

## CAP ou pas CAP ? Analyse d'un dispositif de collaboration

*PLC or not ? Analysis of a collaborative system*

Frédéric Yvon et Dimitri Skopelitis

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/10574>

DOI : 10.4000/ree.10574

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Nantes Université

### Référence électronique

Frédéric Yvon et Dimitri Skopelitis, « CAP ou pas CAP ? Analyse d'un dispositif de collaboration », *Recherches en éducation* [En ligne], 47 | 2022, mis en ligne le 01 mars 2022, consulté le 28 mars 2022.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/10574> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.10574>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

### Dispositifs et activité en éducation, formation, orientation

Coordonné par Christine Félix, Mariagrazia Cairo Crocco & Frédéric Saussez

MARIAGRAZIA CAIRO CROCCO, CHRISTINE FÉLIX & FRÉDÉRIC SAUSSEZ – *Édito. Questionner les milieux éducatifs par les dispositifs et l'activité* – 2

FRÉDÉRIC YVON & DIMITRI SKOPELITIS – *CAP ou pas CAP ? Analyse critique d'un dispositif de collaboration* – 11

PIERRE-ALAIN FILIPPI – *Effet d'un pilotage par les instruments sur l'activité des formateurs d'enseignants* – 22

DIANE RUFIN – *Modalités plurielles de l'action institutionnelle et implications sur l'activité enseignante. La dynamique des dispositifs et des agencements* – 40

EMILY LOPEZ PUYOL & CHRISTINE FÉLIX – *Quand optimiser désenchante. Les effets de la venture philanthropy sur l'engagement des volontaires en service civique* – 54

KIM STROUMZA, MARC PITTET, ANNE-FRANÇOISE PONT, LAETITIA KRUMMENACHER & FLAVIO FERSINI – *Des réussites bien particulières dans un dispositif de coprésence du champ de la protection de l'enfance : entre énigmes et paris* – 69

PATRICIA DIONNE, FRÉDÉRIC SAUSSEZ & AMÉLIE SIMARD – *S'Orienter : l'orientation en groupe comme espace de développement de la capacité à réaliser des choix éducatifs et professionnels* – 84

MARIAGRAZIA CAIRO CROCCO – *La « réussite » en éducation : dispositif et mode de gouvernement contemporain* – 96

ÉRIC SAILLOT – *Approches compréhensives des dispositifs en éducation : regards croisés entre analyses de l'activité dans différents contextes et perspectives critiques* – 111

## Varia

---

ALFRED ROMUALD GAMBOU – *Faire et se faire : les ressorts d'une vie éthique enseignante cohérente* – 125

LOÏSE JEANNIN, GUILLAUME SERRES, CARINE ROBLÈS, ARIANE TICHIT & LAURENCE HAMON – *Innovation pédagogique à l'université et effets de transformation sur les enseignants* – 137

VÉRONIQUE LEMOINE-BRESSON & VIRGINIE TRÉMION – *Problématisation de situations interculturelles en master « Métiers de l'éducation et de la formation »* – 154

## Recensions

---

Recension par Jean-François Dupeyron  
*Hospitalité en éducation*, HENRI-LOUIS GO & XAVIER RIONDET – 170

Recension par Thérèse Perez-Roux  
*Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*, MARIE-HÉLÈNE JACQUES – 175

Recension par Sylvain Connac  
*La vision des inclus. Ethnographie d'un dispositif pour l'inclusion scolaire* – GODEFROY LANSADE – 179

Recension par Hubert Vincent  
*De l'innovation en pédagogie* – PIERRE GÉGOUT – 185

# CAP ou pas CAP ?

## Analyse d'un dispositif de collaboration

---

Frédéric Yvon

Professeur agrégé, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal (Canada)

Dimitri Skopelitis

Doyen, Département de l'instruction publique, Genève (Suisse)

### Résumé

Nous intéresserons ici à un dispositif collaboratif en milieu éducatif très présent dans la littérature anglophone : la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Elle consiste à encadrer le travail des enseignants pour que ceux-ci quittent une posture professionnelle d'indépendance vers des activités collaboratives. L'article retrace l'évolution d'une CAP dans un établissement secondaire du Canton de Genève sur plusieurs années (2010-2018). L'analyse porte sur le sens perçu par les enseignants à partir des traces de leur activité documentée par différentes sources. L'article vise à montrer que ce dispositif est proposé dans les écrits comme une organisation pour agir sans mémoire et détachée des contextes professionnels. Selon cette perspective techniciste, il suffirait de l'implanter pour orienter et cadrer le travail des enseignants. L'article montre au contraire l'importance de tenir compte du contexte pour soutenir un développement de l'activité collective.

Mots-clés : coopération et collaboration éducatives, organisation et fonctionnement des établissements, pédagogie : méthodes et outils, Suisse

### Abstract

*PLC or not? Analysis of a collaborative system*

*This text focuses on a collaborative system in Secondary School: the Professional Learning Community (PLC) much known as a collaborative plan. It traces the development of a PLC in the Canton of Geneva over several years. In the scientific works, PLC is seen as a procedural plan, which could be simply implemented to guide and frame the work of teachers. On the contrary, the article insists on the importance of taking into account the context in order to support the development of collective activity.*

*Keywords: educational cooperation and collaboration, organization and functioning of the establishments, pedagogy: methods and tools, Switzerland*

L'objectif de cet article est d'alimenter une discussion critique sur le dispositif d'organisation du travail collectif connu sous le nom de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP dans la suite CAP ; Professional learning community en anglais). Ce dispositif s'est en effet imposé dans les recherches anglo-saxonnes<sup>1</sup> et commence à se diffuser dans l'espace francophone (Leclerc, 2012 ; Prud'homme & Leclerc, 2014 ; Perrenoud, 2015 ; Ramful, Viguet & Yvon, 2019). Un nombre important de ces recherches a pour objectif d'évaluer l'impact de ce dispositif sur la réussite scolaire (Sigurdardottir, 2010 ; Vescio & Adams, 2008 ; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011). Le texte présenté ici s'éloigne de cette perspective évaluative pour interroger le dispositif en lui-même, du point de vue de sa pertinence pour soutenir l'activité professionnelle des enseignants (Yvon & Clot, 2003). Il s'appuie sur une étude de cas tirée d'une expérience d'implantation d'une CAP dans un établissement secondaire genevois (Skopelitis, 2018). L'originalité de cet établissement repose sur la coexistence de deux types de CAP, l'une que l'on pourrait qualifier d'orthodoxe et l'autre d'iconoclaste. C'est en cherchant à comprendre l'origine de cette adaptation que nous avons été amenés à interroger de manière critique ce dispositif largement diffusé dans la littérature anglo-saxonne actuelle (DuFour et al., 2019).

## 1. Le défi d'une culture du travail collaboratif en éducation

Depuis de nombreuses années, un encouragement à collaborer est diffusé dans les établissements scolaires (Borges & Lessard, 2007). Cet encouragement qui tourne parfois à l'injonction est le résultat de plusieurs facteurs d'origine hétérogène (Barrère & Lessard, 2005). D'une part, il s'inscrit en continuité avec le mouvement de la professionnalisation du métier enseignant (Marroy, 2006) : pour qu'une profession existe, il doit exister un socle commun de connaissances et de pratiques (Lang, 1999). Les collectifs professionnels sont la manifestation concrète de l'existence d'une profession (Saussez, 2015). D'autre part, la volonté d'améliorer la qualité de l'éducation dans tous les pays a mis en exergue l'importance d'une appropriation collective des réformes prescrites aux établissements. Enfin, pour lutter contre l'isolement et la souffrance au travail, le soutien et l'échange avec les pairs font figure de meilleur facteur de protection.

Si l'intérêt de la collaboration professionnelle dans les établissements scolaires est bien connu, elle se concrétise à différents degrés selon les milieux. Franca Armi & Elisabetta Pagnossin (2012) relèvent notamment dans une analyse secondaire de résultats de recherche que les enseignants du secondaire ont tendance à valoriser le travail collectif. Cependant, les pratiques effectives restent elles en retrait. Andreas Schleicher (2018) fait le même constat au niveau des pays de l'OCDE : les bénéfiques sont connus et reconnus, mais la collaboration entre enseignants repose davantage sur des affinités personnelles que sur un fonctionnement routinier et systématique.

Il faut chercher du côté des conditions et de l'organisation du travail les raisons de cet écart entre le souhaité et le réel. Tout d'abord, travailler à l'élaboration de séquences didactiques, de pratiques pédagogiques innovantes ou à la conception d'évaluation des apprentissages sans réduire le temps de travail en classe se traduit automatiquement par une surcharge. Ensuite, comme l'ont souligné plusieurs sociologues de l'éducation (Lortie, 1975 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Dupriez, 2003, 2015), le découpage des plans d'études par classe et par l'âge scolaire ne favorise pas le partage, mais au contraire favorise le maintien d'une autonomie pédagogique individuelle. Ces deux obstacles ont amené les chercheurs à identifier des modèles d'organisation du travail collectif qui supposent une transversalité et une responsabilité partagée vis-à-vis de la qualité des apprentissages. Dès la fin des années 1990, les CAP se sont imposées comme le modèle de référence.

<sup>1</sup> En particulier, le lecteur pourra se reporter à Hord (1997, 2004), Hord & Sommers (2008), Eaker, Dufour, & Burnette (2002), Bolam et al. (2005), McLaughlin, & Talbert (2001, 2006), Stoll & Seashore Louis (2007), Feger & Arruda (2008) et Harris & Jones (2011).

Ce texte s'intéresse au passage entre le modèle et sa mise en œuvre : s'il existe une littérature abondante en langue anglaise consacrée aux communautés d'apprentissage professionnelles et en particulier à la mesure de leur efficacité<sup>2</sup> (Hairon et al., 2017 ; Voelkel & Chrispeels, 2017 ; Gray & Summers, 2015 ; Jäppinen et al., 2016), les études portent moins sur la manière dont les enseignants s'approprient ce dispositif.

## 2. Cap sur les CAP

On peut définir une CAP comme un regroupement d'enseignants qui cherchent ensemble à améliorer leurs pratiques. Cependant, Andy Hargreaves et Michael O'Connor (2018) proposent d'en distinguer schématiquement trois générations. La première génération a consisté à formaliser des dynamiques collectives existantes (Hord, 1997). La deuxième génération (Eaker et al., 2019 ; Leclerc, 2012) a transformé ces dynamiques observées en modèle d'organisation de l'activité collective. Une troisième génération est postulée par ces auteurs. Elle reste toutefois émergente et n'a pas fait l'objet d'une description détaillée ni précise. Nous ne la développerons donc pas ici.

### 2.1. Première génération : collaboration et développement professionnel

L'origine empirique des CAP peut être identifiée dans les travaux du *Southwest Educational Development Laboratory* (SEDL) qui ont consisté à identifier les caractéristiques d'une organisation apprenante (Senge, 1990) dans des écoles existantes. Sur la base d'une connaissance par réputation, des chercheurs (Boyd & Hord, 1994) ont identifié un établissement scolaire qui pouvait être considéré comme une « organisation apprenante » (OECD, 2016).

L'école élémentaire John Dibert a acquis ce statut. Elle peut être considérée comme le prototype de ce qui a été nommé par la suite une « communauté d'apprentissage professionnelle » (Hord, 2004), soit « a learning community is a place where critical inquiry is practiced by collegial partners who share a common vision and engage in shared decision-making »<sup>3</sup> (Boyd & Hord, 1994, p. 1). Elle se situe dans l'État de Louisiane, dans un quartier urbain d'une ville industrielle. Dans les années 1970, elle comprenait 400 élèves et, à ce titre, était menacée de fermeture. Les parents du quartier se sont alors mobilisés pour la maintenir ouverte. Une directrice a été nommée pour relancer cette école en perte démographique. Elle est arrivée avec un nouveau programme centré sur l'apprentissage des élèves. Pour soutenir son projet, elle recrute des enseignants (ce qui est atypique à l'époque) et laisse partir ceux et celles qui ne se reconnaissent pas dans ces changements pédagogiques. Elle organise une formation qui permet de sensibiliser chaque membre de l'équipe à de nouvelles approches de l'apprentissage, notamment en misant sur l'apprentissage par les pairs. Elle dégage du temps pour des réunions hebdomadaires, favorise les voyages d'études pour se familiariser avec des pédagogies alternatives. Ces mesures sont complétées par un soutien à l'innovation et l'expérimentation pédagogiques. Trois autres directrices et directeurs se succèdent sur une vingtaine d'années. Chacun s'inscrit dans cette même orientation en y apportant des compléments en termes de leadership participatif, de gestion des ressources humaines ou de management. En conclusion, « John Dibert Elementary School sees itself as a family and a community of learners. Teachers are encouraged to innovate. They are involved in shared decision-making, and they share a common vision of what the school should be and where it is headed. Reflection is encouraged. If conflict occurs, it is brought to the surface, shared openly, and resolved. The entire school learns together: students, teachers, parents, all. The school continually discovers how to create and change its reality. »<sup>4</sup> (Boyd & Hord, 1994, p. 8).

<sup>2</sup> Sur la question de l'efficacité de ce dispositif, le lecteur pourrait se reporter à Ramful, Viguet & Yvon (2019).

<sup>3</sup> « Une communauté d'apprentissage est un lieu où une enquête critique est menée par des partenaires qui partagent une vision commune et prennent des décisions ensemble » (traduit par les auteurs).

<sup>4</sup> « L'école primaire John Dibert se voit comme une communauté et une famille d'apprenants. Les enseignants sont incités à innover. Ils sont impliqués dans la prise de décision. Ils partagent une vision commune de ce que l'école doit être et ce vers quoi elle doit se diriger. L'analyse réflexive est encouragée. Si un conflit survient, il est mis en évidence, exposé

À partir de la monographie de cette école, Shirley Hord et ses collègues en ont induit des caractéristiques générales dont ils ont cherché à vérifier l'existence dans d'autres établissements de cinq États du sud des États-Unis. La formulation utilisée est celle de *Communities of continuous Inquiry and improvement* (CCCII). L'expression communauté d'apprentissage professionnelle s'impose finalement en 1997 (Hord, 1997).

Dans ce sens, les CAP ne sont pas un modèle à implanter, mais une modélisation d'un fonctionnement existant dans des écoles spécifiques. Selon Hord (1997), les écoles qui fonctionnent comme des CAP se caractérisent par un leadership de soutien et partagé, des conditions matérielles et organisationnelles de support, une vision et des valeurs partagées, une pratique professionnelle partagée et un apprentissage collectif qui est transféré dans la pratique<sup>5</sup>.

## 2.2. Deuxième génération : amélioration des apprentissages scolaires

À la suite de cette formalisation, des auteurs ont proposé une démarche d'implantation (DuFour et al., 2019). On se limitera ici à deux références qui semblent avoir le plus inspiré les professionnels de l'éducation pour favoriser l'émergence de CAP dans les établissements scolaires. *Learning by doing* (1998) vient d'être traduit en français (DuFour et al., 2019). Le guide d'implantation de DuFour et de ses collègues déplore que l'on parle beaucoup des CAP, mais que l'expression soit souvent utilisée sans respecter les fondements d'une CAP qui s'appuie sur trois questions régulatrices pour la pratique enseignante : que doivent apprendre les élèves ?, comment s'assurer qu'ils ont appris ?, que faire si les élèves n'ont pas acquis les contenus d'apprentissage ?

L'idée du passage d'une communauté professionnelle à une communauté d'apprentissage professionnelle consiste à mettre l'apprentissage au centre de l'activité professionnelle des enseignants en proposant comme principes de régulation, non pas le plan d'études, mais l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Ces auteurs, comme d'autres (Ramful, Viguet & Yvon, 2019), considèrent que la condition de base pour l'émergence d'une CAP dans un établissement scolaire est une culture et des valeurs communes. Une telle conception pourrait laisser penser que la culture organisationnelle ou professionnelle est une variable d'ajustement qui pourrait faire l'économie de l'histoire et des conditions structurelles (Aktouf, 1990).

Le manuel d'implantation destinée aux leaders scolaires de Martine Leclerc (2012) semble souscrire au même postulat. Toutefois, il met en avant deux autres leviers : le rôle de la direction et le recours à des données probantes. Le premier aspect manifeste, à notre sens, un premier renversement : « La direction joue un rôle mobilisateur : elle réunit le personnel autour d'un sujet pédagogique précis (l'amélioration du rendement des élèves) et doit exposer un élément déclencheur, soit par exemple une préoccupation quant à la réussite des élèves de l'école » (Leclerc, 2012, p. 108). L'initiative d'une CAP vient donc de la direction dans une démarche d'implantation planifiée. Cette mise en œuvre est clairement descendante (top-down) et donc directive. C'est la direction qui, à la fois, pose le problème et apporte la solution. Pour Leclerc (2012, p. 108), au point de départ d'une CAP, « Il faut amener les enseignants à cibler un défi commun en lien avec un problème réel. En ce sens, des données précises sur le rendement scolaire des élèves sont des atouts importants pour développer une vision commune au sein de l'école. ».

---

ouvertement et résolu. Tous les membres de l'école apprennent ensemble : étudiants, enseignants, parents... L'école engage continuellement une recherche de solutions et d'évolution ».

<sup>5</sup> Les mêmes caractéristiques sont identifiées dans d'autres écrits relativement contemporains. Selon Kruse, Louis & Bryck (1995), la « school-based professional community » partage cinq caractéristiques : reflective dialogue, deprivatization of practice, collective focus on student learning, collaboration, shared values. Bryk, Camburn & Louis (1999, p. 753) mentionnent : « a) a reflective dialogue among teachers about instructional practices and student learning; (b) a deprivatization of practice in which teachers observe each others' practices and joint problem solving is modal; (c) peer collaboration in which teachers engage in actual shared work. »

Cette vision de la CAP est paradoxale du point de vue des auteurs pionniers qui avaient à cœur le développement de la profession enseignante et dressait le constat qu'il ne peut exister de CAP sans leadership partagé (Hord, 1997), voire distribué (Harris, 2003).

Le recours aux données probantes constitue l'autre pilier des CAP dans ces écrits (Leclerc, 2012 ; Prud'homme & Leclerc, 2014) : il est important d'objectiver les phénomènes que l'on veut transformer en les mesurant de manière précise et rigoureuse. Cette insistance sur les évaluations et la mesure fait clairement basculer l'inspiration des CAP de l'organisation apprenante (Senge, 1990) vers les démarches d'amélioration continue et de qualité totale utilisée dans les entreprises japonaises (Deming, 1982 ; Lorino, 2018). De ce point de vue, les enseignants cumulent dans ce type de CAP les fonctions d'ingénieur qualité et de chercheurs suivant des plans quasi expérimentaux.

Pour compléter cette description des spécificités de ce modèle de CAP, on en identifiera ce qui en a fait probablement le succès : « La recherche a prouvé, à de multiples reprises, que la qualité de l'éducation dépend plus de la façon dont les écoles sont gérées que de la quantité de ressources disponibles et que la capacité des écoles à améliorer l'enseignement et l'apprentissage est fortement influencée par les aptitudes des leaders scolaires. » (Leclerc, 2012, p. 182)

Les autorités éducatives pourraient voir dans les CAP un moyen d'améliorer les résultats des élèves par une réorganisation (des ressources humaines) sans ressources financières supplémentaires. L'argument est spécieux, puisque l'organisation de CAP suppose qu'on libère du temps et donc que l'on mette en place des dégrèvements. Elles ne peuvent être mises en œuvre à ressources constantes au risque d'épuiser les enseignants.

En résumé, les manuels de mise en œuvre (deuxième génération) plaident pour une décision centralisée et un déclenchement sur la base d'une évaluation externe (les résultats des élèves). Réduite à un dispositif imposé, cette modalité très formalisée engage les enseignants dans un processus exigeant qui va à l'encontre des premiers travaux scientifiques qui ont mis en évidence ce fonctionnement particulier d'une équipe éducative.

### 3. L'étude de cas : pertinence et présentation

On s'intéresse dans cette section à la manière dont un établissement singulier du Canton de Genève a réussi à donner du sens à une cette proposition formalisée d'un travail collectif. Cette contribution complète celle de David Perrenoud (2015) dans un contexte similaire qui établissait que les CAP servaient parfois à désigner simplement un travail de concertation entre professionnels sans référence à la mesure des apprentissages.

Sur la base de cette recension des écrits et de la généalogie de ce dispositif, on peut se demander ce que les communautés d'apprentissage professionnelles ont de « professionnel ». Qu'apprennent les enseignants dans ce dispositif ? En quoi contribue-t-il au développement de leur activité individuelle et collective ? Pour paraphraser certains auteurs, est-ce une ressource ou une contrainte pour le développement professionnel ? Ce dispositif est-il un instrument d'action pour développer du collectif (Felix & Vérillon, 2017) ou bien une instance de contrôle et d'orientation de l'activité des enseignants ?

Pour répondre à cette question sur le sens et la pertinence de la CAP, nous avons cherché à identifier un établissement où une CAP avait été implantée, à l'instar de Boyd & Hord (1994). Comment les enseignants se sont-ils approprié ce dispositif ? L'étude de cas (Leplat, 2002 ; Kar-senti & Demers, 2004) présentée ici se base sur des entretiens réalisés auprès du conseil de direction, d'une observation participante, des données statistiques et d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre d'un certificat de formation continue (Skopelitis, 2018) (tableau ci-après).



## Données disponibles pour informer l'étude de cas

Source des données	Type de données	Aspects documentés
Entretiens	Transcriptions <i>verbatim</i> Direction (2h), un Doyen (1h25)	Historique des CAP
Observation participante	Réunions d'une CAP sur une année (2017-2018)	Fonctionnement des CAP
Documents	Compte-rendu de réunions Fichiers Excel avec les cibles et les résultats Vidéo de présentation des dispositifs pour les nouveaux enseignants	Résultats des CAP
Mémoire professionnel	Sondage sur l'appréciation du dispositif	Appréciation des CAP

L'étude de cas repose sur la triangulation des données qui sont de nature différente, mais concourent à documenter le même objet, pour nous (Hamel, 1997) : le fonctionnement des CAP, l'appréciation qualitative de la pertinence et du sens du dispositif par les enseignants y participant. Le stock de données, pour une partie ethnographique, était volumineux. Nous avons écarté de cette contribution les données quantitatives qui permettent de mesurer l'efficacité du dispositif (nombre de sanctions, réussite des exercices évalués). L'étude de cas a une dimension longitudinale (Leplat, 2002) : les données s'étalent sur plusieurs années. Comme le précise Jacques Hamel (1997, p. 114), il s'agit d'une approche plutôt que d'une méthode : « L'étude de cas se révèle, dans un sens plus acceptable, une approche qui englobe diverses méthodes de collecte et d'analyse des informations recueillies soit sous forme de témoignage, d'observations, soit de commentaires émis au cours d'une discussion de groupe. »

De manière plus précise, le cas retenu et décrit ici réunit deux types de CAP, soit une forme orthodoxe (Leclerc, 2012) et une forme iconoclaste critiquée comme un détournement du modèle prescrit par certains auteurs (DuFour et al. 2019). Les enseignants de cet établissement se sont donc approprié de deux manières différentes le dispositif proposé et identifié comme une CAP. En référence à la théorie instrumentale (Felix & Verillon, 2017), on propose de parler d'un usage normatif du dispositif et d'une *instrumentalisation* (Rabardel, 1995) du dispositif pour répondre à un contexte spécifique. C'est cette variante de l'usage prescrit que nous voudrions décrire et discuter dans la suite.

### 3.1. Des « CAP-Classe »

L'établissement du Lac est l'une des écoles secondaires du Canton de Genève. En raison de l'indice socio-économique de la population du quartier, l'établissement fait partie du Réseau d'éducation prioritaire (REP). À ce titre, il bénéficie d'allocations financières et humaines supplémentaires. Le directeur de l'époque avait été nommé au début des années 2000. Rétrospectivement, son action s'est concentrée dans un premier temps sur la restauration de « l'ordre scolaire » (Barrère, 2002). Selon ses propos : « Quand j'ai débarqué ici, c'était le Bronx. [...] À l'époque, la première année que j'étais là, il y avait des trucs incroyables comme des chaises jetées par la fenêtre, plusieurs incendies, inondations, des graffitis partout. »<sup>6</sup>. Le premier succès de ces années est la suppression des graffitis et le respect de l'intégrité des murs de l'école. Après un premier cycle de trois années, le directeur décide d'investir le terrain pédagogique. Sa première intrusion dans ce domaine est à l'origine d'un long et important conflit avec un groupe d'enseignants. Cette période difficile est restée ancrée dans la mémoire du corps enseignant.

En 2008, sous l'impulsion de la direction, l'établissement prend un virage important, avec l'implémentation de trois grandes formations qui ont touché l'ensemble du corps enseignant : 1) l'enseignement efficace, 2) la gestion des classes et des élèves difficiles, et 3) deux ans plus

<sup>6</sup> Extrait d'un entretien de recherche réalisée par le Collectif CADRE en 2010.



tard, les CAP. Ces formations avaient une nécessité contextuelle et visaient toutes à améliorer le climat de l'établissement. Durant cette même période, l'école a connu un renouvellement conséquent de son effectif : en trois ans (2008-2011), plus de 50 % des enseignants actuels sont arrivés. Entre le besoin contextuel et le fait qu'une grande partie des enseignants était en formation initiale — et ouverts au changement — les CAP ont trouvé leur place. Dans le format proposé par la direction, les CAP sont des équipes collaboratives qui visent à définir les besoins des élèves, leurs éventuelles lacunes, et de collecter les données nécessaires afin de concevoir des moyens de remédiation ou de renforcement qui permettent à chaque élève de réussir. Elles sont orientées vers le fonctionnement de la classe. L'établissement a donc retenu l'expression de « CAP-Classe » pour distinguer cette variante de la forme classique ou orthodoxe de la CAP.

Après une phase expérimentale de six mois, la totalité des enseignants (95) a constitué 36 groupes, divisés par classe. L'objet de ces groupes était de trouver, en fixant des objectifs S.M.A.R.T.<sup>7</sup>, des moyens d'améliorer les résultats des élèves au rythme d'une réunion d'une heure par mois. Le contenu n'était pas très clairement défini par la direction. De ce fait, ces CAP-Classe ont commencé à porter davantage sur le métier d'élève plutôt que sur les connaissances. Les enseignants ont comptabilisé les bavardages, les oublis et les arrivées tardives. L'argument principalement avancé était qu'on ne pouvait s'attaquer aux connaissances avant d'avoir réglé les questions organisationnelles ou disciplinaires. Réunissant des enseignants de matières différentes dont le seul point commun était « l'ambiance de classe », cette évolution paraît rétrospectivement comme inévitable. On citera l'exemple des contrats de classe qui, dans le cadre des CAP, font l'objet d'une élaboration collective et d'une validation par l'ensemble des enseignants intervenants dans la même classe. Ces CAP-Classe ont amené des résultats probants et ont nettement contribué à l'amélioration du sentiment de contrôle que les enseignants pouvaient ressentir vis-à-vis de la gestion des groupes-classes. À raison d'une fois par mois, chaque CAP-Classe doit rendre un tableau avec les objectifs S.M.A.R.T. qui ont été fixés, et à la suivante, ils doivent soit valider les acquis, soit retravailler l'objectif, le redéfinir s'il n'a pas été atteint et remobiliser.

Les collaborateurs engagés depuis intègrent tous les dispositifs en place, y compris les CAP, comme des éléments essentiels pour le bon fonctionnement de l'établissement. Ils sont accueillis par la direction qui leur présente l'historique de l'école et les mesures mises en place. Toutefois, dès 2014, l'équipe de direction constate un certain essoufflement du fonctionnement des CAP dans sa forme locale (autrement dit, visant l'amélioration de la discipline scolaire plutôt que les apprentissages). Les enseignants étaient de plus en plus nombreux à se plaindre d'une « perte de temps », ces réunions ne faisant plus sens. Les CAP ne portant pas directement sur les résultats des élèves, mais sur leur comportement, elles semblaient avoir perdu leur objectif principal, l'amélioration des résultats des élèves. Les observations menées et les propos recueillis en marge des réunions attestent qu'une partie d'entre elles s'étaient transformées en séances thérapeutiques (les objectifs S.M.A.R.T. n'étaient pas systématiquement fixés, on partageait des anecdotes) au lieu d'être un espace de collaboration. Enfin, à cause d'un manque constant de « leadership » au sein des CAP-Classe (même si les maîtres de classe étaient censés les mener), on commença à constater un problème de suivi des objectifs fixés. Les enseignants étaient de plus en plus nombreux à exprimer le fait que ces réunions ne fonctionnaient plus comme auparavant.

### 3.2. Des CAP-Matière

La direction décide à la suite de cette remise en question de réformer le dispositif afin qu'il devienne conforme à ce que préconisent les publications présentant ce dispositif. L'équipe de direction est arrivée à la conclusion qu'il était nécessaire de revenir à une forme standardisée, c'est-à-dire de mettre en place des « CAP-Matière » qui mettent au centre l'amélioration des

<sup>7</sup> L'acronyme S.M.A.R.T. désigne les caractéristiques que doit avoir un objectif d'action selon Doran (1981) : il doit être spécifique, mesurable, attribuable, réaliste et fixé dans le temps.

apprentissages plutôt que de la discipline et du climat d'apprentissage. Ces nouvelles CAP réunissent alors des enseignants de même branche (français, mathématiques, etc.), qui enseignent dans le même degré (9<sup>e</sup>/10<sup>e</sup>/11<sup>e</sup>) et dans le même niveau, afin qu'ils puissent collaborer sur les savoirs et les compétences fondamentales des élèves.

L'équipe de direction met en place une formation continue basée sur le principe de la recherche-action, pour des enseignants volontaires et avec la participation d'une experte internationale. Un groupe composé de quinze enseignants est constitué et la réflexion porte sur la transposition d'un modèle essentiellement conçu et appliqué dans le primaire au Canada vers le secondaire à Genève. Pour la première expérimentation des CAP-Matière, il est décidé de ne constituer qu'un nombre limité d'équipes dans les quatre disciplines principales (français, mathématiques, allemand, anglais). Ces équipes sont composées, pour l'essentiel, de la quinzaine d'enseignants motivés qui ont participé à la formation continue mise en place en 2016. Dans l'objectif du conseil de direction, « *les enseignants doivent nous rendre une évaluation chaque année. À travers les CAP matières, ils peuvent créer des évaluations sans que celles-ci passent sur le scanner de la direction, sans qu'elles soient validées, mais qui visent l'uniformisation des pratiques* » (entretien avec un doyen).

Ces CAP prennent alors la forme d'équipes collaboratives qui visent à définir les besoins des élèves, leurs éventuelles lacunes, et de collecter les données nécessaires afin de concevoir des moyens de remédiation ou de renforcement qui permettent à chaque élève de réussir. Conformément à la littérature, pour que les CAP-Matière puissent avoir lieu dans de bonnes conditions, il est essentiel que les objectifs fixés par les enseignants puissent être spécifiques aux besoins des élèves, mesurables, situés dans leur zone proximale de progression et définis dans une durée (diagnostic, remédiation, évaluation).

Dans le cas des CAP-Matière, le travail devient donc beaucoup plus précis : les enseignants définissent des compétences qui les intéressent, élaborent des outils de diagnostic pour mesurer le niveau de maîtrise de ces compétences et montent des activités d'apprentissage pour que ces compétences soient acquises. Par exemple, en anglais, ce sont des compétences grammaticales qui ont été identifiées (le présent continu). Les élèves qui font l'objet d'une remédiation liée à une CAP sont ceux qui présentent des lacunes dans un domaine précis. L'école part du principe que tous les élèves doivent avoir une chance d'atteindre le seuil de suffisance, ce qui indique qu'ils ont intégré les compétences fondamentales. L'équipe estime qu'un taux de réussite de 90 % est ambitieux, mais donne du sens au dispositif. Un membre de l'équipe de direction interrogé constate que, étrangement, à partir du moment où les CAP-Matière sont mises en place, les CAP-Classe ont été remobilisées. Face à la nouveauté, les enseignants se sont retranchés sur ce qu'ils connaissaient. Certains se sont dits : « Finalement, les CAP-Classe, c'est plus facile à appliquer ». En parallèle, dans le sondage réalisé en 2018, 63.93 % se disaient plutôt satisfaits ou satisfaits du nouveau fonctionnement des CAP, tout en mentionnant à 70 % que les objectifs fixés avaient été atteints « parfois ».

#### 4. Discussion

Soulignons tout d'abord que l'établissement dont il est question bénéficie de conditions structurelles favorables. Intégré au REP, il dispose de ressources financières supplémentaires qui permettent de dégrever les enseignants pour leur participation aux CAP (à raison d'une période par semaine pour les CAP-Matière). Sans les moyens du REP, il serait difficile, voire impossible, de mettre en place un tel dispositif.

Le renouvellement massif de l'équipe enseignante a permis également d'initier une nouvelle dynamique sur de nouvelles bases. Pour les enseignants qui ont initié leur carrière dans cet établissement, le fonctionnement des CAP fait partie de l'organisation du secondaire et du métier d'enseignant.

L'histoire de l'établissement comprend également le souvenir d'une crise, d'un climat difficile et de dégradations du bâtiment. Les mesures mises en place, CAP comprise, font partie des modalités de travail qui ont permis de surmonter cette crise et de reprendre en main l'ordre scolaire. En partie, la collaboration, dans un tel milieu, est vécue comme une nécessité. Les enseignants ont besoin de se parler, d'échanger et de s'unir pour tenir la classe et endiguer les comportements déviants des élèves. On notera la proximité avec la *Dibert School* qui avait revu son mode de fonctionnement à la suite d'une crise extrême.

Pourtant, malgré ces conditions favorables, on le reconnaîtra, la forme orthodoxe de la CAP n'a pas convaincu les enseignants. Ils lui préfèrent une forme iconoclaste que DuFour et ses collègues (2019) auraient peine à identifier comme une CAP « authentique ». Plutôt que de parler d'un défaut de compréhension du fonctionnement et de l'objectif de la CAP qui a été expérimentée durant trois ans, cet écart dans l'appropriation doit être retenu comme un indice sur la pertinence de ce dispositif dans sa forme orthodoxe.

En comparaison, ce que l'établissement a retenu comme des CAP-Classe a répondu à un besoin et a permis de repenser les pratiques de gestion de classe de manière collective. La collaboration sous la forme des « CAP-Classe » a eu le statut de « moyen » pour restaurer la discipline dans les groupes-classes. On peut alors se demander si le sens des CAP ne provenait pas, en partie, de la mise à disposition de temps et de l'opportunité d'organiser la régulation collective des modalités pratiques de prendre la classe et d'organiser les apprentissages des élèves autour de propositions importées de l'extérieur. Une fois ces pratiques stabilisées, les CAP comme dispositif de construction de balises communes se sont épuisées dans les objectifs atteints, qui n'étaient pourtant pas ceux fixés initialement. En ce sens, la CAP semble avoir été perçue et reçue comme un dispositif provisoire qui n'avait pas vocation à durer.

Nous pouvons nous demander si ce n'est pas la vocation d'un dispositif de disparaître. En le maintenant à côté de l'organisation du travail stabilisé, on risque d'accumuler une série de dispositifs qui répondent à des problèmes différents (voire identiques – sic) sans intervenir sur la forme scolaire qui pourrait être inadéquate pour relever les défis que rencontrent les professionnels. Les dispositifs pourraient être considérés comme « conservateurs » : ils permettent de préserver l'organisation scolaire et de continuer à travailler comme d'habitude en ajoutant un mode de fonctionnement supplémentaire, au risque de dilemmes et de tensions (Espinassy, Brière-Guenoun & Félix, 2018). Ici, le dispositif de la CAP-Classe a perdu son sens de complément organisationnel, car le mode de fonctionnement s'est ancré dans la culture de l'établissement.

Tentons alors une hypothèse sur les limites des CAP-Matière mises en place dans l'établissement en conformité avec les manuels de référence (Leclerc, 2012). Ce dispositif alourdit l'organisation du travail sans la transformer. Pourtant, DuFour et al. (2019) et Leclerc (2012) considèrent que la CAP n'est pas un dispositif qui s'ajoute à l'organisation du travail : elle est, en elle-même, une autre organisation du travail dans laquelle la recherche de l'amélioration des pratiques, l'innovation et l'évaluation formative font partie du temps de travail. Elle intègre des périodes où le travail en classe puisse être objet d'un examen critique. L'objet du passage d'une communauté professionnelle (collectif) à une communauté d'apprentissage professionnelle consiste à mettre l'apprentissage au centre de l'activité professionnelle des enseignants en proposant comme principe de régulation, non pas le plan d'études, mais l'atteinte des objectifs d'apprentissages. Dans une CAP, l'enseignant ne peut avancer dans le programme si tous les élèves du groupe n'ont pas atteint les cibles d'apprentissage. Un tel changement de paradigme n'est possible que si le système éducatif donne de la souplesse à chaque établissement et à chaque enseignant dans la mise en œuvre du programme : « It is about changing the way schools and the school system operate and how professionals at all system levels work to foster success for all students » (Talbert, 2010, p. 568). Si rien n'est modifié dans les méthodes d'évaluation du travail enseignant et dans le curriculum, les CAP sont réduites à faire fonction de dispositifs de compensation ou de correction qui sont superposés à une forme scolaire présér-

vée. Cependant, à bien lire la littérature professionnelle, le renversement n'est pas mené jusqu'au bout : un noyau semble être maintenu, pour rassurer les politiques, lorsque l'on parle des cibles d'apprentissage. À la question : qu'est-ce que les élèves doivent apprendre, DuFour et ses collègues (2019) répondent en renvoyant aux objectifs du plan d'études qui doivent être travaillés pour être appropriés (mais pas adaptés ou transformés). Une logique de développement professionnel, s'inscrivant dans une organisation apprenante (OECD, 2016), conduirait, pourtant, à interroger la tâche, à la fois les procédures et les cibles d'apprentissage (Paquay, 2005). Le risque, sans doute très souvent franchi, est que la CAP soit un dispositif d'amélioration de performance des systèmes éducatifs qui fait fi du développement professionnel des enseignants. L'équilibre entre ces deux logiques est difficile à trouver. L'étude de cas mobilisée ici pose en retour la question de la marge de manœuvre des cadres scolaires dans un environnement complexe (Huguenin, Yvon & Perrenoud, 2019).

## 5. Conclusion

L'objectif de ce texte était de tenter une analyse du dispositif de collaboration connu sous le label de CAP. Dans nos travaux antérieurs (Ramful, Viguet & Yvon, 2019), ce dispositif nous semblait plein d'attrait pour restaurer la fonction psychologique du collectif (Clot, 2000). En proposant une implantation progressive qui parte des préoccupations et des valeurs, la CAP permettrait d'offrir un espace d'échange au sein duquel les pratiques enseignantes peuvent s'exposer et se discuter, sans jugement de valeur, mais du point de vue de leur efficacité et de leur efficacité. La généralisation de ce dispositif peut s'appuyer, à la fois, sur une démarche d'implantation (Harris & Jones, 2017) et sur un mode de fonctionnement. En parallèle, certains établissements scolaires en Suisse romande se réclamaient de ce dispositif (Perrenoud, 2017) et cette réception favorable semblait indiquer que la CAP pouvait combler une lacune des milieux professionnels en éducation. Cependant, les modalités d'implantation semblaient différer de ce qui est formalisé dans la littérature. On pouvait en déduire que cette littérature dans sa version d'accompagnement n'était pas toujours consultée et que c'est l'esprit de la CAP plutôt que sa lettre qui servait d'inspiration aux équipes pédagogiques et en particulier aux directions d'établissement. Nous nous sommes donc approchés d'un établissement spécifique pour mieux comprendre la mise en œuvre d'une CAP authentique dans les établissements secondaires romands. Le parcours d'implantation avait rencontré l'interrogation au sein du conseil de direction. Au moment du contact, la direction de l'établissement souhaitait revenir à la source originelle de la CAP telle que formalisée dans plusieurs écrits de référence mentionnés dans la deuxième section de ce texte. Après trois ans d'un retour aux sources, le bilan est finalement mitigé : les CAP fonctionnaient, mais professionnellement et culturellement, elles ne faisaient pas consensus. En comparant avec la première version, les limites du modèle orthodoxe sont apparues. Paradoxalement, l'histoire de l'établissement se rapproche de l'histoire originelle de la première « CAP ». Une leçon nous semble importante à retenir : les dispositifs de travail collectif ne peuvent être imposés de manière technique depuis l'extérieur de l'établissement. La collaboration n'est pas une fin en soi. Elle doit être au service de la résolution des difficultés rencontrées par les professionnels. On peut faire l'hypothèse que de plus en plus d'équipes détournent et instrumentalisent la CAP en fonction de leurs besoins et des caractéristiques de leur public afin de favoriser une troisième génération de CAP (Hargreaves & O'Connor, 2018) et de parcourir l'espace qui sépare la collaboration professionnelle d'un professionnalisme collaboratif (*collaborative professionalism*) (Hargreaves, 2019).

## Références

- AKTOUF Omar (1990), « Le symbolisme et la culture d'entreprise », dans Jean-François Chanlat (éd.), *L'individu dans l'organisation, les dimensions oubliées*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 553-588.
- ARMI Franca & PAGNOSSIN Elisabetta (2012), « Travail en équipe : représentations et pratiques des enseignant-e-s romand-e-s », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, vol. 14, p. 1-13.

- BARRÈRE Anne & LESSARD Claude (2005), « Travailler ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes », *Recherche et Formation*, vol. 49, p. 5-15.
- BARRÈRE Anne (2002), « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, vol. 44, p. 481-497.
- BARRÈRE Anne (2013), « Les établissements scolaires à l'heure des dispositifs », *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, n° 2, p. 9-13.
- BOLAM Ray, MCMAHON Agnes, STOLL Louise, THOMAS Sally, WALLACE Mike, GREENWOOD Angela, HAWKEY Kate, INGRAM Malcom, ATKINSON Adele & SMITH Michelle (2005), *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, DfES Research Report RR637, Bristol, University of Bristol.
- BORGES Cecilia & LESSARD Claude (2007), « Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? », dans Jean-François. Marcel, Vincent Dupriez, Danielle Périsset Bagnoud & Maurice Tardif (éds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck, p. 60-74.
- BOYD Victoria & HORD Shirley (1994), « Schools as learning communities », *Issues ... about Change*, vol. 4, n° 1, p. 3-9.
- BRYK Anthony, CAMBURN Eric & LOUIS Karen Seashore (1999), « Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences », *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, p. 751-781.
- CLOT Yves (2000), « La fonction psychologique du collectif », dans Tahar Benchekroun & Annie Weill-Fassina (éds.), *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse, Octarès, p. 273-286.
- DEMING William (1982), *Out of the Crisis*, Cambridge, Center for Advanced Engineering Study.
- DORAN George T. (1981), « There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives », *Management Review*, n° 70, p. 35-36.
- DUFOUR Richard, DUFOUR Rebecca, EAKER Richard, MANY Thomas & MATTOS Mike (2019), *Apprendre par l'action. Manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DUPRIEZ Vincent (2003), « De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements », *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 23, p. 1-21.
- DUPRIEZ Vincent (2015), « Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires », dans Luc Ria (éd.), *Former les enseignants au XXI<sup>ème</sup> siècle*, Bruxelles, De Boeck, p. 49-59.
- EAKER Richard, DUFOUR Richard & BURNETTE Rebecca (2002), *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*, Bloomington, National Educational Service.
- ESPINASSY Laurence, BRIÈRE-GUENOUN Fabienne & FÉLIX Christine (2018), « De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants », *Recherche et Formation*, vol. 87, p. 47-60.
- FEGER Stephanie & ARRUDA Elise (2008), *Professional Learning Communities: Key Themes from the Literature*, Providence, The Education Alliance.
- FÉLIX Christine & VERILLON Pierre (2017), « Pilotage à distance de l'activité par les dispositifs : dilemmes professionnels, pouvoir d'agir et renormalisation du milieu de travail », dans Serge Éloi & Gilles Uhlich (éds.), *De l'usage des artefacts dans les métiers de l'intervention*, Toulouse, Octarès, p. 9-30.
- GRAY Julie & SUMMERS Robert (2015), « International professional learning communities: The role of enabling school structures, trust, and collective efficacy », *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, vol. 14(3), p. 61-75.

- HAIRON Salleh, GOH Jonathan Wee Pin, CHUA Catherine Siew Kheng & WANG Liyi Wang (2017), « A research agenda for professional learning communities: moving forward », *Professional Development in Education*, vol. 43(1), p. 72-86.
- HAMEL Jacques (1997), *Étude de cas et sciences sociales*, Paris, L'Harmattan.
- HARGREAVES Andy (2019), « Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects », *Teachers and Teaching*, vol. 25, n° 5, p. 1-19.
- HARGREAVES Andy & O'CONNOR Michael (2018), *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*, Thousand Oaks, Corwin.
- HARRIS Alma & JONES, Michelle (2017), « Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? », *Wales Journal of Education*, vol. 19, n° 1, p. 16-38.
- HARRIS Alma & JONES, Michelle (2011), *Professional learning communities in action*, Londres, Leannta Press.
- HORD Shirley & SOMMERS William (2008), *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*, Thousand Oaks, Corwin Press
- HORD Shirley (1997), *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Southwest Educational Development Laboratory.
- HORD Shirley (ed.) (2004), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*, New York, Teachers College Press.
- HUGUENIN Jean-Marc, Frédéric YVON & David PERRENOUD (2019), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- JÄPPINEN Aini-Kristiina, LECLERC Martine & TUBIN Dorit (2016), « Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27(3), p. 315-332.
- KARSENTI Thierry & Demers Stéphanie (2004), « L'étude de cas », dans Thierry Karsenti & Lorraine Savoie Zajc (éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 209-234.
- KRUSE Sharon, LOUIS Karen Seashore & BRYK, Anthony (1995), « An emerging framework for analyzing school based professional community », dans Karen Seashore Louis & Sharon Kruse (eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*, Thousand Oaks, Corwin, p. 23-42.
- LANG Vincent (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LECLERC Martine (2012), *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LOMOS Catalina, HOFMAN Roelande & BOSKER Roel (2011), « Professional Communities and Student Achievement – A meta-analysis », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 22, n° 2, p. 121-148.
- LORINO Philippe (2018), « Le management de l'action complexe : contrôler ou explorer », *Projectics / Proyéctica / Projectique*, vol. 19, n° 1, p. 13-22.
- LORTIE Dan (1975), *Schoolteacher: A sociological analysis*, Chicago, University of Chicago Press.
- MAROY Christian (2006), « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.
- MCLAUGHLIN Milbrey & TALBERT Joan (2006), *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*, New York, Teachers College Press.



MCLAUGHLIN Milbrey & TALBERT Joan (2001), *Professional communities and the work of high school teaching*, Chicago, University of Chicago Press.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2016), *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*, Paris, OECD.

PAQUAY Léopold (2005), « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? De l'utopie à la réalité ! », *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 2, p. 111-128.

PERRENOUD David (2015), « Faire évoluer les établissements scolaires vers des communautés d'apprentissage professionnel : enjeux et ambivalence des cadres scolaires », dans Laetitia Progin, Jean-François Marcel, Danielle Perisset & Maurice Tardif (éds.), *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*, Paris, L'Harmattan.

PRUD'HOMME Roger & LECLERC Martine (2014), *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*, Québec, PUQ.

RABARDEL Pierre (1995), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

RAMFUL Surekha, VIGUET Nicolas & YVON Frédéric (2019), « Développer une communauté d'apprentissage professionnelle », dans Jean-Marc Huguenin, Frédéric Yvon & David Perrenoud (éds.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires*, Paris, L'Harmattan, p. 127-157.

SAUSSEZ Frédéric (2015), « Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine », dans Luc Ria (éd.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 33-47.

SCHLEICHER Andreas (2018), *World Class: How to build a 21st century school system*, Organisation for Economic Co-operation and Development.

SENGE Peter (1990), *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, Londres, Century Business.

SIGURDARDOTTIR Anna Kristin (2010), « Professional Learning Community in relation to school effectiveness », *Scandinavian Journal of educational research*, vol. 54, n° 5, p. 395-412.

SKOPELITIS Dimitri (2018), *Réforme des Communautés d'Apprentissage Professionnelles (CAP) dans un établissement de l'enseignement secondaire I*, Mémoire professionnel, Université de Genève.

STOLL Louise & LOUIS Karen Seashore (éds.) (2007), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, Maidenhead, Open University Press.

TARDIF Maurice & LESSARD Claude (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

VESCIO Vicky, ROSS Dorene & ADAMS Alysson (2008), « A review of research on Professional Learning Communities: What do we know? », *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, p. 80-91.

VOELKEL Robert & CHRISPEELS Janet (2017), « Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 28, n° 4, p. 505-526.

YVON Frédéric & CLOT Yves (2003), « Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant », *Pratiques psychologiques*, n° 76, p. 17-33.