



ESSAI PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Éd.)

PAR  
CAROLINE LEROUX  
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B. Éd.)

**Réflexion sur les rôles d'une conseillère pédagogique relativement aux dimensions du développement professionnel de l'enseignant dans un contexte d'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle**

1 décembre 2021

## TABLE DES MATIÈRES

<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	ii
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	iv
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	iv
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS</b> .....	iv
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	v
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE</b> .....	3
1.1 Changements en éducation .....	3
1.2 Développement professionnel.....	5
1.3 Rôles des conseillers pédagogiques.....	9
1.4 Complexité des rôles des conseillers pédagogiques .....	11
1.5 Implantation des communautés d'apprentissage professionnelles.....	14
1.4.1 Apports des communautés d'apprentissage professionnelles.....	14
1.4.2 Défis et obstacles associés aux communautés d'apprentissage professionnelles .	16
1.6 Problème de recherche .....	20
1.7 Question et objectifs .....	21
<b>CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL</b> .....	23
2.1 Développement professionnel.....	23
2.1.1 Perspectives du développement professionnel.....	24
2.1.2 Dimensions complémentaires du développement professionnel.....	25
2.2 Accompagnement .....	28
2.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle.....	29
2.2.2 Approche andragogique .....	32
2.2.3 Pièges associés à l'accompagnement .....	34
2.3 Communauté d'apprentissage professionnelle .....	37
2.3.1 Caractéristiques des communautés d'apprentissage professionnelles .....	37
2.3.2 Stades de développement des communautés d'apprentissage professionnelles	40
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE</b> .....	44
3.1 Définition du récit exemplaire de pratique.....	44
3.2 Rédaction d'un récit exemplaire de pratique.....	46
3.3 Analyse d'un récit exemplaire de pratique .....	48
3.4 Pertinence du récit de pratique .....	48

<b>CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION .....</b>	<b>50</b>
4.1 Deux récits de pratique pour mieux accompagner le développement professionnel des enseignants .....	50
4.1.1 Premier récit : Un caillou dans le soulier ! .....	51
4.1.2 Deuxième récit : Petit train va loin.....	57
4.2 Analyse des deux récits de pratique .....	61
4.2.1 Analyse du premier récit.....	62
4.2.2 Analyse du deuxième récit .....	67
4.3 Points forts et points à améliorer dans ma pratique de conseillère pédagogique .....	70
4.4 Propositions de pistes d'amélioration.....	73
 <b>CONCLUSION.....</b>	 <b>76</b>
 <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	 <b>80</b>
 ANNEXE A : Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant .....	 90
ANNEXE B : Principales caractéristiques du développement professionnel efficace : éléments qui font consensus.....	91
ANNEXE C : Catégories d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences .....	92
ANNEXE D : Quelques attributions caractéristiques du conseiller pédagogique .....	93
ANNEXE E : La fenêtre Johari .....	94

## **LISTE DES TABLEAUX**

TABLEAU 1 : Critères au développement professionnel efficace (Richard et al., 2015).....	7
TABLEAU 2 : Stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes (Duchesne et Gagnon, 2014) .....	31
TABLEAU 3 : Pièges associés à l'accompagnement (Bernier, Arteau et Papin, 2005).....	35
TABLEAU 4 : Stades de développement de la CAP (Mukamurera et Dembélé, 2021).....	40
TABLEAU 5 : Synthèse des cinq types de récits selon Desgagné (2005).....	46
TABLEAU 6 : Vue d'ensemble de deux types de récits et leurs composantes définitives selon Desgagné (2005).....	47
TABLEAU 7 : Rôles des conseillers pédagogiques .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b>

## **LISTE DES FIGURES**

FIGURE 1 : Synthèse des six caractéristiques d'une CAP .....	39
FIGURE 2 : Schéma organisationnel sur les trois concepts retenus .....	42
FIGURE 3 : Schéma organisationnel des concepts abordés dans le 1 <sup>er</sup> récit .....	67
FIGURE 4 : Schéma organisationnel des concepts abordés dans le 2 <sup>e</sup> récit .....	70

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS**

ACCPQ	Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec
ADIGECS	Association des directions générales des commissions scolaires
AÉPQ	Association d'éducation préscolaire du Québec
CNFS	Consortium national de formation en santé
CPNCF	Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones
COFPE	Conseil d'orientation de la formation du personnel enseignant
CRIRES	Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
LIP	Loi de l'instruction publique
OCDE	Organisation canadienne de l'éducation

## REMERCIEMENTS

En 2018, j'ai perdu plusieurs être chers et je me suis alors énormément remise en question. Perdre mon collègue de travail, Jérôme Tremblay, que j'ai remplacé dans un projet de recherche à l'Université du Québec à Chicoutimi, perdre un ami et surtout, perdre ma mère, toutes ces pertes m'ont amenée à souhaiter relever de nouveaux défis. J'ai alors pris la décision de me lancer dans ce projet de maîtrise en éducation et je suis retournée sur les bancs d'école. J'y ai trouvé l'inspiration, la motivation et le support pour terminer ce projet. Je tiens d'abord à remercier mes deux directrices de maîtrise, Mme Nadia Cody et Mme Sandra Coulombe qui ont accepté de m'accompagner. Grâce vous, j'ai pu aborder un sujet qui me tient à cœur en tant que conseillère pédagogique. Merci pour toutes ces discussions et ces précieux conseils. Vous avez su me rassurer dans ces moments où l'abandon me tentait tellement. Votre bienveillance, votre compréhension et votre douceur m'ont redonné confiance en moi et en ma capacité à compléter cet essai.

Un merci spécial à M. François Guillemette, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, avec qui j'ai tenté l'expérience de la maîtrise, il y a quelques années. Malheureusement, la vie a fait en sorte que j'ai dû abandonner ce projet. Tu as tout de même réussi à semer cette envie d'aller plus loin dans mon parcours professionnel en croyant en moi.

Merci à ces enseignants, ces directions d'établissement et ces professionnels qui ont fait une grande différence dans mon travail. Vous avez fait de moi une meilleure conseillère pédagogique. Merci pour votre participation à ce projet titanesque qu'est l'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles. Merci également à mes collègues conseillers pédagogiques, anciens et nouveaux, pour ces discussions et ces réflexions.

Merci à mes amis pour leur soutien inébranlable. Danielle, pour tes encouragements et ta sagesse. Tu as été et tu es toujours une source d'inspiration et de motivation pour moi. Merci à mes parents, Marie-France et Alain Leroux, pour leur soutien indéfectible. Ils n'auront pas vu l'aboutissement de ce projet, mais je sais qu'ils sont toujours près de moi. Merci à mes deux garçons, Samuel et Vincent, pour leur présence et leur soutien. Un grand merci aussi à ma sœur Annie et à ma cousine Manon, vous avez toujours été là pour m'écouter et me supporter.

Finalement, merci à mon amoureux Eric Proulx. Tu as su m'encourager, croire en moi et en ce que je faisais. Ton soutien, ta patience et ton exemple de persévérance m'ont permis de terminer cet essai.

## INTRODUCTION

Un intérêt personnel, directement lié à mon vécu professionnel des dernières années, a motivé la réalisation de cet essai. Je suis devenue conseillère pédagogique (CP) en 2006, après avoir été 11 ans enseignante de français<sup>1</sup> langue d'enseignement au secondaire. Au début, ma tâche de CP se réalisait surtout à travers des formations et des accompagnements offerts, tant au primaire qu'au secondaire. En 2017, mon centre de services scolaire<sup>2</sup> (CSS) a pris la décision d'implanter des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Ma tâche a alors considérablement changé, car je devais désormais me concentrer sur l'accompagnement d'équipes-écoles engagées dans une CAP en lecture, de la maternelle à la sixième année. Cette nouvelle façon d'accompagner les milieux a contribué au questionnement autour de mes rôles et responsabilités en tant que CP. En effet, bien que les CAP représentent un dispositif de formation continue intéressant, riche et pertinent (Leclerc et Phillion, 2012 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013), les rôles d'un CP relativement aux dimensions du développement professionnel des enseignants dans ce contexte précis sont peu étudiés à ce jour. C'est donc précisément ce sur quoi porte ce projet de maîtrise en éducation.

Cet essai professionnel se divise en quatre chapitres. Le premier fait état des changements survenus en éducation au cours des dernières années. Ces transformations influencent le développement professionnel des enseignants ainsi que les rôles des CP et leur complexité. Avec l'implantation des CAP, qui constituent à elles seules un changement de taille, tous les intervenants scolaires, dont les CP, doivent s'adapter. Ce chapitre se termine par la description du problème, la question de recherche et les objectifs qui motivent la réalisation de cet essai.

---

<sup>1</sup> Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) présente trois compétences pour le français langue d'enseignement soit lire et apprécier des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement.

<sup>2</sup> Les commissions scolaires sont devenues des centres de services scolaires (CSS) avec l'adoption du Projet de loi no 40 : *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires* (2020, août) <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/l-13.3>

Le second chapitre aborde le développement professionnel selon ses principales perspectives et dimensions. De plus, le concept d'accompagnement y est défini. Afin que ce dernier soit efficace, le CP doit tenir compte du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), des principes andragogiques et des pièges qui y sont associés. Les caractéristiques et les stades de développement de la CAP sont aussi examinés.

Le troisième chapitre présente le matériel de recherche utilisé, soit les récits exemplaires de pratique. La façon dont la rédaction et l'analyse sont réalisées y est décrite tout comme la pertinence de l'utilisation du récit exemplaire de pratique dans le cadre de cet essai.

Enfin, le quatrième chapitre comprend deux récits de pratique ainsi que leur analyse qui permet d'apporter des réponses à la question de recherche et d'identifier, selon les objectifs ciblés, les points forts et les points à améliorer de ma pratique de CP. Finalement, des pistes d'amélioration sont proposées.

En conclusion, une synthèse des résultats met de l'avant les principaux éléments à retenir de cet essai, de même que son originalité et ses limites. Cette synthèse conduit également vers d'éventuelles pistes de recherche pouvant permettre d'approfondir ce sujet qu'est le développement professionnel des enseignants grâce à l'accompagnement d'une CP dans un contexte d'implantation d'une CAP.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

Au Québec, le renouveau pédagogique (ministère<sup>3</sup> de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2005), avec ses nouveaux programmes scolaires visant le développement des compétences chez les élèves, demande aux enseignants des changements de pratiques. Les CP jouent alors un rôle important de formateur et d'accompagnateur (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2014 ; Guertin, 2012 ; Guertin-Wilson, 2014). Cependant, les rôles des CP ne sont pas toujours clairs d'autant qu'ils ont subi de nombreuses transformations au fil du temps (Guertin-Wilson, 2014). De plus, depuis quelques années, plusieurs CSS mettent en place des CAP pour favoriser la réussite scolaire et ces dernières incitent un changement de rôle des intervenants scolaires, dont les CP (Bissonnette, Richard, Bocquillon, Gauthier et St-Pierre, 2021 ; Leclerc, 2012 ; Vachon, Guillemette et Vincent, 2021). Bien que la CAP se révèle être une façon de faire intéressante pour assurer aussi le développement professionnel des enseignants (Peters et Savoie-Zajc, 2013), les rôles des CP demeurent flous et leur fonction se complexifie dans ce contexte précis (Gagnon, 2010 ; Leroux, 2017 ; Lessard et Tardif, 2004).

Ce premier chapitre aborde donc les changements en éducation, les rôles des CP, leur complexité et le contexte d'implantation d'une CAP. Les apports de cette dernière ainsi que les défis et les obstacles y étant associés sont aussi présentés. Ensuite, le problème qui émerge de ce contexte est décrit suivi de la question de recherche et des objectifs.

#### 1.1 Changements en éducation

Le milieu de l'éducation est en constante évolution. Au cours des dernières années, un mouvement de réformes en éducation s'amorce dans plusieurs pays industrialisés à travers le

---

<sup>3</sup> Dans le texte, le terme « Ministère » sera utilisé pour désigner le ministère responsable de l'éducation au Québec, compte tenu des différentes formulations utilisées au Québec (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS] et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]).



monde. Il s'agit d'un défi particulièrement grand pour les enseignants qui doivent changer leurs pratiques pédagogiques afin d'amener leurs élèves vers la réussite (Leclerc et Labelle, 2013 ; MÉES, 2017 ; MELS, 2011 ; Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007). Ce monde, en perpétuel mouvement, demande ainsi à tous ses acteurs scolaires un développement de compétences de qualité pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Pour favoriser le développement et le maintien d'un haut niveau de ces compétences, divers moyens sont préconisés, dont l'instauration de lois ou de programmes de formation continue. Comme plusieurs systèmes d'enseignement dans le monde, le Québec n'y fait pas exception. Avec la Commission des États généraux sur l'éducation de 1996, le Ministère rend publiques les grandes orientations sur la refonte des programmes. Par exemple, en 2008, il procède à la mise en place du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (CSÉ, 2014 ; Landry et Larocque, 2013) et il mise alors sur des activités de formation continue comme fer de lance pour favoriser l'implantation des nouveaux programmes (Richard, Bissonnette, Gauthier et Carignan, 2015).

Bien sûr, les enseignants demeurent les premiers responsables de leur développement professionnel. Cependant, d'autres acteurs du milieu de l'éducation soutiennent le développement de leurs compétences (Bissonnette et Richard, 2010 ; Solar, 2001). Ce soutien s'actualise, entre autres, par des CP (Mané et Lessard, 2007 ; Raoui, 2019). L'Hostie et Boucher (2004) vont même jusqu'à dire que l'accompagnement procuré par ceux-ci peut constituer un moyen à privilégier pour favoriser un développement professionnel de qualité chez les enseignants. Ces derniers peuvent également profiter de la mise en place d'une collaboration au sein de leur équipe-école favorisant un partage d'expertise et une pratique réflexive et, conséquemment, favoriser l'expérimentation de nouvelles pratiques plus efficaces. En ce sens, la CAP constitue un dispositif intéressant où différents intervenants scolaires peuvent réfléchir ensemble, avec un CP, sur des ajustements de pratiques pertinents à mettre en place pour favoriser la réussite des élèves (Dufour, Dufour, Eaker, Many et Mattos, 2019 ; Leclerc, 2012 ;

Peters et Savoie-Zajc, 2013 ; Vachon, Guillemette et Vincent, 2021). Couture, Dionne, Savoie-Zajc et Arousseau (2012) reprennent les propos de Savoie-Zajc (2005) pour faire comprendre que :

les ajustements de pratique concernent les adaptations faites par les enseignants pour combler l'écart entre un idéal à atteindre, dégagé d'une réflexion sur l'action, et une lecture de leurs pratiques (Savoie-Zajc, 2005). Sans définir formellement le concept, Savoie-Zajc (2005) situe l'ajustement de pratique dans une vision socioconstructiviste de l'innovation pédagogique en tenant compte de la subjectivité de l'individu comme acteur social stratégique. L'innovation est alors une construction personnelle par le sens que l'acteur donne à sa réalité, au sein d'une organisation professionnelle (Savoie-Zajc, 2005). Même planifié conjointement, l'ajustement de pratique demeure celui de l'enseignant puisque c'est lui qui en détermine le sens et la portée. Le rôle de l'accompagnateur est alors de provoquer la réflexion menant à une prise de conscience d'un idéal possible à atteindre [...] (p.1)

Avec tous ces ajustements, les CP doivent eux aussi faire preuve de beaucoup d'adaptations. D'inspecteurs d'école avant la Commission Parent (1963), ils deviennent des CP avec le temps (Guertin-Wilson, 2014 ; Guillemette, Vachon et Guertin, 2019). Mais peu importe le titre qu'ils ont et peu importe les changements dans leurs rôles et dans leurs tâches, ils conservent un mandat important, soit celui d'accompagner les enseignants dans leur développement professionnel.

Bref, le monde de l'éducation évolue et exige des adaptations et des ajustements constants de la part de tous les intervenants scolaires. Il est donc nécessaire, pour tous, de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel (CSÉ, 2014).

## 1.2 Développement professionnel

Malgré toutes les recherches menées sur le développement professionnel, cette notion demeure floue à tel point que, pour Uwamariya et Mukamurera (2005), il « constitue un handicap à la compréhension et à la maîtrise de certaines facettes du métier d'enseignant ainsi qu'à l'élaboration de stratégies solides de développement dans la carrière » (p.133). Ainsi,

beaucoup restent à faire pour soutenir les enseignants afin qu'ils atteignent la compréhension et la maîtrise d'une profession complexe et évolutive.

En 2001, le Ministère publie une première version d'un référentiel de 12 compétences professionnelles à leur attention (MEQ, 2001). Il souhaite ainsi guider la formation des futurs maîtres. Les universités jouent bien sûr un rôle essentiel dans leur formation initiale. Elles contribuent d'ailleurs à fournir une base pour exercer la profession (Vonk, 1988). Cependant, le CSÉ (2014) précise que cette dernière ne peut être terminale, puisque toutes les situations qui se présentent au cours de la vie professionnelle d'un enseignant sont nombreuses et variées. Ainsi, la formation initiale étant davantage vue comme un point d'entrée dans une démarche de formation continue, le CSÉ (2014) ajoute qu'il est nécessaire pour un enseignant de s'engager dans une démarche de développement de ses compétences durant tout son parcours professionnel. En effet, le personnel doit composer avec une tâche complexe et tenir compte de nombreuses variables, dont les élèves. C'est dans ce sens que s'inscrit la parution d'une deuxième édition du référentiel de compétences (MEQ, 2020). Bien que cette dernière parution soit produite en continuité avec la première de 2001, il y a tout de même quelques changements, dont le nombre de compétences et le fait que ce référentiel « vise à contribuer à la valorisation de la formation à l'enseignement et de la profession enseignante » (MEQ, 2020, p.10). En effet, les compétences s'élèvent maintenant à 13 (voir ANNEXE A) et elles doivent être développées tout au long de leur carrière.

Les recherches montrent bien les liens qui existent entre les améliorations en éducation et le développement professionnel du personnel scolaire (CSÉ, 2014 ; Guskey, 2000 ; Richard et al., 2015 ; Timperley, Wilson, Barrar et Fung, 2007). Toutes les connaissances qu'un individu construit en s'engageant dans une démarche de formation continue représentent un avantage certain pour une organisation (Bouker, 2017). D'ailleurs, ils sont encouragés à collaborer, à interagir et à développer des pratiques réflexives afin de mettre en place des pratiques efficaces et d'améliorer les résultats des élèves (CSÉ, 2014 ; MEQ, 2020), notamment par l'implantation

d'une CAP (MELS, 2011). Selon certains chercheurs, les CAP favorisent la collaboration, le développement professionnel et ultimement, la réussite des élèves (Bouker, 2017 ; Leclerc et Labelle, 2013 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013 ; Roy et Hord, 2006).

Cependant, les formations ou les accompagnements n'ont pas la même efficacité sur le développement professionnel des enseignants. Par exemple, lorsque la formation est fragmentée ou ponctuelle, elle se révèle être inefficace pour un réel changement de pratiques pédagogiques (CSÉ, 2014 ; Richard et al., 2015). De plus, ce ne sont pas tous les enseignants qui s'engagent dans une telle démarche. Ce faisant, ils n'intègrent pas de nouvelles pratiques pouvant favoriser la réussite des élèves (CSÉ, 2014). Il importe donc de connaître les principales caractéristiques d'un développement professionnel efficace. À ce propos, Elmore (2002) parle d'un consensus émanant des écrits professionnels et de la recherche. Ces recherches montrent l'importance de mettre l'accent sur un objectif précis d'apprentissage chez les élèves, sur une analyse des résultats, sur des pratiques exemplaires, sur la collaboration et sur un modèle d'apprentissage d'adulte (Elmore, 2002 ; Hunzicker, 2010) (voir ANNEXE B). En 2015, Richard et al. se penchent aussi sur la question. Ils cherchent à découvrir les modèles de développement professionnel les plus efficaces pour l'enseignement, particulièrement en lecture et en écriture chez les élèves de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire, en faisant une synthèse des connaissances. Cette synthèse permet d'établir une liste de cinq critères au développement professionnel efficace (Richard et al., 2015). Le tableau 1 les présente.

Tableau 1 : Critères au développement professionnel efficace (Richard et al., 2015)

1	Le développement professionnel devrait viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et devrait être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus.
2	Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue.
3	Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif.
4	Le développement professionnel devrait être distribué dans le temps.
5	Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique.

Fait intéressant, cette liste est en cohérence avec les travaux d'Elmore (2002), Hunzicker (2010) et Timperley et al. (2007), en ce qui a trait à la collaboration et à l'analyse des données.

Autre fait intéressant, le deuxième critère nomme la nécessité d'avoir des activités de développement professionnel étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue. En ce sens, le Ministère a sans aucun doute une telle expertise. Pour ce dernier, le développement professionnel des enseignants est primordial (<http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/>). Cette place de choix accordée par le Ministère se constate dans la variété des activités offertes. D'ailleurs, s'appuyant sur Gravel, Ouellette et Tremblay (2003), le CSÉ (2014) propose une liste d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants. Ils les regroupent en quatre grandes catégories pouvant autant faire partie intégrante de la formation initiale que de la formation continue (voir l'ANNEXE C). Parmi ces catégories se retrouvent la formation sur des connaissances spécifiques, l'enseignement en tant que tel, l'évaluation des besoins de l'école, l'autoformation par la lecture, la recherche et la communauté de pratique (CSÉ, 2014).

Toutefois, le Ministère n'est pas le seul à pouvoir assurer le développement professionnel des enseignants. L'apport des universités et des associations professionnelles est aussi important. Les universités, avec des projets de recherche-action, de recherches collaboratives, avec des formations créditées ou non créditées sont des joueurs essentiels à cet égard (Desjardins, 2015). Cependant, par le biais des modalités proposées, leur contribution au développement de compétences des enseignants, après leur formation initiale, rejoint peu de gens par rapport au nombre total d'intervenants dans l'ensemble du système scolaire (Desjardins, 2015). C'est également le cas d'associations telles que l'Association à l'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ) ou l'Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ). Par exemple, bien qu'elles offrent des moyens de

développement professionnel fort intéressants et souvent appuyés par la recherche, elles ne sont accessibles qu'à un nombre restreint d'intervenants. En effet, les contraintes budgétaires, la distance, le fait d'être membre de l'association ou le manque de suppléants freinent parfois la participation (Leroux, 2017 ; Raoui, 2019). De plus, il peut être difficile de répondre aux besoins et aux intérêts de tous les enseignants grâce à ces formations, car les raisons pour lesquelles ils s'inscrivent sont très variées. Il suffit de regarder le nombre de participants aux différentes activités offertes pour s'en convaincre. Par exemple, en 2019, le congrès de l'AÉPQ se tenait dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Sur une possibilité de 1 000 membres, près de 400 se sont présentés à l'activité (AÉPQ, 2019). Bien que cette participation soit notable, une bonne proportion de membres sont absents. Autre exemple, le 14 mai 2020, l'ACCPQ offrait une vidéoconférence aux CP du Québec. Seulement 115 d'entre eux sur une possibilité de près de 1 500 ont participé à l'activité. Cette fois, même s'il est question des CP, force est de constater que la participation est plutôt faible.

Enfin, d'autres acteurs dont l'expertise est aussi reconnue sont les CP. Toujours en ce qui a trait au deuxième critère de Richard et al. (2015), les CP proposent et animent en effet des activités d'apprentissage basées sur des données issues de la recherche. Selon L'Hostie et Boucher (2004), les CP jouent ainsi un rôle essentiel dans le développement professionnel des enseignants.

### 1.3 Rôles des conseillers pédagogiques

La Loi sur l'instruction publique (LIP) ne fournit aucune information quant à la définition des rôles et des fonctions dévolus aux CP. De plus, le ministère dans ses programmes de formation, au primaire et au secondaire, ainsi que dans les publications officielles ne fournit que peu d'informations sur leurs rôles et fonctions dans l'organisation scolaire (Guertin-Wilson, 2014). Dans le plan de classification pour les professionnels, rédigé par le Comité patronal de

négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) de 2015, on explique que l'emploi de CP :

comporte plus spécifiquement des fonctions de conseil et de soutien auprès des intervenantes et intervenants des établissements scolaires et des services éducatifs relativement à la mise en œuvre, au développement et à l'évaluation des programmes d'études, à la gestion de classe et à la didactique (p.30).

Le CPNCF (2015) fournit également une liste d'attributions plus spécifiques (voir ANNEXE D), mais dans sa recherche de 2014, Guertin-Wilson arrive à la conclusion que beaucoup de questions demeurent concernant la profession de CP. En effet, après avoir comparé les rôles et les responsabilités des CP sur le terrain avec les descriptions de ceux-ci contenus dans les références officielles, elle rappelle que leur emploi « est souvent tributaire des orientations des administrateurs des commissions scolaires ainsi que des variations financières imposées par le Ministère » (p.172) et qu'il est en pleine mutation. Par exemple, le CSÉ (2014) explique que les CP, « de dispensateurs des formations du MELS qu'ils étaient, doivent maintenant développer une approche plus collaborative et se situer davantage dans une posture d'accompagnement, au service des besoins formulés par les milieux » (p.73). En 2016, Guertin définit le rôle du CP :

comme étant une position sociale qu'exerce un individu dans un groupe, une organisation ou la société. Il se déploie à travers un ensemble d'activités, de conduites et de tâches établies ou émergentes selon les valeurs et les attentes de l'entité à laquelle il appartient ; cela devient le modèle de conduite à adopter (p.2).

Plus récemment, une recherche collaborative permet d'établir le Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019). Vachon, Guillemette et Vincent (2021), dans leur complément à ce référentiel de l'agir compétent expliquent que la notion de conseillances renvoie :

à la posture du CP lorsqu'il travaille en étroite collaboration dans le milieu, et ce, dans un but de conseiller, de former, d'accompagner et d'innover considérées comme des situations professionnelles emblématiques. La notion de conseillances renvoie alors à la capacité de se placer en démarche en demeurant centré sur le processus de réflexion plutôt que d'agir exclusivement à titre d'expert (p.6).

En complément à cette définition, il importe de bien distinguer rôle, fonction et posture. Comme nommé précédemment, l'emploi de CP comporte des fonctions de soutien et de conseil auprès des intervenants. Pour ce qui est du Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique en soutien à la réussite des élèves (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019), il présente quatre grands rôles selon des situations emblématiques, soit conseiller, former, accompagner et innover. La posture, quant à elle, est choisie et adoptée par le CP selon son rôle. Par exemple, dans son rôle de formateur, le CP adopte une posture appropriée selon l'objectif de formation afin de mener à bien ses interventions professionnelles (Guertin, 2016).

Bien que différentes recherches s'effectuent sur les savoirs, les compétences, les attributions et l'agir professionnel des CP, elles demeurent encore embryonnaires (Charlier et Biémar, 2012 ; Duchesne, 2016 ; Gagnon, 2010 ; Guertin-Wilson, 2014 ; Guillemette, Vachon et Guertin, 2019 ; Lessard, 2008). De plus, toutes ces recherches ne s'inscrivent pas dans un contexte d'implantation d'une CAP. Il n'est donc pas possible d'avoir une idée claire des rôles variés et complexes du CP, dans ce contexte précis. C'est pourquoi il importe de s'attarder à cette complexité.

#### 1.4 Complexité des rôles des conseillers pédagogiques

La majorité des CP proviennent de l'enseignement et ils font le choix de cette nouvelle carrière pour différentes raisons qui leur sont propres. Selon Draelants (2007), c'est surtout leur expertise dans un champ disciplinaire particulier (langues, sciences, mathématiques, etc.), leur approche et leurs méthodes d'enseignement efficaces auprès des élèves du primaire ou du secondaire qui leur permettent d'obtenir ce nouvel emploi. Pour Lessard (2008), si des enseignants franchissent le pas vers cette nouvelle profession, c'est qu'ils ont une bonne conception de leur rôle et de leur identité professionnelle en tant que CP. En effet, pour certains d'entre eux, cette identité se centre sur le champ disciplinaire comme le nomme Draelants (2007) ; pour d'autres, elle se centre davantage sur la relation pédagogique où ils se voient



d'avantage comme un agent de changements. Enfin, il y a ceux qui se définissent par une catégorie d'élèves ciblés, comme les CP en adaptation scolaire (Duchesne, 2016 ; Lessard, 2008).

Bref, tous ces rôles représentent un défi pour certains CP. À ce sujet, Duchesne (2016) va jusqu'à parler de tensions dans les relations établies entre les CP et ceux qu'ils accompagnent. Comme le mentionne Draelants (2007), « le CP est celui qui incarne au quotidien le changement imposé « d'en haut » et perçu de manière très négative » (p.7). Lessard et Tardif (2004) ajoutent que cette perception négative vient alourdir la tâche des CP en créant une forme de résistance puisqu'ils sont vus comme des agents de changement, leur travail étant associé à la transformation des pratiques pédagogiques. En plus, ces chercheurs affirment que pour les enseignants, les CP ont un peu « trahi leur métier » puisque ces derniers quittent la profession d'enseignant (Lessard et Tardif, 2004). Dans le même sens, les relations entre eux et les CP sont parfois difficiles parce que les rôles ne sont pas toujours clairs (Orianne et Draelants, 2010). D'une part, certains souhaitent être vus davantage comme un pair plutôt qu'un expert. Ils souhaitent développer des pratiques réflexives nécessaires et utiles pour favoriser l'autonomie de ces enseignants qu'ils accompagnent. D'autre part, les enseignants, qui vivent parfois de l'insécurité face aux multiples changements, souhaitent, quant à eux, recevoir de la part des CP des outils ou des ressources pédagogiques clé en main (Duchesne, 2016 ; Orianne et Draelants, 2010).

Donc, cet accompagnement d'adultes, qui demande des connaissances spécifiques et des ajustements, influence les rôles des CP. Malheureusement, la formation sur l'approche andragogique ne fait pas partie de leur expertise ou très peu (Duchesne et Gagnon, 2013 ; Duchesne, 2016). Pour St-Germain (2007), ils doivent apprendre « sur le tas » la fonction d'accompagnant. De plus, Guertin-Wilson (2014) montre que même dans le plan de classification des professionnels de 2011 comparativement à celui de 1980 du CPNCF « Tout l'aspect concernant la responsabilité de se tenir au courant des recherches et des innovations

a disparu : la nécessité d'avoir un temps pour lire, s'informer, chercher, apprendre n'est plus mentionnée » (p.67). Malheureusement, cet élément que Guertin-Wilson (2014) juge comme étant primordial et inhérent au travail de CP n'est pas réintégré au plan de classification du CPNCF de 2015. Raoui (2019) va dans le même sens en affirmant que « ce manque de formation reconnue peut atténuer le rôle des conseillers pédagogiques dévolu au processus d'accompagnement des enseignants » (p.55). Ainsi, l'accompagnement qu'ils réalisent au quotidien est difficile et complexe. Cette complexité est accrue par les nombreuses relations établies avec les différents acteurs scolaires (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019).

Dans un autre ordre d'idées, les CP ont de nombreux dossiers à traiter et souvent plusieurs écoles à accompagner (Houle et Pratte, 2003). Ainsi, leur tâche très chargée affecte aussi leurs accompagnements. Ce surplus de tâches constitue un autre défi pour ces professionnels en ce sens que cela les empêche parfois de bien répondre aux besoins des enseignants (Beaulne et Daneault, 2013 ; Raoui, 2019). Selon le CSÉ (2014), les compressions budgétaires ont aussi un impact sur la disponibilité des CP et sur l'attraction et la rétention de ce personnel. Ainsi, le manque de valorisation salariale de cette profession par rapport à celle de l'enseignant en décourage plus d'un (CSÉ, 2014). Malgré tout, les enseignants ont plus que jamais besoin de leurs collègues, d'experts ou de professionnels pour les aider à surmonter les défis auxquels ils doivent faire face (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010 ; Bissonnette et al., 2021 ; Leclerc et Labelle, 2013).

En somme, les CP doivent continuer de mener des actions afin de favoriser le développement professionnel de ceux qu'ils accompagnent. En ce sens, l'implantation d'une CAP semble être un dispositif d'accompagnement et de formation continue intéressant tant pour les enseignants que pour les CP (Leclerc, 2012 ; Mercier, 2011). Aussi, étant donné que la CAP influence les rôles du CP, il est nécessaire de s'intéresser à cette modalité de développement professionnel.

## 1.5 Implantation des communautés d'apprentissage professionnelles

Au cours des dernières années, le dispositif des CAP s'est taillé une place importante en éducation partout à travers le monde. Au Québec, le projet CAR<sup>4</sup> (collaborer, apprendre, réussir), financé par la *Fondation Lucie et André Chagnon*, et qui soutient les milieux dans l'implantation des CAP est devenu très populaire. Selon Bissonnette et al. (2021), « En quelques années seulement, plus de 80 % des CSS ont adhéré au projet CAR. Ce projet représente une véritable vague de fond qui déferle sur les écoles québécoises » (p.4). Cet intérêt vient sans doute du fait que de plus en plus de recherches montrent que la CAP contribue au développement professionnel de tous ses participants, amène une collaboration entre les différents intervenants et favorise la réussite des élèves. Cependant, elle présente également des obstacles, lesquels sont abordés dans la prochaine section.

### 1.4.1 Apports des communautés d'apprentissage professionnelles

Comme nommé précédemment, le développement professionnel des enseignants est un moyen efficace pour favoriser la réussite des élèves (Leclerc et Phillion, 2012). En ce sens, Leclerc et Labelle (2013) soutiennent que :

[...] les chercheurs font actuellement consensus pour affirmer l'influence positive du travail en communauté d'apprentissage professionnelle tant sur l'implantation de réformes éducatives (Edward, 2012), sur le développement de l'expertise au sein de l'école (Hord et Sommers, 2012) que sur la réussite des élèves (Hopkins et Reynolds, 2001) (p. 2).

Ainsi, le fonctionnement des CAP respecte plusieurs critères au développement professionnel efficace de Richard et al. (2015). En effet, elles permettent aux enseignants de mettre en place une évaluation systématique des résultats obtenus (critère 1), sont distribuées

---

<sup>4</sup> Le Projet CAR est une initiative de l'Association des directions générales des commissions scolaires (ADIGECS) et de la Fondation Lucie et André Chagnon. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) assure le développement et la coordination du volet accompagnement de ce projet. <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/projet-car/>

dans le temps (critère 4) et sont normalement soutenues par une direction qui exerce un leadership pédagogique auprès de son équipe (critère 5). De plus, les CAP font état de l'importance de la réalisation d'une démarche reposant sur le travail collaboratif d'une équipe-école (critère 3) et, par l'effort collectif, visent l'amélioration de l'apprentissage des élèves (critère 1). D'ailleurs, pour Leclerc (2012) « la collaboration des enseignants, plus spécifiquement le fonctionnement de l'école en CAP, constitue une excellente façon pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves » (p.1). Dans le même sens, la LIP précise que la collaboration est nécessaire pour l'enseignant afin de développer chez chaque élève le goût de l'apprentissage (LIP, art.22). De plus, à travers cette collaboration, les CAP permettent l'appropriation de contenus théoriques et pratiques afin de favoriser l'amélioration des apprentissages des élèves (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010 ; Leclerc, 2012). Finalement, elles soutiennent l'accompagnement des enseignants vers les changements de pratiques qui sont nécessaires pour bien répondre aux besoins des élèves (Mercier, 2011).

Les retombées directes du travail en CAP comme l'apprentissage sur soi, l'augmentation du SEP des intervenants scolaires, les ajustements de pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves sont concrètes (Leclerc et Labelle, 2013 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013). En prime, ces activités de développement professionnel permettent de briser l'isolement des enseignants (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). C'est d'ailleurs pourquoi de nombreux pays adoptent ce mode de fonctionnement dont le Canada où plusieurs provinces les mettent également en place (MELS, 2012 ; ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick [MÉNBN], 2009 ; ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse [MÉNÉ], 2011 ; Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007). Au Québec, le Ministère encourage même qu'une collaboration s'installe par l'entremise des CAP (MELS, 2012).

Bien que les recherches continuent de montrer des résultats favorables de la CAP sur le développement professionnel (CSÉ, 2014 ; Hord et Sommers, 2008 ; Isabelle, Grenier,

Davidson et Lamothe, 2013 ; Leclerc, 2012 ; Leclerc et Moreau, 2010 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013), il importe de mentionner que ce dispositif de formation comporte de nombreux défis et obstacles lesquels sont présentés dans la prochaine section.

#### 1.4.2 Défis et obstacles associés aux communautés d'apprentissage professionnelles

Plusieurs s'entendent pour dire que la CAP apporte une valeur ajoutée au développement professionnel des enseignants. Toutefois, de nombreux défis et obstacles sont relevés dans différentes recherches (Bissonnette et al., 2021 ; Leclerc, 2012 ; Leclerc, Phillion, Dumouchel, Laflamme et Giasson, 2013 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013). Un défi peut être surmontable en mettant en place des conditions facilitantes et un obstacle contraint une personne à renoncer à ses objectifs ou ses projets ou empêche l'individu de progresser. Peters et Savoie-Zajc (2013) les regroupent en trois catégories : le manque de ressources, le cadre de travail et la dynamique de la CAP.

Le manque de ressources est une catégorie importante. Elle concerne le manque de ressources humaines, financières, matérielles et temporelles (Leclerc, 2012 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013). Les ressources humaines font référence à l'absence de support ou de soutien de la part du CSS, à la difficulté pour la direction à se rendre disponible et à la complexité à composer avec le roulement de personnel, sans compter le manque d'habiletés pour soutenir les collègues (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010 ; Leclerc et al., 2013). Malheureusement, les compétences en accompagnement peuvent être déficientes (Lafortune, 2008 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013). Il s'agit-là d'un défi qui peut être relevé en formant adéquatement le personnel. Quant aux ressources financières et matérielles (frais de suppléance et ressources matérielles ou technologiques) elles peuvent être, dans certains milieux, un obstacle important. Enfin, la notion de temps dans les CAP est essentielle. Non seulement pour laisser au processus tout le temps nécessaire pour se mettre en place, mais aussi pour prendre du temps de qualité afin d'échanger et de partager. La CAP demande

également du temps pour planifier les apprentissages des élèves, collecter les données, suivre la progression des résultats des élèves et pour évaluer les stratégies d'enseignement utilisées en classe. Enfin, Leclerc (2012) rappelle l'importance d'être accompagné lors de ces différentes étapes.

La deuxième catégorie nommée par Peters et Savoie-Zajc (2013) est le cadre du travail. Il est ici question de la démarche d'implantation de la CAP. De plus, les partages durant la rencontre CAP sont importants, mais d'un autre côté, ils comportent parfois des longueurs et le passage à l'action se trouve retardé (Peters et Savoie-Zajc, 2013). Un autre défi non négligeable touche le rôle de chacun dans l'animation de la rencontre CAP. La gestion de l'animation est complexe surtout quand on ne sait pas très bien à qui elle revient. Finalement, implanter une CAP demande une organisation, une planification et une régulation constante ce qui est nouveau pour tout le monde d'où l'importance d'un accompagnement constant (Leclerc, 2012 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013).

La troisième catégorie concerne la dynamique de la CAP. Selon plusieurs chercheurs, la CAP fait ressortir de nombreuses différences chez les enseignants en ce qui a trait à leurs connaissances, leurs stratégies d'enseignement, leurs valeurs, leurs croyances, leurs attitudes, etc. (Leclerc, 2012 ; Leclerc et al., 2013 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013). De plus, la CAP leur demande l'adhésion à une responsabilité partagée à l'égard de la réussite des élèves. Elle est d'autant plus difficile à obtenir que les enseignants soient trop souvent habitués à être isolés. Ainsi, ces différences entraînent une inégalité dans le partage et dans l'engagement des participants. Il est alors difficile de les inciter à changer de pratiques si leurs différences sont trop grandes, surtout en ce qui a trait à la compréhension du fonctionnement de la CAP et à l'adhésion à cette responsabilité partagée. Pourtant, ces différences pourraient être riches au niveau du développement professionnel des enseignants et pourraient également constituer un défi intéressant. Pour Leclerc (2012) :

[...] l'expertise interne ne suffit pas toujours à alimenter le besoin de ressourcement et le rôle d'un conseiller pédagogique ou d'un consultant externe

peut s'avérer avantageux, à condition que l'appui soit bien ciblé et intimement synchronisé avec les besoins identifiés par les enseignants de manière à permettre de combler certaines lacunes chez les élèves (p. 11).

Bien qu'il soit intéressant que les savoirs d'expérience des enseignants soient ainsi reconnus, il semble que la CAP ait un réel besoin d'être nourrie, d'être soutenue afin que les participants ne fassent pas fausse route ou ne répètent pas les mêmes erreurs partagées (Bissonnette et al., 2021 ; Dionne et al., 2010 ; Timperley, 2011). Timperley (2011) va exactement dans ce sens :

La recherche de solutions sans se référer à ce qui a déjà démontré son efficacité soulève la possibilité très réelle de réinventer la roue et de gaspiller un temps d'apprentissage précieux pour les enseignants et les élèves. Au pire, elle aboutit à la mise en place de stratégies inefficaces pour résoudre des problèmes urgents (p. 43).

Ainsi, la pratique réflexive, les remises en question et les ajustements que la CAP demande sont exigeants pour les enseignants (Dufour et al., 2019 ; Leclerc, 2012 ; Mukamurera et Dembélé, 2021 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013). La CAP doit alors pouvoir s'appuyer sur la recherche, sur des spécialistes dont l'expertise est reconnue, sinon elle risque fort d'être limitée aux compétences de ses participants (Bissonnette et al., 2021 ; Richard, 2018).

Autre élément à considérer en ce qui a trait à ces trois catégories de défis et d'obstacles associées à la CAP, c'est la dimension affective. En effet, l'accompagnement des enseignants dans leurs changements de pratique peut se révéler ardu surtout si cette dimension est négligée. Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) vont jusqu'à dire qu'il y a « un risque qu'un processus contre-productif s'installe et nuise ainsi au développement du praticien, en suscitant chez ce dernier une attitude réfractaire envers un type de dispositif comme la communauté d'apprentissage » (p.38). Peters et Savoie-Zajc (2013) ajoutent qu'une CAP engendre parfois de l'insécurité chez les participants, surtout en raison des partages, des échanges et de la possibilité d'ouvrir sa classe à des collègues. Les conflits relationnels, ou au contraire, les amitiés influencent la qualité de la collaboration dans l'équipe. Il importe donc d'aborder la dimension affective non pas de façon émotive, mais de façon stratégique, voire critique surtout

dans un contexte de formation d'adultes (Lafortune, 2021). En effet, les accompagnateurs, dont les CP doivent porter un regard critique qui aide à reconnaître les malaises afin de mieux intervenir et sécuriser les personnes les plus déstabilisées (Duchesne et Gagnon, 2014 ; Lafortune, 2021).

Dans ce contexte d'implantation d'une CAP, peu de recherches ont analysé le travail des CP. Duchesne (2016) s'est bien penchée sur les défis qu'ils vivent au regard de leurs rôles. Malgré tout, les recherches sur l'accompagnement réalisé par des CP demeurent sommaires. S'appuyant sur des chercheurs tels que Houle et Pratte (2007), Laprise, Bessette et Lussier (2009), Pineault (2010) et St-Pierre (2005), Duchesne (2016) explique qu'au Québec, c'est le travail des CP en milieu collégial qui fait l'objet de quelques recherches. Plus récemment, Raoui (2019) tente de mieux comprendre l'accompagnement d'enseignants par le CP dans le contexte de l'école. Cependant, il n'aborde pas cet accompagnement dans le contexte d'implantation d'une CAP lequel intéresse cet essai.

En somme, les CP jouent différents rôles sur le développement professionnel des enseignants, particulièrement en contexte d'implantation d'une CAP, mais peu de recherches sont effectuées à ce sujet dans ce contexte précis. Cela peut-être en raison de la complexité des rôles qu'ils peuvent jouer auprès d'une équipe-école, d'autant que les CP proviennent pour la plupart de la profession enseignante et qu'ils reçoivent très peu de formations sur la conseillancé pédagogique. Leclerc et Labelle (2013) ainsi que Dufour et al. (2019) rappellent bien que le fonctionnement en CAP a des avantages certains sur la réussite des élèves et sur le développement professionnel des enseignants. Toutefois, cette démarche est plus efficace si elle est soutenue par « un accompagnement bien orchestré où la pratique réflexive occupe une place centrale » (Leclerc et Labelle, 2013, p.10). Comme ce sont les CP qui ont pour tâche principale de conseiller, de former et d'accompagner les enseignants (Gagnon et Duchesne, 2013), réfléchir sur leurs rôles est d'autant plus important.



## 1.6 Problème de recherche

Les CP doivent connaître leurs rôles. Ils doivent s'adapter, changer et développer de nouvelles compétences. Ainsi, l'accompagnement à offrir aux membres du personnel scolaire s'ajuste au fil du temps afin de développer des compétences de haut niveau chez les enseignants (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019). Même si le développement professionnel est bien documenté, des questions demeurent, particulièrement, en ce qui concerne les CP qui contribuent à cette formation continue. Ceux-ci ont à s'approprier de nouvelles modalités de formation qui influencent le rôle de chacun, comme c'est le cas avec les CAP. Cette appropriation, de la part des CP, est d'autant plus importante que le manque de formation de ces derniers, en contexte d'implantation d'une CAP et de formation d'adultes, fait en sorte que les efforts fournis ne donnent pas toujours le rendement attendu en ce qui a trait au développement professionnel des enseignants (Duchesne, 2016 ; Leroux, 2017). De plus, les perceptions et la compréhension des rôles des CP de la part des équipes-écoles influencent leur accompagnement et la collaboration avec celles-ci.

Charlier et Biémar (2012) expliquent que la pratique d'accompagnement par des CP, formés d'abord pour être des enseignants s'avère complexe. En effet, Draelants (2007) nomme le besoin de ces professionnels de trouver un équilibre entre leur rôle d'ex-pair et celui d'expert. Cette recherche d'équilibre est difficile d'autant que les enseignants ont souvent une perception négative d'eux (Duchesne, 2016). Si les enseignants ont le sentiment que le changement vient « d'en haut » alors des tensions surviennent inévitablement entre les pairs et les ex-pairs (Draelants, 2007 ; Duchesne, 2016). De plus, le manque d'habiletés de certains CP en accompagnement ne fait qu'exacerber ces tensions. Ce dernier point représente d'ailleurs un obstacle lors de l'implantation d'une CAP (Peters et Savoie-Zajc, 2013).

Cependant, selon Leclerc (2012), la présence du CP se révèle tout de même cruciale lors de l'implantation d'une CAP à la formation générale des adultes, mais cet apport ne peut

être vérifié auprès des enseignants du secteur jeune accompagnés dans le cadre de sa recherche. L'étude de Leclerc (2012) montre également l'importance d'un soutien et d'un accompagnement :

[...] sur une période suffisamment longue et de façon soutenue afin que les enseignants travaillent de concert, aient confiance en leurs capacités de faire évoluer tous les élèves dans leurs apprentissages, puissent développer l'expertise nécessaire et surtout se risquent à faire les ajustements de pratiques en salle de classe (p.26).

Ainsi, concernant les défis rencontrés quant à la place des CP dans l'accompagnement d'une CAP au primaire, des chercheurs s'entendent pour dire qu'il y a encore matière à réflexion (Isabelle et al., 2013 ; Leclerc, 2012 ; Leclerc et al., 2013 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013).

Bref, bien que les travaux de Duchesne (2016), Guertin-Wilson (2014) et le plan de classification du CPNCF de 2015 permettent d'avoir une idée des rôles et des tâches des CP et bien que Vachon, Guillemette et Guertin (2019) fournissent le référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques, force est de constater qu'il y a encore des clarifications à apporter quant aux rôles des CP au regard du développement professionnel des enseignants, particulièrement dans un contexte d'implantation d'une CAP. Encore aujourd'hui, en 2021, il existe plusieurs disparités entre les recherches et la réalité quotidienne des CP.

### 1.7 Question et objectifs

Étant donné les nombreuses connaissances développées durant les dernières années, mais le peu de recherches s'intéressant à l'accompagnement des CP en lien avec les dimensions du développement professionnel, particulièrement dans un contexte d'implantation d'une CAP, une question s'impose alors :

**« Quels sont les rôles du CP relativement à chacune des dimensions du développement professionnel de l'enseignant dans un contexte d'implantation d'une CAP ? »**

Les deux objectifs découlant de la question sont 1) identifier les points forts et les points à améliorer de ma pratique de CP, 2) proposer des pistes d'amélioration. Pour être en mesure de répondre à ces deux objectifs, des concepts tels que le développement professionnel, l'accompagnement et la CAP doivent être définis. Le chapitre suivant permet de s'en faire une meilleure compréhension.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Le chapitre 1 a permis de situer la problématique de cet essai. La réflexion nécessaire sur les rôles du CP relativement aux dimensions du développement professionnel d'enseignants du primaire se situe dans un contexte particulier, soit celui d'une CAP. Toutefois, pour bien comprendre les différents rôles des CP auprès d'une équipe-école, il importe de clarifier des concepts comme le développement professionnel, l'accompagnement et la CAP.

Ce chapitre présente d'abord le développement professionnel à partir des perspectives et des dimensions qui le constituent (Mukamurera, 2014 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Il est ensuite question d'accompagnement. Pour le rendre efficace, le CP doit développer un bon SEP. De plus, l'approche andragogique comporte des éléments que les CP doivent connaître puisqu'ils accompagnent des adultes. Enfin, accompagner sans se méfier des pièges y étant associés peut amener les CP dans des situations difficiles. Finalement, ce chapitre présente les caractéristiques de la CAP ainsi que ses stades d'implantation.

#### **2.1 Développement professionnel**

Le développement professionnel est un sujet documenté et au cœur des programmes de formation à l'enseignement. Dans les écrits scientifiques comme dans les écrits professionnels, ce sujet est encore à éclaircir puisqu'il demeure confondu avec des termes comme formation continue, perfectionnement ou développement pédagogique (MEQ, 1999 ; Mukamurera, 2014). Selon Mukamurera (2014), son caractère polysémique nécessite des repères clairs et stables pour mettre en place des actions cohérentes et pertinentes aux transformations du métier d'enseignant. En ce sens, le CSÉ (2014) retient la définition formulée par Wells (1993) :

Le développement professionnel peut certainement être associé à une forme d'apprentissage professionnel où les enseignantes et les enseignants

s'associent à d'autres professionnels [au premier chef leurs pairs] pour trouver des solutions à des problèmes rencontrés antérieurement et actualisés dans des artefacts physiques et intellectuels. Ce faisant, ils développent de nouvelles façons d'agir et de comprendre, mais peuvent également transformer de façon radicale le contexte dans lequel s'inscrivent leurs actions (p.144 ; traduit et cité dans CSÉ, 2014, p.28)

Cette définition fait ressortir la collaboration, le partage d'expertise devant faire partie d'une CAP. En s'associant à d'autres professionnels, les participants créent un espace d'échanges et de réflexion, ce qui favorise les changements de pratique. Pour les chercheuses Uwamariya et Mukamurera (2005), le développement professionnel se définit comme « [...] un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (p.148). Ces auteures envisagent donc le développement professionnel selon deux perspectives : développementale et professionnalisante. La section suivante les définit.

#### 2.1.1 Perspectives du développement professionnel

La perspective développementale propose une vision linéaire, c'est-à-dire qu'elle est caractérisée par des stades qui se succèdent chronologiquement (Uwamariya et Mukamurera, 2005). La perspective axée sur la professionnalisation est, quant à elle, vue comme la construction dynamique de l'identité professionnelle de la personne en formation (Mukamurera, 2014).

Selon la perspective développementale, le développement professionnel est perçu comme une croissance personnelle et professionnelle. Cette croissance apporte des modifications, des ajustements de comportements, d'attitudes, de valeurs, d'habiletés ou des façons de penser différentes avec l'accumulation d'expérience. Ces ajustements se font par étapes ou stades chronologiques ayant leurs propres caractéristiques (Mukamurera, 2014). Il s'agit donc d'une vision surtout temporelle.

Pour ce qui est de la perspective axée sur la professionnalisation, ce concept met plutôt de l'avant l'engagement de l'enseignant dans son cheminement professionnel : apprendre et réfléchir sur sa pratique. L'enseignant acquiert, consolide, renouvelle des savoirs, des compétences dans des contextes variés (la pratique, la réflexion, les échanges, les collaborations, la formation, etc.) afin de construire son identité professionnelle. (CSÉ, 2014).

Ainsi, la définition de Uwamariya et Mukamurera (2005) n'est pas complète si les deux perspectives ne sont pas abordées. En puisant dans ces deux perspectives, Mukamurera (2014) considère le développement professionnel des enseignants :

[...] comme un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise. (p.12)

Ce qu'il faut retenir de ces deux approches, c'est qu'elles sont complémentaires l'une de l'autre et qu'elles permettent une transformation des pratiques. Mukamurera (2014) va plus loin en distinguant six dimensions complémentaires du développement professionnel des enseignants : les dimensions personnelle, pédagogique et didactique, disciplinaire, critique, collective et la dimension organisationnelle et institutionnelle.

#### 2.1.2 Dimensions complémentaires du développement professionnel

Mukamurera (2014) s'inspire de plusieurs travaux, tant sur le plan du développement professionnel que sur les savoirs des enseignants et leur travail (Elliott, 2003 ; Lessard et Tardif, 2004 ; Portelance, 2000). À la suite de ses propres travaux sur les besoins de soutien des enseignants débutants, Mukamurera (2014) extrait ces six dimensions mentionnées antérieurement.

La dimension personnelle touche les aspects psychologiques, affectifs et identitaires de la personne. Elle concerne la perception de soi, les préjugés, les valeurs, les représentations et le SEP de la personne. Cette dimension considère également les qualités, les compétences personnelles nécessaires à des pratiques efficaces dans un contexte qui exige des interactions humaines.

La dimension pédagogique et didactique fait appel aux « savoir-faire en classe ». La dimension pédagogique s'intéresse aux relations entre les élèves, aux relations entre maître-élèves et à l'organisation de la classe pour favoriser les apprentissages. La dimension didactique, quant à elle, s'intéresse à la transmission d'un savoir savant et des démarches propres à chaque discipline. Ainsi, ces deux dimensions abordent le processus enseignement-apprentissage, mais par des angles différents. Ces « savoir-faire en classe » doivent être mobilisés de façon efficace et pertinente. De plus, l'utilisation de ressources variées (intellectuelles, affectives, matérielles et humaines), tant pédagogiques que didactiques doit être efficiente.

La dimension disciplinaire met en valeur l'importance de la connaissance de la matière à enseigner et de son évolution. Par exemple, le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire devient, en 2017, Histoire du Québec et du Canada (MÉES, 2017). Les enseignants reçoivent alors de la formation sur le contenu disciplinaire, mais aussi didactique, afin de répondre aux attentes du nouveau programme et développer les compétences des élèves.

La dimension critique se concentre sur des habiletés réflexives. Ces dernières doivent se développer avec le temps. S'accorder du temps de réflexion sur sa pratique quotidienne est essentiel pour réussir également à prendre en compte divers enjeux sociaux.

La dimension collective se centre, quant à elle, sur des habiletés collaboratives. Ces habiletés deviennent nécessaires et démontrent leur efficacité dans un contexte où les CAP prennent de plus en plus de place dans les écoles. La collégialité, le partage d'expertise, les échanges et la collaboration entre les divers acteurs du milieu sont nécessaires pour la réussite éducative des élèves.

La dimension organisationnelle et institutionnelle concerne les autres responsabilités des enseignants. Après leur mission première qui est d'enseigner à des élèves, d'autres responsabilités sont déterminées par différentes instances. Au Québec, la LIP et la convention collective des enseignants demandent à ces derniers de collaborer à la formation de leurs futurs collègues et de les accompagner lors de leur insertion professionnelle. De plus, les changements qui touchent l'ensemble du système éducatif finissent par aboutir au niveau de l'école. Dans son développement professionnel, l'enseignant doit apporter sa contribution aux orientations et au projet éducatif de son école. Il doit même participer aux débats sur l'éducation et aux enjeux de sa profession.

Malgré le fait que ces dimensions peuvent paraître nombreuses, Mukamurera (2014) mentionne qu'elles se développent sur le long terme. À la lumière de ces définitions du développement professionnel, il faut comprendre que la tâche des CP est très complexe. Comme mentionné antérieurement, ces derniers proviennent le plus souvent du personnel enseignant et ce passage exige une rupture entre l'enseignement à des élèves et l'enseignement à des adultes (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019). En effet, pour la plupart des CP, intervenir auprès d'adultes s'apprend sur le terrain. Ainsi, même s'ils connaissent bien la réalité de l'enseignement, des programmes et des principales pratiques pédagogiques, peu d'entre eux sont formés pour accompagner d'anciens collègues (Duchesne et Gagnon, 2013 ; Gagnon, 2010).



Dans la prochaine section, il est question d'accompagnement par des CP. Cet accompagnement est abordé selon trois composantes : le SEP, les principes andragogiques et les pièges associés à l'accompagnement. Afin de mieux comprendre cet accompagnement, on présente le SEP de l'accompagnateur et de l'accompagné, lequel joue un rôle central dans la réussite des différentes activités que ces personnes entreprennent. L'approche andragogique est ensuite décrite. Cette approche est nécessaire lors d'un accompagnement d'adultes, en l'occurrence des enseignants du primaire, car elle peut contribuer à avoir un impact positif dans leurs changements de pratique. Finalement, les pièges associés à l'accompagnement, dans lesquels les CP peuvent tomber, sont présentés.

## 2.2 Accompagnement

Les CP ont plusieurs mandats, dont celui d'accompagner divers intervenants en éducation. Pour Charlier et Biémar (2012), « l'accompagnement est une relation qui aide la personne accompagnée à être le maître d'œuvre de son projet » (p.21). Dans l'accompagnement, il y a l'idée de changements, d'évolution, de construction ou de co-construction. Il y a inévitablement une relation qui s'installe entre des personnes. Selon Arpin et Capra (2008), l'accompagnement se définit :

[...] comme un soutien pédagogique au développement professionnel continu des enseignants. Il est centré sur l'acte d'apprendre de l'enseignant et sur le développement de ses compétences professionnelles au regard de sa pratique. Ce soutien se concrétise, lors de la mise en œuvre par l'accompagnateur médiateur, d'un processus réflexif et métacognitif favorisé par l'interaction et la coopération avec les pairs. Il favorise le renouvellement des pratiques par le réinvestissement des apprentissages réalisés en salle de classe auprès des élèves. (p.26)

Selon ces auteures, la dimension pédagogique revêt une importance capitale dans le développement professionnel des enseignants. Il est indispensable que l'accompagnateur place « l'acte d'apprendre au cœur de ses interventions » (Arpin et Capra, 2008, p.28). Les CP qui accompagnent doivent donc permettre une prise de conscience des pratiques pédagogiques, efficaces ou non. Cette réflexion suscite un engagement qui, selon Timperley

(2011), permet une réelle transformation des pratiques. Ainsi, les CP sont d'abord et avant tout en soutien à des personnes qui sont en situation d'apprentissage (Lafortune et Deaudelin, 2001). Ce que L'Hostie et Boucher (2004) appellent « être avec ».

Enfin, selon Bandura (1997), la compétence d'une personne n'est pas le seul facteur à sa réussite ou à l'accomplissement d'une tâche. En effet, il semble que le SEP soit tout aussi important. S'appuyant sur les propos de Paré (1989), Arpin et Capra (2008) vont dans le même sens en expliquant « qu'il n'y a pas de transformation pédagogique qui ne soit précédée d'une transformation intérieure de la personne » (p.4). La prochaine section explique davantage ce concept de SEP. L'accompagnement étant perçu comme dynamique et fluctuant selon différents facteurs, dont le SEP des participants, il est important de s'y attarder. D'autant que ce dernier joue également un rôle essentiel dans la réussite des activités que les CP et les enseignants entreprennent, comme les rencontres CAP.

### 2.2.1 Sentiment d'efficacité personnelle

Au cours des dernières années, les relations entre le SEP des enseignants, leurs pratiques pédagogiques et la réussite des élèves ont souvent été étudiées (Skaalvik et Skaalvik, 2007). Certains chercheurs, dont Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), ont analysé les relations entre le SEP de l'enseignant et ses pratiques éducatives auprès d'élèves présentant des difficultés comportementales. D'autres, comme Duchesne et Gagnon (2013) se sont intéressées au SEP des CP. Tous s'entendent pour dire que chaque personne est constamment influencée par son SEP pour prendre des décisions, faire des choix ou poser des actions. Par conséquent, le développement professionnel d'un enseignant ne peut se faire sans considérer l'apport important du SEP de chacun puisqu'il « concerne les jugements et les croyances qu'entretient la personne à propos de ses compétences, de ses ressources et de ses capacités à réaliser une tâche attendue » (Duchesne et Gagnon, 2014, p.74). Selon Bandura

(1997), le SEP se construit à partir de quatre sources : 1) les expériences antérieures ; 2) les expériences vicariantes ; 3) la persuasion verbale et 4) les états physiologiques.

D'abord, les expériences antérieures positives sont clairement efficaces au développement d'un bon SEP. Comme l'affirment Gaudreau, Nadeau, Verret et Massé (2017), lorsque des obstacles se présentent et que les efforts fournis pour les surmonter mènent à un succès, le SEP devient fort et résilient. En revanche, lorsque les efforts fournis mènent à des échecs répétés, le SEP diminue et affecte l'efficacité de la personne à réaliser des tâches. Autrement dit, ce sont toutes les situations vécues par la personne et la possibilité de réussir associée à celles-ci qui ont le plus d'impact sur son SEP (Duchesne et Gagnon, 2014).

Une autre source au développement d'un SEP efficace est l'expérience vicariante. Pour Bandura (1997), il s'agit de la deuxième source la plus importante. Les individus portent des jugements sur leurs aptitudes en se comparant aux autres. Ils apprennent en regardant les autres, en les écoutant et en les observant. Pour les CP, permettre à l'enseignant de vivre un maximum d'expériences vicariantes constitue une bonne pratique. L'analyse de vidéos de pratiques pédagogiques efficaces ou l'observation d'un collègue en classe en sont de bons exemples. Chez les CP, cette source est prédominante. Toutefois, Duchesne et Gagnon (2014) nomment la difficulté pour les CP de profiter de cette source :

[...] puisque [ces derniers] ont rarement l'occasion d'œuvrer en collaboration avec leurs collègues CP et qu'ils sont plus souvent qu'autrement voués à un travail solitaire (Houle et Pratte, 2007), ils ne peuvent bénéficier pleinement des avantages qu'offre l'observation de formateurs modèles (p.39).

Afin de s'assurer d'un bon SEP, la troisième source nommée par Bandura (1997) est la persuasion verbale qui est vraiment à prendre en compte par les CP, car elle joue un rôle important lors de l'accompagnement. Les commentaires des autres influencent les croyances de la personne accompagnée quant à ses chances de réussite. Il importe alors de permettre aux enseignants accompagnés d'être entourés de gens significatifs et crédibles qui croient en leur potentiel.

Finalement, la dernière source présentée par Bandura (1997) est l'état physiologique. Gaudreau et al. (2017) parlent, quant à eux, de l'expérience émotionnelle et physiologique. En effet, les états physiologiques et émotionnels sont des indicateurs quant au SEP d'une personne lors d'une situation donnée. Par exemple, lorsque la personne ressent un bien-être, elle possède un sentiment de contrôle et son intérêt augmente tout comme son SEP. Au contraire, si elle vit un stress ou un mal-être, elle ressentira une perte de contrôle et son SEP diminuera.

Ainsi, le SEP varie selon la personne et la situation dans laquelle elle se retrouve. Pour Raoui (2019), le SEP des CP constitue un facteur d'influence du problème relatif au processus d'accompagnement. En effet, il mentionne qu'un faible SEP peut amener des CP à éviter l'accompagnement et affirme que l'accompagnement d'adultes crée souvent un malaise qui remet parfois en question le rôle des CP. Ainsi, ces derniers peuvent malheureusement être amenés à offrir un accompagnement peu uniforme et de faible qualité. Ces remises en question sur leur rôle, en plus des autres défis ou des autres tâches complexes qui composent leur quotidien, portent atteinte à leur SEP (Duchesne et Gagnon, 2014) et ce sont souvent les nouveaux CP qui se sentent les moins compétents (Duchesne et Gagnon, 2013). Lors de leur recherche sur le développement du SEP chez une dizaine de CP, Duchesne et Gagnon (2013) ont identifié trois catégories de stratégies assurant le développement et le maintien du SEP de ceux-ci.

Tableau 2 : Stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes (Duchesne et Gagnon, 2014)

<b>Catégories</b>	<b>Stratégies</b>
Stratégies relationnelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observer et écouter les apprenants</li> <li>• Prendre en compte l'expérience et le potentiel des apprenants</li> <li>• Recourir à des pratiques effectives de communication</li> <li>• Recourir au soutien des collègues ou du superviseur</li> <li>• Analyser, comprendre, résoudre</li> </ul>
Stratégies de gestion du travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recourir à des pratiques efficaces de gestion des tâches</li> <li>• Se préparer rigoureusement et méthodiquement</li> <li>• Recourir à des pratiques efficaces de gestion du temps et de l'espace</li> <li>• Développer ses compétences professionnelles</li> </ul>
Stratégies d'attitude	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être positif, confiant</li> <li>• Doser, équilibrer</li> <li>• Relativiser, faire la part des choses</li> <li>• Connaître ses forces et ses limites</li> </ul>

Les CP doivent donc se sentir utiles et avoir la conviction qu'ils peuvent réussir à satisfaire de façon adéquate les demandes des enseignants. De plus, s'ils savent comment adopter des stratégies d'accompagnement favorisant un SEP efficace dans un contexte d'accompagnement d'adultes. Ils permettent à tous d'accroître leur SEP et le leur, par le fait même. Encore faut-il que les CP aient des connaissances et des compétences en ce qui concerne la formation et l'accompagnement d'adultes (Gagnon, 2010 ; Lessard, 2008). Selon Houle et Pratte (2007), c'est ce qui constitue leur rôle premier. Cet accompagnement d'adultes appelé « approche andragogique » est traité dans la section qui suit.

### 2.2.2 Approche andragogique

L'andragogie est la pédagogie adaptée aux besoins des adultes en formation et réfère aux principes liés à l'apprentissage des adultes (Boudreault, 2004 ; Boufettal, Hermas, Noun et Samouh, 2009). Pour Health Nexus Santé (2003), l'andragogie est même vue comme un art. En effet, le climat relationnel entre l'accompagnateur et l'accompagné adulte demande une façon de faire particulière. Les compétences de la personne accompagnatrice reposent sur la sollicitude, l'art de l'écoute, le questionnement et la rétroaction. Quant à la personne accompagnée, elle se place dans une démarche de questionnement critique par rapport à sa pratique, ce qui constitue une dimension importante de son développement professionnel. Pour Charlier et Biémar (2012), il est essentiel que l'accompagnateur adopte une certaine :

posture qui se traduit par des attitudes de bases [...] : respecter une déontologie, accepter sa fragilité, être au service d'un projet qui ne nous appartient pas, être patient, être flexible, être congruent, accepter l'incertitude, donner une place à l'accompagné, avoir le souci de le rendre autonome, faire confiance... (p.22)

Dans le même ordre d'idées, Paul (2012) parle de la nécessité d'adopter une posture d'accompagnement. Lorsque l'accompagnement se met en branle, respecter les principes d'andragogie permet aux CP de maintenir la motivation de l'enseignant et de susciter son engagement à participer activement à ses apprentissages. Selon Legendre (2005), l'andragogie

est vue comme une discipline éducationnelle dont l'objet est la formation d'adulte. Il associe huit grands principes à cette discipline : 1) apprendre de son expérience ; 2) respecter les besoins de l'adulte ; 3) respecter le rythme d'apprentissage ; 4) respecter le style d'apprentissage ; 5) faciliter le processus d'apprentissage ; 6) tenir compte des expériences antérieures ; 7) encourager l'autonomie et 8) croire dans le potentiel de chaque apprenant.

Pour Knowles (1990), ces principes sont plutôt au nombre de six et ce sont ces derniers qui sont pris en compte dans le cadre de cet essai. Repris par plusieurs auteurs (Boufettal et al., 2009 ; Health Nexus Santé, 2003 ; Consortium national de formation en santé [CNFS], 2013), ces principes sont les suivants :

- 1) Les adultes ne s'instruisent que s'ils en ressentent le besoin. Pour les accompagnés, les apprentissages doivent donc être utiles dans leur quotidien. Ils doivent pouvoir réinvestir rapidement. Par exemple, dans le contexte d'une CAP, si celle-ci vise l'apprentissage de la lecture, mais que les enseignants souhaitent améliorer les résultats des élèves en mathématique, l'engagement de ces derniers s'avère difficile. La CAP doit alors contrer des résistances tout simplement parce qu'il n'a pas été possible dès le départ d'aller chercher l'adhésion de tous.
- 2) Les adultes apprennent par la pratique. Ils apprennent mieux lorsqu'ils jouent un rôle actif, autant dans la prise de décision, dans la planification des apprentissages des élèves que lors de l'exécution de la tâche ou de son évaluation. Boudreault (2017) explique que pour apprendre, l'apprenant doit être actif émotivement, physiquement et mentalement.
- 3) L'apprentissage des adultes repose sur les expériences vécues. Ainsi, ce principe rejoint les expériences antérieures de Bandura (1997) qui affirme qu'elles jouent un rôle important dans le SEP. Ce bagage d'expériences teinte les nouveaux apprentissages. De plus, les adultes progressent en résolvant des problèmes liés à la réalité. Cette résolution de problèmes, surtout

lorsqu'elle est partagée avec des pairs, devient très efficace, par exemple dans le contexte des CAP.

- 4) L'apprentissage doit être accompagné de réflexion. Zeichner (1994) parle de réflexion dans et sur l'action.
- 5) Les adultes doivent se sentir respectés. Ils veulent être guidés et non jugés. Les progrès de l'adulte vont passer par les échanges et non par le contrôle. De plus, la reconnaissance de la valeur des expériences de vie et de travail et la confiance mutuelle sont des signes de respect. Plus les enseignants ont confiance en leurs capacités d'enseigner, d'intéresser les élèves et de bien gérer leur classe, plus ils ont une influence positive sur la motivation, l'apprentissage et le rendement scolaire (Organisation canadienne de l'éducation [OCDE], 2016).
- 6) L'accompagnement doit se dérouler dans une atmosphère de confiance, une atmosphère détendue. Aussi surprenant que cela puisse paraître, les enseignants mémorisent mieux les informations dans une atmosphère non scolaire.

Dans l'ensemble, les CP soutiennent les enseignants et doivent maintenir un équilibre entre les exigences du développement professionnel pour la réussite des élèves et l'autonomie qu'ils doivent leur laisser. C'est à l'intérieur de ce défi que se trouvent souvent des pièges associés à l'accompagnement.

### 2.2.3 Pièges associés à l'accompagnement

Les CP doivent constamment s'adapter aux différentes situations qu'ils rencontrent ainsi qu'aux gens qu'ils accompagnent. Dans un contexte d'implantation d'une CAP, plusieurs

pièges peuvent se présenter. Un piège peut être vu comme une zone aveugle<sup>5</sup> pour soi (Luft et Ingham, 1955). En effet, la relation établie avec la personne accompagnée suscite inévitablement un vécu émotif (Bernier, Arteau et Papin, 2005). Elle peut faire surgir un stress ou des tensions dans lesquels, grâce à différents mécanismes de défense, un accompagnateur va se réfugier pour se protéger, pour ne pas sentir des émotions dérangeantes ou pour ne pas réveiller des blessures. Un piège est donc une difficulté liée à un besoin non comblé, une peur ou un enjeu important pour les accompagnateurs. À cette occasion, les accompagnateurs, ici des CP, n'arrivent plus à établir une relation efficace et bienveillante avec l'enseignant qu'ils accompagnent. Les CP tombent dans un piège, dans leurs pensées limitatives ou contraignantes. Ces pièges affectent directement le SEP et conséquemment la qualité des services reçus par les enseignants (Duchesne et Gagnon, 2013).

Bernier et al. (2005) ont présenté huit pièges possibles associés à l'accompagnement dans le contexte d'une CAP. Ces pièges sont détaillés dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Pièges associés à l'accompagnement (Bernier, Arteau et Papin, 2005)

<b>1. Piège du sauveur</b>	On se donne le mandat de changer la collectivité (et/ou ses instances). On a tendance à faire à sa place pour lui éviter trop de travail et à la prendre en pitié.
<b>2. Piège de la police</b>	On recourt à une forme ou à une autre d'autorité pour changer la collectivité ou le groupe à tout prix. On cherche à contrôler le processus et à demander des comptes.
<b>3. Piège du réalisme</b>	On bloque la créativité et la recherche de solutions novatrices en appuyant trop sur le réalisme. Il faut parfois décrocher des préoccupations trop concrètes pour innover.
<b>4. Piège du rêve</b>	Le piège inverse est également vrai. On fait croire aux gens que tout est possible, qu'on peut tout faire et qu'il s'agit juste d'avoir de la volonté !
<b>5. Piège de l'expert</b>	On pense que la meilleure chose que le groupe puisse faire, c'est d'écouter nos conseils et avis. On a tendance à ne pas accepter des définitions imparfaites et incomplètes des situations.
<b>6. Piège de l'omniscience</b>	On tente d'aider les individus ou les collectifs dans des champs de compétences qui ne sont pas les nôtres plutôt que d'aller chercher une aide extérieure.

<sup>5</sup> En 1955, Luft et Ingham ont élaboré la « fenêtre Johari » où il était question, entre autres, de la zone aveugle qui constitue un piège. Elle est un outil intéressant pour nous renseigner sur notre façon de communiquer avec l'autre et comprendre l'image que nous renvoyons à l'autre. Elle est constituée de quatre zones : publique, cachée, aveugle et inconnue. Encore aujourd'hui, ces fenêtres sont utilisées en psychoéducation et en accompagnement (voir l'ANNEXE E).



<b>7. Piège de nos propres enjeux</b>	On ne fait pas apparaître clairement nos propres intérêts dans le processus (ou ceux de notre organisation). On tente d'amener le changement dans une certaine direction, à l'insu de ceux qu'on accompagne.
<b>8. Pièges des grilles</b>	On tente de suivre le changement de façon linéaire à travers un processus de développement planifié en étapes, comme s'il s'agissait d'une feuille de route. On néglige de prendre en compte le contexte et les enjeux ici et maintenant.

Le tableau explique bien ce qui se passe lorsque l'accompagnement des enseignants se vit et que les CP ne sont pas à l'écoute ni des participants aux CAP ni de lui-même. Accompagner, c'est donc amorcer un processus de changement, mais ce processus est complexe et parsemé de pièges. Les CP doivent se rendre compte rapidement des pièges dans lesquels ils tombent afin d'éviter la création d'une dynamique difficile, voire néfaste, de laquelle il peut être alors difficile de se dégager une fois qu'elle est en place. Différentes stratégies, connaissances et compétences doivent alors être déployées par les CP pour favoriser le développement professionnel chez les accompagnés (Duchesne et Gagnon, 2014 ; Lessard, 2008 ; Paul, 2004). Ils doivent apprendre à se connaître, à faire une prise de recul et à comprendre les gains et les pertes vécues lorsqu'ils tombent dans l'un de ces pièges. Ils pourront ainsi les surmonter et réaliser un accompagnement plus efficace. Ce dernier peut alors favoriser le développement professionnel des enseignants surtout, lorsque des choix d'intervention judicieux, en lien avec les besoins des adultes, sont faits. C'est sans doute pourquoi Mukamurera (2014) rappelle la nécessité pour l'enseignant de mieux comprendre son travail. Cela vaut également pour les CP.

L'accompagnement demande ainsi une posture d'accompagnement : une posture éthique, de non-savoir, de dialogue, d'écoute et émancipatrice (Paul, 2004). Par exemple, en adoptant une posture éthique, il est possible d'éviter de tomber dans le piège du sauveur, donc de ne pas se substituer à l'enseignant. La posture du non-savoir permet de ne pas jouer à l'expert. Ce faisant, le CP « [...] privilégie l'intelligence qui naît des échanges, du dialogue avec l'autre, et non des théories en surplomb. Il soutient un questionnement plutôt que l'affirmation » (Paul, 2004, p.16). Donc, la complexité de la tâche des CP est montrée par tout ce qu'ils doivent

prendre en compte, c'est-à-dire les dimensions du développement professionnel, les besoins des enseignants, leurs connaissances des principes andragogiques, leurs stratégies d'accompagnement et leur connaissance des pièges pouvant survenir à n'importe quel moment, en particulier dans un contexte où les relations sont importantes, comme c'est le cas lors des rencontres CAP.

### 2.3 Communauté d'apprentissage professionnelle

Dans le milieu de l'éducation, tellement en mouvance, les besoins de développement professionnel de tous les acteurs scolaires se font sentir. Les CP jouent un rôle important dans la formation continue des enseignants, mais choisir le bon dispositif de formation n'est pas toujours chose facile. Depuis quelques années, plusieurs milieux se tournent vers la CAP afin d'assurer un développement de compétences chez leurs enseignants.

#### 2.3.1 Caractéristiques des communautés d'apprentissage professionnelles

Dans une recension des écrits très récente, Mukamurera et Dembélé (2021) font état de formes et de terminologies variées autour des communautés : communauté de pratique, CAP, école-communauté ou communauté d'apprentissage tout court. D'ailleurs, en 2010, étant eux-mêmes engagés dans une démarche de recherche et d'accompagnement en ce qui a trait au développement professionnel d'enseignants, Dionne et al. (2010) cherchent à définir la notion de communauté d'apprentissage (CA). Inspirés des travaux de Schussler (2003), ils proposent alors une définition comportant trois dimensions soit cognitive, affective et idéologique. Ces chercheurs insistent sur la présence de la dimension affective lors de l'implantation d'une communauté, d'autant que tous les autres dispositifs de développement professionnel mettent davantage l'accent sur la dimension cognitive et idéologique. Ils font entrer dans la dimension affective les échanges, le partage et l'entraide entre les collègues, l'ouverture qu'elle demande envers les autres, la prise de conscience de leurs valeurs et leurs

pratiques et celles des autres membres de la communauté (Dionne et al., 2010). La CAP, quant à elle, demande la même ouverture, mais il ne semble pas y avoir de consensus pour la définir (Mukamurera et Dembélé, 2021). Pour Peters et Savoie-Zajc (2011), la CAP est un :

[...] dispositif de formation continue qui rassemble un groupe de personnes volontaires. Celles-ci souhaitent continuer d'apprendre et de se développer. Un tel dispositif vise à la fois l'apprentissage de l'individu, membre de la CAP, et l'apprentissage collectif. [...] les membres apprennent à analyser ensemble des problèmes issus de la pratique, ils développent une terminologie commune pour nommer des situations et ils se donnent des objectifs de groupe pour soutenir la réussite scolaire des élèves, but central d'une CAP (p.38).

Leclerc et Labelle (2013) vont dans le même sens en nommant le but premier de la CAP, c'est-à-dire l'amélioration de l'apprentissage et la réussite des élèves. Ainsi, parmi toutes les définitions recensées de la CAP, il ressort tout de même des dénominateurs communs : apprendre ensemble, collaborer, interagir et avoir un intérêt commun (Mukamurera et Dembélé, 2021). Dufour et al. (2009) les résument en trois idées maîtresses qui sous-tendent le travail d'une CAP : 1) l'accent est mis sur l'apprentissage des élèves et « [...] corollairement, pour que l'organisation parvienne plus efficacement à aider tous les élèves à apprendre, il faut que les adultes qui en font partie poursuivent eux-mêmes sans cesse leur apprentissage » (p.13) ; 2) il faut mettre en place une culture de collaboration où chaque intervenant est responsable de la réussite de chaque élève ; 3) la CAP adopte une orientation axée sur les résultats. Pour évaluer l'efficacité de ce qui a été mis en place dans la classe, la CAP se concentre sur les résultats, lesquels témoignent de l'apprentissage des élèves (Dufour et al., 2019).

Ainsi, la définition proposée par Mukamurera et Dembélé (2021) regroupe tous ces éléments. Pour eux, la CAP en milieu scolaire est :

un regroupement de professionnels scolaires qui travaillent en collaboration autour d'un but commun, interagissent, réfléchissent ensemble de manière continue et constructive, partagent des ressources et des expériences et apprennent avec et par les pairs dans une perspective de développement professionnel continue et bien évidemment, dans une perspective d'amélioration des apprentissages des élèves (Mukamurera et Dembélé, 2021).

Pour bien comprendre la CAP, connaître ses caractéristiques spécifiques peut s'avérer utile. Dans les écrits scientifiques, le nombre de caractéristiques varie (Dufour et al., 2019 ;

Fullan, 2005 ; Hord et Sommers, 2008 ; Mukamurera et Dembélé, 2021). Cependant, dans le cadre de cet essai, ce sont les six caractéristiques nommées par Peters et Savoie-Zajc (2013) qui sont retenues. La figure 2 les présente.

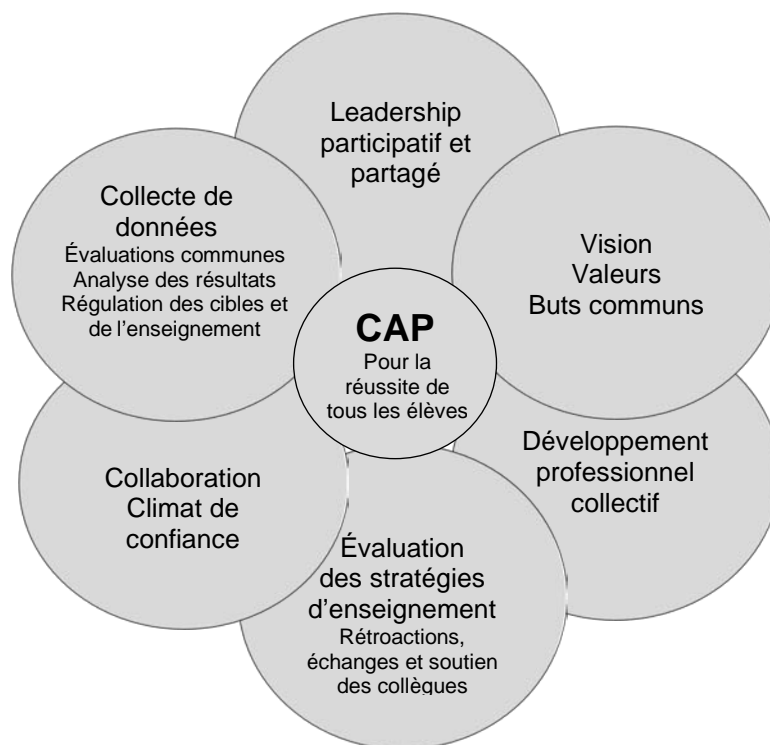


Figure 1 : synthèse des six caractéristiques d'une CAP

La CAP s'appuie donc sur un leadership participatif. En ce sens, Isabelle et al. (2013) parlent de leadership partagé, c'est-à-dire que tous les membres d'une CAP peuvent exercer ce leadership, de l'enseignant à la direction. Elle repose également sur une vision, des valeurs et des buts communs. Elle vise particulièrement l'engagement des participants afin de favoriser la réussite des élèves. Cette dernière devient une responsabilité collective. De plus, la CAP soutient un développement professionnel collectif des enseignants. Ce développement se base sur les besoins des élèves et sur des actions concrètes. La CAP nécessite alors une pratique réflexive qui fait l'objet d'échanges pour un enrichissement mutuel des pratiques pédagogiques et évaluatives. Elle encourage l'évaluation des stratégies d'enseignement déployées dans les classes. Ce faisant, elle procure un environnement favorable pour que toute l'équipe collabore

et pour que ses membres apprennent ensemble. Cependant, pour assurer un bon fonctionnement, un respect mutuel et un climat de confiance sont nécessaires. Finalement, la CAP s'appuie sur une collecte de données. À la suite de passations d'évaluations communes, une analyse des résultats d'apprentissage des élèves s'effectue en équipe et permet de réguler les cibles à atteindre et d'ajuster les stratégies d'enseignement choisies (Dufour et al., 2019 ; Dufour et Eaker, 2004 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013). Ces caractéristiques ou tâches de la CAP prennent du temps à s'installer ; elles se déploient dans le temps à leur rythme.

### 2.3.2 Stades de développement des communautés d'apprentissage professionnelles

Ces caractéristiques se développent jour après jour et ne sont donc pas toujours présentes dès le début. D'ailleurs, il est important d'accepter que ce processus demande beaucoup de temps. La CAP va grandir en maturité au fur et à mesure de l'expérimentation. Ainsi, les chercheurs ont observé différents stades de développement (Leclerc, 2012 ; Dufour et al., 2019 ; Mukamurera et Dembélé, 2021). Le tableau suivant montre les stades de développement de la CAP selon Mukamurera et Dembélé (2021).

Tableau 4 : Stades de développement de la CAP (Mukamurera et Dembélé, 2021)

<b>1. Conscientisation</b>	À ce stade, il faut s'assurer que les équipes-écoles prennent conscience du changement. Chacune d'elles travaille sur les représentations que chaque membre se fait de la CAP.
<b>2. Initiation</b>	C'est un stade de prise de décisions. L'équipe décide de tenter l'expérimentation du travail en CAP.
<b>3. Implantation</b>	La CAP se met en route. L'équipe s'approprie le mode de fonctionnement.
<b>4. Institutionnalisation</b>	C'est le moment où la CAP devient mature. Elle a une identité propre, elle s'affirme, mais surtout, l'équipe dispose de conditions physiques et humaines favorables. La culture de collaboration s'est installée dans l'équipe.
<b>5. Socialisation et le rayonnement</b>	La CAP montre un transfert des acquis. Elle rayonne au-delà des murs de l'école. Des partages et des échanges s'étendent dans la communauté dans un sens plus large.

Ce qu'il faut comprendre des stades d'implantation, c'est qu'ils se développent selon chacune des caractéristiques. Ainsi, une CAP peut être au stade d'implantation en ce qui concerne sa culture de collaboration, mais être encore au stade de la conscientisation pour la culture de données (Dufour et al., 2019 ; Leclerc, 2012). Il est donc primordial de s'accorder du temps et ne pas perdre de vue les raisons qui poussent une école à amorcer l'implantation des CAP.

L'engouement du milieu de l'éducation pour les CAP ne semble pas vouloir diminuer (Bissonnette et al., 2021), sans doute en raison des retombées positives dans les milieux en ce qui a trait à la réussite des élèves. Cependant, pour assurer la pérennité de la CAP au sein d'une école, celle-ci doit être bien comprise, organisée, soutenue et les rôles de chacun doivent être bien définis (Dionne, Savoie-Zajc et Couture, 2013 ; Dufour et al., 2019). Les enseignants jouent bien entendu un rôle crucial en ce qui a trait à la réussite de leurs élèves. Lors des rencontres CAP, ils s'engagent, questionnent, échangent et partagent un savoir d'expérience qui favorise leur propre développement professionnel. D'autres intervenants comme la direction, des orthopédagogues, des orthophonistes, des CP ou même des chercheurs peuvent se joindre à la CAP afin d'enrichir les pratiques pédagogiques de chacun.

En Ontario, lors d'une recherche sur le leadership partagé, Isabelle et al. (2013) ont observé le rôle important de ces autres intervenants dans le développement professionnel des enseignants, dont celui des CP qui a été reconnu comme étant essentiel au bon déroulement de l'implantation d'une CAP. En fait, c'est grâce à la complémentarité de différents acteurs que la réussite des élèves peut être visée (Hallinger, 2003 ; Marzano, Waters et McNulty, 2005).

Au Québec, depuis quelques années, près de 60 CSS ont amorcé le déploiement des CAP (Bissonnette et al., 2021). Dans le contexte d'implantation d'une CAP, les directions d'école ont le mandat d'assurer le leadership de leurs CAP. Toutefois, ces directions peuvent être soutenues par un CP qui joue alors un rôle d'animateur, d'accompagnateur ou de formateur

(Mukamurera et Dembélé, 2021). Lors de l'expérimentation de l'implantation des CAP à la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais<sup>6</sup>, l'implication du CP, jumelée à celle de la direction et à l'engagement de chacun des membres de l'équipe-cycle, est considérée comme une condition gagnante (Mercier, 2011). En ce sens, des chercheurs expliquent que « l'accompagnement de la communauté d'apprentissage par une personne-ressource pourra être garant de la durabilité du processus collaboratif, en apportant le soin nécessaire à la dimension affective » (Dionne et al. 2010, p.38). Leclerc (2012) montre d'ailleurs qu'il est nécessaire d'offrir du soutien et de l'accompagnement lors de l'implantation des CAP, ce qui devrait en assurer l'autonomie éventuelle de la CAP (Mercier, 2011).

En somme, les rôles que peuvent jouer les CP dans le développement professionnel des enseignants qu'ils accompagnent sont complexes, particulièrement dans un contexte d'implantation d'une CAP. Le schéma organisationnel suivant permet d'avoir une vue d'ensemble des relations existant entre les différents concepts clés définis antérieurement.

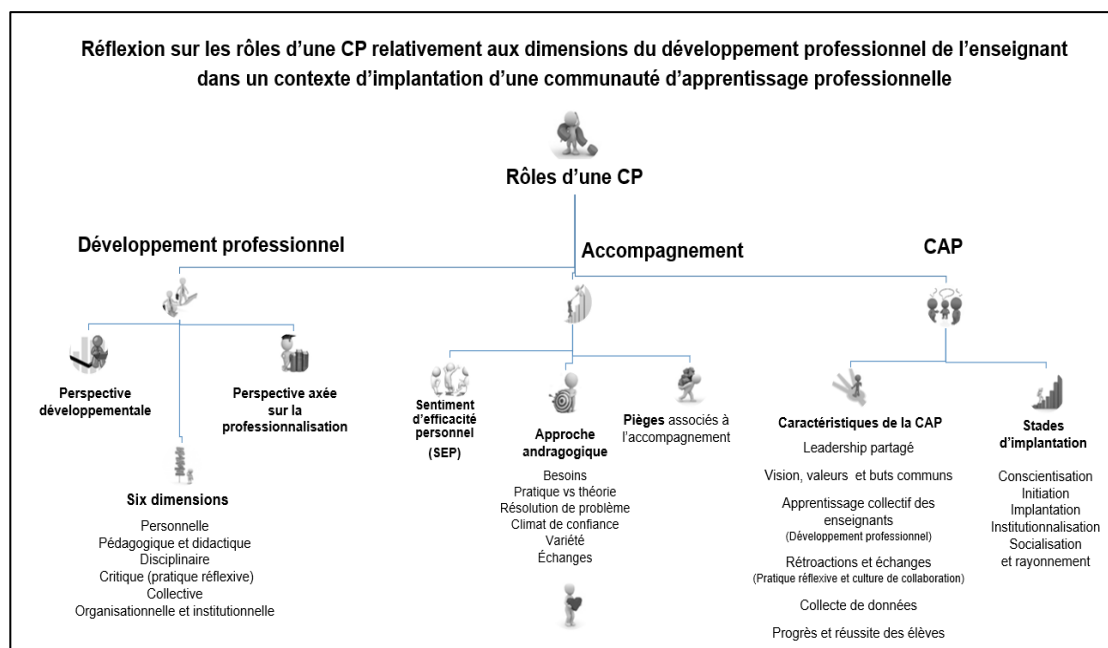


Figure 2 : Schéma organisationnel sur les trois concepts retenus

<sup>6</sup> Aujourd'hui, CSS des Portages-de-l'Outaouais.

Les CP doivent être conscients de l'interdépendance des deux perspectives du développement professionnel chez les enseignants. De plus, cette interdépendance joue en leur faveur s'ils prennent en compte les dimensions à développer selon leurs besoins. Ils doivent faire en sorte que leur accompagnement respecte les principes andragogiques afin de permettre le développement et le maintien d'un bon SEP chez les enseignants. De plus, plusieurs pièges associés à l'accompagnement doivent être évités ou à tout le moins amoindris. Finalement, le développement professionnel des enseignants peut bénéficier du contexte d'une CAP en respectant ses caractéristiques et en acceptant que son implantation se fasse selon ses propres stades de développement.

Le chapitre suivant présente le récit de pratique, matériel de recherche choisi pour répondre à la question de recherche et atteindre les objectifs de cet essai. Ce dernier permet de réfléchir sur les rôles d'une CP relativement au développement professionnel d'enseignants dans un contexte d'implantation d'une CAP.



## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce troisième chapitre définit le matériel de recherche choisi dans le cadre de cet essai. Ainsi, la rédaction de récits exemplaires de pratique semble être un moyen tout désigné en raison de « l'absence de formation à la fonction de CP et le peu de ressources de soutien pour les conseillers en exercice » (Cantin, 2015, p.11). De plus, la réflexion sur la pratique se révèle être efficace comme formation continue (Desgagné, 2005 ; Schön, 1983). Le récit de pratique est donc un moyen intéressant pour réfléchir sur les rôles d'une CP relativement aux dimensions du développement professionnel dans un contexte d'implantation d'une CAP. Les CP doivent être des praticiens réflexifs. Ce rôle important permet des ajustements constants à leurs interventions. En ce sens, l'utilisation de récits exemplaires pour relater et analyser des situations d'accompagnement vécues est donc un choix pertinent et approprié. Dans la prochaine section, on définit ce qu'est un récit de pratique, on explicite les procédures relatives à sa rédaction et à son analyse et on justifie sa pertinence.

#### 3.1 Définition du récit exemplaire de pratique

Le récit de pratique est une méthode narrative utilisée dans plusieurs domaines comme en sciences sociales, en évaluation ou en sciences de l'éducation. Pour Mucchielli (1969), il s'inscrit dans le développement de la méthode de cas « pédagogie fondée exclusivement sur l'analyse (dans certaines conditions) de cas, c'est-à-dire d'histoires vraies concernant le domaine d'action qui est celui de la formation prévue » (p.10). Si la méthode de cas privilégie la situation problème et demande une prise de décision, le récit de pratique propose, quant à lui, des problèmes déjà résolus.

Le récit de pratique ne fait donc pas que décrire le problème, il donne accès à son analyse. Selon Desgagné (2005), le récit de pratique permet d'exercer un sens de la

délibération et un jugement de pratique et c'est par la narration que le récit prend vie. Pasquini (2013) reprend les propos de Genette (1966) qui explique « qu'un récit est la représentation d'un événement ou d'une suite d'événements, réels ou fictifs, par le moyen du langage, et plus particulièrement du langage écrit » (p.2). Cependant, le récit de pratique n'a rien de fictif. Il sert à comprendre des pratiques réelles et exemplaires. Exemplaires, non pas parce que ces pratiques sont des exemples à suivre, mais bien parce que le récit présente des exemples d'une pratique (Pasquini, 2013). Pour Desgagné (2005), le récit est porteur d'enseignement pour soi et pour d'autres et c'est ce qui en fait son exemplarité. Toutefois, il serait réducteur de penser que le récit exemplaire de pratique ne sert qu'à comprendre certaines pratiques. Il sert également à développer des savoirs, car « son histoire est susceptible d'offrir un héritage issu de la pratique » (Desgagné, 2005, p.3).

Le récit de pratique est donc vu comme un moyen pour le praticien réflexif de développer des savoirs par la reconstruction narrative d'un événement passé. Desgagné (2005) nomme trois savoirs importants :

Savoir professionnel pour l'ouverture sur le jugement pratique et la compétence délibérative, savoir d'action pour l'ancrage dans les situations indéterminées<sup>7</sup> de la pratique et savoir d'expérience pour la reconstruction narrative d'un événement du passé [...] (p.29).

Les histoires racontées permettent ainsi d'avoir accès à une démarche de délibération et de résolution de problèmes, de connaître et de comprendre des événements où le jugement pratique a été mis à l'épreuve et par conséquent, elles méritent d'être données en exemple (Desgagné, 2005). Selon Schön (1983), le praticien réflexif est à l'œuvre dans les récits de pratique puisqu'une sorte de dialogue s'installe entre la situation problématique, l'histoire type elle-même et la réflexion sur cette situation. Pour Schön (1987), cette réflexion est vue comme une « conversation réflexive » avec lesdites situations afin de mieux comprendre les interventions et les enjeux du contexte de pratique (Desgagné, 2005 ; Pasquini, 2013). C'est

---

<sup>7</sup> Desgagné (2005) parle de situations indéterminées, c'est-à-dire imprévisibles, le contexte d'enseignement ou d'accompagnement étant variable ou influencé par de nombreux éléments, telles que les caractéristiques personnelles ou les circonstances particulières des situations.

grâce à cette analyse, à cette réflexion que les apprentissages se concrétisent. Pour arriver à un tel résultat, il importe de tenir compte de certaines composantes lors de la rédaction d'un récit exemplaire de pratique.

### 3.2 Rédaction d'un récit exemplaire de pratique

La rédaction d'un récit exemplaire de pratique exige de respecter certaines composantes, car il ne s'agit pas seulement de raconter son expérience ou une simple anecdote. Tilman (1996) insiste sur le fait que le récit de pratique doit être transférable ou à tout le moins, utile à quelqu'un d'autre. Dans le même ordre d'idées, selon Desgagné (2005), les récits de pratique doivent avoir une visée de formation et être construits de manière à pouvoir représenter des histoires types. D'ailleurs, l'auteur présente cinq types de récits « témoignant de cinq façons différentes par lesquelles les enseignants ont choisi de « se dire » en tant que praticiens et de révéler, par ce « dire », autant de facettes de la pratique délibérative, telle qu'ils la conçoivent » (p.53). Le tableau 4 fournit une vue d'ensemble de cette typologie.

Tableau 5 : Synthèse des cinq types de récits selon Desgagné (2005)

<b>Types de récit</b>	<b>Type de problème</b>	<b>Angle de pratique</b>	<b>Rôle de l'enseignant</b>	<b>Moteur de l'intervention</b>
Récit D'EXPLORATION	une impasse à dénouer	une aventure dans l'inédit	un improvisateur sage et prudent	un impératif de situation
Récit D'ACCOMPLISSEMENT	un appel à s'engager	une mission sociale à accomplir	une personne en service	un impératif de conviction
Récit D'INITIATION	une épreuve à traverser	un apprentissage sur soi	un artisan de son identité	un impératif de survie
Récit D'AFFIRMATION	un incident à gérer	un code de pratique à préserver	un gardien des règles	un impératif de nécessité
Récit D'ADAPTATION	une perte de repères à assumer	un fonctionnement à mettre à jour	un aiguilleur avisé	un impératif d'ajustement

Deux types de récits de pratique sont utilisés dans le cadre de cet essai : le récit d'initiation et le récit d'adaptation. Chacun des récits aborde trois dimensions : sa visée d'exemplarité, sa structure narrative et son message livré (Desgagné, 2005). Reprenant les propos de Desgagné (2005), Cantin (2015) explique bien que le récit doit permettre au lecteur

de prendre connaissance des faits, mais surtout, qu'il doit révéler la pratique délibérative de l'auteur du récit de pratique. Il doit inclure « la réflexion qui a mené à la décision d'agir d'une certaine manière dans un contexte donné » (Desgagné, 2005, cité dans Cantin, 2015, p.62). Afin d'avoir une vue d'ensemble des deux récits de pratique choisis, le tableau 5 présente leurs composantes définitives telles que proposées par Desgagné (2005).

Tableau 6 : Vue d'ensemble de deux types de récits et leurs composantes définitives selon Desgagné (2005)

RÉCIT D'INITIATION	Dans le récit d'initiation, l'enseignant choisit de nous révéler sa pratique délibérative sous l'aspect d'une expérience initiatique (visée d'exemplarité). Cette expérience formatrice s'articule autour d'une épreuve à traverser (structure narrative) qui sera l'occasion privilégiée d'un apprentissage à faire (message livré) pour l'enseignant.
RÉCIT D'ADAPTATION	Dans le récit d'adaptation, l'enseignant choisit de nous révéler sa pratique délibérative sous l'aspect de la mise à jour d'un cadre de fonctionnement éprouvé (visée d'exemplarité). La mise à jour s'articule autour d'une perte de repères (structure narrative) qui sera l'occasion de développer une ouverture à l'ajustement (message livré).

Bien qu'il soit essentiel de comprendre ces trois composantes du récit de pratique, ce ne sont pas les seules caractéristiques utilisées par Desgagné (2005). Il mentionne aussi l'importance de rédiger au « je ». L'utilisation de la première personne permet de comprendre le point de vue de l'intervenant, en l'occurrence un CP. Cela permet de livrer sa propre compréhension du problème et de démontrer sa logique d'intervention. Pour Legendre, Desgagné, Gervais et Hohl (2000), rédiger à la troisième personne, c'est présenter de l'extérieur le problème alors que la rédaction à la première personne équivaut à une présentation de l'intérieur, avec les yeux de celui qui le vit. Desgagné (2005) parle alors d'une dimension construite du problème.

Une autre caractéristique de la rédaction du récit est le contexte. Habituellement, le récit exemplaire de pratique des enseignants traite d'événements de la vie de la classe. Dans le cadre de cet essai, les événements traitent plutôt de la pratique professionnelle d'un CP (Cantin, 2015). L'analyse du récit pourra donc permettre de saisir les rôles du CP dans un contexte spécifique en lien avec les dimensions du développement professionnel.

### 3.3 Analyse d'un récit exemplaire de pratique

Le but de rédiger des récits de pratique est bien sûr d'apprendre, d'analyser sa pratique et de réguler son action. Pour des auteurs tels que Brumer (1996), Larouche (2000), Desgagné (2005), Lincoln et Guba (1985), c'est le potentiel interprétatif et non généralisable des récits de pratique qui importe. En ce sens, Fortin (2019) explique que « l'analyse d'un récit permet l'interprétation, la construction ou la reconstruction de savoirs » (p.44). Cette analyse, bien qu'elle puisse se faire à l'aide d'une grille de lecture ou d'un cadre de référence théorique, peut être réalisée de façon plus intuitive (Legendre, 2005). Ainsi, la confrontation entre intuition et théorie permet d'enrichir ou de modifier l'interprétation qui en est faite.

Dans la préface de Pasquini (2013), Desgagné aborde trois postures pour le chercheur qui travaille à partir de récits de pratique. Selon lui, ces postures permettent de légitimer le savoir d'expérience de l'auteur du récit. Avec la rédaction de deux récits de pratique, ces trois postures ont énormément de sens. D'abord, la posture narrative adoptée en rédigeant et en rendant explicite ce savoir d'expérience. Ensuite, la posture analytique utilisée permet de considérer et de dégager le savoir suggéré, et ce, en effectuant une prise de recul face à chacun des récits. C'est pourquoi un effort de théorisation pour ne pas rester sur des perceptions est nécessaire. Cet effort permet ainsi de mieux cerner les apprentissages possibles. Enfin, la posture pédagogique s'intéresse à la manière dont de futurs CP pourraient s'approprier un savoir à partir de l'utilisation des deux récits. Cette dernière posture montre bien la pertinence de rédiger et d'utiliser les récits exemplaires de pratique comme matériel de recherche.

### 3.4 Pertinence du récit de pratique

Les récits de pratique ont un pouvoir d'apprentissage (Desgagné, 2005). Étant donné que les CP sont peu formés, les récits semblent être une voie intéressante pour favoriser leur propre développement professionnel. Raoui (2019) explique que ce manque de formation

influence l'accompagnement réalisé auprès d'une équipe d'enseignants. Ils doivent donc eux aussi se développer professionnellement. St-Pierre (2005) précise qu'il existe différentes modalités de formation continue pour les CP, mais selon plusieurs auteurs « une formation pertinente à des professionnels en exercice, tels que les CP, devrait faire une grande place à la pratique réflexive ou à la réflexion dans l'action et sur l'action » (Cantin, 2015, p.57). L'utilisation des récits de pratique est donc très pertinente puisque ces derniers se révèlent être un moyen efficace de délibération et de réflexion sur sa pratique. Cantin (2015) fait d'ailleurs remarquer que dans le cas des CP, la réflexion sur la pratique est « d'autant plus pertinente qu'il n'existe pas de savoirs savants enseignés dans les universités » (p.57), enfin, pas jusqu'à récemment<sup>8</sup>. Ainsi, l'approche de Desgagné (2005) est utilisée dans cet essai, notamment parce que l'auteur souligne que l'utilisation des récits de pratique en recherche comme en formation « s'inscrit dans l'intérêt que nous portons au développement du savoir de la pratique, conçu dans la perspective du praticien réflexif et dans l'esprit de la méthode des cas » (p.206-207).

Finalement, les récits exemplaires de pratique permettent non seulement de réfléchir sur sa pratique, mais aussi d'analyser les différentes dimensions du développement professionnel des enseignants. En ce sens, à l'aide de cas ou de démonstrations, Cantin (2015) soutient que « les praticiens réfléchissent à leur perception du problème et aux théories, points de vue et critères mis en pratique. Par la prise de conscience de ces phénomènes, ils analysent, critiquent et reconstruisent leur pratique » (p.57). Ainsi, le prochain chapitre présente les deux récits de pratique. Les deux situations ont lieu lors de la réalisation des rencontres CAP dans les écoles primaires accompagnées par la CP. Chacun des récits montre le rôle des CP au regard des dimensions du développement professionnel des enseignants dans ce contexte d'implantation d'une CAP.

---

<sup>8</sup> Depuis 2011, l'Université de Sherbrooke offre un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en conseillances pédagogiques (12 crédits). Il constitue un parcours de professionnalisation élaboré en partenariat avec divers centres de services. Il s'adresse aux personnes qui exercent un rôle-conseil en éducation (conseillères et conseillers pédagogiques, orthopédagogues, enseignants-ressource et autres types de personnel scolaire).

## CHAPITRE 4

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION

Le chapitre 4 contient les deux récits de pratique choisis. Chacun d'eux présente une situation vécue par une CP qui doit faciliter l'implantation de CAP dans cinq écoles primaires. À la suite de la narration, une analyse est effectuée en utilisant les dimensions du développement professionnel des enseignants, les composantes de l'accompagnement et les caractéristiques de la CAP ainsi que les stades de développement de cette dernière. Cette analyse permet de mieux saisir les rôles de la CP auprès des personnes accompagnées. De plus, elle identifie les points forts et les points à améliorer et propose des pistes d'amélioration de sa pratique de CP.

#### 4.1 Deux récits de pratique pour mieux accompagner le développement professionnel des enseignants

Le premier est un récit d'initiation. Il présente une expérience initiatique. Comme Desgagné (2005) l'explique, le récit commence par l'ouverture où une mise à l'épreuve de soi est présentée. Ensuite survient la descente aux enfers ou la confrontation avec le problème. C'est le début de la péripétie. Desgagné (2005) parle de ce moment comme d'une remise en question ou d'un recadrage du problème. Pasquini (2103) reprend les propos d'Aristote qui « définit la péripétie comme un retournement de situation » (p.3). La démarche transformatrice ou la résolution du problème peut se mettre en place. Finalement, la clôture du récit présente les résultats, les apprentissages de la démarche transformatrice.

Le second est un récit d'adaptation. Il présente quant à lui une mise à jour d'un cadre de fonctionnement. Comme dans le premier récit, le second commence par l'ouverture où une mise en contexte de la perte des repères est présentée par rapport au cadre de fonctionnement habituel. Elle provoque différentes manifestations chez le sujet. C'est le moment de la remise en question par rapport au cadre de fonctionnement habituel (Desgagné, 2005). L'ajustement

par lequel le cadre est modifié est mis en place, pour finalement clôturer le récit par l'appréciation de la perte de repères grâce à un retour sur l'événement.

#### 4.1.1 Premier récit : Un caillou dans le soulier !

En 2016, mon CSS a pris le virage des CAP. Durant un an, les directions d'établissement des secteurs jeune et adulte et les CP avons été formés par un formateur externe sur les stades d'implantation et sur le fonctionnement d'une CAP. Ce dispositif de formation continue devait permettre une amélioration des résultats des élèves, un partage d'expertise chez les enseignants et un leadership pédagogique exercé par la direction de l'école. Cette dernière devait même en venir à dire que c'était « sa » CAP ! Comme CP, notre rôle était alors limité à l'accompagnement de ces CAP. Nous n'étions plus des experts d'une discipline, mais un expert de la CAP. Ce changement de rôle était quelque peu déstabilisant pour nous, les CP.

En septembre 2017, tout était en place pour commencer dans les écoles, du moins le pensions-nous. Les services éducatifs ont alors choisi la lecture comme compétence à développer dans les CAP. Ces dernières devaient donc porter sur l'amélioration de cette compétence seulement. Ce choix était basé sur la recherche et non sur les besoins des milieux. Afin d'apporter un soutien supplémentaire et servir de modèle, le formateur externe a accompagné deux équipes-écoles à la première rencontre CAP, de la première séquence seulement. Ces rencontres d'une heure par équipe-cycle étaient prévues aux deux semaines sur une période de sept semaines environ. Ces deux écoles ciblées faisaient partie des cinq écoles que je devais accompagner. Je devais par la suite présenter mes observations aux autres CP, réparties dans d'autres écoles.

À ce moment, je me sentais privilégiée et rassurée de pouvoir observer le formateur externe à l'œuvre, même si je n'allais pouvoir le faire que lors de deux rencontres. Le



changement de rôle, c'est-à-dire ne plus pouvoir partager mon expertise en français me questionnait beaucoup, je devais être une experte en CAP seulement. Heureusement, les directions que j'accompagnais étaient appréciées dans leur milieu et, à ma connaissance, exerçaient un bon leadership. Ainsi, je pourrais observer ces directions en action et mieux comprendre mon rôle d'accompagnateur et non plus d'expert. De plus, je connaissais presque tous les participants de chacune des équipes-écoles. Certains d'entre eux avaient suivi la formation en enseignement stratégique que j'avais offerte quelques années auparavant. Cette formation-accompagnement avait été fort appréciée et avait réellement amené un changement de pratiques dans la classe. De plus, un lien de confiance s'était installé entre eux et moi et cette possibilité de travailler à nouveau ensemble semblait en ravir plus d'un. Cependant, d'autres m'étaient moins connus, plus particulièrement ceux de l'éducation préscolaire. Comme je n'étais pas une CP qui avait de l'expérience en maternelle, je devais établir ma crédibilité auprès d'eux et créer ce lien de confiance qui me semblait essentiel afin de faciliter l'implantation des CAP, surtout en lecture.

Dès les premières rencontres, j'ai réalisé que le projet CAP suscitait énormément de questions, d'inquiétudes et pour certains, des résistances. Tout était nouveau et nous avons senti, à tort ou à raison, une urgence d'agir pour implanter une première séquence d'apprentissage. Certaines écoles avaient prévu une demi-journée pour faire des choix dans les essentiels<sup>9</sup> à enseigner en lecture, pour parler d'évaluation, pour échanger sur des pratiques efficaces et pour établir une collaboration entre les différents intervenants (direction, orthopédagogue, orthophoniste, enseignants et CP). Toutefois, une demi-journée s'est révélée nettement insuffisante, créant même chez certains, une frustration. Il nous était impossible, en si peu de temps, de satisfaire notre curiosité et surtout de bien planifier, d'autant que je tentais de conserver une posture d'accompagnatrice et non d'expert. Je tentais tant bien que mal

---

<sup>9</sup> Lors de la formation sur les CAP, le formateur externe explique que l'équipe collaborative doit réfléchir à des cibles communes. Ces cibles sont choisies à l'intérieur de la progression des apprentissages et les cadres d'évaluation fournis par le Ministère parce qu'elles représentent des essentiels, des incontournables à enseigner afin de favoriser la réussite des élèves.

de retourner leurs questions, essayant de leur montrer que c'étaient eux les experts et que je ne devais pas leur apporter toutes les réponses. Le temps de réflexion jouait contre nous, mais aussi le fait que tout à coup, il n'y avait pas « d'experts » pour soutenir et enrichir la réflexion et même pas un « ex-pair », puisque je n'ai jamais enseigné au primaire encore moins en maternelle. Je sentais parfois que c'était frustrant pour tout le monde.

D'autres écoles ont fait le choix de travailler sur les mêmes sujets durant une journée complète. Ces rencontres ont été un peu plus satisfaisantes, mais là encore, j'ai senti que les équipes avaient à faire preuve d'une très grande ouverture, de flexibilité et d'adaptation. J'essayais tant bien que mal de les orienter, de les questionner afin d'organiser la première séquence, mais je ne savais pas trop jusqu'où je devais aller pour ne pas être « experte ». Certains me disaient : « On le sait que tu le sais, ce qu'on devrait faire en classe ! » Je me contentais de leur répondre que les choix devaient être les leurs et non les miens. En plus, je ne savais pas si c'était à moi d'animer, si je devais simplement coanimer avec les directions ou si je devais laisser complètement la place à la direction. En somme, je me questionnais beaucoup sur mon rôle dans cette CAP.

Malgré tout, nous nous sommes lancés. Lors de la première rencontre, la seule d'ailleurs où j'allais pouvoir observer le formateur, j'ai compris que je devais m'adapter énormément. Ce n'était pas tout à fait le déroulement attendu. Les rencontres ont continué dans toutes les écoles, mais toutes les caractéristiques de la CAP ne se mettaient pas en place aussi vite qu'on le souhaitait et notre rôle de CP n'était pas encore évident. Notre manque d'expérience à tous a, je crois, souvent orienté les discussions non pas sur les caractéristiques de la CAP, mais bien sur les incompréhensions, sur les inquiétudes et même, sur les peurs de chacun.

Nos CAP visaient la réussite des élèves par l'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces, par des prises de mesures et par l'analyse des résultats des élèves aux savoirs

essentiels ciblées par l'équipe collaborative. C'était dans les échanges que le développement professionnel de chacun devait se construire et s'enrichir. Or, pour nous tous, ces éléments n'étaient, de toute évidence, pas très clairs. Je ne savais plus où j'en étais. Je ne savais même plus si nous étions prêts à collaborer. Dans certaines équipes, je pouvais dire que c'était le cas, car la confiance était en place, mais dans d'autres, cette confiance était plus fragile. Je ne savais plus comment guider les équipes-écoles dans leurs choix des savoirs essentiels en lecture et dans la façon d'en assurer la mesure. Il fallait que nous prenions du temps pour réfléchir à ce qu'était une mesure en maternelle, en 1<sup>re</sup> année, etc. Nous étions devant un défi de taille. Nous nous sommes posé de nombreuses questions sur le programme du Ministère, sur nos choix, sur nos certitudes pédagogiques et évaluatives, sur le bulletin chiffré et sur notre jugement professionnel. Comme CP qui arrivait avec une nouvelle façon de travailler tous ces éléments, je ne me sentais pas toujours à l'aise. J'étais sans doute perçue comme l'agent de changement pour certains.

Dans la première séquence, nous avons fait plusieurs erreurs. Nous avons compris que les « mesures » devaient être des évaluations formelles basées sur nos essentiels. Toutefois, en équipe, nous n'avions pas eu le temps de bien cibler nos savoirs essentiels et la prise de mesure est vite devenue très lourde. Les enseignants de l'éducation préscolaire, pour qui une telle prise de mesure ne respectait pas l'esprit de leur programme, ont clairement indiqué que cette « culture de données » ne leur convenait pas. Pour eux, recueillir des résultats et les interpréter allait à l'encontre de leurs valeurs. Ceux du primaire ont aussi remis en question tout le processus. Ils étaient aux prises avec le manque de temps dû à l'arrivée du premier bulletin et des mesures « officielles » aux deux semaines ainsi que le manque de temps dans les rencontres d'une heure pour pouvoir réellement échanger et s'enrichir mutuellement, mais surtout, nous étions tous en remise en question face à nos choix d'essentiels en lecture. Tous ces questionnements et ces inquiétudes étaient justifiés bien sûr. Les rencontres CAP étaient devenues des occasions de nommer le stress, la peur de ne pas y arriver et tout cela ne laissait que peu de place pour parler de leurs cibles, d'évaluations encore moins, pour

réfléchir sur les stratégies d'enseignement qui s'étaient révélées efficaces pour les apprentissages des élèves.

La direction essayait tant bien que mal de soutenir les équipes, mais le climat demeurait assez lourd. J'essayais aussi de me faire rassurante, mais j'avais le sentiment que tout reposait sur mes épaules. Parfois, j'avais l'impression de ne pas être à la bonne place, de ne pas être à la hauteur. Je continuais à croire que ces équipes pouvaient faire une différence auprès de leurs élèves, malgré tout, le négatif envahissait l'espace de nos rencontres. Et puis, une enseignante m'a dit : « Tu nous accompagnes mal... » Elle venait de me confirmer que j'avais bien raison de me remettre en question. Était-ce ma façon d'animer qui ne laissait pas suffisamment de place à la réflexion et aux partages d'expertise des enseignants ? Était-ce ma façon de les aborder qui laissait à désirer ? Peut-être que je n'avais pas compris ce qu'était une CAP finalement ?

Je me suis alors rappelé qu'un enseignant, un adulte a des attentes face à une formation ou un accompagnement et je lui ai directement posé la question : « Mais, qu'est-ce que tu attendais des CAP ? » Avec sa réponse, je pouvais me réajuster. En toute transparence, elle a su faire comprendre à tous, ce qu'elle attendait de moi en réalité. Elle croyait qu'elle recevrait une formation : « Comme celle que tu nous as déjà donnée en enseignement stratégique et qui a changé positivement ma vie d'enseignante ! ». Heureusement, la direction était là ; nous étions une équipe, je n'étais pas seule. Elle a alors rappelé l'importance de dire, de nommer ses besoins, ses préoccupations, et ce, dans le respect. Elle a précisé que si des ajustements devaient être apportés, il fallait les cibler ensemble. Je suis retournée à mes notes prises durant la formation des CAP et j'ai décidé de soutenir différemment la planification du début de la prochaine séquence qui allait se vivre au mois de janvier. J'allais apporter un peu de mon expertise en français pour nourrir leur réflexion et les amener à expérimenter des stratégies d'enseignement plus efficaces avec leurs élèves.

Le formateur nous avait mentionné l'importance du matériel pédagogique, des résumés des programmes ou d'autres références à fournir aux enseignants et, surtout, à l'importance de les amener à garnir leur propre boîte à outils. En tant que CP, l'un de mes rôles est d'innover et de servir de pont entre la recherche et le terrain. J'ai donc préparé un résumé de la progression des apprentissages en lecture (MELS, 2011). J'ai aussi préparé des copies des différents documents de référence en lecture, construits par les services éducatifs, afin de les outiller davantage. J'ai aussi prévu un espace de discussion pour les laisser cibler leurs essentiels en lecture et un soutien entre les rencontres pour alléger leur tâche dans la création de grilles d'observation et d'évaluation (mesures élaborées avec les enseignantes en orthopédagogie pour se répartir le travail). Finalement, avec la direction, nous avons réorganisé les rencontres afin de leur laisser du temps pour parler de leurs pratiques, de leurs bons coups et de l'évolution de leurs élèves. Nous voulions mettre l'accent sur le positif pour favoriser un changement.

À la fin de l'année, lors de la rencontre d'évaluation de la CAP, toutes les équipes diront que nous pouvions encore faire mieux, mais qu'il n'était plus question de revenir en arrière. Elles étaient contentes des ajustements apportés, des outils fournis, des discussions et surtout des résultats de leurs élèves. Elles pressentaient déjà que ces derniers ne pourraient que s'améliorer. Les changements apportés les ont rassurées et elles se sont senties écoutées et respectées. L'animation des rencontres a été partagée avec les directions, ce qui a clarifié les rôles de chacun.

Personnellement, j'ai appris la valeur du temps. Se donner du temps, accepter que tout ne soit pas parfait dès le départ et favoriser plusieurs temps d'arrêt pour réfléchir, planifier les essentiels, les pratiques d'enseignement et d'évaluation efficaces. J'ai vu la force de la réflexion et du questionnement pour favoriser le développement professionnel chez les enseignants, mais j'ai aussi vu à quel point un expert peut être utile. J'ai appris l'importance de la relation. Cette dernière devient efficace lorsqu'un respect mutuel est instauré, lorsque tous les intervenants font preuve d'ouverture d'esprit et lorsque tous croient en leur potentiel pour faire

une différence sur la réussite des élèves. J'ai énormément appris auprès de mes équipes tant sur les CAP que sur ma capacité à accompagner des équipes-écoles. Finalement, en tant que CP, j'ai pris conscience que l'enseignement de la lecture est un défi pour un enseignant du primaire. Les besoins et la soif de connaissances des enseignants étaient flagrants. Conséquemment, être prise entre mon expertise en lecture et ma volonté de faire émerger leur propre savoir d'expérience n'a pas toujours été simple. En ce sens, mon SEP et celui des équipes ont eu un caillou dans le soulier pendant quelque temps !

#### 4.1.2 Deuxième récit : Petit train va loin.

En 2017, c'était le début de l'implantation des CAP. Chaque CP avait un nombre restreint d'écoles primaires à accompagner, même s'il était clair que les directions d'établissement devaient en assurer le leadership. Durant ces quatre années, plusieurs bouleversements sont survenus. Les plus importants ont sans doute été le décès d'un collègue CP et la pandémie COVID-19. De plus, l'équipe a dû se reconstruire avec de nouveaux joueurs. Les adaptations ont donc été nombreuses.

Après la première année d'implantation, une rencontre d'évaluation s'est tenue. Toutes les directions, les CP et nos supérieurs immédiats des services éducatifs étaient présents. Quelques ajustements sont alors apportés aux CAP quant à la structure. Ainsi, plus de temps est accordé pour faire le choix des savoirs essentiels, les rencontres d'une heure sont tenues aux trois semaines au lieu d'être aux deux semaines et seulement trois séquences sont implantées au lieu de quatre afin de respecter les étapes du bulletin. De plus, les écoles ont pu choisir la compétence ou la discipline à travailler ; il n'était plus seulement question de la lecture. Depuis que nous laissons le choix aux écoles, nous avons le sentiment que nous répondons mieux à leurs besoins. Ainsi, des CAP en mathématique ou en écriture ont vu le jour. Cependant, le rôle du CP à l'intérieur des CAP n'était toujours pas évident. Nous avons alors beaucoup de difficulté à trouver l'équilibre entre l'accompagnateur et l'expert. Certains d'entre

nous avaient le sentiment que le CP disciplinaire pouvait créer des iniquités entre les écoles en lien avec la discipline qu'elles avaient choisie.

Avec le temps, de nouvelles directions ont pris en charge des écoles qui avaient déjà amorcé l'implantation des CAP et surtout, en 2018, le CSS a adhéré au projet CAR : collaborer, apprendre, réussir. Ce projet visait à soutenir les milieux dans la réalisation des CAP. Cependant, cette offre ne concernait pas les CP. Ainsi, même si nous étions affectés à une école engagée dans ce projet, comme CP, nous n'étions pas conviés à suivre leurs formations. Nous avons donc dû nous adapter et apprendre par essais et erreurs.

Les nouveaux joueurs posaient beaucoup de questions sur la mise en place des CAP puisqu'ils n'avaient pas reçu la formation de départ. Les CP, qui avaient participé aux premières formations, ont tenté de répondre du mieux qu'ils le pouvaient. C'est lors de rencontres de concertation entre CP que ces échanges et ces réflexions avaient lieu. C'était, et c'est encore aujourd'hui, l'espace de collaboration dont nous disposons.

Étant donné mon titre de coordonnatrice de l'équipe de CP, on m'avait demandé de rencontrer les nouveaux conseillers afin de leur présenter ce qui s'était fait dans les rencontres CAP. De plus, j'étais celle qui, dès le départ, avait pu profiter de l'expertise du formateur externe en présence avec deux de mes équipes-écoles. Pour ce faire, je me suis inspirée de mes équipes. J'ai partagé les débuts des CAP et expliqué comment elles s'y sont prises pour mettre en place une culture de collaboration efficace. Je leur ai aussi montré la façon dont j'ai procédé pour amener les enseignants à sélectionner des essentiels en lecture. J'ai présenté les étapes que mes équipes ont franchies en ce qui a trait à l'enseignement de connaissances et de stratégies de lecture. J'ai discuté avec eux de la fameuse prise de données (mesures et analyses des résultats) qui les déstabilise tellement. J'ai expliqué comment nous l'avons planifiée en fonction des bulletins à produire. J'ai partagé les documents que j'ai utilisés en ce

qui a trait aux cinq questions<sup>10</sup> d'une équipe efficace qui, dans les faits, sont passées à six. En effet, les équipes-écoles ont senti le besoin d'ajouter une question sur « le comment s'y prendre » pour enseigner efficacement la lecture. Cette question a d'ailleurs beaucoup interpellé les nouveaux conseillers. Enfin, j'ai expliqué nos objectifs SMART<sup>11</sup>. Ces cibles présentées aux élèves nous ont permis de faire le suivi de leurs progrès. Les évaluations communes nous ont été très utiles à cet égard. Nous avons beaucoup discuté, échangé sur ce qu'ils pourraient faire dans leurs propres écoles. Bien sûr, en discutant avec tous les CP, ils ont pu comparer nos façons de faire, ce qui a suscité encore beaucoup de questions.

Ces questions posées par les nouveaux CP m'ont déstabilisée. D'abord, il semblait que nous étions tous différents dans notre façon d'accompagner les CAP. Bien sûr, chacun a sa couleur, ses façons de faire, sa personnalité comme conseiller, et c'est très bien ainsi. Toutefois, je me suis demandé si en tant qu'équipe, nous devons nous arrimer davantage quant au fonctionnement d'une CAP. Nous n'avions pas eu beaucoup de suivi sur l'implantation des CAP et avec l'arrivée de la pandémie, les occasions d'en discuter et de partager notre compréhension ont grandement diminué. L'enseignement à distance a pris alors beaucoup plus de place que les CAP. Je me suis aussi demandé si j'avais fait une bonne chose en ajoutant une question supplémentaire aux cinq questions d'une équipe efficace. Je n'avais pas eu la possibilité d'en parler avec les autres CP, avant de la présenter aux nouveaux CP. Je n'avais pas non plus eu le temps de partager les évaluations que j'avais construites et réfléchies avec mes équipes relativement à leurs savoirs essentiels. En raison des nombreuses questions posées par mes collègues, je n'étais plus certaine qu'elles étaient adéquates. Les mesures, comme celles de mes écoles, étaient-elles trop axées sur un seul aspect de la triangulation<sup>12</sup> des preuves d'apprentissage (Davies, 2008) ? Avais-je laissé les équipes faire leurs propres choix en lecture ou avais-je été trop directive ? Avais-je vraiment collaboré avec elles ? Toutes

---

<sup>10</sup> 1. Qu'est-ce que nous voulons que les élèves apprennent? 2. Comment saurons-nous qu'ils ont appris? 3. Que ferons-nous avec les élèves qui ont appris ? 4. Que ferons-nous avec ceux qui n'ont pas appris? 5. Quelles ont été les stratégies d'enseignement les plus efficaces pour permettre à nos élèves de réussir?

<sup>11</sup> SMART : Objectif spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et placé dans le temps.

<sup>12</sup> Anne Davies (2008) explique que la triangulation des preuves d'apprentissage se fait grâce à des observations, des productions et des conversations.



leurs questions m'ont fait douter. Je ne savais plus si j'avais bien accompagné mes équipes. Je me suis même questionné à savoir si, j'avais pu nuire au développement professionnel des enseignants. Le regard extérieur des nouveaux CP m'a obligée à me remettre en question.

Je me suis donc validé auprès de mes équipes-écoles. Un commentaire est revenu souvent : « On n'a jamais autant enseigné la lecture. Les élèves nous demandent des cibles d'apprentissage dans d'autres disciplines, c'est génial ! » Cette validation n'était cependant pas suffisante. Pour les équipes-écoles, j'avais bien fait les choses. Je n'avais pas trop donné de réponses et elles souhaitaient même ne pas retourner en arrière, même en contexte de pandémie. J'ai donc écrit à notre ancien formateur, lequel fait aujourd'hui partie de l'équipe d'accompagnateurs du projet CAR. Lors de notre discussion, je me suis rendu compte que leur réflexion et leurs documents partagés sur le site du projet CAR ont aussi évolués. Plusieurs éléments ont été ajustés lors du processus d'implantation.

Le formateur s'est fait rassurant en me rappelant qu'il s'agit d'un processus qui demande du temps et que pour maintenir l'engagement, il faut aussi chercher les bons coups. Par exemple, mes équipes ont fait des apprentissages importants concernant les concepts à enseigner en lecture, l'évaluation et les stratégies d'enseignement. Nous n'avons utilisé qu'un seul moyen de la triangulation des preuves d'apprentissage comme porte d'entrée sur les mesures, soit des évaluations de lecture papier-crayon, mais cette première marche a tout de même amené les enseignants à se questionner de façon adéquate sur la valeur de l'évaluation. Finalement, cette discussion avec le formateur m'a rappelé l'importance de développer une culture de collaboration au sein de l'équipe de CP et pas seulement dans mes équipes-écoles.

J'ai alors demandé à présenter ces nouveaux éléments à toute l'équipe des CP afin de mettre en commun notre compréhension des CAP et d'ajuster nos interventions dans les écoles. Nous sommes retournés à la base sur les CAP et sur l'évaluation en cours d'apprentissage. Ce retour nous a permis de mieux comprendre et de faire un constat important. Ce que nous

n'avions pas assez fait, c'était de considérer qu'à un moment ou à un autre, il est possible et souvent même nécessaire que les équipes en CAP reçoivent la visite d'un expert afin d'apporter des réponses pour favoriser le développement professionnel de l'équipe.

Les discussions en équipe de conseillers nous ont fait réaliser que nous n'étions pas non plus revenus sur notre rôle durant une rencontre CAP. Nous avons alors partagé des outils d'accompagnement et nous avons planifié d'autres rencontres de suivi. Nous nous sommes écoutés et nous avons échangé sur nos bons coups. Nous avons revu notre cadre d'accompagnement et d'implantation des CAP. Nous avons décidé de nous donner plus de temps pour être ensemble à nous assurer que notre priorité des services éducatifs, qui consiste à développer une culture de collaboration, débute avec nous. Nous avons conservé nos couleurs, mais nous avons un but commun plus clair.

Je n'ai plus accompagné et je n'accompagnerai plus de la même façon. Toutes les discussions m'ont permis de mieux comprendre quel était mon rôle dans une CAP. J'ai davantage collaboré avec mes collègues afin de trouver des pistes pour faciliter le développement professionnel chez nos enseignants en lien non seulement avec une discipline, mais également avec des approches pédagogiques variées et efficaces. Beaucoup de questions demeurent sur la prise de données, mais petit train va loin.

#### 4.2 Analyse des deux récits de pratique

Pour tenter de répondre à la question de la présente étude « Quels sont les rôles du CP relativement à chacune des dimensions du développement professionnel de l'enseignant dans un contexte d'implantation d'une CAP », une analyse des deux récits est effectuée. Cette dernière permet également d'atteindre les objectifs de cet essai, soit identifier les points forts et les points à améliorer de ma pratique et par le fait même de mieux comprendre comment mes rôles contribuent au développement professionnel des enseignants que j'accompagne. Enfin,

l'analyse permet de proposer des pistes d'amélioration. L'analyse est réalisée à partir des dimensions du développement professionnel des enseignants, des composantes de l'accompagnement et des stades d'implantation d'une CAP.

#### 4.2.1 Analyse du premier récit

Dans le premier récit, l'implantation de la CAP dans les écoles en est à ses tout débuts donc toutes ses caractéristiques ne sont pas encore en place ce qui est tout à fait normal. Comme l'explique la CP, l'inexpérience de chacun montre bien que les CAP n'en sont qu'au premier stade de développement, c'est-à-dire la conscientisation (Mukamurera et Dembélé, 2021). Effectivement, tout est nouveau pour tous les acteurs, mais tous sont conscients des changements à mettre en place. Au stade de conscientisation, les équipes doivent clarifier les rôles de chacun. D'ailleurs, plusieurs chercheurs tels que Girouard (2017), Isabelle et al. (2013) et Peters et Savoie-Zajc (2013) insistent sur ce point. Ce premier récit montre justement à quel point le rôle de la CP n'est pas clair et qu'elle ne sait pas quelle place accorder à son expertise. En fait, pour Uwamariya et Mukamurera (2005), c'est le début du processus de changement et d'un développement professionnel. Selon Mukamurera (2014), il se développe selon six dimensions : collective, personnelle, pédagogique et didactique, disciplinaire, critique et organisationnelle et institutionnelle.

Toujours selon Mukamurera (2014), la dimension personnelle est importante. Pour cette chercheuse, cette dimension touche les aspects psychologiques, affectifs et identitaires de la personne. Lorsque les participants commencent à s'ouvrir et à partager leurs expériences, leurs bons et moins bons coups, c'est qu'un lien de confiance s'établit dans l'équipe (Mukamurera, 2014). À cet effet, la CP nomme qu'il est difficile pour certaines enseignantes, particulièrement en maternelle, de partager leurs expériences puisque le lien de confiance n'est pas encore établi. La CP fait également le lien avec le sentiment d'efficacité des personnes. D'abord, en ce qui concerne le SEP du CP, Raoui (2019) soutient qu'il doit être suffisamment élevé pour que

le CP accompagne des adultes de façon efficace. En ce sens, Charlier et Biémar (2012) rappellent que le CP doit adopter une certaine posture qui se traduit par des attitudes de bases d'accompagnateur lesquelles exigent des connaissances sur la formation d'adultes, sur les principes andragogiques tels que connaître leurs besoins ou s'assurer qu'ils ne sentent pas jugés (Bouttefal et al., 2009 ; Charlier et Biémar, 2012 ; CNFS, 2013 ; Health Nexus Santé, 2003 ; Paul, 2012 ; Raoui, 2019). La CP montre qu'elle connaît certains de ces principes, mais qu'elle n'en a pas toujours tenu compte. Par exemple, le choix de travailler la lecture dans les CAP ne respecte pas nécessairement le besoin de certaines écoles. Comme le précise Mercier (2011), la résistance de certains à s'engager dans la CAP peut s'expliquer par le fait que le principe andragogique, qui consiste à partir des besoins des adultes, n'est pas respecté (Paul, 2012 ; Zeichner, 1994). Donc, choisir la lecture à la place des enseignants peut expliquer, en partie, pourquoi certains s'engagent plus difficilement dans la CAP, allant même parfois jusqu'à montrer de la résistance.

En effet, la CP constate que lors de la première séquence, le SEP de tous est à la baisse. Les raisons sont nombreuses : le manque d'expérience dans la réalisation des CAP, la remise en question des pratiques d'enseignement de la lecture et la lourdeur de la prise de données. De plus, le fait que la CP soit moins connue par les équipes de l'éducation préscolaire n'aide probablement pas. En fait, comme Bandura (1997) et Gaudreau et al. (2017) l'expliquent, le SEP varie d'une personne à l'autre et d'un contexte à l'autre. Par exemple, lorsque des frustrations surviennent sur le fait que la CP ne joue pas son rôle d'expert, le développement professionnel des enseignants semble plus difficile à favoriser, car le SEP est à la baisse. Malgré tout, en ce qui a trait à la dimension personnelle, la CP mentionne que les directions d'établissement accompagnées semblent être appréciées et montrent également un bon leadership dans leur milieu, compétence nécessaire, surtout en contexte d'implantation d'une CAP qui exige des interactions humaines (Mukamurera, 2014). Enfin, selon Zeichner (1994), les remises en question favorisent des changements de pratique et lorsque les participants se sentent écoutés et respectés, leur engagement s'améliore grandement. Conséquemment, la

réflexion et la régulation des équipes deviennent plus efficaces ce qui favorise le processus de développement professionnel, selon la dimension personnelle ou critique (Mukamurera, 2014).

La dimension collective est également observable tout au long du récit. Les participants de la CAP s'approprient une nouvelle façon de faire pour collaborer et favoriser la réussite des élèves. Comme le dit Wells (1993), les enseignants qui s'associent à d'autres professionnels afin de réfléchir ensemble ajustent leurs pratiques. Ainsi, la CP accompagne ces équipes collaboratives. De plus, les habiletés collaboratives se mettent en place et les participants sont de plus en plus ouverts à partager des expériences (Mukamurera, 2014 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013). Ils commencent à rendre public ce qui se passe en classe lors des rencontres CAP. C'est le deuxième stade, celui de l'intuition, qui s'installe. Il survient lorsque l'équipe-école tente l'expérience. Au stade de l'intuition, l'équipe fait des erreurs, mais aussi de bons coups. Pour Mukamurera (2014), ce sont ces essais et erreurs qui favorisent le développement professionnel et permettent à la CAP de franchir un nouveau stade de développement. Pour cette équipe-école, la CAP atteint le troisième stade, soit celui de l'implantation (Mukamurera et Dembélé, 2020).

En franchissant ces trois premiers stades de développement de la CAP, d'autres dimensions du développement professionnel se mettent en place. En effet, le premier récit montre que le développement professionnel des enseignants se développe selon les dimensions pédagogique, didactique et disciplinaire (Mukamurera, 2014). À la fin du récit, la CP nomme toutes les ressources auxquelles ont dû faire appel les enseignants en ce qui a trait à leurs savoirs-agir en classe et à leurs savoirs disciplinaires (Mukamurera, 2014). Les discussions sur les choix des essentiels en lecture relatifs au PFEQ (2001) et l'élaboration des évaluations contribuent en ce sens au développement professionnel des enseignants. Toutefois, à la lumière des propos de Davies (2008) sur la triangulation des preuves d'apprentissage, les équipes sont encore loin d'avoir adapté toutes leurs pratiques évaluatives puisqu'elles sont encore à l'étape de l'appropriation des évaluations formelles. Selon plusieurs

auteurs, dont Dufour et al. (2019), Dufour et Eaker (2004) et Peters et Savoie-Zajc (2013), la collecte et l'interprétation des données recueillies représentent une difficulté certaine pour plusieurs. La CP prend alors conscience du défi que représente l'enseignement et l'évaluation de la lecture pour des enseignants du primaire. Elle perçoit ainsi toute la pertinence de sa présence à l'intérieur des CAP. Comme le disent si bien Bissonnette et al. (2021) « sans validation externe, tout comme on peut se leurrer soi-même quant aux solutions à apporter à un problème, il est également possible de faire fausse route à plusieurs [...] » (p.11).

En lien direct avec les dimensions précédentes, ce sont les discussions sur la pédagogie, la didactique et la discipline qui nourrissent la dimension critique. Dans ce premier récit, tout comme Leclerc (2012), Dufour et al. (2019) et encore plus récemment Mukamurera et Dembélé (2021), la CP insiste sur le besoin de prendre du temps pour réfléchir sur ce qui doit être mis en place en classe. Les participants commencent à développer des habiletés réflexives sur la structure de la CAP, sur ce qu'ils souhaitent que leurs élèves apprennent, sur ce qui leur permet de savoir qu'ils ont appris et même sur leurs rôles à l'intérieur de la CAP (Dufour et al., 2019 ; Leclerc et Isabelle, 2012 ; Mukamurera, 2014). Petit à petit, les représentations personnelles se clarifient et le rôle d'accompagnateur et de formateur de la CP prend plus de sens (Bissonnette et al., 2021 ; Duchesne, 2016 ; Guillemette, Vachon et Guertin, 2019 ; Leclerc, 2012).

Finalement, il est possible d'affirmer que c'est par le projet éducatif des écoles que la dimension organisationnelle et institutionnelle se concrétise. En effet, plusieurs participants aux CAP contribuent également à l'élaboration du projet éducatif de leur école. Ainsi, parmi les moyens proposés pour atteindre l'objectif d'amélioration de la littératie chez leurs élèves, il y a les CAP. Toutefois, comme le font remarquer Bissonnette et al. (2021), la CAP est un moyen parmi tant d'autres. D'ailleurs, les enseignants nomment leur besoin de formation ; ils souhaitent avoir des réponses à leurs questions. Cette dimension organisationnelle et institutionnelle est importante aussi pour la CP, car les écoles qui ont collaboré avec elle lors de l'élaboration de

leur projet éducatif pouvaient plus facilement être cohérentes et soutenantes pour leurs équipes (Girouard, 2017 ; Mukamurera, 2014). Comme le nomme Guillemette, Royal et Kevin (2015) :

[...] c'est la mobilisation de ces champs d'expertise qui rend possible l'atteinte des objectifs de chaque projet. Conséquemment, la collaboration entre la direction d'école et le CP vient soutenir la mise en place d'une structure organisationnelle qui favorise le soutien et l'accompagnement du développement des compétences chez le personnel enseignant (p.11).

Pour ces auteurs, « chaque projet » ne fait pas référence explicitement à une CAP, cependant, il est possible de transférer ses propos à cette dernière puisqu'elle vise cette collaboration.

En somme, les enseignants s'engagent dans un processus de développement professionnel avec des motifs de départ et des attentes. Ils veulent du contenu et tout comme les élèves, ils veulent apprendre. Les liens établis entre les dimensions du développement professionnel, les composantes de l'accompagnement et les stades de développement d'une CAP permettent à la CP de prendre conscience de sa contribution et de mieux saisir son rôle quant au développement professionnel des enseignants.

La figure 3 permet d'avoir une vue d'ensemble des constats dégagés de l'analyse du premier récit. Le développement professionnel, selon ses deux perspectives et ses six dimensions, est présent dans ce récit, particulièrement la dimension personnelle. Cette dernière concerne plusieurs aspects psychologiques, dont la perception de soi, les représentations-et le SEP de la personne. En effet, lors de l'accompagnement, cette dimension permet d'observer que le SEP de tous est à la baisse. L'approche andragogique semble également ne pas toujours être respectée, notamment avec l'imposition du choix de travailler la lecture. De plus, quelques pièges associés à l'accompagnement se présentent rapidement à la CP (Bernier et al., 2005). D'abord, celui du sauveur l'amène à alléger la tâche des enseignants. Ensuite, celui de l'omniscience lui fait retarder le moment d'aller chercher de l'aide extérieure, spécialement auprès de sa collègue CP à l'éducation préscolaire. Enfin, les caractéristiques de la CAP ne

sont pas toutes mises en place dès le départ. Ce faisant, elle n'atteint que le troisième stade de développement soit le stade d'implantation.

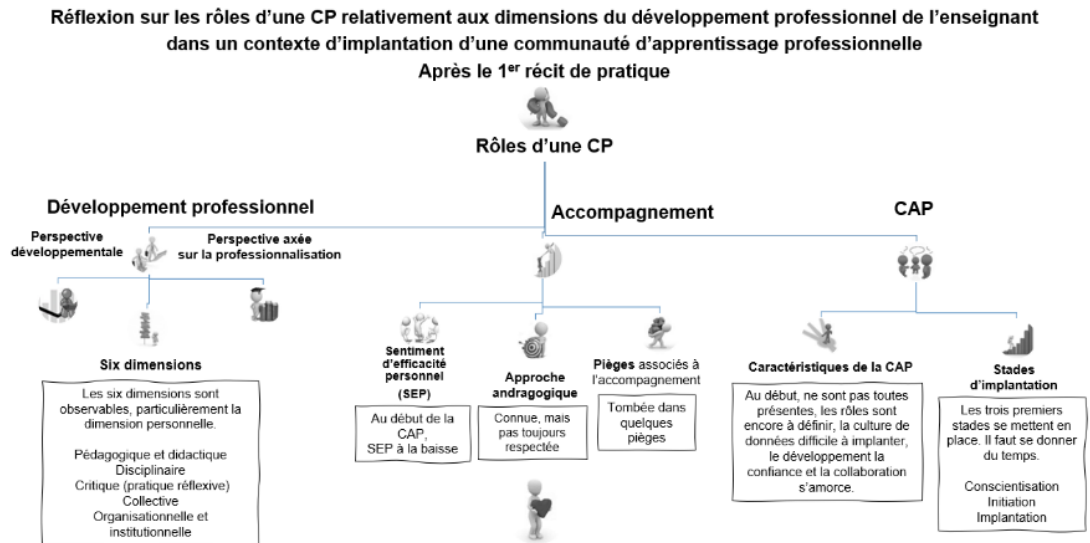


Figure 3 : Schéma organisationnel des concepts abordés dans le 1<sup>er</sup> récit

#### 4.2.2 Analyse du deuxième récit

Comparativement au premier récit, le deuxième montre que des inquiétudes surgissent chez les CP en ce qui a trait au développement professionnel des enseignants et au fonctionnement des CAP. C'est en expliquant ce fonctionnement aux nouveaux conseillers que la CP fait des prises de conscience. En effet, elles l'amènent à revoir la compréhension du fonctionnement et des stades d'implantation des CAP avec toute l'équipe des CP. Ce faisant, la CP découvre, grâce à une réflexion critique, que l'avancement d'un stade à un autre n'a pas été nécessairement analysé sous l'angle du développement professionnel des enseignants. Elle ressent le besoin de questionner ses équipes afin de vérifier s'ils ont effectivement amorcé des ajustements de pratique. Cette validation lui permet d'observer quelles dimensions du développement professionnel des enseignants de Mukamurera (2014) ont été travaillées.



Dans le second récit, l'implantation des CAP est déjà en place depuis un certain temps dans quelques écoles. En effet, certaines CAP accompagnées par la CP partagent leur évolution et leurs outils. Ces CAP sont donc au cinquième stade, soit celui de la socialisation et du rayonnement (Mukamurera et Dembélé, 2021). Ce partage se fait également par son entremise auprès des nouveaux CP. Plusieurs autres écoles n'en sont cependant qu'à leur début, soit le premier stade appelé "la conscientisation" (Mukamurera et Dembélé, 2021).

En partageant le travail de ses équipes, la CP constate que les dimensions du développement professionnel des enseignants sont présentes. Ainsi, en ce qui a trait aux dimensions pédagogique, didactique et disciplinaire, ils se sentent maintenant plus compétents à enseigner et à évaluer la lecture. Ils partagent des pratiques, analysent de bons et de moins bons coups en classe et ils collaborent davantage (Mukamurera, 2014). De plus, elle remarque que la dimension collective, personnelle et critique axée sur la réflexion est bel et bien mise en place. En effet, les enseignants sont même en mesure de nommer les apprentissages réalisés et ils partagent plus facilement avec les autres. Comme Mukamurera (2014) le mentionne, la dimension personnelle concerne leur SEP. Or, dans ce deuxième récit, leur SEP est beaucoup plus positif que dans le premier (Bandura, 1997 ; Duchesne et Gagnon, 2014). Aussi, la validation avec ses équipes enseignantes permet à la CP de conserver son propre SEP élevé. Comme l'explique Bandura (1997), la persuasion verbale influence les croyances et les perceptions d'une personne. Ainsi, comme la CP n'entend que du positif sur les CAP, ses croyances en l'efficacité de ce moyen de formation sont renforcées, d'autant qu'elle a su apporter les ajustements nécessaires pour bien répondre aux besoins de ces équipes. Les équipes enseignantes ayant vécu de belles réussites avec elle, cette dernière puise, à la source de ses expériences antérieures positives, un SEP élevé. Pour Duchesne et Gagnon (2014), le SEP de la CP se nourrit de « [...] l'importance de prendre en compte l'expérience et le potentiel des apprenants » (p.77), ce qu'elle a fait en se validant auprès d'eux.

De plus, le respect de quelques principes d'andragogie contribue aux expériences positives vécues (Knowles, 1990). En effet, elle explique que les milieux ont pu choisir la discipline à travailler dans les CAP, qu'ils ont travaillé dans un climat de confiance et une atmosphère détendue et qu'ils se sont sentis respectés, guidés et non jugés (Boudreault, 2017 ; Knowles, 1990 ; OCDE, 2016).

Finalement, la dimension organisationnelle et institutionnelle est présente dans le deuxième récit, davantage au niveau des CP et de la compréhension commune qu'ils se donnent des CAP. D'abord, en allant questionner le formateur externe, la CP s'inspire d'une personne compétente. Duchesne et Gagnon (2016) considèrent qu'il s'agit là d'une stratégie visant à maintenir un SEP élevé. Ensuite, en se donnant une compréhension commune sur les stades de développement de leur CAP, l'équipe des CP cherche à ajuster, dans l'organisation, la façon dont ils peuvent revoir ce dispositif de « formation continue des enseignants afin de mieux les soutenir dans leur propre milieu que ce soit pour favoriser le travail de concertation, l'harmonisation de leurs pratiques, l'analyse réflexive ou encore le travail collaboratif en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves » (Leclerc, 2012, p.8).

Enfin, la figure 4 résume les constats dégagés avec l'analyse du deuxième récit. Le développement professionnel, selon ses deux perspectives et ses six dimensions, est aussi présent dans ce dernier récit. Toutefois, les dimensions critique et collective sont cette fois-ci à l'honneur. En effet, lors de l'accompagnement, ces dimensions permettent d'observer que le SEP de tous est maintenant à la hausse. L'approche andragogique est davantage respectée, notamment en considérant les besoins des enseignants, en les amenant à pratiquer et à partager leurs expériences, les bonnes comme les moins bonnes. Les pièges associés à l'accompagnement ne sont pas présents dans ce deuxième récit. Enfin, les caractéristiques de la CAP sont davantage mises en place, ce qui permet à certaines équipes-écoles d'atteindre le cinquième et dernier stade de développement de leur CAP, soit le stade de socialisation et de rayonnement.

**Réflexion sur les rôles d'une CP relativement aux dimensions du développement professionnel de l'enseignant  
dans un contexte d'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle  
Après le 2<sup>e</sup> récit de pratique**

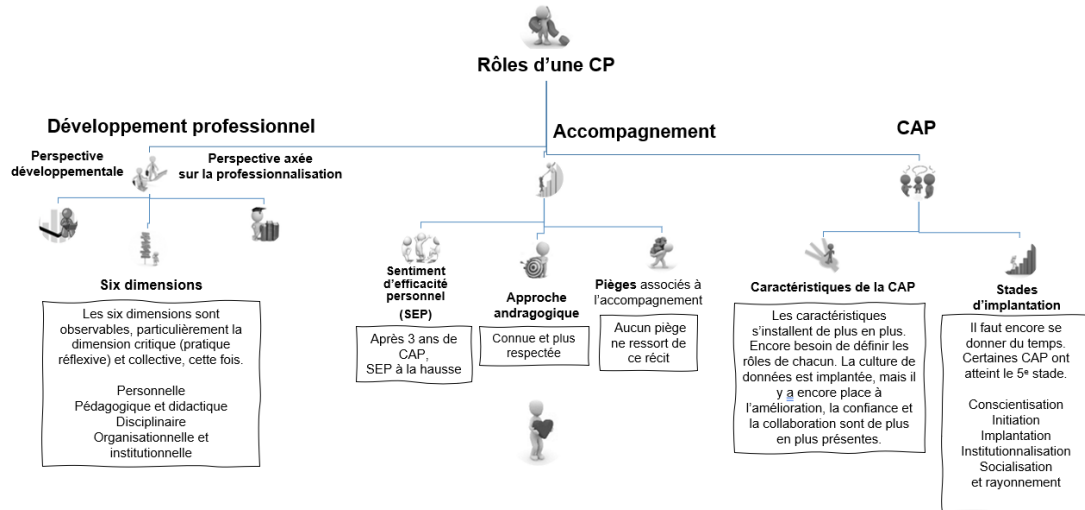


Figure 4 : Schéma organisationnel des concepts abordés dans le 2<sup>e</sup> récit

En somme, les deux récits de pratique montrent bien que pour favoriser un développement professionnel efficace chez les enseignants plusieurs éléments, dont les dimensions du développement professionnel, la collaboration, le SEP de chacun ou les principes andragogiques doivent être pris en compte. Ainsi, ces éléments font ressortir les points forts et les points à améliorer dans ma pratique afin de cibler des pistes d'amélioration.

#### 4.3 Points forts et points à améliorer dans ma pratique de conseillère pédagogique

L'analyse des récits permet de relever les points forts et les points à améliorer de ma pratique. Dans un premier temps, des points forts de ma pratique ressortent de cette analyse. Une première force peut être reliée aux stratégies de maintien du SEP de Duchesne et Gagnon (2016). Par exemple, ces chercheuses nomment des stratégies relationnelles telles que l'écoute, la capacité à prendre en compte l'expérience et le potentiel des apprenants, le recours à de bonnes pratiques de communication ainsi que la capacité d'analyser une situation. En effet, je suis en mesure de lire les états des personnes que j'ai devant moi, de gérer les états et

finalement de les changer, donc comme le nomme Duchesne et Gagnon (2014) être en mesure d'analyser et comprendre la situation. De plus, ma capacité à établir un lien de confiance avec ceux que j'accompagne, ma façon de les écouter et de les respecter me permet non seulement de susciter un engagement de leur part, mais aussi contrer certaines de leurs résistances. Ces stratégies relationnelles rejoignent la dimension personnelle de Mukamurera (2014). Pour elle, cette dimension exige des habiletés particulières, des pratiques efficaces dans un contexte impliquant des interactions humaines. Mes habiletés collaboratives, mon partage d'expertise, ma capacité à montrer mes erreurs afin d'en retirer des apprentissages me permettent de me rapprocher d'eux, d'être cet ex-pair qui partage son côté expert (Draelants, 2007 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013). Enfin, ma connaissance des principes andragogiques et le respect de certains d'entre eux tels que le respect mutuel, l'atmosphère détendue, la guidance et le non-jugement des enseignants me permettent de développer la culture de collaboration (Knowles, 1990 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013 ; Zeichner, 1994).

Une seconde force dans ma pratique est ma capacité de remise en question et de réflexion. En regardant les expériences passées, en m'inspirant également des expériences passées des autres, j'arrive à faire ressortir les bons coups, je les amène à croire en leur potentiel pour ajuster leurs pratiques afin de favoriser la réussite de leurs élèves. Duchesne et Gagnon (2014) nomment cette source de SEP comme étant très importante pour les CP. En effet, grâce à des stratégies d'attitude telles que relativiser, faire la part des choses, connaître ses forces et ses limites, être positif et confiant, un CP arrive à maintenir un SEP élevé. C'est précisément ce que j'arrive à faire avec les équipes. En prime, comme Bandura (1997) le précise, avec cette façon de faire, j'utilise adéquatement la persuasion verbale puisque mes commentaires et ceux des participants influencent les croyances des personnes accompagnées quant à leurs chances de réussite.

Finalement, une troisième force est observable dans ma pratique, soit ma capacité à transmettre et à développer les connaissances et les compétences des enseignants en ce qui

a trait aux dimensions pédagogiques, didactiques et disciplinaires. Malgré le fait que les équipes-écoles n'aient pas choisi la lecture comme compétence à travailler dans leur CAP, sachant que je serais leur CP, ces dernières n'ont pas remis en question ce choix. Elles savaient toutes que je pouvais leur apporter beaucoup. Lors des premières rencontres, les enseignants étaient quelque peu déstabilisés par ma façon de leur poser des questions pour aller chercher leur expertise, mais rapidement, elles ont collaboré et partagé leurs pratiques. La richesse des échanges a sans aucun doute contribué à leur développement professionnel. Des chercheurs rappellent à cet effet l'importance d'offrir un accompagnement, du soutien de la part d'un expert afin de favoriser le développement professionnel des enseignants (Bissonnette et al., 2021 ; Leclerc, 2012 ; Richard et al., 2015).

Dans un deuxième temps, l'analyse des deux récits permet d'identifier les points à améliorer dans ma pratique. Cette fois encore, un premier point à améliorer se relie aux stratégies de gestion du travail (Duchesne et Gagnon, 2014). En effet, elles représentent un défi pour moi. En fait, je tombe dans des pièges qui ne m'amènent pas à conserver un SEP élevé et qui me font douter (Bernier et al., 2005). Par exemple, lorsque vient le temps de gérer les tâches à l'intérieur des CAP que j'accompagne, je tombe facilement dans le piège du sauveur. Il est tentant de vouloir faire à la place des enseignants, surtout quand je sais que j'ai les connaissances, le temps et la capacité pour faire des résumés, des évaluations ou tout autre outil dont les enseignants pourraient avoir besoin. Ainsi, j'ai construit des évaluations de lecture afin d'alléger leur tâche.

Une autre stratégie de gestion de travail identifiée par Duchesne et Gagnon (2014) m'amène dans le piège de l'omniscience. Il s'agit de ma façon de me préparer trop méthodiquement, mais surtout à vouloir m'appropriier des contenus toute seule. Ce piège fait en sorte que je tente d'aider dans un champ d'expertise qui n'est pas le mien plutôt que d'aller chercher de l'aide tout de suite (Bernier et al., 2005). Par exemple, lorsque j'ai accompagné les équipes du préscolaire, mon premier réflexe a été de m'appropriier le programme, seule dans

mon coin. Heureusement, ma capacité d'analyse m'a rapidement fait réaliser que j'avais besoin d'une ressource externe comme ma collègue CP du préscolaire.

Un dernier point à améliorer concerne, cette fois, une partie de la dimension disciplinaire, plus particulièrement en ce qui a trait à l'évaluation (Mukamurera, 2014). Dans la CAP, la culture de données permet un suivi du progrès des élèves. Or, comme le dit si bien Davies (2008), un moyen efficace de s'assurer de l'évaluation efficace des élèves est d'utiliser la triangulation des preuves d'apprentissage. Je n'ai pas suggéré cette pratique à mes équipes. En fait, un seul volet de la triangulation a été mis en place dans les CAP : la production des élèves. Toutefois, les réflexions sur le jugement professionnel amorcées avec eux sont un bon début en ce sens. Tous ces points permettent de proposer des pistes d'amélioration, lesquelles sont présentées dans la prochaine section.

#### 4.4 Propositions de pistes d'amélioration

L'analyse de ces récits de pratique a permis de dégager trois pistes d'amélioration qui pourraient être mises en place afin d'assurer encore davantage le développement professionnel des enseignants.

Une première piste d'amélioration proposée est de mieux former les CP, d'abord à l'accompagnement des enseignants. Des chercheurs comme Duchesne et Gagnon (2013), Duchesne (2016), St-Germain (2007) et Raoui (2019) mentionnent que l'approche andragogique, les connaissances des compétences d'accompagnateur et le choix des stratégies pouvant développer ou maintenir un SEP élevé sont nécessaires pour ne pas atténuer l'efficacité des CP. Aussi, former les CP à l'implantation des CAP peut s'avérer fort utile pour soutenir la direction, entre autres, dans son leadership pédagogique (Girouard, 2017 ; Gravel et al., 2003 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013 ; Raoui, 2019). Enfin, Leclerc (2012) explique que les CP doivent « [...] devenir des experts en matière d'analyse de résultats et

d'accompagnement des CAP, surtout en ce qui concerne l'interprétation des données et la recherche d'interventions à haut rendement » (p.8). Il importe alors non seulement de les former sur les CAP, mais aussi sur la collecte et l'interprétation des résultats, autrement dit, parfaire leur compréhension de la triangulation des preuves d'apprentissage (Davies, 2008). Des réflexions en équipe-école et avec les autres CP sur le jugement professionnel s'imposent, surtout dans le contexte pandémique dans lequel nous nous trouvons.

Une deuxième piste d'amélioration consiste à s'assurer que l'expertise disciplinaire, pédagogique et didactique, soit plus accessible, d'autant plus si l'école est en processus d'implantation d'une CAP. À ce sujet, s'appuyant sur Timperley et al. (2014), Richard et al. (2015) arrivent à la conclusion suivante :

Or, il faut souligner que les conclusions des études que nous avons analysées sont formelles : bien que le recours aux CAP constitue une constante dans les recherches qui ont pu lier l'apprentissage professionnel à l'amélioration des résultats des élèves, celles-ci ne peuvent être autosuffisantes. Les CAP doivent être alimentées par des ressources extérieures qui peuvent assurer la formation nécessaire au développement et la mise à jour de ces compétences enseignantes essentielles, dans une démarche d'apprentissage itérative (p.21).

Ainsi, joindre des accompagnateurs experts pour enrichir la CAP facilite en quelque sorte l'acquisition de nouvelles pratiques et de nouvelles connaissances (Dionne, Savoie-Zajc et Couture, 2013). Ce partage d'expertise peut également se faire en donnant accès des ressources matérielles comme des mesures, des grilles, des gabarits ou tout autre outil jugé utile par l'équipe afin de développer les compétences professionnelles des enseignants (MEQ, 2020). Isabelle et al. (2013) rappellent également que le partage des responsabilités et le développement des capacités nécessaires au bon fonctionnement d'une CAP sont des éléments qui peuvent être soutenus par les CP.

Enfin, une troisième proposition de piste d'amélioration concerne la mise en place de conditions facilitantes à l'implantation des CAP. Parmi ces conditions facilitantes, on retrouve la notion de temps, les ressources financières, technologiques et organisationnelles (Mukamurera et Dembélé, 2021). Ainsi, il faut accepter que l'implantation d'une CAP demande du temps et

que toutes ses caractéristiques ne puissent être présentes dès le départ (Mukamurera et Dembélé, 2021; Peters et Savoie-Zajc, 2013; Richard et al. 2015). En s'appuyant sur Leclerc et Moreau (2010), Isabelle et al. (2013) soutiennent même que « les rencontres doivent avoir lieu pendant les heures de classe » (p.161). Ils se sentent alors soutenus, reconnus et leur SEP augmente, car ils ont le sentiment que tout est en place pour mettre en œuvre une CAP efficace, et conséquemment, améliorer la réussite des élèves (Isabelle et al., 2013). Pour ce qui est des ressources financières, un soutien peut devenir nécessaire. Par exemple, la libération des enseignants devient vite coûteuse. Également, dans le contexte actuel de la pandémie et de l'enseignement à distance, les ressources technologiques sont devenues un incontournable. Elles font dorénavant partie du quotidien des enseignants d'où l'importance de s'assurer que les compétences numériques sont bien développées. Finalement, les ressources organisationnelles doivent aussi occuper une place de choix dans le cadre du processus, ne seraient-ce qu'en respectant le besoin des enseignants en ce qui a trait au choix de la discipline à améliorer, car ces derniers sont les mieux placés pour déterminer ce qui est à travailler afin de favoriser la réussite des élèves. Selon Timperley (2011), le respect de ce choix peut aider à favoriser l'engagement des enseignants dans leur propre développement professionnel.

Force est d'admettre que l'opérationnalisation de ces quelques pistes d'amélioration nécessite évidemment du temps, des efforts constants et de bonnes connaissances quant à l'accompagnement et à l'implantation des CAP. Toutefois, pour bénéficier de retombées positives tant sur le développement professionnel des enseignants que sur les apprentissages des élèves, certaines conditions doivent être respectées et étant donné leurs rôles, les CP constituent des joueurs clés dans le cadre de ce processus.



## CONCLUSION

Cet essai professionnel avait pour but de réfléchir sur mes rôles de CP relativement aux dimensions du développement professionnel d'enseignants du primaire dans un contexte d'implantation d'une CAP. Pour ce faire, deux récits de pratique ont été rédigés et analysés. Dionne, Savoie-Zajc et Couture (2013) soutiennent que « le soutien de l'accompagnant dans la CAP s'apparente au rôle qui consiste à maintenir un équilibre dans un écosystème » (p.196). En effet, entre toutes les dimensions du développement professionnel de Mukamurera (2014), un équilibre doit s'installer. Le CP doit savoir trouver sa place dans la CAP, déployer des stratégies efficaces et utiliser toutes ses connaissances afin de favoriser un changement de pratique chez les enseignants.

En ce sens, l'analyse des récits montre qu'en tant que CP, j'ai occupé une grande place au sein des équipes d'enseignants en ce qui a trait à leur développement professionnel, particulièrement en lien avec les dimensions personnelle et collective (Mukamurera, 2014). Ainsi, les résultats font état de l'importance de la collaboration afin de faire émerger l'expertise de chaque participant. Si au début des CAP, les enseignants ont été déstabilisés et insécurisés, c'est grâce au respect des principes andragogiques tels que créer un climat de confiance ou respecter les besoins des adultes accompagnés que j'ai pu permettre à la collaboration de se mettre réellement en place. En exerçant un leadership partagé avec la direction, petit à petit, tous les participants se sont sentis plus compétents dans le fonctionnement des CAP. Grâce à des expériences positives comme voir la progression de leurs élèves en lecture ou partager des bons coups et des façons de faire efficaces, leur SEP ainsi que le mien ont augmenté. Pour les CP, le SEP ressenti « est intimement lié à l'impression d'être utiles et d'avoir répondu de façon adéquate aux demandes des enseignants avec lesquels ils travaillent [...] » (Duchesne et Gagnon, 2013, p.38). Ce faisant, ils sont plus à même de mieux accompagner les équipes.

La dimension critique (Mukamurera, 2014) ressort également de cet essai. Mon rôle de CP disciplinaire n'est pas le seul qui puisse permettre à des enseignants d'apprendre et de développer des compétences pour la réussite de leurs élèves. Bien sûr, mes connaissances en lecture, ma capacité de communication et mes exemples de stratégies d'intervention à utiliser en classe ont permis un certain développement des dimensions pédagogique, didactique et disciplinaire, mais ma prise de recul face aux réactions et aux questions des participants était encore plus importante. Lafortune (2021) rappelle à quel point il importe de ne pas tomber dans l'émotivité, mais bien de porter un regard critique sur la situation d'accompagnement. Un CP, tout comme un enseignant d'ailleurs, doit développer des habiletés réflexives. Pour ce faire, il est essentiel de s'accorder du temps de réflexion sur sa pratique et c'est ce qu'a permis la CAP. Grâce à mon accompagnement, à mes questionnements, les enseignants ont pu aller plus loin dans leurs réflexions et oser essayer des ajustements de pratique. Enfin, la dimension organisationnelle et institutionnelle ressort également en ce sens que la CAP a été implantée par une volonté de l'organisation. Cependant, pour faciliter cette implantation, il est vite devenu évident qu'il fallait respecter le besoin des enseignants dans les principes andragogiques et la dimension personnelle, car le risque était grand de devenir contre-productif (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010).

Enfin, l'analyse des récits permet d'identifier les compétences et les connaissances que les CP doivent développer pour tenter de susciter l'engagement d'un enseignant dans sa démarche de développement professionnel. Vachon, Guillemette et Vincent (2021) abordent le fait que les CAP, par l'entremise du projet CAR, ont un impact sur le rôle joué par les CP. Ils rappellent que « plusieurs CP vivent un sentiment d'impuissance et d'insatisfaction quant au manque de temps pour répondre à des demandes portant sur des sujets différents, ayant trop peu de temps pour s'approprier le contenu et planifier les interventions » (p.25). Ce qui tend à confirmer le besoin des CP d'être formés adéquatement et surtout de s'accorder du temps pour leur propre développement professionnel.

Avec l'ampleur que prend la place des CAP dans les établissements scolaires, l'efficacité de la collaboration entre les enseignants, les CP et les autres intervenants occupe une place importante dans le développement professionnel des enseignants. De plus, dans ce contexte, la compréhension des rôles d'un CP est non seulement d'actualité, mais essentielle. Les recherches sont encore peu nombreuses sur ces rôles de CP. D'ailleurs, Guertin-Wilson (2014) arrivait à la conclusion qu'une liste de tâches de CP, « sans mention de la complexité des interventions et de la nature des collaborations » (p.174) risquait même de nuire à la compréhension qu'on peut s'en faire. Ainsi, si l'on tient compte du fait que la plupart des écrits sur le sujet portent sur des situations d'accompagnement autre que les CAP, cela vient sans contredit montrer le caractère original de cet essai.

Bien que le récit de pratique constitue un matériel intéressant et pertinent pour cet essai, il faut prendre en compte les limites qu'il présente. En effet, aucune collecte de données n'a été réalisée auprès des enseignants ayant participé à des CAP. Un entretien de groupe focalisé ou encore un questionnaire aurait pu apporter des informations plus explicites sur différents éléments. Ainsi, il aurait été possible d'avoir des exemples de pratiques efficaces en enseignement de la lecture, observer les variations du SEP des participants selon les stades d'implantation de leur CAP ou par le biais d'une collecte de données et de vérifier de manière rigoureuse l'évolution de la réussite des élèves en lecture. Ces limites constituent cependant des pistes prometteuses vers d'autres recherches.

En terminant, Leclerc et Labelle (2013) affirment que « plus que jamais, les enseignants ont besoin de se tourner vers des collègues, des experts ou un réseau de professionnels pour les aider à surmonter les défis qui se posent à eux » (p.2). Le CSÉ (2014) va dans le même sens :

Les acteurs rencontrés, parmi lesquels on trouve les enseignants, insistent sur l'importance de cette fonction et sur le rôle mobilisateur que les conseillers pédagogiques jouent dans le développement professionnel. [...] Leur rôle mobilisateur est donc de première importance et plusieurs représentants des commissions scolaires vont même jusqu'à affirmer qu'il devrait y avoir une reconnaissance officielle réservée au poste de conseillances pédagogique,

reconnaissance assortie de primes et d'avantages sociaux qui rendraient cette fonction plus attrayante (p.74).

En somme, il est intéressant de constater que les CP jouent un rôle essentiel dans le développement professionnel des enseignants et, qui plus est, comme le montre cet essai, dans le contexte d'implantation d'une CAP. Ce qu'il faut retenir c'est que peu importe le rôle joué par le CP, soit formateur, accompagnateur, conseiller ou innovateur, ce dernier doit choisir les stratégies efficaces pour favoriser le développement professionnel, maintenir le sentiment d'efficacité personnelle de tous et collaborer de façon stimulante et enrichissante avec les participants d'une CAP.

## BIBLIOGRAPHIE

- Arpin, L. et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel : Une pratique d'accompagnement pédagogique centrée sur la personne de l'enseignant en développement de compétences professionnelles*. Chenelière-Éducation.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2019). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecomte, 3<sup>e</sup> éd.). De Boeck supérieur.
- Beaulne, G. et Daneault, É. (2013). Le conseiller pédagogique : un pont entre la recherche et la réalité de la classe. *Québec français*, (170), 86-87.
- Beaumont, C., Lavoie, J., et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation (CRIRES) pour l'Université Laval*. Université Laval. [https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide\\_sec\\_nouvelle\\_version.pdf](https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf)
- Bernier, M., Arteau, M. et C. Papin (2005). *Palabres sur le pouvoir d'agir : outil d'accompagnement sur l'empowerment*. Centre de coopération internationale en santé et développement (CCISD), 45-46. <https://communagir.org/contenus-et-outils/comprendre-et-agir/accompagner-une-demarche-collective/>
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue, *Vivre le primaire*, 23(3), 34-36.
- Bissonnette, S., Richard, M., Bocquillon, M, Gauthier, C. et St-Pierre (2021). *Le marteau et le clou. Les limites des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)* [manuscrit non publié, Université TÉLUQ]. <https://r-libre.telug.ca/2256/>
- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle : Être*. Éditions Tout autrement inc.
- Boudreault, H. (2017, juin 17). *Interpréter et représenter les savoir-être professionnels pour pouvoir concevoir des environnements didactiques pour les faire développer* [Compte-rendu d'expérience professionnelle]. 4<sup>e</sup> colloque international de l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL, Université de Lille.
- Boufettal, H., Hermas, S., Noun, M. et Samouh, N. (2009). Andragogie en médecine. *Journal Maroc Urologie*, (15), 6-9. <https://doi.org/10.1016/j.jgyn.2009.04.002>
- Bouker, M.A. (2017). *Les communautés d'apprentissage professionnelles en ligne : un moyen de développement professionnel d'acteurs en éducation* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Cantin, A. (2015). *Former et soutenir les conseillères et les conseillers pédagogiques à l'ordre collégial à l'aide de récits de pratique* [rapport d'innovation pédagogique, DPES, inédit]. Université de Sherbrooke.
- Charlier, E., et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. De Boeck. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1902>

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2015). *Plan de classification des professionnelles et des professionnels à l'emploi des commissions scolaires du Québec*. <https://www.fppe.ca/vos-droits/plan-de-classification/>

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science*. Gouvernement du Québec. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>

Consortium national de formation en santé (2013). *Appliquer les principes éducatifs à la supervision de stagiaires*. Santé Canada. [https://cnfs.ca/wp-content/uploads/2018/01/CNFS\\_Fiche\\_R%C3%A9sum%C3%A9\\_14\\_Principe\\_educ\\_supervision\\_stagiaire\\_V01\\_R02.pdf](https://cnfs.ca/wp-content/uploads/2018/01/CNFS_Fiche_R%C3%A9sum%C3%A9_14_Principe_educ_supervision_stagiaire_V01_R02.pdf)

Couture, C., Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Aurousseau, E. (2012). Ajustements de pratiques d'enseignants de l'élémentaire en sciences et technologie. *Formation et profession*, 20(3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.140>

Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Chenelière Éducation.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de Pratique enseignante. Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.

Desjardins, J. (2015). Stimuler l'épanouissement d'une culture de la formation continue au Québec : visée réaliste ou fantastique ? Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guilbert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (1<sup>re</sup> éd., p. 69-92). De Boeck Supérieur.

Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel, *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>

Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Random Structures and Algorithms*, 38, 163-182. <https://doi.org/10.4000/rsa.525>

Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education*, 51(1), 635-656. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>

Duchesne, C. et Gagnon N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle : Rehausser ce sentiment chez les conseillers pédagogiques. *Éducation Canada*, 53(4), 36-39. <https://www.edcan.ca/articles/sentiment-defficacite-personnelle/?lang=fr>

Duchesne, C. et Gagnon, N. (2014). Des stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes. *Savoirs*, 1(1), 71-84. <https://doi.org/10.3917/savo.034.0071>

Duchesne, C., et Gagnon, N. (2014). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 36(4), 202. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1507>

Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., Many, T. W. et Mattos, M. (2019). *Apprendre par l'action. Manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles* (3<sup>e</sup> édition). Presses de l'Université du Québec.

Dufour, R. et Eaker, R. (2004). *Communauté d'apprentissage professionnelle: méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. National Education Service.

Éditeur officiel du Québec. (2021, mars). *Loi de l'instruction publique*. Gouvernement du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>

Éditeur officiel du Québec. (2020, août). *Projet de loi no 40 : Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. Gouvernement du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/l-13.3>

Elmore, R.F. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement. The Imperative for Professional Development in Education*. Albert Shanker Institute. [http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging\\_Gap.pdf](http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging_Gap.pdf)

Fondation Lucie et André Chagnon (2013). *Les initiatives soutenues. Projet CAR (collaborer, apprendre, réussir)*. <https://fondationchagnon.org/initiatives-soutenues/reseaux/projet-car/>

Fortin, M. (2019). *Portrait des pratiques collaboratives vécues entre une enseignante-orthopédagogue et des enseignants de français au secondaire* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.

Gagnon, B. (2010). Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec. *Vie Pédagogique*, (153), 13-18.

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion des comportements en classe. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 35(1), 82-101. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/891>

Gaudreau, N., Nadeau, M.F., Verret, C. et Massé, L. (2017, 19 mai). Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe : portrait des enseignants québécois. *Croire en ses capacités d'apprendre et de faire apprendre : perspectives de l'accompagnant et de l'accompagné dans différents contextes* [symposium] ". 4<sup>e</sup> Colloque international du CRIFPE, Centre des congrès de Montréal.

Girouard, L. M. (2017). *Au cœur d'une communauté d'apprentissage professionnelle : bienfaits et défis* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.

Granger, N., Guillemette, S. et B-Lamoureux, B. (2021). *La fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique au Québec* [rapport de recherche inédit]. Université de Sherbrooke.

Gravel, M., Ouellette, N. et Tremblay, C. (2003). *Plan d'apprentissage personnalisé pour les gestionnaires scolaires*. FORGESCOM Éditeur.

Guertin, D. (2012). *Une démarche de pratique réflexive pour la construction du savoir professionnel. On conçoit différemment, parce qu'on perçoit différemment* [rapport de recherche inédit]. Université de Sherbrooke.

Guertin, D. (2016). *Les rôles associés à la conseillances pédagogique*. ACCPQ. <https://accpq.org/les-roles-associes-a-la-conseillances-pedagogique/>

Guertin-Wilson, F. (2014). *Enquête sur les rôles et responsabilités des conseillères et conseillers pédagogiques à la lumière de la documentation officielle qui régule leur travail* [rapport de recherche inédit]. Université de Sherbrooke.

Guillemette, S., Royal, L. et Kevin, M. (2015, juin). *Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant*. Biennale en Éducation, Conseil des Métiers et des Arts (Cnam), Paris, France.

Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique en soutien à la réussite des élèves, à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Les Éditions JFD inc.

Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin press.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329- 352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

Health Nexus Santé (2003). *Mieux comprendre la formation aux adultes, l'andragogie : Une science imprégnée d'humanisme*. Le Bloc-Notes. <http://www.leblocnotes.ca/node/251>

Hord, S.M. et Sommers, W. (2008). *Learning Professional Learning Communities: Voices from, Research and Practice*. Corwin Press.

Houle, H. et Pratte, M. (2003). Les conseillers pédagogiques au cœur du changement. *Pédagogie collégiale*, Vol. 17 (2), 20-26. [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/Houle\\_Pratte\\_17\\_2.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Houle_Pratte_17_2.pdf)

Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Regroupement des collèges PERFORMA. [https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches\\_subventionnees/Houle\\_et\\_Pratte\\_Final\\_Annexes.pdf](https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Houle_et_Pratte_Final_Annexes.pdf)

Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of Effective Professional Development: A checklist*. Online Submission.

Isabelle, C., Grenier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155–177. <https://doi.org/10.7202/1021031ar>

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation* (traduit par F. Paban). Les Éditions d'Organisation.

Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Presses de l'Université du Québec.



Lafortune, L., (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., (2021). Prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle : grille d'analyse de ses actions et stratégies d'accompagnement pour y arriver. Dans I., Vachon, S., Guillemette et G. Vincent (2021). *La conseillanc e pédagogique, une profession au service des écoles québécoises* (p.91-105). Les Éditions JFD inc.

Lafortune, L., et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement Socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation* (Vol. 3). PUQ.

Landry, C. et Larocque, C. (2013). *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire une collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

Leclerc, M. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme dispositif favorisant la réussite scolaire d'élèves provenant de milieux défavorisés* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec en Outaouais.

Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>

Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00780226/document>

Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves*. Université du Québec en Outaouais. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/42427490/ensemble-pour-la-racussite-en-littacratie-rapport-2010-sur-les->

Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189–206. <https://doi.org/10.7202/1007734ar>

Leclerc, M. et Philion, R. (2012). Impact d'une communauté d'apprentissage professionnelle en milieu défavorisé sur les pratiques des enseignants et répercussions chez les élèves [rapport de recherche inédit]. Université du Québec en Outaouais.

Leclerc, M., Philion, R. Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154. <https://doi.org/10.7202/1021030ar>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.

Legendre, M.-F., Desgagné, S., Gervais, F. et Hohl, J. (2000). La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale : sur quoi fondons-nous nos pratiques ? Dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre : *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchi e et argumentée*. Éditions du CRP, p.17-44.

Leroux, M. (2017). Les conseillers et conseillères pédagogiques : ces piliers de l'insertion professionnelle. *Formation et profession*, 25(3), 119-122. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a134>

Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p.435-458). Éditions du CRP.

Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud et al., *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p.169-182). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/conflits-de-savoirs-en-formation-des-enseignants-page-169.htm>

Lessard, C. et Tardif, M. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante ? Dans M. Tardif et al., *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p.265-287). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-profession-d-enseignant-aujourd-hui--9782804146160-page-265.htm>

L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (2004). L'accompagnement, une voie à privilégier. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques* (p.3-9). Presses de l'Université du Québec.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.

Luft, J. et Ingham, H. (1961). The Johari Window: a graphic model of awareness in interpersonal relations. *Human Relations training news*, 5 (9), 6-7.

Mané, Y. et Lessard, C. (2007). La pratique de l'accompagnement dans l'exercice de la fonction de conseiller pédagogique. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire, Enjeu caché des réformes* (p.309-337). Presses de l'Université du Québec.

Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Mercier, M. (2011). Les CAP : pour un accompagnement efficace du changement. *AQEP, Vivre le primaire*, 24(2). [https://aqep.org/wp-content/uploads/2011/04/VLP\\_Vol24No2.pdf](https://aqep.org/wp-content/uploads/2011/04/VLP_Vol24No2.pdf)

ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada, troisième et quatrième secondaire*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf)

ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005). *Le nouveau pédagogique : ce qui définit le « changement », préscolaire, primaire, secondaire* (publication no 05-00511). Gouvernement du Québec. [https://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Le\\_nouveau\\_pedagogique.pdf](https://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Le_nouveau_pedagogique.pdf)

ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations en formation pratique* (publication no 07-00897). Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf)

ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise, Progression des apprentissages au primaire, Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_francais-langue-enseignement-primaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf)

ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* (publication no 11-00255). Gouvernement du Québec.  
<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2064868>

ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Référentiel d'intervention en lecture, pour les élèves de 10 à 15 ans. Intervenir là où ça compte*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture\\_section1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf)

ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Choisir plutôt que subir le changement : Orientations pour la formation continue du personnel scolaire* (publication no 98-1260). Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/ChoiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf)

ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (publication no 00-1152). Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)

ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_presentation-primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf)

ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel des compétences professionnelles. La profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compentes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)

ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2009). *Rapport annuel 2008-2009*. Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2011). *Les communautés d'apprentissage professionnel dans les écoles de la Nouvelle-Écosse. Développement des capacités et organisation de l'emploi du temps*. Ministère de l'Éducation.

Moreau, A. C., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), p.35-61. <https://doi.org/10.7202/1021026ar>

Mucchielli, R. (1969). *La méthode des cas*. ESF.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau, et J. Mukamurera (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p.12-33). Presses de l'Université du Québec.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais, *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Les Presses de L'Université Laval.

Mukamurera, J. et Dembélé, M. (24 fév. 2021). *Se professionnaliser et améliorer l'efficacité des écoles en collaborant : Un état des connaissances sur les communautés d'apprentissage professionnelles*. Conférence dans le cadre du Séminaire international "Se professionnaliser en collaborant" organisé par le programme APPRENDRE de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) [vidéo]. <https://events.pointe-noire.agency/auf-apprendre/replay?i=fPegJBS11CZ03uw0GZCBIVpydQDtSG7E>

Organisation canadienne de l'éducation (OCDE) (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-fr>.

Orianne, J.-F. et Draelants, H. (2010). Les métiers du conseil : une « profession consultante »? *Sociologies*. <http://sociologies.revues.org/index3058.html>

Pasquini, R. (2013). *Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage*. Presses de l'Université Laval.

Paul M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 3(3), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>

Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122. <https://doi.org/10.7202/1021029ar>

Portelance, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants ? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances ? *Vie pédagogique*, (114), 43-46.

Raoui, M. (2019). *Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école : interrelation entre d'une part son processus d'accompagnement et d'autre par ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22451/Raoui\\_Manal\\_2019\\_these.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22451/Raoui_Manal_2019_these.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Richard, M. (2018). Accroître l'expertise collaborative des enseignants. *Education Canada*. 57(4). <https://www.edcan.ca/articles/accroitre-l'expertise-collaborative-enseignants/?lang=fr>

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2015). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les*

*élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances* [rapport de recherche inédit]. Université TÉLUQ.

Roy, P. et Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.

Savoie-Zajc, L. (2005). Soutenir l'émergence de communautés d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. Dans L. Sauvé, I. Orellana et É. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs* (p. 63-75). Les cahiers scientifiques de l'ACFAS.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation*, no e-293, 9-20. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Schussler, D.L. (2003). Schools as Learning Communities: Unpacking the Concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528. <https://doi.org/10.1177/105268460301300501>

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2007). Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) : un modèle pour les écoles de l'Ontario. *Accroître la capacité, Série d'apprentissage professionnel*, (3), Ontario.

Skaalvik, E.M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

Solar, C. (2010). Apport des études genre à l'éducation et à la formation des adultes. *Savoirs*, 1(1), 53-62. <https://doi.org/10.3917/savo.022.0053>

St-Germain, M. (2007). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec en Outaouais.

St-Pierre, L. (2005). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial : la fonction de CP, son origine et son évolution*. Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Tilman, F. (1996). *Comment parler de sa pratique pour la faire partager ?* <http://www.meta-educ.be/wp-content/uploads/2020/11/Parler-de-sa-pratique.pdf>

Timperly, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*. 1(174), 31-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>

Timperly, H., Wilson, A., Barrar, H. et Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. University of Auckland. <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>






Vachon, I., Guillemette, S. et Vincent, G. (2021). *La conseillancce pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*. JFD Éditions.

Vonk, J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, (3), 47-60. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>

Wells, G (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: action research on the learning and teaching of science. *Journal of the society for accelerative learning and teaching*, 18(1/2), 127-222.

Zeichner, K. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. Dans G. Handal, S. Vaage, et I. Carlgren (Eds.), *Teacher's minds and actions: Research on teacher's thinking and practice*. The Falmer Press.

## ANNEXE A : Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

 <b>DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES</b>	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
 <b>CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves</b>	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
 <b>CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif</b>	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
 <b>CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant</b>	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
 <b>DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES</b>	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2020). Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante. Québec, p.43

ANNEXE B : Principales caractéristiques du développement professionnel efficace : éléments qui font consensus

*Développement professionnel : la vision qui fait consensus* (Elmore, 2002, p.6-7)

- Met l'accent sur une mission bien articulée ou un objectif ancré dans les apprentissages des élèves relatifs aux disciplines et aux habiletés de base.
- Découle de l'analyse de l'apprentissage par les élèves de contenus particuliers dans des contextes particuliers.
- Met l'accent sur des questions précises liées au curriculum et à la pédagogie :
  - qui découlent de la recherche et de pratiques exemplaires ;
  - qui ont un rapport avec des questions particulières en matière d'enseignement et d'apprentissage des disciplines ainsi que des habiletés dans un véritable contexte de classe.
- Inclut une théorie clairement articulée ou un modèle de l'apprentissage des adultes.
- Développe, renforce et soutient le travail de groupe :
  - Pratiques de collaboration à l'intérieur de l'école ;
  - Réseautage d'écoles.
- Engage la participation active de la direction et des employés de l'école.
- Garde le cap au fil du temps (amélioration continue).
- Modélise des pratiques efficaces :
  - Introduite dans les écoles et dans les classes ;
  - Cohérentes avec le discours.
- Recourt à l'évaluation :
  - Suivi actif de l'apprentissage des élèves ;
  - Rétroaction sur l'apprentissage et la pratique de l'enseignant.

Cet exposé du consensus repose largement sur les premières normes de développement professionnel adoptées en 1995 par le National Staff Development Council. [Traduction du CSÉ, 2014].



ANNEXE C : Catégories d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences

<b>La formation</b>	<b>Le travail qualifiant</b>
<p>1. La formation sur des connaissances spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cours universitaires</li> <li>• Colloques</li> <li>• Conférences</li> <li>• Congrès</li> <li>• Séminaires</li> </ul>	<p>7. Les rôles et les responsabilités</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation à l'évaluation des besoins de l'école</li> <li>• Participation à l'élaboration des politiques et des règlements de l'école</li> </ul>
<p>2. L'encadrement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentorat</li> <li>• Coaching</li> <li>• Tutorat</li> <li>• Compagnonnage</li> <li>• Supervision</li> </ul>	<p>8. L'innovation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Production d'un nouveau matériel pédagogique ou autre</li> </ul>
<p>3. L'intégration</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expérimentation</li> <li>• Production d'essais contextualisés</li> <li>• Réalisation de projets</li> <li>• Projets éducatifs et plan de réussite</li> </ul>	<p>9. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervision de stage</li> <li>• Participation à des équipes engagées dans des projets</li> <li>• Rencontres d'équipes-cycles</li> </ul>
<p><b>L'enseignement</b></p> <p>4. La planification</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planification d'ateliers destinés aux enseignants concernant l'encadrement des élèves</li> <li>• Planification d'ateliers d'aide aux devoirs destinés aux parents d'élèves</li> <li>• Planification d'une formation en lien avec la réforme</li> </ul>	<p><b>L'autoformation</b></p> <p>10. La lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture d'articles ou d'ouvrages sur une problématique particulière</li> </ul>
<p>5. La diffusion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Animation d'une formation sur le travail en projet</li> <li>• Diffusion des orientations du nouveau programme de formation</li> <li>• Enseignement des nouvelles stratégies pédagogiques</li> </ul>	<p>11. La recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation à un groupe de recherche</li> <li>• Recherche dans le cadre d'une maîtrise en éducation</li> </ul>
<p>6. L'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugement de l'enseignant</li> <li>• Autoévaluation</li> <li>• Co-évaluation</li> <li>• Évaluation par les pairs</li> </ul>	<p>12. La communauté de pratiques virtuelles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation à une communauté d'apprentissage sur l'évaluation des compétences</li> <li>• Participation à une communauté de pratique soutenant les enseignants en début de carrière</li> </ul>

Source : CSÉ, 2004b, p.58-59, cité dans CSÉ, 2014, p.19

#### ANNEXE D : Quelques attributions caractéristiques du conseiller pédagogique

La conseillère ou le conseiller pédagogique collabore à la réalisation du projet éducatif et des projets particuliers des établissements; elle ou il participe à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de leur plan de réussite tout en respectant les encadrements éducatifs et administratifs, tant au niveau des établissements que de la commission scolaire.

Elle ou il collabore à l'implantation des programmes d'études et de formation, conseille les enseignantes et enseignants et la direction relativement à l'interprétation de ces programmes, conçoit et anime des ateliers et des sessions de formation sur les éléments du programme; elle ou il collabore à l'élaboration de situations d'apprentissage et soutient l'expérimentation en classe.

Elle ou il conseille et soutient les enseignantes et enseignants sur une base individuelle et collective pour appuyer l'action quotidienne; elle ou il conçoit ou sélectionne et anime les activités de formation et d'instrumentation pour des besoins d'adaptation, d'innovation et de développement pédagogiques.

Elle ou il instrumente les enseignantes et enseignants sur l'évaluation des apprentissages; elle ou il les accompagne dans la conception, l'élaboration ou l'adaptation d'outils d'évaluation.

Elle ou il participe avec les enseignantes et enseignants à l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies et projets visant à aider les élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Elle ou il conseille le personnel d'encadrement, enseignant et professionnel sur des questions relatives aux programmes de perfectionnement du personnel, planifie ces programmes et en évalue les résultats.

Elle ou il analyse et conseille sur la sélection de matériel didactique, matériel complémentaire, équipement, logiciels et progiciels pertinents; elle ou il conseille sur l'aménagement des locaux.

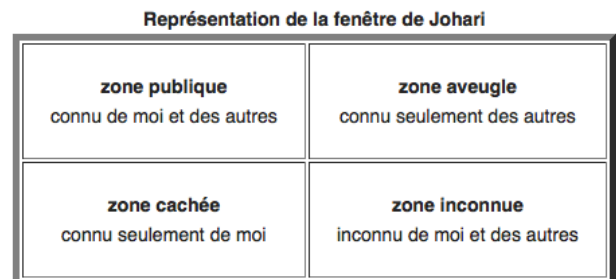
Elle ou il conseille les intervenantes et intervenants scolaires sur les moyens d'intégration des technologies à l'enseignement; elle ou il collabore à la réalisation de projets qui vont dans ce sens; elle ou il élabore et anime des ateliers de formation et d'information sur les éléments du programme d'intégration des technologies.

Elle ou il collabore avec les autres intervenantes et intervenants du milieu scolaire, les organismes partenaires et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Source : CPNCF, 2015, p.30

## ANNEXE E : La fenêtre Johari

La fenêtre de Johari est un outil qui a été mis au point par Joseph Luft et Harrington Ingham en 1955. Utilisé en marketing, mais aussi en psychoéducation, son nom provient des deux prénoms des concepteurs. La fenêtre Johari a quatre grands objectifs : 1) renforcer l'estime de soi, 2) contrôler son image, 3) optimiser sa communication et 4) développer son empathie. (Massabki, 2003)



**Zone publique** : C'est la zone des informations connues publiquement. Notre carrière, nos études, notre statut social (marié ou pas). Elle représente la manière dont tout le monde nous voit.

**Zone cachée** : C'est la zone secrète, notre « jardin secret » connu que de nous-mêmes. Ce sont les informations que nous ne jugeons pas nécessaire de transmettre à autrui ou que nous n'avons pas pensé à révéler. La zone cachée est alimentée à la fois par une action consciente et par des réflexes inconscients.

**Zone aveugle** : C'est la zone qui nous amène à tomber dans un piège lorsque nous sommes en accompagnement. Elle représente l'image qu'ont les autres de nous, mais que nous ne connaissons pas. Cette partie est essentiellement due à des actions inconscientes de notre part comme notre communication non verbale, nos lapsus, nos tics de langage, etc.

**Zone inconnue** : C'est la zone de notre potentiel inexploité, des talents que nous n'avons pas encore exprimés, mais aussi des désirs et des besoins que nous gardons enfouis en nous sans le savoir. Les informations contenues dans cette zone sont donc inconnues de nous et des autres.