



15 septembre 2016

Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) a acheminé au Ministre de l'Éducation [six propositions](#) le 6 juin 2016 ancrées dans des résultats de recherche. Il a produit un [dossier de développement](#) en rapport avec les propositions formulées. Pour plus de souplesse, nous présentons chacune des six propositions sous pli séparé.

Voici la proposition 6

## PROPOSITION 6

### ACCENT SUR LA COLLABORATION

*Donner aux écoles des conditions et ressources favorisant la collaboration et un processus cyclique ou continu de réflexion de professionnelle dans le respect de l'autonomie professionnelle.*

Les considérants qui ont mené à la formulation de cette proposition sont ci-après appuyés.

#### **Ce qui est connu en matière d'innovation dans les organisations**

Innover, c'est mettre en œuvre une nouvelle idée, des connaissances ou une façon de faire de manière à ajouter de la valeur à la réalisation de la mission d'une organisation. Le secteur de l'éducation est un secteur innovateur selon les données de l'OCDE (OECD, 2014).<sup>12</sup> Fullan (2015) suggère que le leadership qui provient du milieu (« LpM »), plutôt que du haut vers la base ou de la base vers le haut<sup>13</sup>, « renforce les commissions scolaires et les réseaux d'écoles, qui collaborent pour régler des problèmes précis en vue d'accroître des capacités pédagogiques et des compétences collectives ayant des effets mesurables sur l'engagement des élèves » (p. 24). Ce qui est nouveau dans un contexte donné peut ne pas l'être dans un autre contexte. Ce qui a semblé réussir antérieurement dans un contexte donné peut avoir été abandonné pour diverses raisons. Il est reconnu que le maintien et le déploiement d'une innovation en éducation posent nombre de défis. Dede (2015) souligne que les différentes approches pour déployer une innovation, présentées dans le volume de Looi et Teh (2015), montrent que, pour y arriver, il ne s'agit pas tant d'adopter fidèlement une innovation, mais de l'adapter aux variations de contexte (étudiant-e-s, enseignant-e-s, paramètres présents) afin de créer les conditions de réussite s'avérant possibles localement.

#### **Les nouvelles formes d'exercice de leadership pédagogique qui ont émergé depuis une vingtaine d'années**

Hitt et Tucker (2016) repèrent, partant entre autres des travaux de Bryk et al. (2010) et de Leithwood (2012)<sup>14</sup> cinq domaines où les leaders exercent des pratiques efficaces en lien avec la réussite (rendement) scolaire des élèves : 1) l'établissement et la communication de la vision; 2) la facilitation d'une expérience d'apprentissage de haute qualité pour les élèves; 3) le renforcement de la capacité

---

<sup>12</sup> Définition inspirée, entre autres, de celle retenue dans le document de référence de la conférence sur l'Innovation, la gouvernance et la réforme dans l'éducation, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), 2014. Voir le lien [https://www.oecd.org/edu/ceri/Background%20Paper\\_fr\\_FINAL.pdf](https://www.oecd.org/edu/ceri/Background%20Paper_fr_FINAL.pdf)

<sup>13</sup> En 1994, il suggérait de coordonner les deux approches. Voir Fullan, M.G. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*. Disponible au lien <http://www.michaelfullan.ca/media/13396035630.pdf>

<sup>14</sup> Leithwood (2012) a notamment effectué des analyses sur le leadership au sein des conseils scolaires de l'Ontario.

professionnelle; 4) la création d'une organisation en soutien à l'apprentissage et 5) l'installation de connexions avec des partenaires externes. Langlois et al. (2014) ont développé un questionnaire d'appréciation d'un leadership qui se veut éthique, soit la prise en considération des dimensions suivantes dans le processus de prise de décision : justice, sollicitude et critique. Nous suggérons qu'un leadership éthique peut s'appliquer lorsqu'il s'agit de la mise en place et de la conduite de communautés d'apprentissage professionnelles, soit cette activité de leadership suggérée par Dufour et Eaker (1998) qui gagne en popularité au Québec de par l'effort conjoint de Leclerc (2012), de la Fondation Chagnon et du CTREQ.

### **Le déploiement de différentes formules de collaboration au sein des écoles**

L'étude de l'OCDE (OECD, 2014) retient trois indicateurs de la collaboration au sein des écoles : échanger sur ce qui est enseigné, préparer du matériel didactico-pédagogique et visiter, à des fins d'apprentissage, la classe d'un-e collègue. Les données collectées en 2011, lors de l'étude TIMSS<sup>15</sup>, auprès d'enseignant-e-s de mathématiques au premier cycle du secondaire montrent que de telles collaborations auraient diminué au Québec depuis 2003 et se situeraient sous la moyenne internationale. Le contraire est observé en Ontario. En sciences, elles ont quelque peu diminué, mais se situent au-dessus de la moyenne internationale et ces discussions entre collègues ont augmenté davantage. Quant aux enseignant-e-s du deuxième cycle du primaire (quatrième année), les échanges sur différentes matières enseignées ont aussi diminué depuis 2003, alors qu'en Ontario, les enseignant-e-s échangent davantage qu'en 2003. En ce qui concerne la préparation de matériel didactico-pédagogique par les enseignant-e-s du premier cycle du secondaire, l'augmentation est progressive et le niveau de collaboration se situe au-dessus de la moyenne internationale. En Ontario, une légère baisse est observée entre les données de 2007 et celles de 2011. En quatrième année du primaire, tant en ce qui concerne les enseignant-e-s du Québec que de l'Ontario, les données de 2003 montrent davantage de collaboration qu'en 2011. Au Québec, aller observer la classe d'un-e autre enseignant-e (premier cycle du secondaire) afin d'apprendre est pratiqué sous la moyenne internationale alors que cette pratique est parmi les pratiques collaboratives les plus répandues en Ontario. En quatrième année du primaire, il y a une augmentation entre 2003 et 2011, mais ces pratiques demeurent sous la moyenne internationale.

### **L'analyse réflexive, réalisée en groupe et informée par des données, s'avère une forme avancée et viable de formation continue et de développement professionnel (par ex., le suivi CLASS)**

Depuis Schön (1983), le concept de praticien réflexif se répand. Pour élargir son répertoire d'action, un-e praticien-ne réflexif se prête à des analyses de pratiques dont l'accompagnement (Paul, 2004), dans sa forme et son intensité, varie selon les projets de développement professionnel. Le suivi effectué dans le cadre du programme de suivi CLASS<sup>16</sup> en est un exemple. Le suivi offert aux enseignant-e-s, qui participent à cette démarche itérative de développement professionnel, répond à

---

<sup>15</sup> L'acronyme signifie *Trends in International Mathematics and Science Study*.

<sup>16</sup> L'acronyme signifie Classroom Assessment Scoring System (Pianta, Hamre et Mintz, 2012), un outil utilisé à l'Université de Sherbrooke par Anne Lessard. Voir <http://crites.ulaval.ca/ressource/le-suivi-class-une-recherche-collaborative-csrsudes>

leurs besoins individuels spécifiques. Le modèle [MyTeachingPartner.org](http://MyTeachingPartner.org), conçu par Pianta et ses collègues (2012), dont les bienfaits sont soulignés notamment dans un article de Allen et al. (2011), est adopté. Lorsque l'analyse réflexive est pratiquée en groupe, tel que le soulignait St-Arnaud (1992), et sur un fond de confiance et de respect, le regard des autres ajoute un élément de taille à la contribution de cette voie de développement professionnel. Cette activité d'analyse réflexive en groupe se retrouve dans les formules réseau d'enseignant-e-s, communauté d'apprentissage professionnelle (CaP) et communauté de pratique (CoP). Les technologies numériques sont notamment une façon pour un réseau ou une communauté de conserver des traces des échanges entre les membres (Laferrière, Martel, & Gervais, 2006) et de coconstruire son savoir collectif. L'avis acheminé en 2015 à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire par le CRIRES et le CTREQ<sup>17</sup> recommande que des actions soient prises en vue de la reconnaissance éventuelle de la participation à une CaP, à une CoP ou à un réseau d'enseignant-e-s en tant qu'activité de formation continue et de développement professionnel. Cet avis inclut un argumentaire qui fournit un état de situation sur ces nouvelles activités. Depuis, partant d'une dynamique parallèle, la Fondation Chagnon et l'ADIGECS ont convenu d'une entente qui met de l'avant une action orchestrée, à laquelle le CTREQ s'est joint, afin de mettre sur pied des CaP dans les écoles du Québec.

### **L'éducation tout au long et tout au large de la vie**

Une perspective d'éducation tout au long de la vie s'applique tant pour les élèves que les professionnel-le-s du monde scolaire. De plus, une perspective d'éducation tout au large de la vie, qui inclue divers milieux et sphères de vie, et auxquels peuvent contribuer de nombreux acteurs à l'extérieur des milieux scolaires, s'impose. La synthèse de connaissances de Bourdon et Baril (2016) permet de « constater qu'une très grande variété d'acteurs non scolaires contribue, plus ou moins intensivement et de diverses manières, au soutien à la persévérance des jeunes et que les configurations d'acteurs varient grandement selon les programmes, leurs contextes d'implantation, voire parfois selon l'avancement du partenariat » (p. 8). Le programme Accès 5 (Lessard, Bourdon, & Ntebutse, 2015) l'illustre bien de même que les programmes de Fusion Jeunesse (Laferrière et al., 2013) ainsi que les programmes Jeune Coop et Ensemble vers la réussite du Conseil québécois (Laferrière et al., 2014).

### **Les recherches codéveloppées avec le milieu scolaire sont un levier pour l'innovation pédagogique et la recherche collaborative, menée conjointement par des universitaires et des praticien-ne-s en milieu scolaire, se veut la forme la plus avancée de formation continue (fonctionnement en communauté de pratique)**

Le Bulletin du CRIRES (2016)<sup>18</sup>, distribué à plus de 70 000 exemplaires par l'intermédiaire de *Nouvelles CSQ* et aussi sur le Web, présente plusieurs vignettes sur de telles recherches réalisées en

---

<sup>17</sup> Ce document est disponible au lien suivant :

[http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/proposition\\_crires\\_ctreq\\_dftps\\_2015.pdf](http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/proposition_crires_ctreq_dftps_2015.pdf)

<sup>18</sup> Laferrière, T., Desgagné, S. et coll. (2016). La recherche collaborative, au bénéfice de la réussite scolaire. Bulletin du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), *Nouvelles CSQ*, Montréal, 1-8. Voir [http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/bulletin\\_crires\\_printemps\\_2016.pdf](http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/bulletin_crires_printemps_2016.pdf)

collaboration et qui nécessitent de reposer sur de solides partenariats. Le réseau PÉRISCOPE<sup>19</sup> en a fait l'objet d'un colloque à l'ACFAS en mai 2016, intitulé « Méthodologies dérivées de perspectives socioculturelles pour composer avec les enjeux de la recherche en partenariat<sup>20</sup> ». Un chapitre de Penuel et Farrell (à paraître<sup>21</sup>) adresse la question des données probantes pour informer l'innovation en milieu scolaire en mettant en évidence que l'usage productif de données probantes est un processus interactif entre chercheur-e-s et éducateur-riche-s sur le terrain. Il y est souligné que la recherche traditionnelle imagine une voie à sens unique allant de la recherche à la pratique<sup>22</sup>. Les partenariats recherche-pratique<sup>23</sup> sont interactifs : ils informent les questions que les chercheur-e-s posent, ce qui rend la recherche plus pertinente. Lorsque le codesign s'applique<sup>24</sup>, les données, fournies de manière itérative afin d'éclairer la prise de décisions quant aux actions à poser (Voogt et al., 2015), les partenaires en bénéficient du point de vue de l'amélioration de leurs propres pratiques.

**Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) s'inspire de recherches déjà effectuées pour réaliser du transfert étendu en permettant à des milieux de vivre des projets d'expérimentation ou de développement (par ex., le projet RéuCIR).**

Les recherches codéveloppées donnent lieu à du transfert dit « de proximité », et ce, de manière continue. Le ratio des chercheur-e-s qui s'intéressent à la recherche collaborative par rapport aux besoins sur le terrain étant plutôt faible, le CTREQ planche sur de nouvelles voies de transfert dit « étendu ». La formation du *Réseau des écoles pour l'utilisation des connaissances issues de la recherche* (RÉU-CIR) en est un exemple (<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reu-cir/>).

**Malgré le défi que représente une distribution équitable des ressources**

La justification de ce considérant apparaît évidente du fait du grand nombre de besoins susceptibles de déboucher sur des collaborations diverses dans les établissements scolaires, qui demanderont parfois l'apport de chercheur-e-s universitaires.

**Indépendamment du défi que représente une collaboration satisfaisante et productive**

La promotion aujourd'hui faite de la collaboration en matière de réussite scolaire et éducative et des technologies numériques en soutien<sup>25</sup> n'éliminent pas les défis (par ex., faire confiance, entretenir des communications ouvertes, s'autodéterminer en clarifiant buts et objectifs, agir de manière interdépendante, soit en influençant et en se laissant influencer) que recèle l'activité de collaboration dans le secteur de l'éducation comme dans d'autres secteurs.

---

<sup>19</sup> Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité: PErsévérance et réussite, voir le lien <http://www.periscope-r.quebec>

<sup>20</sup> Plusieurs vidéos seront sous peu rendus disponibles.

<sup>21</sup> Voir le lien [https://www.academia.edu/27775230/Research-Practice\\_Partnerships\\_and\\_ESSA\\_A\\_Learning\\_Agenda\\_for\\_the\\_Coming\\_Decade](https://www.academia.edu/27775230/Research-Practice_Partnerships_and_ESSA_A_Learning_Agenda_for_the_Coming_Decade)

<sup>22</sup> Bien que se voulant la voie privilégiée par un plus grand nombre de chercheur-e-s, elle recèle ses propres embûches. Concernant les méta-analyses, voir par exemple Cheung, A., & Slavin, R.E. (2015, September). *How Methodological Features Affect Effect Sizes in Education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research and Reform in Education.

<sup>23</sup> Ils sont connus aux États-Unis sous l'appellation *research-practice partnerships* (RPP)

<sup>24</sup> L'initiative École en réseau en est un exemple au Québec. Voir le lien <http://eer.qc.ca>

<sup>25</sup> Voir l'infrastructure TAP (technologie, administration, pédagogie) présentée dans le rapport 2016 de l'École en réseau et qui sera sous peu disponible au lien suivant : <http://www.cefr.io.qc.ca>

## Bibliographie

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A.Y., & Lun J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.
- Bourdon, S., & Baril, D. (2016). *L'intervention des acteurs non scolaires dans le soutien à la persévérance scolaire* (Rapport-synthèse remis au Secrétariat à la jeunesse du Québec). Québec/Sherbrooke, Canada: Observatoire jeunes et société (OJS)/Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA).
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, États-Unis: University of Chicago Press.
- Dede, C. (2005). Scaling up: Evolving innovations beyond ideal settings to challenging contexts of practice. Dans R. K. Sawyer (Éd.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp.551-566.). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Dede, C. (2015). Foreword. Dans Looi, C.-K., & Teh, L. W. (Éds.), *Scaling Educational Innovations*. New York, États-Unis: Springer.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, États-Unis: National Educational Service.
- Fullan, M. G. (2015). Leadership from the middle: A system strategy. *Education Canada*, 55(4), 22-26. Disponible au lien [http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2015/12/LeadershipfromtheMiddle\\_EdCan\\_v55no4.pdf](http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2015/12/LeadershipfromtheMiddle_EdCan_v55no4.pdf)
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. doi: 10.3102/0034654315614911
- Laferrrière, T., Martel, V., & Gervais, F. (2006). *Une communauté de pratique en réseau (CoPeR) dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (ISPJ) : Nouvelles voies de transfert de connaissances et perspectives futures* (Rapport du CEFRIO remis au CTREQ). Disponible au lien <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/A09-Rapport-CTREQ-CEFRI0-2006.pdf>
- Laferrrière, T., Savard, D., Lapointe, C., Barma, S., Turcotte, S., & Ndugumbo, V. (2013). *L'apport de Fusion Jeunesse dans les écoles du Québec* (Rapport de l'Université Laval remis à l'organisme Fusion Jeunesse). Québec, Canada: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Laferrrière, T., Lemieux, V., Trépanier, C., Prince, M., Vincent, M. C., Hamel, M. D., Savard, D., Pepin, M., & St-Pierre, L. (2014). *L'apport des programmes Jeune Coop et Ensemble vers la réussite dans les écoles du Québec* (Rapport du CTREQ). Québec, Canada. Disponible au lien <http://crires.ulaval.ca/article/2014/10/apport-des-programmes-jeune-coop-et-ensemble-vers-la-reussite-du-cqcm-rapport>
- Langlois, L., Lapointe, C., Valois, P., & Leeuw, A. (2014). *Journal of Educational Administration*, 52(3), 310-331. doi: 10.1108/JEA-10-2012-0110
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Canada: PUQ.
- Leithwood, K. (2012). *Ontario Leadership Framework with a discussion of the leadership foundations/Le cadre de leadership de l'Ontario : Guide à l'intention des leaders scolaires et des leaders du système pour la mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario* (Rapport de l'Institute for Education Leadership, OISE). Version française disponible au lien [https://iel.immix.ca/storage/6/1345776266/CLO\\_-\\_guide\\_d'utilisation\\_v\\_FINALE.pdf](https://iel.immix.ca/storage/6/1345776266/CLO_-_guide_d'utilisation_v_FINALE.pdf)
- Lessard, A., Bourdon, S., & Ntebutse, J. G. (2015). *Bilan préliminaire de l'implantation et des premiers effets du programme Accès 5* (Rapport de recherche présenté à R2 (Réunir et Réussir)). Sherbrooke, Canada: Chaire de recherche de la CSRS.

- Looi, C.-K., & Teh, L. W. (Éds.) (2015). *Scaling educational innovations*. New York, États-Unis: Springer.
- OECD, Educational research and Innovation. (2014). *Measuring innovation in education: A new perspective*. OECD Publishing. Disponible au lien <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>
- Penuel, W. R., & Farrell, C. C. (à paraître). Research-practice partnerships and ESSA: A learning agenda for the coming decade. Disponible au lien <https://www.academia.edu/27775230/Research-Practice-Partnerships-and-ESSA-A-Learning-Agenda-for-the-Coming-Decade>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Upper elementary and secondary CLASS technical manual*. Repérable à [http://cdn2.hubspot.net/hubfs/336169/Technical\\_Manual.pdf](http://cdn2.hubspot.net/hubfs/336169/Technical_Manual.pdf)
- Schön, D.-A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New-York, États-Unis: Basic Books. doi: 10.1080/07377366.1986.10401080
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D. T., & McKenney, S. (2015). Collaborative (re-)design as a form of professional development: Teacher learning by design. *Instructional Science*, 43(2), 259-282. doi:10.1007/s11251-014-9340-7

