



AU CŒUR D'UNE DYNAMIQUE DE FORMATION CONTINUE DANS UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

Lorraine SAVOIE-ZAJC, professeure en sciences de l'éducation – Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ

Le thème du 26^e colloque annuel de l'AQPC « Enseigner au collégial : une profession à partager » appelle à la réflexion autour non seulement des compétences requises pour démarrer dans la profession enseignante mais aussi, et c'est l'angle sous lequel sera abordé le présent texte, celui d'évoluer en tant que professionnel dynamique, engagé dans son développement professionnel sa carrière durant. Les cinq grandes actions ciblées par les organisateurs du colloque (AQPC, 2006, p. 9) sont ainsi significatives, car *apprendre, se renouveler, s'engager, se questionner ou se remettre en question et vivre* sont, il me semble, des processus clés au cœur du processus de développement professionnel de la personne et de sa formation continue.

Les dynamiques d'apprentissage et de changement vont de pair. Elles constituent les deux faces d'un développement professionnel assumé et orienté. Intervenir comme professionnel de l'éducation suppose qu'on est soi-même en apprentissage et que l'on est prêt à remettre en question ses pratiques pour mieux tenir compte des besoins éducatifs des étudiants à qui l'on enseigne. C'est là notre mission, nous, professionnels de l'éducation. Et ces besoins sont nombreux !

Michel Serres (1991), philosophe de l'éducation français, propose une très belle métaphore pour décrire l'apprentissage : il dit qu'apprendre, c'est comme traverser un fleuve à la nage. Tant qu'on n'a pas tenté l'expérience, on ne sait pas si on sait nager ou pas. En effet, la rive de départ est connue, familière, remplie de repères connus. Le nageur se lance à l'eau et, tant qu'il connaît la profondeur, qu'il se trouve dans une zone familière, le nageur se sent en sécurité. Mais c'est au milieu du fleuve que tout bascule. La personne n'a plus de repère : ni derrière (ce que l'on laisse derrière soi) ni devant, c'est encore trop loin. Et Serres dit qu'il est là le choc de l'apprentissage fait de déséquilibre, de solitude, d'insécurité, de questionnements mais aussi de curiosité, d'émerveillement. Le nageur continue d'avancer pour se retrouver finalement sur une nouvelle rive. Il doit reconstruire ses repères et apprendre à s'orienter en sol inconnu. Serres interpelle alors le lecteur en lançant comme question : est-ce que celui qui ne sait pas nager peut apprendre à l'autre ? L'éducateur est donc quelqu'un qui est soi-même en apprentissage, qui connaît ce passage du familier à l'inconnu avec ses passages, ses découragements, ses périodes d'incertitude, mais aussi le plaisir d'atteindre le but, d'avoir persévéré dans l'effort. L'éducateur est un passeur, éphémère, qui accompagne une personne, un groupe, le temps de la traversée du fleuve.

Plusieurs auteurs (dont Hargreaves, 2003 ; Kincheloe, 2003 ; Péruisset-Fache, 1999 ; Posch, 2002, Van Zanten, 2001) cernent quelques-unes des problématiques majeures qui affectent la société et l'éducation, par ricochet. Ils identifient la complexité croissante des conditions de vie des populations par la dégradation des environnements physiques, psychologiques, sociaux, culturels, la mobilité des économies, l'inégale distribution des richesses, les mouvements de populations et les tensions interethniques conséquentes. L'école doit ainsi apprendre aux jeunes à fonctionner dans une société complexe, changeante, appelant la flexibilité, la mobilité, mais aussi l'incertitude, l'insécurité. Les personnels scolaires sont donc conviés à, non seulement s'ajuster aux diverses mouvances et prévoir des politiques éducatives appropriées et cohérentes, mais aussi apprendre à composer avec les changements des repères moraux, civiques que les élèves apportent avec eux et qui affectent l'exercice des professions du monde de l'éducation. Autrement dit, pour en revenir à la métaphore, le nageur est confronté à des éléments de turbulence pour lequel il n'était pas préparé. Le passage se fait plus difficilement, car l'eau perd de ses qualités de prévisibilité et il doit être soutenu. Il paraît alors légitime de poser les questions suivantes : comment accompagner les personnels scolaires à faire face à



la complexité croissante des problématiques scolaires? Comment soutenir les personnels scolaires à effectuer des ajustements au niveau de leurs pratiques professionnelles et à renouveler celles-ci?

Ce texte proposera diverses réponses à ces questions. C'est d'abord les notions de développement professionnel et de formation continue qui seront brièvement définies. Le cadre théorique de la cognition située sera ensuite abordé, permettant d'offrir des balises conceptuelles solides pour camper la notion de communauté d'apprentissage, vue comme un dispositif de formation continue riche et adapté aux besoins et aux processus d'apprentissage des adultes. Des exemples, tirés de recherches récentes où des communautés d'apprentissage ont été mises en place pour soutenir la formation continue et le développement professionnel de personnels scolaires, seront apportés.

1. LA FORMATION CONTINUE: UNE STRATÉGIE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

La notion de formation continue est intimement liée à celle de développement professionnel. Les auteurs qui traitent de ce dernier le positionnent en général comme un processus de croissance et de transformation de l'individu eu égard à ses compétences personnelles et professionnelles. Ainsi Donnay et Charlier (2000) définissent le développement professionnel comme :

[...] un processus de transformation du professionnel situé, c'est-à-dire contextualisé dans une situation de travail, actuelle ou potentielle, orientée par un projet éducatif et en relation avec des partenaires. (p. 168)

Les auteurs identifient quelques-unes de ses caractéristiques: le développement professionnel s'inscrit dans une perspective d'apprentissage continue; la formation initiale constitue une phase de ce processus; le développement professionnel possède, comme point de départ et d'arrivée, la pratique; il touche toutes les facettes de l'individu (valeurs, professionnalité, interactions, éthique personnelle; ces diverses facettes sont en interaction les unes avec les autres et la modification de l'une affecte les autres; il se vit à l'intérieur de divers types de pratiques ou d'activités; il est guidé par la nature du projet, de l'intention de perfectionnement; il se vit dans le contexte d'une dynamique organisationnelle et ses effets sont systémiques; il consiste en une démarche à la fois individuelle et d'équipe.

La formation continue, notion associée et jusqu'à un certain point constitutive du développement professionnel est, pour sa part, définie de la façon suivante :

[...] l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants et les enseignantes en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle.(MEQ, 1999, p. 11)

On peut donc dire que s'engager dans une formation continue liée à la fonction suscite le développement professionnel (Savoie-Zajc et Dionne, 2001). En 2002, le ministère de l'Éducation du Québec a d'ailleurs adopté une « Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue ». On retrouve dans ce document la réaffirmation de l'importance pour une société de se doter de dispositifs appropriés pour permettre à sa population de pouvoir continuer d'apprendre sa vie durant, car il en va de son avenir économique, social et culturel. On y mentionne aussi que 45 ordres professionnels du Québec (regroupant 8 % de la population active) « ont intégré la formation continue liée à l'emploi comme l'un des éléments majeurs de leurs règles de fonctionnement définies dans le Code des professions » (p. 13). La Politique souligne toutefois fortement l'importance de mettre en place des dispositifs de formation qui vont tenir compte non seulement des besoins d'apprentissage des adultes mais aussi des processus d'apprentissage qui les caractérisent.



L'inefficacité bien documentée des types de formations centrées sur l'expert, dites «*top-down*» (Fullan, 1994, 2001; Huberman et Guskey, 1995), ou celles où les ateliers de formation consistent en une transmission d'informations, sans aucun suivi, incite à revoir les modalités de formation. Il convient alors de questionner la nature des dispositifs de formation continue à mettre en place et surtout le type d'accompagnement à proposer. Ceux-ci tiendront compte des besoins et des processus d'apprentissage des adultes et encourageront le transfert de telles formations dans les pratiques au niveau de la salle de classe.

2. LA COGNITION SITUÉE: UN CADRE THÉORIQUE PERTINENT POUR BALISER LA FORMATION CONTINUE

La théorie de la cognition située propose un point de vue sur l'apprentissage qui s'éloigne des théories traditionnelles, car elle considère l'apprenant adulte qui est interpellé par son action professionnelle et qui développe des compétences et des savoirs liés à sa pratique quotidienne professionnelle. C'est dans et par la pratique que le praticien lui donne un sens, lequel prend forme au fur et à mesure que la personne structure et organise son expérience. Selon Lave (1988), l'acquisition des savoirs n'est ni isolée du monde social ni entièrement soumise à lui. Elle n'est pas non plus entièrement subjective et individuelle, mais plutôt imbriquée dans les divers contextes dans lesquels la personne en action se meut. La pratique professionnelle quotidienne de la personne constitue ainsi à la fois le déclencheur des apprentissages et est également objet d'observations permettant d'apprécier les divers ajustements et les renouvellements apportés.

La théorie de la cognition située propose donc une vision de l'apprentissage comme étant profondément ancré dans la pratique professionnelle de la personne: c'est dans et par l'action que la personne progresse dans la maîtrise de son geste professionnel. Lave poursuit en maintenant que la motivation d'apprendre, de s'améliorer n'est ni exclusivement intrinsèque à la personne ni entièrement extrinsèque. S'inspirant de Giddens (1979 dans Lave, 1988, p. 184), Lave dit que les motifs pour agir ne sont pas extérieurs à la personne mais qu'ils résultent plutôt de la relation complexe et dialectique entre la réflexion en et sur l'action de la personne et les cadres organisationnels, culturels, professionnels qui contraignent son action. De cette relation se dégage un ensemble d'attentes (*expectations*) qui constituent les véritables moteurs pour guider la personne dans la recherche de moyens, de ressources lui permettant de réduire l'écart possible entre ce qu'elle perçoit et son souhait d'amélioration. Elle travaillera à développer de nouveaux gestes professionnels qui seront intégrés dans son répertoire de pratiques, en lien avec certaines de ses attentes.

Un tel apprentissage situé possède une composante sociale importante. Si le point de départ de l'apprentissage réside dans l'acteur (l'être en action), si celui-ci est guidé par un ensemble d'intentions, d'attentes qui se reconfigurent à travers son expérience des ajustements de sa pratique, il reste que les pairs avec lesquels la personne est en interaction sont à la fois des témoins et à la fois des acteurs qui participent activement au développement professionnel des uns et des autres. Car la pratique professionnelle est une pratique sociale qui tire sa légitimité de la communauté de pratique dans laquelle elle s'exerce. Pour Lave et Wenger (1991), le terme « communauté de pratique » implique: « la participation dans un système d'activités de personnes qui partagent une compréhension générale de ce qu'ils font ensemble et du sens que cela peut avoir pour eux et pour leur communauté » (p. 98)

Appartenir à une communauté de pratique place la personne dans un ensemble de relations (de pouvoir, d'amitié, d'échanges avec les pairs), d'activités, de visions du monde suffisamment stables pour que celle-ci développe une identité professionnelle plus ou moins consistante avec celle des membres de sa communauté de pratique, selon son degré d'appartenance et de proximité.



La notion de communauté de pratique renvoie au corps professionnel dont la personne fait partie. Dans une perspective de formation continue, on sera ainsi intéressé non seulement par ce que des professionnels, unis par un même métier, partagent ensemble comme savoirs et codes de conduite, mais aussi de voir cette notion comme un vecteur important de formation continue. On parlera alors de communauté d'apprentissage.

3. LA NOTION DE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

Wenger (1998) et Orellana (2002) proposent quatre dimensions constitutives pour qu'on soit en présence d'une communauté d'apprentissage. Il doit d'abord y avoir *présence d'un projet*, d'une *entreprise conjointe*: c'est ce qui fournit la cohérence à la communauté; il doit y avoir une *intention de développement*; on doit y retrouver une volonté de rechercher une *croissance commune* et un *engagement mutuel* au sein d'un groupe; et finalement, il y a *partage d'un répertoire* (terminologie, symboles, ressources) entre les membres.

On s'accorde pour dire que la notion de communauté d'apprentissage est polysémique. Beck (1999) a fait une analyse des métaphores utilisées par divers auteurs pour traduire sa signification. Elle conclut en disant que les sens accordés à cette notion sont tellement riches et variés qu'il est probablement plus intéressant de conserver une telle richesse et une telle diversité dans les significations accordées. Elle remarque toutefois que les termes «valeurs» et «structures» reviennent souvent dans les définitions. Elle propose alors comme interprétation que «plus les personnes se connaissent et ont l'occasion d'interagir ensemble de façon soutenue et étroite, plus ils en viennent à partager des valeurs» (p. 38). Ce ne sont pas les valeurs partagées qui suscitent la mise en place de communautés d'apprentissage mais bien les liens que les gens tissent entre eux par le travail et qui créent des occasions de rapprochement. Le partage des valeurs suit.

Schussler (2003) adopte un point de vue similaire dans sa définition d'une communauté d'apprentissage. Elle ajoute toutefois que la notion de communauté d'apprentissage associée à l'école est trop souvent appréciée en termes de ses effets sur l'apprentissage des élèves. En plus de la dimension cognitive qui structure la communauté d'apprentissage par l'attention portée aux processus mis en place pour susciter l'apprentissage et la réussite scolaire et aux stratégies utilisées pour en observer les effets positifs, elle propose d'ajouter les dimensions affective et idéologique comme éléments structurants essentiels à une communauté d'apprentissage. Sous la rubrique de la dimension affective, elle observe que dans un milieu scolaire où on fonctionne comme une communauté d'apprentissage, le sentiment d'exclusion ressenti par certains élèves est réduit et le désir d'engagement à la vie scolaire et dans les apprentissages s'accroît. La dimension idéologique de la communauté d'apprentissage réfère pour sa part aux valeurs constitutives tenues pour importantes par un groupe, à la vision partagée et aux buts communs des membres de la communauté. C'est l'esprit de corps qui fait que les personnes se sentent engagés et parties prenantes de la mission de l'école.

Dans une communauté d'apprentissage, il y a donc présence d'un projet, d'une intention partagée par les membres. Il y a co-formation et co-construction de sens. Car comme l'ajoute Wenger (1998), les communautés d'apprentissage sont engagées dans un processus de reconfiguration autant interne (identité) qu'externe (liens avec d'autres communautés).



4. DES EXEMPLES DE COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE

Deux recherches-action se sont déroulées entre les mois de janvier 2004 et avril 2005 auprès de deux groupes de personnels scolaires de niveau secondaire (enseignants, direction, psycho-éducateur), d'une durée de 15 mois. Ces personnes travaillaient dans deux polyvalentes de la région de l'Outaouais. Un nombre total de 15 personnes y ont participé (Savoie-Zajc, sous presse). Une troisième recherche-action est actuellement en cours avec un groupe de conseillers pédagogiques attachés à une même commission scolaire. Elle en est à sa deuxième année.

Dans le cadre de ces recherches-action, les participants ont été invités à identifier un projet professionnel d'intervention (PPI) qui a évolué pendant la durée de la recherche-action. Celui-ci avait pour objet la ou quelques-unes des préoccupations professionnelles que chacun porte avec lui et ses attentes (*expectations*) dans une perspective de développement professionnel. Par le PPI, chaque personne cible une ou des intentions d'action, un ou des buts professionnels à atteindre, les clarifie et les partage avec le groupe qui est témoin des intentions d'améliorations des uns et des autres. Les individus sont ainsi appelés à *observer* leurs pratiques professionnelles, à *réfléchir* aux liens qu'ils font avec d'autres aspects de leur pratique, à *planifier* des stratégies d'action par lesquelles ils expérimenteront concrètement, dans leur classe, certaines interventions en lien avec leur PPI, mettant ainsi en branle un nouveau cycle d'observations – réflexions – planifications – actions, typique de la recherche-action. Les rencontres de groupe, d'une durée de 3 heures à 6 heures, à une fréquence de 4 semaines, sont des occasions de mise en commun et de partage des observations, réflexions, planifications et actions.

Le rôle de la chercheuse (personne-ressource) consiste à accompagner ces enseignants dans les questionnements, les réflexions, les échanges qu'ils ont entre eux et de les appuyer dans ce processus d'ajustement de leur pratique professionnelle. Un deuxième rôle est celui de proposer un cadre général pour guider souplement la démarche. La grille d'accompagnement suivante a été élaborée pour ce faire. Elle établit un lien avec les trois processus de la recherche-action: observer/réfléchir/agir qui s'enchaînent dans un cycle itératif. Elle sert de matrice pour structurer les temps d'échanges et les mises en commun.

GRILLE DE RÉFLEXION

Questionnement initial :	1. Qu'est-ce que je souhaite atteindre comme objectif en lien avec ma pratique d'enseignement?
	2. Qu'est-ce que je dois mettre en place/faire pour atteindre cet objectif?
	3. Comment puis-je m'assurer que je suis sur la bonne voie?
	4. Quels indices est-ce que je vais retenir pour me permettre de dire que je suis sur la bonne voie?
Observer :	5. Qu'est-ce qui s'est passé récemment en lien avec mon objectif poursuivi? (rappel des indices)
Analyser / réfléchir :	6. Qu'est-ce que je devrais faire?
	7. Comment devrais-je réagir?
	8. Comment pourrais-je utiliser l'information disponible?
	9. Quelles leçons est-ce que je tire de mon expérience?
Échanger / agir :	10. Quelles directions prioriser pour mieux atteindre l'objectif visé?
	11. De quoi ai-je besoin pour poursuivre?
	12. Qu'est-ce qui est mis en place pour progresser dans l'instauration d'un esprit de collaboration et de communauté d'apprentissage?



Les rencontres constituent des moments de mise en commun, de support et de soutien face aux actions que chaque individu pose face à son PPI. Il y a aussi partage des analyses, des réflexions et des intentions de relance vers l'action. Les temps de rencontres sont aussi une occasion pour discuter de textes qui traitent d'une problématique qui leur tient à cœur (le développement de l'adolescent ou la résilience scolaire ou la compétence émotionnelle, par exemple), échanger sur des formations reçues, échanger du matériel didactique. Les membres des groupes sont à la fois témoins des réflexions de chacun mais aussi eux-mêmes acteurs réflexifs car engagés dans une démarche similaire, ce qui légitimise en quelque sorte les rapports de co-construction et de co-formation qui s'instaurent entre eux. Les groupes ont peu à peu formé des communautés d'apprentissage, car les membres se sont graduellement apprivoisés afin de s'engager dans un projet commun: celui de s'améliorer professionnellement parlant en devenant des communautés d'enseignants centrés sur la réussite de leurs élèves et qui s'épaulent pour ce faire. Les PPI des membres forment une toile de fond aux communautés d'apprentissage en émergence.

4.1 Les processus à l'œuvre dans la dynamique d'ajustements des pratiques

La figure 1 intitulée «Le cycle des ajustements graduels de la pratique» tente de rendre compte de la dynamique telle que vécue par les participants dans cet accompagnement au changement, soutenu en cela par un dispositif de recherche-action. Elle met en évidence le caractère interactif et évolutif de la dynamique d'ajustement des pratiques au sein de communautés d'apprentissage.

FIGURE 1

Le cycle des ajustements graduels de la pratique

PHASES		DESCRIPTIONS
<i>L'individu est autonome et responsable.</i>	-A-	Les participants aux groupes de recherches-action étaient volontaires pour s'engager dans pareille démarche. Ils étaient libres de poursuivre ou non celle-ci. Toutes les personnes qui ont démarré en janvier 2004 sont restées jusqu'à la fin. On peut penser que toutes y trouvaient un avantage. De surcroît, pour réfléchir à sa pratique, l'individu n'est pas seul, il est entouré de collègues qui sont aussi portés par leurs préoccupations face auxquelles ils souhaitent travailler, réfléchir, avancer. Un environnement sécuritaire soutient l'individu dans une telle expérimentation. Il peut donc compter sur l'expérience de ses collègues pour lui fournir avis, aide (s'observer dans leur classe respective, par exemple) et ressources (matériel didactique, partage d'information), au besoin.
<i>L'individu rend explicite un PPI qui évolue au fil de l'intervention et qui est cohérent avec la vision que la personne a de son rôle.</i>	-B-	On retrouve ici les idées chères à Fullan (2001), Van den Berg (2002) et plusieurs autres auteurs qui maintiennent que la personne doit pouvoir se créer une représentation de son rôle et du changement attendu. Le PPI est prétexte à l'expérimentation. Il constitue l'axe mobile et évolutif que la personne se donne pour tenter de nouvelles approches, à petite échelle, et développer ainsi graduellement une représentation de la situation, de sa maîtrise croissante de certaines compétences, de son aisance ou de son malaise face aux gestes posés.
<i>L'individu régule son engagement en décidant du rythme, des besoins de formation et des ressources nécessaires</i>	-C-	La question du rythme du changement est importante. Certains des participants aux recherches-action ont su prendre des décisions qui leur convenaient: aller par étapes, essayer avec un groupe, élargir la mise en œuvre. Ils ont aussi su aller se chercher les outils didactiques nécessaires pour progresser. D'autres se sont montrés trop ambitieux dans leurs intentions de développement ou ont rencontré des obstacles qui les ont obligés à dévier de leurs intentions premières, une nouvelle avenue qui ne générerait plus autant d'enthousiasme.



FIGURE 1 (SUITE)

RÔLES		DESCRIPTIONS
<i>L'individu se donne des indices pour suivre l'évolution de la situation.</i>	-D-	En accord avec la dynamique de la recherche-action, les cycles d'action-observation-réflexion fournissent au praticien de l'information sur les effets de ses gestes professionnels posés. Ils lui donnent des pistes pour se relancer dans l'action.
<i>L'individu ajuste l'intervention en conséquence.</i>	-E-	Les ajustements d'intervention peuvent prendre plusieurs formes : mener à un nouveau PPI ou à l'altération de celui qui est mené, élargir ses prises de conscience par rapport au geste professionnel, apporter des correctifs avant de reprendre une telle avenue pédagogique. Le cas d'une enseignante L. est particulièrement probant. Cette personne souhaitait développer des compétences liées à la pédagogie du projet. Elle est rapidement passée à l'action avec un de ses groupes d'élèves pour s'apercevoir lors de la remise des travaux que le tiers de la classe avait plagié des sites Internet. Cette question du plagiat a été longuement discutée dans le groupe de participants, chacun y allant de son opinion et de suggestions d'actions à poser dans pareil cas. À la suite des discussions, cette enseignante s'est alors fixé des critères supplémentaires, à savoir qu'elle demanderait aux élèves de préparer une communication orale, elle orienterait le projet de telle sorte que les informations tirées du Web ne puissent plus être simplement copiées-collées mais qu'elles devraient être traitées d'une certaine façon (personnification d'un animal, par exemple). Elle a poursuivi dans son intention de bâtir ses compétences en pédagogie de projet, mais elle a raffiné son recours à une telle stratégie pédagogique. Elle a pris le temps d'y réfléchir, de s'informer, de demander l'avis et l'aide de collègues. Sans accompagnement et sans groupe de référence, elle aurait peut-être tout simplement pris la décision de ne plus s'engager dans pareille avenue pédagogique, la jugeant peu fiable pour rendre compte des apprentissages des élèves.

4.2 Comment mettre en place une communauté d'apprentissage?

Si la potentialité éducative ainsi que celle de support au changement de la communauté d'apprentissage sont fortement affirmées par divers auteurs (Dionne, 2003; Graven, 2003; Labelle, 1998; Orellana, 2002; Stringer, 1996), on peut toutefois se demander ce qu'il convient de poser comme gestes pour susciter son émergence. Ainsi pour certains, une communauté d'apprentissage se met en place grâce aux habiletés relationnelles des individus. Les personnes qui se côtoient développent une confiance mutuelle (Graven, 2003) et les relations qui se tissent sont empreintes de respect de l'autre, d'empathie, d'un idéal démocratique et éthique, d'un souci de maintenir l'harmonie (Stringer, 1996). Le désir d'être ensemble pour travailler les uns avec les autres devient un catalyseur important. Dans ses très belles pages sur la réciprocité éducatrice, Labelle (1998) ancre sa réflexion dans une métaphysique personaliste et propose une vision du groupe comme étant composé d'individus asymétriques (différents) où chacun devient grâce aux autres.

Le groupe est ainsi conceptualisé comme un espace où l'individu se révèle à lui-même et se construit. Pour Dionne (2003), c'est le projet qui rassemble les acteurs. C'est autour de celui-ci que se construira la collaboration, l'échange, le partage, et une communauté d'apprentissage prendra forme. Liu (2000) propose, quant à lui, des étapes dont il a observé l'émergence dans le cours d'une recherche-action et qui forment, selon nous, un canevas intéressant pour comprendre la dynamique de l'évolution de l'identité d'un groupe qui parvient peu à peu à former une communauté d'apprentissage.



Il nomme cinq étapes: 1) l'émergence du sujet, acteur potentiel, la constitution du groupe de convivialité et la construction d'une organisation sous la forme d'une «organisation d'échange»; 2) l'apprentissage du rôle normatif, la constitution du groupe de référence, la construction d'une organisation hiérarchique; 3) l'adoption du rôle instrumental et la personnalité d'acteur, la constitution de groupes autonomes, la construction d'une organisation démocratique; 4) le développement de la personnalité de pilote/animateur, la mise en place de groupes coopérants et la construction d'une organisation apprenante; 5) l'acquisition de la personnalité d'auteur/médiateur, la constitution de groupes créatifs et la construction d'une organisation multiculturelle (Liu, 2000, p. 202). Il conviendra de noter que, dès sa constitution, un groupe, composé d'individus volontaires et désireux d'avancer dans leur réflexion et dans leur résolution de problèmes, créera des situations d'échanges et de partages. Avec la maturité et l'intimité qui se développeront au fil des rencontres, les personnes se décentreront peu à peu de leur projet individuel. Ils en arriveront à travailler en synergie avec les autres membres du groupe et deviendront ainsi des auteurs, des créateurs, des inventeurs de nouvelles façons de voir, de recadrer, de résoudre certains problèmes.

CONCLUSION

On voit donc qu'une communauté d'apprentissage constitue un dispositif de formation continue fort adapté aux besoins des personnes qui s'y engagent. D'une part, les intentions d'apprentissage et de développement professionnel sont clarifiées par la personne elle-même. Celle-ci met en jeu une série d'actions, de réflexions, d'observations susceptibles de guider sa démarche de perfectionnement. D'autre part, la personne est accompagnée dans un tel processus, car des collègues, eux aussi engagés dans une même dynamique, acceptent de partager leurs observations, réflexions et actions. Ce faisant, les membres du groupe se forment. Chacun occupe une position d'apprenant face à sa propre démarche et une position de guide face à celle des autres.

Quatre volets permettent de structurer le dispositif de la communauté d'apprentissage: celle-ci existe dans un contexte donné, un ou des objets sont au cœur des apprentissages visés, des processus constitutifs sont présents et les stratégies sont mises en œuvre pour donner vie aux processus.

La communauté d'apprentissage existe dans un contexte, dans un temps donné. Nommons, par exemple, la culture institutionnelle, le calendrier de l'année scolaire, les programmes d'études, les changements prescrits de l'extérieur, les conditions sociopolitiques à l'intérieur desquelles les gestes professionnels sont posés et la nature des ajustements que la personne souhaite apporter à sa pratique professionnelle. Les membres discutent d'objets de formation à l'intérieur de communautés d'apprentissage. Dans le cas des recherches-action prises ici comme exemples, ces objets provenaient des PPI des membres, par exemple la gestion de classe, la maîtrise de la pédagogie de projet, les stratégies d'enseignement pour rendre l'élève actif, la supervision des enseignants, la collaboration avec les enseignants. Une communauté d'apprentissage peut aussi se former autour d'un objet d'apprentissage que tous les membres partagent: un problème de violence dans les murs du collège, l'évaluation des compétences, l'enseignement des sciences.

La communauté d'apprentissage met en place certains processus pour son fonctionnement. Ces processus visent à assurer une participation libre et démocratique des personnes; ils contribuent à la mise en place et au maintien d'un climat d'échanges qui respecte les personnes. Les enjeux de pouvoir et de manipulation, susceptibles d'apparaître dans de tels contextes sont examinés par les participants et ils sont traités lorsque nécessaires. Les dimensions cognitives, affectives et idéologiques d'une communauté d'apprentissage identifiées par Schussler (2003) sont nommées, reconnues et prises en compte.



La communauté d'apprentissage développe finalement des stratégies de fonctionnement, cohérentes avec les trois autres volets mentionnés précédemment. On peut penser à des stratégies de régulation des échanges entre les personnes : qui prend la parole ? Pour quelle durée ? Quand intervenir ? On peut penser aux séquences de déroulement des rencontres qui structurent le temps et cadrent les rencontres (le tableau 1 est un exemple). On pense aussi aux types de « contrats » autant implicites qu'explicites qui assurent une continuité dans le fonctionnement, d'une rencontre à l'autre : le temps d'échanges, le temps des discussions, le temps de partage de matériel. On ne fait pas n'importe quoi à n'importe quel moment. Ces types de contrats toucheraient aux dimensions relationnelles : la nature des échanges attendus et acceptés par les membres du groupe, aux dimensions didactiques : les temps de discussion, de partage de savoirs, d'expérience, la co-construction des prises de conscience, aux dimensions structurelles : les dispositifs mis en place pour que la rencontre soit satisfaisante et riche pour les membres, aux dimensions socio-politiques et idéologiques des rencontres : les valeurs tenues pour acquises et partagées, les zones de désaccord et de conflit, le pouvoir subtil qui s'exerce entre certaines personnes (l'enseignant peu expérimenté face à l'expérimenté, la psycho-éducatrice et l'enseignant, la conseillère pédagogique en affectation temporaire face à la personne qui assume régulièrement ce poste depuis plusieurs années).

Le nageur de la métaphore de l'apprentissage est seul face à lui-même lorsque confronté à l'eau, à ses peurs, à ses tensions. Toutefois, la nage peut être accompagnée, encadrée ; elle peut se faire avec d'autres. Cette expérience partagée n'enlève pas les défis de la personne qui recherche un dépassement personnel et professionnel. Elle offre toutefois non seulement du support et de l'encouragement, mais elle est aussi une occasion d'aller plus loin car, comme le dit Labelle, l'autre est essentiel dans la représentation que je me fais de moi-même ; l'autre me permet d'élargir mes perceptions, mes conceptions ; il me confronte à ce que je pense savoir. L'acte d'apprentissage est éminemment social ; il est situé et en interaction avec des pairs ; un dispositif de communauté d'apprentissage est précieux pour réaliser ses intentions et ses attentes de développement professionnel.

RÉFÉRENCES

AQPC, *Enseigner au collégial : Une profession à partager*, programme du 26^e Colloque annuel de l'AQPC, juin 2006. [En ligne] www.aqpc.qc.ca/colloque.

BECK, L. G., « Metaphors of Educational Community: An Analysis of the Images that Reflect and Influence Scholarship and Practice », *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n° 1, 1999, p. 13-45.

DIONNE, L., *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*, thèse de doctorat inédite, UQAM, 2003.

DONNAY, J. et E. CHARLIER, « Identité et développement professionnels », dans A. Abou et M.J. Giletti (éd.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*, Séminaire des 6 et 7 mai 1998, Paris-Lyon-Rouen, INRP, 2000, p. 165-182.

FULLAN, M., *The New Meaning of Educational Change*, 3rd ed., New York, Teachers College Press, 2001.

FULLAN, M., « Coordinating Top-down and Bottom-up Strategies for Educational Reform », *The Governance of Curriculum*, ASCD, 1994, p. 186-202.

GRAVEN, M., « Teacher Learning as Changing Meaning, Practice, Community, Identity and Confidence: The Story of Ivan », *For the Learning of Mathematics*, vol. 23, n° 2, 2003, p. 28-36.

HARGREAVES, A., *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, New York, Teachers College, 2003.



HUBERMAN, M. et T. R. GUSKEY, «The Diversity of Professional Development», dans T. R. Guskey et M. Huberman, *Professional Development in Education*, New York, Teachers College Press, 1995, p. 269-272.

KINCHELOE, J. L., *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, London, Routledge-Falmer, 2003.

LABELLE, J.-M., «Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne», dans C. Danis et C. Solar (éd.). *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, Logiques, 1998, p. 103-122.

LAVE, J., *Cognition in Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J. et E. WENGER, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

LIU, M., «La recherche-action et la constitution des acteurs sociaux», dans P. M. Mesnier et Ph. Missotte (éd.), *La recherche-action: une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 201-207.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, 1999.

ORELLANA, I., *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement: signification, dynamique, enjeux*, thèse de doctorat inédite, UQAM, 2002.

PÉRUISSET-FACHE, N., *La logique de l'échec scolaire: du rapport au langage*, Paris, L'Harmattan, 1999.

POSCH, P., «Changes in the Culture of Teaching and Learning and Implications for Action Research», dans C. Day, J. Elliott, B. Somekh and R. Winter (eds), *Theory and Practice in Action Research: Some international Perspectives*, Oxford, Symposium Books, 2002, p. 179-188.

SAVOIE-ZAJC, L., «L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action», dans F. Cros, *L'agir innovatif: aux sources de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck, sous presse.

SAVOIE-ZAJC, L. et L. DIONNE, «Exploration conceptuelle et illustration de la notion de culture de formation continue dans des milieux scolaires», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue: de la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, PUQ, Collection Éducation recherche, 2001, p. 139-164.

SCHUSSLER, D. L., «School as Learning Communities: Unpacking the Concept», *Journal of School Leadership*, vol. 13, 2003, p. 498-528.

SERRES, M., *Le Tiers-instruit*, Paris, Éd. François Bourin, Collection Folio: essais, 1991.

STRINGER, E. T., *Action Research: A Handbook for Practitioners*, Thousand Oaks, Sage Pub, 1996.

VAN DEN BERG, R., «Teachers' Meanings Regarding Educational Practice», *Review of Educational Research*, vol. 72, n° 4, 2002, p. 577-625.

VAN ZANTEN, A., *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.

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