
Les communautés d'apprentissage professionnelles

Dellisse Sébastien, Cattonar Branka, Dupriez Vincent

Extrait du rapport rédigé dans le cadre des travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence à l'attention de la Cellule Opérationnelle de Changement (COC — Secrétariat Général de la FWB) et de la Direction Générale du Pilotage du Système Educatif (DGPSE — Administration Générale de l'Enseignement)

1. Introduction

La « communauté d'apprentissage professionnelle » est un concept relativement ancien dont l'engouement dans divers domaines d'activités est relativement récent. Il serait, pour certains, une clé permettant d'améliorer les performances et l'autonomie des praticiens de divers domaines (Wenger & Wenger-Trayner, 2015). Le domaine de l'éducation n'échappe pas à la règle. Thompson et ses collègues (2004) soulignaient il y a déjà quinze ans qu'il s'agit d'un des concepts les plus discutés en éducation et qu'il nourrit l'espoir d'améliorer les apprentissages des élèves grâce à l'implication des professionnels de l'éducation dans des échanges collaboratifs, ainsi que dans la mise en œuvre d'actions concrètes.

Malgré l'intérêt grandissant porté aux communautés d'apprentissage professionnelles, il subsiste un flou conceptuel important autour de ce concept (Dionne et al., 2010 ; Thompson et al., 2004). Non seulement de nombreux termes sont utilisés pour désigner ce type de communautés (ex. : communauté d'apprentissage [professionnelle], communauté de pratique [professionnelle], *learning networks* ou *learning center*, Tech Clubs, laboratoire d'idées, incubateur [de projets]...), mais en plus, de nombreux registres de discours différents (théorique, empirique) avec des visées variées (descriptif, analytique ou prescriptif), qui s'adosent parfois à des disciplines scientifiques différentes (psychologie, management, sciences de l'éducation...), co-existent également dans la littérature, voire au sein d'un même article. Comme le résume la Figure 1, ces différents types de discours peuvent porter sur la théorie de l'apprentissage sous-jacente aux communautés, sur le dispositif que représentent ces communautés ou encore sur une analyse des effets de tels dispositifs sur les enseignants, les élèves, l'organisation ou la durabilité du changement. Dans la suite de ce rapport, nous tentons de nuancer nos propos selon le type de texte à l'origine des informations sur lesquelles nous nous appuyons. Enfin, pour clôturer cette remarque préalable à la lecture de ce rapport, il est intéressant de noter que de nombreux dispositifs se sont auto-labellisés « communauté d'apprentissage professionnelle » tout en étant parfois très éloignés du concept d'origine.

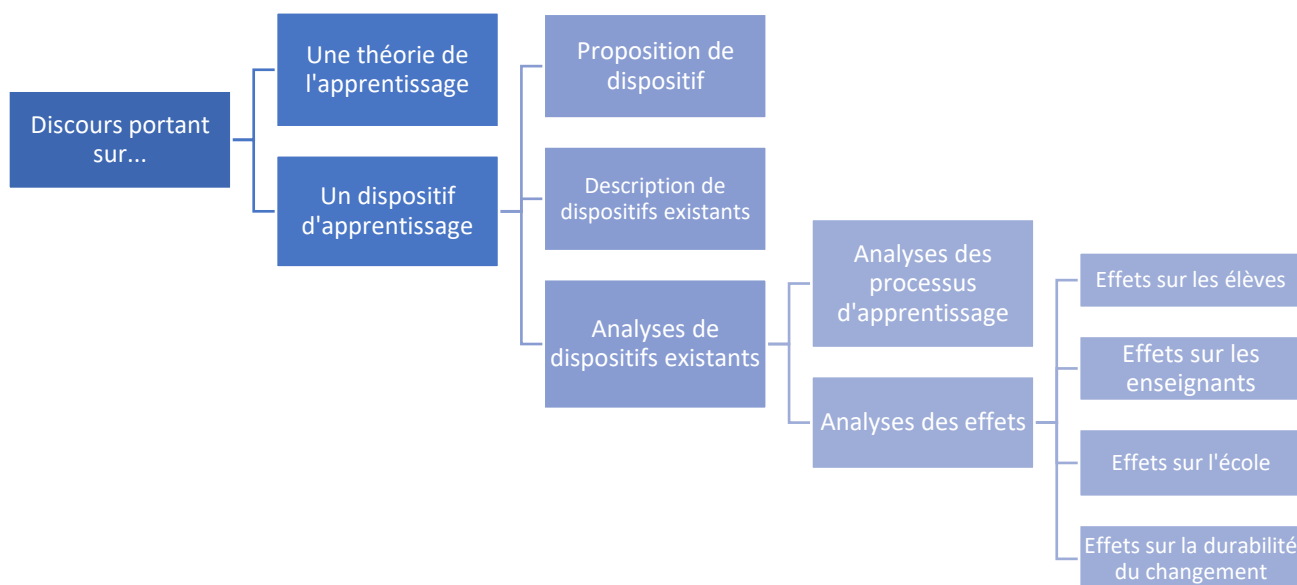


Figure 1. Types de discours existants dans la littérature traitant du concept de communauté d'apprentissage professionnelle.

Dans un premier temps, ce rapport se focalise sur la conception de l'apprentissage sous-jacente au concept des communautés d'apprentissage professionnelles. En effet, à l'origine, le concept est issu d'une théorie sociale de l'apprentissage : « l'apprentissage situé », développé par Lave et Wenger au début des années 1990 (Barcet et al., 2004). Cette anthropologue, Lave, et ce théoricien de l'apprentissage, Wenger, ont inventé le terme de « communauté de pratique » lorsqu'ils étudiaient le compagnonnage comme modèle d'apprentissage (Wenger & Wenger-Trayner, 2015).

Dans un second temps, nous nous pencherons sur la définition du concept de communauté d'apprentissage professionnelle et sur les caractéristiques de cette communauté. Plusieurs définitions

sont présentées ainsi que plusieurs éléments qui permettent soit d'identifier l'existence de communautés d'apprentissage professionnelles, soit d'en favoriser l'émergence et le développement.

Ensuite, nous mettrons en avant quelques exemples concrets d'opérationnalisation et de mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles. Pour ce faire, nous avons choisi trois exemples de communautés d'apprentissage professionnelles relativement contrastés. Le premier exemple est issu d'une initiative pédagogique locale qui s'est progressivement disséminée à travers la France (le cas des réseaux d'échanges réciproques de savoirs). Le second exemple s'inscrit dans une dynamique systémique où le dispositif a été imposé à l'ensemble des écoles du Pays de Galles (le cas du *School Effectiveness Framework*). Enfin, le troisième exemple est celui du Québec, où les écoles choisissent d'adhérer au dispositif, et qui se réfère au courant de l'*evidence-based practice movement* pour lequel les pratiques pédagogiques doivent être fondées sur des preuves scientifiques démontrant leur efficacité.

Enfin, la dernière partie de ce rapport met en lumière, à partir de la littérature scientifique disponible, les avantages et les limites des « communautés d'apprentissage professionnelles » en s'intéressant à la mise en œuvre de ce dispositif particulier (à sa réception par les enseignants, ses conditions d'implémentation et ses effets).

2. Conception de l'apprentissage derrière la logique de communauté d'apprentissage professionnelle

Derrière l'idée de communauté d'apprentissage professionnelle, il est important de comprendre qu'il y a fondamentalement une conception particulière de l'apprentissage. Il existe en effet plusieurs formes d'apprentissage. La présente section de ce rapport vise à décrire et présenter cette théorie de l'apprentissage.

À l'origine du concept de « communauté d'apprentissage » se trouve la théorie de « l'apprentissage situé » développée par Lave et Wenger au début des années 1990 (Barcet et al., 2004 ; Lave & Wenger, 1991a) lorsqu'ils étudiaient le compagnonnage comme forme d'apprentissage.

L'apprentissage situé est une théorie sociale de l'apprentissage qui vise à expliquer comment un individu peut acquérir de nouvelles connaissances professionnelles en s'impliquant dans une communauté de professionnels. Cette théorie de l'apprentissage se distingue des théories existantes, sans pour autant les invalider, car elle s'appuie sur des préconceptions spécifiques que Bouker (2017, p. 37) résume de la manière suivante : « l'homme est un être social, la connaissance est une question de compétence et enfin, la connaissance consiste à participer à la poursuite d'un but, la recherche de sens, connaître le monde et s'engager de façon significative ». En effet, au lieu de questionner les processus cognitifs et les structures conceptuelles impliquées dans l'acquisition de nouvelles connaissances, cette théorie de l'apprentissage situé se concentre sur les types d'engagements sociaux qui fournissent le contexte adéquat et facilitent l'apprentissage (Lave & Wenger, 1991b). La théorie de l'apprentissage situé met donc l'accent sur la relation entre l'apprentissage lui-même et la situation sociale dans laquelle il se produit.

Dans ses travaux, Wenger (1998 ; 2005) va identifier quatre composantes qui structurent cette théorie sociale de l'apprentissage situé. Ces quatre composantes décrites ci-dessous sont illustrées dans la figure 2.

- (1) La communauté qui désigne un groupe de personnes qui travaillent ensemble pour faciliter le travail et les tâches qui leur incombent.
- (2) La pratique qui fait référence aux ressources communes des membres de groupe qui vont être mobilisées dans la réalisation du travail.
- (3) Le sens qui correspond à la manière dont les membres du groupe vont vivre et expérimenter le monde de manière significative.
- (4) L'identité qui fait référence à l'impact que va avoir l'apprentissage au sein du groupe sur la personne.

Dans cette perspective, c'est l'engagement et la participation active aux activités de la communauté ainsi que l'interaction entre les membres qui sont source d'apprentissages (Barcet et al., 2004 ; Escalié & Chaliès, 2011). Comme le souligne Cox (2005), l'apprentissage dans ces communautés n'est pas le résultat d'une transmission cognitive, mais bien le fruit de l'interaction entre les membres. La communauté permet la construction de significations négociées entre les membres autour de pratiques sociales partagées (Barcet et al., 2004 ; Escalié & Chaliès, 2011 ; Wenger & Gervais, 2005).

La notion de participation à la communauté pour acquérir de nouvelles connaissances rend centrale la notion d'identité. En effet, la participation aux activités de la communauté permet de transformer la compréhension, les rôles et les responsabilités individuelles des membres, ce qui dénote également de l'apprentissage de la personne qui participe à la communauté (Escalié & Chaliès, 2011). En participant, le « nouveau venu » va construire progressivement une nouvelle identité (entre autres sur le plan professionnel) qui va le rendre de plus en plus légitime aux yeux des autres membres de la communauté (Brogère, 2008 ; Charlier, 2010). Comme le soulignent Lave et Wenger (1991b), cette construction identitaire se fait grâce à l'assimilation de nouvelles normes, valeurs, relations, croyances, et de nouveaux comportements.

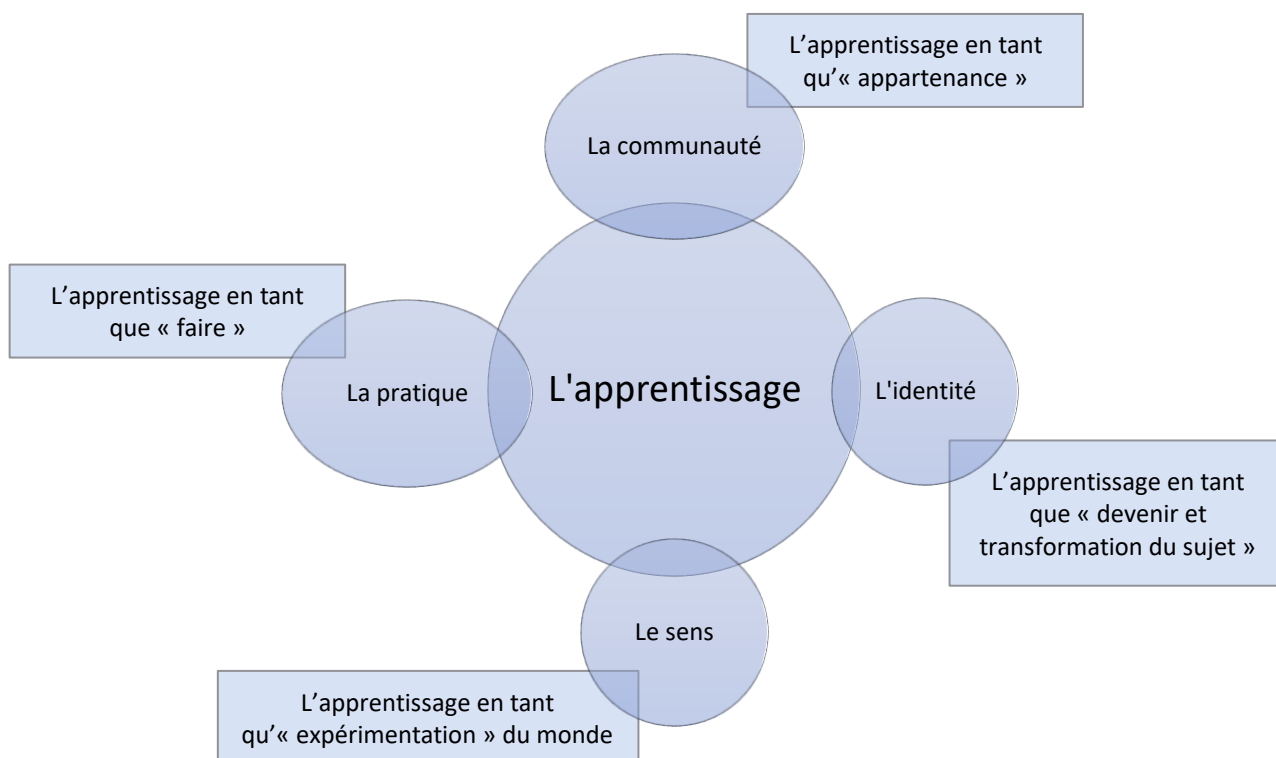


Figure 2. Composantes de la théorie sociale de l'apprentissage situé (adapté de Wenger, 2005)

Plus particulièrement dans le domaine de l'éducation, plusieurs auteurs indiquent que l'apprentissage dans les communautés d'apprentissage professionnelles² se construit grâce à une relation réflexive entre les pratiques sociales qui constituent la communauté et les pratiques individuelles de classe (Charlier, 2010 ; Escalié & Chaliès, 2011 ; Mottier-Lopez, 2008). Il y a une sorte de double relation entre les pratiques de classe et les discussions au sein de la communauté (Charlier, 2010 ; Daele et Charlier, 2006). Comme l'illustre la figure 3 ci-dessous, les pratiques individuelles de classe alimentent les discussions au sein de la communauté en suscitant la réflexion. À son tour, selon Charlier (2010), la communauté, en discutant, peut conduire à la transformation des pratiques existantes ou à la construction de nouvelles pratiques à expérimenter. De ce fait, les discussions au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle vont nourrir l'action en classe.

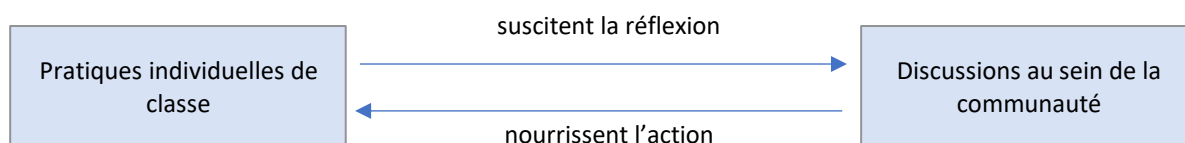


Figure 3. Relations entre les pratiques de classe et la communauté d'apprentissage professionnelle.

² Il est intéressant de noter à ce stade que la « communauté d'apprentissage professionnelle » est un concept de plus en plus utilisé comme une initiative de développement professionnel dans un contexte de réforme. C'est ce qui distingue en partie ce concept de celui de « communauté de pratique » à la base des travaux de Lave et Wenger (1991b). De plus amples précisions conceptuelles sont apportées plus loin dans ce rapport.

3. Définition et caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle

3.1. Définition et caractéristiques générales

Dans cette section, nous allons nous attacher plus particulièrement à définir la notion de « communauté d'apprentissage (professionnelle) » avant d'en préciser les principales caractéristiques. Dans un premier temps, nous allons définir ce concept de manière générale avant de nous pencher sur ses spécificités dans le domaine de l'éducation. Il est également important de noter que plusieurs registres de discours, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, se chevauchent dans cette section. En effet, les auteurs mobilisés dans cette section s'inscrivent tantôt dans un registre descriptif définissant et caractérisant les communautés d'apprentissage professionnelles comme un dispositif d'apprentissage ; tantôt dans un registre normatif, voire prescriptif, visant à soutenir l'émergence de telles communautés et à en favoriser l'efficacité.

Pour commencer, Wenger (2005) conceptualise, dans ses premiers travaux avec Lave, ce qu'il appelle une « communauté de pratique ». Cette communauté est formée par un groupe de personnes qui travaillent ensemble pour rechercher constamment des solutions locales aux problèmes locaux rencontrés dans leurs pratiques professionnelles. En partageant leurs connaissances, leurs expertises, ils apprennent ensemble de nouvelles manières de réguler leur activité. En résumé, une « communauté de pratique » peut se définir comme ceci :

*Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly*³ (Wenger & Wenger-Trayner, 2015, p. 1).

Il est intéressant de noter que cette définition permet l'intentionnalité, mais ne l'impose pas : c'est-à-dire que l'apprentissage peut être la raison d'existence de la communauté, mais pas forcément, il peut aussi être « accidentel ».

Enfin, selon Wenger et Wenger-Trayner (2015), les communautés de pratique possèdent trois caractéristiques essentielles, directement en lien avec les dimensions de la théorie sociale de l'apprentissage situé, développée dans la section précédente. Ces trois caractéristiques peuvent se définir comme suit :

- (1) **Le domaine** : une communauté de pratique est définie par un domaine d'intérêt partagé entre les membres. Faire partie de la communauté nécessite donc d'être engagé dans ce domaine d'intérêt et qu'il y ait une forme de compétence/connaissance partagée qui distingue les membres de la communauté d'autres personnes. Ce domaine n'est pas nécessairement reconnu comme « expertise » en dehors de la communauté.
- (2) **La communauté** : en poursuivant leur intérêt pour leur domaine, les membres s'engagent dans des activités et des discussions communes, s'entraident et partagent des informations. Ils nouent des relations qui leur permettent d'apprendre les uns des autres. Les membres de la communauté ne travaillent pas nécessairement quotidiennement ensemble.
- (3) **La pratique** : les membres de la communauté sont des praticiens. Ils développent et partagent des répertoires de ressources, ce qui nécessite du temps et des interactions soutenues.

Ici, nous pouvons observer un premier basculement dans le discours autour des communautés de pratique. Nous passons de l'observation et l'analyse de communautés qui se créent « spontanément/naturellement » vers une posture plus normative dans la perspective de promouvoir l'instauration de communautés de pratiques. En effet, Wenger et Wenger Trayner (2015) précisent que les caractéristiques énoncées ci-dessus, constitutives de la communauté, permettent d'en identifier l'existence ou bien d'en favoriser l'émergence lorsque ces caractéristiques sont développées en parallèle.

Cependant, au-delà de ces trois principales caractéristiques, les communautés de pratique peuvent prendre des formes très variées : petites vs grandes (avec un noyau et beaucoup de membres

³ Traduction libre : « Une communauté de pratique est un groupe de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'ils font et ils apprennent à le faire mieux en interagissant ensemble régulièrement. » (Wenger & Wenger-Trayner, 2015, p. 1).

périphériques), locales vs internationales, principalement en présentiel vs entièrement virtuelles, à l'intérieur d'une organisation vs avec des membres de différentes organisations, formelles avec un budget vs complètement informelles, voire invisibles... (Wenger & Wenger-Trayner, 2015).

Avant de poursuivre, il nous semble important de s'arrêter sur le terme « pratique » qui est au cœur des communautés d'apprentissage. Dans ce rapport, nous utilisons ce terme dans son acception large pour désigner aussi bien des manières de faire, des connaissances que des outils. Charlier et Henri (2004, p.289) en proposent la définition suivante :

Une pratique partagée est [...] un répertoire commun englobant l'histoire de la communauté et les connaissances qui y sont développées. Il s'agit d'un ensemble socialement défini de manières de faire les choses dans un domaine spécifique. Des approches communes et un ensemble de normes partagées qui constituent la base pour l'action, la communication, la résolution de problème, la performance et la responsabilité. La pratique inclut un corpus de divers types de connaissances empiriques, théoriques, procédurales, des cadres de référence, des modèles, des principes, des outils, des experts, des documents, des leçons apprises, des pratiques exemplaires, des heuristiques. Elle inclut les connaissances tacites et explicites de la communauté, des objets concrets et tangibles (outils, manuels) et des objets moins concrets ou intangibles (manifestation ou extériorisation de compétences).

Charlier (2010, p.141) ajoute également qu'« une pratique est indissociable de l'expérience de sa signification associée à sa réification et à sa négociation réalisée par la participation à la communauté. Une pratique est vécue, représentée et partagée par la communauté ».

3.2. Définition et caractéristiques adaptées au domaine de l'éducation

3.2.1. Définition

Avant de définir ce qu'est une communauté d'apprentissage professionnelle dans le domaine de l'éducation, il nous semble pertinent de revenir sur la sémantique des termes « communautés d'apprentissage professionnelles ». Comme Thompson et ses collègues (2004) le soulignent, ces mots n'ont pas été choisis au hasard. Le terme « professionnelle » fait référence à l'expertise des membres du groupe. Il s'agit de personnes qui ont non seulement suivi une formation avancée pour entrer dans le domaine d'expertise du groupe, mais qui sont également censées entretenir leurs connaissances. Le terme « apprentissage » renvoie à une action continuée et une curiosité perpétuelle afin de s'engager dans une logique d'amélioration continue des pratiques. Et le terme « communauté » fait référence quant à lui à un environnement favorisant la coopération mutuelle, le soutien émotionnel, la croissance personnelle, tout en travaillant ensemble pour réaliser ce que les membres ne peuvent accomplir seuls. Il est également intéressant de noter que, dans le domaine de l'éducation, le terme « communauté d'apprentissage (professionnelle) », qui renvoie à des initiatives de développement professionnel dans un contexte de réforme, a été préféré au terme plus générique de « communauté de pratique » qui trouve son origine dans les travaux de Lave et Wenger (1991 a ; 1991b) et se rattache à une conception particulière de l'apprentissage présentée dans la section précédente de ce rapport. Relevons également que les communautés d'apprentissage dont il est question ci-dessous sont le plus souvent des initiatives ou des dispositifs promus par une autorité éducative plutôt que des communautés « naturelles » telles que celles étudiées à l'origine par Lave et Wenger.

Selon Dionne et ses collègues (2010, p. 36), une communauté d'apprentissage (professionnelle) dans l'enseignement se définit de la manière suivante :

La communauté d'apprentissage se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école.

Dans cette perspective, la communauté d'apprentissage fonctionne grâce au partage collectif des enseignants concernant leurs pratiques pédagogiques au sein d'espaces de collaboration qui permettent le partage de réflexions et la résolution de problèmes liés à la pratique. Ces espaces de collaboration permettent également de construire des significations partagées et de nouvelles façons de faire liées aux pratiques pédagogiques (Dionne et al., 2010).

Il est également important de retenir de la définition de Dionne et ses collègues (2010) que les communautés d'apprentissage professionnelles ont trois dimensions — cognitive, affective et idéologique (sur lesquelles nous reviendrons plus loin) — et deux grands types d'apports. Tout d'abord, les communautés d'apprentissage permettraient le développement et l'amélioration des pratiques pédagogiques en vue d'améliorer les apprentissages des élèves. Ensuite, les communautés d'apprentissage professionnelles faciliteraient le soutien, l'émancipation et la cohésion des enseignants. Ces derniers apports devraient, selon Craig (2012), constituer les objectifs majeurs des communautés d'apprentissage professionnelles afin de permettre en particulier aux enseignants novices d'acquérir, non seulement les connaissances théoriques, les compétences et les dispositions associées à la profession, mais aussi les connaissances et compétences pratiques liées aux exigences contextuelles et relationnelles des écoles, de manière à nourrir leur développement professionnel et à les soutenir tout au long de leur carrière. Ces conclusions sont également esquissées par Kearney (2015) dans ses travaux sur l'insertion professionnelle d'enseignants débutants dans une perspective de socialisation organisationnelle. Enfin, un dernier effet recherché des communautés d'apprentissage professionnelles est lié à la durabilité du changement. Dans leur revue de la littérature sur les communautés d'apprentissage professionnelles, Stoll et ses collègues (2006) ont mis en avant que les changements de pratiques et les innovations semblaient plus durables lorsque les enseignants étaient impliqués dans des communautés d'apprentissage. Cela aurait également, selon eux, des effets bénéfiques sur le développement de l'organisation.

3.2.2. Caractéristiques d'une communauté d'apprentissage

Bien que le concept de « communauté d'apprentissage » soit de plus en plus répandu dans la littérature scientifique, sa conceptualisation et son opérationnalisation varient en fonction des recherches et des contextes empiriques (Lomos et al., 2011). À partir de ce constat, Lomos et ses collègues (2011) ont réalisé, dans le cadre d'une méta-analyse, une synthèse compréhensive de la conceptualisation et de l'opérationnalisation des communautés d'apprentissage professionnelles dans les études empiriques qu'ils ont consultées. Ce travail leur a permis d'identifier cinq caractéristiques récurrentes de ces communautés, caractéristiques également soulignées par Horn et Little (2010) dans leurs travaux sur les routines conversationnelles entre enseignants au sein de communautés d'apprentissage professionnelles. Ces caractéristiques sont les suivantes :

- (1) Un dialogue réflexif, c'est-à-dire la participation des enseignants à des dialogues professionnels sur des questions éducatives spécifiques.
- (2) La déprivatisation des pratiques : les enseignants exposent leurs pratiques (au travers de récits, de traces d'élèves, d'observations en classe...) dans le but de donner et de recevoir des feedbacks.
- (3) Les activités collaboratives, c'est-à-dire la mesure dans laquelle les enseignants s'engagent et travaillent ensemble.
- (4) Une vision partagée des objectifs qui se réfère au degré d'accord entre les enseignants par rapport à la mission de l'école et ses principes de fonctionnement, et par extension aux nouvelles pratiques à mettre en œuvre.
- (5) Un focus collectif sur l'apprentissage des élèves, indiquant l'engagement mutuel du personnel enseignant envers la réussite des élèves.

Enfin, nous pouvons souligner une dernière caractéristique liée implicitement aux communautés d'apprentissage professionnelles. Bien que cela n'est pas formellement identifié comme un élément des communautés d'apprentissage dans l'enseignement, la majorité des textes consultés (notamment Cristol et al., 2017 ; Dionne et al., 2010 ; Honig & Rainey, 2014) soulignent la présence au sein des communautés d'un expert, ou ce que Cristol et ses collègues (2017) qualifient de « facilitateur » de l'apprentissage (*Professional Learning Community Facilitator*). Le rôle de cet expert est de faciliter et soutenir le développement de la communauté et l'apprentissage en aidant notamment au repérage des sources fiables d'informations et à la reformulation du savoir collectif pour faire le point sur son état

d'avancement et sa progression (Cristol et al., 2017 ; Dionne et al., 2010). Savoie-Zajc (2010) ajoute que les membres de la communauté d'apprentissage professionnel restent cependant propriétaires de la démarche. Ce sont eux qui orientent le contenu des rencontres et non l'expert, défini comme un accompagnateur dans les travaux de Savoie-Zajc (2010). Cet expert, toujours selon Savoie-Zajc (2010, p.17), devrait également veiller à soutenir le développement « des trois attitudes fondamentales pour le travail en communautés d'apprentissage : l'attention, le dialogue et l'entraide. Les membres doivent d'abord être attentifs à un objet d'apprentissage, commun au groupe, ainsi qu'aux dispositifs cognitifs activés par chaque membre. La seconde attitude est celle du dialogue : c'est par l'échange, la verbalisation, l'explicitation des préoccupations liées à sa pratique que chaque membre participe à une communauté d'apprentissage. La troisième est celle de l'entraide, dimension intimement associée à la seconde, où chacun est attentif à l'autre et l'aide à voir clair dans ses intentions d'amélioration de sa pratique ».⁴

3.2.3. Échanger ou partager ses pratiques ?

Comme nous l'avons mis en évidence dans le point précédent, pour qu'une communauté d'apprentissage professionnelle fonctionne, il importe de mettre en commun ses pratiques. Cependant, Charlier (2010) distingue l'échange de pratiques du partage de pratiques. L'échange consiste à présenter une pratique et en discuter avec les pairs. Le partage quant à lui fait référence à « l'adaptation individuelle ou collective des objets mis en commun et leur réutilisation par les enseignant·e·s à l'origine de l'échange, mais aussi par d'autres membres de la communauté » (Charlier, 2010, p. 143). Autrement dit, l'échange se limiterait essentiellement à un niveau discursif alors que le partage supposerait l'expérimentation des pratiques partagées. Dans son étude Charlier (2010) identifie donc 4 types d'adaptation possible :

- (1) Adaptation individuelle de la pratique échangée et réutilisation individuelle.
- (2) Adaptation collective et réutilisation individuelle.
- (3) Adaptation individuelle et réutilisation collective.
- (4) Adaptation collective et réutilisation collective.

Charlier (2010) considère qu'une communauté d'apprentissage professionnelle apparaît dès qu'il y a simultanément adaptation et réutilisation des pratiques échangées entre les enseignants (quel que soit le niveau : individuel ou collectif).

⁴ Dans cette perspective, on peut noter une certaine proximité conceptuelle entre la « communauté d'apprentissage professionnel » et la « recherche collaborative ». Pour plus d'informations sur le concept de « recherche collaborative », nous invitons le lecteur à se référer au texte suivant : Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>.

Le modèle de Volet et ses collègues (2009) qui analyse le niveau de traitement des informations en fonction du type de régulation constituée, selon Charlier (2010), un apport intéressant pour analyser les interactions entre les membres d'une communauté d'apprentissage professionnelle. La figure 4 donne un aperçu de la combinaison du modèle de Charlier (2010) et de celui de Volet et ses collègues (2009).

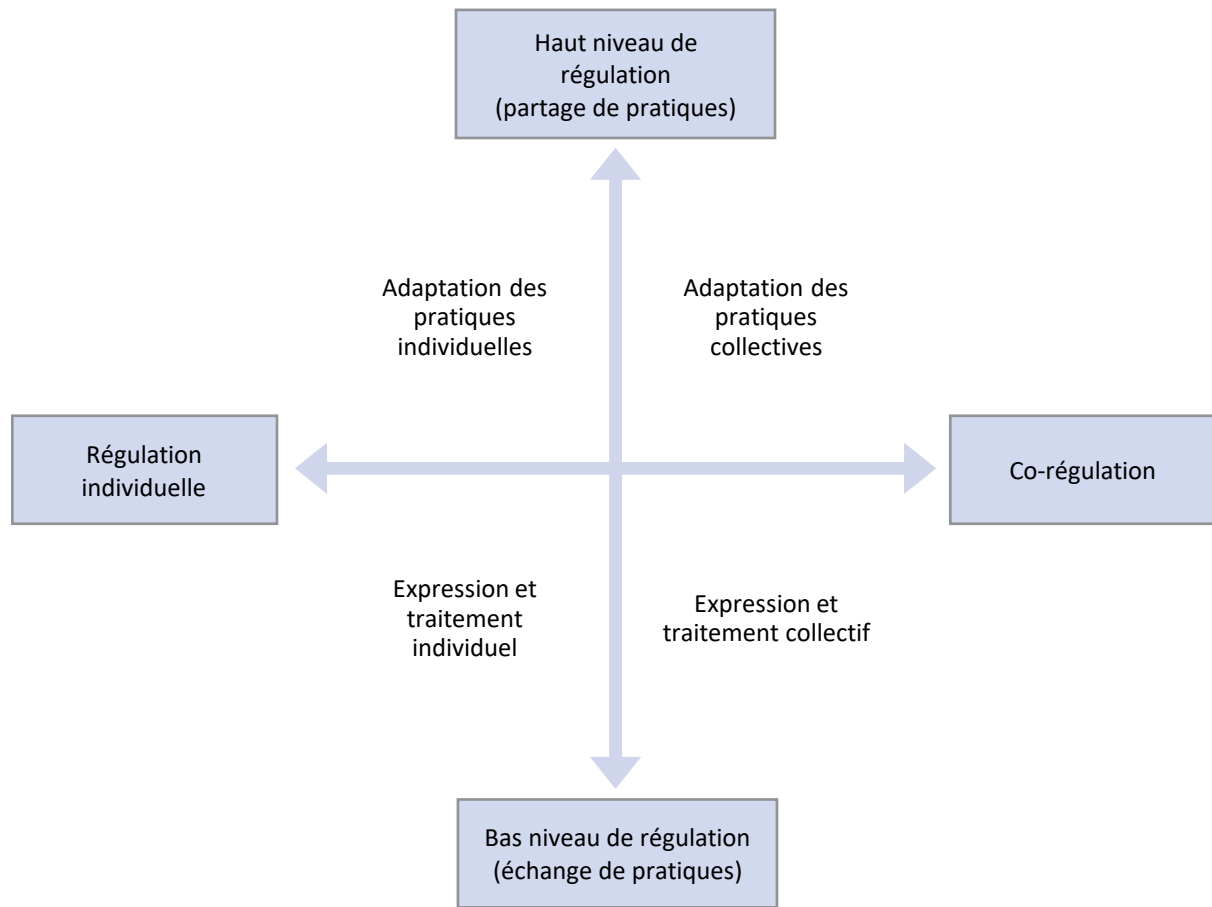


Figure 4. Adaptation du modèle de Volet et al. (2009) en fonction des types d'adaptations possibles (Charlier, 2010).

Le partage de pratiques implique un haut niveau de régulation (aussi bien individuelle que collective) et fait référence à un engagement des membres de la communauté dans l'interprétation, le raisonnement, l'établissement de liens entre les idées, l'explication en ses propres mots ou des aides pour comprendre. À l'inverse, l'échange de pratiques entraîne un faible niveau de régulation et concerne des tâches comme la clarification de fait élémentaire. La régulation individuelle apparaît lorsqu'une seule personne intervient dans la communauté et que les autres membres n'interagissent que de manière formelle pour marquer leur accord. La co-régulation quant à elle apparaît lorsque plusieurs membres de la communauté sont impliqués dans les échanges verbaux (Volet et al., 2009).

Mottier-Lopez (2008) mobilise quant à elle le concept de participation réflexive pour expliquer comment passer d'un bas de niveau de régulation à un niveau plus élevé permettant le partage des pratiques. Mottier-Lopez (2008) définit ce concept comme étant l'ensemble des « modes de participation qui engagent la prise de conscience et l'objectivation de son activité et celles des autres, vus comme offrant des opportunités d'apprentissage et de régulation tant au plan individuel que collectif » (Mottier-Lopez, 2008, p. 89). Cette dimension réflexive est importante pour distinguer une communauté d'apprentissage professionnelle d'un groupe qui collabore (Chanier & Cartier, 2007).

3.3. Des communautés aux origines différentes

Bien que les communautés d'apprentissage professionnelles puissent prendre des formes assez variées, Cristol et al. (2017) ainsi que Bouchez (2014) les différencient selon leur origine. Bouchez (2014) distingue les communautés d'apprentissage professionnelles qui se forment à travers la mise en commun et des rassemblements spontanés, des communautés décidées et pilotées par la direction, ou plus largement par toute autorité hiérarchique, dans le but d'orienter les apprentissages pour que l'ensemble de l'organisation en bénéficie.

Selon que la communauté émerge de l'initiative de praticiens engagés en réponse à un besoin ou qu'elle soit créée par une autorité (direction, pouvoir central...), l'adhésion est différente. Cristol (2017) a constaté une vitalité plus forte des échanges et collaborations dans les communautés d'apprentissage professionnelles émergentes par rapport aux communautés imposées.

Dans son travail sur les communautés d'enseignants aux États-Unis, Craig (2012) distingue, quant à lui, les communautés de connaissances (*Knowledge Community*) des communautés d'apprentissage professionnelles (*Professional Learning Communities*) selon qu'elles sont apparues spontanément ou qu'elles ont été imposées aux enseignants par leur hiérarchie et supportées par les impératifs du système éducatif. Le tableau 3 résume la distinction entre ces deux types de communautés.

Tableau 3. Contraste entre les *Knowledge Communities* et les *Professional Learning Communities* (Craig, 2012, p.28)⁵

Les communautés de la connaissance [<i>Knowledge Communities</i>]	Les communautés d'apprentissage professionnelles [<i>Professional Learning Communities</i>]
Existent en interne	Introduites administrativement
Peuvent être trouvées ou créées	Présence attendue
Lieux communs d'expérience/expérimentation	Se concentrent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement
Relation entre individus et entre groupes ; émergence d'une collaboration	Collaboration prévue dès le départ
Peuvent exister entre les membres de divers groupes ; peuvent également exister entre des enseignants qui interagissent pour leurs propres objectifs	Tout groupe visible au sein d'une école/organisation
Rend des comptes par rapport aux pratiques	Rend des comptes par rapport aux résultats

↓
Alimenté par une vision pratique de la
connaissance

↓
Guidé par une vision formelle de la connaissance

Cette distinction se base également sur les travaux de DuFour (2001 ; 2004) qui discutent du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants aux États-Unis. DuFour observe que les directions d'établissements scolaires ou le pouvoir central imposent généralement aux enseignants ce qu'ils doivent savoir et ce qu'ils doivent faire au sein des communautés d'apprentissage professionnelles. Il observe, également aux États-Unis, que certaines communautés doivent rendre des comptes sur leurs résultats par rapport à la réussite des élèves (DuFour, 2001).

⁵ Traduction libre.

4. Quelques exemples de communautés d'apprentissage professionnelles

Dans cette section, nous allons nous intéresser particulièrement à trois exemples de communautés d'apprentissage professionnelles à travers le monde. Bien qu'il existe de nombreux exemples de communautés (documentés ou non)⁶, nous avons fait le choix de ces trois exemples, car ils témoignent de dynamiques de mise en œuvre et de diffusion largement contrastées et permettent d'avoir un aperçu des différentes perspectives que peuvent offrir les communautés d'apprentissage professionnelles. Le premier exemple est celui des « Réseaux d'échanges réciproques de savoirs » en France. Il s'agit d'une initiative pédagogique locale qui s'est progressivement diffusée à l'ensemble du territoire avant d'être reconnue officiellement par l'État. Le second exemple, celui du *School Effectiveness Framework* au Pays de Galles, est à l'opposé du premier puisque les communautés de pratiques sont issues d'une initiative systémique imposée aux écoles. Enfin, le troisième exemple est celui des Communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) au Québec, qui s'inscrivent dans une relation étroite avec le courant de l'*evidence-based practice*.

4.1. Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS) [France]

Au début des années 70, Claire Héber-Suffrin, institutrice dans une école à Orly, prend conscience que tous les élèves, quel que soit leur niveau de compétences, possèdent des savoirs qu'ils peuvent partager entre eux. Dans l'optique de revaloriser les élèves en difficultés par rapport au reste de la classe et lutter contre l'échec scolaire (Noiret, 2011), Claire Héber-Suffrin met en place des activités permettant l'échange de connaissances. Progressivement, ces échanges se sont élargis en impliquant les parents, puis des acteurs de la ville. C'est ainsi que les premiers « réseaux d'échange réciproques des savoirs » (RERS) voient le jour. Selon Héber-Suffrin (2010), les RERS sont nés du croisement entre ses propres questionnements pédagogiques et une pratique sociale d'éducation populaire avec l'implication des acteurs de la ville d'Orly. Aujourd'hui, cette initiative s'est étendue à toute la France sous la forme de multiples RERS qui sont réunis au sein de l'Association FORESCO (Formations Réciproques Échanges de Savoirs Créations Collectives). D'après les statuts de cette association, les RERS sont des groupes d'éducation populaire constitués de « citoyen-ne-s sans distinction d'âge, de conviction politique ou religieuse, ni d'origine culturelle ou sociale » (Noiret, 2011, p.1).

Selon Héber-Suffrin (2010), il y a trois éléments clés à la base des RERS. Premièrement, il y a un postulat de base : tout le monde est porteur de savoirs et d'ignorances. Deuxièmement, il s'agit d'une proposition ouverte : tout le monde peut en faire partie dès lors qu'il accepte « d'offrir » des connaissances (enseigner, transmettre, aider à apprendre, accompagner l'apprentissage, construire la situation qui va le favoriser...) et d'en demander pour acquérir les savoirs que l'on souhaite. Troisièmement, les RERS invitent à une double action : être à la fois enseignant et enseigné, le tout sur base de réciprocité. Chacun pouvant apprendre et transmettre ses connaissances.

Le principe de réciprocité est au centre du dispositif des RERS. Selon Héber-Suffrin (2010), c'est ce principe de réciprocité qui fait la réussite des RERS. Il est se décline autour de 6 aspects :

- (1) **La réciprocité des dons** : chacun est libre de « donner » des savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être et/ou savoir-devenir) et d'en recevoir librement pour en faire ce qu'il veut.
- (2) **La réciprocité instauratrice de parité** : au sein des RERS, tout le monde est égal, pas nécessairement par rapport aux savoirs enseignés ou appris, mais en tant que personne.
- (3) **La réciprocité pédagogique** : les personnes se forment aussi bien dans le rôle de l'enseignant que dans celui de l'apprenant. Ces deux rôles conduisent à l'acquisition de nouveaux savoirs (Héber-Suffrin, 2004 ; 2005).
- (4) **La réciprocité des rôles** : en jouant tantôt le rôle de l'enseignant et tantôt le rôle de l'apprenant, les membres des RERS peuvent s'interroger, en miroir sur ces deux rôles (ex. : qu'est-ce que j'apprends d'un rôle lorsque j'occupe l'autre rôle ?).

⁶ Il existe de nombreux autres dispositifs relevant des communautés d'apprentissage professionnelles à travers le monde, notamment des communautés entièrement virtuelles. Le lecteur intéressé pourra trouver plus d'informations dans le Dossier de veille de l'IFE, n°124 d'avril 2018 : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/124-avril-2018.pdf>.

- (5) **La réciprocité coopérative** : les conditions permettant la réciprocité entre les membres d'un réseau se construisent par les membres du réseau ensemble.
- (6) **Une conscience de réciprocité** : les membres du réseau doivent être conscients de cette logique de réciprocité qui les lie les uns aux autres.

Il est également important de noter que, à l'instar de la réciprocité instauratrice de parité, il n'existe pas non plus de hiérarchie entre les savoirs. Ils ont tous la même valeur intrinsèque (Héber-Suffrin, 2010).

Noiret (2011) décrit les grandes lignes d'une méthodologie commune à tous les RERS bien qu'elle s'adapte localement aux réalités de chacun des RERS. Tout d'abord, elle identifie trois rôles distincts :

- (1) **L'offreur de savoirs** : il s'agit de la personne qui joue le rôle « d'enseignant » et dont le but est de « transmettre » son savoir pour répondre à une demande d'autres membres du RERS.
- (2) **Le demandeur de savoirs** : il s'agit de la personne qui joue le rôle « d'apprenant » à la recherche d'un savoir particulier dans l'optique de se développer personnellement et/ou professionnellement.
- (3) **L'animateur** : il s'agit d'une personne qui veille à mettre en relation la pluralité des savoirs disponibles au sein du RERS avec la diversité de personne à la recherche de savoirs. Il a un rôle de médiation entre « l'offre » et la « demande ».

La diffusion des savoirs au sein des RERS se fait en cinq étapes (Noiret, 2011) :

- (1) Le **repérage des savoirs** qui permet d'identifier auprès des nouveaux membres du réseau les savoirs qu'ils seraient à même de diffuser dans le réseau.
- (2) La **mise en relation** des « offreurs » de savoirs avec les « demandeurs » grâce à l'entremise de l'animateur.
- (3) L'**échange de savoirs**, le cœur même des activités des RERS, qui permet aux détenteurs de savoirs particuliers de former les personnes en demande d'apprentissage.
- (4) L'**évaluation des échanges** qui est une forme d'analyse du processus effectuée par l'animateur pour l'améliorer.
- (5) L'**échange sur les échanges** est la dernière étape du processus durant laquelle les participants reviennent sur leur vécu durant l'échange de savoirs dans une logique de métaréflexion permettant d'en apprendre plus sur soi-même.

4.2. *The School Effectiveness Framework (SEF) [Pays de Galles]*⁷

Le *School Effectiveness Framework (SEF)* est une stratégie mise en place par le *Welsh Assembly Government* pour soutenir la mise en œuvre réussie des réformes systémiques et l'amélioration des performances de tous les élèves. Afin de contribuer à ce processus d'implantation des réformes, des communautés d'apprentissage professionnelles ont été instaurées (aussi bien au sein des écoles qu'entre elles) et imposées par le gouvernement à l'ensemble du système éducatif. Selon Harris et Jones (2010), l'argument de base pour justifier cette imposition est qu'en instaurant des communautés d'apprentissage professionnelles, les écoles vont pouvoir améliorer les résultats de leurs élèves grâce aux changements de pratiques pédagogiques induits par les communautés.

Au Pays de Galles, l'objectif premier des communautés d'apprentissage professionnelles est donc de construire les habiletés nécessaires au changement. Plus particulièrement, les communautés sont perçues comme un moyen d'offrir l'opportunité aux professionnels de l'éducation d'apprendre de nouvelles pratiques et d'acquérir de nouvelles connaissances qui vont leur permettre d'améliorer les apprentissages des élèves. Dans ce cadre, les communautés d'apprentissage professionnelles sont considérées comme un moyen de renforcer le *networking* professionnel et la collaboration entre enseignants, ce qui est considéré ici comme le levier principal du changement.

L'idée plus générale défendue par le *Welsh Assembly Government* est qu'une augmentation de la qualité des pratiques professionnelles, via les communautés d'apprentissage professionnelles, augmenterait la qualité globale du système éducatif. Cependant, selon Harris & Jones (2010), l'amélioration des

⁷ Cette section se base essentiellement sur les travaux de Harris et Jones (2010).

pratiques n'est possible que si les enseignants se concentrent sur ce qui est considéré comme le cœur du travail, c'est-à-dire l'enseignement et l'apprentissage.

Les communautés d'apprentissage professionnelles introduites au Pays de Galles se basent sur le modèle de Lave et Wenger (1991b)⁸ dans lequel la pratique se forge, se raffine, se construit grâce à la collaboration des personnes impliquées dans la communauté, ainsi que sur les travaux de Fullan (2010) qui insistent sur la nécessité de créer une « culture de l'apprentissage » soulignant l'importance d'apprendre les uns des autres et de s'engager collectivement. De plus, le dispositif gallois se caractérise par la participation des enseignants aux prises de décision, le partage d'objectifs communs, l'engagement dans un travail de collaboration et l'acceptation de partager une responsabilité commune par rapport aux résultats de ce travail.

L'introduction des communautés d'apprentissage professionnelles au Pays de Galles ne s'est pas faite à l'échelle du système d'un seul coup. En effet, une expérience pilote s'est mise en place dans un premier temps au niveau régional avec des groupes de 6 écoles. Les communautés de pratique, dans cette expérience pilote, avaient quatre caractéristiques principales (Harris & Jones, 2010, p. 176) :

- (1) Elles étaient formées par des enseignants de différents niveaux au sein de l'école ayant des compétences, des perspectives et des niveaux d'expériences différents.
- (2) Elles impliquaient la participation collégiale de la direction, mais pas nécessairement comme leader ou responsable de la communauté.
- (3) Elles avaient une dimension « recherche-action » pour identifier les pratiques pédagogiques pouvant améliorer les apprentissages des élèves tout en étant liées au SEF.
- (4) Elles focalisaient les discussions sur l'amélioration des résultats des élèves et l'impact du changement afin d'avoir un effet positif sur les apprentissages des élèves.

L'analyse de cette expérience pilote, avant une diffusion des communautés d'apprentissage professionnelles au niveau systémique, a permis de mettre en avant plusieurs éléments nécessaires pour faire d'une communauté d'apprentissage professionnelle une communauté jugée « efficace ». Harris et Jones (2010, p. 179) résumant ces éléments de la manière suivante, il faut :

- (1) du respect et de la confiance entre les enseignants aussi bien au sein de l'école que dans le réseau professionnel dans lequel s'inscrit la communauté ;
- (2) posséder une base de connaissances et de compétences suffisantes pour mettre en œuvre une pédagogie efficace qui conduit à un apprentissage efficace ;
- (3) un leadership soutenant de la part des personnes occupant un rôle clé dans la communauté ainsi que des pratiques de leadership partagé ;
- (4) des normes visant une recherche critique continue de nouvelles pratiques et impliquant une amélioration constante ;
- (5) une vision partagée et des objectifs communs ;
- (6) une norme de participation à la prise de décision collective ;
- (7) des relations collégiales entre les enseignants ;
- (8) une attention particulière portée aux effets et aux résultats de la communauté pour les apprentissages des élèves ;
- (9) l'utilisation de feedbacks critiques des autres enseignants sur ses propres pratiques.

⁸ Le modèle de Lave et Wenger a été présenté dans la première section de ce rapport.

4.3. Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) [Québec]⁹

Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), telles que développées au Québec, sont basées sur deux principaux courants théoriques : (1) la théorie de l'apprentissage social et situé développé par Lave et Wenger (1991 a), et (2) la théorie des « organisations apprenantes » issue du monde des affaires (Senge, 1990).

Selon Dionne et al. (2010), ces communautés d'apprentissage professionnelles, déployées au Québec depuis le début des années 1990, s'inscrivent dans le courant de « l'école efficace » (*School effectiveness*). L'objectif de ce courant est d'explorer et d'identifier les caractéristiques de l'enseignement, du curriculum et de l'environnement scolaire, aussi bien au niveau de la classe et de l'école qu'au niveau du système éducatif, afin d'expliquer l'effet direct ou indirect de ces caractéristiques sur les différences observées dans les résultats scolaires des élèves (Creemers et al., 2010). Le courant de la *School effectiveness* vise plus particulièrement à répondre aux questions suivantes (Burusic et al. 2016) : quelles sont les principales caractéristiques d'une « bonne » école ? Qu'est-ce qui fait un « bon » enseignant ? Que faut-il faire pour augmenter le nombre d'« écoles efficaces » ?

Au Québec, les CAPs sont l'équivalent francophone des *Professional Learning Communities*TM qui se sont développées aux États-Unis¹⁰, bien que, contrairement à l'initiative américaine, les CAPs au Québec ne cherchent pas à construire un réseau de communautés inter-écoles. Le type de communautés développées au Québec vise une transformation du mode de fonctionnement au niveau de l'école en impliquant l'ensemble des acteurs concernés (approche-école). Le choix de transformer son école en communauté d'apprentissage professionnelle est laissé à la liberté des directions et/ou des commissions scolaires, même si l'initiative est étroitement liée aux recommandations du Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). Maroy (2017) précise cependant que certaines commissions scolaires obligent les directions d'école à instaurer des communautés d'apprentissage professionnel, bien que la participation des enseignants reste volontaire.

Le site internet¹¹ du Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ) définit les CAPs comme un « réseau de soutien continu entre les membres d'une équipe-école où chacun contribue à la réussite de tous les élèves ».

Selon Leclerc (2012, p.13), « le but de la communauté d'apprentissage professionnelle est de faire en sorte que, au-delà de l'amélioration du bien-être des enseignants et de leur professionnalisme, il y ait un changement positif pour les élèves et un effet significatif sur leur taux de réussite ». Selon l'auteur, cet objectif peut être atteint grâce au développement, au sein de l'école, d'une culture de recherche et de collecte de données. La culture de recherche permet aux enseignants de se tenir au courant des meilleures pratiques pédagogiques du moment, alors que la culture de collecte de données vise à collecter un maximum d'information sur l'efficacité des pratiques mises en œuvre dans une logique de pilotage de l'école et de la CAP. Selon Dionne et ses collègues (2010), en plus d'augmenter la réussite des élèves, il y a deux autres objectifs distincts derrière les communautés d'apprentissage professionnelles telles qu'elles ont été introduites au Québec. Premièrement, les CAPs visent à favoriser l'articulation entre les réformes et le développement professionnel des enseignants. Deuxièmement, les CAPs visent à introduire de nouvelles pratiques pédagogiques dans les écoles. Ces pratiques doivent idéalement être *evidence-based*, c'est-à-dire avoir fait au préalable les preuves de leur efficacité.

⁹ Cette section se base principalement sur le guide de Martine Leclerc à l'intention des directions d'école qui souhaitent transformer leur école en communauté d'apprentissage professionnelle: Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.

¹⁰ Concernant les *Professional Learning Communities*TM, un guide (« *Learning by doing. A Handbook for Professional Learning Community at Work*TM ») de bonnes pratiques pour faciliter leur implémentation est édité sur base annuelle. Un site internet est également disponible : <https://www.allthingsplc.info/about>

¹¹ <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/communaute-dapprentissage-professionnelle-cap/>

Dans son guide sur l'instauration de CAPs, Leclerc (2012) résume le lien entre ces différentes idées dans un schéma (figure 5) présentant les trois pôles liés à la réussite des élèves. Ce que Leclerc (2012) qualifie « d'école à haut rendement », c'est-à-dire des écoles avec un taux élevé de réussites des élèves, se situerait à l'intersection de ces trois pôles. Il s'agirait d'écoles fonctionnant en CAP avec des équipes dont la collaboration est centrée sur les besoins des élèves. Ces équipes sélectionneraient alors, en se basant sur les besoins identifiés des élèves, des stratégies d'enseignement jugées efficaces (dans la logique de l'evidence-based practice) tout en évaluant continuellement leur efficacité grâce à une culture de collecte et d'analyse de données liées au « rendement scolaire » des élèves. À ce stade, il est intéressant de noter une petite contradiction autour des communautés d'apprentissage professionnelles au Québec. Alors même que les auteurs (notamment, Leclerc, 2012) insistent sur l'importance que les pratiques discutées au sein de la communauté soient basées sur des preuves de leur efficacité, le dispositif en lui-même, la communauté d'apprentissage professionnelle, semble échapper à cette logique. En effet, les promoteurs des CAPs partent du principe qu'elles sont efficaces alors que la littérature scientifique ne permet pas aujourd'hui d'étayer empiriquement de manière solide cet argument.

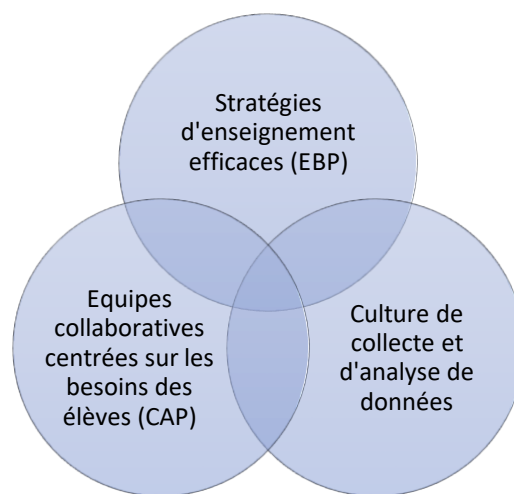


Figure 5. Les trois pôles de la réussite des élèves (Leclerc, 2012, p.15)

Leclerc (2012) précise également qu'il y a trois éléments qui vont permettre de distinguer une école qui fonctionne comme une communauté d'apprentissage professionnelle d'une école « traditionnelle » :

- (1) Il y a une notion de but commun entre les membres d'une école qui fonctionne comme une CAP.
- (2) Il y a un apprentissage collectif, au sens de Lave et Wenger (1991a), entre les membres du personnel.
- (3) Les questionnements, à travers des discussions sur les apprentissages des élèves et sur les impacts des interventions pédagogiques, sont orientés vers la réussite des élèves.

Dans ses travaux sur les communautés d'apprentissage professionnelles dans une vingtaine d'écoles, Leclerc (2012) met en avant plusieurs retombées positives du dispositif. Elle observe une hausse de la qualité des pratiques d'enseignement, expliquée par l'augmentation des performances des élèves, ainsi qu'une harmonisation des pratiques entre les enseignants de l'école. Les enseignants auraient également tendance à partager plus leurs pratiques pédagogiques (déprivatisation des pratiques) tout en développant un vocabulaire plus riche et plus précis pour en parler. Les enseignants rapportent également une perception plus élevée de leur sentiment d'efficacité personnelle. Les enseignants semblent également mieux maîtriser les outils d'observation et de diagnostic des élèves, ce qui leur permet d'identifier plus facilement leurs difficultés, de créer des groupes de besoins et de faire de la remédiation. Enfin, la collaboration entre les enseignants, induite par les CAPs, semble également leur permettre de créer des liens plus étroits facilitant la portée des décisions et une meilleure concertation dans les actions à mener.

Pour terminer, Leclerc (2012) précise qu'une communauté d'apprentissage professionnelle ne s'implante pas d'un seul coup dans les écoles. Le passage d'une école avec un fonctionnement traditionnel vers un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle se fait en passant trois stades dont la durée peut varier d'une école à une autre :

- (1) Le stade d'initiation durant lequel l'école découvre le fonctionnement en CAP.
- (2) Le stade d'implantation durant lequel l'école se transforme progressivement en CAP.
- (3) Le stade d'intégration durant lequel l'école devient une CAP pleinement fonctionnelle.

5. Mise en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles : analyses des conditions d'implantation et des effets du dispositif

Cette section se penche plus particulièrement sur la mise en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles en se basant sur la littérature scientifique qui a analysé, à l'aide de méthodologies aussi bien qualitatives que quantitatives, les conditions de mise en œuvre de ces dispositifs et leurs effets. Pour ce faire, cette section se subdivise en trois parties. Dans un premier temps, notre attention portera spécifiquement sur les recherches qui se sont intéressées aux processus à l'œuvre derrière des dispositifs labellisés « communauté d'apprentissage professionnelle ». Ces processus portent aussi bien sur les conditions qui favorisent l'implantation de communautés d'apprentissage que sur la nature des interactions au sein de ces communautés ou sur les objets qui les occupent. Dans un second temps, nous focaliserons notre attention sur les recherches qui ont étudié les effets des communautés d'apprentissage professionnelles sur les enseignants, en particulier en termes d'« empowerment » et de développement professionnel. Enfin, nous aborderons les effets des communautés sur les apprentissages des élèves, dans les limites de la littérature disponible.

Avant de poursuivre, il est important de noter que la littérature scientifique disponible à l'heure actuelle varie fortement tant au niveau de la qualité méthodologique qu'au niveau de la clarté et de la précision des concepts mobilisés (Galand & Dellisse, à paraître).

5.1. Quels sont les processus et les conditions de mises en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles ?

Dans une revue de littérature sur les communautés d'apprentissage, Dionne et ses collègues (2010) ont réalisé une analyse de contenu sur 47 ouvrages sélectionnés à partir du portail de la bibliothèque de l'Université d'Ottawa. Leur analyse a permis d'identifier trois dimensions derrière le concept de communauté d'apprentissage : une dimension cognitive, une dimension affective et une dimension idéologique¹². Dans leurs conclusions, Dionne et ses collègues (2010) défendent l'idée que c'est la dimension affective (soutien, respect, confiance), plus que les dimensions cognitive ou idéologique, qui fait que la communauté d'apprentissage est une réussite ou non. En effet, les communautés d'apprentissage professionnelles offrent un espace de soutien et de partage aux enseignants qui permet de les valoriser. Dans ces espaces, ils peuvent partager leur expertise qui peut être reconnue par les pairs et éventuellement par un expert externe à l'école. Sans soutien, respect et confiance, la communauté d'apprentissage peut devenir contreproductive.

Dans une note de synthèse qui retrace l'évolution de la question du « apprendre ensemble » du XVIII^e siècle à nos jours, Cristol et ses collègues (2017) mettent en avant qu'une communauté d'apprentissage professionnelle, pour exister, a besoin d'impliquer ses membres dans une véritable collaboration. C'est-à-dire amener les membres de la communauté à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun, tout en partageant responsabilité et autorité pour prendre des décisions ensemble (Meirink et al., 2010). Cristol et ses collègues (2017) précisent également qu'il n'est pas suffisant de mettre des moyens (financiers, temporels, spatiaux...) sur la table pour qu'un groupe d'enseignants se transforme en véritable communauté d'apprentissage professionnelle. Il faut que chaque membre s'investisse dans le groupe pour construire un récit commun développant un sentiment d'appartenance, fait de confiance réciproque, et d'inclusion de la subjectivité de chacun (Cristol, 2016). La note de synthèse de Cristol et ses collègues (2017) insiste sur ce point, car, avec internet et l'instauration de « communauté » virtuelle, il devient facile selon eux de confondre une série d'échanges en ligne et une « véritable » communauté d'apprentissage.

Dans un même ordre d'idée, Horn et Little (2010) avaient déjà insisté sur l'importance des sujets de discussion au sein des communautés d'apprentissage professionnelles. Dans leur étude sur les routines conversationnelles entre enseignants au sein de communautés d'apprentissages professionnelles, ces

¹² Ces dimensions ont été brièvement présentées dans la section 3.2 portant sur la définition et les caractéristiques des communautés de pratiques dans le domaine de l'éducation.

deux auteures ont analysé des verbatims récoltés pendant deux ans auprès de groupes d'enseignants d'une même école (Horn & Little, 2010). Leurs analyses ont mis en avant que, pour fonctionner et apporter des bénéfices à l'équipe éducative, les discussions entre les enseignants devaient porter sur les pratiques pédagogiques des enseignants et sur les difficultés d'apprentissage des élèves. La simple interaction entre les membres de la communauté n'est pas suffisante. Le recours à des traces concrètes du travail des élèves permettrait de centrer ces discussions sur les « vrais problèmes d'enseignement » (Horn & Little, 2010).

À ce propos, Wenger et Wenger-Trayner (2015) se sont intéressés à la nature des discussions pouvant exister au cœur de « véritables » communautés d'apprentissage professionnelles. Voici quelques exemples typiques :

- (1) La résolution de problèmes
- (2) Les demandes d'informations
- (3) Le partage d'expérience
- (4) La coordination et la synergie
- (5) La construction d'arguments
- (6) La validation de certaines pratiques
- (7) La documentation de projets
- (8) L'organisation de rencontres/intervisions
- (9) Le recensement des connaissances (et des lacunes)...

Pour compléter ces travaux sur la nature des discussions au sein des communautés d'apprentissage, Harland et Kinder (1997) ont réfléchi, dans un essai théorique visant à définir l'efficacité de la formation professionnelle continue, à une manière de catégoriser les « produits » du développement professionnel. Ils ont identifié 9 catégories qui ont été reprises par Charlier (2010) dans un article visant à résumer ces travaux antérieurs et adaptés aux communautés d'apprentissage professionnelles :

- (1) La création de matériel et de ressources
- (2) Des échanges d'informations
- (3) Des prises de conscience de nouvelles manières d'enseigner
- (4) Développement d'une attitude partagée (par exemple : par rapport à une innovation)
- (5) Des partages d'expérience émotionnelle
- (6) Des compétences dynamiques (motivation, engagement)
- (7) Des connaissances et compétences au niveau de la réflexivité
- (8) Des effets au niveau de l'institution : consensus, significations partagées
- (9) Des changements de pratiques individuelles ou collectives.

Dans sa réflexion sur ses propres travaux, Charlier (2010) ajoute que les descriptions faites par les enseignants des adaptations qu'ils réalisent des pratiques partagées au sein de la communauté restent incomplètes/imparfaites. Les discussions au sein des communautés ne semblent porter que sur une partie de la pratique (les intentions, les règles, les théories personnelles...), sans doute celle qui est plus facilement verbalisable. Ce que l'enseignant fait réellement dans sa classe (l'action en situation) n'est pas partagé. Les communautés ne permettent donc pas aisément de « déprivatiser » les pratiques réelles. Cela accroît l'intérêt, souligné par Horn et Little (2010), de partir des traces concrètes du travail des élèves.

Dans une recherche empirique sur les communautés d'apprentissage professionnelles regroupant des directions d'écoles aux États-Unis, Honig et Rainey (2014) ont examiné plus particulièrement le rôle des administrateurs (*central office administrator*) en charge de l'animation des communautés. Au travers de six études de cas (incluant des observations directes, des entretiens semi-structurés et de l'analyse documentaire), Honig et Rainey (2014) ont mis en avant que la manière dont les administrateurs orientaient leur rôle d'animateur de la communauté était associée à l'engagement des directions dans la communauté. Les administrateurs qui orientaient leur rôle vers des perspectives d'enseignement, plutôt que managériales, étaient positivement associés avec l'engagement des directeurs envers des tâches de leadership représentant un challenge plus important pour eux, c'est-à-dire des tâches qui les poussent à sortir de leur zone de confort. Ces directeurs accordent également une plus grande valeur aux communautés d'apprentissage dans leur processus de développement professionnel en tant que responsables d'école. Honig et Rainey (2014) ajoutent que les administrateurs,

qui animent les communautés d'apprentissage, ont également l'influence nécessaire sur d'autres facteurs (sans les préciser) de telle sorte qu'ils peuvent créer intentionnellement les conditions qui favorisent leurs succès.

Pour terminer, les différents éléments évoqués dans cette section et attendus pour assurer l'efficacité des communautés d'apprentissage professionnelles ont également été identifiés par Harris et Jones (2010) dans leur article décrivant la mise en œuvre du *School effectiveness Framework* au Pays de Galles. Harris et Jones (2010) soulignent ainsi que les communautés d'apprentissage professionnelles « efficaces » semblent être caractérisées par des valeurs partagées entre les membres, un focus sur l'apprentissage des élèves, un dialogue réflexif et une posture d'enquêteur (*action enquiry*). Ils fondent leur argument sur plusieurs travaux de recherche antérieurs : Hord, 1997 ; Mason, 2003; Mitchell et Sackney, 2000 ; Stoll et Saeshore Louis, 2007.

En résumé, il semblerait que les communautés d'apprentissage professionnelles soient plus efficaces lorsqu'elles impliquent leurs membres dans de la véritable collaboration autour de discussions centrées sur le cœur du métier, le tout dans une atmosphère affective empreinte de soutien, de respect et de confiance. Comme le montrent les travaux de Honig et Rainey (2014), ces dimensions peuvent être influencées (positivement ou négativement) par l'orientation que donne l'animateur ou l'accompagnateur de la communauté à son rôle au sein de celle-ci. Les travaux de recherche mobilisés dans cette section attirent également l'attention sur certains éléments qui peuvent réduire l'efficacité du dispositif. Ainsi, octroyer des moyens (espaces, temps, financement...) pour permettre aux membres de la communauté de se réunir ne suffit pas pour assurer leur investissement dans la démarche ni leur engagement dans des discussions de fonds sur les problématiques au cœur de l'enseignement.

5.2. Quels sont les effets des communautés d'apprentissage professionnelles sur le développement professionnel des enseignants ?

Les communautés d'apprentissage professionnelles constituent une forme de formation continue (Dionne et al., 2010 ; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006) qui donne une place prépondérante au collectif et à la collaboration comme le montrent les sections précédentes de ce rapport. Pour mettre en avant les effets des communautés d'apprentissage professionnelles sur les enseignants, nous allons nous intéresser plus particulièrement à cette logique de formation continue et aux pratiques collaboratives qu'elle implique. Il est intéressant de noter à ce stade que peu d'études se sont penchées systématiquement sur la relation entre communautés d'apprentissage professionnelles et effets sur les enseignants.

Pour commencer, Cordingley et ses collègues (2003) ont mené une revue de la littérature internationale sur l'impact du développement professionnel continu sur les enseignants. Ils ont ainsi pu mettre en avant un effet positif du développement professionnel continu sur les attitudes des enseignants et sur leurs pratiques pédagogiques. Les enseignants qui s'engagent dans une démarche de développement professionnel continu semblent avoir une estime d'eux-mêmes et un sentiment d'efficacité personnelle plus élevés. Ils semblent également plus motivés. Sur le plan des pratiques pédagogiques, s'engager dans une démarche de développement professionnel continu permettrait aux enseignants à la fois de développer des répertoires d'actions plus larges, mais aussi de mieux les adapter aux besoins des élèves. En d'autres termes, les enseignants seraient mieux outillés pour agir/réagir aux diverses situations d'apprentissage qui animent leur contexte de classe.

En se penchant plus particulièrement sur les dimensions collective et collaborative impliquées dans la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles, l'enquête TALIS de 2013 (OCDE, 2013) rejoint les conclusions esquissées par Cordingley et ses collègues (2003). L'enquête TALIS interroge les enseignants de l'enseignement obligatoire sur les différents aspects de leur profession tels que la formation initiale et continue, la satisfaction professionnelle par rapport au métier, les motivations qui ont guidé le choix d'exercer ce métier, le sentiment d'efficacité, les pratiques et croyances pédagogiques, les usages pédagogiques du numérique ou l'ouverture à l'innovation et au changement. Dans ses conclusions, le rapport présentant les résultats de l'enquête TALIS (OCDE, 2013) montre que les pratiques collaboratives sont associées, chez les enseignants, à un sentiment d'efficacité personnelle plus fort et à une plus grande satisfaction professionnelle.

L'étude qualitative de Zimmerman (2016) vient compléter ces résultats. En se basant sur une analyse qualitative d'enregistrements vidéos, de journaux de bord et d'entretiens d'autoconfrontation récoltés auprès de 24 enseignants, Zimmerman (2016) conclut que le développement du collectif enseignant et des pratiques collaboratives permet de réduire le risque d'abandon précoce de la profession auprès des enseignants.

Enfin, dans une revue systématique de la littérature internationale basée sur 82 études, Vangrieken et ses collègues (2015) en arrivent à conclure que la collaboration peut conduire à une réduction du sentiment d'isolement des enseignants. Ce qui, en lien avec les conclusions de Zimmerman (2016), permettrait de réduire le décrochage professionnel et l'abandon de la profession. Par ailleurs, la collaboration entre les enseignants entraînerait un développement plus important des compétences techniques de ces derniers, de la communication entre eux et une augmentation de la motivation. Cependant, les conclusions de la revue de littérature de Vangrieken et ses collègues (2015) attirent l'attention sur une dérive potentielle de la collaboration qui pourrait rendre, selon Gibert (2018), les communautés de pratiques contreproductives. La collaboration, notamment induite par les communautés d'apprentissage professionnelles, pourrait contribuer à créer un mécanisme de contrôle et de conformisme liant les enseignants à des attendus en matière de performance, limitant leur autonomie, et facilitant la création de raccourcis de pensée amenant les enseignants à se conformer à l'avis de la majorité sans le remettre en question.

Bien que les recherches mentionnées ci-dessus ne soient pas toutes spécifiquement liées au dispositif de « communautés d'apprentissage professionnelles », les travaux de Harris et Jones (2010) tendent à montrer que leurs conclusions sont tout de même valables pour ce dispositif de développement professionnel particulier. En effet, les travaux de Huffman et Jacobson (2003) ainsi que sur ceux de Andrews et Lewis (2004), Harris et Jones (2010), mettent en avant que, là où les communautés d'apprentissage professionnelles fonctionnent, il y a également des preuves/indices que les enseignants développent une plus grande satisfaction, ont un moral plus élevé, et sont moins souvent absents. Les enseignants ont également tendance à être plus efficaces dans leur classe et les élèves obtiennent de meilleurs résultats. Ces enseignants seraient également plus engagés dans des processus de changement signifiant, ce qui contribuerait à des changements systémiques. Harris et Jones (2010) concluent que les communautés d'apprentissage professionnelles, lorsqu'elles fonctionnent, sont un moyen de produire/entraîner des changements de pratiques professionnelles de nature à contribuer positivement à l'amélioration du système éducatif.

En résumé, les pratiques collaboratives induites par les communautés d'apprentissage professionnelles et la logique de développement professionnel continu sous-jacente, permettraient de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, leur motivation et leur satisfaction professionnelle tout en réduisant les risques de décrochage et d'abandon professionnel. Cependant, une culture collaborative trop forte pourrait entraîner des effets de conformisme : les enseignants ne questionneraient plus nécessairement la pertinence de l'avis majoritaire ou de la pratique dominante.

5.3. Quels sont les effets des communautés d'apprentissage professionnelles sur les apprentissages des élèves ?

Selon certains de ses promoteurs, un des objectifs majeurs des communautés d'apprentissage professionnelles est l'amélioration des apprentissages des élèves et, *in fine* de leurs performances scolaires. Mais qu'en sait-on réellement ?

Traiter cette question avec la rigueur méthodologique requise est à vrai dire très complexe. Un design expérimental est difficile à imaginer et nous n'avons pas identifié de recherches expérimentales rigoureuses dont l'objectif aurait été de répondre à cette interrogation.

Plusieurs recherches corrélationnelles ont par contre été réalisées, dont certaines ont été reprises par Lomos et ses collègues (2011) dans une méta-analyse portant sur la relation entre les communautés d'apprentissage professionnelles et l'apprentissage des élèves dans l'enseignement secondaire.

Dans cette méta-analyse, Lomos et ses collègues (2011) ont souligné que de nombreuses revues de la littérature se sont penchées sur ce dispositif, mais que seul Vescio et ses collègues (2008) se sont intéressés au lien entre les communautés d'apprentissage et les performances des élèves. Vescio et ses

collègues (2008) ont ainsi mis en évidence une corrélation positive entre l'existence d'une communauté d'apprentissage au sein de l'école et les performances des élèves. Cependant, le mélange d'études quantitatives et qualitatives sur lesquelles Vescio et ses collègues (2008) fondent leurs conclusions invite à la prudence. Partant de ce constat, Lomos et ses collègues (2011) décident de réaliser une méta-analyse à partir d'études empiriques étudiant le lien entre communautés d'apprentissage (en secondaire) et les performances des élèves. En se basant sur des critères méthodologiques relativement stricts, ils identifient 5 études avec une qualité méthodologique suffisante pour être prise en compte. En analysant ces 5 études, Lomos et ses collègues (2011) mettent en lumière l'existence d'un lien positif et significatif, bien que relativement faible, entre l'existence de communautés d'apprentissage en secondaire et les performances des élèves. Cependant, les résultats de leur méta-analyse sont à considérer avec prudence. Tout d'abord parce que leurs conclusions se basent sur 5 études seulement et d'autre part, parce que de nombreuses caractéristiques des enseignants et des écoles peuvent influencer ce lien (Lomos et al., 2011). Caractéristiques qui ne sont pas toujours prises en compte dans les études qu'ils ont sélectionnées. En se basant sur la méta-analyse de Lomos et ses collègues (2011), Prenger et ses collègues (2017) ajoutent que l'instauration d'une communauté d'apprentissage professionnelle ne conduit pas systématiquement à des effets sur les apprentissages des élèves.

Par ailleurs, dans une étude qualitative longitudinale (sur trois ans), Leclerc et son équipe ont documenté l'évolution des apprentissages en lecture de trois cohortes d'élèves au sein de 8 établissements scolaires d'Ontario au Canada (Leclerc & Moreau, 2011). Bien que les auteurs (Leclerc & Moreau, 2011) ne donnent aucune précision méthodologique permettant d'apprécier la qualité des données récoltées ni la validité des analyses effectuées, ils mettent en avant que les communautés d'apprentissage professionnelles instaurées dans les 8 établissements scolaires participants ont permis de réduire le nombre d'élèves en difficulté de lecture d'année en année. Leclerc et Moreau (2011) soulignent également la progression significative du niveau de lecture de tous les élèves, quel que soit leur niveau de lecture de départ. Ils attribuent cette progression aux changements dans les pratiques d'enseignement induits par les communautés d'apprentissage professionnelles.

Pour terminer, il nous semble pertinent de préciser, à l'instar de Galand et Dellisse (à paraître), qu'il existe des équipes éducatives où l'instauration de communautés d'apprentissage professionnelles va apporter des bénéfices pour les apprentissages des élèves, mais l'état de la littérature scientifique ne permet ni de garantir l'existence de ce lien ni de documenter sérieusement les mécanismes qui conduisent une communauté d'apprentissage professionnelle à améliorer les apprentissages et les performances des élèves.

Bibliographie

- Andrews, D., & Lewis, M. (2004). Building sustainable futures: emerging understandings of the significant contribution of the professional learning community. *Improving Schools*, 7(2), 129–150. <https://doi.org/10.1177/1365480204047345>
- Barcet, A., Bonamy, J., Esnault, L. et al. (2004). Communautés de pratiques, management de la connaissance et production de service. *Communication présentée à la conférence RESER*, Castres.
- Biesta G. (2007). Why ‘what works’ won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*-57 (1), 1–22.
- Biesta G. (2010). Why ‘what works’ still won’t work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy & Education*-29 (5), 491–503.
- Bouchez, J.-P. (2014). L'émergence des communautés de pratique pilotées. *L'expansion Management Review*, 121-130.
- Bouker, M. A. (2017). *Les communautés d'apprentissage professionnelles en ligne : un moyen de développement professionnel d'acteurs en éducation*. Thèse de doctorat en administration et évaluation en éducation (non publiée). Université de Laval.
- Brougère, G. (2008). Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné. *Pratiques de formations-Analyses*, 49-63.
- Burusic, Josip & Babarović, Toni & Velić, Marija. (2016). School Effectiveness: An Overview of Conceptual, Methodological and Empirical Foundations. Doi: 10.1007/978-3-319-29880-1_2.
- Cattonar B. & Dupriez V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en contexte d'accountability réflexive. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et Sociétés*, 43, 25-39.
- Chanier, T, & Cartier, J. (2007). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation de formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3 (3), 64 - 82.
- Champy F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : PUF.
- Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Éducation & Formation*, (293), 137-149.
- Charlier, B., & Henri, F. (2004). Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle : eLearning : Concepts d'évaluation et applications. *SchweizerischeZeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 285-303.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. & Evans, D. (2003) *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Research Evidence in Education Library*. EPPI– Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), 527–540. <https://doi.org/10.1177/0165551505057016>
- Craig, C. (2012). Coming to know in the “eye of the storm”: A beginning teacher’s introduction to different versions of teacher community. *Teaching and Teacher Education*, 29, 25–38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.003>
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Taylor & Francis
- Cristol, D. (2016). « Peut-on créer des communautés d'apprentissage ? » *Éducation permanente*, 207, 155-163.

- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 1 (43), 10-55. <https://doi.org/10.3917/savo.043.0009>
- Daele, A., & Charlier, B. (2006). Les communautés virtuelles d'enseignants. L'Harmattan.
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zjac, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- DuFour, R. (2001). In the right context. *Journal of Staff Development*, 14-17.
- DuFour, R. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue française de Pédagogie*, (174), 107-118 <https://doi.org/10.4000/rfp.2864>
- Fullan, M. (2010). *Motion Leadership. The Skinny on Becoming Change Savvy*. Corwin.
- Galand, B., & Dellisse, S. (à paraître). Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves ? Dans B. Galand, & M. Janosz (Eds.), *Quels sont les verrous à l'amélioration des pratiques éducatives, et comment les débloquent ?* Presses Universitaires de Louvain.
- Gibert, A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFE*, (124), p. 1-40.
- Harland, J., & Kinder, K. (1997). Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes. *Professional Development in Education*, 23(1), 71. <https://doi.org/10.1080/13674589700200005>
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Héber-suffrin, C. (2004). Échanger des savoirs à l'école. Abécédaire pour la réflexion et l'action. *Chronique sociale*.
- Héber-suffrin, C. (2005). Pratiquer la formation réciproque à l'école. *Chronique sociale*.
- Héber-Suffrin, C. (2010). Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs Une véritable démarche formatrice. *Empan*, (81), 36-42.
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2014). Central Office Leadership in Principal Professional Learning Communities; The Practice Beneath the Policy. *Teachers College Record*, 116, 1-48.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to Problem of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teacher's Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Huffman, J., & Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 6(3): 239-250. <https://doi.org/10.1080/1360312022000017480>
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1), 1028713. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991a). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991b). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educator*. Cambridge University Press.

- Leclerc, M., & Moreau, A. (2011). Communautés d'apprentissages professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Education et francophonie*, 39 (2), 189-206. <https://doi.org/10.7202/1007734ar>
- Leclerc, M. (2012). Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires. Presses de l'Université du Québec.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59 (4), 1-24.
- Mottier-Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Noiret, T. (2011). Les réseaux d'échanges de savoirs (R.E.S.) : Un mode alternatif d'apprentissage par la rencontre. En ligne sur le site de Le Grain Atelier de pédagogie sociale : http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=208:les-reseaux-dechanges-de-savoirs-res--un-mode-alternatif-dapprentissage-par-la-rencontre&catid=54:analyses#sdfootnote1sym
- OCDE (2013). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. OCDE.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and teacher education*, 68, 77–90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation & Formation*, (e-293), 9 - 20.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency Doubleday.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>.
- Thompson, S. C., Gregg, L. & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *Research in Middle Level Education*, 28 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>
- Van Campenhoudt L., Hubert G., Van Espen A., Lejeune A., Franssen A., Huynen P., Cartuyvel Y. (2004a). La consultation des enseignants du fondamental. Rapport réalisé à la demande de Jean-Marc Nollet, ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, Centre d'études sociologique, Facultés universitaires Saint-Louis.
- Van Campenhoudt L., Franssen A., Hubert G., Van Espen A., Lejeune A. (2004b). La consultation des enseignants du secondaire. Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage, Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du système éducatif.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, (15), 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80–91.
- Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19 (2), 128–143.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens, et identité*. Les Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E., & Gervais, F. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Communities of practice: a brief introduction. Acte de conférence (Avril 2015).
- Zimmermann, P. (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions Vives*, (25), 1-16. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1898>