de diriger le groupe vers des buts et des objectifs précis. Comme nous le verrons dans la description de la dynamique du groupe, la présence du directeur amène des discussions beaucoup plus opérationnelles et centrées sur la tâche. Cependant, en assistant de façon occasionnelle aux comités pédagogiques, son leadership au sein de la communauté d'apprentissage est amoindri.

Le deuxième type de leadership présent dans la communauté d'apprentissage est exercé par les enseignants, il s'agit d'un leadership pédagogique. Trois enseignants assument ce type de leadership. Deux de ceux-ci sont présents depuis l'ouverture de l'école, il y a quatre ans, et jouent, jusqu'à un certain point, un rôle d'experts en ce qui concerne le projet de l'école. L'autre enseignant, qui est à cette école depuis trois ans, possède un certain bagage politique, un esprit critique très développé et une capacité d'exprimer clairement ses opinions. Dans les trois cas, ces enseignants ont acquis une bonne expérience de travail en groupe et de réunions d'équipe. Ainsi, ils n'ont aucune difficulté à exprimer leurs idées, à prendre la parole, à orienter et animer les discussions. Fait à noter, il n'y a pas de confrontation entre les trois leaders qui, au contraire, se complètent. Un des enseignants va avoir tendance à faire

l'animation du groupe. Indépendamment du rôle formel d'animateur qui incombe à un autre enseignant, cet enseignant va régulièrement valider auprès du groupe les idées émises par d'autres membres, fera un rappel ou une synthèse des discussions ou bien recentrera les discussions s'il a l'impression que celles-ci s'égarerent. Un autre enseignant leader s'exprimera moins fréquemment que le premier, mais ses interventions seront toujours précises, très réfléchies et pertinentes. Elles seront presque toujours bien accueillies par l'ensemble du groupe. Le dernier enseignant leader, quant à lui, interviendra régulièrement pour exprimer son opinion. Son leadership repose sur le fait que ses idées sont souvent très claires et bien argumentées et sont donc souvent retenues par le groupe qui ne contre argumente pas nécessairement. Dans les trois cas, leur leadership ne leur a pas été conféré, mais il s'est manifesté à travers leurs habiletés personnelles et professionnelles, et il est reconnu par l'ensemble des participants.

Finalement, le conseiller externe exerce une forme de leadership. Pour sa part, il s'agit surtout d'un leadership éducatif. En effet, tout son bagage professionnel, surtout son expérience dans le milieu alternatif, lui permet de contribuer de façon importante pour stimuler la réflexion, la curiosité et la création chez les participants. Ses réflexions vont également permettre de clarifier les buts et les objectifs pédagogiques visés dans le cadre de la pratique de communauté d'apprentissage.

#### **4.3.2.4 Le lieu physique**

Tel que nous l'avons mentionné, l'école Le Vitrail est située dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. Il s'agit d'un bâtiment scolaire qui a été rénové pour accueillir l'école en 2003, ainsi les installations sont relativement modernes. L'école est divisée sur deux étages. Le deuxième comprend la totalité des locaux de classes ainsi que la salle du personnel. Les bureaux de la direction, la cantine ainsi que quelques salles de travail sont au rez-de-chaussée.

Les rencontres du comité pédagogique ont toujours lieu au même endroit, soit dans une salle de réunion située au rez-de-chaussée. Il s'agit d'une pièce longue très éclairée par de grandes

fenêtres. La salle est occupée en bonne partie par une table rectangulaire avec des extrémités arrondies qui peut accueillir facilement une vingtaine de personnes. Les participants ne sont donc pas à l'étroit lors de leurs réunions. Aussi, le fait que la table soit légèrement ovale permet à tous de se voir lorsqu'ils échangent entre eux, un élément important pour favoriser les échanges.

En ce qui concerne le matériel présent dans cette salle, on retrouve un large babillard en liège. Des affiches portant sur différents sujets y sont apposées. On y retrouve notamment le référentiel des compétences du programme de formation de l'école québécoise et le code de vie de l'école. Il s'agit essentiellement de documents de référence. Lors de notre présence dans l'école, aucun nouveau document a été affiché sur le babillard ce qui laisse croire qu'il n'est pas utilisé régulièrement pour transmettre de l'information. Il y a aussi un chevalet avec un bloc de grandes feuilles blanches qui sont parfois utilisées lors de remue-méninges ou pour illustrer certains propos lors de discussions. Concernant le matériel audio-visuel, les participants ont accès aux outils de base, soit un rétroprojecteur, un téléviseur et un système de son. Ces accessoires ne sont pas dans la salle de réunion, donc ils ne peuvent pas être utilisés de façon spontanée, mais ils sont accessibles assez facilement.

Un autre lieu important où plusieurs interactions entre les participants ont cours est la salle des enseignants. Contrairement à d'autres écoles secondaires, tous les enseignants de l'école Le Vitrail sont réunis dans une seule pièce. Ainsi, cela favorise les échanges et les discussions entre tous. Encore une fois, cette pièce est très éclairée et suffisamment grande pour ne pas être à l'étroit. On y retrouve les bureaux de chaque enseignant et quelques ordinateurs. À moins d'y être invités, les élèves ne peuvent pas entrer dans cette salle.

#### **4.3.3 Le fonctionnement et la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage**

Dans cette section, nous traiterons de la mise en œuvre générale de la communauté d'apprentissage de l'école, plus spécifiquement de la planification et de l'organisation des rencontres, des approches et des stratégies pédagogiques utilisées, du déroulement quotidien

des rencontres, des activités réalisées dans le cadre des rencontres ainsi que des contenus des discussions.

#### **4.3.3.1 La planification et l'organisation des rencontres**

Notre observation nous a permis de constater que les membres de la communauté d'apprentissage utilisaient une stratégie de planification émergente (Sauvé et Villemagne, 2003). En effet, seuls les buts de la pratique de communauté d'apprentissage avaient été formulés lors de la mise en place du projet d'école alors que les objectifs et les activités sont définis au gré des rencontres et de l'évolution du projet de l'école et de la pratique de communauté d'apprentissage. En termes de planification et d'organisation des rencontres hebdomadaires du comité pédagogique, il existe essentiellement une seule tâche importante à réaliser, celle d'élaborer l'ordre du jour. Comme nous le verrons plus loin (section 4.3.3.4), les activités du comité pédagogique sont surtout des discussions; il y a peu de planification et d'organisation hormis l'élaboration de l'ordre du jour. L'animateur du comité pédagogique est responsable de le préparer et de le distribuer aux autres participants. Par ailleurs, c'est également à lui que revient la responsabilité de choisir les thèmes qui seront discutés lors de ces rencontres. Pour ce faire, il se base sur les besoins émis par les participants à la fin de l'année précédente. Ainsi, pour l'année scolaire 2004-2005, les thèmes abordés sont tirés d'une liste de besoins identifiés par les enseignants à la fin de l'année scolaire 2003-2004. Il est à noter qu'il ne s'agit pas d'un élément rigide puisqu'un bon nombre de thèmes sont ajoutés en cours d'année en raison d'événements particuliers, par exemple une grève étudiante ou simplement parce que de nouveaux besoins, prioritaires, auront émergé. Comme nous le verrons plus loin (section 4.3.3.5), les sujets sont en lien avec la réalité du milieu.

#### **4.3.3.2 Les approches et les stratégies pédagogiques**

L'approche dialogique constitue l'essence même de l'expérience de l'école Le Vitrail. Le processus d'apprentissage au cœur de cette pratique de communauté d'apprentissage repose sur les échanges, la mise en commun et le partage. Ce sont des éléments qui impliquent nécessairement un dialogue et le développement d'une relation dialogique caractéristique de

la co-construction de savoirs (Orellana, 2002, 2005). D'ailleurs, les enseignants ont mentionné à plusieurs reprises que l'apprentissage pour eux se produit réellement lorsqu'ils échangent et discutent ensemble :

Ce qui m'aide le plus, c'est quand c'est collé à la réalité et c'est quand on partage. Que ce soit les cas d'élèves, quand on a travaillé sur le portfolio, pour les titulariats, etc., vraiment, d'exposer mes problèmes et d'entendre les autres, ça va me diriger beaucoup. C'est vraiment quand on échange, qu'on partage sur des situations (Discussion de groupe 2).

D'après Orellana (2002), le processus d'apprentissage qui caractérise toute pratique de communauté d'apprentissage est issu du réseau de communication qui se tisse entre les participants. Cette dimension n'échappe pas à l'expérience de cette école. Toutes les discussions du comité pédagogique permettent de dégager un sens collectif pour un sujet ou un thème particulier. La clarification des contenus est primordiale afin que le groupe ait une compréhension commune de l'objet discuté pour qu'ensuite chaque participant puisse contribuer adéquatement aux échanges et aux discussions. Attallah (1991) mentionne à propos de la communication qu'elle « est avant tout un phénomène de sens. Elle met évidemment en contact ou en confrontation des personnes provenant d'horizons divers, habitées de multiples désirs, imprégnées de leurs expériences et souvenirs personnels » (p.1-2). Toujours selon cet auteur, la communication est étroitement associée à la recherche de compréhension. Voilà qui explicite justement et précisément l'expérience que nous avons étudiée. Chaque participant de cette école possède un bagage culturel, historique, familial propre à lui qui entraîne un rapport aux autres teinté de toutes ces expériences. Pour que les apprentissages puissent se réaliser dans cette communauté d'apprentissage, il importe de clarifier, de situer et de dégager le sens des objets discutés. En ce sens, l'approche dialogique contribue à créer des conditions qui permettent aux participants d'exprimer leurs attentes, leurs intérêts, leurs besoins, leurs valeurs, leurs sentiments, des éléments qui contribuent à la clarification et à l'identification des idées du projet, des objectifs, des visées. Surtout, ce dialogue permet de développer une cohérence et une cohésion de l'équipe à partir d'une compréhension mutuelle et partagée.

Intimement liée à l'approche dialogique, l'approche praxique est également centrale dans toute cette expérience. En effet, à travers ce processus de discussion et de dialogue, les participants sont appelés à prendre du recul par rapport à leur réalité quotidienne. Les discussions du comité pédagogique vont leur permettre d'objectiver leurs pratiques, de réfléchir sur leurs actions et interventions. Aussi, il y a une dimension comparative très riche liée à cette approche. Les participants peuvent comparer leurs pratiques professionnelles, échanger sur leurs actions, établir des liens entre les différentes pratiques de chacun. Lors de notre présence sur le terrain, cette dimension s'est manifestée à plusieurs reprises, notamment lorsqu'il a été question des examens de fin d'année. Les enseignants ont fait un tour de table sur les différents examens qu'ils avaient préparés pour leurs élèves. Au départ, l'objectif de la discussion était de mettre au courant tous les enseignants des moments de passation des examens dans chacune des matières. Cependant, rapidement cela s'est transformé en partage plus riche, les enseignants énonçant les différentes stratégies qu'ils utilisaient pour l'évaluation finale. Ainsi, chaque participant était en mesure de comparer ses pratiques avec celles des autres enseignants et d'enrichir les siennes par le fait même.

Par ailleurs, les approches praxique et dialogique privilégiées par cette pratique favorisent l'émancipation des participants. Par la réflexion sur et dans l'action proposée par l'approche praxique, il se crée des conditions pour que ces derniers prennent conscience de leurs capacités et de leurs limites. L'approche dialogique, quant à elle, amène les enseignants à partager leurs capacités, leurs limites, à les confronter à celles des autres. La complémentarité de ces deux approches permet aux enseignants de dépasser leur réalité, d'aller au-delà grâce à leur réflexion personnelle et à l'enrichissement des autres.

Dans le prolongement des approches pédagogiques exploitées au sein de cette pratique, on retrouve trois stratégies pédagogiques : la résolution de problèmes, l'étude de cas et le travail en sous-groupe. D'une manière globale, l'ensemble de la pratique exploite la stratégie de la résolution de problèmes. Généralement, les discussions qui se tiennent lors des rencontres émanent d'un problème ou d'une situation nécessitant une décision. Par exemple, le problème de l'absentéisme et du retard a été abordé lors des rencontres. L'objectif premier de cette discussion était de régler la situation, de faire en sorte que les élèves cessent d'arriver en

retard ou de s'absenter. La discussion portait ainsi sur un problème qui nécessitait une ou des actions visant à le régler. Un autre exemple de l'adoption de cette stratégie se rapporte aux « cas d'élèves », un des points récurrents à l'ordre du jour. À chaque rencontre, il est question d'au moins un élève en difficulté pour lequel l'équipe tente de trouver des solutions. Dans ce cas-ci, en plus de la stratégie de la résolution de problème, on retrouve également la stratégie de l'étude de cas. Par ailleurs, certaines discussions sont moins appliquées à un problème ou une situation précise, par exemple un échange sur le dépassement de soi. Ce type de discussion alimente la réflexion chez l'enseignant et le conscientise davantage sur différents enjeux éducatifs. Ces deux stratégies s'inspirent et s'appuient sur l'approche pratique, les cas étudiés et les problèmes à résoudre étant issus de la pratique des participants. La réflexion critique de ces problèmes contribue à mieux les cerner et les confronter ainsi qu'à identifier des interventions appropriées.

Le travail en sous-groupe est une stratégie qui est de plus en plus mise en œuvre au sein de cette communauté d'apprentissage. Plusieurs participants ont signalé l'existence d'une inefficacité dans certaines situations, essentiellement lorsqu'il s'agit de mettre en application certaines décisions. Cette inefficacité est attribuable, selon plusieurs, au nombre élevé de personnes autour de la table. Ainsi, lorsque le sujet le permet, le groupe se divise en sous-groupes et attribue à chacun un mandat précis. En général, les mandats sont déterminés en fonction des tâches à accomplir. Les participants choisissent alors le sous-groupe dans lequel ils souhaitent travailler. Il apparaît que le choix d'un sous-groupe par un participant est en premier lieu motivé par la tâche à accomplir. Ensuite, chaque sous-groupe réalise son mandat et présente le fruit de son travail à tous les autres participants. Cette stratégie est issue d'un choix d'efficacité tout d'abord. Néanmoins, elle permet un engagement plus grand, une participation plus importante et une mise à contribution des apports de chacun plus riche. Aussi, certains participants ont mentionné se sentir plus à l'aise pour s'exprimer en sous-groupe qu'en grand groupe. En effet, ils ont indiqué qu'il leur arrivait de s'empêcher de parler soit parce qu'ils manquaient de confiance ou bien parce qu'ils avaient déjà parlé précédemment et qu'ils souhaitaient laisser la parole aux participants qui ne s'étaient pas encore exprimés. Le travail en sous-groupe leur permet donc de s'exprimer plus aisément puisque le nombre de participants est restreint. Aussi, ils sont moins contraints par la durée

des interventions, moins intimidés par le nombre important de personnes présentes et aussi, ils sont davantage interpellés par la nécessité de la participation de chacun. Quant aux autres participants qui n'auraient pas pu participer aux discussions et aux réflexions d'un sous-groupe en particulier, ils pourront le faire lorsque les membres de chaque sous-groupe présenteront leur travail. Cette étape de rétroaction est centrale pour bien permettre à tous les participants de la communauté d'apprentissage de comprendre et d'intégrer tout le processus à travers lequel ont passé les membres du sous-groupe. Par ailleurs, cette stratégie permet de développer un dialogue d'une autre nature, les échanges sont plus personnels étant donné le nombre restreint de participants dans chaque sous-groupe. Ceci permet d'enrichir les relations de divers types, de créer des liens de complicité et, d'une façon plus globale, d'alimenter l'approche dialogique fondamentale à cette pratique.

Par ailleurs, il faut également noter que les approches et les stratégies pédagogiques ne font pas l'objet d'un choix explicite au sein de cette pratique. Elles sont plutôt issues des choix de valeurs et d'objectifs qu'ont faits les participants. C'est en décidant de mettre en place des rencontres d'échange, de discussion, de partage, de réflexion que les approches praxique et dialogique ont émergé implicitement.

#### **4.3.3.3 Le déroulement des rencontres de la communauté d'apprentissage**

Le déroulement des rencontres hebdomadaires de la communauté d'apprentissage est sensiblement le même à chaque semaine. Comme nous l'avons évoqué, un ordre du jour est élaboré et remis aux enseignants une ou deux journées avant chaque rencontre. L'ordre du jour possède une structure qui est prédéterminée, il y a toujours cinq points statutaires :

- 1) Lecture et adoption de l'ordre du jour
- 2) Étude de cas d'élèves
- 3) Les points du conseiller externe
- 4) Développement pédagogique
- 5) Rendez-vous pédagogiques

La structure de l'ordre du jour ne change donc pas, ce sont les sujets qui sont inscrits dans chacun des points statutaires qui changent. Ainsi, à chaque semaine, l'ordre du jour est construit en fonction des demandes que les participants ont inscrites dans la salle des enseignants. L'animateur du comité pédagogique récupère quelques jours avant la rencontre toutes les demandes qui ont été formulées et élabore à partir de cela un ordre du jour. Ensuite, au début de chaque rencontre, l'ordre du jour est discuté, éventuellement modifié si cela est nécessaire et finalement adopté par tous les participants. Par ailleurs, il arrive à certaines reprises que les points inscrits à l'ordre du jour soient reportés ultérieurement pour céder la place à des discussions portant sur des événements récents ou actuels nécessitant un traitement prioritaire. À titre d'exemple, lors d'une réunion, les participants ont décidé de ne pas traiter les points à l'ordre du jour afin de discuter des mesures à prendre par rapport à la grève étudiante qui venait d'être déclenchée dans l'école le matin même. Ainsi, l'ordre du jour pose une balise, mais les participants se permettent d'y apporter les modifications qui s'imposent lorsque c'est nécessaire. Par ailleurs, l'animateur, avant de débiter officiellement la rencontre, va accorder un nombre de minutes à chaque point. Encore une fois, il s'agit d'une mesure qui sert de repère mais qui n'est pas restrictive. En effet, cela permet à l'animateur d'avertir les membres que la limite de temps a été atteinte et qu'ils devront couper du temps ailleurs dans la réunion si le groupe souhaite poursuivre les discussions.

Parfois, cette décision de couper dans l'ordre du jour se fait même avant de débiter la réunion. Par exemple, une rencontre du comité pédagogique portait sur le problème des absences et des retards à l'école. Les membres ont décidé d'épurer le plus possible l'ordre du jour en ne traitant que les points qui ne pouvaient pas être traités ultérieurement afin de libérer le plus de temps possible pour la discussion principale sur l'absentéisme.

L'ordre du jour présente un intérêt important pour le fonctionnement des rencontres. En effet, étant remis aux participants quelques jours avant la réunion, cela leur permet de se préparer. Par exemple, sachant à l'avance qu'il sera question du cas d'un élève en particulier, un enseignant pourra ramasser certaines notes qu'il aurait prises à son sujet ou simplement réfléchir sur ce qu'il connaît de cet élève afin de pouvoir alimenter les échanges lors de la rencontre. Cela fait en sorte qu'au moment de la réunion, les discussions sont plus riches car

les participants se sont préparés davantage que si tous les sujets avaient été amenés en séance même.

En ce qui concerne les moments de rencontres, le comité pédagogique a connu trois formules différentes. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, lors de la création de l'école, l'équipe-école se réunissait deux fois par semaine, à raison d'une heure par réunion. Cette formule aura duré trois mois et a été changée en raison de son inefficacité. La deuxième formule adoptée ensuite était une réunion de deux heures par semaine après la journée de travail. Finalement, une troisième formule a été adoptée à la fin de la première année d'expérimentation du comité pédagogique : tous les participants ont décidé de modifier l'horaire des réunions et également l'horaire scolaire afin que les rencontres aient lieu le mercredi après-midi, à partir de 13h. Ainsi, les enseignants étaient en classe la matinée uniquement et avaient tout l'après-midi pour la rencontre du comité pédagogique.

L'an 1, c'était le mardi après les cours. L'an 2, on a changé l'horaire pour avoir le mercredi après-midi... Ça a vraiment fait toute une différence. De un, les gens n'arrivaient pas brûlés, pas à la course, ils avaient le temps de manger avant, ils avaient eu le temps de décrocher un petit peu de leur avant-midi. Ça faisait vraiment toute la différence parce que la première année, on sortait de classe, on n'avait pas de temps, on finissait nos cours à 15h30 et la rencontre commençait à 15h30. [...] tu avais encore ta journée très imprégnée et si la journée avait été difficile comme c'était souvent le cas, la réunion commençait tout croche (Entrevue individuelle 1).

Ce mode de fonctionnement n'a pas été changé depuis. Ainsi, les rencontres du comité pédagogique se déroulent généralement de 13h00 à 15h30, toujours les mercredis. Souvent, il arrive aux participants de les prolonger jusqu'à 16h00. Il est extrêmement rare de voir un membre quitter avant la fin et si c'est le cas, c'est généralement en grande majorité en raison d'obligations familiales. Par ailleurs, lors de circonstances exceptionnelles, il arrive que les rencontres soient écourtées ou tout simplement annulées. Cependant, ce genre de décisions n'est jamais pris le mercredi même, cela est toujours déterminé à l'avance.

Une autre dimension importante du fonctionnement du comité pédagogique concerne le processus de prise de décision. Ce processus est le reflet des valeurs mises en place dans

l'école. En effet, presque toutes les décisions sont prises par consensus. Toute décision est préalablement discutée et chaque participant peut s'exprimer. En bout de ligne, le groupe tente de trouver la solution qui convient à tous, si possible. Lorsque ce n'est pas le cas, lorsque les avis sont trop partagés, les discussions ont tendance à tourner en rond. À ce moment, un participant, généralement un des leaders du groupe, va demander aux autres s'ils sont prêts à prendre une décision. Le leader exposera les différents points de vue et les participants voteront à main levée. Il est à noter que cette façon de faire n'est pas formalisée dans le fonctionnement du comité pédagogique, mais qu'il s'agit néanmoins d'une pratique régulièrement utilisée lorsque le consensus ne peut pas être atteint. Aussi, un élément important qui ressort de la prise de décision lors des comités pédagogiques concerne le désir que chaque décision soit prise de façon éclairée. Ainsi, avant toute décision, un des leaders du groupe, souvent un enseignant, parfois le directeur, va faire un rappel des idées émises, de ce qui semble faire consensus et va valider auprès du groupe avant que la décision soit finalement prise.

#### **4.3.3.4 Les activités au sein de la communauté d'apprentissage**

Tel que nous en avons fait état précédemment, l'activité centrale du comité pédagogique est la discussion de groupe. Considérant qu'un des objectifs poursuivis par le comité pédagogique est de permettre aux enseignants d'échanger, de discuter, de réfléchir et de construire ensemble un projet d'école alternative secondaire, il serait difficile d'atteindre cela autrement que par la discussion et le dialogue. La discussion apparaît alors comme une activité privilégiée. À certains moments, d'autres types d'activités sont entreprises pendant les rencontres, par exemple, le visionnement d'un film ou bien la présentation d'un sujet particulier par un expert. Néanmoins, ces activités sont presque toujours suivies par une discussion.

Le déroulement type d'une discussion dans le comité pédagogique peut se résumer essentiellement en cinq phases (fig. 3). Tout d'abord, il y a une présentation du sujet effectuée par le participant responsable du sujet traité. Cette première phase est assez brève et fait figure d'introduction à la discussion. Ensuite, une discussion générale se déroule où

chaque participant peut s'exprimer. Cette phase permet de clarifier les pensées de chacun, elle est caractérisée par les échanges, le partage d'informations, les réflexions personnelles, etc. Cette phase constitue véritablement le cœur et l'âme de la discussion, chacun des membres participe, s'enrichit des autres par leurs propos, leurs idées respectives. À un certain moment dans la discussion, l'animateur ou parfois un des leaders du groupe fait une synthèse des idées qui ont été émises. Il y a alors une demande qui est faite au groupe afin de déterminer si les participants sont prêts à prendre une décision. Tout comme pour la première phase, cette troisième phase est assez brève. Elle permet aux participants de valider leur compréhension des discussions et d'assurer que le rythme de chacun est respecté. Parfois, les participants ne se sentent pas prêts à prendre une décision. Ils vont donc reprendre les discussions jusqu'au moment où tous se sentent prêts. La quatrième phase, celle de la prise de décision est également brève. Étant donné que les participants se sont exprimés préalablement à cette étape, il y a généralement peu d'échanges. Parfois, certains vont modifier la proposition de décision dans le but de la compléter, mais cela ne se fait pas régulièrement car généralement les idées ont été reprises lors de la synthèse. Finalement, la cinquième phase est celle du retour qui se fera dans une réunion ultérieure sur le sujet en question. Toutefois, cette dernière étape est souvent escamotée comme nous l'ont fait remarquer quelques enseignants.

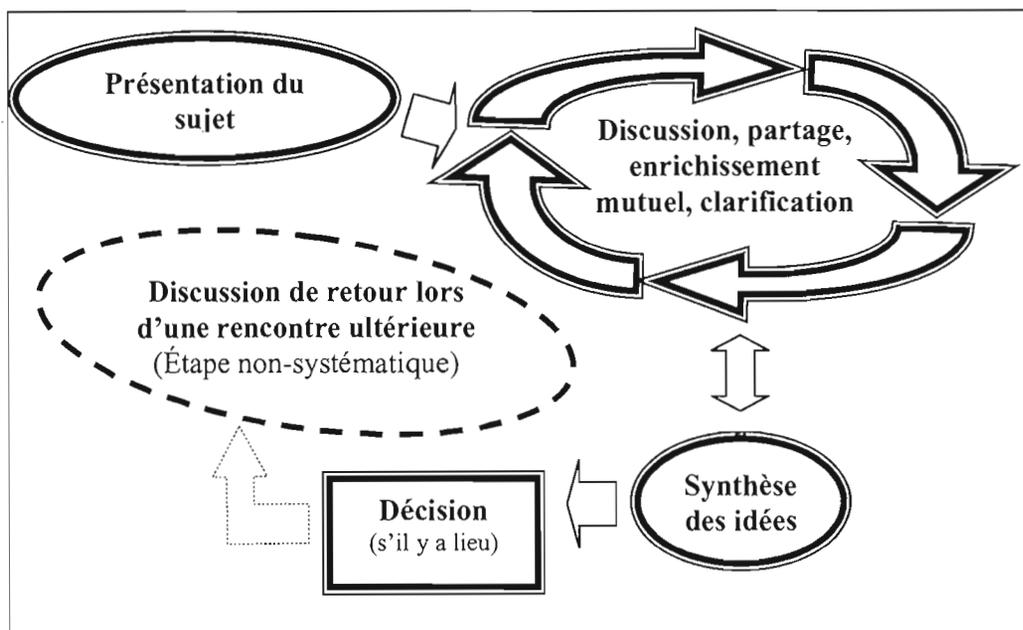


Figure 3 Schéma d'une discussion au sein de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail.

Par ailleurs, un autre type d'activités a déjà été présent au sein de cette pratique de communauté d'apprentissage. Lors des deuxième et troisième années d'existence de l'école, la pratique de rencontres hebdomadaires a fait l'objet d'une reconnaissance comme activité de formation continue par l'attribution de crédits universitaires. Les enseignants ont dû réaliser dans ce cadre là un certain nombre de travaux de réflexion personnelle. À titre d'exemple, en décembre 2003, les enseignants devaient rédiger un travail de quelques pages sur les exigences, les gratifications et les frustrations du système éducatif québécois. Les travaux devaient être remis à une date précise pour que les enseignants puissent se les échanger. Ainsi, chaque participant rédigeait un travail et en recevait ensuite près d'une dizaine pour alimenter ses réflexions. Ce type d'activités était très riche car il offrait l'occasion à l'enseignant de prendre du recul par rapport à sa réalité. L'écriture constitue, en effet, un moment privilégié où l'individu est en processus réflexif personnel. Il dispose d'un temps de réflexion et de détachement que la discussion ne permet pas. C'est une dimension toute autre qui était exploitée par ce genre d'activités. Toutefois, parce que la majorité des participants avaient obtenu la reconnaissance maximale de crédits universitaires possibles, il

a été décidé de mettre un terme à ce type d'activités. Ainsi, lors de notre présence sur le terrain, cette pratique avait été abandonnée.

#### **4.3.3.5 Le contenu des rencontres**

Le contenu des rencontres est un élément essentiel du processus de co-apprentissage de la communauté d'apprentissage. Il témoigne de la richesse de la pratique, de sa pertinence et de la diversité des préoccupations de l'équipe-école. Aussi, la construction collective de savoirs se réalise à partir de ces contenus qui jouent un rôle de moteur de discussions. Ainsi, lors de notre présence sur le terrain, nous avons relevé les sujets principaux des discussions tenues lors des rencontres du comité pédagogique afin de mieux cerner la réalité de ces enseignants en exercice, leurs préoccupations et leurs besoins. Le tableau 8 présente les contenus discutés pour chaque rencontre observée. Nous avons associé également à chaque sujet un type de traitement des contenus : pédagogique, administratif ou logistique. Les contenus pédagogiques correspondent à des sujets qui ont été traités d'un point de vue pédagogique, en lien direct avec la pratique des enseignants. Les contenus administratifs correspondent à des discussions qui étaient en lien avec la gestion globale de l'école, dont le lien avec la pratique des enseignants n'était pas toujours mis en évidence. Finalement, les contenus logistiques font référence à des discussions d'ordre organisationnel où très peu de réflexions éducatives étaient soulevées, souvent il s'agissait essentiellement d'une transmission d'informations concernant un évènement spécifique.

**Tableau 8 Sujets traités dans la communauté d'apprentissage lors de l'observation participante**

Rencontres observées	Sujets discutés	Type de traitement des sujets
1 <sup>ère</sup> rencontre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grève des élèves : action à entreprendre par les enseignants.</li> <li>• Capsule sur le socio-constructivisme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administratif</li> <li>• Pédagogique</li> </ul>
2 <sup>ème</sup> rencontre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion sur le cas de 2 élèves</li> <li>• Grève des élèves : action à entreprendre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogique</li> <li>• Administratif</li> </ul>
3 <sup>ème</sup> rencontre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Création d'un 10<sup>e</sup> poste enseignant</li> <li>• Grève des élèves : retour en classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administratif</li> <li>• Logistique</li> </ul>
4 <sup>ème</sup> rencontre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répartition du temps d'enseignement pour 2005-2006</li> <li>• Dépassement de soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administratif</li> <li>• Pédagogique</li> </ul>
5 <sup>ème</sup> rencontre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion sur le cas d'un élève</li> <li>• Processus d'admission des élèves, évaluation annuelle en rapport avec le projet de l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogique</li> <li>• Administratif</li> </ul>
6 <sup>ème</sup> rencontre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valeurs et croyances par rapport au projet</li> <li>• Mise au point d'événements passés problématiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne s'applique pas</li> </ul>
7 <sup>ème</sup> rencontre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projet d'élève : création d'un local étudiant</li> <li>• Discussion du cas d'un élève</li> <li>• Retour sur une rencontre avec des élèves problématiques</li> <li>• Examens de juin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administratif</li> <li>• Pédagogique</li> <li>• Pédagogique</li> <li>• Logistique et Pédagogique</li> </ul>
8 <sup>ème</sup> rencontre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cas d'élèves : élèves suspendus.</li> <li>• Services professionnels de l'école</li> <li>• Ponctualité des élèves; absences et retards</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administratif</li> <li>• Administratif</li> <li>• Pédagogique</li> </ul>
9 <sup>ème</sup> rencontre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour sur une pièce de théâtre avec les élèves</li> <li>• Organisation des choix de cours des élèves</li> <li>• Absences et retards</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogique</li> <li>• Logistique</li> <li>• Pédagogique</li> </ul>
10 <sup>ème</sup> rencontre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour sur les absences et les retards</li> <li>• Planification du contenu des journées pédagogiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogique</li> <li>• Logistique</li> </ul>

Avant de procéder à l'analyse générale du tableau, il convient de préciser la situation particulière de la 6<sup>ème</sup> rencontre. Nous n'avons pas associé un type de traitement aux contenus abordés dans le cadre de cette réunion car la nature des échanges allaient au-delà du pédagogique, de l'administratif ou de la logistique. Pour cette rencontre du comité pédagogique, les enseignants avaient convenu de tenir une réunion de mise au point. Plusieurs ressentaient un inconfort au sein du groupe, un certain nombre de tensions n'avaient pas été réglées et commençaient à prendre de l'ampleur. Alors, il a été décidé de discuter de ces difficultés, de les confronter et de les surpasser collectivement. Dans cette perspective, il

nous apparaît très difficile de catégoriser ce type de contenu, surtout qu'il s'agit d'une situation unique dans toute notre observation.

Ainsi, sur les neuf autres rencontres du comité pédagogique observées, onze (11) des sujets de discussion ont été traités d'un point de vue pédagogique et ils ont fait l'objet d'une réflexion pédagogique, huit ont été abordés d'un point de vue essentiellement administratif et quatre d'un point de vue davantage logistique. Alors que l'équipe-école souhaitait privilégier un traitement pédagogique des sujets, l'analyse de ces résultats nous amène à constater que ce souhait n'a pas pu être respecté pleinement à toutes les rencontres. En effet, la vie même de l'école et ses enjeux contextuels ont induit à certaines reprises les participants à axer les rencontres sur une diversité de préoccupations, parfois d'ordre administratif ou logistique. Par exemple, lorsqu'il a été question de la création d'un nouveau poste d'enseignant ou bien des diverses discussions entourant la gestion de la grève étudiante, ces sujets ont été abordés essentiellement d'un point de vue administratif ne permettant pas une analyse éducative de fond et ainsi atteindre le sens souhaité par l'équipe-école pour les rencontres du comité pédagogique. Ceci dit, il faut aussi considérer que notre observation s'est déroulée sur un court laps de temps, à une période précise (les trois derniers mois de l'année scolaire). De plus, le début de notre observation a coïncidé avec le déclenchement de la grève des étudiants de l'école, un événement hautement inhabituel et perturbateur du fonctionnement régulier. Ainsi, afin d'obtenir une vue d'ensemble d'une année complète en termes de sujets abordés, nous avons analysé les comptes-rendus des rencontres du comité pédagogique de l'année 2003-2004<sup>17</sup>. Dans le tableau 9, on retrouve une liste des sujets principaux qui ont été discutés lors de cette période. D'autres sujets ont été traités durant cette année là, mais il s'agit surtout de points d'informations (annonce de conférences, coordination de tâches, etc.). Nous ne les avons pas insérés dans ce tableau puisqu'il n'y avait pas discussion ni d'échange autour de ces points.

---

<sup>17</sup> Les comptes-rendus des années 2001-2002 et 2002-2003 n'existent plus, ce qui a empêché d'étendre notre analyse à ces années là.

**Tableau 9 Principaux sujets par la communauté d'apprentissage en 2003-2004**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toxicologie (élaboration d'un protocole, révision, mise en œuvre)</li> <li>• Règles d'affichage dans l'école</li> <li>• Choix des professionnels de l'équipe-école</li> <li>• Projet de voyage à New York avec des élèves</li> <li>• Projet d'une simulation d'élections dans l'école, en marge des élections fédérales</li> <li>• Discussions de cas d'élèves</li> <li>• Vie étudiante (ce qui en fait partie),</li> <li>• Suivi d'élèves (révision du processus)</li> <li>• Horaire de classe</li> <li>• Gestion du temps</li> <li>• Tutorat de groupe et individuel</li> <li>• Titulariats</li> <li>• Portfolios des élèves</li> <li>• Expansion de l'école Le Vitrail</li> <li>• Organisation d'une journée d'activité physique</li> <li>• Retour sur la soirée d'émulation de la CSDM</li> <li>• Planification de conférences pour les élèves (Exemples de thèmes : homosexualité, toxicomanie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion du parc informatique</li> <li>• Sorties éducatives</li> <li>• Ateliers pédagogiques thématiques</li> <li>• Présentation de Robert Cadotte</li> <li>• Rythme de travail des élèves</li> <li>• Enseignement magistral VS Ateliers pédagogiques</li> <li>• Règles de vie</li> <li>• Retour sur la rentrée scolaire</li> <li>• Intégration des nouveaux élèves</li> <li>• Évaluation (Bulletin)</li> <li>• Engagement des élèves</li> <li>• Examens</li> <li>• Auto-évaluation</li> <li>• Éthique du financement de projets étudiants</li> <li>• Motivation et estime de soi</li> <li>• Différentes stratégies cognitives</li> <li>• Préparations d'ateliers pédagogiques thématiques pour les élèves (Thèmes : droits humains et systèmes politiques; langues, linguistique, culture, coutumes et origines; utilisation des ressources; éthique, valeurs et religion)</li> </ul>
--	--

À la lumière du tableau 9, on constate que le contenu des rencontres de l'année 2003-2004 comporte une forte prédominance de sujets pédagogiques. Cependant, n'ayant pas assisté aux rencontres, il est difficile d'évaluer l'ampleur de l'exploitation pédagogique de ces sujets. Néanmoins, l'exploration réalisée nous donne une idée plus précise des types de contenus qui sont abordés dans le comité pédagogique. À la lumière de ces résultats, il semble que le sens que l'équipe-école a voulu donner au comité pédagogique, à savoir de créer un lieu de discussions pédagogiques, soit respecté.

Par ailleurs, notre analyse des ordres du jour ainsi que nos observations nous ont permis de constater que les sujets qui sont traités de façon administrative sont rarement inscrits à l'ordre du jour : ils sont ajoutés en séance. À ce sujet, certains enseignants ont soulevé cette problématique et considèrent que les ajouts en séance devraient être exceptionnels. Nous aborderons davantage cette situation dans les enjeux auxquels fait face cette pratique de communauté d'apprentissage.

L'analyse approfondie des contenus laisse transparaître les préoccupations de l'équipe-école et son désir d'exploration pédagogique et d'actualisation. Tout d'abord, sur le plan des préoccupations, on constate que des thèmes associés directement aux élèves occupent une place prépondérante, plus de 50%, dans les sujets de discussion du comité pédagogique (tabl. 10). Il semble y avoir un souci d'ancrer les discussions dans le quotidien de la pratique enseignante. Ces échanges ne sont donc pas détachés de cette réalité, mais au contraire ancrés dans celle-ci. Aussi, tout en étant en moins grande proportion que les sujets concernant les élèves (environ 25%), les sujets concernant la gestion et l'organisation de l'école semblent être également une préoccupation pour l'équipe. Il y a un intérêt de l'équipe à prendre part aux décisions administratives de l'école. Par ailleurs, divers sujets témoignent d'un désir d'exploration et d'actualisation. Ces contenus, davantage liés à la pratique enseignante, occupent la même place que les discussions en lien avec la gestion et l'organisation de l'école, soit 25%. Aussi, ces contenus apparaissent comme ayant un potentiel très riche en regard de la pratique réflexive quotidienne car ils sont en lien avec des activités mises en œuvre de façon régulière (titulariats, tutorat, auto-évaluation, évaluation, etc.). La réflexion sur la pratique constitue un élément majeur dans le processus d'apprentissage et de formation continue des participants, nous explorerons d'ailleurs cette dimension plus en profondeur lorsque nous discuterons des apprentissages réalisés dans le cadre de cette pratique.

**Tableau 10** Contenus des discussions de la communauté d'apprentissage lors de l'année scolaire 2003-2004 et du printemps 2005

<b>En lien direct avec les élèves</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grève des élèves</li> <li>• Cas particuliers d'élèves</li> <li>• Dépassement de soi</li> <li>• Projet d'élève : création d'un local étudiant</li> <li>• Examens de juin</li> <li>• Ponctualité des élèves; absences et retards</li> <li>• Retour sur une pièce de théâtre avec les élèves</li> <li>• Organisation des choix de cours avec les élèves</li> <li>• Élaboration d'un protocole en toxicologie, sa révision et sa mise en œuvre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation d'une journée d'activité physique</li> <li>• Retour sur la soirée d'émulation des élèves de la CSDM</li> <li>• Préparations d'ateliers pédagogiques thématiques pour les élèves (Thèmes : droits humains et systèmes politiques; langues, linguistique, culture, coutumes et origines; utilisation des ressources; éthique, valeurs et religion)</li> <li>• Planification de conférences pour les élèves (Exemples de thèmes : homosexualité, toxicomanie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Règles d'affichage dans l'école</li> <li>• Sorties éducatives</li> <li>• Rythme de travail des élèves</li> <li>• Intégration des nouveaux élèves</li> <li>• Règles de vie</li> <li>• Engagement des élèves</li> <li>• Retour sur la rentrée scolaire</li> <li>• Projet d'une simulation d'élections dans l'école, en marge des élections fédérales</li> <li>• Vie étudiante (ce qui en fait partie),</li> <li>• Projet de voyage à New York avec des élèves</li> <li>• Motivation et estime de soi</li> </ul>
<b>Contenus théoriques</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socio-constructivisme</li> <li>• Tutorat de groupe et individuel</li> <li>• Titulariats</li> <li>• Portfolios des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation d'un conférencier invité</li> <li>• Enseignement magistral VS Ateliers pédagogiques</li> <li>• Évaluation (Bulletin)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-évaluation</li> <li>• Valeurs et croyances par rapport au projet</li> <li>• Exposés sur les stratégies cognitives</li> </ul>
<b>En lien avec la gestion et l'administration globale de l'école</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Création d'un 10<sup>e</sup> poste</li> <li>• Répartition du temps d'enseignement</li> <li>• Éthique du financement de projets étudiants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planification du contenu des journées pédagogiques</li> <li>• Horaire de classe</li> <li>• Expansion de l'école Le Vitrail</li> <li>• Services professionnels de l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion du temps</li> <li>• Gestion du parc informatique</li> <li>• Processus d'admission des élèves, évaluation annuelle en rapport avec le projet</li> </ul>

Généralement, lors des réunions du comité pédagogique, les discussions portent sur un ou deux sujets précis par rencontre. Par ailleurs, certains sujets seront traités sur plusieurs semaines. Ainsi, lorsqu'il a été question du problème d'absentéisme à l'école, le comité pédagogique en a discuté pendant trois rencontres. À ce propos, il est intéressant d'illustrer

comment un sujet peut être traité d'un point de vue pédagogique alors qu'à priori il s'agit d'un sujet qui pourrait être traité d'un point de vue administratif. Le problème de l'absentéisme et des retards au secondaire est souvent abordé dans les écoles secondaires québécoises par des mesures coercitives allant du devoir supplémentaire jusqu'à la suspension en passant par la retenue. Lorsqu'il a été question de ce problème lors des rencontres de la communauté d'apprentissage, l'équipe-école s'est questionnée sur la pratique des enseignants, plus particulièrement sur leurs pratiques lors des périodes d'enseignement où le problème était le plus aigu. Ainsi, les participants ont choisi d'explorer les changements possibles dans leur pratique lors des périodes de titulariat qui débutent et terminent chaque journée de la semaine afin d'intéresser davantage les élèves et enrayer du même coup le problème de l'absentéisme et du retard. Ils ont traité ce cas selon une approche pédagogique et analytique enrichissantes visant l'amélioration de l'intervention éducative sur cet aspect.

Les discussions concernant des cas particuliers d'élèves constituent un autre exemple de sujets intéressants au point de vue de l'enrichissement de la pratique des enseignants. En effet, à tous les comités pédagogiques ou presque, des cas spécifiques d'élèves sont traités. Parfois, il peut s'agir du cas d'un seul élève, parfois de plusieurs. Les problèmes discutés sont de diverses natures, mais les thèmes les plus abordés sont le manque de motivation et le désir d'abandon de l'école. L'enseignant responsable de l'élève expose alors aux autres participants la situation à laquelle fait face l'élève, la discussion est ouverte et chaque enseignant contribue en partageant ce qu'il connaît de cet élève. Par exemple, dans le cadre d'une discussion à propos d'un élève ayant des problèmes de concentration, un enseignant pourrait mentionner que cet élève fonctionne très bien avec lui lorsqu'il est isolé du bruit. Au bout de l'exercice, l'enseignant qui aura amené le cas de cet élève à l'ordre du jour du comité pédagogique sortira de cette rencontre mieux outillé pour répondre aux besoins de cet élève et tous les membres se seront enrichis par l'analyse réalisée.

#### **4.3.4 La dynamique**

Notre présence sur le terrain nous a permis de constater que la dynamique au sein de cette communauté d'apprentissage est essentiellement déterminée par la communication entre les

participants et par les relations interpersonnelles que cette dernière contribue à bâtir entre ceux-ci. La prochaine section présente ces différentes dimensions caractérisant la dynamique de la pratique de communauté d'apprentissage.

#### **4.3.4.1 La dynamique propre au fonctionnement des échanges**

La communication est au cœur de cette expérience. Tel qu'énoncé précédemment, cette pratique d'apprentissage collaboratif repose sur une approche dialogique, tributaire de la communication entre les participants. L'analyse des rencontres du comité pédagogique a permis d'identifier plusieurs caractéristiques importantes du type de communication privilégiée par les participants : le ton employé, le respect d'autrui, l'écoute, la discipline, la confiance.

En premier lieu, il importe de souligner le ton que les participants utilisent lorsqu'ils s'adressent au groupe. De manière générale, un participant qui a une critique ou un commentaire plus « sensible » à émettre s'adressera au groupe en utilisant la première personne (le « je ») afin d'exposer sa perception des choses. Il s'agit d'une technique de communication qui adoucit les tensions et les conflits puisqu'on évite de tomber dans l'accusation et la confrontation (Adler et Towne, 1991) : « Le climat est tendu aujourd'hui. Les profs discutent de la grève étudiante, ils ne savent pas par où débiter [...]. Chacun parle au « je » lorsqu'il s'exprime [...] » (Journal de bord).

Ensuite, dans les discussions, une règle semble de mise et se reflète même au-delà de la communication entre les participants, il s'agit du respect d'autrui. Celui ou celle qui n'est pas en accord avec un point de vue s'exprime sur le sujet, mais toujours de façon respectueuse en justifiant sa vision des choses. Par exemple, lorsque l'un d'entre eux constate qu'il a dérangé le groupe, en chuchotant par exemple, il s'excuse rapidement auprès des autres. Ils sont la plupart du temps très concentrés sur leurs échanges. Il y a une très bonne écoute et une très bonne réceptivité de la part de tous. Parfois, certains sujets ou événements peuvent venir perturber cela, comme ce fut le cas lors de la grève étudiante. Dès lors, l'écoute n'est pas nécessairement optimale mais le respect demeure néanmoins très présent.

Par ailleurs, une caractéristique des plus frappantes lors de nos observations s'est révélée être l'autodiscipline dont font preuve les participants. Par exemple, lorsqu'ils commencent à se couper la parole, ils s'arrêtent rapidement de parler et vont lever la main pour reprendre les tours de parole. Il est extrêmement rare qu'un participant intervienne sans avoir demandé un tour de parole. Ceci fait en sorte que les discussions ne sont pas cacophoniques ce qui permet une grande écoute de la part de tous. Selon un participant fondateur, cette discipline collective est probablement l'aspect qui s'est le plus développé au sein du groupe avec le temps. Au début, une telle culture de fonctionnement n'était pas ancrée chez les participants, cela s'est construit progressivement.

Aussi, tel que nous l'avons mentionné précédemment et comme il est courant dans les équipes de travail collaboratif, certains participants assument un leadership particulier au sein du groupe. Ceci influence grandement la dynamique, en particulier en ce qui concerne la participation aux discussions. Dans certaines situations, les personnalités fortes peuvent provoquer une certaine intimidation, certains oseront peu prendre la parole : « Il y a des gens qui parlent plus, des gens qui parlent moins. Il y a des gens qui se sentent intimidés parce qu'il y en a qui parlent plus. Ils ont l'impression qu'il y en a qui veulent prendre plus de place, d'autres moins de place » (Entrevue individuelle 2).

Les interventions des leaders du groupe ont sans doute une grande influence sur la dynamique qui se construit. Ce sont surtout eux qui vont diriger les discussions et qui vont faire cheminer le groupe. L'absence d'un des leaders aura beaucoup plus d'impact sur la dynamique que l'absence d'un participant qui prend peu de place.

Cette situation de déséquilibre a été abordée avec quelques enseignants leaders et également avec le conseiller externe. Ce dernier mentionnait que cela est propre à chaque groupe de discussion, qu'il y a toujours des personnes pour qui il est plus aisé de prendre la parole en groupe que d'autres et que l'équipe de l'école Le Vitrail doit apprendre à travailler avec cette réalité. Elle doit développer des stratégies pour s'assurer que les enseignants plus timides puissent exprimer leur visions, leurs opinions, leurs points de vue sur les décisions à prendre collectivement par le comité pédagogique. Les enseignants leaders ont manifesté le souhait

que les participants s'exprimant peu prennent plus régulièrement la parole. Une ouverture en ce sens est bien présente au sein de ce groupe. À cet égard, la stratégie du travail en sous-groupe représente une piste de solution à exploiter, il est souvent plus facile de s'exprimer en groupe restreint qu'en grand groupe.

#### **4.3.4.2 La dynamique associée au réseau de relations entre les participants**

Le réseau de relations qui se développe entre les participants est étroitement associé au type de communication qui se produit entre les participants. Il constitue un élément fondamental sur lequel repose la pratique de communauté d'apprentissage. En effet, si les participants n'entrent pas en relation avec autrui, le processus de co-apprentissage n'existe pas car en l'absence de relation il ne peut pas y avoir de communication (Richard, 1996).

Au sujet de la relation entre les participants, il est à noter que les liens de proximité et de complicité qui existent entre eux constituent une première caractéristique marquante de cette pratique de communauté d'apprentissage. En effet, la première impression qui s'est dégagée des observations réalisées est que les participants semblaient être davantage des amis que des collègues de travail. Toutefois, cette impression s'est nuancée avec le temps d'observation, notre présence prolongée nous permettant de constater qu'ils ont une relation collégiale et conviviale mais qui ne se traduit pas nécessairement par une relation d'amitié. Ceci étant dit, le lien entre ces enseignants apparaît très fort et on ressent une grande complicité au sein de l'équipe.

Une autre caractéristique de la relation entre ces participants est l'omniprésence de l'entraide. Par exemple, sur le plan des discussions, lorsque l'un d'entre eux perd le fil de son idée, un autre va répéter ce qu'il était en train de dire pour l'aider à retrouver son idée. Aussi, si un participant mentionne ne pas bien saisir l'idée qui vient d'être émise, il va se trouver une autre personne pour reformuler l'idée et permettre à ce dernier de bien saisir ce dont il est question. Souvent, un des membres va reformuler une idée émise par un collègue et la valider auprès de lui pour s'assurer s'il a bien saisi l'idée. Cette pratique contribue à la compréhension générale du groupe et favorise la cohérence au sein de l'équipe puisqu'elle

permet de vérifier si tout le monde a la même compréhension d'un sujet. L'entraide va également se vivre au quotidien dans la pratique, les enseignants vont régulièrement se donner de l'aide mutuellement et parfois n'attendent pas qu'on leur demande de l'aide, ils vont intervenir d'emblée : « [...] il y a des fois où on voit que les autres sont dans le pétrin, je pense à cet enseignant qui cet automne ne voyait même pas qu'il en avait tant que ça et qu'à un moment donné, c'est l'équipe qui lui a dit : « tu ne trouves pas que tu en as tant que ça ? (et l'enseignant de répondre) Ah oui ..., c'est vrai, c'est peut-être pour ça que je suis fatigué » (Entrevue de groupe 2).

#### **4.3.5 Enjeux au sein de la communauté d'apprentissage**

Cette pratique a été, est et sera confrontée à des enjeux de divers ordres et de diverses natures. Les enjeux passés ont été une source riche d'apprentissage pour les participants et ont contribué énormément au processus de maturation et de développement de la communauté d'apprentissage. La prochaine section présente les principaux enjeux qui sont associés soit au processus de co-apprentissage, soit à la dynamique de la pratique. Nous avons relevé ces enjeux avec l'observation participante, l'analyse des questionnaires d'enquête et des entretiens individuelles. Aussi, ces enjeux ont fait l'objet d'une discussion avec les participants à la fin de l'expérimentation afin de valider notre première analyse.

##### **4.3.5.1 Enjeux relatifs au processus de co-apprentissage**

Le processus de co-apprentissage qui se retrouve au cœur de cette pratique présente certaines spécificités qui peuvent être considérées tantôt comme des avantages, tantôt comme des difficultés ou même comme des obstacles à un apprentissage riche, approprié, de qualité et pertinent par rapport aux objectifs de l'école. Nous avons regroupé dans le tableau qui suit une liste regroupant les différents éléments relatifs au processus de co-apprentissage identifiés par les enseignants.

**Tableau 11 Avantages et difficultés reliés au processus de co-apprentissage selon les enseignants**

Avantages	Difficultés
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet une communication régulière et récurrente entre tous les intervenants</li> <li>• Développe une cohérence et une cohésion interne</li> <li>• Allège la pression reliée au travail individuel</li> <li>• Contribue au partage d'expertise professionnelle</li> <li>• Enrichit la pensée des participants par la diversité de points de vue</li> <li>• Réduit l'isolement professionnel</li> <li>• Favorise l'entraide entre les participants</li> <li>• Permet de supporter plus aisément les collègues</li> <li>• Réduit l'épuisement professionnel</li> <li>• Favorise le développement des compétences professionnelles</li> <li>• Favorise l'intégration des nouveaux enseignants</li> <li>• Permet de désamorcer les tensions affectives qui peuvent naître au sein de l'équipe</li> <li>• Améliore le sentiment de confiance personnelle et professionnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constitue un processus lent</li> <li>• Crée des conflits de personnalités et d'idées par moments</li> <li>• Certains types d'activités ne sont pas réalisables, par exemple la rédaction de documents</li> <li>• C'est un processus exigeant sur le plan émotif et intellectuel</li> <li>• L'adaptation des travaux au rythme de chacun est difficile</li> <li>• L'intégration des nouveaux participants pour atteindre le rythme de l'équipe est difficile</li> <li>• Difficile de s'exprimer librement par peur d'être jugé par ses pairs</li> <li>• Manque de temps pour traiter de tous les sujets</li> <li>• Manque de rigueur dans certaines discussions</li> <li>• Les discussions restent parfois au niveau de la perception du problème sans aller dans les actions à prendre</li> </ul>

L'analyse du tableau 11 révèle que la majorité des avantages associés au processus de co-apprentissage sont en lien avec la réalisation de la tâche des enseignants. Notamment, l'allègement de la pression, la réduction de l'isolement professionnel et le développement des compétences professionnelles sont des avantages qui ont un impact remarqué sur l'exercice professionnel des participants. Pour ces derniers, cela se révèle professionnellement très précieux. Ils sentent que cette pratique leur permet de se développer, de s'améliorer. Tout ce processus génère un sentiment de confiance personnelle et professionnelle accru qui favorise l'expérimentation de nouvelles pratiques, qui amène les enseignants à « oser » davantage dans leur pratique.

Ceci étant dit, bien qu'on souligne les perspectives d'enrichissement grâce à ce processus, les participants y identifient également des difficultés. L'élément le plus récurrent à cet égard concerne le temps et le rythme. Les participants mentionnent se sentir toujours dans l'urgence, centrés sur l'immédiat. Ils se sentent submergés, ils ont l'impression de toujours

avoir des problèmes urgents à régler, les empêchant ainsi de traiter de sujets moins pressants mais importants pour le développement de la pratique de communauté d'apprentissage. Par exemple, lors d'une rencontre du comité pédagogique, une discussion concernant les périodes de titulariat de chaque enseignant a été déclenchée. Les enseignants ont commencé à partager leurs approches pédagogiques, leurs façons de procéder. Au moment où notre observation participante prenait fin, il n'y avait pas eu de retour sur le sujet. Il y a eu une discussion préliminaire, les participants ont pu échanger et discuter entre eux de cette dimension de leur pratique, mais ils n'ont pas, à ce jour, partagé et réfléchi sur les résultats. Est-ce que les conseils de l'un ou de l'autre ont porté fruit ? Y a-t-il encore des difficultés ? Si oui, lesquelles ? Pour quelles raisons ? Qu'est-il possible de faire ? Ces questions restent à être abordées en vue de contribuer à la consolidation des apprentissages. Cette rétroaction aurait aidé les participants à verbaliser leurs actions et à prendre conscience des changements de leur pratique. Cette étape de rétroaction sur les discussions préalables est faible actuellement. Cela apparaît comme un frein au potentiel du processus de co-apprentissage de cette expérience en termes d'enrichissement des pratiques professionnelles. Ceci nous amène à nous interroger sur les raisons qui font que cette étape de retour critique n'est pas exploitée systématiquement. C'est ici qu'entre en ligne de compte la question du temps et du rythme. La vie apparaît très intense dans cette école, les activités et les projets sont nombreux et diversifiés, les enseignants ont tendance à vouloir tout traiter de front. Dans cette perspective, ils vont accorder une priorité à tous les sujets qui nécessitent une décision, une action, une intervention. Ainsi, les participants ne repousseront jamais à une autre réunion l'étude d'un cas d'élève notamment parce qu'il y a une décision à prendre, un choix à faire. Par contre, lorsque la discussion porte sur un sujet qui n'implique pas de décision ou d'action précise, il est plus aisé pour les participants de remettre ce sujet à plus tard puisque les conséquences ne sont pas immédiates. Pour cette pratique, cette question se révèle être un enjeu de taille. En effet, en accordant la priorité aux sujets urgents, les enseignants répondent aux exigences du terrain au jour le jour. Cependant, cela se fait au détriment de discussions de fond sur des sujets éducatifs, philosophiques ou pédagogiques qui sont moins opérationnels, mais davantage susceptibles d'enrichir le processus d'apprentissage au cœur de la communauté d'apprentissage.

Une autre difficulté à laquelle sont confrontés les participants est la lenteur du processus. Permettre à chacun de s'exprimer, rechercher le consensus et l'atteindre, clarifier les pensées de chacun, il s'agit d'éléments déterminants pour le processus de co-apprentissage mais qui demandent temps, efforts et patience. Habités à un rythme effréné dans leur pratique quotidienne, certains enseignants trouvent parfois ce processus laborieux et peu efficace.

Le tableau 11 présente également certains éléments du processus qui peuvent paraître paradoxaux. Un des avantages identifiés est celui de favoriser l'intégration des nouveaux enseignants alors qu'une des difficultés relevées est cette même intégration au regard du rythme de l'équipe déjà en place. De manière générale, cette pratique de communauté d'apprentissage apparaît effectivement favorable à l'intégration des nouveaux enseignants. En effet, le partage de connaissances et d'expériences jumelé à des discussions hebdomadaires sur différents sujets fait en sorte que le nouvel enseignant ne se retrouve pas isolé. Toutefois, pour ces enseignants, le travail au sein d'une communauté d'apprentissage constitue souvent une première expérience de ce type. Un décalage dans la culture et le rythme est donc observé entre ces derniers et les autres enseignants qui y participent depuis déjà quelques années. Ainsi, certains enseignants expérimentés avouent avoir l'impression de faire un léger pas en arrière à chaque début d'année afin de permettre aux nouveaux de pouvoir participer adéquatement.

D'année en année, ce que je trouve difficile, c'est qu'à toutes les fois qu'on accueille des nouvelles personnes, c'est d'avoir l'impression de faire quelques pas en arrière... Mais en même temps, maintenant j'en suis rendu à me dire que c'est intéressant parce qu'en faisant ça on se réapproprie le processus, on revoit si c'est encore ça qu'on veut [...] (Entrevue de 1).

Par ailleurs, parmi les difficultés énoncées, plusieurs enseignants ont mentionné dans le questionnaire d'enquête qu'ils trouvaient difficile de s'exprimer librement parce qu'ils ont peur d'être jugés ou critiqués sur leurs idées. Les extraits qui suivent en témoignent, il s'agit d'éléments de réponse tirés des questionnaires d'enquêtes et fournis par cinq enseignants différents répondant à la question suivante : « Quelles difficultés rencontrez-vous en participant aux rencontres, d'un point de vue personnel ? » :

Je trouve inconfortable d'avoir à exprimer parfois un point de vue qui sera critiqué ou d'avoir à exprimer mon désaccord avec une idée qui réjouit l'ensemble de l'équipe (Extrait 1):

Il est parfois difficile d'exprimer son point de vue sans choquer certaines personnes (Extrait 2).

Je ne suis pas toujours capable de dire ce que je pense, car j'ai peur du jugement des autres (Extrait 3).

J'ai de la difficulté à m'exprimer sur certains sujets : je ne suis pas encore à l'aise (Extrait 4).

J'ai de la difficulté à dire des choses négatives, cela peut être parfois mal reçu (Extrait 5).

Lors de la compilation des résultats, nous avons accueilli cet élément avec une certaine surprise. En effet, lors des discussions de groupe, cette difficulté n'a pas été mentionnée et, surtout, les observations que nous avons faites lors des rencontres nous portaient à considérer que les participants ne se censuraient pas. Nous avons tenté de valider cet élément avec les participants lors de la dernière discussion de groupe. Cet échange nous a amené à discuter du sentiment de confiance professionnelle. Les enseignants ont confirmé alors qu'ils se censuraient à certaines reprises par manque de confiance en soi et en leurs pairs.

Le sentiment de confiance apparaît comme un enjeu de taille dans cette pratique. Cet élément a d'ailleurs été soulevé régulièrement par les participants lors de notre période d'observation. L'année 2004-2005 a été éprouvante pour plusieurs et la confiance en chacun d'entre eux s'en est parfois retrouvée ébranlée. Des événements comme la grève étudiante ou l'organisation de projets d'envergure ont fait émerger des tensions au sein de l'équipe minant ainsi la confiance entre les participants. La dynamique du groupe s'en trouve affectée car certains adoptent des comportements plus défensifs, d'autres plus méfiants parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise. Pour plusieurs, le climat de confiance agit directement sur le sentiment de

compétence comme en témoigne cet enseignant : « Personnellement, ce qui améliorerait grandement mon sentiment de compétence et mon bien-être dans l'équipe, c'est que le climat de confiance continue à augmenter » (Discussion de groupe 2).

Le sentiment de confiance au sein de cette expérience est également lié à un autre enjeu. En effet, comme nous l'avons abordé dans la section portant sur les stratégies adoptées, cette pratique de communauté d'apprentissage tente de plus en plus d'intégrer une stratégie de travail favorisant la répartition du travail en sous-groupe afin d'être plus efficace et plus fonctionnelle. Cependant, cette stratégie repose d'abord et avant tout sur la confiance mutuelle. Chaque participant doit être confiant que les autres s'acquitteront de leurs tâches et de leurs mandats adéquatement. Or, les données révèlent une certaine difficulté pour quelques-uns des participants à déléguer des mandats à leurs collègues et un certain manque de confiance se manifeste. Les raisons sont diverses : événements passés, personnalité, expériences personnelles, etc. Cette confiance, que nous pourrions qualifier de « confiance professionnelle », pose un enjeu de taille pour la communauté d'apprentissage. Il apparaît important de rassurer les participants et de développer ce sentiment de confiance au sein de l'équipe afin de la rendre plus opérationnelle.

Le sentiment de confiance est un enjeu majeur au sein de notre équipe parce qu'elle est nécessaire pour qu'on puisse être fonctionnel mais en même temps elle n'est pas acquise à bien des niveaux. Il faudrait qu'on se fasse confiance, mais des fois on ne peut pas juste faire confiance aveuglément à tous les points de vue. [...] Il faut d'abord que l'équipe, nous soyons capable d'avoir le sentiment que tout le monde a à peu près la même compréhension de l'enjeu dont il est question [...], donc cela repose sur un certain nombre de discussions pour que tout le monde puisse émettre son point de vue et qu'on puisse voir où il y a des divergences (Discussion de groupe 2).

Parmi les enjeux associés au processus de co-apprentissage, cette communauté d'apprentissage est exposée à un enjeu particulier lié au fait que les participants sont essentiellement des enseignants du secondaire. En effet, chacun possède et exerce une spécialisation dans une discipline (mathématiques, sciences, français, arts, etc.) qui se consacre donc aux besoins associés à sa discipline. De plus, chaque individu ressent des besoins liés à son propre parcours, l'un peut, par exemple, ressentir un besoin de formation en gestion de classe alors qu'un autre ressent un besoin de formation en évaluation. Néanmoins,

cette pratique de communauté d'apprentissage demeure collective et répond à des besoins collectivement exprimés et déterminés. Il peut donc exister un écart entre les besoins de chaque participant, notamment sur le plan disciplinaire, et les besoins collectifs de la communauté d'apprentissage.

Par ailleurs, toujours dans le cadre des enjeux associés au processus de co-apprentissage, les thèmes de discussion lors des rencontres du comité pédagogique témoignent de la richesse de l'expérience, de sa pertinence et de la diversité des préoccupations de l'équipe-école. Ces thèmes contribuent également à illustrer le processus d'apprentissage développé à travers cette pratique. Ceci dit, tel que nous l'avons énoncé précédemment à la section 4.3.3.8, l'analyse des contenus a soulevé un enjeu particulier, celui de traiter de contenus selon un point de vue autre que pédagogique. Dans une perspective de formation continue, le traitement pédagogique des sujets revêt une pertinence particulière et mériterait d'être exploitée à son maximum. Néanmoins, les types de contenus traités d'un point de vue administratif ou logistique ne sont pas dénués d'intérêt pour les enseignants, ils peuvent être tous aussi riches d'apprentissages divers. En effet, tous les contenus, peu importe leur nature, peuvent être une source d'apprentissage. Ils ne sont qu'un prétexte pour provoquer une discussion, une réflexion qui engendrera une construction de savoirs et le développement d'habiletés et de compétences diverses. Ainsi, malgré le fait que le souhait initial du comité pédagogique ne soit pas toujours suivi, les contenus des discussions vont générer de nombreux apprentissages riches et signifiants pour les participants.

Néanmoins, un exercice de clarification doit être réalisé par les participants afin de déterminer le ou les types de traitement des contenus qu'ils souhaitent aborder lors des rencontres du comité pédagogique. La situation actuelle crée un certain inconfort auprès de certains participants qui ont l'impression de perdre du temps de formation pédagogique. Selon eux, le comité pédagogique n'est pas l'instance pour traiter de sujets administratifs ou logistiques car il existe d'autres instances au sein de l'école pour cela, notamment le CPEPE. Il importe de clarifier cet élément afin de favoriser une cohésion plus grande au sein de l'équipe.

#### 4.3.5.2 Enjeux associés à la dynamique

Les enjeux associés à la dynamique au sein de la pratique de communauté d'apprentissage étudiée sont multiples et variés : la stabilité de l'équipe-école, les fonctions et les rôles des participants, le pouvoir exercé par certains membres. Ces différents enjeux viennent déterminer la dynamique au cœur de cette pratique et présentent des défis intéressants pour les participants et leur communauté d'apprentissage.

Le premier enjeu relatif à la dynamique concerne la stabilité de l'équipe-école. En effet, une communauté d'apprentissage est avant tout déterminée par ceux et celles qui la composent. Les qualités, les défauts, les aptitudes, les expériences, la culture de chacun s'expriment, se confrontent, se complètent et génèrent une dynamique particulière. Cette dernière se développera au fil des rencontres et des discussions, elle évoluera et se modifiera aussi au gré des changements de participants. Les départs et les arrivées de participants sont des éléments marquants pour une communauté d'apprentissage. Il s'agit d'un événement qui entraîne une modification dans la dynamique du groupe puisque cette dernière est déterminée par le tout que forment tous les participants. Dans le cas d'une communauté d'apprentissage composée de tous les membres d'une équipe-école, les arrivées et les départs sont fréquents. Le contexte scolaire fait en sorte qu'il y a généralement un roulement continu du personnel enseignant. Nous l'avons signalé précédemment, depuis la création de l'école Le Vitrail, en moyenne trois enseignants se sont joints à chaque année à l'équipe en place. La tendance pour les années à venir annonce plus de stabilité, le noyau de l'équipe s'étant solidifié, mais c'est sans compter les possibilités de congé de maternité ou de maladie. Le roulement de personnel fait partie de la réalité du milieu scolaire québécois et constitue un défi pour une communauté d'apprentissage. Ce roulement est un facteur très déstabilisant car le groupe doit constamment intégrer de nouveaux membres et en même temps faire le deuil de ceux qui ont quitté. À chaque année, l'équipe doit réapprendre à travailler ensemble puisque l'absence ou la présence d'une seule personne peut changer la dynamique. Ainsi, il s'agit d'un enjeu auquel cette équipe-école doit faire face à chaque année.

Un deuxième enjeu influençant la dynamique de la communauté d'apprentissage est relatif aux rôles et fonctions des participants et est assez fidèle aux propos de Sergiovanni (1994) à propos du type de leadership à exercer pour développer une communauté d'apprentissage en milieu scolaire. Dans notre cas, il a été particulièrement question de l'implication du directeur de l'école dans la pratique. Sa place et son rôle au sein de la pratique de communauté d'apprentissage ont suscité de nombreuses discussions et réflexions. Les données révèlent que la dynamique est très différente lorsque le directeur est présent. Les enseignants modifient leurs comportements et leurs attitudes en sa présence. En effet, les discussions sont beaucoup plus dirigées vers la tâche à accomplir lorsqu'il est présent, les échanges sont davantage opérationnels et il y a également moins d'émotivité. Comme l'a mentionné Sergiovanni (1994), les enseignants sont souvent méfiants face aux dirigeants scolaires et, dans notre cas, la crainte du jugement par le directeur a été signalée par plusieurs enseignants comme une des raisons justifiant leurs changements de comportement en sa présence, ces derniers se sentant plus à l'aise pour s'exprimer lorsque le directeur est absent des rencontres. Cette crainte du jugement est issue essentiellement de la perception que maintiennent les enseignants à propos du directeur au sein de la pratique de communauté d'apprentissage. Beaucoup d'enseignants perçoivent le directeur de l'école comme leur patron au sein même de cette pratique. Il s'installe alors une relation hiérarchique, un rapport de force se développe. Ceci détermine le type de relation et de dynamique qui s'établit au sein de la communauté d'apprentissage. Il serait possible, d'après les participants, d'atténuer ce rapport hiérarchique en clarifiant le rôle et le mandat du directeur au sein de la pratique, les raisons qui justifient sa participation, les responsabilités qu'il doit assumer, et ainsi de suite, de telle façon qu'on se trouve à développer une relation d'égalité entre le directeur et les autres participants. Actuellement, cet exercice de mise au point et de clarification des mandats et des rôles n'a pas été fait. Pour l'instant, les enseignants ont préféré choisir d'inviter le directeur de l'école à assister aux rencontres du comité pédagogique seulement lorsque son expertise est requise.

Par ailleurs, le même type d'enjeu (mais à un degré beaucoup moins important), est vécu avec la présence du conseiller externe aux rencontres. En effet, sa présence crée également une dynamique particulière bien qu'avec moins d'impact que celle du directeur. Certains

participants vont percevoir le conseiller externe comme un des initiateurs, comme quelqu'un de très important pour le projet. Parmi eux, quelques-uns ont tendance à se tourner vers lui pour obtenir son avis, sa vision des choses concernant le sujet discuté. Les données révèlent un sentiment de profond respect de la part de tous envers le conseiller externe et il y a toujours un excellent climat d'écoute et de réceptivité lorsqu'il intervient. En tant que participant externe au projet, il maintient une distance critique qui lui permet un recul que les autres n'ont pas. Ainsi, lors des échanges, il peut soulever des éléments de réflexion complètement différents qui ouvriront de nouvelles dimensions à une discussion.

Finalement, parmi les enjeux relatifs à la dynamique, on retrouve un enjeu de pouvoir, intimement lié aux relations entre les participants et aux rôles de ces derniers. Plusieurs acteurs de cette pratique exercent, à différents degrés, un pouvoir qui a des conséquences directes sur le processus, la dynamique et le déroulement des activités du comité pédagogique. Essentiellement, nous pouvons identifier deux types de pouvoir au sein de cette expérience : le pouvoir formel, explicite, prédéterminé et le pouvoir implicite, non-formalisé.

Le directeur de l'école constitue l'instance officielle de pouvoir formellement défini, préétabli. Ce pouvoir lui est reconnu en raison de son poste, des tâches qui lui sont propres ainsi que ses responsabilités. En effet, ultimement, c'est le directeur qui est responsable notamment de l'atteinte des objectifs de l'école et du respect des missions de celle-ci. Ainsi, lorsqu'il participe aux rencontres du comité pédagogique, il dispose d'un pouvoir acquis en raison des fonctions qu'il occupe dans l'école. Ce pouvoir se répercute sur un bon nombre d'aspects de la communauté d'apprentissage, entre autres sur le sujet des discussions, sur le déroulement et la conduite de celles-ci et sur les décisions à prendre. Les données révèlent également que ce pouvoir aura aussi des répercussions sur le comportement des autres acteurs de la communauté d'apprentissage. Certains vont restreindre leurs interventions par crainte du jugement d'un supérieur, d'autres vont répéter des idées déjà énoncées pour éviter de proposer une idée qui pourrait être contestée, d'autres vont tout simplement se taire.

Le pouvoir implicite, non-formalisé, se manifeste de façon plus marquée chez deux ou trois enseignants du groupe. Ces derniers exercent un leadership important qui influence la

dynamique du groupe. Ils ont tendance à prendre la parole régulièrement et leurs idées sont peu remises en question. Ce pouvoir est imputable à l'expérience que ces enseignants ont acquise dans l'école et également à leurs caractéristiques personnelles. Ce sont des participants très actifs qui ont un discours très développé et argumenté. Il devient dès lors difficile pour un autre membre de contredire l'un d'entre eux. Cependant, d'après les données, il apparaît que ces derniers, tout en possédant ce pouvoir, ne semblent pas l'exercer fréquemment. Cette attitude apparaît cruciale car elle permet au processus de co-apprentissage de suivre son cours.

Un deuxième enjeu en lien avec la dynamique concerne la viabilité de la pratique. En effet, alors que les premières années du projet ont été marquées par de nombreux changements importants, les prochaines années s'annoncent plus stables. Cette stabilité pourrait être la source d'un certain confort, d'une envie de ne pas effectuer de changements. Malgré le fait que le comité pédagogique soit une pratique institutionnalisée et qu'on pourrait penser que la continuité de la communauté d'apprentissage est assurée, il n'en demeure pas moins que si les participants ne sont plus confrontés à de nouveaux défis, s'ils ne sont pas déstabilisés dans leur pratique, le besoin des rencontres risque de s'atténuer et la pertinence de se rencontrer hebdomadairement pourrait être questionnée : « Actuellement, le plus grand risque c'est qu'on atteigne une espèce d'équilibre, de stabilité. Que les gens commencent à se sentir confortables [...] Dans le fond, il faut garder vif ce souci de repenser, de réfléchir, de poursuivre toujours le changement » (Entrevue individuelle 3).

Finalement, mentionnons que les différents enjeux soulevés dans cette section, qu'ils soient relatifs à la dynamique ou au processus de co-apprentissage, sont déterminants pour cette pratique, notamment en ce qui concerne la qualité du processus de formation continue.

#### **4.4 Un processus de formation continue**

Rappelons que cette recherche a pour objectif de dégager la pertinence d'une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école en termes de formation

continue. Nous nous attarderons donc ici au processus de formation continue identifié au sein de cette pratique.

Lorsqu'interrogés sur le sujet, tous les enseignants affirment qu'ils considèrent prendre part à un processus de formation continue à travers cette pratique. Le fait d'être constamment en réflexion, de discuter sur leurs pratiques pédagogiques, d'avoir des échanges continuels portant sur l'éducation au sens large du terme, sont autant de raisons énoncées par les enseignants de l'école dans les questionnaires d'enquêtes pour expliquer ce processus de formation continue. Nos observations et nos analyses tendent à confirmer leurs propos. En nous référant aux caractéristiques du processus de la formation continue de Cranton (1996), nous avons établi une correspondance entre ces dernières et la pratique de l'école Le Vitrail (tabl. 12)

**Tableau 12 Correspondance entre les caractéristiques de la formation continue selon Cranton (1996) et les caractéristiques de la pratique de communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail**

<b>Caractéristiques de la formation continue selon Cranton (1996)</b>	<b>Caractéristiques de la pratique collaborative de l'école Le Vitrail</b>
Continuité dans le temps	Les rencontres ont lieu à toutes les semaines et les échanges entre les participants se poursuivent en tout temps durant toute l'année scolaire.
Se déroule dans le milieu de travail	Se déroule au sein même de l'école.
Offre un contexte favorable aux rétroactions et à la réflexion sur ses propres pratiques	L'approche centrale adoptée par le groupe est l'approche dialogique en vue de favoriser le dialogue, les réflexions individuelles et collectives, les interactions et les rétroactions.
Permet une interaction avec les pairs	
Favorise une approche constructiviste	Les apprentissages se réalisent à travers les échanges, le partage entre les participants. Cette pratique s'inscrit dans une vision constructiviste de l'apprentissage.
Les enseignants sont considérés comme des professionnels apprenants	Les enseignants sont les maîtres d'œuvre de leurs apprentissages. Ils se considèrent en processus d'apprentissage.
Procure un temps et un espace adéquat pour assurer un suivi adéquat	Les rencontres font partie de la tâche des enseignants, sont intégrées dans leur horaire de travail et elles se déroulent dans une salle de réunion prévue à cette fin.

Le tableau 12 expose les caractéristiques de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail qui définissent cette pratique en tant que processus de formation continue. On constate

qu'il ne s'agit pas uniquement d'un élément précis de la pratique, mais bien que chacune de ces caractéristiques contribue à faire de cette expérience un processus de formation continue. Afin de favoriser une dynamique propice au processus de co-apprentissage désiré, les participants de cette pratique ont dû développer une culture de travail particulière. En ayant un lieu et un moment de rencontres fixes ainsi que des règles de fonctionnement précises, les participants se sont dotés d'outils leur permettant de développer une culture de travail reposant sur la collaboration et favorisant le développement d'un processus continu d'apprentissage. Sans structure ou règles de fonctionnement, le potentiel formateur de cette pratique en serait vraisemblablement réduit. Cependant, structure et règles de fonctionnement ne sont pas les seules conditions requises pour un processus de formation continue riche et approprié. Les objectifs de départ, la dynamique qui se bâtit entre les participants, les valeurs de l'institution, la volonté de mettre en œuvre un processus d'apprentissage, les efforts et les désirs des participants de mettre à profit l'apport de chacun pour un enrichissement mutuel, pour apprendre en complémentarité, sont autant d'éléments qui déterminent la qualité du processus d'apprentissage qui se vit au sein d'une communauté d'apprentissage. Ainsi, ce sont toutes les dimensions de l'expérience de l'école Le Vitrail qui contribuent à faire de cette pratique un processus de formation continue.

#### **4.4.1 Les principaux apprentissages**

Le processus de formation continue vécu par les divers participants de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail est un puissant catalyseur d'apprentissages. Ces apprentissages sont de divers types et varient selon chaque participant. En effet, certains sont d'ordre personnel, d'autres collectif. Il y en a qui sont planifiés tandis que d'autres sont émergents, résultat de la dynamique et de la constante évolution de la pratique. À travers nos observations ainsi qu'avec les propos des enseignants recueillis lors des entrevues et des questionnaires d'enquête, nous avons pu identifier une diversité de changements et d'apprentissages. Le tableau 13 présente ces éléments selon la catégorisation de Le Boterf (1995) : savoirs (les connaissances et les compréhensions), savoir-faire (les habiletés intellectuelles ou techniques), savoir-être (le domaine des attitudes et des valeurs, des sentiments et des émotions), savoir-agir (domaine des compétences).

**Tableau 13 Les apprentissages réalisés dans le cadre des activités de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail (inspiré de Orellana, 2002)**

Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Savoir-agir
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoirs administratifs, fonctionnement d'une école, structure du système scolaire</li> <li>• Nouvelle conception de la responsabilisation des élèves</li> <li>• Contenus disciplinaires</li> <li>• Savoirs interdisciplinaires</li> <li>• La réforme et ses fondements.</li> <li>• Différentes stratégies d'interventions éducatives</li> <li>• Contenus des programmes disciplinaires</li> <li>• Modèles pédagogiques</li> <li>• Évaluation critériée</li> <li>• Portfolio d'élèves</li> <li>• Évaluation adaptée au contexte du Vitrail et de la réforme</li> <li>• Éducation alternative</li> <li>• Relations de pouvoirs au sein d'un groupe</li> <li>• Loi de l'instruction publique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la réflexivité et la remise en question personnelle</li> <li>• Être capable de relativiser les événements</li> <li>• Communiquer avec ses collègues</li> <li>• Animer des rencontres</li> <li>• Animer des titulariats avec les élèves</li> <li>• Développer un esprit critique</li> <li>• Développer la capacité à s'exprimer en public</li> <li>• Être capable de critiquer de manière constructive</li> <li>• Travailler en équipe</li> <li>• Travailler avec des contraintes</li> <li>• Communiquer et s'exprimer adéquatement</li> <li>• Développer l'écoute active</li> <li>• Réussir à partager ces idées</li> <li>• Développer une cohérence avec les règles de fonctionnement</li> <li>• Développer la capacité d'analyser et de réfléchir sur l'organisation pédagogique et la pratique scolaire</li> <li>• Discerner les idées préconçues et les automatismes par la réflexion collective</li> <li>• Coopérer</li> <li>• Identifier des problèmes et des difficultés surmontés pour éviter de refaire les mêmes erreurs</li> <li>• Rédiger une politique d'évaluation</li> <li>• Développer une argumentation face à différentes problématiques éducatives</li> <li>• Acquérir des habiletés de gestion de problèmes par une démarche de résolution de problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considération plus positive des élèves</li> <li>• Plus grande identité professionnelle</li> <li>• Respect de soi-même, de ses idées</li> <li>• Meilleure connaissance de soi-même</li> <li>• Plus grand sentiment de confiance personnelle</li> <li>• Respect du rythme de chacun des participants</li> <li>• Développement de l'empathie</li> <li>• Identification des valeurs personnelles, des forces, des faiblesses, des limites et des possibilités</li> <li>• Capacité à recevoir la critique</li> <li>• Respect des droits des élèves</li> <li>• Relation d'aide</li> <li>• Ouverture d'esprit</li> <li>• Indulgence</li> <li>• Entraide dans la communication</li> <li>• Respect des différences</li> <li>• Développement d'une relation positive avec les membres de l'équipe</li> <li>• Relation plus humaine avec l'environnement</li> <li>• Identification des besoins personnels</li> <li>• Plus grande motivation et engagement personnel plus profond</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervention professionnelle avec une approche de plus en plus éducative</li> <li>• Gestion de la classe de façon plus humoristique</li> <li>• Différenciation pédagogique</li> <li>• Travail interdisciplinaire</li> <li>• Détection plus rapide des élèves ayant des difficultés</li> <li>• Gestion active d'un nouveau projet</li> <li>• Conception, élaboration, intégration des approches et des stratégies pédagogiques</li> <li>• Intervention dans le tutorat d'élèves</li> <li>• Développement de son leadership dans un groupe de travail</li> <li>• Conception d'une nouvelle vision du rôle de l'enseignant</li> <li>• Conception d'un nouveau modèle d'école secondaire alternative</li> </ul>

Comme en témoigne ce tableau, les apprentissages réalisés dans le cadre de cette pratique sont très riches et de divers ordres, on y retrouve des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-agir. Ceci dit, d'après les enseignants, l'acquisition de nouvelles connaissances est faible, ils ont davantage le sentiment de développer des savoir-faire et des savoir-être, comme en témoigne cet enseignant :

C'est clair qu'on apprend des affaires, vraiment beaucoup. [...] on est vraiment au niveau des compétences plus qu'au niveau des connaissances. C'est d'apprendre des façons d'être, c'est certains savoir-faire aussi. Mais les vrais savoirs encyclopédiques, ce n'est pas la place où on les apprend. On les apprend plus en individuel. Savoir, savoir-faire, savoir-être... Bien, on est plus dans le savoir-faire et dans le savoir-être que dans le savoir (Entrevue individuelle).

Notre observation participante, l'analyse des enquêtes ainsi que celle des contenus abordés lors des rencontres tendent à confirmer cette perception. À la lumière de ces données, il semblerait que l'acquisition de connaissances ne soit pas une priorité pour cette pratique. Cependant, à certaines occasions, des contenus spécifiques sont abordés tels qu'une présentation portant sur la loi de l'instruction publique ou sur le socio-constructivisme, par exemple.

Ceci étant dit, de nombreux apprentissages réalisés dans le cadre de cette pratique sont le fruit d'un processus continu, ils se construisent à travers l'ensemble des discussions, des rencontres. Par exemple, « apprendre à communiquer avec ses collègues » ne s'acquiert pas en réalisant une activité précise à un moment spécifique, mais se développe au fil des rencontres et des occasions qui permettent au participant de communiquer avec ses collègues. Ceci traduit ce que les questionnaires d'enquêtes des participants ainsi que les entrevues réalisées avec certains d'entre eux ont révélé, c'est-à-dire que les participants ont l'impression de développer surtout leurs habiletés et leurs compétences et non d'acquérir des connaissances spécifiques. Le développement de savoirs autres que l'acquisition de connaissances spécifiques (i.e., savoir-faire, savoir-être et savoir-agir) constitue dans ce cadre là une des particularités et des richesses de cette stratégie de formation continue. Les sources et les opportunités d'acquisition de savoirs sont nombreuses dans le domaine de l'enseignement. Il existe en effet un nombre important d'activités de formation continue qui

permettent cela (congrès, cours universitaire, perfectionnement à la commission scolaire, etc.). Toutefois, les opportunités d'activités permettant de développer des savoir-être, des savoir-faire et des savoir-agir sont plus rares.

Aussi, un certain nombre des apprentissages réalisés dépassent la portée professionnelle de la pratique enseignante. Lorsqu'un enseignant mentionne que sa participation au sein de la communauté d'apprentissage lui a permis d'améliorer sa confiance personnelle, cela ne se limite pas uniquement à sa pratique professionnelle, cela implique aussi toutes les dimensions de la personne. De plus, les apprentissages sont, pour la très grande majorité, réalisés au cœur d'activités associées à une culture et un contexte spécifique, permettant ainsi de tisser des liens riches et signifiant comme le décrivent Lave et Wenger (1991) à propos du « *situated learning* ».

Très peu d'activités de formation continue vont mettre l'accent sur le développement global de l'individu. Nous croyons que c'est à ce niveau que se situe surtout la richesse de la stratégie de la communauté d'apprentissage pour le processus de formation continue des enseignants. Cette dernière contribue de façon importante au développement intégral des enseignants, un élément clé qui peut permettre à l'enseignant d'assumer de façon appropriée ses responsabilités sans cesse grandissantes dans notre société. La perspective de favoriser une prise de conscience sur la pratique enseignante et de développer la praxis constitue une piste riche en ce sens.

#### **4.4.2 Vers une culture de formation continue**

Cette expérience de communauté d'apprentissage nous permet de croire qu'il s'est développé avec le temps au sein de cette équipe-école une « culture » de formation continue. Ce concept, défini dans le chapitre 2 (p. 32) se révèle au cœur de cette expérience. Une précision qu'il convient par contre d'amener est à l'effet que les enseignants n'ont pas vraiment « choisi » (contrairement à ce que la définition propose) de s'engager dans une démarche collective puisque celle-ci est une pratique obligatoire pour l'équipe enseignante de l'école. Toutefois, selon nos observations et nos constatations, les enseignants présents à l'école ont

choisi d'y travailler en toute connaissance de cause, ils connaissaient les obligations qui s'y rattachaient, notamment celle d'une rencontre hebdomadaire de discussion, d'échanges et de réflexions collectives. Par ailleurs, comme cela a été dit au chapitre 2, Nault et Nault (2003) ont aussi abordé ce concept de culture de formation continue en mentionnant notamment que « la collégialité est considérée comme une condition essentielle à l'instauration d'une nouvelle culture de formation continue chez les enseignants » (p.193). Cette condition essentielle est une des caractéristiques de base des relations entre les participants de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail. Comme nous en avons fait état précédemment, les relations sont très collégiales, parfois même amicales. Les entrevues avec les participants fondateurs de la pratique nous ont permis de confirmer que cette culture de formation continue s'est construite au fil de l'évolution de la pratique. D'après leurs propos, les relations étaient loin d'être collégiales lors de la création de l'école. Aussi, comme nous l'avons mentionné précédemment, les discussions de l'équipe-école lors de cette période étaient très opérationnelles, la démarche collective de partage, d'échanges, de réflexion était plutôt faible, voire quasi inexistante. Il semblerait que ce soit à travers l'émergence et l'évolution de la communauté d'apprentissage que cette culture de formation continue se soit développée. En effet, au fil des quatre années de la pratique, les relations entre les participants ont pu évoluer, des liens ont pu être tissés et un savoir collectif a pu être construit. L'approche praxique contribue substantiellement au développement de cette culture de formation continue, elle invite à une réflexion sur l'action durant la pratique même de l'enseignant, ce qui constitue une caractéristique importante de la culture de formation continue. Les contenus des discussions sont dans ce cas plus étroitement liés à la vie de l'école, aux élèves et aux actions des enseignants. Les échanges et les partages entre les différents participants vont susciter une prise de conscience face à ces contenus qui contribuera à l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants.

Ce concept de culture de formation continue est crucial pour la profession enseignante puisqu'il suppose que les enseignants s'engagent dans un processus d'amélioration continue de leur pratique professionnelle, une exigence pour la profession en raison du rôle de l'enseignant au sein de la société (acteur de changement social, responsable de la transmission et de la construction de savoirs et de valeurs, etc.).

#### **4.5 La communauté d'apprentissage en milieu scolaire, une contribution importante à la profession enseignante**

Il découle des pages précédentes qu'une communauté d'apprentissage telle que celle étudiée à l'école Le Vitrail contribue grandement à l'essor et au développement de la profession enseignante. La prochaine section tentera d'exposer plus systématiquement cette contribution.

Les caractéristiques exposées de cette pratique de communauté d'apprentissage facilitent certains éléments qui déterminent la dimension professionnelle de l'enseignement, plus précisément le processus de réflexion sur la pratique, le développement continu des compétences, l'exercice d'un jugement professionnel et la capacité de travailler collectivement (CSÉ, 2004). Aussi, le fait de développer une culture de formation continue au sein même du milieu de travail dans lequel les enseignants exercent apparaît comme étant très prometteur pour l'enrichissement de la profession enseignante. Cela traduit un engagement et un souci constant d'actualisation, d'amélioration et de dépassement, des sources d'enrichissement pour une profession. De plus, les enseignants sont appelés à être actifs et autonomes dans ce processus. Contrairement aux perfectionnements traditionnels où ils occupent uniquement un rôle d'apprenant, les enseignants qui participent à une expérience de communauté d'apprentissage jouent un double rôle. Ils sont à la fois apprenants et formateurs, car ce qu'ils partagent avec les autres participants peut aider à construire des savoirs plus riches et signifiants. Ensuite, ce type de pratique contribue au développement intégral de l'enseignant. Cette dimension est cruciale considérant le rôle social croissant qu'est appelé à jouer l'enseignant. En effet, devant l'éclatement des sources de connaissances et d'influences auxquelles ont accès les élèves, entre autres l'Internet et les chaînes de télévisions spécialisées, l'enseignant a le défi de contribuer à leur apprendre le discernement, la capacité de jugement, l'argumentation et le regard critique de l'information; l'enseignant doit aider l'élève à devenir un citoyen et pour y arriver il doit lui-même devenir un praticien réflexif (Schön, 1994). Il s'agit d'une responsabilité majeure qui interpelle les attitudes, les conduites et les valeurs.

Les études de cas d'élèves constituent également une pratique extrêmement enrichissante pour la profession enseignante. En discutant à chaque rencontre le cas d'un ou de plusieurs élèves, les enseignants développent une capacité d'analyse et de diagnostic de situations les aidant par la suite à poser des interventions beaucoup plus justes et appropriées. Ils sont en meilleure position pour répondre adéquatement aux besoins de leurs élèves et à des situations diverses émergentes dans le quotidien de leur pratique professionnelle. Il est à noter que ce type de pratique est déjà assez répandu dans divers milieux professionnels mais qu'il tarde à s'implanter dans le monde de l'enseignement. Dans le domaine de la santé, une des stratégies privilégiée de formation continue des médecins est d'avoir recours à l'étude de cas issus de leur pratique professionnelle (Des Marchais, 2000). L'apprentissage par problèmes s'avère également une stratégie d'apprentissage très présente dans ce milieu. Cela pourrait-il être le cas dans le milieu de l'enseignement ? Par l'intégration de ce type de stratégie dans le quotidien de l'école, la profession enseignante en serait enrichie puisque cela encouragerait le développement d'une pratique enseignante ancrée dans la réalité.

Aussi, un autre volet important de la dimension professionnelle de l'enseignement concerne le rôle de l'enseignant au sein du système québécois de l'éducation :

Affirmer que l'enseignement est une profession, cela signifie : [...] Que l'enseignant doit être en mesure de contribuer au développement de l'institution scolaire, en particulier dans son école, mais également à l'échelle de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation [...] (CSÉ, 2004, p.27).

Le cas de l'école Le Vitrail est assez éloquent à ce sujet étant donné la culture de gestion participative qui a été développée. Comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants de l'école prennent activement part à toutes les discussions et décisions concernant la gestion de l'école. Par exemple, lors de la création d'un nouveau poste d'enseignant à l'école, tous les enseignants ont décidé ensemble de la description de la tâche associée à ce nouveau poste. En les impliquant ainsi dans certaines décisions administratives, on crée des conditions aptes à une meilleure compréhension du contexte scolaire, des enjeux, des difficultés auxquelles font face les administrations scolaires. Cette compréhension plus juste du milieu scolaire leur permet de poser des gestes professionnels plus éclairés.

Par ailleurs, nos observations nous ont permis de constater que cette pratique avait des répercussions significatives sur les rapports hiérarchiques très présents dans la vie scolaire. Nous avons pu constater un certain choc entre les valeurs de la communauté d'apprentissage et le fonctionnement hiérarchisé du milieu scolaire. Alors que dans une communauté d'apprentissage, on souhaite favoriser le dialogue, amener les participants à partager leurs expériences, leurs bons coups, leurs moins bons coups, la présence de membres ayant des statuts hiérarchiques différents au sein de l'école nécessite des efforts particuliers pour assurer un fonctionnement équilibré. Comme nous l'avons déjà évoqué, dans le cas de l'école Le Vitrail, la présence du directeur de l'école aux rencontres a une influence particulière sur la dynamique des échanges, sur les interventions des enseignants, sur les comportements et sur les attitudes. Face à cette situation, les enseignants ont décidé qu'eux-mêmes détermineraient les rencontres et les sujets de discussion où la présence de directeur d'école est nécessaire. Cette décision peut paraître comme une solution à l'enjeu du rapport hiérarchique mais soulève d'autres problèmes, dont celui du manque de communication. En assistant moins fréquemment aux réunions, le directeur est détaché du processus de réflexion et de maturation que vivent tous les enseignants de l'établissement. Ainsi, il devient plus difficile de comprendre adéquatement les décisions ainsi que les suivis qui peuvent émaner de la communauté d'apprentissage. Ceci peut provoquer des tensions et de l'incompréhension mutuelle. L'exclusion de la communauté d'apprentissage d'un acteur significatif de l'école constitue-t-elle une solution à l'enjeu des rapports hiérarchiques de l'école ? Nous répondons par la négative à cette question car le problème central se situe sur le plan de la relation et de la communication entre des individus représentant des fonctions distinctes dans un même milieu de travail, ce n'est donc pas en les séparant qu'on va leur permettre de développer une relation riche et signifiante.

La communauté d'apprentissage en milieu scolaire appelle à une redéfinition des rôles, autant ceux des enseignants que ceux des directions d'école. Les rapports entre ces deux fonctions doivent aussi être repensés. À la lumière de l'expérience étudiée, tendre vers un mode organisationnel de co-gestion apparaît comme une des voies à explorer pour un nouveau fonctionnement répondant aux nouvelles exigences éducatives du Québec. En impliquant tous les membres de l'équipe-école aux divers niveaux de responsabilité, il pourrait en

émerger une cohérence organisationnelle. Le lien s'opèrerait à partir de la classe jusqu'à la commission scolaire où les dirigeants de l'école agissent à titre de représentants de cette dernière. Ainsi, il serait souhaitable que tous les enseignants participent aux activités de la communauté d'apprentissage avec tous les membres de la direction scolaire afin de favoriser cette cohérence au sein de l'équipe-école. De plus, dans une perspective de professionnalisation, cela permet d'atteindre l'objectif formulé par le CSÉ qui est d'encourager les enseignants à « *contribuer au développement de l'institution scolaire* » (CSÉ, 2004, p.27) puisque les représentants de la direction de l'école sont des intervenants essentiels pour discuter, échanger, éclairer, conseiller les membres du corps enseignant au sujet de toutes les décisions qui touchent l'institution scolaire.

#### **4.6 Vers une pratique optimale de communauté d'apprentissage**

Nous terminons ce chapitre en présentant différentes pistes de développement qui pourraient contribuer à optimiser la pratique de communauté d'apprentissage en milieu scolaire. Dans un premier temps, nous nous attarderons au cas spécifique de l'école Le Vitrail pour lequel nous identifierons une série de changements possibles afin d'optimiser la pratique qui y est mise en œuvre. Ensuite, en nous référant au modèle mis en place à cette école, nous exposerons une série d'éléments susceptibles de développer une pratique optimale de communauté d'apprentissage dans le milieu scolaire québécois en général.

##### **4.6.1 Une pratique optimale pour l'école Le Vitrail**

L'étude de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail nous a permis de constater que cette pratique peut être un moteur de changements pour son milieu mais aussi pour elle-même. En quatre ans, les changements vécus en son sein ont été nombreux. Parfois, certains ont été émergents, non-planifiés. À d'autres moments, ils s'inscrivaient dans un plan précis, dans le cadre d'une visée particulière. Notre présence sur le terrain aura été une occasion d'interagir avec les participants et de réfléchir sur les perspectives d'orienter le changement dans une perspective d'optimisation de la pratique sur le plan pédagogique. D'une part, nous avons recueilli les visions que les participants entretenaient à ce sujet et, d'autre part, nous

avons identifié une série de changements éventuels suite à l'analyse complète du cas. Le tableau qui suit présente un bilan de ces perspectives.

**Tableau 14 Perspectives de changements identifiés par les participants en vue d'optimiser la pratique de communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail**

Changements souhaités	Dimension de la pratique de communauté d'apprentissage concernée
<p>Intégrer dans les rencontres les sujets suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les évènements à venir,</li> <li>- les perfectionnements que les participants ont suivis,</li> <li>- des retours critiques systématiquement sur les sujets pédagogiques discutés préalablement,</li> </ul> <p>Travailler davantage en sous-groupe</p> <p>Reprendre les travaux de réflexion crédités</p> <p>Avoir plus fréquemment des invités de l'extérieur, par exemple des intervenants d'autres milieux</p> <p>Réserver, de façon récurrente, un moment pour clarifier les petits « accrochages » et les divergences de perception concernant des concepts et des façons de faire.</p> <p>Ralentir le rythme de travail en traitant moins de sujets à la fois et approfondir le traitement des sujets retenus.</p> <p>Avoir des discussions plus de fond et moins de forme.</p> <p>S'en tenir surtout à des discussions de nature pédagogique</p> <p>Exploiter davantage la métacognition à travers les discussions</p> <p>Partager davantage les expérimentations de chacun</p> <p>Modifier le rôle du conseiller externe, que « le point du Conseiller » à l'ordre du jour soit directement en lien avec le sujet abordé dans la réunion.</p> <p>Partager davantage les responsabilités</p> <p>Définir plus clairement les rôles de chacun</p> <p>Définir clairement le rôle de l'animateur</p> <p>Veiller à ce que le cadre des rencontres soit respecté et établir une procédure claire</p>	<p>Approches, stratégies adoptées et fonctionnement des rencontres</p> <p style="text-align: right;"><i>Suite page suivante ...</i></p>

S'assurer qu'un temps précis soit accordé aux points ajoutés en séance pour éviter de prendre trop de temps de réunion sur ces nouveaux points.  Développer un mode de fonctionnement plus efficace  Être plus rigoureux en ce qui concerne l'ordre du jour, c'est-à-dire respecter le temps alloué à chaque point.	
Améliorer le sentiment de confiance au sein de l'équipe	Dynamique
Établir des priorités pour l'année et s'en tenir à cette liste	Planification
Recentrer les objectifs des rencontres	Visées

Parmi les changements suggérés, on retrouve l'idée d'effectuer des retours critiques systématiques sur les sujets pédagogiques qui sont discutés, ce qui, dans une perspective de formation continue, constitue une piste importante à exploiter. La rétroaction apparaît comme un moment privilégié qui permet de prendre conscience de ce qui a été vécu, qui consolide les apprentissages et qui met en lumière ce qui a été efficace et ce qui n'a pas fonctionné adéquatement. Comme cela a été mentionné à quelques reprises précédemment, dans le cadre de la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail, les retours ne sont pas suffisamment mis à profit alors qu'il s'agit d'une étape cruciale dans le processus d'apprentissage comme en témoigne cet enseignant :

J'essaie depuis un certain moment de décider ce qui est le plus aidant pour moi dans notre communauté d'apprentissage. Et je pense que c'est le processus en entier. Donc, je n'arrive pas à dire si c'est la philosophie du début, l'échange d'idées, le pratico-pratique où là vraiment on développe, [...] le retour après qui se fait pratiquement... qui se fait beaucoup plus rarement, je ne dirais pas pratiquement jamais, mais qui se fait beaucoup plus rarement. Et je pense qu'on perd beaucoup à ne pas faire ce retour, entre autres sur le titulariat. Moi, j'ai filmé un de mes titulariats, on était supposé l'écouter et de faire nos commentaires, faire un retour sur ce qui s'était passé, sur nos façons de voir et finalement ça n'a jamais été fait. Donc les retours sont souvent escamotés et je pense que ça serait la phase la plus importante...et c'est celle qu'on fait le moins (Discussion de groupe 2).

Une autre perspective de changement significative pour cette pratique s'avère être la réintroduction des activités de formation créditées. Comme nous en avons fait mention précédemment dans ce chapitre (p.90), certaines rencontres du comité pédagogique ont été consacrées à des discussions portant sur les réflexions personnelles et professionnelles des

enseignants. Ces derniers devaient rédiger certains travaux de réflexion et les partageaient ensuite avec leurs collègues. Ce type d'activités a été arrêté en 2004-2005 parce que la majorité des enseignants avaient obtenu le maximum de crédits universitaires disponibles pour ce genre de pratique. La reconnaissance officielle (par des crédits universitaires) de ces activités constituait la principale source de motivation pour les enseignants puisque leurs travaux de rédaction qui étaient réalisés dans ce cadre ne faisaient pas partie de leur tâche professionnelle. Dans une perspective d'optimisation de la pratique, ce type d'activités présente un intérêt tout particulier. En effet, il s'agit d'une occasion très riche qui permet à chaque enseignant de prendre du recul par rapport à ce qu'il vit et de mettre sur papier ses réflexions. Ces activités favorisent une réflexion personnelle et critique pour chaque participant. Aussi, tous les travaux sont photocopiés et remis aux enseignants, permettant ainsi à chaque participant de lire les réflexions de ses collègues. Par ailleurs, cette démarche offre une possibilité intéressante d'expression de réflexions et d'opinions pour les participants qui s'expriment peu lors des rencontres du comité pédagogique. De plus, cette pratique assure la participation de tous. En ce sens, il apparaît très intéressant de réintroduire ce type de démarche si l'on souhaite optimiser la pratique de la communauté d'apprentissage. Néanmoins, le problème de reconnaissance officielle demeure.

Finalement, bien qu'un certain nombre des changements proposés soient davantage opérationnels, tel que modifier l'ordre du jour ou accorder un temps précis aux nouveaux points à l'ordre du jour, ils peuvent également contribuer à améliorer cette pratique. Ces changements ont un potentiel d'optimisation du déroulement des discussions facilitant les échanges sur des sujets qui intéressent les participants de la pratique, mais à un degré moindre que ceux énoncés précédemment. Les modifications proposées pourraient éventuellement améliorer le fonctionnement général de la communauté d'apprentissage permettant ainsi de concentrer davantage d'efforts sur les points cruciaux d'intérêt pédagogique.

#### 4.6.2 Une pratique prometteuse pour le milieu scolaire québécois

Comme nous venons de l'exposer, une pratique comme celle de l'école Le Vitrail présente un intérêt tout particulier pour la profession enseignante. Néanmoins, elle devra être considérée comme une référence ou une source d'inspiration sans perdre de vue le caractère particulier du contexte dans lequel cette communauté d'apprentissage a émergé. L'école Le Vitrail est une école secondaire alternative qui accueille moins de 150 élèves et dont l'équipe-école est formée de 11 enseignants, un profil unique au Québec. Il s'agit d'un modèle à adapter, notamment en regard des réalités spécifiques de chaque école, mais il est certainement possible de s'inspirer de cette pratique et de développer une pratique similaire dans une autre école. La section qui suit présente quelques éléments qui pourraient constituer les fondements d'une pratique optimale de communauté d'apprentissage en milieu scolaire.

Le premier élément essentiel concerne la motivation et l'intérêt des participants. Dans le cas de l'école Le Vitrail, les enseignants souhaitaient contribuer au projet de l'école, ils avaient le désir d'y participer activement, la motivation de pouvoir contribuer à construire un projet collectif était tangible. L'imposition à une équipe-école d'une pratique de rencontres hebdomadaires obligatoires n'est pas à elle seule suffisante pour assurer l'émergence d'une communauté d'apprentissage. Il apparaît essentiel d'identifier un élément mobilisateur, un but ou un objectif général, auquel les membres adhèrent, qui soit partagé par tous et qui génère une motivation, un désir de s'y impliquer pour tous les participants. Si la motivation n'y est pas il est fort probable que les membres participeront peu ou pas aux échanges, qu'ils ne s'engageront pas pleinement dans le processus collectif de construction et de partage. En fait, le processus de co-apprentissage risque d'être fortement affecté.

Le deuxième élément important concerne certains volets de la structure à mettre en place. La pratique de rencontres hebdomadaires à l'école Le Vitrail s'est avérée cruciale pour l'émergence d'une communauté d'apprentissage, notamment parce que ces moments ont créé des conditions favorables pour les rencontres et les échanges entre les participants. Ces rencontres récurrentes ont permis de consacrer un temps et un espace spécialement destinés à la discussion, à la réflexion, à la résolution de problèmes éducatifs et pédagogiques. Les

rencontres hebdomadaires apparaissent comme étant un élément facilitateur très important dans le processus de développement d'une communauté d'apprentissage d'enseignants dans une école. En effet, sans cette structure, les enseignants échangeront au fil des jours, pourront s'enrichir probablement les uns des autres au cours de leurs discussions quotidiennes, mais cela ne sera pas systématique et régulier ni avec la participation de tous. En fixant à l'horaire un moment bien précis et un lieu établi pour échanger et discuter, on s'assure de la présence de tous les enseignants, ce qui permet également de développer une cohérence et une cohésion au niveau de l'équipe-école.

Par ailleurs, il est tout aussi important d'adopter une certaine structure de fonctionnement au sein de ces rencontres. À cet égard, le cas de l'école Le Vitrail illustre une façon de faire à considérer. En effet, l'organisation des rencontres hebdomadaires, à savoir la préparation de l'ordre du jour, la dynamique pour les droits de parole, les rôles officiels (animateur, preneur de notes), etc. favorisent énormément le déroulement global des rencontres et la mise à profit du temps et de l'apport de chacun. Cette organisation interne n'est pas spécifique à une expérience de communauté d'apprentissage, il s'agit de caractéristiques générales définies pour assurer la gestion efficace d'une réunion, quelle qu'elle soit. Néanmoins, ces choix de gestion sont des outils très utiles pour structurer les discussions et pour aider à créer un climat serein pour le dialogue et les échanges et ainsi permettre une construction collective de savoirs. Aussi, ces outils contribueront à structurer les discussions afin de synthétiser et de systématiser adéquatement les échanges. Par ailleurs, nous tenons à souligner l'intérêt tout particulier que revêt la préparation à l'avance de l'ordre du jour et sa remise aux enseignants quelques jours avant la rencontre dans le cas de l'école Le Vitrail. En effet, cela leur permet d'amorcer leurs propres réflexions sur les divers sujets avant la tenue de la rencontre, ce qui enrichira d'autant plus les discussions puisque l'enseignant sera en mesure d'émettre des réflexions mûries contrairement à une situation où l'ordre du jour est déterminé en séance, limitant ainsi une réflexion préalable.

Le troisième élément essentiel pour que ce type de pratique soit porteur au niveau de la formation continue des enseignants concerne le choix des thèmes de discussion et les activités réalisées dans le cadre des rencontres hebdomadaires. Il importe que les participants

puissent discuter et réfléchir sur des sujets en lien avec leur pratique professionnelle quotidienne. L'expérience de l'école Le Vitrail nous a permis de réaliser qu'il est trop facile de tomber dans l'urgence, de reproduire le rythme effréné de la société actuelle. Ainsi, nous croyons que pour maximiser l'apport de cette pratique, il est primordial d'établir un certain nombre de sujets de discussion à l'avance qui peuvent répondre aux besoins professionnels de l'équipe d'enseignants. Toutefois, il convient d'être également à l'écoute du milieu, de la réalité quotidienne et des besoins associés à celle-ci et de laisser la place à des sujets émergents. D'ailleurs, ces sujets auront une plus grande signification parce qu'ils sont liés à la pratique quotidienne des enseignants. Ceci dit, il apparaît tout de même important d'élaborer une liste de thèmes au début de l'année scolaire en fonction des propositions des enseignants et des besoins issus des contextes changeants puisque cela fixera certains objectifs sur lesquels travailler au cours l'année. On peut penser ici qu'une équipe-école pourrait déterminer, par exemple, parmi ses thèmes l'auto-évaluation, suscitant au cours de cette année-là une réflexion collective sur ce sujet et peut-être l'implantation d'un système d'auto-évaluation dans toutes les classes. Ainsi, dès le début de l'année, les enseignants connaîtront les thèmes à discuter durant l'année scolaire, permettant déjà d'amorcer une réflexion personnelle sur ceux-ci.

En regard des activités à réaliser dans le cadre de cette pratique, la réalisation de travaux de réflexion, telle que vécue dans la communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail apparaît comme une activité très enrichissante pour les enseignants et mérite d'être exploitée dans une pratique de ce type. Toutefois, les enseignants pourraient être réfractaires à l'idée de rédiger des travaux de réflexion en raison de leur charge de travail. En libérant les enseignants pour certaines rencontres hebdomadaires afin qu'ils puissent rédiger leurs travaux, il devient alors possible d'éviter la surcharge.

Ceci amène à considérer l'importance de la participation de tous les membres de l'équipe enseignante à cette pratique. Doit-on obliger tous les enseignants à prendre part à une pratique collective d'apprentissage ? Dans le cas de l'école Le Vitrail, compte tenu de la nature alternative de l'école, de ses valeurs et de ses fondements, la participation de tous les enseignants coulait de source. Cependant, au sein d'une école régulière, primaire ou

secondaire, faut-il que tous les enseignants prennent part à ce genre de pratique ? La viabilité ainsi que la richesse de ces rencontres repose sur la participation de tous, il apparaît donc important de créer des conditions afin que tous participent. Toutefois, chacun doit être convaincu du bien fondé de la pratique sans quoi la dynamique des rencontres sera négative, tel que l'a vécu l'expérience de l'école Le Vitrail à sa première année. Fondamentalement, les enseignants doivent avoir un besoin commun qui les réunit. À cet égard, les écoles alternatives ont une longueur d'avance sur les écoles régulières en raison de l'adhésion collective à laquelle tous les enseignants sont appelés à s'engager ainsi qu'aux valeurs et aux projets éducatifs qui généralement aspirent à une construction collective de l'école. Néanmoins, il est envisageable pour une école régulière d'avoir ce type de pratique si une volonté commune de la part des enseignants se manifeste. Par ailleurs, il faut également considérer le nombre de participants à une rencontre. Une majorité d'équipe-école sont constituées de plus d'une quinzaine d'enseignants et de spécialistes. Au-delà d'un certain nombre de participants, les discussions et les échanges deviennent beaucoup plus difficiles et moins riches. Dans ces cas-là, il faut davantage considérer des communautés d'apprentissage formées par des équipes-cycles par exemple, avec un nombre plus restreint de participants afin de s'assurer de la participation et de l'implication de tous dans le processus de co-apprentissage.

## CONCLUSION

La présente étude s'est attardée sur une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par tous les membres d'une équipe-école. Les visées de cette recherche se justifiaient, d'une part, par l'intérêt suscité par le développement de stratégies de formation continue pour les enseignants répondant aux nouvelles exigences professionnelles et aux différents constats émis à propos de la formation continue des enseignants et, d'autre part, par le besoin de repenser l'organisation du travail enseignant de manière à favoriser le travail en collaboration.

Avec l'importance de plus en plus grande pour la société que prennent divers enjeux globaux tels que la mondialisation, la marchandisation du savoir et la surconsommation, le monde de l'éducation est directement interpellé afin de trouver des pistes de solution à exploiter pour contrer les tendances lourdes (individualisme accru, compétitivité excessive, exclusion sociale, etc.) qu'entraînent tous ces enjeux. Parmi ces pistes de solution, certains pays ont mis en œuvre une réforme éducative, dont le Québec.

Les changements proposés par cette réforme mise en place en 2000 sont nombreux et importants. Parmi ceux-ci, de nouvelles exigences professionnelles pour les enseignants ont été émises par le MÉQ (2001). Au cœur des nouvelles exigences, on identifie une volonté claire de développer le travail avec les pairs. On invite à la collaboration, au partage, à la coopération, aux échanges entre les enseignants. Ceci présente un certain nombre de défis à divers niveaux, notamment pour la formation continue des enseignants.

La formation continue des enseignants est envisagée comme une dimension fondamentale de la profession enseignante. De par son rôle au sein de la société (changement social, transmission et construction de savoirs et de valeurs, etc.), cette profession exige de

l'enseignant une actualisation constante. Par conséquent, il est nécessaire d'assurer une formation continue de qualité appropriée aux besoins des enseignants leur permettant de mieux répondre aux défis d'un contexte en perpétuel changement. Par ailleurs, différents constats ont été émis ces dernières années au sujet de la formation continue des enseignants (MÉQ, 1999; CSÉ, 2004; COFPE, 2000; Boucher et l'Hostie, 1997). Ils mettent en lumière les difficultés auxquelles elle est confrontée :

- Les activités existantes ne répondent pas adéquatement aux besoins;
- les activités offertes ont un caractère morcelé et ponctuel;
- il y a peu de liens entre les différentes formations;
- le lien avec la réalité de la pratique professionnelle est insuffisant;
- les activités sont considérées comme déconnectées, trop théoriques.

C'est dans ce contexte que certaines écoles ont commencé à explorer de nouvelles stratégies de fonctionnement et d'organisation qui semblent permettre de mieux répondre aux nouvelles exigences et visées éducatives du Québec tout en contribuant au processus de formation continue des enseignants. Parmi les pistes d'exploration empruntées par certaines écoles, l'une présente un intérêt particulier, il s'agit d'une pratique de rencontres hebdomadaires mise en œuvre par tous les membres d'une équipe-école. Une recherche antérieure (Orellana, Gingras et Brunelle, 2004) aura permis de constater que ce type de pratique favorise l'émergence d'une communauté d'apprentissage. Cette recherche s'est donc intéressée à cette pratique puisque les recherches portant sur la communauté d'apprentissage et les enseignants sont nombreuses, mais que celles qui s'intéressent à une communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école sont plutôt rares.

Ainsi, l'objectif de cette recherche était de dégager la pertinence d'une pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par tous les membres d'une équipe-école dans une perspective de formation continue.

La méthodologie de l'étude de cas a été retenue puisque cela permettait de décrire et d'analyser en profondeur la réalité d'une expérience concrète qui pourrait servir ensuite de repère pour des recherches futures portant sur le même thème. Le cas de l'école secondaire

alternative Le Vitrail a été choisi pour cette étude. La période de la collecte de données s'est échelonnée sur trois mois durant lesquels la stratégie de l'observation participante a permis de suivre dix rencontres consécutives du comité pédagogique de l'école. Outre cette stratégie, nous avons aussi mis en œuvre diverses stratégies de collectes de données au cours de cette période dont la recension de documents du cas, des entrevues individuelles semi-dirigées, des discussions de groupe et des enquêtes. Un journal de bord a également été tenu tout au long de la recherche. Cette diversité de sources aura permis de trianguler les données. Plus particulièrement, les diverses discussions de groupe, trois en tout, auront permis, à divers moments, de valider, de compléter, d'enrichir ou d'infirmier les données recueillies par les autres sources de collecte.

Le traitement et l'analyse des données s'est fait selon une démarche essentiellement inductive. Les différentes catégories utilisées pour le traitement des données ont pour la plupart émergées en cours de processus. Néanmoins, certaines ont été fixées dès le départ du processus. Il s'agit des catégories correspondant aux différentes caractéristiques de la communauté d'apprentissage.

Les résultats obtenus par cette étude ont permis de tracer un portrait assez détaillé de la pratique de communauté d'apprentissage mise en œuvre par tous les membres de l'équipe-école de l'école Le Vitrail. On a pu retracer l'émergence de la pratique, identifier des événements et des décisions qui datent de la création de l'école et qui ont contribué largement à la transformation de la pratique du comité pédagogique en une communauté d'apprentissage. Ensuite, la pratique actuelle a été présentée de façon détaillée et les caractéristiques principales de la communauté d'apprentissage ont été décrites. Plus précisément, on a pu exposer les objectifs poursuivis par cette pratique, sa structure, sa mise en œuvre et son fonctionnement ainsi que sa dynamique.

Parmi les résultats recueillis, certains méritent d'être rappelés ici. Tout d'abord, il a été possible de constater que la pratique de départ s'est transformée progressivement en une communauté d'apprentissage. Elle n'a pas été créée de façon explicite dès le départ quoique certains dirigeants du projet avaient une volonté d'amener le groupe d'enseignants vers une

pratique de ce type, mais cela n'avait pas fait l'objet d'une discussion explicite. Ensuite, on a pu remarquer que certaines activités réalisées dans le cadre de cette pratique ont joué un rôle fondamental dans le développement de la communauté d'apprentissage. C'est le cas des rencontres hebdomadaires auxquelles tous les membres de l'équipe-école participent. Ces rencontres offrent un lieu régulier d'échanges, de partage et de discussions. De plus, en insérant ces activités au sein de la tâche enseignante, on évite d'alourdir indûment la charge professionnelle de l'enseignant. Ainsi, tous les membres de l'équipe-école prennent part à ces rencontres qui contribuent à développer un savoir collectif, qui favorisent la cohérence entre tous les acteurs de l'école et qui permettent également une prise de conscience individuelle et collective par rapport à la réalité vécue dans l'école.

Les résultats ont également révélé une série d'enjeux associés à la dynamique et au processus de co-apprentissage propres à cette pratique. Parmi ces enjeux, on retrouve celui du pouvoir qui semble avoir des répercussions assez marquées sur la dynamique de la communauté d'apprentissage. Le pouvoir associé à la direction ouvre la voie à des rapports hiérarchiques apparaissant en contradiction avec les valeurs promues par la communauté d'apprentissage.

Finalement, les résultats ont permis d'exposer les types d'apprentissages qui étaient réalisés dans le cadre de cette pratique. En effet, il apparaît que la participation à cette pratique ait favorisé l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être chez les participants. L'acquisition de certains savoirs, au sens de connaissances, fait également partie des apprentissages réalisés par les participants, mais à un degré moindre que les deux types précédents.

Par ailleurs, la pratique de communauté d'apprentissage est perçue et vécue par les participants comme un processus de formation continue. Les enseignants considèrent qu'ils se développent professionnellement et personnellement à travers les différentes activités de la pratique. Aussi, les différentes caractéristiques de la communauté d'apprentissage correspondent aux caractéristiques de la formation continue de Cranton (1996).

La présente étude poursuivait deux buts : contribuer au développement de stratégies de formation continue des enseignants et enrichir la théorie de la communauté d'apprentissage en milieu scolaire.

L'étude du cas de l'école Le Vitrail a permis de tendre vers ces deux buts. Tout d'abord, l'analyse de cette pratique aura permis d'exposer les caractéristiques propres à une communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école. On a pu mettre en lumière les avantages que cela comporte, les contraintes que cela suppose, ainsi que les défis qui se posent aux différents acteurs.

Ensuite, la pratique mise en œuvre dans cette école s'avère être un processus riche et significatif de formation continue pour les enseignants qui se démarque des activités traditionnelles de formation continue. En effet, comme cela a été souligné préalablement, les sources de formation continue sont nombreuses en enseignement, les intervenants sont multiples et il y a très peu de liens entre eux. Aussi, la plupart de ces activités favorisent l'acquisition de savoirs, au sens de connaissances. La pratique de communauté d'apprentissage de l'école Le Vitrail permet donc le développement de savoir-être et de savoir-faire, deux dimensions très importantes au cœur de la réforme, directement en lien avec la réalité de leur milieu de travail, et ce, au sein même du vécu de cette réalité. De plus, contrairement aux activités traditionnelles de formation continue, cette pratique favorise le développement intégral des enseignants, un élément clé qui aide l'enseignant à assumer de façon appropriée ses responsabilités sans cesse grandissante dans la société.

Cette recherche n'aspire pas à une généralisation. Le cas de l'école Le Vitrail est unique pour diverses raisons et il devrait être perçu davantage à titre de référence ou d'inspiration. Néanmoins, plusieurs caractéristiques de cette pratique peuvent servir de fondements dans le but de mettre en œuvre une pratique de communauté d'apprentissage en milieu scolaire. Parmi les éléments identifiés, on y retrouve la motivation et l'intérêt des participants, la structure de la pratique, le fonctionnement des rencontres, la nature des discussions ainsi que les activités qui y sont développées.

Finalement, il convient de souligner que cette étude n'est pas une fin en soi. Diverses sont les dimensions qui n'ont pu être étudiées et analysées en profondeur et mériteraient qu'on s'y attarde. Par exemple, l'analyse d'un autre cas présentant des fondements similaires (communauté d'apprentissage mise en œuvre par une équipe-école, rencontres hebdomadaires, etc.), mais dans une école régulière, permettrait de dégager des points de comparaison contribuant ainsi à l'enrichissement de la théorie de la communauté d'apprentissage. Il serait également intéressant d'étudier plus en profondeur le rôle que joue la pratique de rencontres hebdomadaires dans l'émergence de la pratique de communauté d'apprentissage. Aussi, pour cette étude, nous avons choisi de n'observer essentiellement que les rencontres hebdomadaires de l'équipe-école. Une observation plus continue, ancrée dans le quotidien de l'enseignant pourrait permettre de dégager un volet que nous avons très peu abordé dans cette recherche, à savoir le lien qui s'opère entre les activités de la communauté d'apprentissage et la pratique des enseignants au quotidien. Les pistes de recherche suite à cette étude sont donc multiples. Il s'agit d'un sujet riche possédant un potentiel qui mériterait d'être exploité pour l'avenir de la profession enseignante.

## APPENDICE A

### QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Nom :

Le présent questionnaire d'enquête porte sur une pratique pédagogique mise en œuvre à l'école secondaire alternative Le Vitrail de la CSDM. De façon récurrente, l'équipe-école se réunit à chaque mercredi après-midi pour réaliser des rencontres à contenu essentiellement pédagogique. Ce questionnaire a pour objectif d'explorer les perceptions, la compréhension et l'analyse que font les participants, les participantes, de cette pratique et le sens que celle-ci acquiert pour eux, pour elles, en terme de formation continue.

- 1. Depuis combien de temps participez-vous aux rencontres du mercredi de l'école Le Vitrail ?**
  
- 2. D'après vous, quels sont les objectifs poursuivis par cette pratique de rencontres récurrentes de discussion et d'échange de l'équipe-école ?**
  
- 3. Quels sont vos intérêts, vos motivations d'y participer ?**
  
- 4. À votre avis, est-ce que cette pratique constitue un processus de formation continue ? Pourquoi ?**
  - 4. a) Contribue-t-elle à votre développement professionnel ? Expliquez.**

4. b) Expliquez et identifiez, le cas échéant, les changements les plus importants dans votre pratique enseignante que vous associez à ces rencontres récurrentes du mercredi après-midi.
  
5. Est-ce que cette pratique contribue à votre développement personnel ? Expliquez.
  
6. Quels sont les principaux apprentissages que vous avez réalisés en participant à cette pratique ?
  - a. En matière de formation continue ?
  
  - b. En matière de pratique collaborative ?
  
  - c. Autres apprentissages ?
  
7. Quels principaux apprentissages aimeriez-vous développer à l'avenir à travers ces pratiques ?
  
8. Quels aspects de cette pratique (approches, activités, thématiques, dynamique, etc.) contribuent le mieux à votre développement professionnel ? Expliquez.
  
9. Quel rôle jouez-vous au sein de cette pratique ?
  
10. D'après vous, quel rôle jouent :
  - a. Les enseignants au sein de cette pratique ?
  
  - b. La direction de l'école au sein de cette pratique ?
  
11. Qu'est-ce que vous appréciez le plus de cette pratique ?

**12. Quelles difficultés rencontrez-vous en participant aux rencontres**

- a. Du point de vue personnel ?
- b. Du point de vue professionnel ?

**13. Voici une liste de types d'activités de formation continue offertes pour le milieu scolaire :**

- a. Rencontre de réflexion pédagogique collective avec l'équipe-école
- b. Atelier à l'école animé par un conseiller pédagogique
- c. Atelier à l'école animé par un expert externe (autre que le conseiller pédagogique)
- d. Atelier animé par un enseignant de l'école
- e. Atelier animé par la direction
- f. Conférence à l'école d'un expert externe
- g. Cours universitaire
- h. Séance de formation permanente ou continue à l'extérieur de l'école
- i. Visite animée à l'extérieur de l'école (musée, exposition, etc.)
- j. Participation à des événements scientifiques (colloques, congrès, séminaires, conférences, etc.)
- k. Autres ? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Quelles sont celles que vous estimez comme étant les plus appropriées pour votre développement professionnel ? Présentez-les par ordre d'importance et expliquez.

**14. Considérez-vous qu'à travers la pratique de rencontres de réflexion du mercredi de votre école, vous vivez une expérience de communauté d'apprentissage ? Expliquez.**

**15. D'après vous, quelles sont les trois principales caractéristiques d'une communauté d'apprentissage ?**

**16. Quels sont les changements qui seraient nécessaires d'apporter à la pratique des rencontres du mercredi après-midi afin que cette expérience soit pleinement riche, constructive et devienne (si ce n'est pas déjà le cas) une véritable communauté d'apprentissage ?**

**17. Qualifiez la pratique actuelle de rencontre du mercredi à l'aide de 4 mots clés ou images.**

**18. Avez-vous d'autres commentaires, réflexions à ajouter ?**

**Merci beaucoup de votre collaboration !**

## APPENDICE B

### GUIDE D'ENTREVUE

#### **Le projet de l'école**

L'école a été fondée il y a bientôt 4 ans. Pouvez-vous me parler de ce qui a motivé la création de ce projet ? Quels étaient les objectifs poursuivis à ce moment là ?

#### **Les rencontres de l'équipe d'école**

Qui a instauré le fait que des réunions hebdomadaires allaient se tenir avec tous les enseignants ?

Quels étaient les objectifs poursuivis par ces rencontres au départ ? Qui les animait ?

Comment se déroulaient les réunions au début ? Est-ce cette pratique a évolué en 4 ans ?

Comment ?

#### **Les difficultés**

Il y a 4 ans, quelles ont été les difficultés auxquelles ont dû faire face le groupe lors des rencontres hebdomadaires ?

Comment ces difficultés ont été surmontées ?

Maintenant, quels sont à votre avis les difficultés rencontrées ?

Comment elles vont être surmontées selon vous ?

### **Communauté d'apprentissage**

D'après vous, est-ce que cette expérience constitue une communauté d'apprentissage ?

Pourquoi ? Est-ce que cela était un objectif explicite du projet ? Former une communauté d'apprentissage avec les enseignants ?

Est-ce que cette expérience a été dès le début une communauté d'apprentissage ? Qu'est-ce qui a fait que cela est devenu une communauté d'apprentissage ?

Qui fait partie de la communauté d'apprentissage d'après vous ?

Le directeur, quel est son rôle à votre avis dans toute cette entreprise ?

### **La formation continue**

Vous avez organisé un partenariat avec l'UQAM pour que la pratique de rencontres hebdomadaires des enseignants soit reconnue avec des crédits universitaires. Pouvez-vous m'en dire plus ?

En quoi selon vous cette pratique contribue au développement professionnel des enseignants ?

D'après vous, est-ce que la création d'une communauté d'apprentissage formé d'enseignants est une stratégie de formation continue efficace ? Qu'est-ce qui doit être mis en place pour permettre un développement professionnel optimal ?

Certains enseignants sont présents depuis plus d'un an, avez-vous senti un changement professionnel dans leur pratique ? Quel est l'impact de la communauté d'apprentissage sur ces changements ?

### **En rafale**

Comment entrevoyez-vous le futur ?

Quelle est votre analyse générale des 4 années ?

Les enseignants : est-ce que l'équipe devrait se renouveler continuellement ou non ?

La dynamique des rencontres ? Certains enseignants prennent beaucoup de place, d'autres presque pas. Qu'est-ce que vous en pensez ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Adler, R. B. et N. Towne. 1991. *Communication et interactions : La psychologie des relations humaines*. Laval (Qué.) : Études Vivantes, 358p.
- Andrews, D. et M. Lewis. 2002. « The experience of a professional community : teachers developing a new image of themselves and their workplace ». *Educational research*, vol. 44, n° 3, p. 237-254.
- Attalah, P. 1991. *Théories de la communication : sens, sujets, savoirs*. Coll. « Communication et société », Sillery (Qué.) : Presses de l'Université du Québec, 326p.
- Bardin, L. 1996. *L'analyse de contenu*. Coll. « Le Psychologue », Paris : Presses Universitaires de France, 291p.
- Besnard, P. et B. Liétard. 2001. *La formation continue*. Coll. « Que sais-je ? », n° 1655. Paris: Presses universitaires de France, 127 p.
- Boucher, L.-P. et M. L'Hostie (dir.). 1997. *Le développement professionnel continu en éducation : Nouvelles pratiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 231 p.
- Boudreault, P. 2000. « La recherche quantitative » In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc, p.141-170. Sherbrooke: CRP.
- Boutet, M. 2004. La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. Consulté le 12 décembre 2005 sur [www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/Boite\\_outils/mboutet.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/Boite_outils/mboutet.pdf)
- Brown, J. S., A. Collins et P. Duguid. 1989. « Situated cognition and the culture of learning ». *Educational researcher*, vol. 18, no 1 (janvier-février), p. 33-42.
- Cacouault, M. et F. Œvrard. 2001. *Sociologie de l'éducation*. Coll. « Repères », n° 169. Paris: La Découverte, 121 p.
- Carpentier-Roy, M-C. et Pharand, S. 1992. *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire : rapport de recherche*. Ste-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec, 43p.

- Chouinard, M-A. 2003. « Près de 20% des jeunes profs désertent ». *Le Devoir*, 15 octobre 2003. Consulté le 25 octobre 2004 sur : <http://www.ledevoir.com/2003-10/15/38326.html>.
- Clark, D. 1996. *Schools as learning communities*. Londres/New York: Cassell, 184p.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. 2000. *Avis du COFPE : Pour une nouvelle culture de la formation continue en enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec, 55 p.
- Conférence internationale sur l'éducation des adultes et Institut de l'Unesco pour l'éducation. 1999. *Apprendre à l'âge adulte et les enjeux du XXIe siècle*. Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation, 437 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2001. *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique ?* Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 22 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2003. *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec, 29 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2004. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.
- Cranton, P. 1996. *Professional development as transformative learning - New perspectives for teachers of adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 233 p.
- Deaudelin, C. et C. Dubé. 2003. « Collaboration face à face et à distance : interactions d'élèves du primaire axées sur la négociation ». In *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, sous la dir. de Colette Deaudelin et Thérèse Nault, p. 135-154. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Deaudelin, C. et T. Nault. 2003. « Apport des TIC à l'apprentissage collaboratif : quels environnements pour quels impacts ? ». In *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, sous la dir. de Colette Deaudelin et Thérèse Nault, p. 1-6. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Delors, J. 1996. *L'éducation - un trésor caché dedans - Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'Éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Unesco, Odile Jacob, 311 p.
- Deslauriers, J-P. et M. Kérisit. 1997. «Le devis de recherche qualitative». In *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de J.Poupart et al., p.3-52. Boucherville (Qué.): Gaëtan Morin.
- Des Marchais, J. 2000. « La formation continue regarde en France... ». *Le Bulletin de l'AMLCF* de novembre 2000. Consulté le 15 janvier 2006 sur <http://www.amlfc.org/>.

- Dionne, L. 2003. « La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 346 p.
- École Le Vitrail. *Site web* consulté le 25 avril 2005 sur <http://www.csdm.qc.ca/le-vitrail/>
- Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants. 1999. *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire: rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 121 p.
- Faure, E. 1972. *Apprendre à être ?* Coll. « Le monde sans frontières ». Paris: A. Fayard, Unesco, 368 p.
- Freire, P. 1980 *La pédagogie des opprimés*. Coll. « Petite collection Maspero », n° 130. Paris: F.Maspero, 202 p.
- Fullan, M. et Hargreaves, A. 1992. *Teacher development and educational change*. Londres: Falmer, 255 p.
- Fullan, M. et S. Stiegelbauer. 1991. « The Teacher». In *The new meaning of educational change*, p.117-143. New York: Teachers College Press.
- Gagnon, C. 2003. « Un regard sur les concepts ». In *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, sous la dir. de Colette Deaudelin et Thérèse Nault, p. 75-80. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Goguelin, P. 1995. *La formation continue en société post-industrielle : son évolution, de la société industrielle aux sociétés post-industrielle et post-moderne*. Coll. « Que sais-je », n° 2949. Paris: Presses universitaires de France, 126 p.
- Gouvernement du Québec. 1997. *Loi sur l'instruction publique, section II*. Consulté le 19 octobre 2004 sur <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/accueil.fr.html>
- Gouvernement du Québec. 1995. *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, chapitre 2, section 1*. Consulté le 22 octobre 2004 sur <http://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/accueil.fr.html>.
- Gravel, M. 2002. « Formation continue et évolution des compétences professionnelles du directeur d'établissement : l'évaluation d'une approche et de ses effets ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Chicoutimi en association avec l'UQAM, 266 p.
- Grégoire, R. 1998. *Communauté d'apprentissage : attitudes fondamentales*. Productions Tact, Université Laval. Consulté le 26 septembre 2004 sur <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/prj-7.1/commune3.html>.

- Hargreaves, A. et Fullan, M. 1992. *Understanding teacher development*. Coll. « Teacher development ». New York: Teachers college press, 243 p.
- Hargreaves, A. 1997. « Cultures of teaching and educational change. » In *International handbook of teachers and teaching*, édité par Bruce J. Biddle, Thomas L. Good et Ivor F. Goodson, p. 1297-1319. Dordrecht, Boston, Londres : Kluwer academic publishers.
- Henri, F. et J. Basque. 2003. « Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel ». In *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, sous la dir. de Colette Deaudelin et Thérèse Nault, p. 29-53. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F. et K. Lundgren-Cayrol. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Ste-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec, 184p.
- IsCoL KBC. Site web. Consulté le 24 mai 2005 sur <http://www.iscol.org/prepar2/preparf/pli.html>
- Karsenti, T. et S. Demers. 2000. « L'étude de cas ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Savoie-Zajc, L. et T. Karsenti, p. 225-247. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. et R. Deslandes. 2002. « Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive ». In *La Formation continue: de la réflexion à l'action*, sous la dir. de Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin, p.45-71. Coll. « Éducation & Recherche », n° 3. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Laferrière, T. 2003. « Apprendre ensemble : choisir nos mots pour discourir sur des pratiques émergentes ». In *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, sous la dir. de Colette Deaudelin et Thérèse Nault, p. ix-xvii. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice : mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge (Angleterre): Cambridge University Press, 214 p.
- Lave, J. et E. Wenger. 1991. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge (Ang.): Cambridge University Press, 138 p.
- Le Boterf, G. 1995. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. France : Les éditions d'organisation, 175p.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Coll.« Le défi éducatif ». Montréal: Guérin, 1500 p.

- Lessard, C. 2005. « Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement ». In *La profession enseignante au temps des réformes*, sous la dir. de Diane Biron, Monica Cividini et Jean-François Desbiens, p.435-458. Coll. « Les professions de l'enseignement ». Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Little, J.W. 2003. « Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice » *Teachers College Record*, vol. 105, no 6 (août), p. 913-945.
- Little, J.W. 2002. « Locating learning in teachers' communities of practice : opening up problems of analysis in records of everyday work ». *Teaching and Teacher Education*, no 18, p. 917-946
- Marchand, L. 1997. *L'apprentissage à vie - La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, 183 p.
- McCaleb, S. P. 1994. *Building communities of learners. A collaboration among teachers, students, families and community*. New York: St. Martin's Press, 210 p.
- Martin-Kiep, G. 2004. *Developing learning communities through teacher expertise*. Thousand Oaks, Calif. : Corwin Press, 106 p.
- Merriam, S. 1988. *Case study research in education : a qualitative approach*. Coll.« The Jossey-Bass education series ». San Francisco (CA): Jossey-Bass, 226 p.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1999. *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement*. Sainte-Foy: Ministère de l'Éducation, 20 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2001. *La formation à l'enseignement : les orientations - les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, 253 p.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2002. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue - Apprendre tout au long de la vie*. Québec: Gouvernement du Québec, 43 p.
- Mucchielli, A. (dir.). 2002. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Coll. « U », n° 318. Paris: Armand Colin, 275 p.
- Nault, G. et T. Nault. 2003. « Communauté virtuelle : un soutien pour des enseignants novices en cheminement vers la collégialité ». In *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, sous la dir. de Colette Deaudelin et Thérèse Nault, p. 191-210. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.

- Orellana, I. 2005. « L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie ». In *Éducation et environnement : un croisement de savoirs*, actes du colloque Le croisement des savoirs au coeur des recherches en éducation relative à l'environnement, présenté dans le cadre du 72e Congrès de l'Acfas, sous la dir. de Lucie Sauvé, Isabel Orellana et Étienne. van Steenberghe, p. 67-83. Montréal : Association francophone pour le savoir-Acfas.
- Orellana, I.; Gingras, J.-P et Brunelle, R. (2005). « Étude des théories et pratiques de la communauté d'apprentissage en milieu préscolaire et primaire au Québec et de leur pertinence en éducation relative à l'environnement ». In *Éducation et environnement : un croisement de savoirs*, actes du colloque Le croisement des savoirs au coeur des recherches en éducation relative à l'environnement, présenté dans le cadre du 72e Congrès de l'Acfas, sous la dir. de Lucie Sauvé, Isabel Orellana et Étienne. van Steenberghe, p. 320. Montréal : Association francophone pour le savoir-Acfas.
- Orellana, I. 2002. « La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamiques et enjeux ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 372 p.
- Ouellet, F. 1988. « Le perfectionnement par les pairs : Une démarche de formation continue réussie ». *Vie pédagogique*, vol. 107, p.18-21.
- Panneton, F. 1994. « Formation relative à l'environnement : design d'un module de formation en gestion environnementale intégrée à l'intention des adultes ». Rapport de recherche, Montréal, Université du Québec à Montréal, 74 p.
- Petrella, R. 2000. *L'éducation, victime de cinq pièges*. Canada: Fides, 53 p.
- Piaget, J. 1969. *Psychologie et pédagogie*. Coll. « Bibliothèque Médiations », n° 59. Paris: Denoël, 264 p.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ). *Philosophie de l'école alternative québécoise selon le GOÉLAND*, consulté le 18 novembre 2005 sur [http://repaq.qc.ca/IMG/pdf/Philosophie\\_de\\_l\\_école\\_alternative\\_quebecoise.pdf](http://repaq.qc.ca/IMG/pdf/Philosophie_de_l_école_alternative_quebecoise.pdf)
- Richard, B. 1995. *Psychologie des groupes restreints*. Cap Rouge: Presses inter universitaires, 138 p.
- Sauvé, L. et C. Villemagne. 2003. *Un projet d'intervention en éducation relative à l'environnement : éléments de gestion de projets*. Module 21. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal: Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE – Francophonie, 143p.

- Savoie-Zajc, L. 2005. « Soutenir l'émergence de communautés d'apprentissage au sein de communauté de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement ». In *Éducation et environnement : un croisement de savoirs*, actes du colloque Le croisement des savoirs au coeur des recherches en éducation relative à l'environnement, présenté dans le cadre du 72e Congrès de l'Acfas, sous la dir. de Lucie Sauvé, Isabel Orellana et Étienne. van Steenberghe, p. 249-258. Montréal : Association francophone pour le savoir-Acfas.
- Savoie-Zajc, L. 2000. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc, p.171-198. Sherbrooke: CRP.
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A. et Charron-Poggioli, N. 1999. « La formation continue : une exploration et une illustration de la notion ». *Vie Pédagogique*, nov.-déc., n° 113, p. 12-15.
- Savoie-Zajc, L. et L. Dionne. 2002. « Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations ». In *La Formation continue: De la réflexion à l'action*, sous la dir. de Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin, p.139-164. Coll. « Éducation & Recherche », n° 3. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et T.Karsenti. 2000. « La méthodologie ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Lorraine Savoie-Zajc et Thierry Karsenti, p. 225-247. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schön, D. A. 1994. *Le praticien réflexif - À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les éditions Logiques, 418 p.
- Schnüttgen, S. 1997. « Open learning communities under construction. Are NGOs contributing to the process ? ». Communication présentée dans le cadre de *Conference of the Comparative and International Education Society (CIES)* « Education, democracy and development at the turn of the century ». Mexico City (Mexique), 18 au 23 mars 1997.
- Sergiovanni, T. 1994. *Building community in schools*. Coll.« The Jossey-Bass Education Series ». San Francisco: Jossey-Bass, 219 p.
- Solar, C. 2002. « Variations sur la formation continue des personnels enseignants ». In *La Formation continue: De la réflexion à l'action*, sous la dir. de Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin, p.9-42. Coll. « Éducation & Recherche », n° 3. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- St-Jean, M. 1995. « Les modèles d'éducation ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Stake, R. E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA): Sage, 175 p.

- Tardif, M. et C. Lessard. 1999. *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Coll.« Formation et profession ». Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, 575 p.
- Van der Maren, J-M. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Coll.« Éducation et Formation - Fondements ». Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 502 p.
- Vygotski, L. S. et M. Cole. 1978. *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 159 p.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice : learning, meaning and identity*. Coll. « Learning in doing ». Cambridge (Angleterre): Cambridge University Press, 318 p.
- Yin, R.K. 1994. *Case study research : Design and methods*. Thousand Oaks (Californie) : Sage, 171 p.