



MARTIN LÉPINE
Département de pédagogie
Université de Sherbrooke
mlepine@aqep.org

FORMER UNE COMMUNAUTÉ : VOIE D'AVENIR POUR CONTRER LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS

Le fait que des élèves et des enseignants quittent le milieu scolaire prématurément demeure socialement et économiquement problématique. Les communautés d'apprentissage professionnelles, une avenue novatrice issue à la fois du monde du travail et de l'éducation, permettraient de créer une organisation apprenante qui met au cœur de ses préoccupations le succès des élèves et la participation active de tous les agents scolaires, dont les enseignants.

Où il est question de décrochage

Près de dix ans après la mise en place progressive du renouveau pédagogique, le Québec demeure la deuxième province affichant le plus haut taux de décrochage scolaire au Canada (Karsenti et Collin, 2009); environ un élève québécois sur quatre sort de la formation générale des jeunes sans qualification ni diplôme¹. Les causes de ce décrochage étudiant sont multiples, mais plusieurs chercheurs signalent que l'absence de communauté d'apprentissage professionnelle est une des principales raisons de décrochage scolaire des élèves (Catterall, 1998).

D'autre part, le décrochage enseignant peut être défini comme le départ prématuré de la profession enseignante (moins de sept ans), qu'il soit volontaire ou non, voulu ou subi (Karsenti et



Collin, 2009). Selon les commissions scolaires, 17 à 40 % des nouveaux enseignants abandonneraient la profession parce que les difficultés qu'ils rencontrent leur apparaissent insurmontables (Mukamutara, Mukamurera, Hensler et Desbiens, 2009).

Pour contrer ces deux types de décrochage scolaire, il semble de plus en plus pertinent d'intervenir sur ce que Lortie (1975) et Lieberman (2009) reprochent aux écoles traditionnelles, soit l'individualisme, le conservatisme et le présentisme. Pour ces auteurs, les enseignants ont peu d'occasions de voir les autres enseignants enseigner et de discuter de leur pratique (*individualisme*); ils enseignent souvent comme

« ils ont été enseignés » et ne prennent pas de risque (*conservatisme*); enfin, ils enseignent pour atteindre des buts à court terme et pour obtenir des résultats immédiats (*présentisme*). Les communautés d'apprentissage professionnelles d'enseignants défieraient donc ces normes traditionnelles du travail en articulant leurs actions sur les résultats des élèves et les façons de les améliorer (McLaughlin et Talbert, 2006; Vescio, Ross et Adams, 2008).

Au Québec, l'organisation en cycles d'apprentissage, changement issu de la réforme scolaire des années 2000, pourrait favoriser le travail des enseignants en équipe cycle (Lafortune, 2004). Cependant, le concept de cycle d'appren-

tissage demeure ambigu autant pour les directions d'école que pour le personnel enseignant (Archambault, 2008) et la coopération professionnelle reste difficile (Perrenoud, 2002).

Sur le chemin d'une communauté d'apprentissage professionnelle

Des recherches actuelles tentent de mieux définir les communautés d'apprentissage professionnelles et elles commencent à expliquer comment passer d'une école traditionnelle à ce type de communauté. Hord (2004) propose en ce sens cinq caractéristiques des communautés d'apprentissage professionnelles : 1) un leadership partagé par les membres de la communauté; 2) des valeurs et une vision communes; 3) des apprentissages collectifs et leur application en salle de classe; 4) des conditions qui appuient le personnel; 5) des pratiques personnelles partagées. Envisagées ainsi par Hargreaves et Fink (2006), les communautés d'apprentissage professionnelles sont :

- des **communautés** dans lesquelles diverses personnes partagent un engagement envers un but commun, où chaque individu poursuit ce but et où il y a une ouverture et une inclusion des points de vue minoritaires dans les décisions collectives. Ces communautés incluent des enseignants, des élèves, des parents et un nombre croissant d'autres adultes et assistants qui travaillent avec les enseignants dans leurs classes et dans leurs écoles. Ces communautés portent leur attention sur...
- l'**apprentissage** des élèves, des adultes et sur l'organisation en général. L'apprentissage est significatif et non superficiel et la communauté répond aux problèmes et défis par la question suivante : « Qu'est-ce qu'on sait sur le sujet? » De plus, ces communautés d'apprentissage sont...
- **professionnelles** dans leur façon de valoriser la différence, de débattre des meilleures façons d'identifier et de mettre en place des améliorations ainsi que dans la façon dont elles valo-

risent et mettent ensemble différentes données et preuves comme base de leurs décisions.

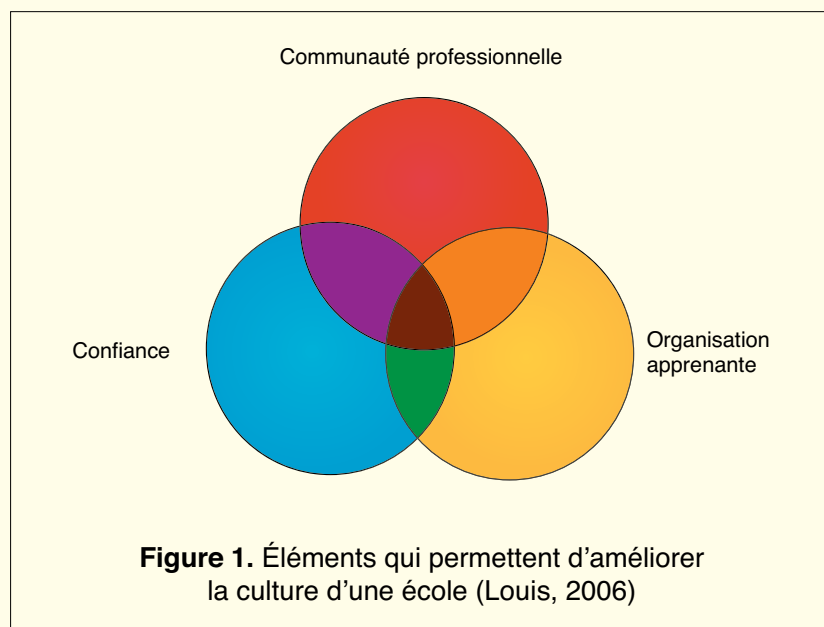
Ce mode de fonctionnement en communauté réduit l'isolement des enseignants et permet d'enrichir les connaissances à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Les liens entre les diverses disciplines scolaires sont plus faciles à établir et la responsabilité de la réussite des élèves devient collective. Les enseignants qui travaillent dans ce type de communauté sont bien informés, se développent professionnellement et inspirent les élèves parce qu'ils sont eux-mêmes plus inspirés (Roy et Hord, 2006). Dans ce type de communauté, les élèves seraient moins susceptibles de décrocher, ils se sentiraient plus importants et ils participeraient davantage dans leur école.

Les milieux éducatifs qui fonctionnent efficacement en communauté d'apprentissage professionnelle pour aider à l'apprentissage des élèves y arrivent en misant sur une synergie positive entre la communauté professionnelle, l'organisation apprenante et le degré de confiance entre les différents intervenants (Louis, 2006), comme le suggère la figure 1.

Le concept de **communauté professionnelle** souligne le fait que les relations entre les enseignants et les divers professionnels de l'école affectent l'apprentissage des élèves. Le but des communautés professionnelles est de faire en sorte, au-delà de l'amélioration du bien-être des enseignants et de leur professionnalisme, qu'il y ait un changement positif pour les élèves et une différence significative sur le plan de la réussite.

Ce modèle de l'**organisation apprenante** repose sur l'hypothèse que l'apprentissage se fait en groupe, qu'il ne peut être réduit à l'accumulation des savoirs individuels et qu'il se fait dans un cadre de collecte systématique d'informations. Selon certains chercheurs, les écoles qui s'engagent comme une organisation apprenante active obtiennent un taux plus élevé de réussite chez les élèves (Marks, Louis et Printy, 2002).

La qualité des relations humaines et le **degré de confiance** entre les individus dans une école affectent positivement l'engagement dans l'apprentissage chez les élèves et les enseignants. La confiance est aussi associée à une amélioration des niveaux de performance tant sur le plan de la réussite des élèves (Bryk et Schneider, 2002) que sur le plan de



la collaboration avec les parents (Hoy et Tschannen-Moran, 1999). Dans les communautés d'apprentissage professionnelles, les enseignants sont appelés à partager leur planification, à demander de l'aide et à inviter des collègues dans leur classe. La confiance doit être développée entre les administrateurs et les enseignants et aussi entre les enseignants eux-mêmes pour que ces pratiques deviennent d'usage commun (Roy et Hord, 2006).

Vers un changement de culture

Les communautés d'apprentissage professionnelles montrent une unité plus grande que les autres formes d'organisation scolaire en partageant leurs innovations, une culture commune et un but. Un changement de culture prend des années à se développer et il peut être à l'origine autant de conflits que de réussites (Louis, 2006). Pour mettre en place une communauté d'apprentissage professionnelle, il ne faut donc pas hésiter à recourir à une aide externe et à faire un diagnostic des capacités du milieu avant même d'intervenir (Huffman, Hipp, Pankake et Moller, 2001). Afin de contrer le décrochage scolaire, une telle avenue, parsemée de défis, n'est certes pas à dédaigner.

Références

- Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec : un concept à préciser. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 7-25.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools : A core resource for improvement*. New York : Russell Sage.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106(2), 302-333.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Redistributed Leadership for Sustainable Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16, 550-565.
- Hord, S. M. (2004). Learning together, leading together : Changing schools through professional learning communities (Critical Issues in Educational Leadership Series, 11). Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust : An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(2), 184-208.
- Huffman, J. B., Hipp, K. A., Pankake, A. M., & Moller, G. (2001). Professional learning communities : Leadership, purposeful decision making, and job-embedded staff development. *Journal of School Leadership*, 11(5), 448-463.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Lafortune, L. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lieberman, J. (2009). Reinventing teacher professional norms and identities : the role of lesson study and learning communities. *Professional Development in Education*, 35(1), 83-99.
- Lortie, D. (1975). *School teacher : a sociological study*. Chicago, Illinois : The University of Chicago Press.
- Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools : Professional Community, Organisational Learning, and Trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-489.
- Marks, H., Louis, K. S., & Printy, S. (2002). The capacity for organizational learning : Implications for pedagogy and student achievement. In K. Leithwood (Ed.), *Organizational learning and school improvement* (pp. 239-266). Greenwich, CT : JAI Press.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities : professional strategies to improve student achievement*. New York : Teachers College Press.
- Mukamutara, I., Mukamurera, J., Hensler, H., & Desbiens, J.-F. (2009). Les acteurs et actrices de l'école comme sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et enseignants en début de carrière. Conférence présentée le mercredi 13 mai au colloque 515-*La formation et la profession enseignante : recherches actuelles et émergentes*. Ottawa : Association francophone pour le savoir (Acfas).
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, P., & Hord, S. M. (2006). It's Everywhere, but What Is It? Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.

Note

1. Les statistiques proviennent du site Internet de l'Institut de la statistique du Québec, http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/comp_interreg/tableaux/taux_decrochage.htm (site visité le 16 juin 2009).

