

**Le marteau et le clou.  
Les limites des communautés d'apprentissage  
professionnelles (CAP)**

Steve Bissonnette  
Université TÉLUQ  
[steve.bissonnette@teluq.ca](mailto:steve.bissonnette@teluq.ca)

Mario Richard  
Université TÉLUQ  
[mario.richard@teluq.ca](mailto:mario.richard@teluq.ca)

Marie Bocquillon  
Université Mons  
[Marie.BOCQUILLON@umons.ac.be](mailto:Marie.BOCQUILLON@umons.ac.be)

Clermont Gauthier  
Université Laval  
[Clermont.Gauthier@fse.ulaval.ca](mailto:Clermont.Gauthier@fse.ulaval.ca)

Marc St-Pierre  
Consultant  
[marcest@videotron.ca](mailto:marcest@videotron.ca)



## Résumé

Les études comparatives internationales confirment que le développement professionnel des enseignants est l'un des meilleurs moyens pour améliorer la qualité de l'enseignement. Les activités de développement professionnel peuvent se réaliser par l'entremise de diverses activités. Or, parmi celles-ci, 60 centres de services scolaires québécois ont misé sur la constitution d'équipes collaboratives et de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) pour favoriser la réussite scolaire. De l'autre côté de l'Atlantique, en Belgique francophone, l'accent est également mis sur le travail collaboratif dans le cadre d'une réforme majeure intitulée « Pacte pour un Enseignement d'Excellence ». Par conséquent, il convient de se demander si le recours aux équipes collaboratives, et plus spécifiquement aux CAP, est un moyen efficace à privilégier pour améliorer l'enseignement et la réussite des élèves.

Mots-clés : (cinq mots-clés)

équipes collaboratives, communautés d'apprentissage professionnelles, développement professionnel, réussite

*Si le seul outil que vous avez est un marteau,  
vous tendrez à voir tout problème comme un clou*  
(Maslow, 1966)

## Introduction

Une étude comparative des systèmes d'éducation de plusieurs pays de l'OCDE en arrive à la conclusion que de nombreuses réformes étudiées n'ont pas apporté d'amélioration sur le rendement des élèves parce qu'elles n'avaient eu que peu d'effet sur ce qui se passait dans les salles de classe. De plus, selon les auteurs du rapport, « toutes les données sur les systèmes à la fois performants et peu performants montrent également que la manière la plus efficace de bonifier substantiellement et de façon durable les résultats [des élèves] est d'améliorer substantiellement et de façon durable l'enseignement » (Barber et Mourshed, 2007, p. 35).

Ainsi, dans une perspective d'amélioration de l'enseignement, les systèmes éducatifs mettent en place différentes activités de développement professionnel (DP) à l'intention des enseignants. Comme l'explique Richard (2020, p. 54) :

les études comparatives internationales sont venues confirmer que le développement professionnel des enseignants demeure l'un des meilleurs moyens pour améliorer la qualité de l'enseignement offert aux élèves. Ces études font ressortir la place centrale qu'occupe le DP dans les systèmes éducatifs les plus performants de la planète (Barber et Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010)

Les activités de développement professionnel peuvent se réaliser par l'entremise de divers moyens : formation offerte par un expert externe, lecture dirigée, formation par les pairs, accompagnement pédagogique, mentorat, coaching, observation en salle de classe, supervision pédagogique, pratique réflexive, communauté de pratique, équipe collaborative, communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), etc. Bien que le développement professionnel soit un moyen important et souvent nécessaire pour améliorer la réussite des élèves, ce n'est toutefois pas le seul et il peut également être insuffisant. C'est uniquement par une analyse minutieuse de ses besoins et de ses défis qu'une école peut identifier les interventions prioritaires à mettre en œuvre pour améliorer la réussite scolaire de ses élèves. Or, parmi les divers

moyens, 60 centres de services scolaires québécois ont décidé de miser sur le développement professionnel des enseignants, et ce, par la constitution d'équipes collaboratives et de communautés d'apprentissage professionnelles pour favoriser la réussite scolaire.

Ces centres de services scolaires (CSS) sont réunis autour d'un projet, nommé CAR (collaborer, apprendre, réussir) financé par la *Fondation Lucie et André Chagnon*, qui :

visait le renforcement des expertises professionnelles des gestionnaires et des enseignants et la mise en place de cultures collaboratives au sein des équipes-écoles. Le développement de ce leadership pédagogique poursuit un objectif principal : améliorer la réussite des élèves et le taux de diplomation. (Fondation Lucie et André Chagnon, 2020).

En quelques années seulement, plus de 80 % des CSS ont adhéré au projet CAR. Ce projet représente une véritable vague de fond qui déferle sur les écoles québécoises.

De l'autre côté de l'Atlantique, en Belgique francophone, l'accent est également mis sur le travail collaboratif dans le cadre d'une réforme majeure (intitulée « Pacte pour un Enseignement d'Excellence »), qui met en œuvre une gestion axée sur les résultats via la mise en place de plans de pilotage et de contrats d'objectifs dans les écoles<sup>1</sup> en vue d'améliorer notamment la réussite des élèves. Ainsi, un décret récent (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019a) prévoit que les enseignants travaillant à temps plein consacrent 60 périodes par an à du travail collaboratif en dehors des périodes qu'ils prestent en classe face aux élèves, des jours de formation continuée obligatoire et des prestations de « service à l'école et aux élèves »<sup>2</sup>. Ce travail collaboratif peut notamment prendre la forme de « communautés d'apprentissage professionnelles », comme l'illustre un article de Moreau (2019) paru dans le magazine PROF édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il peut également prendre de nombreuses autres formes,

---

<sup>1</sup> Le lecteur intéressé par le contenu de cette réforme peut notamment consulter « l'avis n°3 du groupe central » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017) disponible via [ce lien : http://enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=14928&do\\_check=RRGYKNCGHJ](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ)

<sup>2</sup> Pour les enseignants exerçant à temps partiel, ce temps de travail collaboratif est proportionnellement réduit (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019a).

comme l'indique le vade-mecum relatif à la mise en œuvre du travail collaboratif (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019b).

Que ce soit au Québec, en Belgique francophone ou ailleurs, établir un dialogue entre les intervenants scolaires en créant des équipes collaboratives dans la perspective d'améliorer la réussite des élèves et le taux de diplomation constitue une entreprise louable, voire même souhaitable dans de nombreuses écoles où l'on dénonce parfois l'individualisme et l'absence de collaboration. Cependant, au-delà de ces intentions de changement, il convient de se demander si le recours aux équipes collaboratives, et plus spécifiquement aux CAP, est le moyen le plus efficace à privilégier pour améliorer l'enseignement et la réussite des élèves. Dans ce texte, nous répondons aux trois questions suivantes : 1. Que savons-nous de l'efficacité des CAP sur le rendement des élèves? 2. Ces résultats sont-ils fondés sur des données probantes? 3. Que savons-nous de l'impact des diverses modalités de développement professionnel des enseignants?

Pour débiter, nous présentons brièvement des éléments essentiels d'une communauté d'apprentissage professionnelle tels que décrits dans le projet CAR et établissons des liens entre celui-ci et la dynamique collaborative qui se met en place actuellement en Belgique francophone. Ensuite, nous analysons quelques recherches ayant mesuré les effets des CAP sur le rendement scolaire des élèves. Enfin, nous examinons les données probantes disponibles au sujet des modalités de développement professionnel les plus efficaces et nous mettons en évidence l'importance de l'expertise externe dans le développement professionnel des enseignants.

### **La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) dans le projet CAR et les liens entre ce dernier et la dynamique collaborative belge francophone**

Le projet CAR définit la CAP de la façon suivante :

La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) désigne le mode de fonctionnement des écoles qui mettent sur pied des équipes collaboratives composées de membres du personnel scolaire qui travaillent ensemble de façon systématique pour favoriser l'apprentissage des élèves. La CAP représente aussi l'ensemble des équipes collaboratives d'une école ou d'une commission scolaire (CTREQ, projet CAR, 2018a).

Ces équipes collaboratives sont généralement composées de quatre à huit personnes incluant la direction d'école, des enseignants et des professionnels et elles sont de différents types : l'équipe-niveau ou par matière, l'équipe-cycle ou verticale, l'équipe virtuelle et l'équipe multidisciplinaire. Ces CAP reposent sur trois fondements :

1. L'accent mis sur l'apprentissage de tous les élèves ;
2. La collaboration pour soutenir l'apprentissage (des élèves et des membres du personnel de l'école) ;
3. Le suivi des résultats pour l'amélioration continue (CTREQ, projet CAR, 2018a).

Les équipes collaboratives se rencontrent régulièrement afin de trouver réponse aux trois questions suivantes :

1. Que voulons-nous que nos élèves apprennent ?
2. Comment saurons-nous si nos élèves ont appris ?
3. Que ferons-nous pour aider nos élèves à apprendre ? (CTREQ, projet CAR, 2018a).

Au cours des rencontres CAP, les membres des équipes collaboratives effectuent différentes tâches :

- cibler les apprentissages essentiels à réaliser par les élèves ;
- choisir ou créer les outils d'observation qui serviront à recueillir des données d'observation à propos de ces apprentissages, ainsi que concevoir la tâche d'évaluation qui leur permettra de vérifier si les élèves ont atteint leur objectif à la fin de chaque séquence d'enseignement-apprentissage ;
- analyser des données d'observation ;
- discuter à propos de stratégies efficaces ;
- prendre des décisions pédagogiques et planifier l'enseignement. (CTREQ, projet CAR, 2018b).

Bien que les éléments sommairement présentés ici sur les communautés d'apprentissage professionnelles soient suffisants pour saisir l'esprit de ce dispositif de développement professionnel, nous invitons le lecteur qui désire en savoir davantage et connaître dans le menu détail l'ampleur du projet CAR à consulter le site <http://projetcar.ctreq.qc.ca/>.

Avant d'établir un parallèle entre le projet CAR et la dynamique collaborative belge francophone, il convient de souligner que la communauté d'apprentissage professionnelle est considérée comme l'une des modalités possibles, parmi de nombreuses autres, pour mettre en place le travail collaboratif désormais exigé des enseignants belges francophones. Néanmoins, on peut constater

plusieurs similitudes entre l'esprit du projet CAR tel que décrit ci-dessus et la dynamique collaborative qui se met en place actuellement dans les écoles belges francophones.

Dans le « vade-mecum relatif à la mise en œuvre du travail collaboratif » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019b), les enseignants peuvent notamment lire les raisons pour lesquelles le travail collaboratif est promu :

Le Pacte pour un enseignement d'excellence repose sur la conviction qu'il faut favoriser la mobilisation des enseignants au sein des écoles dans un cadre qui leur laisse de l'autonomie et qui valorise la diversité de leurs compétences. L'objectif est que chaque école devienne une véritable organisation apprenante [...]. Les enseignants adhèrent au travail collaboratif s'ils y trouvent un supplément de bien-être et une plus-value pour les élèves. L'idée centrale du travail collaboratif est que ce qui est co-construit prend de la valeur. Les plans de pilotage mis en œuvre dans toutes les écoles reposent sur cette idée cardinale [...] (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019b, annexe, p. 1).

Le « travail collaboratif » est ici entendu comme :

le travail avec les autres membres du personnel, et le cas échéant la direction, dans le cadre duquel le membre du personnel effectue tout ou partie des missions suivantes :

- a. la participation aux réunions des équipes pédagogique et éducative;
- b. le travail de collaboration dans une visée pédagogique, soutenu par la direction, avec d'autres membres du personnel, y compris d'autres établissements scolaires ou de centres Psycho-Médico-Sociaux (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019a, article 13).

Le vade-mecum (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019b) précise que les réunions des équipes pédagogiques et éducatives visent notamment à établir le diagnostic des points forts et des points faibles de l'école au moment de la rédaction du plan de pilotage, à définir des objectifs prioritaires à atteindre pour améliorer les résultats de l'établissement, à mettre en œuvre des actions pour atteindre ces objectifs et à évaluer l'atteinte de ces derniers.

Le travail collaboratif avec d'autres membres du personnel et établissements, quant à lui, concerne des

réflexions collectives organisées par plusieurs enseignants concernant des préparations de leçons, des observations de leçons par des collègues, de co-titulariat pour certains cours, de réunions organisées pour échanger et construire les pratiques d'évaluation, de remédiation ou de dépassement, de réunions organisées pour harmoniser le cursus à travers plusieurs années d'enseignement, du temps passé pour le coaching d'un nouveau collègue, de réunions consacrées au co-développement d'un ensemble de collègues, de réunions dans le cadre du nouveau dossier d'accompagnement de l'élève (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019b, annexe, p. 2).

Le projet CAR et la dynamique collaborative qui se met en place actuellement en Belgique francophone ayant été décrits, la section suivante se focalise plus particulièrement sur les données probantes disponibles au sujet des communautés d'apprentissage professionnelles.

## **Données probantes et communautés d'apprentissage professionnelles**

En 2017, une équipe de recherche, dirigée par Michael S. Kelly, a entrepris la réalisation d'une revue systématique de recherches sur les communautés d'apprentissage professionnelles pour le compte de la *Campbell Collaboration*. Dans leur projet intitulé « *Educator Professional Learning Communities (PLCs) for improving academic, social, and behavioral outcomes in K-12 schools: a systematic review* », Kelly et ses collaborateurs (2017) précisent que

À ce jour, aucune étude systématique n'a porté sur l'efficacité des CAP. Les études existantes sont essentiellement de nature narrative et n'ont pas été mises à jour depuis près de 10 ans. Il est clair qu'il est nécessaire de procéder à un examen plus rigoureux, plus actuel et plus complet de cette littérature, étant donné la popularité continue des CAP en tant que modèle de formation dans l'enseignement de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année (p. 4).

Dans la foulée des recommandations de ces auteurs, nous avons poursuivi les investigations sur les CAP et examiné les bases de



données *ERIC* et *PsyInfo* à l'aide des termes suivants : « *Professional Learning Communities (PLCs), student achievement, systematic review or meta-analysis* » pour tenter de repérer des études systématiques sur les CAP publiées depuis 2016 jusqu'à nos jours. Malheureusement, nous en sommes arrivés au même constat que Kelly et ses collègues faisaient en 2017 : aucune étude systématique sur les CAP n'a toujours été publiée à ce jour.

Pourtant, ce type d'étude apparaît urgent à réaliser, car les recherches ayant mesuré l'effet des CAP sur le rendement des élèves montrent des résultats contradictoires. À ce sujet, Burde (2016, p. 37) indique que :

La **première vague**<sup>3</sup> de littérature suggérait une relation positive (Berry et coll., 2005 ; Bolam et al. 2005 ; Hollins et coll., 2004 ; Louis & Marks, 1998 ; Phillips, 2003 ; Strahan, 2003 ; Supovitz & Christman, 2003), alors que les études plus récentes [**deuxième vague**<sup>4</sup>] ont trouvé peu ou pas de relation entre les CAP et la réussite des élèves (Brucker, 2013 ; Johnson-Estes, 2009 ; Hamilton, 2013 ; Hardinger, 2013 ; Lennon, 2010 ; Nadelson et coll., 2012 ; Peters, 2013 ; Verano, 2010).

Les résultats présentés par Burde (2016) s'ajoutent également à ceux de la deuxième vague lorsqu'il affirme : « mon étude n'a pas trouvé de relation entre les résultats des élèves et les CAP au niveau des écoles intermédiaires [7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années] » (p. 103). Or, comme l'objectif poursuivi par le projet CAR et la dynamique collaborative qui se met en place en Belgique francophone est notamment d'améliorer la réussite des élèves et le taux de diplomation, il devient alors important de s'assurer de respecter les caractéristiques des activités de développement professionnel qui ont réussi à améliorer les pratiques enseignantes et les résultats des élèves.

Nous tenons à rappeler que les CAP constituent un des moyens possibles pour assurer le développement professionnel des enseignants, mais il en existe également d'autres. La section suivante examine les données probantes dont nous disposons au sujet des modalités de DP les plus efficaces.

---

<sup>3</sup> Nous soulignons.

<sup>4</sup> Nous soulignons.

## Une synthèse de recherches sur le développement professionnel (DP) des enseignants

Richard et ses collaborateurs (2017) ont procédé à l'examen systématique de 50 études portant sur le développement professionnel des enseignants. Cette équipe de recherche a identifié cinq principes favorisant l'efficacité du DP. Même si les chercheurs n'ont pu établir de manière probante l'efficacité d'un modèle particulier de formation continue des enseignants en lecture et en écriture, Richard (2020) indique :

[qu'] il existe toutefois des principes communs aux activités de développement professionnel efficaces. En combinant les résultats provenant de plusieurs synthèses de recherche, nous avons pu répertorier cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel des enseignants (UK Department of Education, 2016). Il s'agit de principes généraux qui reposent sur des données probantes et qui s'appliquent à l'enseignement de l'ensemble des matières scolaires (p. 58).

Les principes favorisant l'efficacité du développement professionnel sont les suivants :

1. Le développement professionnel devrait viser explicitement l'amélioration de l'apprentissage des élèves et être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus ;
2. Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et être animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue ;
3. Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif ;
4. Le développement professionnel devrait être distribué dans le temps ;
5. Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique (Richard, 2020).

Malgré la présence de plusieurs de ces principes à l'intérieur des CAP, l'un d'entre eux semble néanmoins absent : **l'animation d'activités de développement professionnel étayées par des données probantes et réalisées par des spécialistes dont**

**l'expertise est reconnue**<sup>5</sup> (principe 2). À ce sujet, il est indiqué sur le site web du projet CAR : « dans une école qui fonctionne en CAP, **le partage d'expertise est le moyen privilégié de développement professionnel**<sup>6</sup>... » (CTREQ, projet CAR, 2018c). Ce partage d'expertise est également mis en évidence dans le vademecum relatif à la mise en œuvre du travail collaboratif en Belgique francophone : « Dans ce contexte, l'enseignant est aussi, par moments, animateur pédagogique, voire formateur, dans les domaines où il possède une compétence, une expérience ou une expertise utile à ses collègues » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019b, annexe, p. 1).

Si cette reconnaissance de l'expertise des enseignants est intéressante, les documents consultés au sujet du projet CAR et de la mise en œuvre du travail collaboratif en Belgique francophone ne semblent pas mentionner la nécessité que des activités de développement professionnel animées par des experts reconnus et fondées sur des données probantes viennent nourrir la pratique réflexive collective des établissements scolaires.

Or, sans validation externe, tout comme on peut se leurrer soi-même quant aux solutions à apporter à un problème, il est également possible de faire fausse route à plusieurs et de partager collectivement les mêmes erreurs et préjugés pour solutionner des problèmes. Ce que Timperley (2011) confirme dans les travaux qu'elle a réalisés sur les cycles d'investigation, qui constituent une autre forme de pratique collaborative :

La recherche de solutions sans se référer à ce qui a déjà démontré son efficacité soulève la possibilité très réelle de réinventer la roue et de gaspiller un temps d'apprentissage précieux pour les enseignants et les élèves. Au pire, elle aboutit à la mise en place de stratégies inefficaces pour résoudre des problèmes urgents (p. 43).

D'autres chercheurs (Bocquillon, 2020; Bocquillon & Derobertmasure, 2018; Gauthier, 2016) ont souligné les limites importantes d'une pratique réflexive qui « tourne à vide », sans recourir aux connaissances scientifiques relatives aux pratiques enseignantes efficaces.

---

<sup>5</sup> Nous soulignons.

<sup>6</sup> Nous soulignons.

Inversement, l'aide spécialisée semble indispensable aux succès d'une CAP comme l'affirment Doğan et Adams (2018, p. 645-646) dans une synthèse narrative de recherches :

En outre, les enseignants de toutes les études ont indiqué que les résultats des élèves augmentaient grâce à l'implication d'une aide extérieure, du directeur ou d'un facilitateur dans les CAP, comme nous l'avons vu dans les études qualitatives et quantitatives (Huggins et coll., 2011 ; Saunders et al., 2009).

Richard (2018) abonde également en ce sens lorsqu'il affirme :

Les CAP doivent être alimentées par des ressources extérieures qui peuvent contribuer au processus de développement professionnel dont les enseignants ont besoin pour assurer la progression des apprentissages des élèves. Par conséquent, pour qu'une communauté d'apprentissage professionnelle puisse être en mesure d'atteindre son objectif ultime, il faut introduire, en amont, une autre question à celles énoncées précédemment : **disposons-nous de l'expertise nécessaire pour enseigner aux élèves ce que nous voulons qu'ils apprennent? Sinon, comment allons-nous procéder pour l'acquérir? En fait, le succès du travail en CAP s'avère tributaire de la réponse à cette question<sup>7</sup>.**

À l'instar de Richard (2018), nous croyons qu'il importe d'ajouter au questionnement des équipes collaboratives lors des rencontres CAP, les questions suivantes :

1. Quelles sont les pratiques probantes pour enseigner aux élèves ce que nous voulons qu'ils apprennent?
2. Disposons-nous, au sein de notre CAP, de l'expertise nécessaire pour mettre en œuvre ces pratiques probantes pour enseigner aux élèves ce que nous voulons qu'ils apprennent?
3. Sinon, comment allons-nous procéder pour l'acquérir?

## Conclusion

L'amélioration des pratiques enseignantes est un élément essentiel pour augmenter la réussite des élèves et leur taux de diplomation

---

<sup>7</sup> Nous soulignons

(Barber et Mourshed, 2007; Bissonnette, 2008; Mourshed, Chijioko et Barber, 2010). Pour y parvenir, comme nous l'avons vu précédemment, différentes activités de développement professionnel sont possibles. Or, le recours aux CAP n'est que l'un de ces moyens qui ne peut apporter seul une garantie de succès.

En effet, l'efficacité d'une CAP repose sur l'animation d'activités de développement professionnel étayées par des données probantes et alimentées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue (Richard, 2018). Ce second principe d'efficacité du développement professionnel identifié par Richard et ses collaborateurs (2017) doit être pris en compte dans les écoles qui ont mis en place des communautés d'apprentissage professionnelles dans le cadre du projet CAR et, de manière plus générale, dans les écoles recourant à ce type d'équipes collaboratives. À défaut de quoi, l'absence d'expertise externe au sein des équipes collaboratives viendra vraisemblablement compromettre sérieusement leur efficacité.

L'amélioration des résultats des élèves implique pour toute école, le déploiement d'une série d'actions : 1. Effectuer un état de situation; 2. Identifier les forces et les défis; 3 Choisir des priorités d'action; 4. Sélectionner des moyens et des interventions dont l'efficacité a été montrée par des données probantes; 5. Mettre en place ces moyens et ces interventions ainsi que des mesures d'accompagnement pour les soutenir; 6. Monitorer la mise en œuvre des moyens et des interventions; 7. Évaluer leur efficacité (Boyer et Bissonnette, 2021). Or, les CAP sont uniquement un moyen de perfectionnement et de développement professionnel pouvant s'insérer dans ces actions seulement s'il y a nécessité de le faire.

Nous réitérons que l'établissement d'un dialogue entre les intervenants scolaires par la création d'équipes collaboratives dans la perspective d'améliorer la réussite des élèves et le taux de diplomation est louable. Toutefois, il apparaît illusoire de penser que de recourir aux CAP sans prévoir une démarche de formation à l'intention des enseignants misant sur l'apport de ressources externes sera suffisant pour faire face à l'ensemble des défis des écoles. De fait, il n'y a pas de données probantes qui soutiennent la vision selon laquelle les enseignants sont en mesure de se former eux-mêmes en coconstruisant leurs savoirs à travers leur expertise collective (Timperley, 2007).

Recourir à une démarche de pratique réflexive sans l'apport des connaissances issues de la recherche risque de se traduire dans un

processus de développement professionnel sans substance. L'apprentissage professionnel ne peut s'effectuer si la communauté fonctionne en vase clos. Présumer que le savoir pour enseigner doit être développé localement revient à faire fi d'un des principes de base de la professionnalité, à savoir le fait que la pratique enseignante devrait reposer sur une base de connaissances scientifiques validée systématiquement par des données probantes et que ces connaissances devraient servir à assurer la réussite des élèves (Timperley, 2011).

Si on ne sait pas quoi, comment et où chercher, on ne trouvera pas plus à plusieurs que tout seul. C'est pourquoi l'utilisation tous azimuts des CAP en milieu scolaire, et ce, sans faire appel à l'expertise externe, n'est, à notre avis, qu'un marteau pouvant nous amener à réduire tout type de problème à un simple clou à enfoncer!

## Références

Barber, M., et Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top*. London : McKinsey & Company. Consulté le 30 novembre 2020 à : [https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/How\\_the\\_world\\_s\\_best-performing\\_school\\_systems\\_come\\_out\\_on\\_top.ashx](https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/How_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.ashx)

Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement: synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec. Consulté le 30 novembre 2020 à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19958>

Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite*. (Thèse de doctorat). Université de Mons, Belgique. Consulté le 30 novembre 2020 à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>

Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique... Oui, mais comment? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans S. Beusaert, S. Colognesi & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *L'accompagnement des pratiques*

*professionnelles enseignantes en formation initiale* (pp 83-103). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Boyer, C. & Bissonnette, S. (2021). Comment exercer une gestion rationnelle axée sur les résultats? Exemple de la mesure de l'effet d'un programme orthopédagogique sur le rendement des élèves. *Enfance en difficulté*, à paraître.

Burde, M. S. (2016). The Relationship between Student Achievement and Professional Learning Communities at the Middle School Level. (Dissertations). Western Michigan University, Michigan. Consulté le 30 novembre 2020 à <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/1426>

CTREQ, projet CAR. (2018a). *Culture de l'école. Que sommes-nous?* Consulté le 30 novembre 2020 à <http://projetcar.ctreq.qc.ca/culture-ecole/>

CTREQ, projet CAR. (2018b). *Equipe collaborative. Comment travaillons-nous ensemble?* Consulté le 30 novembre 2020 à <http://projetcar.ctreq.qc.ca/equipe-collaborative/>

CTREQ, projet CAR. (2018c). *Stratégies efficaces. Que ferons-nous pour aider nos élèves à apprendre?* Consulté le 30 novembre 2020 à <http://projetcar.ctreq.qc.ca/strategies-efficaces/>

Doğan, S., & Adams, A. (2018) Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte d'Excellence - Avis N° 3 du Groupe central*. Consulté le 30 novembre 2020 à [http://enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=14928&do\\_check=RRGYKNCGHJ](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). Décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs (14 mars 2019). *Moniteur belge*, 27 mars 2019, p.31320. Consulté le 30 novembre 2020 à [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46287\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46287_000.pdf)



Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). Circulaire 7167 du 03/06/2019. Mise en œuvre du décret du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs. Consulté le 30 novembre 2020 à [https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/46417\\_000.pdf](https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/46417_000.pdf)

Fondation Lucie et André Chagnon. (2020). *Les initiatives soutenues. Projet CAR (collaborer, apprendre, réussir)*. Consulté le 30 novembre 2020 à <https://fondationchagnon.org/initiatives-soutenues/reseaux/projet-car/>

Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de bœuf. *Formation et profession*, 24 (3), 83-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a104>

Kelly, M.S., Key, W., Brake, A., Cortes, M., & Wardzala, S. (2017). *Educator Professional Learning Communities (PLCs) for improving academic, social, and behavioral outcomes in K-12 schools : a systematic review*. The Campbell Collaboration.

Maslow, A. H. (1966). *The psychology of science : a reconnaissance*. New York : Harper & Row.

Moreau, C. (2019). Le travail des enseignants : un trèfle à cinq feuilles. *PROF*, 42. Consulté le 30 novembre 2020 à <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2753&fbclid=IwAR1E2jcysfGpC13J907o27NlfyQekjgdMoi-pLsPEdIcxaMt9e6xUy73ZdM>

Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. London : McKinsey & Company. Consulté le 30 novembre 2020 à : [https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/How\\_the\\_worlds\\_most\\_improved\\_school\\_systems\\_keep\\_getting\\_better.aspx](https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/How_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.aspx)

Richard, M. (2018). Accroître l'expertise collaborative des enseignants. *Education Canada*. Consulté le 30 novembre 2020 à <https://www.edcan.ca/articles/accroitre-lexpertise-collaborative-enseignants/?lang=fr>





Richard, M. (2020). Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 51– 78.

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse de connaissances* (rapport de recherche n° 215-AP-187763). Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec, Programme Actions concertées. Québec : Université TELUQ. Consulté le 30 novembre 2020 à <https://r-libre.telug.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand : University of Auckland. Consulté le 30 novembre 2020 à : <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>

Timperley, H. (2011, octobre). *A Background Paper to Inform the Development of a National Professional Development Framework for Teachers and School Leaders*. Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. Consulté le 30 novembre 2020 à : <https://pdfs.semanticscholar.org/fc64/898abc6c571e2a372069c95452e451219988.pdf>

## Vulgarisation sur les retombées pratiques du projet

Les études comparatives internationales confirment que le développement professionnel (DP) des enseignants est l'un des meilleurs moyens pour améliorer la qualité de l'enseignement. Les activités de développement professionnel peuvent se réaliser par l'entremise de diverses activités. Parmi celles-ci, 60 centres de services scolaires québécois ont misé sur la constitution d'équipes collaboratives et de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) pour favoriser la réussite scolaire. Ces centres de services scolaires (CSS) sont réunis autour d'un projet, nommé CAR (collaborer, apprendre, réussir). En quelques années seulement, plus de 80 % des CSS ont adhéré au projet CAR. Ce projet représente une véritable vague de fond qui déferle sur les écoles québécoises.

De l'autre côté de l'Atlantique, en Belgique francophone, l'accent est également mis sur le travail collaboratif dans le cadre d'une réforme majeure intitulée « Pacte pour un Enseignement d'Excellence ». Or, que savons-nous de l'efficacité des CAP sur le rendement des élèves?

Malheureusement, nous en sommes arrivés au même constat que Kelly et ses collègues faisaient en 2017 : aucune étude systématique sur les CAP n'a toujours été publiée à ce jour. Pourtant, ce type d'étude apparaît urgent à réaliser, car les recherches ayant mesuré l'effet des CAP sur le rendement des élèves montrent des résultats contradictoires.

Les CAP constituent un moyen possible pour assurer le développement professionnel des enseignants. Or, quelles sont les modalités de DP les plus efficaces.

Richard et ses collaborateurs (2017) ont procédé à l'examen systématique de 50 études portant sur le développement professionnel des enseignants. Cette équipe de recherche a identifié cinq principes favorisant l'efficacité du DP. Les principes favorisant l'efficacité du développement professionnel sont les suivants :

1. Le développement professionnel devrait viser explicitement l'amélioration de l'apprentissage des élèves et être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus ;
2. Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et être animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue ;

3. Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif ;
4. Le développement professionnel devrait être distribué dans le temps ;
5. Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique (Richard, 2020).

Malgré la présence de plusieurs de ces principes à l'intérieur des CAP, l'un d'entre eux semble néanmoins absent : **l'animation d'activités de développement professionnel étayées par des données probantes et réalisées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue**<sup>8</sup> (principe 2). À ce sujet, il est indiqué sur le site web du projet CAR : « dans une école qui fonctionne en CAP, le **partage d'expertise est le moyen privilégié de développement professionnel**<sup>9</sup>... » (CTREQ, projet CAR, 2018c). Ce partage d'expertise est également mis en évidence dans le vademecum relatif à la mise en œuvre du travail collaboratif en Belgique francophone : « Dans ce contexte, l'enseignant est aussi, par moments, animateur pédagogique, voire formateur, dans les domaines où il possède une compétence, une expérience ou une expertise utile à ses collègues » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019b, annexe, p. 1).

Si cette reconnaissance de l'expertise des enseignants est intéressante, les documents consultés au sujet du projet CAR et de la mise en œuvre du travail collaboratif en Belgique francophone ne semblent pas mentionner la nécessité que des activités de développement professionnel animées par des experts reconnus et fondées sur des données probantes viennent nourrir la pratique réflexive collective des établissements scolaires.

Or, sans validation externe, tout comme on peut se leurrer soi-même quant aux solutions à apporter à un problème, il est également possible de faire fausse route à plusieurs et de partager collectivement les mêmes erreurs et préjugés pour solutionner des problèmes. Ce que Timperley (2011) confirme dans les travaux qu'elle a réalisés sur les cycles d'investigation, qui constituent une autre forme de pratique collaborative :

La recherche de solutions sans se référer à ce qui a déjà démontré son efficacité soulève la possibilité très réelle

---

<sup>8</sup> Nous soulignons.

<sup>9</sup> Nous soulignons.

de réinventer la roue et de gaspiller un temps d'apprentissage précieux pour les enseignants et les élèves. Au pire, elle aboutit à la mise en place de stratégies inefficaces pour résoudre des problèmes urgents (p. 43).

Inversement, l'aide spécialisée semble indispensable aux succès d'une CAP comme l'affirment Doğan et Adams (2018, p. 645-646) dans une synthèse narrative de recherches :

En outre, les enseignants de toutes les études ont indiqué que les résultats des élèves augmentaient grâce à l'implication d'une aide extérieure, du directeur ou d'un facilitateur dans les CAP, comme nous l'avons vu dans les études qualitatives et quantitatives (Huggins et coll., 2011 ; Saunders et al., 2009).

À l'instar de Richard (2018), nous croyons qu'il importe d'ajouter au questionnement des équipes collaboratives lors des rencontres CAP, les questions suivantes :

1. Quelles sont les pratiques probantes pour enseigner aux élèves ce que nous voulons qu'ils apprennent?
2. Disposons-nous, au sein de notre CAP, de l'expertise nécessaire pour mettre en œuvre ces pratiques probantes pour enseigner aux élèves ce que nous voulons qu'ils apprennent?
3. Sinon, comment allons-nous procéder pour l'acquérir?

L'efficacité d'une CAP repose sur l'animation d'activités de développement professionnel étayées par des données probantes et alimentées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue (Richard, 2018). Ce principe d'efficacité du développement professionnel doit être pris en compte dans les écoles qui ont mis en place des communautés d'apprentissage professionnelles dans le cadre du projet CAR et, de manière plus générale, dans les écoles recourant à ce type d'équipes collaboratives. À défaut de quoi, l'absence d'expertise externe au sein des équipes collaboratives viendra vraisemblablement compromettre sérieusement leur efficacité.

Recourir à une démarche de pratique réflexive sans l'apport des connaissances issues de la recherche risque de se traduire dans un processus de développement professionnel sans substance. L'apprentissage professionnel ne peut s'effectuer si la communauté fonctionne en vase clos. Présumer que le savoir pour enseigner doit

être développé localement revient à faire fi d'un des principes de base de la professionnalité, à savoir le fait que la pratique enseignante devrait reposer sur une base de connaissances scientifiques validée systématiquement par des données probantes et que ces connaissances devraient servir à assurer la réussite des élèves (Timperley, 2011).

Si on ne sait pas quoi, comment et où chercher, on ne trouvera pas plus à plusieurs que tout seul. C'est pourquoi l'utilisation tous azimuts des CAP en milieu scolaire, et ce, sans faire appel à l'expertise externe, n'est, à notre avis, qu'un marteau pouvant nous amener à réduire tout type de problème à un simple clou à enfoncer !