



MESSAGE DU VICE-DOYEN

David Smith, professeur, *vice-doyen (Recherche)*

À tous les lecteurs,

Je suis heureux de vous présenter le premier numéro de la *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*. Cette *Revue* vise à vous fournir, vous les membres de la famille élargie de la Faculté d'éducation et les partenaires en enseignement dans la collectivité, l'accès aux recherches en éducation auxquelles se consacrent actuellement nos professeurs et étudiants aux cycles supérieurs. J'espère qu'elle suscitera un intérêt – et c'est le mot d'ordre transmis aux auteurs qui désirent faire paraître un article dans la *Revue* – relativement aux idées et aux pratiques véhiculées qui vous seront utiles dans votre carrière en enseignement.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à la professeure Liliane Dionne pour son rôle à titre de rédactrice invitée pour ce premier numéro de la *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*. Elle y a donné pour thème le perfectionnement professionnel chez le personnel enseignant. Les articles portent sur la pratique réflexive, les collectivités d'apprentissage professionnel et le rôle que joue l'humour dans l'enseignement. J'espère que ces articles vous éclaireront dans votre pratique et vous seront utiles.

Nous en sommes à la planification des prochains numéros de la *Revue* et j'aimerais obtenir vos suggestions et idées pour nous permettre de rendre la *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa* aussi attrayante que possible. N'hésitez pas à me faire part de vos commentaires par courriel à vdre@uottawa.ca. Bonne lecture!

David Smith, professeur
vice-doyen (Recherche)

CONTENU

La communauté d'apprentissage pour ajuster les pratiques pédagogiques en fonction des changements curriculaires : l'expérience de Nadia en éducation environnementale2

La place de l'humour dans l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes4

La puissance de la pratique réflexive dans le développement professionnel des leaders6

Comment une communauté d'apprentissage professionnelle peut-elle fonctionner pour contribuer au développement professionnel tangible des enseignants?8

LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE POUR AJUSTER LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN FONCTION DES CHANGEMENTS CURRICULAIRES : L'EXPÉRIENCE DE NADIA EN ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE

Liliane Dionne, PhD, Jules Remy Batobo

En 2007, le ministère de l'Éducation de l'Ontario émettait des directives visant à intégrer l'éducation environnementale (ÉE) dans les programmes scolaires de la province. Pour le curriculum de l'Ontario, sciences et technologie, 1e à 8e année, ces recommandations coïncidaient avec la révision du programme. Une fois le programme révisé, comment les enseignants parviennent-ils à intégrer les nouveaux contenus en ÉE dans leur enseignement? Pour fournir des pistes à cette intégration, l'expérience de Nadia, une enseignante de cinquième année, est analysée. À travers sa participation à une communauté d'apprentissage dans une école franco-ontarienne, l'enseignante a intégré les contenus en environnement proposés par les changements curriculaires.

Comment ajuster les pratiques pédagogiques en fonction des changements curriculaires?

Lorsque des aménagements surviennent aux programmes, la plupart des enseignants incorporent progressivement du nouveau matériel à leur enseignement (Van Driel, Beijaard et Verloop, 2001). Concernant les pratiques pédagogiques en ÉE, une étude effectuée en 2005 par Carr aux États-Unis révèle que seulement 67% des enseignants intègrent l'éducation environnementale à leur enseignement. Il semble que si les enseignants sont laissés à eux mêmes, peu d'entre eux apporteront des modifications à leur répertoire de pratiques.

Pour soutenir les enseignants dans l'ajustement de leurs pratiques en fonction des révisions de programme, certains auteurs optent pour la création d'une communauté d'apprentissage en milieu scolaire (Cochran-Smith et Lytle, 1999). Sans être une panacée, ce mode de développement professionnel facilite l'adoption d'une posture réflexive, l'engagement mutuel des praticiens dans leur perfectionnement et la mise en place de pratiques pédagogiques durables (Savoie-Zajc, 2010). Selon Schussler (2003), la communauté d'apprentissage satisfait certains besoins chez l'enseignant qui facilite l'acquisition de compétences, ces besoins étant d'ordre cognitif, affectif et idéologique. En comblant les besoins cognitifs, la communauté d'apprentissage permet à l'enseignant

d'acquérir de nouvelles connaissances et pratiques pédagogiques. Selon la dimension affective, l'enseignant trouve le soutien dont il a besoin pour persévérer dans sa tâche de perfectionnement. Enfin, la satisfaction des besoins idéologiques permet d'affirmer ses valeurs pédagogiques. En résumé, il ne suffit pas de remettre le nouveau curriculum entre les mains d'un enseignant pour qu'il intègre les nouveaux contenus. Pour assurer leur développement professionnel, l'enseignant a besoin d'être soutenu aux plans cognitif, affectif et idéologique. Voyons comment une communauté d'apprentissage a satisfait aux besoins cognitifs, affectifs et idéologiques de Nadia pour qu'elle intègre les contenus environnementaux à son enseignement.

La communauté d'apprentissage pour soutenir Nadia dans l'intégration de l'éducation environnementale

À l'école de Nadia, une communauté d'apprentissage s'est créée, par l'engagement de cinq enseignantes de la 4e à la 6e année et d'une chercheuse universitaire, autour d'un projet collectif, une Expo-sciences. Voyons comment la communauté d'apprentissage lui a permis d'acquérir une pratique gagnante en matière d'ÉE.

La satisfaction des besoins cognitifs de Nadia pour intégrer l'éducation environnementale

Sous le thème de l'environnement et de l'économie d'énergie en sciences et technologie 5e année, Nadia a proposé un projet de construction des maquettes de maison écoénergétique aux élèves de sa classe. Les enfants ont construit les pièces de la maison où la consommation d'énergie peut être modifiée pour mieux respecter l'environnement, soit la cuisine, la salle de bain et la chambre.

L'enseignante a trouvé dans la communauté d'apprentissage des renseignements pour guider ses élèves vers des sources documentaires pertinentes. Ces documents ont permis d'illustrer directement sur la maquette des moyens permettant de diminuer l'impact environnemental, tels que réduire l'utilisation de l'eau ou la consommation d'électricité ou encore recycler les matières. Ces images d'objets utilitaires représentaient des am-

Liliane Dionne est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle coordonne l'Unité de recherche éducationnelle Science ECO 21. Son enseignement traite, aux cycles supérieurs, des méthodes de recherche en éducation et, au premier cycle, de la didactique des sciences et technologies et de l'éducation environnementale. Ses activités de recherche portent notamment sur le développement professionnel des enseignants, l'éducation scientifique et environnementale, les communautés d'apprentissage, de même que sur les partenariats universités-milieux scolaires pour la formation enseignante. La professeure Dionne est l'auteur de plusieurs ouvrages dans ces domaines et elle collabore à des projets de recherche internationaux.

Jules Remy Batobo est enseignant agréé à l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario. Formé à l'Université d'Ottawa, il possède un Baccalauréat en enseignement, primaire-moyen. Il détient en plus le Brevet d'enseignement du MELS au Québec et est également titulaire d'une maîtrise et d'un DEA en littérature.



poules écoénergétiques, des pommes de douche à faible débit, etc. Le recours à des matériaux plus sains pour la construction des maisons, comme la peinture sans composé organique volatil (C.O.V.), a aussi été proposé.

Grâce à la communauté d'apprentissage, Nadia a développé une expertise dans le domaine de l'économie d'énergie et acquis des compétences pédagogiques conférant à ses élèves une plus grande autonomie. Par la réflexion critique opérée sur son enseignement, elle a adopté une pratique équilibrée en sciences, alliant manipulations et mémorisations de concepts-clés. Elle tend aussi vers un enseignement scientifique interdisciplinaire qui constitue une approche flexible pour introduire les contenus d'environnement dans ses leçons.

La satisfaction des besoins affectifs et idéologiques de Nadia pour intégrer l'éducation environnementale

Au niveau affectif, l'engagement de Nadia dans la communauté d'apprentissage lui aura procuré le soutien nécessaire pour mener à bien son projet

environnemental. Sans cet engagement, elle n'aurait pas pu vivre ce processus d'Expo-sciences, qui prend du temps et des ressources. Sur le plan idéologique, Nadia a décidé de développer une conscience environnementale chez ses élèves. Sortie suffisamment sensibilisée de la foire, l'enseignante veut partager l'expérience vécue dans le but d'inciter ses collègues à introduire l'ÉE. Elle croit que les élèves seront ainsi mieux outillés pour adopter des comportements responsables envers l'environnement. Nadia qualifie ses élèves « d'ambassadeurs de l'économie d'énergie », puisqu'ils transposeront leurs nouvelles attitudes à la maison, influençant aussi les parents.

Conclusion

Le curriculum de l'Ontario en sciences et technologie à l'élémentaire s'est enrichi en 2008 de contenus en éducation environnementale. Ces ajouts peuvent être difficiles à intégrer pour plusieurs enseignants, faute de temps et de ressources (Carr, 2005), voire même d'intérêt. Le vécu de Nadia dans une communauté d'apprentissage démontre que l'ÉE peut être intégrée au répertoire de pratiques par la satisfaction des besoins cognitifs, affectifs et idéologiques. Cette enseignante de 5^e année a eu la possibilité de s'engager dans une Expo-sciences environnementale sur le thème de l'économie d'énergie. Sans être une panacée (Savoie-Zajc, 2010), la communauté d'apprentissage a permis à Nadia d'ajuster ses pratiques pédagogiques et de se développer professionnellement dans ce domaine. Elle a appris sur l'économie d'énergie et développé une pratique novatrice en pédagogie du projet. Elle s'est vue soutenue dans son projet par la communauté d'apprentissage pour le mener à terme. Enfin, les valeurs environnementales de Nadia se sont affirmées et se sont communiquées à ses élèves. Ce projet démontre que la communauté d'apprentissage constitue un dispositif intéressant pour accompagner les enseignants lors de changements curriculaires. Dans le contexte illustré, l'expérience de Nadia expose le potentiel d'enrichir l'enseignement des sciences en développant chez les élèves des savoirs et une conscience environnementale.

Références

- Carr, D. (2005). *Incorporating environmental content: An online survey of K-12 teachers in Kentucky concerning current educational practices and preferences for education resources*. Frankfort, KY: Kentucky Environmental Education Council.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Dionne, L., & Couture, C. (2010). Focus sur le développement professionnel en sciences d'enseignants à l'élémentaire. *Revue Education & Formation*, e-293. Récupéré le 14 juin 2010, de : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007a). *Préparons nos élèves, préparons notre avenir. Rapport du groupe de travail sur l'éducation environnementale*. Récupéré le 20 juin 2010, de : <http://www.edu.gov.on.ca/conseilducurriculum/education.html>

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage. *Education & formation*, e-293. Récupéré le 14 juin 2010, de <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>

Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.

Van Driel, J. H., Beijard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 137-158.

LA PLACE DE L'HUMOUR DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES

Mélissa-Bianca Dubé

Introduction

L'utilisation de l'humour en enseignement et en apprentissage des langues secondes a probablement existé autrefois, mais ce n'est que dernièrement que les chercheurs semblent s'intéresser à l'importance et à l'impact que cette utilisation peut avoir sur les enseignants et les élèves (Askildson, 2005, Bell 2009). Pourquoi ne pas l'intégrer dans l'enseignement si nous nous en servons quotidiennement dans les autres aspects de notre vie? Comme le mentionne Askildson (2005), l'aspect langagier le plus naturel et universel qui rejoint tous les êtres humains, est sans équivoque: l'humour.

L'humour et les théories de l'apprentissage en langues secondes

Les enseignants de langues étrangères se servent de l'humour pour accroître l'apprentissage de la langue cible. Pour tenter d'expliquer comment cet apprentissage a lieu, Wanzer, Frymier et Irwin (2010) avancent deux théories inter-reliées, soit la théorie de résolution et la théorie de disposition. La première explique la façon dont un message humoristique est analysé et perçu de façon cognitive, tandis que la deuxième évalue les aspects affectifs du même message. La compréhension de l'humour est donc un procédé comportant deux étapes. Pour que le stimulus, une blague par exemple, soit drôle, il doit premièrement être reconnu par l'apprenant et doit ensuite être interprété. Si l'apprenant réussit à faire ces deux étapes, la blague sera comprise, mais s'il y a bris, la compréhension du stimulus ne sera pas atteinte (Wanzer, Frymier et Irwin, 2010).

Askildson (2005) affirme que la rétention de l'information est due au fait que l'humour touche de façon indirecte les facteurs affectifs des apprenants. D'après lui, l'humour dans la salle de classe accroît le rapprochement physique et psychologique des individus. Ce même rapprochement entre tous les individus de la classe réduit la tension, diminue l'ennui et stimule l'intérêt. Comme le révèle Neuliep

(1991) dans sa recherche auprès d'enseignants de langue au secondaire, ces derniers disaient se servir de l'humour car ils y voyaient une panoplie d'avantages, comme la relaxation, le confort, le côté humain de l'enseignant, l'intérêt des élèves et le maintien de la gestion de classe.

Bell (2009) nous présente l'humour en classe de langue seconde comme comportant un aspect social et physiologique qui est bénéfique pour l'apprenant. En ce sens, l'humour crée une atmosphère plus amusante, il tisse des liens entre les apprenants qui se sentent plus à l'aise et il rend l'apprentissage plus agréable. L'humour est aussi une excellente façon d'aborder certains aspects grammaticaux et langagiers et son utilisation nous ouvre des portes sur un nouveau monde en nous donnant un aperçu de la culture cible. L'enseignant pourrait, par exemple, demander aux élèves de rédiger et de présenter oralement un dialogue comprenant des blagues dans la langue première. Comme deuxième étape, les apprenants auraient à faire la traduction de ces blagues. La leçon pourrait ensuite démontrer le fait que certains types d'humour perdent leur pertinence et leur signification lorsqu'ils sont traduits d'une langue à une autre et d'une culture à une autre.

Bell (2009) va aussi à l'encontre du courant qui stipule que l'humour ne doit être introduit qu'au moment opportun (débutant, intermédiaire, avancé) dans l'apprentissage des langues secondes. Elle soulève aussi le fait que l'humour universel, culturel et linguistique peuvent être appréciés par l'apprenant de n'importe quel niveau. L'humour universel traite de sujets plus vagues, comme le fonctionnement du monde ou les caractéristiques humaines générales. L'humour culturel est construit en se moquant des attitudes spécifiques d'une communauté. Tandis que l'humour linguistique, de son côté, est directement lié aux mots et à la syntaxe, comme les jeux de mots et les charades (Schmitz, 2002).

Il revient donc aux enseignants de langues de choisir le moment opportun lors de la présentation d'activités amusantes et humoristiques. Pour

Mélissa-Bianca Dubé - L'apprentissage des langues m'a toujours intéressée. C'est pourquoi j'ai décidé de faire mes études postsecondaires dans ce domaine.

J'ai obtenu un baccalauréat avec spécialisation en didactique des langues secondes à l'Université d'Ottawa en 2005. Pour pouvoir enseigner dans la région d'Ottawa, j'ai poursuivi mes études afin d'obtenir, en 2006, un baccalauréat en enseignement (B.Ed.) de l'Université d'Ottawa.

J'ai aussi terminé le programme de spécialiste en enseignement du français langue seconde (2008). Je suis présentement étudiante à la M.Ed. (concentration DLS) à temps partiel à l'Université d'Ottawa. De plus, j'ai reçu une formation pour enseigner le FLS dans les écoles du baccalauréat international.

J'enseigne le français langue seconde à l'école secondaire Colonel-By et j'effectue présentement ma cinquième année d'enseignement au OCDSB (Ottawa-Carleton District School Board).



qu'il y ait apprentissage, ces dernières doivent avoir un lien avec l'aspect langagier ou culturel étudié. Par exemple, des apprenants avancés en français de base ou en immersion pourraient avoir à créer une courte présentation orale ressemblant à leur épisode préféré des *Têtes à Claques* (<http://www.tetesaclaques.tv>).

Les bienfaits de l'humour et du rire en langues secondes

L'humour est contagieux, mais devrait-on s'en servir ouvertement en salle de classe? Chiasson (2010) mentionne que les apprenants provenant de classes dans lesquelles l'humour et le rire sont présents, n'ont pas peur de prendre des risques. Ces apprenants sont plus confiants et se servent de la langue seconde sans craindre d'être ridiculisés ou critiqués. Le rire et l'humour retirent aussi les blocages affectifs en réduisant le stress et l'embarras (Décuré, 2003). Ils permettent aussi aux apprenants timides de s'intégrer plus facilement avec les autres élèves et de participer lors de travaux coopératifs.

En plus de tous les bienfaits mentionnés ci-dessus, l'humour offre aux enseignants de langue, la possibilité de présenter certains aspects langagiers perçus comme ennuyeux, de façon plus amusante, culturelle et authentique. L'humour de toutes sortes (histoires drôles, blagues, activités ludiques, mimes, vidéos comiques, etc.) en salle de classe

prépare mieux les apprenants à affronter le vrai monde car la communication quotidienne et authentique est remplie d'humour verbal et non-verbal (Trachtenberg, 1979).

Conclusion

Les auteurs s'entendent pour dire que l'humour retire le filtre affectif des apprenants, réduit leur niveau d'anxiété et crée une atmosphère plus détendue en classe de langue. Ceci contribue à l'apprentissage de la langue cible car les apprenants se sentent plus à l'aise de communiquer à l'oral et à l'écrit.

De nos jours, il est beaucoup plus facile de se procurer des ressources authentiques, culturelles et humoristiques pour l'enseignement du français langue seconde. Entre autres, le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (www.cforp.on.ca) ainsi que les librairies offrent une panoplie de jeux. Il y a aussi plusieurs sites Internet desquels il est possible de télécharger des activités ou des jeux amusants qui peuvent facilement être modifiés au niveau de langue des apprenants. Par exemple, le jeu de Jeopardy (<http://www.jmu.edu/madison/teacher/jeopardy/jeopardy.htm>) est un favori auprès des élèves. Il est important de bien préparer les activités humoristiques en modifiant le type d'humour en fonction des habiletés des apprenants et le tour est joué.

Note

¹Article was translated from original French version.

Références

- Askildson, L. (2005). Effects of Humor in the Language Classroom: Humor as a Pedagogical Tool in Theory and Practice. *SLAT*, 12, 45-61.
- Bell, N. (2009). Learning about and through humor in the second language classroom. *Language Teaching Research*, 13, 241-258.
- Chiasson, P.-E. (2002). Using Humor in the Second Language Classroom. *TESL Journal*, 8(3). Récupéré le 15 mars 2010, de: <http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html>
- Décuré, N. (2003). Laissez-les rire ou «faire l'humour, pas la gueule». *Les Langues Modernes*, 4, 25-35.
- Educational Resources for Teachers. Jeopardy PowerPoint. En ligne. Récupéré le 10 août 2010: <http://www.jmu.edu/madison/teacher/jeopardy/jeopardy.htm>

Neuliep, J. (1991). An Examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom behavior. *Communication Education*, 40(10), 342-355.

Schmitz, J.R. (2002). Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(1), 89-113.

Têtes à claques. En ligne. Récupéré le 10 août 2010: <http://www.tetesaclaques.tv>

Trachtenberg, S. (1979). Joke telling as a tool in ESL. *TESOL Quarterly*, 13(1), 89-99.

Wanzer, M. et Frymier, A., & Irwin, J. (2010). An Explanation of the Relationship Between Instructor Humor and Student Learning: Instructional Humor Processing Theory. *Communication Education*, 59(1), 1-18.

LA PUISSANCE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES LEADERS

Sylvie Rochon

Le travail que l'on demande au personnel de direction a beaucoup évolué au cours des dernières années. Dans un paradigme de reddition des comptes, on s'attend à ce que les leaders adoptent une gestion axée sur les résultats selon laquelle ils sont tenus responsables des résultats de leur école et des moyens employés pour améliorer ces résultats. Dans ce contexte, les leaders jouent un rôle d'agent de changement en invitant chaque membre du personnel à engager une réflexion professionnelle en vue de toujours ajuster et améliorer les pratiques professionnelles dans le but d'assurer la réussite de chaque élève. Devant cette pression, il devient essentiel d'appuyer et d'outiller le personnel de direction.

Les résultats d'une étude pancanadienne démontrent avec éloquence que les directions préfèrent perfectionner leurs compétences dans un contexte de formation informel où elles discutent avec d'autres collègues, enseignants ou amis (Isabelle *et al.*, 2009). Elles ont besoin, tout comme les enseignants, de se rencontrer fréquemment et d'échanger entre collègues (DuFour *et al.*, 2010). Selon Szakacs (2002), les directions d'école qui réfléchissent à leurs pratiques améliorent leur rendement.

Pour Perrenoud (2001), la pratique réflexive est plus qu'un simple retour sur l'expérience vécue. C'est également un moyen de rendre explicite la pratique professionnelle et de porter un regard critique sur les conceptions et le savoir professionnel qui contribuent à la prise de décisions. Selon Jay (1999), la pratique réflexive vise quatre objectifs : 1) permettre la résolution de problèmes en ayant une meilleure compréhension de ceux-ci et en formulant des hypothèses quant aux stratégies visant à améliorer la situation; 2) revoir le paradigme dans lequel elle s'inscrit et examiner son mode de pensée; 3) établir un lien entre la théorie et la pratique; 4) amener la personne à être davantage conscientisée dans son quotidien.

Depuis 2003, le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est de l'Ontario (CECCE) a favorisé cette approche aux fins du perfectionnement des compétences de son personnel de direction. En effet, la pratique réflexive est au cœur des

différentes rencontres du personnel de direction, qu'il s'agisse de rencontres individuelles avec l'accompagnatrice en leadership, de rencontres de recherche-action, de rencontres formelles et de rencontres de supervision. Cette expérience a permis, tant sur le plan des réussites que des défis, de faire ressortir les conditions jugées essentielles au succès des rencontres s'articulant autour de la pratique réflexive (Rochon, 2009) : 1) prévue à l'horaire et organisée; 2) insérée dans un cadre organisationnel cohérent et aligné; 3) inspirée de données; 4) inscrite dans un cadre de référence; 5) guidée par un questionnement; 6) basée sur la confiance; 7) empreinte d'amour!

Une pratique réflexive prévue à l'horaire

La première condition gagnante de la pratique réflexive peut sembler banale, car elle reconnaît l'importance d'inscrire les différentes rencontres au calendrier. En effet, force est de constater que malgré la bonne volonté des leaders, leur emploi du temps accaparant les oblige à mettre souvent de côté des rencontres qui sont perçues comme un « luxe ». De plus, ces moments de pratique réflexive doivent être bien organisés. Quels seront les sujets présentés? Pourquoi? Comment la pratique réflexive sera-t-elle encadrée? Quel sera le cadre de référence? Allons-nous utiliser des données? Quelles seront les questions posées aux directions? Quels sont les besoins actuels des leaders?

Une pratique réflexive insérée dans un cadre organisationnel cohérent et aligné

La pratique réflexive sera plus efficace si le leader peut faire le lien entre l'élément de réflexion et une priorité systémique. À ce sujet, Colletterte (2008) insiste sur le fait qu'un changement doit prendre tout son sens aux yeux des personnes touchées. Il poursuit en recommandant qu'il y ait peu de changements et que ceux qui sont apportés soient explicites. Est-ce que chaque direction comprend la vision du Conseil, les priorités actuelles en matière de changement, les attentes à l'égard de leur leadership? Tous ces éléments doivent être clarifiés pour assurer le succès d'une pratique réflexive.

Sylvie Rochon est spécialiste en développement du leadership au Conseil de écoles catholiques du Centre-Est de l'Ontario (CECCE). Elle est également professeure invitée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Depuis 2002, Sylvie Rochon agit en tant que coach auprès des personnes à la direction. Elle s'intéresse particulièrement, aux défis que rencontrent les directions en tant que leaders du changement.



Une pratique réflexive qui s'appuie sur l'analyse des données

Par souci de rigueur, il est essentiel que la problématique, les réflexions et les stratégies d'amélioration découlant de la pratique réflexive soient basées sur une analyse des données. Que nous apprennent les données au sujet de la problématique? En quoi est-ce un problème? Que nous révèlent les données en temps réel sur les répercussions de nos stratégies d'amélioration?

Une pratique réflexive qui renvoie à la recherche et aux écrits

Les données font état d'une problématique et de l'évolution de nos stratégies. Cependant, elles ne nous indiquent pas ce qu'il convient de faire. Le but de la pratique réflexive est d'améliorer les pratiques en puisant non seulement dans un savoir d'expérience, mais également dans la recherche et les écrits actuels. La pratique réflexive amène les leaders à développer une compréhension commune.

Une pratique réflexive guidée par un questionnement

L'art de questionner! Les données confirment la problématique, le cadre de référence alimente la réflexion et les questions agissent comme catalyseur de l'échange et de la pratique réflexive. C'est en s'inspirant de ces questions que le personnel de direction se remet en question et qu'il entrevoit différentes possibilités.

Une pratique réflexive basée sur la confiance

Le personnel de direction aura des échanges authentiques s'il croit que ces échanges visent à l'appuyer et non à le juger. Il aura confiance si on lui accorde le droit de s'exprimer et d'être en désaccord, bref, si on lui donne le droit d'être vulnérable. Avoir confiance signifie également reconnaître que les personnes ont des solutions, mais qu'elles ont besoin d'un temps d'arrêt et de réflexion pour trouver celles qui conviennent.

Une pratique réflexive empreinte d'amour!

Parler d'amour peut sembler peu sérieux dans un article. Ne sommes-nous pas pourtant plus enclins à nous confier et à réfléchir à voix haute en compagnie de gens qui nous aiment? L'amour ouvre la porte à la franchise, à la vulnérabilité, au doute, à l'erreur, à la fierté, au plaisir... tous des éléments indispensables à une pratique réflexive.

Bibliographie

Collerette, P. (2008). Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique, *Revue d'analyse comparée en administration publique*, 14 (3), p.33-50.

DuFour R, DuFour R, Eaker R, Karhanek G. (2010) *Raising the Bar and Closing the Gap: Whatever it Takes*. Bloomington : Solution-Tree

Isabelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Gélina Proulx, A. (2009). *Compétences et contextes de formations : Études chez les directions d'écoles francophones au Canada*. Rapport de recherche inédit, Ottawa.

Jay, J. K. (1999). *Untying the knots: Examining the complexities of reflective practice*. (Eric Document Reproduction Service No ED431732)

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les Moulineaux: ESF éditions.

Rochon, S. (2009). *La puissance de la pratique réflexive dans le développement des compétences de leadership des personnes à la direction*. Communication présentée à l'AFIDES, octobre 2009.

Szakacs, B. (2002). *Principal perceptions of their performance evaluation experience: A study of public school principals in the state of Wisconsin*. Récupéré de Proquest Digital Dissertation. (AAT 3064441) *Contacts*.

COMMENT UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE PEUT-ELLE FONCTIONNER POUR CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL TANGIBLE DES ENSEIGNANTS?

Patrick Dumais, Liliane Dionne, PhD

De tout temps, les enseignants, qui souhaitent résoudre un problème dans leurs pratiques pédagogiques, ont eu recours à l'aide de leurs collègues pour trouver des solutions. Outre ces consultations informelles, de plus en plus d'études démontrent le succès des dispositifs collaboratifs en milieu scolaire, comme par exemple la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), pour contribuer à l'ajustement des pratiques pédagogiques chez les enseignants (Carroll, 2010; Dufour, Dufour & Eaker, 2008). Pour s'assurer du fonctionnement optimal d'une CAP, certains critères seront respectés. Cet article s'attardera à quatre principaux critères: établir un fonctionnement clair et un climat de confiance entre les enseignants, miser sur leurs forces, utiliser des études scientifiques pour trouver des solutions aux problèmes et rechercher le consensus pour la prise de décisions.

Un fonctionnement basé sur la transparence, le partage des valeurs et la confiance entre enseignants

Un processus transparent de fonctionnement dans la CAP encouragera chaque membre à s'y investir. La clarification des valeurs et des buts à atteindre sera effectuée au sein du groupe au début de leur engagement dans le dispositif (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Un débat d'idées pourra initier des remises en question, ce qui encouragera les praticiens à réfléchir à leur pratique. En exprimant ouvertement leurs opinions, les enseignants seront intéressés à prendre part à des projets conjoints pour enrichir leurs pratiques pédagogiques, ce qui les engagera davantage dans leur développement professionnel. Le succès d'une CAP est grandement lié à la confiance établie entre les enseignants (Sammon, 2008). L'animateur ou la personne responsable d'accompagner la communauté tempérera l'émergence de relations hiérarchiques dans le groupe pour encourager les enseignants à prendre des initiatives et des responsabilités (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Fullan, 2003). Se sentant membres à part entière d'une équipe, les enseignants contribueront ainsi au succès de son fonctionnement.

Promouvoir l'apprentissage en mettant l'accent sur les forces des enseignants plutôt que sur leurs faiblesses

Certains enseignants ont malheureusement reçu peu de renforcement positif au cours de leur carrière. Pourtant la valorisation est essentielle pour que les professionnels de l'enseignement puissent apprendre et cheminer professionnellement (Schmoker & Wilson, 1993). La CAP n'est pas un lieu de supervision pédagogique; elle constitue un espace de motivation et d'assistance pour aider les enseignants à réfléchir à leurs pratiques, à s'auto-évaluer et à entrevoir des pistes de solution aux problèmes qu'ils rencontrent en salle de classe. La CAP sera alors perçue comme un lieu d'apprentissage non menaçant; elle constituera une source d'idées et de solutions pour ajuster les pratiques éducatives. Les enseignants seront rassurés à l'effet que leurs tentatives d'amélioration, même si elles s'avéraient infructueuses, ne seront pas jugées par le groupe (*ibid.*).

S'orienter vers des études scientifiques pour alimenter les discussions

Le développement professionnel encouragé au sein de la CAP mettra avantageusement en œuvre une investigation rigoureuse s'appuyant sur des études scientifiques pour lesquelles les enseignants accordent une valeur et de l'importance. Les praticiens s'engageront davantage dans les discussions si la documentation présentée lors des rencontres touche directement à leurs pratiques pédagogiques (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Ces études serviront à démontrer, par exemple, l'efficacité de telle pratique, ou encore venir en appui à l'analyse des résultats d'élèves, à une meilleure compréhension des statistiques provinciales ou de celles provenant du conseil scolaire (Schmoker & Wilson, 1993). La mise en contexte de ces données offre aux enseignants des avenues concrètes pouvant mener à l'amélioration des résultats des élèves et leur proposent même des façons de s'y engager (Dufour, Dufour & Eaker, 2008). Centrées sur des études de cas, les discussions dans la CAP permettront d'articuler les liens entre les nouvelles connaissances et le succès des élèves, afin que les praticiens puissent appliquer ces savoirs en salle de classe (Schmoker

Patrick Dumais est enseignant à l'École secondaire catholique Béatrice-Desloges à Ottawa (Conseil des Écoles catholiques du Centre-Est). Il est plus particulièrement responsable de dossiers Sciences sociales, 9e à la 12e. Par ailleurs, il est étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université d'Ottawa, dans la concentration administration éducationnelle.

Liliane Dionne est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle coordonne l'Unité de recherche éducationnelle Science ECO 21. Son enseignement traite, aux cycles supérieurs, des méthodes de recherche en éducation et, au premier cycle, de la didactique des sciences et technologies et de l'éducation environnementale. Ses activités de recherche portent notamment sur le développement professionnel des enseignants, l'éducation scientifique et environnementale, les communautés d'apprentissage, de même que sur les partenariats universités-milieux scolaires pour la formation enseignante. La professeure Dionne est l'auteure de plusieurs ouvrages dans ces domaines et elle collabore à des projets de recherche internationaux.



& Wilson, 1993). Bref, les discussions et les essais dans la CAP encourageront les praticiens à tirer leurs propres conclusions, les stimuleront dans leur développement professionnel, tout en s'assurant de leur donner un sentiment de contrôle sur leur tâche (Dionne & Savoie-Zajc, 2011).

Rechercher le consensus pour la prise de décisions

Si des mesures touchant l'ensemble des professionnels de l'école devaient être implantées, il sera d'autant plus important que le groupe arrive à un certain consensus dans l'orientation des discussions et dans l'implantation de ces projets collectifs. Si le groupe n'arrive pas à un consensus, la personne qui accompagne la CAP pourra demander de remettre à plus tard la prise de décisions. Le moment où la question devra être débattue sera spécifié par l'animateur, sans toutefois préciser de temps limite pour arriver à une décision consensuelle (Joyner, Ben-Avie & Comer, 2004). Les prises de décisions dans le groupe seront souples puisqu'il s'agit de tentatives pour améliorer une pratique. Elles peuvent donc évoluer en fonction des nouvelles découvertes et recherches. Cette souplesse dans le processus de prise de décisions encouragera ceux qui ont tendance à s'opposer, à réévaluer leur position et à s'engager. Si un conflit survenait dans la CAP, il importe d'ouvrir la porte à des discussions futures pour éviter la manifestation d'oppositions qui auraient de fâcheuses conséquences sur le fonctionnement du dispositif (*ibid.*).

Conclusion

Si certains enseignants refusent de changer leurs pratiques pédagogiques, c'est souvent parce que, dans le passé, leurs expériences de changement se sont avérées infructueuses. La CAP peut leur fournir l'encouragement et le soutien nécessaires, sans toutefois qu'il faille considérer ce dispositif collaboratif comme une panacée (Savoie-Zajc, 2010). Participer à une CAP, dont le fonctionnement respecte le rythme et les besoins des enseignants, peut faciliter la découverte de nouvelles stratégies pour améliorer les pratiques pédagogiques ou pour surmonter des difficultés en salle de classe. D'autres formes de développement professionnel s'offrent aux enseignants pour enrichir leur répertoire de pratiques, comme les programmes de formation continue offerts dans les facultés d'éducation. Peu importe le chemin emprunté, les enseignants ont tout avantage à reconnaître et à accepter qu'ils doivent réfléchir à leur pratique, progresser et s'arrimer avec une profession en constante évolution. Comme le rapporte Carroll (2010), l'apprentissage n'est plus seulement l'apanage de la préparation à la carrière d'enseignement, il est LE travail de l'enseignant!

Références

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). *Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities*. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Dionne, L., & Savoie-Zajc, L. (2011, à paraître). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. In Portelance, L., Borges, C., & Pharand, J. (Eds), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Carroll, T. (2010). *Team up for 21st century teaching and learning*. National Commission on Teaching and America's Future. Document téléaccessible à l'URL : www.nctaf.org
- Dufour, R., Dufour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work. New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Joyner, E.T., Ben-Avie, M., & Comer, J.P. (2004). *Transforming School Leadership and Management to support Student Learning and Development. The Field Guide to Comer School in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sammon, G. (2008). *Creating and sustaining small learning communities: strategies and tools for transforming high schools* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage. *Education & formation*, e-293. Récupéré le 14 juin 2010, de <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>
- Schmoker, M.J., & Wilson, R.B. (1993). *Total quality education: profiles of schools that demonstrate the power of Deming's management principles*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa International.

REVUE D'ÉDUCATION



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

La *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa* est une publication thématique semestrielle de la Faculté d'éducation.

© 2011 Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.

La reproduction non autorisée du contenu, en tout ou en partie, est interdite.

Rédacteur en chef

David Smith, vice-doyen à la recherche

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Rédactrice invitée

Liliane Dionne

Faculté d'éducation

Abonnement

En ce moment, la Revue en éducation de l'Université d'Ottawa est offerte gratuitement en format PDF au www.uottawa.ca/education; elle est également livrée en vrac, gratuitement, à certains endroits déterminés.

La Revue est une initiative du vice-doyen à la recherche.

ISSN# 1925-5497

Pour les questions ou commentaires, s'adresser à :

Anne-Sophie Ducellier

Gestionnaire, marketing et communications

Faculté d'éducation

anne-sophie.ducellier@uOttawa.ca

Tél. : 613-562-5800 poste 4941

145, rue Jean-Jacques-Lussier

Ottawa ON Canada K1N 6N5

www.uOttawa.ca