Le développement professionnel en milieu éducatif :

des pratiques favorisant la réussite et le bien-être

Sous la direction de
Nancy Gaudreau, Nathalie S. Trépanier et Sonia Daigle

Presses de l'Université du Québec

Le développement professionnel en milieu éducatif

Membre de L'ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDITEURS DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 *Télécopieur :* 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca *Internet :* www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

Canada Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France et Belgique Sofédis, 11, rue Soufflot, 75005 Paris, France – Tél. : 01 5310 25 25
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Suisse Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.25

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Le développement professionnel en milieu éducatif :

des pratiques favorisant la réussite et le bien-être

Sous la direction de
Nancy Gaudreau, Nathalie S. Trépanier et Sonia Daigle

Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être / Nancy Gaudreau, Nathalie S. Trépanier et Sonia Daigle.

Noms : Gaudreau, Nancy, 1971- auteur. | Trépanier, Nathalie, 1969- auteur. | Daigle, Sonia, auteur.

Collections : Collection Éducation intervention.

Description : Mention de collection : Éducation-intervention | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana (livre imprimé) 20210052554 | Canadiana (livre numérique) 20210052562 | ISBN 9782760555525 | ISBN 9782760555532 (PDF)

Vedettes-matière : RVM : Personnel scolaire—Formation en cours d'emploi.

Classification : LCC LB1707.G37 2021 | CDD 370.71/55—dc23

Financé par le gouvernement du Canada | Funded by the Government of Canada

Canada

SODEC Québec

Éducation et Enseignement supérieur Québec

Fonds de recherche Société et culture Québec

RÉVERBÈRE
Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite

Révision
Odette Larouche et Catherine Mercure

Conception graphique et mise en page
Jacques Rousseau

Dépôt légal : 2e trimestre 2021

› Bibliothèque et Archives nationales du Québec
› Bibliothèque et Archives Canada

© 2021 – Presses de l'Université du Québec
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada
D5552-1 [01]

REMERCIEMENTS

Cet ouvrage est le fruit d'un travail collaboratif mettant à profit l'expertise des chercheuses du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE) impliquées au sein de l'équipe thématique du développement professionnel.

Nous tenons aussi à remercier tout le personnel des milieux éducatifs que nous avons côtoyé au fil des ans et qui ont contribué au développement des connaissances scientifiques dans le domaine du développement professionnel du personnel éducatif. Vous demeurez une source d'inspiration et de motivation dans la poursuite de nos missions respectives. Nous remercions aussi Nadia Rousseau, directrice du RÉVERBÈRE, qui a su réunir toutes les conditions facilitantes pour nous soutenir dans la réalisation de ce projet collectif.

Nous soulignons également la collaboration des quatre assistants de recherche qui ont participé à différentes étapes de l'élaboration de cet ouvrage collectif. Il s'agit de Marie-Pier Duchaine, Aude Gagnon-Tremblay, Chantal Grenier et Guillaume Larivière-Durocher. Leur aide nous a été très précieuse. Enfin, nous remercions également madame Odette Larouche par son travail minutieux de relecture.

Pour terminer, nous sommes reconnaissantes de la contribution financière du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), du Secrétariat du Québec aux relations canadiennes, ainsi qu'envers tous les partenaires du RÉVERBÈRE qui ont permis la réalisation de ces états de connaissances.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 7

INTRODUCTION 18

Chapitre 1 25

Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif

1.1. Le développement professionnel 27

1.1.1 Un processus d'apprentissage 28

1.1.2 Un processus identitaire 29

1.2. Les objectifs poursuivis par le développement professionnel 34

1.2.1 La professionnalisation et les niveaux de développement 35

1.2.2 L'appropriation d'une pratique réflexive 38

1.3. La motivation au travail 43

1.3.1 Le continuum motivationnel 45

1.3.2 Les pratiques qui soutiennent les besoins psychologiques et la motivation au travail 47

Chapitre 2 56

L'engagement de l'apprenant et autres facteurs qui influencent le développement professionnel en éducation

2.1 Le développement professionnel : pour arrimer les pratiques éducatives aux résultats issus de la recherche en éducation 58

2.2 L'engagement des adultes apprenants au cœur du développement professionnel..... 60

2.2.1 Des principes de base en andragogie 61

2.2.2 Quelques caractéristiques des apprenants adultes engagés 63

2.2.3 Des facteurs qui entravent l'engagement des apprenants adultes dans le développement professionnel .. 64

2.3 Des conditions favorisant le développement professionnel.. 66

2.3.1 Faire des choix en fonction des besoins des professionnels..... 67

2.3.2 Privilégier une approche à long terme et investir le temps nécessaire 68

2.3.3 Opter pour une approche s'appuyant sur des connaissances issues de la recherche 69

2.3.4 Adopter une approche réflexive 70

Chapitre 3 76

L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel

3.1 L'acte d'accompagnement 79

3.1.1 Les éléments définitionnels de l'accompagnement 81

3.1.2 Quelques postulats fondamentaux de l'accompagnement 84

3.1.3 La posture liée à l'acte d'accompagnement 87

3.2 L'agir compétent de l'accompagnateur 91

3.2.1 La prise en compte du mandat 91

3.2.2 La mobilisation de ses compétences professionnelles . 93

3.2.3 L'expression de ses attitudes personnelles 96

3.3 Les retombées de l'accompagnement 97

3.3.1 Du côté de l'accompagné 97

3.3.2 Du côté de l'accompagnateur 98

Chapitre 4..... 107

La prise en compte des émotions dans l'accompagnement

4.1. L'accompagnement et sa dimension émotionnelle 109

4.2. Le rôle crucial des émotions 111

4.3 La régulation émotionnelle : une base essentielle pour accompagner 114

4.3.1. Être conscient de ses sensations corporelles *117*

4.3.2 Reconnaître, identifier et comprendre ses états émotionnels *117*

4.3.3 Modifier ses états émotionnels *118*

4.4. Le soutien aux personnes accompagnées : quelques pistes d'actions pour prendre en compte leurs émotions 123

4.5. En guise de conclusion : un capital émotionnel dont tout le monde profite 128

Chapitre 5..... 136

Les types d'activités de formation continue, leurs avantages et leurs limites

5.1 Les types d'activités de formation continue 138

5.1.1 Les formations ponctuelles..... 138

5.1.2 Les programmes de formation offerts en milieu de pratique..... *140*

5.1.3 Les formations créditées..... 143

5.1.4 Les formations en ligne ouvertes à tous (MOOC)..... 150

5.2 Les caractéristiques d'un bon formateur..... 153

5.3 Les conditions d'efficacité des activités de formation continue 156

Chapitre 6..... 166

Les dispositifs de développement professionnel basés sur l'assistance professionnelle

6.1 Les éléments constitutifs de l'assistance professionnelle.... 168

6.1.1 La fonction..... 168

6.1.2 La posture..... 169

6.1.3 La relation 169

6.1.4 La démarche..... 169

6.2 Les principaux mandats liés à l'assistance professionnelle.. 170

6.2.1 Les mandats centrés sur l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers..... 170

6.2.2 Les mandats centrés sur l'enseignant ou un autre membre de l'équipe-école 171

6.2.3 Les mandats centrés sur l'équipe-école ou l'organisation scolaire 172

6.3 Les types de consultation dans les dispositifs d'assistance professionnelle 172

6.3.1 La consultation brève 173

6.3.2 La consultation individuelle 173

6.3.3 La consultation comportementale conjointe 177

6.3.4 La consultation de groupe 179

6.3.5 La consultation multidisciplinaire et les équipes de soutien à l'enseignant 180

6.3.6 Les modalités mixtes 183

6.4 Les composantes liées à la mise en œuvre des dispositifs d'assistance professionnelle 184

6.4.1 Le professionnel offrant l'assistance 184

6.4.2 Les modalités de rencontres 185

6.4.3 Les activités pouvant être menées 186

6.5 Les principales conditions de succès 191

Chapitre 7 199

Le tutorat, le coaching et le mentorat : les dispositifs de développement professionnel s'appuyant sur l'assistance par un pair

7.1 L'origine, les fondements et les finalités 201

7.2 Les principaux dispositifs 202

7.2.1 Le tutorat 202

7.2.2 Le coaching 204

7.2.3 Le mentorat 206

7.2.4 Une synthèse des différents dispositifs et les avantages et limites 208

7.3 Les composantes liées à la mise en œuvre d'un dispositif d'assistance par un pair 212

7.3.1 L'analyse des besoins et la détermination des objectifs 212

7.3.2 Le recrutement des participants et la composition des dyades 213

7.3.3 La précision des rôles et les caractéristiques des accompagnateurs 216

7.3.4 L'identification des activités 218

7.3.5 L'organisation logistique 222

7.4 Les conditions de succès 225

Chapitre 8 232

Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants

8.1 Les fondements 234

8.1.1 L'apprentissage expérientiel 234

8.1.2 L'approche socioconstructiviste 236

8.2 Les principaux dispositifs 237

8.2.1 Les communautés de pratiques 237

8.2.2 Les groupes d'analyse de pratiques 239

8.2.3 Les communautés d'apprentissage et les communautés d'apprentissage professionnelles 241

8.2.4 Les groupes de codéveloppement professionnel 243

8.3 Les composantes et les stratégies liées à leur mise en œuvre 246

8.3.1 La composition et la dynamique et du groupe 246

8.3.2 L'animation 247

8.3.3 Le leadership partagé 249

8.3.4 Les rôles et les responsabilités des membres 249

8.3.5 Le choix de la thématique traitée et la détermination des objectifs 252

8.3.6 Les activités qui peuvent être menées 252

8.3.7 L'organisation logistique 255

8.4 Les conditions de succès 260

8.5 À retenir 262

Chapitre 9 275

L'évaluation du développement professionnel continu

9.1 Les principaux cadres de référence 278

9.1.1 Le modèle de Kirkpatrick (1979) 279

9.1.2 Le modèle à 5 niveaux de Guskey (2002) 283

9.1.3 Le modèle de Brinkerhoff (2005) 287

9.1.4 Le modèle de Coldwell et Simkins (2011) 289

9.2 Une démarche pour planifier et évaluer les activités de développement professionnel continu..... 292

9.2.1 Identifier les besoins de formation du public cible 293

9.2.2 Rédiger des objectifs d'apprentissage 293

9.2.3 Déterminer les dispositifs de DPC et les activités à utiliser..... 294

9.2.4 Évaluer la satisfaction des participants au regard de la formation 296

9.2.5 Mesurer les apprentissages réalisés par les participants 298

9.2.6 Documenter le soutien organisationnel offert aux participants..... 298

9.2.7 Évaluer le transfert des acquis dans les pratiques quotidiennes 300

9.2.8 Évaluer les retombées 301

9.2.9 Estimer la rentabilité 301

Chapitre 10..... 308

Le développement professionnel continu dans les milieux éducatifs : réflexion sur l'importance d'opter pour une approche multimodale

10.1 Un processus et des dispositifs..... 310

10.2 L'accompagné, le formé ou l'apprenant..... 314

10.3 L'accompagnateur, le consultant ou le formateur 316

10.4 Le gestionnaire ou la direction 317

CONCLUSION 322

NOTICES BIOGRAPHIQUES..... 324

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Phases de mise en œuvre du développement professionnel continu

Figure 1.1. Phases et niveaux de développement professionnel

Figure 1.2. Cinq phases du modèle ALACT (inspirée de Korthagen et Vasalos, 2005)

Figure 1.3. Différents types de motivation selon leur degré d'autodétermination (adapté de Heute, Caron, Fenouillet et Vallerand, 2016, p.100)

Figure 3.1. Schématisation du processus d'accompagnement (source: auteurs)

Figure 3.2. Postulats au fondement de la notion d'accompagnement (source : auteurs)

Figure 6.1. Relation triadique lors de l'assistance professionnelle axée sur un élève (adaptée de Kampwirth et Powers, 2016, p. 7)

Figure 6.2. Modèle écosystémique adapté au milieu scolaire

Figure 9.1. Modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick (1979) (adaptation)

Figure 9.2. Modèle d'évaluation de l'efficacité du développement professionnel (Guskey, 2002) (adaptation)

Figure 9.3. Inspiré du modèle de Brinkerhoff (2005)

Figure 9.4. Modèle d'analyse des dispositifs de développement professionnel (Coldwell et Simkins, 2011) (adaptation)

Figure 9.5. Démarche de planification et d'évaluation des activités de développement professionnel continu (adaptée des modèles de Kirkpatrick, 1979 ; Phillips, 1997 ; Guskey, 2002 ; Brinkerhoff, 1988 ; et Coldwell et Simkins, 2011)

Figure 10.1. Cibles ou mandats de l'assistance professionnelle dans un processus de DPC (cf. inspirée du chapitre 6)

LISTES DES TABLEAUX

Tableau 1. Six caractéristiques du développement professionnel

Tableau 7.1. Distinction entre tutorat, coaching et mentorat en milieu scolaire

Tableau 7.2. Avantages et limites des dispositifs d'assistance par un pair

Tableau 7.3. Dispositif à privilégier en fonctions des objectifs visés

Tableau 8.1. Outils technologiques utiles

Tableau 8.2. Synthèse des principaux dispositifs qui s'appuient sur les communautés d'apprenants

INTRODUCTION

Le développement professionnel continu dans les milieux éducatifs : un processus à multiples facettes

Nathalie S. Trépanier, Nancy Gaudreau et Sonia Daigle

Dans tous les milieux éducatifs, le développement harmonieux et le bien-être des jeunes sont au cœur des préoccupations des intervenants ou des gestionnaires avec lesquels ils interagissent directement ou indirectement. Lors de la rencontre annuelle du RÉVERBÈRE tenue en avril 2018[1], les partenaires issus de milieux éducatifs, communautaires, de santé et de services sociaux ont ainsi défini le développement professionnel (DP) dans la formation continue de leurs agents d'éducation (enseignants, éducateurs, éducateurs spécialisés, psychoéducateurs, orthopédagogues, intervenants communautaires, gestionnaires, etc.) parmi les défis les plus importants auxquels ils sont confrontés.

De façon spécifique, les partenaires ont précisé un ensemble de besoins associés au développement professionnel continu (DPC) tels que l'accompagnement professionnel, le transfert des connaissances entre la formation initiale et la pratique professionnelle ainsi que les défis pouvant être associés à l'incomplétude, à l'incohérence ou à l'inadéquation partielle de formations initiales quant à la réalité ou aux considérations pratiques sur le terrain. De leur discours émanait également une

[1] Synthèse des besoins des partenaires – notes des chercheures, avril 2018. *Rencontre annuelle du RÉVERBÈRE, mardi, 2 octobre 2018.*

réflexion sur les divers types de formation continue (ponctuelle, à distance, créditée ou non) ainsi que sur la variabilité des exigences selon les domaines professionnels, mais également entre les provinces. Ainsi, l'ensemble des besoins manifestés par les partenaires et les dispositifs ou modalités d'intervention proposés par les chercheures tient compte à la fois de la diversité et du bien-être des acteurs concernés ainsi que de leur complémentarité dans la réussite éducative des jeunes ou des apprenants ciblés.

À l'issue de cette rencontre, notre équipe s'est donc donné le mandat de clarifier et de rendre accessibles les clés du DPC en milieu scolaire certes, car ce sujet y est bien documenté, mais également de rejoindre les professionnels, intervenants ou gestionnaires des milieux éducatifs, au sens large, c'est-à-dire qui relèvent des milieux communautaires, de santé ou de services sociaux. L'équipe de chercheures s'est par la suite divisé la tâche afin d'en arriver à une proposition de synthèse thématique s'appuyant sur les recherches portant sur le DPC en milieu éducatif. Ainsi, chacun des chapitres proposés dans cet ouvrage prend appui sur la littérature scientifique et a été rédigé par au moins deux chercheures de l'équipe, puis relu par au moins deux autres chercheures de l'équipe. Une seconde relecture des textes a également été réalisée par chacune des coéditrices pour s'assurer de la cohérence de l'ensemble des synthèses proposées. Par ailleurs, si dans cet ouvrage les milieux scolaires sont souvent invoqués par les auteurs comme sources de références de certaines recherches, il demeure que les éléments proposés l'ont été dans un souci de transférabilité à d'autres milieux éducatifs pouvant relever tant des milieux scolaires que communautaires ou de santé ou de services sociaux.

Le DPC se trouve donc au cœur de cet ouvrage collectif qui se destine en particulier aux intervenants, aux gestionnaires, aux formateurs et aux accompagnateurs œuvrant dans les milieux éducatifs. Nous avons choisi d'illustrer les phases ou les grandes étapes de mise en œuvre du DPC (figure 1) pour situer le lecteur dans les contenus du livre qui s'y rattachent.

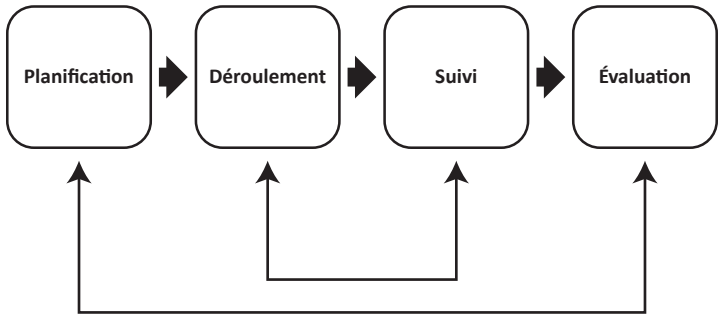

Figure 1 : Les phases de mise en œuvre du DPC.

Planification

Avant d'entreprendre ou de proposer une démarche de DPC, la phase de planification se présente comme un temps de réflexion et d'organisation en amont de son déroulement, pour en assurer la pertinence et la cohérence. Certes, la planification permet d'éviter l'improvisation, mais elle permet surtout d'arrimer les activités de DPC qui seront par la suite recherchées ou proposées en réponse à des besoins ou des projets tant individuels, collectifs qu'organisationnels. C'est dans cette optique que le chapitre 1 précise un ensemble de questions pour guider la réflexion sur le DPC en permettant à la fois de jeter un regard global sur l'articulation et la situation du DPC pour l'intervenant ou le gestionnaire dans sa pratique au sein de son organisation. Dans le même ordre d'idées, le chapitre 5 propose des questions susceptibles de soutenir la planification d'activités de formation de DPC pour le gestionnaire et les personnes ciblées.

Des considérations socioémotives ou psychologiques telles que la régulation émotionnelle, l'engagement et la motivation au travail et à se former de façon continue sont également à préciser lors de cette phase de planification. Le chapitre 2 propose, à cet effet, des pistes de réflexion pour soutenir éventuellement les choix d'activités de DPC, alors que le chapitre 4, bien qu'il ne porte pas spécifiquement sur la planification, rappelle l'importance de sa dimension émotionnelle et de miser sur le bien-être individuel et collectif des agents d'éducation. Enfin, dès l'étape de planification, il est recommandé d'envisager les modalités d'évaluation de la démarche de DPC qui aura été mise en place (voir chapitre 9).

Déroulement et suivi

Presque tous les chapitres de cet ouvrage portent une attention particulière au déroulement et au suivi des activités de DPC. Ces deux phases de la mise en œuvre du DPC sont présentées ensemble, car elles se caractérisent par des allers-retours entre le déploiement des activités de formation ou d'accompagnement et la consolidation ou le transfert des compétences ou habiletés acquises pouvant nécessiter des ajustements en cours de route.

Ainsi, en s'inscrivant dans la continuité du DP, le DPC peut se déployer de façon générale par le modèle ALACT (voir chapitre 1, Korthagen et Vasalos, 2005), qui propose une structure de réflexion sur l'action professionnelle dans laquelle l'accompagnateur ou le formateur agit en tant que médiateur dans le processus auprès des personnes ciblées par le DPC (voir chapitres 1 et 2). Dans cette perspective, la schématisation du processus d'accompagnement associé au DPC et la dimension émotionnelle inhérente à l'acte d'accompagnement sont approfondies (voir chapitres 3 et 4).

De façon spécifique, l'opérationnalisation du DPC s'effectue par la mise en place de dispositifs d'accompagnement (voir chapitres 6, 7 et 8) ou de formation (voir chapitre 5) qui se destinent à une personne ou à un groupe de personnes dans des contextes variables dans lesquels un ou des pairs ou encore des professionnels qui détiennent une expertise agissent comme levier (médiateurs, accompagnateurs, facilitateurs).

Selon les objectifs ou les compétences à développer ou à consolider par le DPC, un ou des dispositifs d'accompagnement ou de formation peuvent être sélectionnés. Par exemple, dans le chapitre 7, on présente des dispositifs d'accompagnement par un pair qui favorisent l'atteinte des objectifs de DPC.

Des actions à privilégier pour un déroulement harmonieux, voire optimal de l'accompagnement sont expliquées dans différents chapitres, par exemple, pour considérer les émotions de la personne accompagnée (voir chapitre 4), pour rester à l'écoute en agissant à titre de facilitateur dans l'acte d'accompagnement (voir chapitre 3) ou pour rétroagir de façon constructive et efficace (voir chapitre 7).

En outre, les conditions de succès de toute démarche d'assistance professionnelle sont présentées dans le chapitre 6, de même que les compétences professionnelles de l'accompagnateur dans le chapitre 3 et les caractéristiques attendues d'un bon formateur dans le chapitre 5. En bref, le lecteur qui se demande quelles formes peuvent prendre les dispositifs d'accompagnement ou de formation devrait, nous le souhaitons, trouver son compte.

Évaluation

L'évaluation arrive au terme de la mise en place de dispositifs de DPC. Le processus peut s'enrichir des résultats obtenus pour se réorienter et reprendre depuis la phase de planification. Dans cette optique, le chapitre 9 présente des modèles d'évaluation d'efficacité et propose également une démarche d'évaluation prenant source dans la planification des activités de DPC.

Conclusion

Comment établir mes besoins de DPC, ceux de mes collègues ou ceux de mon personnel? Quelle thématique exploiter dans le cadre d'une ou plusieurs activités de formation de DPC? Quels moyens sont nécessaires et disponibles pour réaliser ces activités? Ce ne sont ici que quelques exemples de questions auxquelles, nous l'espérons, le lecteur trouvera des réponses en lisant cet ouvrage.

Chapitre 1
Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif

Josée-Anne Gouin, Nathalie S. Trépanier, Annie Kenny
et Sonia Daigle

QUESTIONS CLÉS

- **Qu'est-ce que le développement professionnel?**
- **Quels sont les objectifs poursuivis par le développement professionnel?**
- **Comment se déploie le développement professionnel en contexte de développement continu?**
- **Quel rôle joue la motivation au travail en contexte de développement continu?**

Largement discuté dans les dernières décennies, le développement professionnel (DP) joue un rôle crucial tout au long de la carrière des différents professionnels œuvrant dans le monde de l'éducation. Au fil du temps, le contexte scolaire s'étant grandement complexifié avec l'accompagnement d'élèves ayant des besoins diversifiés (Conseil supérieur de l'éducation, 2014), les enseignants, les cadres des milieux scolaires, les psychoéducateurs et autres professionnels[2] de l'éducation sont confrontés à des situations problématiques pour lesquelles ils n'ont pas nécessairement été formés. Le DP offre alors des opportunités de formation afin de favoriser la réussite des élèves

[2] À noter que le terme *professionnel* est utilisé tout au long de ce chapitre pour se référer à tous les individus qui œuvrent dans les milieux éducatifs (écoles, centres de formation des adultes, centres jeunesse, organisations communautaires ou de loisirs, conseils scolaires ou centres de services scolaires, etc.).

et de contribuer au bien-être de tous les acteurs du milieu scolaire et des autres milieux éducatifs.

Dans un premier temps, nous nous attardons à centrer la définition du DP autour des processus qui le composent et des visées qu'il poursuit. Dans un deuxième temps, nous abordons le développement professionnel continu (DPC) et son déploiement en contexte éducatif, en prenant appui sur ce qui est proposé en milieu scolaire. De façon plus précise, nous décrivons le rôle de la motivation au sein des milieux de travail et l'influence de cette dernière sur le DPC.

1.1 Le développement professionnel

Le DP est un processus général par lequel l'acquisition, l'élargissement, l'affinement et le maintien des connaissances utiles à la mobilisation des compétences et des qualifications mènent à la professionnalisation (Charlier et Dejean, 2010). Il englobe les tâches consistant à clarifier les objectifs professionnels, à contribuer à la construction de l'identité professionnelle, à accroître la conscience de soi et la confiance en soi ainsi qu'à affiner le raisonnement, la réflexion et le jugement professionnel. Il comprend également une dimension sociale et contextuelle visant l'amélioration des divers aspects du fonctionnement professionnel et l'élargissement de l'autonomie professionnelle (Lacasse, Théorêt, Tessier et Arsenault, 2014). Dans les milieux éducatifs, l'identité professionnelle se construit dès les premières années de formation universitaire et se poursuit tout au long de la carrière. À ce sujet, la recherche montre que l'amélioration de la réussite éducative, qui comprend la réussite scolaire chez les élèves, passe nécessairement par un meilleur DP chez les différents intervenants (Perez-Roux, 2010; Uwamariya et Mukamurera, 2005). De façon plus précise, le DP

permet aux intervenants de faire des apprentissages ciblés et diversifiés, et contribue à la construction de leur identité professionnelle.

1.1.1 Un processus d'apprentissage

Le processus d'apprentissage professionnel se réfère à une construction de savoirs et d'habiletés acquis lors d'activités professionnelles ainsi que par la formation initiale et continue (Alheit et Dausien, 2005). Il permet l'amélioration des compétences professionnelles grâce à l'apport fréquent de savoirs (Le Boterf, 2013). Le processus d'apprentissage professionnel induit une interprétation à la fois individuelle et collective des pratiques examinées, qui permet de valider et de mettre en évidence les actes professionnels et les stratégies pédagogiques qui favorisent la réussite éducative (c.-à-d. reconnaître les compétences des professionnels) de même que l'ajustement ou la modification de sa pratique professionnelle (Savoie-Zajc, 2010; Wittorski, 2009). Ces situations d'ajustement de la pratique requièrent alors des apprentissages, c'est-à-dire des changements et des transformations personnelles afin de s'adapter à l'évolution et aux changements de valeurs organisationnelles, sociétales et communautaires, de connaissances nouvelles dans les contextes de pratique (Perez-Roux, 2010). Dans le cadre de cet ouvrage, nous nous pencherons sur divers dispositifs de DP en cours d'emploi mettant en scène des professionnels des milieux éducatifs. Notons que le DP peut également prendre une forme plus formelle par la complétion de programmes universitaires de cycles supérieurs. Toutefois, cette dimension du DP associée à la poursuite d'études formelles menant à une bonification de la formation académique ne sera qu'effleurée dans le chapitre 5 de ce collectif.

1.1.2 Un processus identitaire

Un second processus a cours dans le DP, soit celui de contribuer à la construction de l'identité professionnelle de l'individu. Celle-ci constitue à la fois une partie et un prolongement de l'identité personnelle. Elle s'élabore à partir d'éléments individuels et de l'adhésion à l'identité et aux valeurs d'un groupe; la construction identitaire professionnelle relève d'un processus plutôt que d'un produit (Kenny, 2014). L'individu développe un ensemble de représentations et de sentiments à propos de lui-même en rapport avec les autres (Billett et Somerville, 2004).

L'identité professionnelle se développe en fonction des différentes phases et niveaux de développement que nous aborderons plus loin (figure 1). Cette construction repose sur quatre variables (LeBoterf, 2018), qui sont : 1) l'histoire personnelle; 2) les effets de la socialisation de l'individu; 3) les orientations ciblées et les compétences acquises lors de la formation initiale; et 4) l'adaptation aux réalités du contexte professionnel (Dubar, 2010; Halpern, 2016; Kenny, 2014; LeBoterf, 2018). Bien que les trois premières variables soient pratiquement immuables, elles teintent les dispositions avec lesquelles la personne poursuit son cheminement professionnel. De plus, il est pratiquement impossible de dissocier l'identité professionnelle d'une personne de ses rôles et de ses responsabilités professionnelles, et le DPC doit permettre de faire une juste place à l'individu dans les choix qui le concernent.

Dans ce contexte de construction, l'individu développe un ensemble de représentations et de sentiments à propos de lui-même en rapport avec les autres (Billett et Somerville, 2004), mais également en rapport avec sa pratique selon l'appréciation

qu'il en fait (Maubant et Roger, 2012; Wittorski, 2009). Conséquemment, le DP se révèle comme étant multidimensionnel, qui évolue dans le temps. Le tableau 1 expose les six caractéristiques du DP identifiées par Donnay et Charlier (2006).

Tableau 1 *Six caractéristiques du développement professionnel*

Orienté	Orienté vers un objectif, un projet, un progrès qui peut être personnel (ses pratiques) ou plus large (le projet de l'institution). Par exemple, la direction d'une école souhaite réduire les problèmes d'indiscipline en classe, et de façon générale, dans son école (projet de l'institution). Dans ce contexte, une enseignante de cette école souhaite repenser sa gestion de classe et des comportements difficiles manifestés par certains élèves (projet personnel).
Situé	Ancré dans un contexte spécifique composé de situations de travail, de relations avec des collègues, d'une histoire institutionnelle, d'un fonctionnement et d'une organisation qui lui est propre. Par exemple, une école a connu plusieurs changements de personnels de direction et d'enseignants au cours des trois dernières années. Par contre, deux enseignants ainsi que deux professionnels (psychoéducateur et orthopédagogue) y œuvrent depuis plus de 10 ans. Cette école se situe dans un milieu défavorisé.
Planifié ou non	Le processus peut être planifié (par l'individu ou le gestionnaire) ou non (un problème survient et un besoin en émerge). Par exemple, la direction de l'école organise des moments de formation au cours de l'année scolaire portant sur la gestion de classe et le développement

	d'un climat positif (planification par le gestionnaire). En marge, une enseignante et un psychoéducateur s'inscrivent dans une formation continue à l'université sur ce sujet (planification par les individus).
Dynamique et continu	Les apprentissages réalisés sont réutilisés dans de nouvelles situations professionnelles quotidiennes et améliorent en permanence les pratiques professionnelles. Par exemple, la direction de l'école met sur pied une communauté d'apprentissage professionnelle où les rencontres hebdomadaires permettent à l'équipe-école de réfléchir, d'échanger et de réinvestir des stratégies d'enseignement.
Soutenu par une éthique professionnelle	Le DP se fonde sur un agir responsable dans le but d'améliorer un service, une intervention, un produit, ou la qualité des services ou des interventions. Dans certains domaines professionnels, le DP suit un code d'éthique ou de déontologie professionnelle. Par exemple, en Ontario, l'Ordre des enseignantes et des enseignants promeut la formation continue.
De responsabilité partagée	Tout intervenant ou gestionnaire est responsable de son DP, et son environnement organisationnel doit lui fournir des occasions de développement. Ainsi, le travail collaboratif et la participation à une communauté professionnelle apparaissent comme des actions importantes au processus de DP, en particulier pour confronter et améliorer ses pratiques. Par exemple, le travail d'un infirmier en milieu scolaire qui participe à des activités de DP au sujet du consentement éclairé et de la manière de l'aborder avec des jeunes. La participation d'un psychoéducateur à des activités de DP au sujet de la prévention de la cyberintimidation et la mise en place d'ateliers sous forme de midis-causeries d'une durée de 20 minutes pour partager le tout avec ses collègues du milieu.

Lorsque vient le temps de réfléchir à son DP ou à celui d'une équipe soutenue par un gestionnaire, chacune de ces six caractéristiques devrait être prise en compte afin de cerner et de décrire les deux processus décrits plus haut (apprentissage et construction identitaire professionnelle). À cela s'ajoutent des conditions favorables dans lesquelles placer les professionnels en formation. Ainsi, un gestionnaire aurait avantage à avoir ces conditions en tête avant de planifier une formation (Charlier, 2010) :

- Déployer un climat de travail constructif (sécurité/ouverture au changement);
- Offrir des lieux de discussion appropriés afin que les nouvelles pratiques examinées soient source d'apprentissage (essais, erreurs, non-jugement);
- Mettre en place une structure interne et externe à l'établissement scolaire afin de favoriser l'analyse des pratiques à la suite de la formation (partage entre collègues expérimentés et non expérimentés);
- Soutenir la formation en assurant un suivi rapproché dans le temps afin que les apprentissages puissent être réinvestis rapidement (visites en classe ou rencontres en petites équipes);
- Répondre à des besoins identifiés par les gens qui suivront la formation, c'est-à-dire une formation « hiérarchiquement *ascendante* », dont les besoins proviennent des professionnels et non des gestionnaires.

Trop souvent, des gestionnaires pressés par le temps ou confrontés à un manque de ressources planifieront une formation « hiérarchiquement *descendante* » (Kim, Sting et Loch, 2014) sans avoir : 1) réfléchi aux processus d'apprentissage et identitaire visés, et 2) mis en place les conditions favorables à son implantation. Cela pourrait entraîner chez les professionnels l'impression d'avoir perdu leur temps, que la formation ne leur apportait rien et qu'ils n'ont aucun pouvoir sur leur DP. L'élaboration d'un plan de formation annuelle en collaboration avec les professionnels pourrait contrer une telle perspective. Ce plan permettrait aux gestionnaires, aux enseignants et autres professionnels d'un établissement scolaire de réfléchir en amont des formations afin de planifier celles-ci dans des conditions favorables et de conserver en tête les processus visés.

L'encadré 1.1 illustre l'orientation d'une telle mesure.

ENCADRÉ 1.1

L'élaboration d'un plan de formation annuelle cherche à répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les défis que je souhaite surmonter comme professionnel cette année?
- Quelle(s) compétence(s) professionnelle(s) exige(nt) un certain investissement de ma part pour relever des défis?

En somme, les pratiques professionnelles sont souvent le point de départ et d'arrivée du DP. Par exemple, une enseignante en insertion professionnelle, qui éprouve des problèmes d'organisation, pourrait vivre différentes problématiques dans sa classe parce que cette habileté personnelle n'est pas pleinement développée. Il importe donc de préciser les objectifs poursuivis dans la planification du DP.

1.2 Les objectifs poursuivis par le développement professionnel

Qu'il soit individuel ou collectif, le DP vise le renforcement des pratiques, le changement d'attitudes, de comportements ou l'acquisition de connaissances qui peuvent influencer les pratiques. Plusieurs éléments peuvent amener un individu à se professionnaliser, tels que des obligations légales liées à l'exercice d'un domaine professionnel ou la motivation personnelle à se former. Pour être efficace, il vise, au-delà des apprentissages, le passage à l'action, soit l'intégration concrète des savoirs et le renouvellement des pratiques à l'intérieur de situations professionnelles vécues. La littérature scientifique a montré que ce passage à l'action peut être particulièrement ardu si les individus ne sont pas engagés ou ne sont pas soutenus adéquatement dans leurs démarches. Le manque de temps et le manque de ressources sont également des freins au DP (Colet et Lanarès, 2013; Knowles, Holton et Swanson, 2015). Dans cet ordre d'idées, le DP contribue à la professionnalisation de l'ensemble des acteurs d'un milieu éducatif, tout en favorisant la réussite éducative et le bien-être de tous ses acteurs.

1.2.1 La professionnalisation et les niveaux de développement

Le DP repose sur des processus d'apprentissage et identitaire qui contribuent à la professionnalisation (Le Boterf, 2008). Le mot « professionnalisation » provient du terme « profession ». Une profession est une organisation en groupes autonomes et en associations professionnelles qui engendre la formalisation d'activités, l'obtention d'autorisation d'exercer dans un domaine, ainsi que la reconnaissance de statuts. Cette organisation favorise l'universalisation des savoirs et valorise la formation continue.

La professionnalisation se développe tout au long de la carrière, d'où le fait que nous parlons de DPC dans ce texte. Comme l'illustre la figure 1.1, la professionnalisation issue du DPC est, dans sa dimension d'apprentissage, ancrée dans un continuum passant par trois phases : la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue; c'est à cette dernière que se rattache le DPC. Ces trois phases sont caractérisées par des niveaux distinctifs de DP, puisque les individus n'atteignent pas nécessairement les mêmes niveaux au terme de leur carrière. Ainsi, les professionnels de l'éducation peuvent vivre jusqu'à cinq niveaux : débutant, intermédiaire, compétent, maître et expert (Chambers et Glassman, 1997).

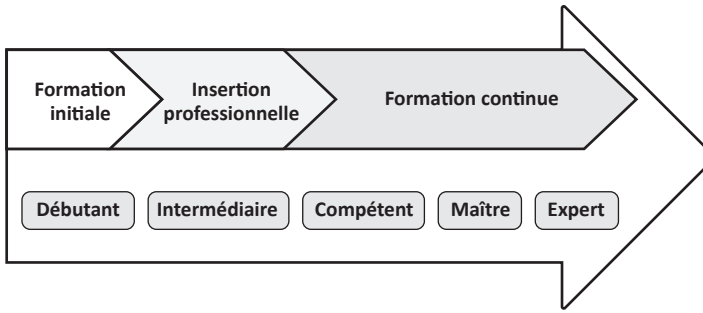

Figure 1.1 Phases et niveaux de développement professionnel.

L'encadré 1.2 présente des caractéristiques (non exhaustives) pour chacun de ces niveaux de développement (inspiré de Chambers et Glassman, 1997).

ENCADRÉ 1.2

Les niveaux maître et expert se destinent aux professionnels en exercice qui comptent plusieurs années d'expérience et qui ont nécessairement entamé une formation continue au fil du temps.

Débutant :
L'individu fait plusieurs apprentissages hors contexte et en contexte (en stage). Il a besoin d'une guidance pour assumer l'ensemble de ses fonctions. Il a besoin de procédures et d'aide pour analyser les situations professionnelles qui se présentent.

Intermédiaire :
L'individu fait plusieurs « essais-erreurs », il est ouvert aux pistes d'amélioration et cherche de plus en plus à trouver des solutions par lui-même. Il mobilise ses connaissances et en acquiert de nouvelles selon les situations professionnelles.

Compétent :
L'individu est prêt à entamer une pratique plus « indépendante » et « assumée » (ne copie pas les pratiques de ses collègues). Il comprend ses choix, il est conscient de ses limites et de ses forces.

Maître :
L'individu s'adapte rapidement au contexte. Il a intériorisé les valeurs appropriées à ses fonctions. Ses actions/interventions sont cohérentes et fluides.

Expert :
L'individu est en mesure d'analyser les situations professionnelles qu'il vit de façon autonome (par exemple, il atteint le niveau 5 de la figure 2 portant sur la pratique réflexive). Son identité professionnelle est bien définie. Il a intériorisé les normes de la profession.

Comme le présente l'encadré 1.2, la formation continue joue un rôle crucial et nécessaire dans le DP afin de permettre aux individus de valider des pratiques favorisant la réussite éducative. Autre ingrédient essentiel à la professionnalisation : la pratique réflexive. La professionnalisation ne pourrait se réaliser pleinement sans la réflexivité sur la pratique : professionnaliser un individu implique que ce dernier soit en mesure de prendre ses distances par rapport à ses actions (Altet, 2001; Schön, 1994).

1.2.2 L'appropriation d'une pratique réflexive

La pratique réflexive est une mise à distance du professionnel par rapport à ses pratiques. Elle se pose alors comme une condition indispensable pour contribuer à sa formation initiale ainsi qu'à son DP et, éventuellement à son DPC.

Qu'est-ce que la pratique réflexive? De façon générale, la pratique réflexive consiste à être en mesure de porter un regard critique sur son propre fonctionnement (Vacher, 2015). Le professionnel ou le praticien réflexif sera ainsi « capable de développer une réflexion systématique, reproductible, évolutive et autonome pour agir et se transformer » (Vacher, 2015, p. 9). En d'autres mots, un professionnel qui exerce une pratique réflexive est en mesure de nommer les faits (une situation), de les analyser (efficacité, but) et de trouver des pistes d'amélioration à réinvestir dans une nouvelle situation professionnelle. Un professionnel qui se trouve à gérer des contextes éducatifs complexes doit devenir un praticien réflexif et être en mesure de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats (Maroy, 2001). L'analyse de ses choix et de ses actions permet d'optimiser l'ensemble de ses actes et d'améliorer ses pratiques. En ce sens, la pratique réflexive est essentielle au DP. Plusieurs modèles de réflexion sont utilisés dans la pratique[3]. Dans ce chapitre, nous avons retenu le modèle ALACT[4] puisqu'il est largement documenté dans la littérature.

[3] Voir le chapitre 2 du présent ouvrage.

[4] ALACT est l'acronyme issu de la première lettre de chacune des phases du modèle dans sa version anglo-saxonne : *1) Action*; 2) *Looking back at the action*; 3) (*Becoming) aware of the essential aspects*; 4) *Creating alternative methods of action*; 5) *Trial of the alternative.*

Comment favoriser le développement du praticien réflexif en contexte de formation continue? Cinq phases sont proposées dans le modèle ALACT (Korthagen et Vasalos, 2005) pour favoriser le développement non linéaire de la réflexion sur l'action professionnelle. Ces phases peuvent être intégrées dans n'importe quelle situation éducative ou de formation continue. La figure 1.2 les illustre.

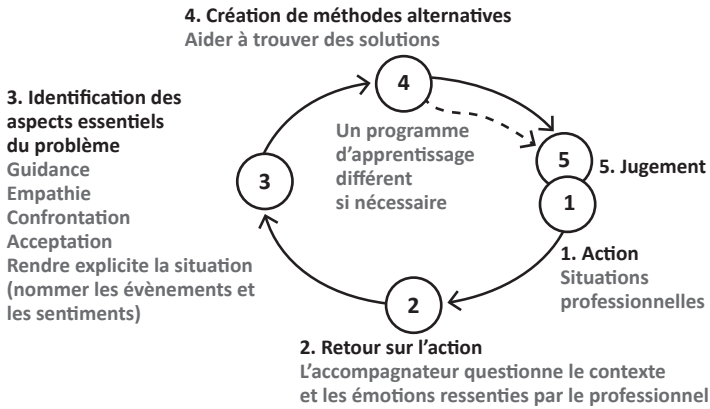

Figure 1.2 Cinq phases du modèle ALACT (inspirée de Korthagen et Vasalos, 2005).

Chacune des phases de ce modèle correspond à des gestes précis que peuvent poser les formateurs ou les accompagnateurs : 1) *l'action* représente un moment clé vécu (en fonction d'un questionnement, d'un bon coup, d'une problématique); 2) *le retour* sur la situation vécue se déroule après les événements et peut prendre la forme d'une description de l'action vécue préalablement; 3) *l'identification des aspects essentiels* de la

situation est de décrire les réussites et les problèmes rencontrés; 4) *la réflexion et la création de différentes méthodes* permettent de planifier des solutions aux problèmes rencontrés en analysant les conséquences pour chacune d'elles; et 5) l*e réinvestissement dans l'action* est la mise à l'essai des solutions réfléchies à la précédente phase.

Dans ce modèle, les gens (directions d'école ou de services éducatifs, formateurs ou accompagnateurs) qui accompagnent les individus dans l'exercice de leur pratique réflexive occupent un rôle de médiateurs. En agissant à titre de médiateurs, ils les invitent à se poser des questions afin de les aider à passer d'une phase à l'autre, à mieux comprendre ce qu'ils ont vécu et les alternatives qui s'offrent à eux. Dans son rôle de médiateur, un accompagnateur ou un formateur pourrait ainsi questionner un professionnel afin de l'aider à passer de la phase 2 à la phase 3 :

- *Qu'a fait l'élève X lorsque tu lui as demandé de faire la tâche Y?*

- *Lorsque tu observes ta classe à ce moment-ci, que remarques-tu?*

Bien entendu, n'importe quel individu peut prendre du recul par rapport à sa pratique. Cependant, la littérature scientifique suggère l'apport des pairs pour contribuer à l'enrichissement des réflexions. Divers dispositifs de DP impliquant des échanges entre collègues du milieu éducatif seront explorés plus en détail à l'intérieur des chapitres du présent ouvrage, mais pour le moment, voici un exemple qui illustre l'apport des pairs.

ENCADRÉ 1.3

En France, en Suisse et au Canada, les autoconfrontations comptent parmi les moyens utilisés pour permettre à des professionnels ou à des stagiaires d'analyser leurs pratiques. Ceux-ci se filment en situation professionnelle ou de formation et en discutent par la suite avec un collègue ou un formateur (p. ex., un superviseur de stage ou un professionnel qui agit en soutien), selon une démarche préétablie. Dans ce contexte, le professionnel n'est plus seul pour réfléchir à ses actions, grâce à la mise à distance de l'action que permet la vidéo, soutenue par une réflexion accompagnée. En outre, les autoconfrontations ainsi vécues permettent d'enrichir les cinq phases du modèle ALACT.

Liée à la pratique réflexive, la *mentalité de croissance* (Dweck, 2016) est un concept de plus en plus utilisé en éducation. Il s'agit d'amener le professionnel (et l'élève) à croire au développement de ses capacités ainsi qu'à considérer les défis, les obstacles, les efforts, les rétroactions et les succès comme des alliés à l'atteinte de ses objectifs. Cette ouverture d'esprit permet de prendre conscience de son potentiel et de sa capacité à réussir, à repousser ses limites, à déployer les efforts nécessaires pour relever des défis et surmonter les obstacles. Certains définiront la mentalité de croissance comme une perception que l'intelligence ne soit pas figée (qu'elle continue à se développer), ce qui amène l'individu à percevoir l'échec de manière positive. Cette perception influence la capacité à réussir à long terme (Claro, Paunesku et Dweck, 2016). Dans un processus de professionnalisation, la mentalité de croissance se développe grâce à un accompagnement qui passe par la modélisation, l'innovation et le droit à l'erreur. Si elle n'est pas appuyée par l'équipe-école et qu'elle relève exclusivement des individus (prise pour acquise), il y a de fortes chances qu'elle ne puisse être développée.

En bref, le DP vise la professionnalisation des individus, laquelle passe nécessairement par la capacité à remettre ses pratiques en question tout au long de sa carrière. Afin de favoriser une distanciation avec sa pratique, la contribution des pairs peut nourrir de façon plus approfondie la pratique réflexive, contrairement au praticien qui réfléchit seul. Au quotidien, des professionnels pourraient avoir tendance à croire que la pratique réflexive est un automatisme et qu'elle est systématiquement intégrée aux formations. Cependant, une réelle mise à distance des pratiques exige d'avoir conscience que des phases balisent la pratique réflexive qui contribue à la professionnalisation. Par conséquent, la connaissance des phases et de chacune de leurs composantes permet d'approfondir chaque aspect essentiel de la réflexion, c'est-à-dire les actions, les bonnes pratiques, les situations problématiques rencontrées ainsi que les alternatives à explorer.

Enfin, une autre question est à considérer lorsqu'un individu s'intéresse au DPC et veut assurer une formation continue de qualité : les professionnels impliqués sont-ils motivés par leur travail? Largement documentée dans la littérature scientifique, la motivation au travail mérite que les gestionnaires, les conseillers, les enseignants et les différents professionnels des milieux éducatifs s'y intéressent de plus près, puisqu'elle est un ingrédient essentiel à la professionnalisation.

1.3 La motivation au travail

La motivation au travail fait référence aux efforts et à l'énergie investis dans les tâches à effectuer. Elle est une roue d'engrenage qui facilite l'adaptation, le questionnement et l'innovation. Des études portant sur la motivation au travail ont d'ailleurs montré que plus un professionnel est motivé par son emploi, plus il s'engagera dans un processus de DP (Forest et Mageau, 2008). C'est principalement pour cette raison que la motivation au travail fait partie intégrante du DPC : plus les professionnels de l'éducation éprouvent du plaisir et plus ils atteignent leurs objectifs personnels, plus ils développent un intérêt à se perfectionner et constatent la pertinence de s'investir dans leur DPC.

Pour comprendre l'influence de la motivation sur les individus, la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) constitue un cadre empiriquement validé par la recherche qui contribue à mieux outiller les professionnels de l'éducation. Selon cette théorie, tout individu aspire au développement et à l'actualisation de soi en cherchant à combler trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. L'encadré 1.4 définit chacun d'entre eux.

ENCADRÉ 1.4

Les besoins psychologiques des individus (Ryan et Deci, 2017)
Compétence :
La compétence consiste à interagir efficacement avec son environnement et à percevoir ses actions comme produisant des conséquences positives. Ce besoin peut être comblé lorsqu'un professionnel s'engage dans une tâche

où il se sent en confiance pour l'accomplir. C'est le cas, par exemple, pour un éducateur spécialisé qui participe activement à une rencontre avec des parents et dont le point de vue professionnel est accueilli positivement par toutes les personnes présentes.

Autonomie :
L'autonomie se réfère à la perception d'agir volontairement et d'être à l'origine de ses actions. Ce besoin est satisfait lorsqu'un professionnel a la possibilité de s'engager dans une activité où il peut faire des choix et organiser librement ses actions. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il a le sentiment que l'équipe-école lui laisse choisir ses pratiques d'agir.

Appartenance sociale :
L'appartenance sociale est définie par la perception d'un individu d'être significativement lié aux autres et d'avoir des relations chaleureuses avec des personnes jugées importantes. Ce besoin peut être satisfait lorsqu'un professionnel a le sentiment d'avoir des relations harmonieuses avec ses collègues.

La satisfaction de ces trois besoins favoriserait l'adaptation et le bien-être des personnes, alors que leur non-satisfaction entraînerait des conséquences psychologiques néfastes comme le sentiment de rejet, le non-engagement des personnes, voire la dépression. Des recherches réalisées dans d'autres domaines professionnels (notamment en médecine et en droit) indiquent que la satisfaction des besoins psychologiques des travailleurs est reliée positivement au sentiment d'efficacité personnelle pour résoudre des problèmes, à la motivation autonome (c.-à-d. travailler est plaisant et important), au bien-être psychologique et à la productivité (Deci, Olafsen et Ryan, 2017; Fernet, Senécal, Guay, Marsh et Dowson, 2008).

1.3.1 Le continuum motivationnel

La théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) postule également que l'engagement des personnes diffère si leurs comportements sont guidés par des raisons autonomes (les comportements émis sont volontaires et valorisés personnellement) ou par des raisons contrôlées (les comportements résultent de pressions externes ou internes). Cette théorie propose six types de régulations motivationnelles se situant le long d'un continuum d'autonomie reflétant le degré d'internalisation et d'intégration de la valeur attribuée par la personne au fait de s'engager dans une activité. Sur ce continuum, la forme de motivation la plus autonome est la motivation intrinsèque. La figure 1.3 les représente.

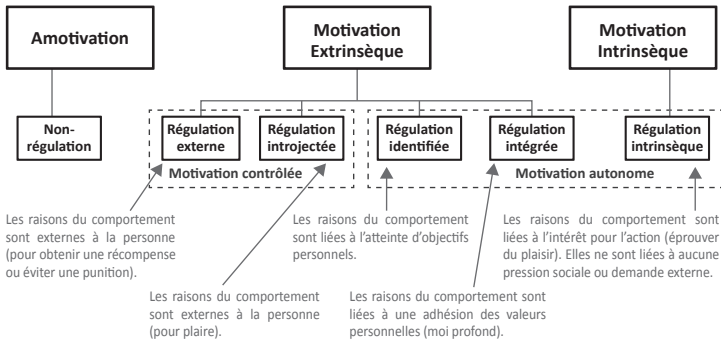

Figure 1.3 Différents types de motivation selon leur degré d'autodétermination (adapté de Heute, Caron, Fenouillet et Vallerand, 2016, p. 100).

ENCADRÉ 1.5

Appliqués à un professionnel en enseignement, ces types de motivation peuvent s'exprimer ainsi :
La motivation intrinsèque (autonome) :
L'enseignant éprouve du plaisir et de la satisfaction à enseigner, à se former. Il envisage son DPC de manière proactive, se fixe lui-même des objectifs de DPC et cherche à atteindre ses objectifs (n'attend pas qu'on lui suggère une activité de DPC, il va la chercher).

La motivation extrinsèque intégrée (autonome) : L'enseignant s'engage dans une activité de formation parce qu'elle est congruente avec ses valeurs pédagogiques.

La motivation extrinsèque identifiée (autonome) : L'enseignant s'engage dans une activité de formation parce qu'il la juge importante pour son développement professionnel et parce qu'elle répond à des besoins.

La motivation extrinsèque introjectée (contrôlée) : L'enseignant s'engage dans une formation parce qu'il a peur d'être jugé par ses collègues ou son employeur s'il n'y participe pas.

La motivation extrinsèque externe (contrôlée) : L'enseignant s'investit dans une formation pour être récompensé (salaire) ou pour éviter une conséquence désagréable (perte de salaire).

L'amotivation : L'enseignant manque d'intention d'agir, il ne se présente pas à l'activité de formation et ne veut pas s'engager.

À la lumière des exemples présentés dans l'encadré 1.5, les gestionnaires auraient avantage à se questionner par rapport aux types de motivation souhaités relativement à un projet de DPC. Comme le montre la littérature scientifique, plus les professionnels s'engagent dans une formation (voir chapitre 2) parce qu'ils éprouvent une motivation autonome à le faire, plus ils en retireront des bénéfices. Il est alors pertinent pour le

gestionnaire de choisir une formation qui répondra aux besoins de son personnel et de choisir des dispositifs qui répondront aux intérêts des personnes impliquées tout en s'assurant de leur bien-être.

Des décennies de recherches dans des domaines variés (professionnel, familial, scolaire) ont confirmé la pertinence de distinguer ces formes de motivations, puisque les motivations autonomes (c.-à-d. intrinsèques, intégrées et identifiées) ont été associées à une myriade de conséquences positives en termes de comportements, de bien-être et de performance, tandis que les motivations contrôlées (c.-à-d. introjectées et externes) et l'amotivation ont été liées à un fonctionnement moins optimal, voire problématique (Ryan et Deci, 2017; Vallerand et Ratelle, 2002).

1.3.2 Les pratiques qui soutiennent les besoins psychologiques et la motivation au travail

L'une des affirmations centrales de la théorie de l'autodétermination est que les pratiques d'accompagnement constituent d'importants leviers permettant d'assouvir les besoins psychologiques des personnes et de soutenir leur motivation autonome. Ces pratiques sont essentiellement regroupées autour de trois catégories, soit le soutien à l'autonomie, à la structure et à l'engagement (Ratelle et Duchesne, 2017). L'encadré 1.6 les illustre.

ENCADRÉ 1.6

Des exemples de pratiques d'accompagnement pour favoriser un développement professionnel continu

Soutien à l'autonomie :
Permettre/encourager et guider le professionnel dans un plan de formation personnalisé. Démontrer de l'intérêt au professionnel (s'intéresser à lui), faire preuve d'empathie.

Structure :
Offrir des opportunités de formation au professionnel : le dégager, alléger certaines de ses tâches. Avoir des attentes claires et en discuter avec lui. Lui faire nommer également ses attentes/ses besoins d'accompagnement. Lui offrir des rétroactions constructives.

Engagement :
Déployer, au sein de l'école, des moyens pour favoriser le travail d'équipe, les échanges ponctuels ainsi que les ressources lorsqu'un professionnel éprouve des difficultés professionnelles. Se montrer disponible et ouvert aux propositions.

Plusieurs études indiquent qu'un environnement de travail articulé autour de ces pratiques prédit, chez les individus, la satisfaction de leurs besoins psychologiques et les formes de motivation autonome (Collie, Shapka, Perry et Martin, 2016 ; Ratelle, Duchesne, Litalien et Plamondon, 2020; Ryan et Deci, 2017; Sheldon et Krieger, 2007). La théorie de l'autodétermination identifie par ailleurs une quatrième catégorie de pratiques, qui apparaît comme étant néfaste pour le développement du plein potentiel des personnes, à savoir, l'exercice du contrôle. Cette catégorie englobe des actions dont le but est de contraindre, de faire pression et de dominer la personne pour qu'elle se comporte selon les attentes (p. ex., culpabilisation, chantage, menace, attention contingente, langage directif) (Ratelle et Duchesne, 2017; Reeve, Ryan, Deci et

Jang, 2008). Il existe des preuves dans la littérature concernant la contribution négative des pratiques contrôlantes en contexte professionnel sur les besoins psychologiques et la motivation des professionnels (Ryan et Deci, 2017). Chez les enseignants en service, par exemple, la pression ressentie au travail pour se conformer au curriculum ou à des standards de performance est liée à la diminution de la motivation autonome pour enseigner (Fernet, Guay, Senécal et Austin, 2012; Pelletier, Séguin-Lévesque et Legault, 2002).

Conclusion

La planification du DPC nécessite de prendre en compte ses caractéristiques, ses modalités de déploiement, mais également les aspects plus individuels des personnes qui sont ciblées par les activités ou les dispositifs de formation et d'accompagnement. En prenant en compte les caractéristiques personnelles d'un individu (son identité) et en contribuant au développement de son identité professionnelle (groupe d'appartenance), les apprentissages favorisés par le DPC peuvent ensuite être mobilisés sur la base des niveaux croissants d'expertise qui caractériseront le DPC.

Pour optimiser ses visées, le DPC doit notamment être une source de motivation pour l'individu ou le groupe d'individus qui y participent. Il doit également, en complémentarité, présenter des avantages du point de vue des gestionnaires. C'est pourquoi il doit faire l'objet d'une coréflexion et d'une coconstruction, tant en ce qui concerne sa planification que sa réalisation et son évaluation. En reprenant les éléments clés du DPC présentés dans ce chapitre, l'encadré 1.7 offre un ensemble de questions-guides pouvant soutenir la réflexion du point de vue du gestionnaire qui envisage le DPC chez les professionnels qu'il dirige. Ces questions-

guides peuvent également s'adresser au professionnel ou au groupe de professionnels qui souhaitent s'engager dans une démarche de DPC ou qui souhaitent réfléchir sur cette démarche au sein de leur organisation.

ENCADRÉ 1.7

Des questions pour guider le développement professionnel continu

Le développement professionnel dans mon établissement :

- Est-il orienté? Est-il situé? Est-il planifié? Est-il dynamique? Est-il soutenu par une éthique professionnelle? Est-il partagé?
- Quelles sont les conditions mises en place pour assurer des formations optimales?
- Un plan de formation est-il déployé?
- S'appuie-t-il sur un processus de pratique réflexive? Si oui, ce dernier s'appuie-t-il sur un cadre favorisant la réflexion (le modèle ALACT, par exemple)?
- Par quel(s) dispositif(s) la pratique réflexive est-elle favorisée? Cette modalité favorise-t-elle l'apport des pairs?
- Quelles sont les régulations motivationnelles que je souhaite développer (pour moi ou pour mon personnel éducatif)?
- Quels sont les moyens mis en place pour y parvenir?

POUR EN SAVOIR PLUS	
Éléments d'intérêts	**Références**
Dossier thématique portant sur le développement professionnel	http://rire.ctreq.qc.ca/2016/10/developpement-professionnel-dt/
Article sur la professionnalisation	Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation », *Savoirs*, *7*(2), p. 9-36, doi : 10.3917/savo.017.0009.
Article sur la motivation au travail	Forest, J. et G.A. Mageau (2008). « La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination », *Psychologie Québec*, *25*(5), p. 33-36.

Références

Alheit, P. et B. Dausien (2005). « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie », *L'orientation scolaire et professionnelle*, *34*(1), p. 57-83, doi: 10.4000/osp.563.

Altet, M. (2001). « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoir, schème d'action et adaptation, le savoir analyser », dans L. Paquay, M. Atlet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck, p. 27-40.

Billett, S. et M. Somerville (2004). « Transformations at work: identity and learning », *Studies in Continuing Education*, *26*(2), p. 309-326, doi: 10.1080/158037042000225272.

Chambers, D.W. et P. Glassman (1997). « A primer on competency-based evaluation », *Journal of Dental Éducation*, *61*(8), p. 651-666, doi.org/10.1111/j.1600-0579.1998.tb00029.x.

Charlier, B. (2010). « L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel? », *Éducation et formation*, e-293, <file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/e293-10.pdf>, consulté le 21 août 2020.

Charlier, E. et K. Dejean (2010). *Accompagnement des nouveaux enseignants*, Chasseneuil, École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Claro, S., D. Paunesku et C.S. Dweck (2016). « Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(31), p. 8664-8668.

Colet, N.R. et J. Lanarès (2013). « Comment enseigner à des étudiants adultes? », dans D. Berthiaume et N.R. Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Berne, Exploration, p. 25-38.

Collie, R.J., J.D. Shapka, N.E. Perry et A.J. Martin (2016). « Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics », *Journal of Educational Psychology*, *108*(6), p. 788-799, doi: 10.1037/edu0000088.

Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante,* Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la Science, Québec, Gouvernement du Québec.

Deci, E.L., A.H. Olafsen et R. M. Ryan (2017). « Self-determination theory in work organizations: The state of a science », *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *4*, p. 19-43, doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108.

Donnay, J. et É. Charlier (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Introduction au compagnonnage réflexif*, Québec, Éditions du CRP.

Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 4e éd., Paris, Armand Colin, Collection U.

Dweck, C. (2016). « What having a “growth mindset” actually means », *Harvard Business Review*, *13*, p. 213-226.

Fernet, C., F. Guay, C. Senécal et S. Austin (2012). « Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors », *Teaching and Teacher Education*, *28*(4), p. 514-525, doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013.

Fernet, C., C. Senécal, F. Guay, H. Marsh et M. Dowson (2008). « The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) », *Journal of Career Assessment*, *16*(2), p. 256-279, doi: 10.1177/1069072707305764.

Halpern, C. (2016). « L’identité. Histoire d’un succès », dans C. Halpern (dir.), *Identité(s). L’individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, p. 5-13.

Heute, J., P.-A. Caron, F. Fenouillet et R.J. Vallerand (2016). « Étude des liens entre les caractéristiques instrumentales et les différents types de motivations des participants dans un MOOC », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Éducation*, *13* (2-3), p. 94-110, <https://id.erudit.org/iderudit/1039247ar>, consulté le 24 août 2020.

Kenny, A. (2014). *La construction identitaire professionnelle des stagiaires en formation à l'enseignement en contexte de la francophonie acadienne et minoritaire*, Thèse de doctorat inédite, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick.

Kim, Y.H., F.J. Sting et C.H. Loch (2014). « Top-down, bottom-up, or both? Toward an integrative perspective on operations strategy formation », *Journal of Operations Management*, *32*(7-8), p. 462-474, doi: 10.1016/j.jom.2014.09.005.

Knowles, M.S., E.F. Holton III et R.A. Swanson (2015). *The adult learner – The definitive classic in adult education and human resource development*, 8e éd., Burlington, Routledge.

Korthagen, F. et A. Vasalos (2005). « Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth », *Teachers and Teaching*, *11*(1), p. 47-71, doi: 10.1080/1354060042000337093.

Lacasse, M., J. Théorêt, S. Tessier et L. Arsenault (2014). « Expectations of clinical teachers and faculty regarding development of the CanMEDS–Family Medicine competencies: Laval developmental benchmarks scale for family medicine residency training », *Teaching and Learning in Medicine*, *26*(3), p. 244-251, doi: 10.1080/10401334.2014.914943.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*, 2e éd., Paris, Eyrolles.

Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Eyrolles.

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence : Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Paris, Eyrolles.

Maroy, C. (2001). « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête », *Girsef*, (12), p. 1-27, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603562/document>, consulté le 21 août 2020.

Maubant, P. et L. Roger (2012). « Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieure*, *28*(1), p. 1-16. <file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/ripes-593.pdf>, consulté le 21 août 2020.

Pelletier, L.G., C. Séguin-Lévesque et L. Legault (2002). « Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors », *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), p. 186-196, doi: 10.1037/0022-0663.94.1.186.

Perez-Roux, T. (2010). « Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *13*(1), p. 83-101, doi: 10.7202/1017462ar.

Ratelle, C.F. et S. Duchesne (2017). « The role of parents in supporting adjustment to school: A motivational perspective », dans F. Guay, H.W. Marsh, D.M. McInerney et R.G. Craven (dir.), *International Advances in Self Research. Self: Driving Positive Psychology and Well-being*, Charlotte, Information Age Publishing, p. 167-197.

Ratelle, C.F., S. Duchesne, D. Litalien et A. Plamondon, (2020). « The role of mothers in supporting adaptation in school: A psychological needs perspective », *Journal of Educational Psychology*, doi: 10.1037/edu0000455.

Reeve, J., R. Ryan, E.L. Deci et H. Jang (2008). « Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective », dans D.H. Schunk et B. Zimmerman (dir.), *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, New York, Routledge, p. 223-244, doi.org/10.4324/9780203831076.

Ryan, R.M. et E.L. Deci (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*, New York, Guilford Press.

Savoie-Zajc, L. (2010). « Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires », *Éducation et Formation*, e-*293*, p. 10-20.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

Sheldon, K.M. et L.S. Krieger (2007). « Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of Self-Determination Theory », *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(6), p. 883-897, doi: 10.1177/0146167207301014.

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

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir,* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, doi: 10.3917/dbu.vachr.2015.01.

Vallerand, R.J. et C.F. Ratelle (2002). « Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model », dans E.L. Deci et R.M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, University of Rochester Press, p. 37-63.

Wittorski, R. (2009). « À propos de la professionnalisation », dans J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation,* Paris, Presses universitaires de France, p. 781-793

Chapitre 2
L'engagement de l'apprenant et autres facteurs qui influencent le développement professionnel en éducation

Annie Kenny, Marie-Élaine Desmarais et Geneviève Bergeron

QUESTIONS CLÉS

- **Quels sont les éléments à considérer pour que les activités de développement professionnel soient bénéfiques pour l'apprenant?**

- **Quels sont les facteurs qui favorisent l'engagement des professionnels dans leur développement professionnel et quels sont ceux susceptibles de l'entraver?**

Le développement professionnel, tel que nous le considérons pour ce chapitre, fait référence à divers dispositifs et modalités de formation continue destinés à des adultes professionnels en cours d'emploi en milieu éducatif. Dans l'esprit du RÉVERBÈRE, nous convenons également que le développement professionnel vise essentiellement à mieux saisir les défis rencontrés en cours d'emploi en milieu éducatif, et ce, afin de leur porter un regard attentif permettant de revisiter, d'adapter ou d'adopter des pratiques éducatives favorisant le bien-être et la réussite éducative de tous les jeunes en contexte éducatif. Dans ce qui suit, nous proposons de mettre en lumière une synthèse d'une recension d'écrits scientifiques au sujet de facteurs qui influencent (de manière positive ou non) l'engagement des professionnels en éducation dans des activités de formation continue individuelle et collective. Nous tenons à préciser que par souci d'inclusion et de respect de la diversité des différents titres professionnels qui définissent les différents acteurs du milieu scolaire, nous utiliserons la terminologie de « professionnels » pour faire référence à l'ensemble d'entre eux

(incluant notamment le personnel enseignant, le personnel d'appui spécialisé et les membres de direction, pour ne citer que ceux-ci).

De manière générale, nous dévoilerons que ce qui semble déterminer les impacts de divers facteurs est particulièrement subtil, compte tenu notamment des caractéristiques de la population à laquelle s'adressent les différents dispositifs et modalités du développement professionnel en milieu éducatif. Au fil du texte, nous tâcherons donc de démontrer qu'à la suite de la participation à des activités de formation continue, les facteurs et les conditions qui font en sorte que l'on passe ou non de la théorie à des pratiques éducatives renouvelées sont multiples et complexes.

2.1 Le développement professionnel : pour arrimer les pratiques éducatives aux résultats issus de la recherche en éducation

Comparativement aux personnes dont les professions exigent l'engagement dans un processus de formation continue pour préserver leurs droits de pratique (p. ex., les psychologues scolaires), le développement professionnel en éducation (notamment pour le personnel enseignant), quoique grandement encouragé, n'est pas formalisé de la même manière partout au pays (comme présenté au Chapitre 1). Lorsque les thèmes du développement professionnel sont édictés, que la formation continue est balisée ou qu'elle est rendue obligatoire (nombre d'heures par année), elle est perçue comme une condition à respecter plutôt que comme un incitatif avantageux en développement de carrière. Dans cet esprit, les formations mises en place par des administrations scolaires peuvent parfois sembler davantage orientées vers des buts d'efficacité ou de

performance, en visant notamment à conforter le public dans leur perception que les dirigeants investissent et veillent à la qualité des services offerts en éducation (Carpenter, 2016). Selon l'auteur, la perspective essentiellement administrative selon laquelle les professionnels en éducation devraient atteindre des cibles de performance personnelle et institutionnelle, à la suite des activités de formation continue, a très peu d'effet sur la qualité de l'engagement souhaité. En d'autres mots, il faut questionner et revoir la perspective selon laquelle la participation à une activité de développement professionnel permet d'en sortir avec des solutions simples et efficaces pour relever les réels défis rencontrés en milieu éducatif. Il est essentiel de s'éloigner des attentes irréalistes entretenues par l'idée des solutions clé en main et d'application universelle. Le développement professionnel cible de multiples visées qui vont au-delà d'une résolution rapide de problèmes ou de difficultés rencontrés en contexte éducatif.

Depuis plusieurs années, les chercheurs en éducation se sont penchés sur les méthodes les plus prometteuses permettant aux professionnels œuvrant en milieu éducatif d'adapter et d'ajuster leurs pratiques en lien avec les connaissances issues de la recherche (Loughran, 2006). De nombreuses études mettent en évidence le fossé important qui persiste entre l'avancement des connaissances théoriques au sujet de réalités ou de défis en éducation et leurs transferts vers des pratiques éducatives correspondantes; citons notamment des exemples tels que l'accompagnement des élèves vivant des défis à l'apprentissage, l'intervention auprès des jeunes aux prises avec une dépendance ou encore la communication favorisant la collaboration des parents/tuteurs. Bien que des pistes de réflexion et des propositions soient soutenues par la recherche, elles semblent encore insuffisantes pour permettre aux professionnels de l'éducation de se les approprier pour transformer leurs pratiques. En effet, les recherches tendent à focaliser davantage sur

l'explication des phénomènes plutôt que sur des moyens concrets qui permettraient de faciliter le passage de la théorie vers la pratique (Cochran-Smith et Zeichner, 2005). Des recherches récentes sur le développement professionnel se sont orientées vers les modalités d'apprentissage des professionnels en éducation en plaçant ces personnes au cœur même de leur processus de formation continue (Korthagen, 2017). Ces recherches montrent d'ailleurs que les principes valorisés pour l'apprentissage des élèves sont tout aussi bénéfiques pour les personnes qui les accompagnent en milieu scolaire. Elles démontrent notamment que l'apprentissage centré sur les besoins et les défis favorise la collaboration, la mise en action et la réflexion autant chez les jeunes que chez les professionnels en milieu éducatif (Cochran-Smith et Zeicher, 2005; Korthagen, 2017).

2.2 L'engagement des adultes apprenants au cœur du développement professionnel

Dans ce qui suit, nous mettrons l'accent sur les facteurs liés aux dimensions cognitive, motivationnelle et émotionnelle de l'apprenant adulte en contexte de développement professionnel continu en éducation pour identifier ce qui semble favoriser ou entraver son engagement dans ce processus.

Les personnes ciblées pour des activités de formation continue en éducation sont essentiellement des adultes. L'andragogie est la science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique de l'enseignement destiné et adapté aux adultes. C'est vers ce domaine scientifique que se sont orientées nos recherches dans le but de documenter les principes décrivant notamment les dimensions qui peuvent favoriser l'engagement des professionnels en éducation dans leur formation continue.

2.2.1 Des principes de base en andragogie

Ce domaine scientifique qu'est l'andragogie prend appui sur six principes de base qui visent notamment à mettre en évidence les besoins et les attentes qui favorisent la motivation et l'engagement d'un adulte dans des activités de formation. Plus le nombre de principes rencontrés est grand, plus on peut entrevoir un niveau d'engagement élevé de la part de ces apprenants (Attard, 2017; Colet et Lanarès, 2013; Knowles, Holton III et Swanson, 2015; Merriam et Bierema, 2014). Ces principes liés aux dimensions cognitive, motivationnelle et émotionnelle se résument ainsi :

1- **Le besoin de savoir**
   Les apprenants ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre ceci ou cela.
   Quelle est la pertinence de cette activité de formation?

2- **La conscience de soi**
   Les apprenants ont besoin d'être perçus et traités comme des êtres responsables de leurs propres apprentissages.
   Est-ce que cette activité de formation me permet d'avoir un rôle central dans l'évolution de mes connaissances et favorise mon autonomie?

3- **Le rôle de l'expérience**
   Les apprenants ont besoin d'être reconnus pour leurs expériences, notamment par la prise en compte de ce qu'ils savent déjà.
   Est-ce que mon individualité et mes expériences sont respectées et reconnues?

4- **L'ancrage dans la vie réelle**
Les apprenants s'attendent à ce que leurs activités de développement professionnel soient ancrées dans leurs réalités et leur permettent de mieux comprendre certains phénomènes.
Est-ce que les questionnements que soulèvent mes expériences sont abordés?

5- **La progression vers l'amélioration**
Les apprenants s'attendent à ce que leurs apprentissages facilitent l'accomplissement de tâches ou l'exploration de pistes de solutions à un problème ou à une situation difficile.
Est-ce que cette activité me permet d'envisager de faire les choses autrement pour améliorer une situation problématique rencontrée dans mon travail? ? Quel type d'accompagnement est prévu si je me retrouve en difficulté?

6- **La motivation personnelle**
Les apprenants s'attendent à y trouver leur compte à court ou à moyen terme.
Qu'y a-t-il pour moi dans cette activité? (Avancement de carrière, rémunération bonifiée, sentiment de satisfaction au travail, estime de soi renforcée et autres motivations internes ou externes).

Bref, cette série de six principes peut constituer une référence utile quand vient le temps de faire le choix des activités de développement professionnel individuel ou collectif à organiser. Elle peut aussi servir de base d'autoévaluation pour la personne qui voudrait prendre des décisions éclairées sur les modalités et les dispositifs de formation continue dans lesquels s'investir.

2.2.2 Quelques caractéristiques des apprenants adultes engagés

Une courte liste d'éléments qui caractérisent notamment les enseignants qui prennent eux-mêmes en charge leur développement professionnel (*self-directed learners*) a été publiée par Attard (2017). L'auteur avance que ces personnes adoptent la posture d'apprenant à vie et que cette même posture justifie et nourrit l'engagement dans leurs activités de formation continue. Les personnes qui font preuve d'autonomie en la matière s'assurent de choisir et de s'investir dans des activités qui sont directement reliées à leurs besoins de formation. De plus, elles comprennent et sont à l'aise avec le fait que, pour que des changements de pratiques s'effectuent, il faut avoir développé une confiance en ses moyens et ne pas craindre d'aborder ou de revisiter les croyances personnelles et professionnelles qui influencent leurs réflexions et leurs actions (Colet et Lanarès, 2013).

Il faut toutefois nuancer en précisant que ces caractéristiques sont variables au fil du temps et qu'elles peuvent évoluer ou s'estomper selon la situation (Merriam et Bierema, 2014). Par exemple, quand une situation d'apprentissage suscite de la résistance, parce que ce dont il est question ébranle fortement les croyances, le niveau d'engagement peut diminuer considérablement et un risque de désengagement est alors possible (Le Fevre, 2014).

Lorsque les caractéristiques citées rejoignent le profil du professionnel qui occupe une position en milieu éducatif, on peut envisager que cette même personne prendra en charge son propre développement professionnel. Elle s'investira alors dans la recherche et la planification d'activités qui lui conviennent, dans

la réflexion, dans la mise en application de pratiques éducatives, dans la réalisation d'actes professionnels renouvelés ainsi que dans un processus de retour réflexif permettant l'autoévaluation et la régulation (Knowles, Holton III et Swamson, 2015).

Bien que ce ne sont pas tous les professionnels qui présentent les caractéristiques d'un apprenant autonome (*self-directed learner*), ce n'est toutefois pas un motif suffisant pour abandonner et cesser d'investir dans le développement professionnel. Au contraire, le fait de vivre des expériences intéressantes et bien adaptées à leurs besoins peut inciter les apprenants adultes à développer ces dites caractéristiques, parce qu'ils auront été en mesure de constater les effets positifs des transformations de pratiques non seulement pour les jeunes qu'ils accompagnent (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017), mais également pour leur propre mieux-être au travail (Knowles *et al.*, 2015).

2.2.3 Des facteurs qui entravent l'engagement des apprenants adultes dans le développement professionnel

Certains éléments peuvent miner les dispositions individuelles et collectives favorisant l'engagement, lors d'activités de développement professionnel. Sur le plan individuel, la perception du sens et de la pertinence des activités proposées influence grandement l'attitude de départ face à ce qui est proposé (Carpenter, 2016). Il en va de même pour le niveau de stress que la participation au développement professionnel peut susciter. Par exemple, le niveau de motivation d'une personne peut notamment varier compte tenu d'une période de surcharge, d'une peur du jugement, d'un état d'épuisement émotionnel ou d'une perte de sens d'accomplissement au travail. L'état émotif et la dimension motivationnelle d'une personne

impliquée dans des activités de développement professionnel constituent également des dimensions non négligeables quant à leurs impacts sur l'investissement et l'engagement de cette même personne (Kwakman, 2003). Selon l'auteur, sur le plan collectif, les facteurs qui peuvent entraver l'engagement relèvent particulièrement du style de gestion du personnel adopté par l'administration. Plus précisément, nous faisons ici référence à la participation du personnel non seulement dans les activités de formation continue, mais également dans le processus de choix de l'objet (ou sujet) de formation et des modalités desdites activités de développement professionnel. Selon Darling-Hammond et ses collègues (2017), quand les activités sont imposées et qu'elles laissent peu de place à l'autonomie et à la liberté de choix, la pression quant à la quantité de travail à accomplir est l'explication facile pour justifier le manque d'engagement et d'intérêt.

La majorité des personnes se présentent avec un certain enthousiasme et des attentes élevées par rapport aux activités de développement professionnel qu'elles ont choisies ou qui leur sont proposées. Par contre, trop souvent, leurs attentes sont déçues, ce qui a malheureusement comme conséquence de diminuer leur engagement. La croyance populaire veut que le développement professionnel soit perçu comme étant d'une grande utilité pour les novices, mais peu enrichissant pour les professionnels d'expérience (Attard, 2017). Il semble pourtant possible de contrer ce type de résistance en utilisant la liste des six principes de base présentée à la section 2.2.1 pour faire des choix stratégiques quant aux activités à proposer à des groupes de professionnels en milieu éducatif.

2.3 Des conditions favorisant le développement professionnel

Pour faciliter l'adaptation ou l'adoption de pratiques éducatives renouvelées visant à structurer la réussite éducative et le bien-être de tous, une approche multimodale est également nécessaire. Celle-ci permettra d'assurer un accompagnement des professionnels vers des transformations de leurs pratiques. Autrement dit, la combinaison de deux modalités ou plus de formation et de suivi s'avère prometteuse comme facteur facilitant le transfert vers des mises en application concrètes des éléments traités lors d'activités de développement professionnel. Les conditions présentées se veulent des exigences reconnues essentielles et nécessaires, et ce, sans égard au dispositif de développement professionnel déployé (Darling-Hammond *et al.,* 2017). Différents dispositifs de formation seront explorés dans les chapitres 5, 6, 7 et 8 du présent ouvrage. Ces derniers mettront en lumière des descriptions soutenues de diverses formes que peut prendre le développement professionnel en éducation et des éléments à respecter pour leur mise en application optimale. Nous vous invitons donc à parfaire votre compréhension de ceux-ci en consultant les chapitres indiqués.

Dans ce qui suit, nous proposons quatre conditions qui favorisent le développement professionnel en éducation et qui font une juste place aux caractéristiques de l'apprenant adulte. Un résumé descriptif des conditions favorables complète cette partie (Encadré 2.1).

2.3.1 Faire des choix en fonction des besoins des professionnels

Il est stratégique que les besoins énoncés par les personnes qui bénéficieront d'activités de développement professionnel soient respectés dans la sélection de l'objet de la formation. Ces mêmes besoins peuvent aussi orienter les choix vers les modalités et les dispositifs de formation. « Pour que le développement professionnel ait une influence significative sur les pratiques en milieu éducatif, il faut privilégier une approche multimodale et multidimensionnelle afin de répondre aux besoins des personnes qui œuvrent dans ce domaine » (Traduction libre, Korthagen, 2017, p. 398).

Pour favoriser le transfert des apprentissages réalisés en cours de développement professionnel vers des mises en application concrètes, l'ensemble des directives rattachées aux modalités et aux dispositifs de formation proposés doit être respecté; autrement, les résultats obtenus risquent d'être nettement moins significatifs que les résultats ciblés (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017). À cette condition s'ajoutent également des aspects de cohérence des activités, de formation continue en lien avec les défis rencontrés dans l'exercice de leurs fonctions, de collaborations possibles entre collègues, et de répercussions positives envisageables sur les résultats des jeunes. Suivant cette logique, comme nous l'avons présenté dans la section 2.2.2, la perspective que nous adoptons pour faire valoir des facteurs qui influencent la motivation et l'engagement de la personne dans son développement professionnel en est une pour laquelle le propre niveau d'engagement de cette dernière demeure central.

2.3.2 Privilégier une approche à long terme et investir le temps nécessaire

L'aspect de continuité s'inscrit dans les conditions associées à des activités favorisant le développement professionnel, telles que décrites par Hunzicker (2011). À titre d'exemple, la simple participation à une activité de formation d'une demi-journée, même si elle était des plus inspirantes, risque d'avoir peu de retombées concrètes si aucune forme de suivi n'est disponible ou assurée.

Comprendre la nécessité et la valeur des activités de développement professionnel permettant d'adapter ou d'adopter des pratiques favorisant la réussite éducative et le bien-être de tous les élèves en milieu éducatif est une chose. Par contre, la faisabilité et l'aménagement des horaires pour y accorder du temps de qualité sont d'autres variables essentielles à considérer (Darling-Hammond *et al.*, 2017). Quand les professionnels sont convaincus et engagés dans un processus de formation continue, le manque de temps à y consacrer soulève des questionnements quant à l'organisation temporelle ainsi que de vives frustrations face à l'impasse de ne pas être en mesure de s'accorder les moments nécessaires pour en bénéficier pleinement (Attard, 2017).

Nous retenons que l'engagement est une variable centrale et précieuse dans le développement professionnel des personnes qui œuvrent en éducation. Celles et ceux qui occupent des postes administratifs et qui détiennent des pouvoirs décisionnels peuvent non seulement contribuer à structurer la réussite éducative des élèves, mais également favoriser le bien-être et l'engagement de l'ensemble des joueurs de leur équipe. De

manière concrète, cela implique donc de faire preuve de créativité et de flexibilité pour aménager les tâches et les horaires des professionnels afin qu'ils puissent investir du temps de qualité dans ces activités de développement professionnel pour lesquelles ils font preuve d'engagement (Darling-Hammond *et al*., 2017).

2.3.3 Opter pour une approche s'appuyant sur des connaissances issues de la recherche

Dans le but de soutenir un groupe de professionnels en éducation, la personne responsable de leur accompagnement doit pouvoir appuyer son travail sur des connaissances ancrées dans la recherche tout autant que dans les réalités actuelles du monde de l'éducation, en plus d'avoir un niveau soutenu de compétences sur l'objet de développement et en animation de groupe d'apprenants adultes (Perry et Boylan, 2018). Alors que certains sont d'avis que le travail de médiation de l'accompagnement concerne peu l'expertise de contenu (Gélinas, 2004), il semble qu'un équilibre soit nécessaire entre les compétences à faire émerger de nouvelles pratiques en se centrant sur ce qui se vit dans le processus et celles reliées au contenu (Bergeron, 2014).

Ainsi, dans le domaine de l'éducation, quand vient le temps de planifier et d'organiser des activités de formation continue en cours d'emploi, le processus de sélection de la personne-ressource ou du groupe de formateurs responsables desdites activités relève d'une très grande importance. Rappelons que de faire une juste place aux apprenants dans leur processus de formation continue est un facteur incontournable à considérer. À cela s'ajoute la nécessité de non seulement faire des choix éclairés sur les sujets à traiter, mais également de s'assurer que

la posture adoptée par les formateurs prend en considération cette place de choix qui doit être réservée aux apprenants (Darling-Hammond *et al.,* 2017).

Une fois la personne-ressource identifiée, il est primordial qu'elle puisse mettre en œuvre des pratiques éducatives qui s'inscrivent en cohérence avec l'objet de la formation et les programmes de formation utilisés par les professionnels à qui elle s'adresse (Carpenter, 2016). Elle doit aussi servir de modèle aux personnes qui assistent à sa formation en présentant notamment des exemples concrets et en modelant les pratiques basées sur les connaissances issues de la recherche (Desimone, 2009).

2.3.4 Adopter une approche réflexive

Afin de véritablement influencer les pratiques des professionnels de l'éducation, il est essentiel que le processus réflexif soit au cœur des dispositifs de développement professionnel. En ce sens, il faut permettre aux professionnels de réfléchir à leur propre pratique éducative tout au long de leur formation continue. Cette réflexion peut être guidée par les cinq phases du processus de réflexion proposé par Korthagen et ses collaborateurs (2001). Suivant cette logique, la première phase est celle de l'**action**, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une pratique éducative. La seconde phase est celle du **retour sur l'action**, où le professionnel en formation est invité à porter un regard critique sur les pratiques éducatives mises en œuvre et les effets ressentis sur les élèves. Ceci peut inclure une réflexion sur les émotions ressenties au moment de cette mise en œuvre, de même qu'une réflexion sur sa motivation, mais également celle des élèves. Cet exercice réflexif approfondi permettra au professionnel en formation d'être conscient des différents enjeux associés à la mise en œuvre d'une telle pratique éducative. Cette prise de

conscience et le développement de la compréhension qui en découle correspondent à la troisième phase. Cette troisième phase est celle qui permet au professionnel de mieux comprendre **l'influence de ses pratiques éducatives sur l'apprentissage des élèves** et donc, de prendre conscience de ce qui fonctionne bien ou moins bien. La quatrième phase est celle de la **recherche de solutions** ou de pistes concrètes pour corriger les défis identifiés lors de la phase précédente. Il importe au moment de cette quatrième phase que la personne qui offre la formation continue ait fait suffisamment de liens entre la pratique éducative des professionnels devant elle et l'objet de la formation pour que les participants puissent se servir de leurs apprentissages pour identifier des solutions potentielles. Enfin, la cinquième phase est la phase d'essai au cours de laquelle le professionnel mettra en œuvre les solutions identifiées. Une fois cette phase d'essai effectuée, le cycle de réflexion pourra reprendre. Finalement, l'ensemble des étapes citées est réputé pour contribuer à la qualité des dispositifs de développement professionnel, notamment pour tenter de stratégiquement susciter l'engagement des professionnels dans leurs activités de formation continue.

ENCADRÉ 2.1

Conditions favorables	Description
1. Faire des choix en fonction des besoins des professionnels	Traiter des aspects suivants : cohérence des activités de formation continue avec les défis rencontrés dans la pratique, de collaborations possibles entre collègues et de répercussions positives sur les résultats des élèves. Respecter fidèlement les modalités de formation.

2. Privilégier une approche à long terme et investir le temps nécessaire	Accorder du temps de qualité de manière continue tout en respectant les modalités des dispositifs de formation mis en place.
3. Opter pour une approche s'appuyant sur des connaissances issues de la recherche	Choisir avec soin la personne responsable de la formation et s'assurer qu'elle respecte les conditions d'efficacité du dispositif choisi.
4. Adopter une approche réflexive	Bonifier la formation d'un processus réflexif continu centré à la fois sur les pratiques éducatives et sur les apprentissages réalisés dans les activités de développement professionnel.

Conclusion

Un des buts du développement professionnel est de faire en sorte de partager, d'adapter ou d'adopter des pratiques d'intervention éducative afin qu'elles contribuent à la réussite éducative et au bien-être de l'élève. Mais encore faut-il que la personne qui agit directement auprès de ce même élève soit à l'aise avec cette idée de revisiter ses positions et ses choix professionnels.

Afin de s'engager sur le chemin du développement professionnel et de prendre le risque de faire les choses autrement, il faut considérer les résistances et prendre le temps d'assouplir les tensions que peuvent provoquer la remise en question et le processus de changement (Le Fevre, 2014). Non seulement ces exercices impliquent la dimension rationnelle (comprendre pourquoi on devrait agir de telle ou telle manière), mais ils

doivent également faire une juste place aux connaissances, aux expériences et aux croyances qui caractérisent les professionnels chez qui on vise à encourager des modifications d'orientation vers des transformations de pratiques éducatives (Attard, 2017).

La prise en compte de la dimension émotive a des répercussions non négligeables sur l'engagement des professionnels dans leur formation continue. Pour aller plus loin au sujet de la dimension affective et de la place des émotions dans ce processus complexe qu'est l'engagement dans le développement professionnel et la mise en œuvre de pratiques renouvelées, nous vous invitions à consulter le chapitre 4 du présent ouvrage qui y est entièrement consacré.

POUR EN SAVOIR PLUS

Éléments d'intérêts	Références
Principes d'andragogie	Berthiaume, D. et N.R. Colet (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* -Tome1: Enseigner au supérieur, Peter Lang SA. Knowles, M.S., E.F. Holton III et R.A. Swanson (2015). *The Adult Learner – The definitive classic in adult education and human resource development*, 8e éd., Routledge. Merriam, S.B. et L.L. Bierema (2014). *Adult Learning Linking Theory and Practice*, Jossey-Bass.

Références

Attard, K. (2017). « Personally driven professional development: reflective self-study as a way for teachers to take control of their own professional development », *Teacher Development, 21*(1), p. 40-56.

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Carpenter, J.P. (2016). « Unconference professional development: Edcamp participant and motivations for attendance », *Professional Development in Education*, *42*(1), p. 78-99.

Cochran- Smith, M. et K.M. Zeichner (2005). *Studying teacher education: The report of the Panel on Research and Teacher Education*, American Educational Research Association.

Colet, N.R. et J. Lanarès (2013). « Comment enseigner à des étudiants adultes? », dans D. Berthiaume et N.R. Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques - Tome 1 : Enseigner au supérieur*, Berne, Peter Lang, p. 25-38.

Darling-Hammond, L., M.E. Hyler et M. Gardner (2017). *Effective Teacher Professional Development*, Palo Alto, Learning Policy Institute.

Desimone, L. (2009). « Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures », *Educational researcher, 38*(3), p. 181-199.

Gélinas, A. (2004). « Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques », dans M. L'Hostie et L.P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 31-45.

Hunzincker, J.L. (2011). « Effective professional development for teachers: a checklist », *Professional Development in Education*, *37*(2), p. 177-179.

Knowles, M.S., E.F. Holton III et R.A. Swanson (2015). *The Adult Learner – The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 8e éd., Abingdon, Routledge.

Korthagen, F. (2017). « Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0 », *Teachers and Teaching*, *23*(4), p. 387-405.

Korthagen, F.A.J., J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf et T. Wubbels (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates.

Kwakman, K. (2003). « Factors affecting teachers' participation in professional learning activities », *Teaching and Teacher Education*, *19*, p. 149-170.

Le Fevre, D.M. (2014). « Barriers to implementing pedagogical change: The role of teacher's perceptions of risk », *Teaching and Teacher Education*, *38*, p. 56-64.

Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education*, Abingdon, Routledge.

Merriam, S.B. et L.L. Bierema (2014). « Self-directed learning », dans S.B. Merriam et L.L. Bierema (dir.), *Adult Learning – Linking Theory and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 61-81.

Perry, E. et M. Boylan (2018). « Developing the developers: supporting and researching the learning of professional development facilitators », *Professional Development in Education*, *44*(2), p. 254-271.

Chapitre 3
L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel

Sonia Daigle, Geneviève Bergeron, Josée-Ann Gouin,
Claudia Gagnon et Guillaume Larivière-Durocher

QUESTIONS CLÉS

- **Qu'est-ce qui motive le recours à l'accompagnement dans le cadre du développement professionnel dans les milieux d'éducation?**
- **Quelles sont les particularités de l'acte d'accompagnement?**
- **Sur quoi repose l'agir compétent d'un accompagnateur?**
- **Quelles sont les retombées de l'accompagnement?**

À compter des années 1970, les bouleversements qui ont affecté l'évolution des sociétés à l'échelle mondiale ont eu des répercussions majeures sur les métiers de relation (Martineau et Presseau, 2012). Être qualifié pour satisfaire aux exigences d'un travail prescrit, en fonction de procédures ou de protocoles, ne répond plus à la nécessité contemporaine de faire face à des imprévus, à de l'incertitude ou à la prise de risque. Les acteurs des milieux d'éducation n'y échappent pas. Ils font face eux aussi aux défis liés à la transition entre *avoir des compétences* et *être compétent*, ce qui signifie être en mesure de comprendre et d'interpréter des situations de travail complexes, de décider des actions à poser et d'en assumer les conséquences (Guertin *et al*., 2019 ; Le Boterf, 2007).

En référence à la complexité des situations de travail actuelles dans les milieux de l'éducation publics et privés, des changements sont devenus incontournables, tout particulièrement en ce qui a

trait à l'inclusion scolaire. Dans les faits, la transition d'un système où l'élève s'adapte à la norme (intégration) à un système où l'école s'adapte à l'élève (inclusion) contribue tout particulièrement à la complexification de la tâche du personnel éducatif (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Dans cet ordre d'idées, *Prioriser le perfectionnement professionnel* et *Apprendre de l'expérience* vécue sont deux éléments clés pour opérer les changements relatifs à l'inclusion scolaire (Porter et Towel, 2017)[5]. Parallèlement, les acteurs des milieux de l'éducation sont confrontés à diverses problématiques persistantes : le décrochage scolaire et un taux de diplomation insatisfaisant (Rousseau *et al.,* 2012), un taux de rétention des enseignants qui inquiète (Mukamurera, Lakhal et Tardif, 2019), et des équipes-écoles interpellées par les besoins des élèves présentant des difficultés de comportement (Gaudreau et Nadeau, 2015).

Enfin, les enjeux soulevés génèrent des tensions entre les acteurs des milieux d'éducation et les confrontent à divers sentiments perturbateurs exacerbés par le vécu douloureux des élèves : impuissance, injustice, rejet, manque de compassion (Allenbach *et al*., 2016). Ceci alimente des sentiments d'incompétence et d'impuissance et constitue d'importantes sources de stress chez les acteurs du milieu scolaire face à l'hétérogénéité des groupes-classes (Brackenreed, 2008; Ramel et Benoit, 2011). Afin de répondre à cette réalité contemporaine du monde de l'éducation, il est devenu impératif de soutenir l'ensemble des acteurs qui gravitent autour et dans les milieux d'éducation et de favoriser la mobilisation de leurs ressources professionnelles face à des situations inattendues ou à risque (autonomisation). C'est dans

[5] Ces auteurs identifient huit (8) autres éléments clés pour faciliter la transition de l'intégration à l'inclusion scolaire : préparer pour la vie, promouvoir l'inclusion, encourager le leadership transformationnel, établir des partenariats, s'investir pour assurer l'équité, éliminer les obstacles à la participation, renforcer la pédagogie inclusive et tracer la voie de l'inclusion.

ce contexte que la notion d'accompagnement s'est imposée dans les milieux d'éducation. Elle emprunte des dispositifs d'accompagnement diversifiés pour soutenir le développement professionnel de ses acteurs. En somme, l'accompagnement a des effets favorables à la fois sur le développement professionnel et sur la réussite éducative de tous les élèves (Moldoveanu, Dubé et Dufour, 2014).

Ce chapitre traite de la notion d'accompagnement en contexte de développement professionnel dans les milieux d'éducation. Il définit ce qu'est l'acte d'accompagnement, détaille l'agir compétent d'un accompagnateur et expose ses retombées. Il cible ultimement la réussite éducative et le bien-être de l'ensemble des acteurs des milieux d'éducation.

3.1 L'acte d'accompagnement

Qu'en est-il au juste de la notion d'accompagnement dans son rapport au développement professionnel dans les métiers et professions dont les pratiques ont une incidence sur autrui, tels : les éducateurs, les enseignants, les techniciens en éducation spécialisée, les psychoéducateurs, les psychologues, les orthopédagogues et autres acteurs de l'environnement éducatif? En référence à la réussite éducative, deux éléments doivent être pris en compte. Le premier concerne le fait que l'agir professionnel[6] de ces acteurs est complexifié par le fait que les êtres humains auprès de qui ils interviennent ont des particularités qui les distinguent les uns des autres (trajectoires de vie, caractéristiques personnelles, ressources environnementales ou autres), ce qui requiert des adaptations multiples et diversifiées (pédagogiques, organisationnelles,

[6] La notion d'agir professionnel renvoie à la façon dont les acteurs du milieu d'éducation se comportent dans l'exercice de leur rôle.

relationnelles ou autres). En ce sens, l'accompagnement ne repose pas seulement sur l'accroissement de leurs compétences et leur efficacité; il cible également leur bien-être individuel et collectif en situation de travail (Tardif, 2018). Le second élément se rapporte à l'apport de l'expérience vécue par les acteurs d'un milieu éducatif. Leur développement professionnel ne saurait être limité à la transmission de connaissances théoriques. Ces dernières ne font pas l'objet d'une transposition instantanée dans les pratiques éducatives, et les compétences qui en résultent nécessitent un processus de construction relevant de dispositifs d'accompagnement adaptés aux objectifs ciblés (Wittorski, 2018). La figure 3.1 caractérise le processus d'un accompagnement qui prend en compte ces deux éléments.

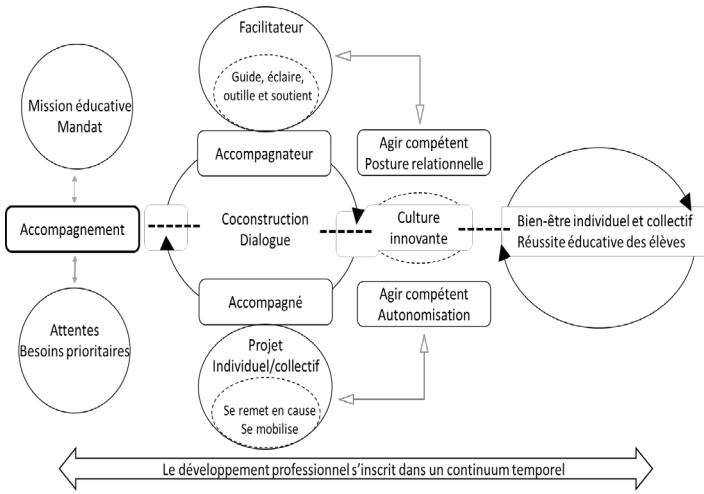

Figure 3.1 Schématisation du processus d'accompagnement
Source : Auteurs.

Ce processus d'accompagnement vise à satisfaire à la fois les visées organisationnelles et les aspirations professionnelles de l'ensemble des acteurs des milieux d'éducation. Il relève d'une responsabilité partagée. Ses particularités sont explicitées dans chacun des thèmes exposés ci-après, soit les éléments définitionnels de l'accompagnement, quelques postulats fondamentaux de l'accompagnement et la posture liée à l'acte d'accompagnement.

3.1.1 Les éléments définitionnels de l'accompagnement

Suivant le sens étymologique du terme, l'accompagnement met en relief le fait d'« aller avec quelqu'un ou quelque chose » (Le Bouëdec, 2001, p. 24) et concerne « l'interaction de deux personnes décidées à cheminer ensemble vers un but » (Prodhomme, 2002, p. 83). Ainsi, l'accompagnement professionnel peut être défini comme une activité consistant à :

- fournir des conseils personnalisés et des mesures de suivi à une personne ou à un groupe de personnes pour répondre à leurs besoins d'ordre personnel ou professionnel en fonction d'objectifs précis, durant une période déterminée, en les aidant à développer leurs compétences et à trouver leurs propres solutions. (Office québécois de la langue française, 2016)

Le recours à l'accompagnement représente un moyen puissant pour soutenir le développement professionnel des acteurs des milieux d'éducation et pour favoriser la réussite éducative des élèves (Gagnon, Moulin et Eysermann, 2011). En contexte

éducatif, la légitimité de la fonction d'accompagnement repose sur un mandat émis par une autorité compétente (Moldoveanu *et al.*, 2014; Paul, 2016). Ces mandats peuvent chevaucher différentes finalités. À titre d'exemple : contribuer à la résolution d'une situation de travail problématique, aider des enseignants à surmonter des impasses relatives à la mobilisation de leurs ressources professionnelles, analyser des pratiques pour mieux répondre aux défis soulevés par différents contextes de travail, transmettre des connaissances issues de la recherche ou autres. Compte tenu de la diversité de ces mandats, la notion d'accompagnement peut faire appel à un ou des dispositifs, qu'ils soient de nature individuelle ou collective, tels que le parrainage, le mentorat, la consultance, le tutorat, le monitorat et le coaching (Paul, 2004, 2016), les communautés de pratiques (Wenger, 2011) et les groupes de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 2010). L'ensemble de ces dispositifs seront approfondis aux chapitres 5, 6, 7 et 8.

Toute forme d'accompagnement repose sur un projet[7] à élaborer, axé sur le développement individuel et collectif d'un *agir compétent*, à la fois durable et transposable. Dans cette perspective, accompagner implique un cheminement, un processus dont le cadre repose sur quatre éléments : 1) ce qui motive l'accompagnement; 2) les priorités associées à une vision partagée du but poursuivi; 3) les modalités relatives à son déroulement; et 4) l'évaluation de ses retombées. Ce processus prend appui sur l'adoption par l'accompagnateur d'une *posture relationnelle*, caractérisée par une manière d'être et des attitudes envers l'accompagné qui singularisent la démarche d'accompagnement (Le Bouëdec, 2001; Paul, 2016).

[7] La notion de projet se réfère aux priorités que l'accompagné se donne en fonction de son devenir professionnel (Boutinet, 2006).

Dans cet ordre d'idées, accompagner repose sur le fait de miser sur les potentialités de l'autre à se développer. Accompagner comporte ainsi des engagements qui revêtent une dimension éthique. D'une part, l'accompagnateur considère l'accompagné comme étant autonome et responsable; il lui témoigne respect et bienveillance et le stimule à s'impliquer dans le projet convenu (Paul, 2016). D'autre part, l'accompagné demeure responsable des choix qu'il privilégie, des actions qu'il entreprend et de l'usage qu'il fait du cadre d'accompagnement établi (Beauvais, 2004; Paul, 2016). L'accompagnement repose alors sur une relation basée sur la confiance, des remises en question approfondies et des savoirs qui émergent des expériences vécues en milieu de travail (Charlier, 2013; Charlier et Biemar, 2012). L'accompagnateur va donc à la rencontre de l'autre afin de créer un espace dialogique permettant à l'accompagné d'exprimer ce qui fait problème pour lui dans telle ou telle situation de travail et favoriser ainsi l'atteinte des objectifs liés au projet de l'accompagné (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011; Savoie-Zajc, 2010).

L'accompagné est une personne (p. ex., un enseignant) ou un collectif (p. ex., une équipe-école) qui souhaite se questionner et faire évoluer ses pratiques liées à une situation professionnelle ou qui fait face à des difficultés qui entravent son agir professionnel. L'encadré 3.1 illustre ces deux types d'accompagnés et la nature des projets qui peuvent y être rattachés.

ENCADRÉ 3.1

Le projet de l'accompagné
Le recours à l'accompagnement peut être associé à un projet individuel ou collectif.

- **Projet individuel.** Une enseignante du secondaire constate que plusieurs de ses élèves sont anxieux face à toute forme d'évaluation. Les comportements qu'ils adoptent dans de telles circonstances compromettent leur réussite éducative et le climat de classe. Elle souhaite donc être accompagnée afin de relever favorablement ce défi professionnel.

- **Projet collectif.** Une équipe-école se sent interpellée à propos de l'importance grandissante du phénomène de la diversité ethnoculturelle. Elle souhaite être accompagnée afin de relever les défis éducatifs liés à la collaboration école-familles.

3.1.2 Quelques postulats fondamentaux de l'accompagnement

Afin d'optimiser l'atteinte des objectifs associés à un projet d'accompagnement individuel ou collectif, il importe de considérer certains postulats sur lesquels repose sa mise en œuvre. Ces éléments ont en commun d'être identifiés par plusieurs auteurs importants de ce champ d'intervention et de recherche (p. ex., Le Bouëdec, 2007; Mukamurera, Desbiens et Perez-Roux, 2018; Paul, 2016), qui estiment qu'une expérience d'accompagnement doit se révéler à la fois utile, cohérente et valide quant aux conclusions et constructions qui en résulteront. Dans cette perspective, nous présentons six postulats (principes d'action) qui configurent le processus d'accompagnement décrit.

La figure 3.1 représente la schématisation des liens entre ces postulats et la visée poursuivie par chacun d'eux (en gras : les postulats; avec soulignement : la visée).

Figure 3.2. Postulats au fondement de la notion d'accompagnement
Source : Auteurs.

Le **premier** postulat concerne l'élaboration d'un consensus, d'une vision partagée entre accompagnateur et accompagné au sujet des attentes (buts) qu'ils entendent satisfaire ensemble relativement au mandat formulé, en concordance avec la mission éducative (instruire, socialiser, qualifier). Il devrait découler des besoins exprimés et des ressources disponibles, mais surtout des valeurs que l'on défend (Gagnon, 2013).

Le **deuxième** postulat repose sur la perspective que l'accompagné soit l'agent de son propre développement professionnel et qu'il

puisse mobiliser ses ressources personnelles face aux défis qu'il rencontre dans certaines situations de travail (Bergeron, Prud'homme et Rousseau, 2015; Rousseau *et al*., 2012). La visée poursuivie est rattachée à la professionnalisation des acteurs des milieux d'éducation par le biais de l'accroissement de leur autonomisation (Janner-Raimond et Tavignot, 2015).

Le **troisième** postulat se rapporte au dialogue entre l'accompagnateur et l'accompagné. C'est à travers le dialogue que s'exprimeront diverses sources tensionnelles liées aux situations de travail examinées. À titre d'exemple, des tensions pourraient être liées à des contextes d'intervention (ce qu'il est possible de faire *versus* ce qu'il serait souhaitable de faire); d'autres pourraient être rattachées à des dilemmes moraux (conflits de valeurs ou de principes). Quelle que soit la nature des sources tensionnelles, elles requièrent des uns et des autres diverses attitudes, telles l'ouverture à soi comme à autrui, l'écoute, la sollicitude, la confidentialité et le non-jugement (Legault, 2019; Wittorski, 2018). En bref, c'est au cours du dialogue que l'émergence des sources tensionnelles, voire des conflits sociocognitifs, pourra favoriser une meilleure compréhension de l'agir professionnel.

Le **quatrième** postulat est rattaché à la quête de sens de la situation de travail examinée. En usant d'un questionnement axé sur la réflexivité, l'accompagnateur incite l'accompagné à détailler les faits qui se sont produits, les ressentis qu'il a éprouvés, l'interprétation qu'il a faite de cette situation et les intentions qui animaient son agir professionnel (St-Arnaud, 2009). Ce faisant, l'accompagné est conduit à rendre explicites les principes qui guident ses actions et à les remettre en question (Paul, 2016; Rondeau, 2019). L'ancrage de la réflexivité dans la pratique et l'expérience vécue optimisera le développement d'un agir compétent chez l'accompagné (Bergeron, 2014).

Le **cinquième** postulat convie l'accompagné à développer des alliances collaboratives, animées par la mise en commun de la situation problématique vécue et le sens qui lui est donné (Bergeron, 2014; Tardif, 2006). Ces alliances favoriseront la réalisation du projet en devenir de l'accompagné. D'une part, la dimension sociale contribue à stimuler l'apprentissage de l'accompagné; d'autre part, elle influence ce qui sera valorisé ou reconnu dans l'environnement éducatif relativement au projet réalisé (Laboskey, 2007; Savoie-Zajc, 2010).

Le **sixième** et dernier postulat établit que l'accompagnement relève d'une démarche, d'un processus dont les caractéristiques varieront en fonction de l'arrimage entre le mandat confié à l'accompagnateur et les attentes exprimées par l'accompagné (Charlier et Biémar, 2012; Paul, 2016).

L'ensemble de ces postulats sont dynamiques et interactifs. Ils participent à la qualité de la relation entre accompagnateur et accompagné, et contribuent favorablement à la réalisation d'un projet d'accompagnement individuel ou collectif.

3.1.3 La posture liée à l'acte d'accompagnement

Les notions de posture et d'accompagnement sont interreliées. La notion de posture concerne la manière d'être et les attitudes manifestées par l'accompagnateur dans le cours de son agir professionnel[8].

[8] En référence aux postures rattachées à l'acte d'accompagnement, plusieurs auteurs ont développé des modèles distincts, dont Le Bouëdec (2001), Jorro (2016), Paul (2004), Vial et Capparos-Mencacci (2007), Pellegrini (2010), etc. Des variations terminologiques peuvent désigner les postures adoptées par l'accompagnateur.

Autrefois, le développement professionnel reposait principalement sur le recours à un expert. Le détenteur d'une expertise était appelé à transmettre des savoirs ou à témoigner d'expériences qui faisaient autorité. **L'expert était alors celui qui savait et transmettait à l'autre ce qu'il devrait faire et penser**, le confinant ainsi dans une position plutôt passive. La relation à l'autre était asymétrique et le mode d'intervention reposait sur la transmission de connaissances maitrisées. Or, les modèles transmissifs prenant essentiellement appui sur le savoir d'un expert présentent certaines limites pour soutenir les changements de pratiques, notamment parce que les conditions et processus à travers lesquels se développent les compétences professionnelles sont beaucoup plus complexes. En bref, soutenir le développement professionnel des acteurs qui œuvrent en contexte de diversité ne peut se limiter qu'à leur dire et montrer quoi faire à partir des connaissances issues de la recherche (Boutet, 2004).

Depuis que la notion d'accompagnement s'est imposée dans les milieux éducatifs, le développement professionnel repose davantage sur le recours à un accompagnateur. Ce dernier représente **un agent de changement** qui détient une expertise. En outre, il doit être habilité à ajuster sa manière d'être et de faire en fonction des besoins de l'accompagné et de son degré d'autonomie en regard de la capacité de l'accompagné à mobiliser ses ressources professionnelles (Paul, 2004).

L'accompagnateur guide, éclaire, outille et soutient l'accompagné afin qu'il acquière une autonomie accrue face aux situations de travail auxquelles il est confronté (Serreau, 2013). L'accompagnateur doit donc être utile au développement professionnel de l'accompagné. La relation entre l'accompagnateur et l'accompagné est plus égalitaire et l'acte d'accompagnement relève de la coconstruction (Cosnefroy et Annoot, 2014; Vial et Capparos-Mencacci, 2007). En bref, les

ressources de l'accompagné contribuent activement à l'acte d'accompagnement (Bergeron et *al.,* 2015). L'encadré 3.2 illustre comment l'accompagnateur intervient pour alimenter le développement professionnel de l'accompagné.

ENCADRÉ 3.2

L'accompagnateur et l'acte d'accompagnement

L'accompagnateur se comporte à la manière d'un facilitateur. Il cherche avec l'accompagné, sans lui imposer ses vues. Il demeure dans les limites de ce qui motive l'accompagné à **chercher ensemble.** Dans le processus de l'acte d'accompagnement, il est à l'écoute de l'accompagné :

- Il lui demande de décrire, de raconter ce qui l'interpelle ou lui pose problème en regard de son agir professionnel.
- Il soulève des questionnements orientés vers la prise de conscience de ce qui l'habite et des enjeux qui y sont rattachés.
- Il alimente l'exploration des possibles, de ce que l'accompagné est en mesure de faire maintenant afin de satisfaire ses attentes professionnelles.

En outre, l'acte d'accompagnement s'inscrit dans une épistémologie constructiviste ou socioconstructiviste, au sens où l'accompagnateur conçoit que l'accompagné apprend et se développe dans l'interaction avec autrui et en faisant des liens avec ses expériences passées et ce qu'il sait déjà à propos de lui-même (Daigle et Renou, 2018; Gosselin, Viau-Guay et Bourassa, 2014; Jorro, 2016). Enfin, l'accompagnateur et l'accompagné sont

tous deux porteurs des intentions, des finalités rattachées aux changements souhaités.

Dans cette dynamique de l'accompagnement, les conditions sont donc mises en place pour que l'accompagné se mette en projet et qu'il puisse lui-même se construire et atteindre ses objectifs professionnels. Dans ce contexte, l'accompagnateur n'est toutefois pas sans confronter des défis. Par exemple, s'il ne résiste pas à la tentation de **dire et de faire à la place de** ou encore de **faire faire***,* il empêche l'accompagné de mobiliser ses propres ressources (Beauvais, 2007). En résistant à cette tentation, l'accompagnateur permet à l'accompagné de construire ses propres interprétations et solutions et, ultimement, de développer un sentiment de compétence personnelle. Ces défis sont d'autant plus exigeants à relever que plusieurs acteurs de l'éducation témoignent d'une surcharge de travail, ce qui peut les conduire à réclamer des solutions prêtes à appliquer (Bergeron *et al*., 2015). En somme, la focale de l'accompagnement s'oriente davantage autour du processus de changement et moins sur l'atteinte de résultats prédéterminés.

La question des postures s'avère également cruciale dans le contexte spécifique où des chercheurs accompagnent les acteurs d'un milieu d'éducation. Prud'homme et Borri-Anadón (2019) ont identifié quatre postures que peuvent adopter les chercheurs-formateurs : les postures d'instrumentalisation, de transmission, d'interaction et d'émancipation. Les deux premières postures semblent pouvoir être associées à la posture de l'expert explicitée plus haut. S'inscrivant dans une dynamique linéaire et unidirectionnelle (***top-down***), le chercheur juge ce qui est pertinent pour l'autre en tenant plus ou moins compte de ses besoins, et apporte les réponses aux acteurs, qui se les approprient. Les deux dernières postures identifiées semblent davantage s'apparenter à la posture de l'accompagnateur. D'une part, la posture d'interaction accorde une place centrale à la

relation entre les chercheurs-formateurs et les acteurs du milieu éducatif. Elle prend en compte leur savoir subjectif en favorisant la mise en mots de ce qui participe de façon implicite à leur agir professionnel. D'autre part, la posture d'émancipation vise à surmonter les obstacles compromettant un usage optimal de leurs compétences professionnelles, et ce, en référence à des contextes de travail afférents aux attentes liées aux recherches menées par les chercheurs-formateurs. En regard des visées de l'éducation inclusive, ces deux postures contribuent à la transformation des acteurs des milieux d'éducation et à celle de la communauté dans laquelle ils interviennent.

3.2 L'agir compétent de l'accompagnateur

L'agir compétent de l'accompagnateur est ici examiné sous trois dimensions : 1) la prise en compte des visées de son mandat; 2) la mobilisation de ses compétences professionnelles; et 3) les attitudes[9] personnelles de l'accompagnateur.

3.2.1 La prise en compte des visées du mandat de l'accompagnateur

Indépendamment de la nature du mandat reçu, l'accompagnateur doit d'abord éclaircir, voire décoder la demande qui lui est adressée par l'accompagné (personne ou collectif) en vue de circonscrire les besoins et les attentes de celui

[9] *Attitudes* et *caractéristiques* sont des notions interchangeables. Nous avons privilégié l'usage du terme *attitudes* en raison de la spécificité que lui attribue Legendre (2005) : « disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement […] qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (p. 138). Les *caractéristiques* se révèlent plus englobantes (cognitives, conatives et affectives).

qui souhaite mener à terme un projet de développement professionnel. Parallèlement, il s'assure que le projet de l'accompagné est en concordance avec la mission, les valeurs et les idéaux du milieu éducatif. Ce faisant, il évite de se retrouver face à un dilemme confrontant la nature du mandat reçu et les attentes de l'accompagné. En relation avec la prise en compte du mandat, diverses conditions sont favorables à l'atteinte des visées poursuivies. L'encadré 3 les identifie.

ENCADRÉ 3.3

Conditions favorables à la réalisation du mandat

1. Une organisation qui promeut et soutient l'accompagnement
2. Une adhésion de tous les paliers décisionnels concernés par la réalisation du mandat confié
3. Une relation de confiance et de coopération entre tous les acteurs impliqués
4. Un choix libre (éclairé) et volontaire de la part des participants
5. La préservation de la confidentialité par les participants et par l'organisation
6. Un encadrement souple et efficace de la démarche d'accompagnement

Source : Inspiré de Guillemette et Simon (2009).

3.2.2 La mobilisation des compétences professionnelles de l'accompagnateur

L'exposé des compétences attendues de l'accompagnateur est structuré en fonction de trois périodes liées au processus d'accompagnement : au début, au cours et à la fin de son déroulement. Ces compétences sont résumées dans l'encadré 3.4.

Au début du processus

L'accompagnateur s'applique prioritairement à établir une **relation collaborative** avec l'accompagné. Cette compétence professionnelle est déterminante, du fait que les interactions représentent la pierre angulaire de l'ensemble du processus d'accompagnement. À cette fin, l'accompagnateur **accueille** l'accompagné dans sa différence en prenant en compte ses caractéristiques personnelles, son contexte de travail et la nature des situations examinées (Gauld, 2015; Paul, 2004, 2016). Il manifeste de **l'ouverture d'esprit et de la disponibilité** envers l'accompagné. Il identifie des **modalités évaluatives** axées sur l'anticipation des retombées de l'accompagnement à être communiquées à l'accompagné en temps opportun (Tardif, 2006; Vial et Capparos-Menccacci, 2007). Enfin, l'accompagnateur exerce un **jugement professionnel de qualité** en prêtant aux attitudes, propos et gestes de l'accompagné un sens fondé sur des savoirs reconnus et des principes éthiques (Lafortune et *al*., 2008; Legault, 2019; Paul, 2016).

Au cours du processus

Pour développer et maintenir une relation collaborative, l'accompagnateur mobilise six autres compétences professionnelles. Il pratique **l'écoute active**, en portant son attention sur les propos rattachés aux visées poursuivies (Paul, 2016). Il recourt au **questionnement** pour alimenter chez l'accompagné une compréhension plus approfondie des intentions liées à ses agirs professionnels et la recherche de ce qui lui parait possible de faire pour satisfaire ses attentes (Paul, 2016; Rousseau et *al*., 2012). Il demande et fournit des **rétroactions** au soutien de la mobilisation de l'accompagné et à la diminution des tensions émergentes. Il fait preuve de **retenue** dans l'expression de sa perception des enjeux personnels ou organisationnels liés aux attentes de l'accompagné afin de stimuler ce dernier à agir de sa propre initiative (Beauvais, 2004). Il passe d'un **registre postural à un autre** (diriger, guider, aider) en fonction des besoins de l'accompagné (Gauld, 2015; Paul, 2004, 2016). Et enfin, il oriente son dialogue avec l'accompagné vers la **réflexivité**. Ce faisant, l'accompagné accroit ses compétences à identifier ce qui fait véritablement problème dans une situation de travail donnée (problématisation), à reconnaître son intention (ce qu'il souhaite obtenir) dans le contexte d'une intervention donnée (conscientisation), et à établir des connexions entre des situations de travail qui présentent des similarités (transférabilité des apprentissages effectués).

Au terme du processus

Dans la perspective de mettre un terme à la relation collaborative, l'accompagnateur mobilise une nouvelle compétence. Il synthétise les données évaluatives cumulées afin de **communiquer les retombées** liées aux priorités établies par

l'accompagné relativement à son devenir professionnel. Enfin, il exerce un jugement professionnel de qualité au sujet de ce qui demeurera sous le sceau de la confidentialité initialement établie et de ce qui pourra être communiqué à la direction du milieu d'éducation.

ENCADRÉ 3.4

Compétences professionnelles de l'accompagnateur

1. Établir une alliance collaborative
2. Faire preuve de retenue
3. Accueillir l'accompagné dans sa différence
4. Obtenir et fournir des rétroactions
5. Manifester ouverture et disponibilité
6. Transiter d'un registre postural à un autre
7. Orienter le dialogue vers la réflexivité
8. Identifier des modalités évaluatives
9. Pratiquer l'écoute active
10. Communiquer les retombées
11. Recourir au questionnement
12. Exercer un jugement professionnel

La mobilisation de ces compétences ne répond en aucune façon à la séquence linéaire de leur présentation. Elles sont interreliées et mobilisées en boucles itératives. Chaque fois qu'il le juge opportun, l'accompagnateur recourt à l'une ou l'autre d'entre elles afin d'optimiser l'atteinte des visées de l'acte de l'accompagnement.

3.2.3 L'expression des attitudes personnelles de l'accompagnateur

Au-delà des compétences à maîtriser, certaines attitudes personnelles de l'accompagnateur contribuent aux retombées de l'accompagnement. Un accompagnateur qui adopte une attitude d'ouverture et de considération envers l'accompagné se révèle en mesure d'établir une relation d'accompagnement de plus grande qualité. Si l'accompagné est soutenu par un accompagnateur empathique, sensible et encourageant, il chemine davantage. Un bon accompagnateur fait preuve de transparence, d'honnêteté, de congruence et d'intégrité dans les différentes étapes du processus d'accompagnement. L'authenticité de ces attitudes se manifeste notamment par un engagement enthousiaste à venir en aide à l'accompagné tout au long de la démarche d'accompagnement (Olry-Louis, Guillon et Loarer 2013; Vial et Capparos-Mencacci, 2007). Chez l'accompagnateur, adopter une attitude aidante est facilité par son habileté à communiquer avec autrui et à recourir à l'écoute active. En démontrant un esprit flexible, l'accompagnateur soutient une participation active chez l'accompagné (Gendron et Lafortune, 2009; Olry-Louis et *al.*, 2013). De plus, lorsque l'accompagnateur se montre disponible (physiquement et mentalement) et confiant en lui-même (bonne estime de soi), il optimise les retombées du processus d'accompagnement (Gauld, 2015; Vial et Capparos-Mencacci, 2007).

En somme, ces attitudes permettent à l'accompagnateur d'offrir un accompagnement de qualité. D'une part, elles favorisent le développement de la relation collaborative indispensable à la réalisation du projet de l'accompagné. D'autre part, elles entrainent chez l'accompagnateur lui-même une plus grande compétence à exercer ses fonctions, particulièrement en regard de son propre développement professionnel.

3.3 Les retombées de l'accompagnement

Les retombées de l'accompagnement sont présentées en fonction de celles qui se rapportent à l'accompagné et de celles relatives à l'accompagnateur.

3.3.1 Du côté de l'accompagné

En rendant explicite ce qui motive l'agir professionnel de l'accompagné, l'accompagnement contribue au développement d'une **compétence réelle** plutôt que présumée. En questionnant les représentations sous-jacentes à l'agir professionnel, l'accompagnement favorise le déploiement d'un espace réflexif qui a pour effet d'amener l'accompagné à déterminer par lui-même les interventions à privilégier pour résoudre les situations inattendues ou à risque auxquelles il fait face. Cette retombée est alimentée par le fait que l'accompagné est désormais habilité à comprendre ce qui motive les actions qui caractérisent son agir professionnel (Paul, 2016; Tardif, 2006). De plus, l'accompagnement stimule l'innovation en matière d'intervention ou d'organisation des services aux élèves. Les activités de formation qui s'insèrent dans le processus d'accompagnement des membres des équipes-écoles ont également pour effet d'alimenter le développement d'attitudes plus réceptives envers les élèves à risque ou les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), du fait que l'accompagné a une conscience plus grande de l'impact de son rôle en regard de la réussite éducative des élèves (Prud'homme et Vézina, 2012). Enfin, le développement d'un **agir compétent** par le biais de l'accompagnement s'observe dans la lecture (interprétation) que les acteurs du milieu éducatif font d'une situation de travail complexe et changeante, par-delà les règles et les critères organisationnels auxquels ils sont

habituellement assujettis (Mukamurera, Desbiens et Perez-Roux, 2018; Tardif, 2006).

En somme, les retombées de l'accompagnement doivent être axées sur l'établissement de la différence entre ce que l'accompagné agit (faits), ce qu'il pense faire (interprétations) et ce qu'il veut faire (intentions) (St-Arnaud, 2009). Ce faisant, l'accompagné a accès à son propre cadre de référence dans l'ici et maintenant et est ainsi en mesure d'apporter les ajustements requis aux interventions conséquentes aux événements qu'il confronte. Additionnellement, l'accompagné parvient à s'exprimer plus librement et plus authentiquement au sujet de son vécu en situation de travail et développe des relations d'entraide et de coopération avec les autres acteurs de l'environnement éducatif. Conséquemment, il contribue à optimiser la finalité de la mission organisationnelle (Guillemette et Simon, 2009).

3.3.2 Du côté de l'accompagnateur

Le processus d'accompagnement est également enrichissant pour l'accompagnateur dont les apprentissages proviennent directement de ses interactions avec l'accompagné. Il gagne en expérience et développe une pratique réflexive bénéfique pour sa pratique professionnelle. L'accompagnateur consolide et accroit ses compétences en faisant des efforts pour s'arrêter, se voir aller, analyser et ultimement construire du sens relativement au vécu de sa fonction d'accompagnateur. En bref, plus un accompagnateur se trouve en situation d'accompagnement, plus il utilise consciemment cette expérience pour apprendre, plus il améliore son agir compétent et accroit son développement professionnel. À ce propos, il importe de souligner que la pratique de l'accompagnement ne relève pas d'un ensemble de techniques et de méthodes; la

qualité de l'accompagnement offert est essentiellement la résultante de l'expérience qu'il a cumulée et du charisme qui le caractérise (Le Bouëdec, 2007).

Conclusion

Dans la perspective de favoriser le bien-être individuel et collectif des acteurs d'un milieu d'éducation et la réussite éducative de tous les élèves avec qui ils interagissent, le processus d'accompagnement exposé dans ce chapitre apparait se révéler tout à fait efficient face à la complexification des situations de travail contemporaines. Satisfaire aux exigences des postulats fondamentaux sous-jacents à cette forme de développement professionnel confronte à la nécessité que décideurs et intervenants partagent une vision commune des objectifs ciblés et des moyens requis. Ce faisant, ils seront en mesure d'alimenter le développement d'un agir reposant sur le développement de compétences réelles, axées sur le recours à des interventions appropriées face à la résolution de situations à risque ou inattendues.

En résumé, tout projet d'accompagnement doit prendre en compte à la fois le mandat confié par l'employeur, les attentes exprimées par les accompagnés et la mission du milieu d'éducation. L'atteinte de sa finalité repose à la fois sur la posture relationnelle de l'accompagnateur, le partage d'une visée commune par les accompagnés et des conditions organisationnelles au soutien de la démarche d'accompagnement. Dans cette perspective, la contribution de l'accompagnement au développement professionnel des acteurs d'un milieu éducatif est tributaire d'une responsabilité partagée. En ce qui a trait plus spécifiquement à l'accompagné, trois facteurs auront une incidence sur les retombées du processus

d'accompagnement : la mobilisation de ses ressources professionnelles (son agir), sa motivation à transposer ses apprentissages dans sa pratique quotidienne (son vouloir-agir) et la réceptivité de son contexte organisationnel à s'adapter au fait qu'un accompagné soit habilité à exercer sa profession avec une plus grande autonomie (son pouvoir agir) (Prud'homme et Vézina, 2012). Dans le cadre du développement professionnel, le recours à l'accompagnement alimente la création et le maintien d'une culture organisationnelle ouverte aux pratiques innovantes et au partage des connaissances utiles à leur implantation dans un milieu de travail.

POUR EN SAVOIR PLUS

Éléments d'intérêts	Références
Perspectives constructiviste et socioconstructiviste sous-jacentes à l'acte d'accompagnement	Gosselin, M., A. Viau-Guay et B. Bourassa (2014). « Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des modifications de pratiques », *Piste*, *16*(3), p. 1-20.
Concept d'accompagnement et démarche qui lui est associée	Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Approfondissement des différentes dimensions du rôle de l'accompagnateur	Rondeau, K. et F. Jutras (2019). *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation. S'accompagner, accompagner et être accompagné*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Références

Allenbach, M., C. Borri-Anadón, M. Leblanc, M. Paré, F. Rebetez et P. Tremblay (2016). « Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire », dans L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 95-118.

Beauvais, M. (2004). « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement », *Savoirs*, *3*(6), p. 99-113.

Beauvais, M. (2007). « Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière », dans C. Royer (dir.), Actes du 1er colloque international francophone sur les méthodes qualitatives sous le thème Bilan et prospectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales, *Recherches qualitatives*, *3*, p. 44-58.

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*, Thèse de doctorat inédite, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Bergeron, G., L. Prud'homme et N. Rousseau (2015). « Soutenir le développement de pratiques plus inclusives : illustration d'un dispositif d'accompagnement inscrit dans une visée professionnalisante et autonomisante », *Revue internationale de communication et de socialisation, 3*(1), p. 1-15.

Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*, Conférence au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Boutinet, J.-P. (2006). *Le coaching, enjeux, paradoxes et perspectives*, <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/3356>, consulté le 12 mai 2020.

Brackenreed, D. (2008). « Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms », *Exceptionality Education Canada*, *18*(3), p. 131-147.

Charlier, É. (2013). « Accompagnement professionnel », dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation,* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 17-20, doi: 10.3917/dbu.devel.2013.02.0017

Charlier, É et S. Biémar (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2017). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 144,* Québec, Gouvernement du Québec.

Cosnefroy, L. et E. Annoot (2014). « Pourquoi s'intéresser à la posture de l'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ? », *Recherche et formation, 77*, p. 9-15

Daigle, S. et M. Renou (2018). *Le psychoéducateur et le vécu partagé : évolution, actualité, avenir,* Boucherville, Béliveau Éditeur.

Gagnon, C. (2013). « Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel : perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni », dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraille. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 117-146.

Gagnon, É., P. Moulin et B. Eysermann. (2011). « Ce qu'accompagner veut dire », *Reflets, 17*(1), p. 90-111.

Gaudreau, N. et M.-F. Nadeau. (2015). « Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), p. 27-45.

Gauld, D. (2015). « The competencies of effective trainers and teachers », dans K. Kraiger, J. Passmore, N.R.D. Santos et S. Malvezzi (dir.), *The Wiley Blackwell Handbook of The psychology of training, development, and Performance Improvement,* Malden, Wiley Blackwell, p. 117-135.

Gendron, B. et Lafortune, L. (2009). *Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Gosselin, M., A. Viau-Guay et B. Bourassa (2014). « Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des modifications de pratiques », *Piste*, *16*(3), p. 1-20.

Guertin, D., F. Guertin-Wilson, F. Jutras, B. Paul et I. Vachon (2019). « Les gestes professionnels des conseillers pédagogiques », dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.109-126.

Guillemette, S. et L. Simon (2009). *L'accompagnement du développement professionnel*, Conférence présentée aux personnes-ressources régionales du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Québec.

Janner-Raimond, M. et P. Tavignot (2015). « Posture d'accompagnement au changement-innovation avec des équipes d'école volontaires : l'implication réfléchissante », *Éducation et socialisation*, *38,* p. 1-16.

Jorro, A. (2016). « Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Numéro spécial], *32*(3), p. 1-14.

Laboskey, V.K. (2007). « The methodology of self-study and its theoretical underpinnings », dans J. Loughran, M. Hamilton, V. Laboskey et T. Russell (dir.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practice*, volume 2, Dordrecht, Springer, p. 817-869.

Lafortune, L., C. Lepage et F. Persechino (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, G. (2007). *Professionnalisation, quels enjeux? Quel parcours de professionnalisation?*, Communication présentée à la CICB Sud Aquitaine et AGEFOS/PME : Une journée autour de Guy LeBoterf, Pau.

Le Bouëdec, G. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible?*, Paris, L'Harmattan.

Le Bouëdec, G. (2007). « Tous accompagnateurs? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel », dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 169-189.

Legault, M. (2019). « Accompagner la présence dans la pratique réflexive », dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 109-126.

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

Martineau, S. et A. Presseau (2012). « Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience », *Revue Phronesis*, *1*(3), p. 55-68.

Moldoveanu, M., F. Dubé et F. Dufour (2014). *Accompagner l'appropriation par des enseignants de pratiques efficaces d'élèves à risque en classe ordinaire* (Rapport no 2014-AP-179042), Montréal, Université du Québec à Montréal.

Mukamurera, J., J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (2018). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives*, Paris, Éditions JFD.

Mukamurera, J., S. Lakhal et M. Tardif (2019). « L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants », *Activités*, *16*(1), p. 1-32.

Office québécois de la langue française – OQLF (2016). *Accompagnement professionnel*, <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx >, consulté le 12 mai 2020.

Olry-Louis, I., V. Guillon et E. Loarer (2013). *Psychologie du conseil en orientation*, Bruxelles, De Boeck.

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

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Payette, A. et C. Champagne. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Pellegrini, S. (2010). « Le mentor en formation d'enseignants : plus qu'un accompagnateur! », dans *Cahier de la section des Sciences de l'Éducation*, (126), Genève, Université de Genève.

Porter, G.L. et D. Towell (2017). « Promouvoir l'inclusion scolaire. Les clés du changement transformationnel dans les systèmes publics d'éducation », *Inclusive Éducation Canada*, p. 1-23.

Prodhomme, M. (2002). « Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir », *Éducation permanente*, *153*(4), p. 79-89.

Prud'homme, L. et C. Borri-Anadón (2019). *Les postures des chercheurs/formateurs quant au soutien à la mobilisation des connaissances en inclusion scolaire : quelle place pour les recherches participatives*?, Communication présentée dans le cadre du séminaire Modelo participativo de acompañamiento a centros educativos para movilizar el conocimiento sobre la educación inclusiva, Université Jaume I de Castellón, Espagne, 23 octobre.

Prud'homme, L., A. Dolbec et M. Guay (2011). « Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation », *Éducation et francophonie*, *39*(2), p. 165-188, doi: 10.7202/1007733ar.

Prud'homme, L. et C. Vézina (2012). « La réalisation du changement : délibérés, prendre des risques réfléchis et s'ajuster », dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique du changement accompagné en contexte scolaire: pour le bien-être et la réussite de tous*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 153-181.

Ramel, S. et V. Benoît (2011). « Intégration et inclusion scolaires : quelles conséquences pour le personnel enseignant? », dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 203-224.

Rondeau, K. (2019). « La présence au service de l'accompagnement de soi, une source de mieux-être-et-vivre », dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation. S'accompagner, accompagner et être accompagné*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-27.

Rousseau, N., L. Prud'homme, J. Myre-Bisaillon et S. Ouellet (2012). « Pourquoi changer? Un plaidoyer pour les élèves qui vivent difficilement l'école », dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique du changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.

Savoie-Zajc, L. (2010). « Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires », *Revue Éducation & Formation*, *292*, p. 9-20.

Serreau, Y. (2013). *Accompagner la personne en formation*, Paris, Dunod.

St-Arnaud, Y. (2009). *L'autorégulation. Pour un dialogue efficace*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*, Montréal, Chenelière Éducation.

Tardif, M. (2018). « Travailler sur des êtres humains : objet du travail et développement professionnel », dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui*, Paris, Éditions JFD, p. 31-64.

Vial, M. et N. Caparros-Mencacci (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Wenger, E. (2011). *Communities of practice : A brief introduction,* <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>, consulté le 12 mai 2020.

Wittorski, R. (2018). « L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles :
une professionnalisation croisée des individus, des activités et des organisations », dans S. Boucenna, É. Charlier, A. Perréard-Vité et R. Wittorski (dir.), *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation*, Toulouse, Octarès, p. 143-154.

Chapitre 4
La prise en compte des émotions dans l'accompagnement

Geneviève Bergeron, Annie Kenny, Marie-Élaine Desmarais

QUESTIONS CLÉS

- **En quoi l'accompagnement comporte-t-il une dimension émotionnelle et quelles sont ses implications?**
- **Quels sont les bénéfices de la prise en compte des émotions dans l'accompagnement?**
- **Comment faire une juste place aux émotions dans les processus d'accompagnement visant le développement professionnel?**

Ce chapitre porte sur un thème de plus en plus considéré et étudié dans le domaine de l'éducation : les émotions. Plus spécifiquement, nous mettrons en évidence l'influence des émotions dans l'accompagnement et l'importance de leur prise en compte, et proposerons des stratégies permettant à la personne accompagnatrice de réguler ses propres émotions afin de soutenir une mobilisation optimale de ses ressources professionnelles. De plus, nous présenterons quelques repères pour mieux faire face au défi de prendre en compte les émotions de l'accompagné dans le processus d'accompagnement. Nous vous souhaitons une bonne lecture.

4.1. L'accompagnement et sa dimension émotionnelle

Accompagner une personne ou un groupe dans un projet de développement professionnel constitue certainement une responsabilité à la fois grande, stimulante et ambitieuse. Comme l'indique Tardif (2018) en parlant des métiers et des professions adressés à autrui tels que les domaines de l'éducation et de la formation : « Loin d'être un simple travail intellectuel et/ou technique, les occupations adressées à autrui comportent une forte dimension humaine, interactionnelle, interprétative, émotionnelle, éthique et délibérative où le rapport à l'autre est central » (p. 19). En cohérence avec cette perspective, l'accompagnement est ici compris comme une fonction relationnelle reposant sur une écoute de ce qui fait sens pour l'autre dans le but de l'aider à cheminer et à se construire dans son propre projet (Paul, 2009). Cette façon de concevoir l'accompagnement, soit comme un processus flexible qui peut prendre différentes formes et directions, ne relève toutefois pas d'une simple improvisation.

En effet, l'accompagnement est certainement un acte complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs compétences. Il peut notamment s'avérer délicat et exigeant d'accompagner des personnes vivant des situations qui leur font vivre du stress, de l'impuissance, de l'insatisfaction ou de la frustration. De fait, la relation accompagnateur/accompagné est inévitablement traversée par des enjeux émotionnels qui devront être considérés et régulés pour que chacun demeure disponible à poursuivre de manière éthique le cheminement entamé en regard de la gestion de situations complexes.

Ce chapitre s'inscrit en cohérence avec le postulat selon lequel soutenir le développement personnel et professionnel implique une reconnaissance de la complexité de l'être humain qui se révèle à travers l'interaction de ses multiples dimensions : biologique, émotionnelle, cognitive, comportementale et sociale. Les liens étroits qui unissent le corps et l'esprit, primordiaux dans les processus d'adaptation et d'apprentissage, sont de plus en plus connus et reconnus (Damasio, 1999; Levine, 2014 ; Shore, 2008). De tels constats invitent à reconnaître l'importance de la prise en compte des émotions dans le développement professionnel, s'éloignant par le fait même d'une logique purement intellectualisante, où la dimension cognitive régnerait.

L'objectif de ce texte est d'explorer la dimension émotionnelle impliquée dans l'acte d'accompagnement, et ce, dans l'intention précise de la positionner comme une ressource pour impulser le développement professionnel et surtout favoriser le bien-être des acteurs de l'éducation. En cohérence avec une critique récente de Tardif (2018), la vision du développement professionnel à laquelle nous adhérons et qui teinte ce qui suit s'éloigne d'une perspective instrumentalisante, où les buts poursuivis ne serviraient qu'à une plus grande performance ou productivité des « travailleurs ».

En nous appuyant sur différents écrits, nous situerons d'abord le rôle essentiel des émotions dans les processus d'adaptation, de changement ou d'apprentissage. Nous traiterons ensuite de l'importance de la régulation émotionnelle chez l'accompagnateur ainsi que de quelques stratégies pouvant lui permettre de progresser dans cette voie. Finalement, nous offrirons quelques repères pratiques pour mieux faire face au défi de considérer et de prendre en compte les émotions de l'accompagné dans le processus d'accompagnement.

4.2. Le rôle crucial des émotions

L'affectivité, les émotions et la sensibilité ont longtemps été laissées pour compte dans les milieux éducatifs (Meyor, 2002). Considérées comme gênantes, perturbatrices ou « preuves de faiblesses », les émotions ont été mises en opposition à la raison et à la cognition, des dimensions bénéficiant d'une plus grande valorisation (Gueguen, 2018). À titre d'exemple, l'idée selon laquelle les bonnes décisions ne peuvent se prendre qu'en mettant à distance les émotions a longuement été répandue (Damasio, 1995). Or, depuis quelques décennies, on reconnait de plus en plus le rôle essentiel que jouent les émotions dans la construction de la personne (Damasio, 1999), notamment dans les processus de changement et d'apprentissage (Levine, 2014). Ainsi, on convient actuellement que l'esprit (pensée), le cœur (émotions) et le corps (sensations) ne sont pas des dimensions indépendantes que l'on peut séparer. Au contraire, elles sont complémentaires et s'influencent mutuellement, comme le vulgarise Gueguen (2018) dans l'encadré 4.1. Des exemples illustrant ces concepts sont également présentés.

Encadré 4.1.
Les relations mutuelles entre le corps, le cœur et l'esprit selon Gueguen (2018, p. 38)

- **Ce que nous pensons agit sur notre corps et sur nos affects.**
  Exemple : Stéphane, directeur d'école, pense à une rencontre qu'il devra mener en fin d'après-midi avec une enseignante qui refuse d'appliquer un règlement du code de vie de l'école. Son appréhension se manifeste dans son corps par une sensation de brulure à l'estomac. Il ressent un stress et de l'inquiétude face à cette discussion qui s'annonce houleuse.

- **Ce que nous ressentons influence notre intellect et notre corps.**
  Exemple : Lors d'une rencontre collective avec des conseillers pédagogiques, Sandra, l'animatrice de la communauté de pratique, se fait couper la parole à plusieurs reprises par différents participants. Un sentiment de dévalorisation et de tristesse l'envahit. Dans sa tête, elle se dit qu'elle n'est pas assez compétente pour ce travail et qu'elle n'aurait jamais dû accepter cette responsabilité. Cela se fait sentir sur son corps alors que ses épaules se penchent vers l'avant et que son visage devient triste.

- **Ce que notre corps vit retentit sur notre intellect et sur ce que nous ressentons.**
  Exemple : Pascal, enseignant en insertion professionnelle, se rend à sa rencontre de mentorat après avoir longuement marché en nature. Son corps est réveillé, stimulé et oxygéné. Ceci influence son humeur, il pense qu'il y trouvera certainement de bonnes solutions vis-à-vis les défis qu'il rencontre en gestion de classe. Il se sent enthousiaste et motivé à l'idée de cette rencontre.

De manière générale, on considère désormais que les émotions peuvent être très aidantes (Gross, 2014a) et qu'elles sont nécessaires à bon nombre de nos facultés cognitives (Damasio, 1999). À titre d'exemple, elles peuvent diriger l'attention sur les éléments clés d'une situation, aider à la prise de décision, préparer à agir, faciliter les interactions sociales ou améliorer la mémoire épisodique (Gross, 2014a). En fait, la capacité à exprimer et ressentir des émotions serait indispensable à la mise en œuvre de comportements rationnels (Damasio, 1995).

Si les émotions constituent des atouts fonctionnels qui peuvent aider à atteindre nos objectifs et à résoudre certains problèmes de la vie (Reeve, 2017), et bien qu'elles puissent toutes être considérées comme étant fondamentalement positives, il faut toutefois convenir qu'elles peuvent parfois compromettre notre équilibre; c'est notamment le cas si elles surviennent avec un

niveau d'intensité trop élevé (Gross, 1998) et qu'elles durent trop longtemps (Goleman, 2014). C'est qu'en effet, pour qu'elles deviennent des alliées et qu'elles favorisent une adaptation positive, les émotions doivent être bien gérées, ce qui nécessite certaines habiletés. Conceptuellement, certains parleront d'habiletés de régulation émotionnelle (Blaustein et Kinniburgh, 2010; Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009; Gross, 2014b; Levine, 2014), d'autres d'intelligence émotionnelle (Goleman, 2014; Salovey et Mayer, 1990), de compétences émotionnelles (Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2011; Saarni, 1999) ou encore de capital émotionnel (Gendron, 2007). Précisons que ces concepts, bien que s'appuyant sur plusieurs principes similaires que nous aborderons plus loin sous un angle particulier, correspondent à des écoles de pensée différentes.

Indépendamment de ces différentes conceptualisations, de plus en plus de recherches mettent en lumière les retombées positives qui s'associent à de bonnes habiletés sur le plan émotionnel. Les travaux de Bar-On (2006) portant sur l'intelligence émotionnelle ont par exemple démontré que celle-ci est reliée au bien-être personnel, à des relations sociales de qualité et à l'actualisation de soi. Dans le contexte éducatif, des travaux rapportent que le fait de posséder de bonnes compétences émotionnelles permettrait d'établir de meilleures relations interpersonnelles, de maintenir un climat propice au travail ainsi que de développer une meilleure résilience (Gendron, 2008). Concernant les enseignants, Stein et Book (2000) indiquent que ceux considérés comme étant les plus « efficaces » auraient des habiletés élevées reliées à l'intelligence émotionnelle (p. ex., la capacité à gérer des situations stressantes). Du côté des directions d'établissement, une étude québécoise révèle que l'actualisation de leur leadership semble passer par leur capacité à bien gérer leurs émotions, à prendre conscience des émotions vécues par les autres et à les aider à les gérer (Poirel, Béland et Charlot, 2019).

En cohérence avec ces constats, les habiletés reliées à la gestion des émotions semblent être tout aussi importantes chez la personne qui vise à soutenir le développement professionnel. Selon Lafortune (2008), elles devraient faire partie intégrante des compétences professionnelles de l'accompagnateur. L'auteure souligne que les habiletés à prendre en compte ses propres émotions et celles des autres lui permettront de faire de meilleurs choix, et ce, de manière à favoriser la progression dans la démarche d'accompagnement.

C'est dans la perspective de soutenir les acteurs relativement aux enjeux émotionnels qui traversent l'accompagnement que nous avons choisi de poursuivre cette réflexion. À partir de différents écrits professionnels et scientifiques, nous mettrons en évidence l'importance de la régulation émotionnelle ainsi que, plus largement, certaines stratégies concrètes susceptibles d'aider les personnes responsables d'accompagner dans la gestion de leurs émotions.

4.3 La régulation émotionnelle : une base essentielle pour accompagner

Le premier outil qu'un accompagnateur
a pour intervenir, c'est lui-même.
(propos d'André Paré, recueillis dans Robillard
et Rondeau, 2019, p. 170)

De manière simplifiée, Gross (1998) indique que la régulation émotionnelle consiste à influencer les émotions que nous ressentons, le moment pendant lequel nous les ressentons ainsi que la manière dont nous les vivons et les exprimons, dans le but d'atteindre certains objectifs ou de s'adapter aux situations. Dans le cadre d'un accompagnement, plusieurs

situations peuvent exiger de mobiliser consciemment ses habiletés de régulation émotionnelle, dont certaines pouvant s'avérer plus exigeantes. On peut facilement imaginer qu'il puisse être déstabilisant pour une personne qui accompagne de faire face à des manifestations d'insatisfaction ou de résistance à l'expression d'une pratique allant à l'encontre de ses propres valeurs éducatives ou encore à l'insécurité affective d'une personne. Convenons que l'accompagnement au changement ou à l'amélioration des pratiques provoque généralement des conflits cognitifs et des remises en question chez les participants (Lafortune, 2008). Pourtant, une partie importante du travail de celui qui souhaite contribuer au développement professionnel par l'accompagnement consiste à accepter cet état de fait et à développer ses habiletés à composer avec ces situations qui peuvent générer des charges émotionnelles intenses et désagréables (Lafortune, 2009).

L'enjeu est important, car le fait d'être confronté à des perturbations qui génèrent des charges émotionnelles intenses peut inhiber le processus d'activation des compétences professionnelles et des savoirs d'action ainsi que bloquer la rationalité et la réflexivité (Martin, Morcillo et Blin, 2004). Des travaux indiquent que ces charges émotives trop intenses peuvent avoir pour conséquences de restreindre la disponibilité pour comprendre et pour apprendre (Guitouni, 2013), limiter l'accès aux ressources cognitives (p. ex., vivre une altération de l'attention ou du jugement) (Damasio, 1995; Martin, Morcillo et Blin, 2004), ou encore conduire à des comportements inadéquats vis-à-vis soi-même ou les autres (Gueguen, 2018).

Ces quelques exemples illustrent bien l'importance des habiletés de régulation émotionnelle; elles agissent comme des leviers essentiels à un accompagnement éthique de qualité. Devant des situations d'accompagnement difficiles, il est possible que les tensions s'accumulent et nous amènent tout près du point de

bascule. L'idéal est donc d'apprendre à se maitriser, au sens de se saisir de ces émotions dès leur apparition et de les réguler afin de ne pas se laisser submerger ou de se faire dominer par elles (Gueguen, 2018; Lafortune, 2009; Levine, 2014). Dit autrement, les émotions vécues ne doivent pas parvenir à nous faire perdre momentanément nos moyens (Goleman, 2014). Leur intensité gagne à être régulée vers une zone optimale, étant ni trop élevée ni trop faible, ce que certains nomment la zone de confort (Massé, Verret et Boudreault, 2012) ou encore l'homéostasie (Levine, 2014).

Retenons que les processus de développement professionnel font généralement émerger des émotions chez les acteurs et que pour apprendre à soutenir leur progression, on doit soi-même parvenir à gérer ses propres émotions. Déjà reprise par plusieurs auteurs, la métaphore du port du masque à oxygène lors de la traversée d'une zone de turbulence en avion nous semble de mise pour illustrer le tout. Avant l'envolée du départ, les consignes transmises au sujet des masques sont claires : on doit d'abord commencer par placer correctement son propre masque avant d'accorder notre attention et nos soins à une personne nécessitant notre soutien. Il en va donc de même lors de l'accompagnement; il est vital d'assurer sa propre disponibilité afin de pouvoir soutenir l'autre. Les doses d'oxygène dont la personne qui accompagne a besoin pour se rendre disponible prennent notamment leur source dans ses propres compétences et ses expériences. Dans la perspective d'offrir des pistes plus concrètes, nous allons maintenant expliciter trois leviers importants pour aider les accompagnateurs dans cette voie.

4.3.1. Être conscient de ses sensations corporelles

Plusieurs écrits convergent vers l'importance de développer l'habileté à s'arrêter et à se mettre à l'écoute de ce qui se passe à l'intérieur de soi (Lafortune, 2008; Levine, 2014; Rondeau, 2019). La conscience des sensations corporelles, ce que Levine (2014) nomme « la boussole sensorielle intérieure » (p. 386), serait, selon l'auteur, essentielle au changement des états fonctionnels et émotionnels. En effet, ces sensations corporelles représentent une source importante de connaissances et de repères sur nous-mêmes pouvant en ce sens agir en tant que guides (Rondeau, 2019). Une piste en ce sens est donc de s'intéresser aux signaux qu'envoie le corps, par exemple en percevant notre rythme cardiaque qui s'accélère ou nos muscles qui se tendent ou se détendent et de se demander, comme le suggère Rondeau (2019) : « que me dit mon corps ou quel message me transmet-il ? » Cela est d'autant plus important que les sensations corporelles ouvrent en quelque sorte la voie aux émotions (Levine, 2014), dont la reconnaissance est indispensable à la régulation émotionnelle.

4.3.2 Reconnaitre, identifier et comprendre ses états émotionnels

Quiconque est aveugle à ce qu'il ressent
est à la merci de ses sentiments.
(Goleman, 2014, p. 70)

L'habileté à percevoir consciemment ses états émotionnels et à être attentif à ces derniers constituerait la base de tout effort vivant à réguler ses émotions (Berking et Schwarz, 2014). C'est qu'en effet, cette conscience constitue un préalable nécessaire à l'utilisation consciente de stratégies de régulation

émotionnelle et, conséquemment, est essentielle à la régulation adaptative (Berking et Schwarz, 2014). Toute émotion doit ainsi être accueillie, en évitant le plus possible de s'engager dans une lutte contre certaines émotions ou encore dans un jugement de celles-ci (Dionne et Bergevin, 2018).

Un autre aspect important consistera ensuite à développer ses capacités à identifier correctement ses émotions et états affectifs (Berking et Schwarz, 2014). Par exemple, il pourrait s'agir pour l'accompagnateur d'identifier que ce qu'il ressent s'associe à de la colère ou de l'impuissance, ainsi que les effets de ces émotions. Ce travail d'identification, qui offre des informations précieuses sur ce qui se joue dans la situation, aide à mieux comprendre l'état émotionnel vécu et peut ainsi faciliter la régulation permettant l'adaptation (Berking et Schwarz, 2014). Cette reconnaissance des émotions peut en effet nous éclairer sur ce que nous vivons, sur ce que nous sommes, sur ce qui pourrait changer pour nous rapprocher de nos aspirations (Gueguen, 2018), ou encore nous indiquer que quelque chose ne va pas, que certains de nos besoins ne sont pas respectés ou qu'un danger quelconque est présent (Gueguen, 2018; Levine, 2014).

De manière encore plus pointue et en relation étroite avec leur identification, la compréhension des états émotionnels consiste à identifier les facteurs qui ont déclenché ces derniers et qui les maintiennent (Berking et Schwarz, 2014). Dit autrement, il s'agit de prendre le temps d'élucider ce qui se cache derrière l'émotion. Selon Lafortune (2009), cela suppose d'apprendre à se connaitre sur le plan affectif en situation d'accompagnement en développant sa capacité de reconnaitre ses réactions affectives et celle de faire des liens avec les événements qui sont la cause de ses réactions. L'accompagnateur pourrait, par exemple, se demander quels éléments du contexte, quels événements ou quels aspects plus personnels (ses croyances, ses désirs, ses intentions, etc.) peuvent avoir contribué à cet état émotionnel. Il

s'agit en quelque sorte de mettre en relation la situation avec nos pensées, émotions, réactions et sensations corporelles. Même si cela peut s'avérer difficile et exigeant, des travaux montrent que ce processus d'analyse réflexive permet de donner un sens aux expériences difficiles en les rendant plus faciles à supporter et favorise l'identification de stratégies pour modifier les états émotionnels (Berking et Schwarz, 2014). Cela permettrait aussi de dédramatiser ce qui se vit dans l'accompagnement et de s'ajuster de manière pertinente (Lafortune, 2009).

4.3.3 Modifier ses états émotionnels

Au processus visant à développer ses habiletés à éprouver, reconnaitre, identifier et comprendre ses états émotionnels s'ajoute également une habileté consistant à influencer les émotions que nous ressentons ainsi que la manière dont nous les vivons et les exprimons (Gross, 1998). L'idée est donc de parvenir à atteindre l'état émotionnel souhaité en changeant les émotions vécues et/ou leur intensité et/ou leur durée, et ce, à l'aide de bonnes stratégies (qui n'auront pas d'effets négatifs à long terme). Rappelons que ce qui est visé est un meilleur équilibre des émotions, et non une extinction des émotions.

Par exemple, avant que ses émotions ne s'intensifient trop et ne l'envahissent, la personne accompagnatrice peut s'en saisir et prendre un pas de recul sur-le-champ en se retirant quelques minutes afin de s'apaiser. Pour reprendre l'image du masque à oxygène en avion, il s'agit de reprendre possession de ses moyens afin d'offrir un accompagnement de qualité, c'est-à-dire une réponse émotionnelle appropriée à la situation, qui permettra une évolution. En se donnant ainsi du temps, il est possible de faire baisser les charges émotionnelles. Au moment jugé

opportun, il est également possible de retrouver un état de bien-être en parlant à une personne de confiance, en faisant des exercices de respiration ou de relaxation musculaire, ou encore en réalisant des activités agréables et apaisantes (exercice physique, marche, musique, activité d'écriture ou artistique, etc.). Évidemment, plusieurs autres stratégies et techniques de régulation émotionnelle sont décrites dans les écrits spécialisés et peuvent être utilisées simultanément. Certaines sont centrées sur la modification de la situation, sur les pensées et l'attention, sur les sensations et le corps ou concernent l'expression émotionnelle.

Même si nous n'aborderons pas cet aspect en particulier, notons que le développement des habiletés d'autorégulation ou des compétences émotionnelles sous-tend généralement la capacité à exprimer ses émotions de manière constructive (Bar-On, 2006; Blaustein et Kinniburgh, 2010; Lafortune, 2009; Saarni, 1999; Salovey et Mayer, 1990), sans par ailleurs tomber dans une logique de décharge émotionnelle verbale qui n'aide généralement pas à l'apaisement, mais qui au contraire contribue à en augmenter l'activation (Goleman, 2014; Levine, 2014).

En résumé à cette section, retenons que la conscience de soi est fondamentale; plus nous sommes conscients, plus il devient possible d'utiliser les informations que nos émotions nous fournissent pour faire des choix judicieux. En ce sens, rappelons qu'il n'y a pas d'émotions inacceptables; elles sont toutes utiles puisqu'elles nous renseignent et peuvent ainsi nous permettre de nous adapter (Levine, 2014).

Dans cette section, nous avons mis en évidence certaines pistes pour aider l'accompagnateur à identifier, comprendre et modifier ses états émotionnels lors de situations d'accompagnement plus difficiles ou exigeantes. L'encadré 4.2 permet d'illustrer ces aspects à travers un cas. Selon des chercheurs cités par Goleman

(2014), plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous parvenons à déchiffrer ce que ressentent les autres. Nous allons d'ailleurs nous pencher maintenant sur des stratégies permettant de prendre en compte les émotions que peuvent vivre les personnes accompagnées.

Encadré 4.2
Le cas de Sandra, conseillère pédagogique

Sandra accompagne un groupe de quatre enseignants de mathématique dans le cadre d'une communauté d'apprentissage dont l'objectif collectif est de développer leur compétence à planifier des situations d'apprentissage différenciées pour mieux tenir compte des besoins diversifiés des élèves. Lors d'une rencontre, les enseignants partagent à tour de rôle le fruit de leur analyse concernant des obstacles à l'apprentissage que vivent leurs élèves. Prenant la parole de manière inattendue, l'un des enseignants remet en question la pertinence de chercher à lever les obstacles à l'apprentissage. Se disant agacé, il critique de manière virulente cette démarche qu'il estime constituer un risque de nivèlement par le bas. Un malaise et un silence s'installent dans le groupe.	**Contexte**
En entendant ces propos, Sandra sent son rythme cardiaque qui s'accélère et une chaleur dans son ventre, ce qui attire son attention.	**Conscience des sensations corporelles**
Elle comprend alors que cette forte réaction l'affecte et la touche. Un peu surprise et ébranlée, Sandra ne sait pas comment réagir. Elle remercie l'enseignant pour son partage et indique qu'elle doit prendre le temps de réfléchir aux préoccupations qu'il soulève. Elle propose d'ailleurs aux participants de prendre une pause.	**Reconnaissance des émotions**

Sandra profite de cette pause pour respirer, se calmer et réfléchir à ce qui vient de se passer. Elle identifie le fait qu'elle ressent de la frustration, mais également une certaine peur et une forme de tristesse.	**Identification des émotions**
Toujours plus engagée dans la réflexion, elle réalise qu'elle a peur de l'effet que l'intervention de l'enseignant aura sur le groupe. Elle craint que ceux-ci se désengagent, alors qu'elle travaille très fort pour préparer les rencontres et soutenir le groupe. Graduellement, Sandra comprend qu'elle se sent personnellement attaquée par les propos de l'enseignant, ce qui affecte sa confiance et l'amène à se remettre en question. Elle se demande si les autres enseignants vont continuer d'accorder de la crédibilité à la démarche qu'elle leur propose. Son ego est touché. Tout cela génère une tristesse, de l'inquiétude et de la colère envers l'enseignant.	**Compréhension des émotions**
Déjà, le fait de mieux comprendre ses émotions aide Sandra à se réguler, à accepter la situation et à dépersonnaliser ce qui vient de se passer. Elle continue de bien respirer et sent que les émotions deviennent moins intenses. Elle se sent maintenant disposée à réfléchir aux stratégies qu'elle va utiliser pour aborder les préoccupations et émotions de l'enseignant de manière à en faire une opportunité d'apprentissage et de développement pour le groupe.	**Modulation des émotions**

4.4. Le soutien aux personnes accompagnées : quelques pistes d'actions pour prendre en compte leurs émotions

La finalité interne du travail adressé à autrui ne relève pas tant de l'efficacité ou des compétences, que d'une responsabilité éthique qui place l'action et le savoir professionnels au service d'autrui et toujours subordonnés à son « bien ».
(Tardif, 2018, p. 60)

La prise en compte de la dimension affective chez la personne accompagnée fait partie des compétences professionnelles que doivent développer les personnes qui désirent accompagner (Lafortune, 2008). S'il importe d'être conscient de ses propres émotions, il est tout aussi nécessaire de reconnaitre celles des autres. Il nous semble d'ailleurs important de convenir que plusieurs professions et métiers en contexte éducatif (p. ex., les enseignants, le psychoéducateur, le directeur) sont à la base très exigeants sur le plan relationnel et émotionnel. À cela s'ajoute que les thématiques ou les visées concernées par les dispositifs de développement professionnel font généralement émerger des déstabilisations et des remises en question (Lafortune, 2009).

Ces émotions vécues par les personnes accompagnées influencent inévitablement la démarche d'accompagnement (Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005). Pour l'accompagnateur, le défi de leur accorder une juste place afin d'en faire des ressources pour impulser le développement professionnel – sans tomber dans le piège de les éviter – nous paraît bien réel. À l'instar de Lafortune, St-Pierre et Martin (2005), nous pensons qu'il existe à ce jour encore trop peu de modèles, de formations ou d'outils pour aider à la prise en compte de la dimension émotionnelle dans l'accompagnement. C'est dans cette perspective que cette section met en lumière certaines pistes d'action. Nous tenons à

préciser qu'elles ne sont certes pas le reflet de l'ensemble des écrits, mais nous pensons qu'elles peuvent constituer une base utile.

Que le soutien provienne d'un pair, d'un professionnel, qu'il s'actualise en groupe ou en dyade, l'une des premières pistes d'action consiste à instaurer et maintenir un environnement sécurisant caractérisé par un climat de respect réciproque et de confiance mutuelle essentiel à l'ouverture et à l'engagement volontaire de chacun des protagonistes. Ce climat permettra à chacun d'accepter de prendre le risque de se révéler, à la fois à propos de ses réussites, mais également au regard de situations plus difficiles. Dans une perspective éthique, il s'agit de créer un contexte propice à la coopération (Jeffrey, 2019) ainsi qu'à l'apprentissage de la connaissance de soi et à l'explication de l'expérience dans toutes ses dimensions, par exemple physiques, émotionnelles et cognitives (Rondeau, 2019). À cela s'ajoute l'importance de respecter le point de vue des acteurs (Goleman, 2014) et d'éviter d'exprimer des préjugés ou des jugements par rapport à leur vécu (Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005).

Au sens de Paul (2016), l'accompagnement s'ancre dans une posture caractérisée par une présence et une attention à l'autre dans toute sa subjectivité et sa globalité. À cet effet, le développement d'une capacité à reconnaître et à comprendre les émotions des autres constitue un levier essentiel dans la perspective de soutenir leur développement professionnel. L'empathie, cette capacité à se mettre à la place de l'autre et à le comprendre, se situe en effet au cœur des compétences émotionnelles et des enjeux de régulation (Goleman, 2014; Goroshit, 2014; Levine, 2014; Saarni, 1999). Selon Goleman (2014), les autres n'expriment pas toujours par des mots ce qu'ils ressentent et c'est justement ce constat qui renforce un aspect essentiel de l'empathie, soit d'être capable de décoder les

pensées de l'autre et de ressentir ce qu'ils éprouvent sans qu'ils aient besoin de le dire. Plus encore, il ajoute que cela suppose aussi la capacité à pressentir les soucis, problèmes et besoins qui se cachent derrière les émotions. Dans cette perspective, on peut penser que l'accompagnateur doit développer cette écoute et cette sensibilité permettant de cerner les malaises, inquiétudes ou déstabilisations qui surviennent inévitablement.

La reconnaissance des émotions de l'autre et la manifestation d'empathie par la personne accompagnatrice sont reliées à plusieurs bénéfices. Par exemple, elles peuvent favoriser la communication et un climat de respect, d'écoute et d'ouverture tout en contribuant à diminuer l'influence négative de résistances pouvant se vivre dans les démarches de développement professionnel (Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005). En manifestant un regard positif et bienveillant sur la ou les personnes, par exemple en soulignant les efforts et les réussites de manière authentique ou encore en offrant des encouragements, on contribue également à créer ce climat positif favorable à l'engagement et à l'apprentissage (Knowles, Holton III et Swanson, 2015).

Il semble également que l'établissement d'une dynamique de réflexion et d'analyse de la pratique soit propice à la prise en compte des émotions. Pour Martin, Morcillo et Blin (2004), « travailler la dimension émotionnelle de l'activité enseignante suppose la mise en place de dispositifs permettant la prise de conscience et la réflexion sur les dynamiques participant de l'expérience concrète » (p. 24). À propos d'un projet d'accompagnement visant le développement de la compétence émotionnelle dans une perspective socioconstructiviste, Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2011) indiquent que c'est en analysant des situations de pratique et en y réfléchissant que des enseignants en insertion ont pu être accompagnés dans la conscience et la compréhension de leurs émotions.

Graduellement, certains acteurs seraient parvenus à établir des liens entre ces émotions et les effets non souhaités de ces dernières sur leurs processus cognitifs et leurs comportements dans la relation pédagogique. Les auteures indiquent également que ce processus aurait permis de renforcer la pertinence de la prise en compte des émotions dans la réflexion et l'analyse de situations de pratique, parce que cette prise en compte serait désormais perçue comme utile dans le but d'agir de manière adéquate, efficiente, efficace et cohérente par rapport à leur rôle et leurs fonctions professionnelles. Qui plus est, dans le contexte spécifique de démarche de développement professionnel de groupe, le fait d'avoir accès à l'expérience émotionnelle d'autres personnes semble pouvoir permettre de dédramatiser le fait de vivre des émotions désagréables et de changer la perception de soi par rapport à ses compétences professionnelles (Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2011). En somme, une piste intéressante pour l'accompagnateur semble donc de faire des émotions un objet de réflexion et de partage.

La personne accompagnatrice gagne à guider le processus de réflexion, par exemple en recourant au questionnement (Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005; Rondeau, 2019). En relation avec une situation de pratique, elle permettra ainsi aux acteurs de développer leur capacité à s'exprimer sur leurs sensations, leurs émotions, leurs pensées et les liens qui les unissent, capacité qui constitue notamment l'une des composantes des compétences émotionnelles, selon Saarni (1999). Un levier indissociable de cet élément consiste alors, pour l'accompagnateur, à manifester une écoute empathique et en profondeur, qui implique de dépasser ce qui est dit en questionnant ou en reformulant ce qui est entendu pour savoir s'il a bien compris (Goleman, 2014).

Il va sans dire qu'il n'est pas toujours aisé de faciliter de telles discussions. L'accompagnateur fait face au défi de garder la

maîtrise de ses émotions en ne se laissant pas submerger par les charges émotives en présence, mais plutôt en restant calme, concentré et empathique (Goleman, 2014). Dans le cadre d'un accompagnement par mentorat, Jeffrey (2019) relate l'exigence que chacun soit capable d'introspection, de distance par rapport à soi, de réflexivité et d'empathie. D'ailleurs, Lafortune (2009) indique qu'une prise de distance peut être nécessaire dans le but de mieux reconnaître les réactions affectives qui se manifestent, comprendre leurs causes et leurs conséquences et ainsi faire des choix d'action et d'intervention plus éclairés. Pour ce faire, on suggère par exemple de discuter avec d'autres collègues. Dans cette même perspective, il pourrait être intéressant pour l'accompagnateur de recevoir un soutien ou un accompagnement d'une autre personne pour l'aider à repérer et à comprendre les enjeux relationnels et émotionnels qui se présentent. Il s'agit ainsi de se donner un espace pour réfléchir, pour découvrir ses forces et vulnérabilités ainsi que pour prendre soin de soi.

Certaines précisions méritent d'être effectuées relativement aux limites de l'accompagnement, car il importe que ce dernier se maintienne dans une zone qui corresponde aux compétences de l'accompagnateur (Emond et Rondeau, 2019). En effet, dans le cas où les émotions des personnes accompagnées seraient à la fois très intenses, persistantes et suffisamment perturbatrices pour altérer les activités professionnelles, il faudra envisager de les référer vers des services spécialisés, notamment d'ordre thérapeutique ou encore à toute autre ressource appropriée selon la situation et les besoins de la personne. Voici un résumé des pistes d'action abordées dans cette section.

Encadré 4.3
Des pistes d'action pour prendre en compte les émotions de la personne accompagnée

- Créer un climat de respect, de confiance et de sécurité affective essentiel à l'ouverture et à l'expression de soi.
- Incarner une posture éthique de respect en évitant d'exprimer des préjugés ou des jugements.
- Développer son empathie, sa capacité à reconnaître et à comprendre les émotions qui se manifestent dans l'accompagnement.
- Situer les émotions comme un objet de réflexion et de partage dans le dispositif de développement professionnel.
- Mettre en place des conditions qui permettent aux acteurs de s'exprimer sur les expériences chargées émotionnellement et de comprendre les émotions impliquées.
- Recourir à la pratique réflexive.
- Accorder une juste place au partage d'expériences positives et d'émotions agréables qui contribuent à l'engagement et à l'apprentissage.

4.5. En guise de conclusion : un capital émotionnel dont tout le monde profite

L'accompagnement est un acte relationnel inévitablement traversé par différents enjeux émotionnels. Loin de se limiter à un travail intellectuel centré sur la transmission des connaissances issues de la recherche, l'accompagnement réclame un nouveau paradigme où la tête et le cœur sont en meilleure harmonie (Goleman, 2014). Heureusement, les capacités à trouver un équilibre entre ces deux dimensions peuvent se

développer à tout âge grâce à la formation (Bar-On et Parker, 2000).

Plus les accompagnateurs et les dispositifs de développement professionnel accorderont une grande importance aux émotions et aux habiletés de régulation émotionnelle, plus les personnes accompagnées seront outillées pour favoriser le développement de ces compétences chez d'autres, par exemple chez les jeunes en milieux éducatifs. En effet, des professionnels qui font preuve de bonnes habiletés de régulation émotionnelle peuvent à leur tour accompagner les jeunes en ce sens et servir de modèle. La prise en compte de la dimension émotionnelle dans l'accompagnement et le développement professionnel du personnel éducatif constitue certainement l'un des leviers primordiaux permettant de contribuer à créer des milieux éducatifs où l'éducation émotionnelle et sociale est au cœur des actions de chacun, au bénéfice de tous. À cet effet, Gendron (2007) précise que le développement du capital émotionnel est un « booster »; chacun ne pourra utiliser pleinement son capital humain et social que s'il développe et possède un capital émotionnel. Si, d'une part, il est à la base de l'adaptation de la personne et de sa capacité à réagir et à interagir en situation stressante en développant la résilience, ce capital est, d'autre part, essentiel à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'actualisation des valeurs démocratiques dans une société en grande transformation.

Encadré 4.4
Quoi retenir?

- L'esprit (pensée), le cœur (émotions) et le corps (sensations) ne sont pas des dimensions indépendantes que l'on peut séparer.
- Les émotions jouent un rôle essentiel dans les processus de changement et d'apprentissage.
- Les habiletés reliées à la prise en compte des émotions devraient faire partie intégrante des compétences professionnelles de l'accompagnateur.
- Les habiletés de régulation émotionnelle sont essentielles à un accompagnement éthique de qualité.
- Des charges émotives trop intenses peuvent avoir pour conséquences de restreindre l'accès aux compétences professionnelles de l'accompagnateur.
- Les sensations corporelles et les émotions fournissent de précieuses informations qu'il convient de reconnaître, d'identifier et de comprendre afin de faciliter une régulation adaptative.
- Plusieurs stratégies existent pour apprendre à se réguler émotionnellement en tant qu'accompagnateur ainsi que pour soutenir la prise en compte des émotions de la personne accompagnée.

POUR EN SAVOIR PLUS

Éléments d'intérêts	Références
Ouvrage scientifique de référence sur la régulation émotionnelle.	Gross, J.J. (2014b). *Handbook of emotion regulation*, 2e éd., New York, Guilford.
Ouvrage collectif présentant plusieurs projets concrets visant le développement des compétences émotionnelles en éducation.	Pharand, J. et M. Doucet (dir) (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
Ouvrage comprenant les deux tomes de l'importante contribution de Goleman sur l'intelligence émotionnelle. Il comprend plusieurs fondements théoriques ainsi que des exemples concrets et des pistes d'action.	Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle. Intégrale*, Paris, Éditions J'ai lu.
Ouvrage collectif sur l'accompagnement. Plusieurs chapitres accordent une place importante aux dimensions sensorielles et émotionnelles dans le développement professionnel.	Rondeau, K. et F. Jutras (2019). *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation. S'accompagner, accompagner et être accompagné*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Références

Bar-On, R. (2006). «The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) », *Psicothema*, *18*(1), p.13-25.

Bar-On, R. et J.D.A. Parker (2000). « Introduction », dans R. Bar-On et J.D.A. Parker (dir.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, San Francisco, Wiley, p. 11-15.

Berking, M. et J. Schwarz (2014). « Affect regulation training », dans J.J. Gross (dir.), *Handbook of emotion regulation*, 2e éd., New York, Guilford Press, p. 529-547.

Blaustein M. et K.M. Kinniburgh (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*, New York, Guilford Press, p. 256-257.

Damasio, A. (1995). *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.

Damasio, A. (1999). *Le Sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, Paris, Odile Jacob.

Dionne, F. et S. Bergevin (2018). « Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire. Mieux les comprendre pour mieux intervenir », dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 281-297.

Emond, G. et K. Rondeau (2019). « Accompagner l'apprentissage de la conscience de la corporéité des enseignants », dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p.69-84.

Gagné, P.-P., N. Leblanc et A. Rousseau (2009). *Apprendre… une question de stratégies. Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*, Montréal, Chenelière Éducation.

Gendron B. (2007). « Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions », *Cahiers du Cerfee*, (23), p. 9-55.

Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle. Intégrale*, Paris, Éditions J'ai lu.

Goroshit, M. et M. Hen (2014). « Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy? », *Journal of education and training studies*, *2*(3)*,* 26-32.

Gross, J.J. (1998). « The emerging field of emotion regulation: An integrative review », *Review of General Psychology*, *2*, p. 271-299.

Gross, J.J. (2014a). « Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations », dans J.J. Gross (dir.), *Handbook of emotion regulation*, 2e éd., New York, Guilford Press. p. 3-20.

Gross, J.J. (2014b). *Handbook of emotion regulation*, 2e éd., New York, Guilford.

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*, Paris, Les arènes.

Guitouni, M. (2013). « Préface. La place de l'intelligence émotionnelle en éducation », dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. III-XIV.

Jeffrey, D. (2019). « L'éthique dans l'accompagnement en insertion professionnelle des enseignants », dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 149-166.

Knowles, M.S., E.F. Holton III et R.A. Swanson (2015). *The Adult Learner – The definitive classic in adult education and human resource development*, 8e éd., Routledge.

Lafortune, L., avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement,* Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (2009). « Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive », dans L. Lafortune et B. Gendron (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 59-87.

Lafortune, L., L. St-Pierre et D. Martin (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans L. Lafortune, M.F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.

Lafranchise, N., L. Lafortune et N. Rousseau (2011). « Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : développer et prendre en compte la compétence émotionnelle », dans P.-A. Doudin, D. Curchod, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé des enseignants et du personnel scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 109-136.

Levine, P. A. (2014). *Guérir par-delà les mots : comment le corps restaure le bien-être*, Malakoff, InterÉditions.

Martin, F., A. Morcillo et J.-F. Blin (2004). « Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires », *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(3), p. 579-604, doi :10.7202/012083ar.

Massé, L., C. Verret et F. Boudreault, avec la collaboration de M. Verreault, C. Lanaris et M. Lévesque (2012). *Mieux gérer sa frustration et sa colère*, Montréal, Chenelière Éducation.

Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Paul, M. (2009). « L'accompagnement dans la formation », *Recherche et formation*, *62*, p. 129-139.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Poirel, E., S. Béland et J. Charlot (2019). « Compétences émotionnelles en regard de trois émotions distinctes (anxiété, colère et joie) en lien avec le leadership des directions d'établissement scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, *42*(1), p. 171-195

Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*, 2e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Robillard, R. et K. Rondeau (2019). « Les gestes professionnels des conseillers pédagogiques », dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *Conclusion générale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 167-178.

Rondeau, K. (2019). « La présence au service de l'accompagnement de soi : source de mieux-être-et-vivre », dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.

Saarni, C. (1999). *The development of Emotional competence*, New York, Guilford.

Salovey, P. et J.D. Mayer (1990). « Emotional intelligence », *Imagination, cognition and personnality*, *9*(3), p. 185-211.

Shore, A.N. (2008). *La régulation affective et la réparation du soi*, Montréal, Les Éditions du CIG.

Stein, S.J. et H.E. Book (2000). *The EQ Edge. Emotional Intelligence and Your Success*, Toronto, MHS.

Tardif, M. (2018). « Travailler sur des êtres humains : objet du travail et développement professionnel », dans J. Mukamurera, J.F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui. Conditions, modalités et perspectives*, Montréal, Éditions JFD, p. 31-64.

Chapitre 5
Les types d'activités de formation continue, leurs avantages et leurs limites

Nancy Gaudreau, Nathalie Trépanier et Marie-Pier Duchaine

QUESTIONS CLÉS

- **Quels sont les principaux dispositifs de formation continue?**
- **Quels sont leurs avantages et leurs inconvénients?**
- **Quelles sont leurs conditions d'efficacité et de mise en œuvre?**

Le développement professionnel (DP) du personnel éducatif peut être soutenu de diverses manières. Parmi celles-ci, les activités de formation continue constituent l'un des ensembles de dispositifs les plus fréquemment utilisés pour y parvenir. Ce chapitre aborde ce sujet en commençant par une présentation de l'éventail des activités de formation continue offertes au personnel éducatif, pour ensuite décrire les caractéristiques d'un bon formateur et terminer avec une exposition des conditions d'efficacité de cette modalité de DP.

Selon le ministère de l'Éducation du Québec ([MEQ]1999), « la formation continue repose sur une variété de moyens, soit la formation par les collègues, la formation à l'université, la recherche-action, les colloques et les congrès, les stages en entreprise et le partage d'expériences pédagogiques » (p. 11). Elle ne représente pas un remède aux carences de la formation initiale, mais bien un processus de formation à long terme qui s'échelonne tout au long de la carrière (Karagiorgi et Symeou, 2006). La formation continue a pour but d'aider le personnel scolaire à transposer les théories et les nouvelles approches dans leurs pratiques quotidiennes. Les intervenants scolaires peuvent être initiés à de nouveaux concepts et stratégies ou avoir

l'occasion de renforcer celles qu'ils utilisent déjà (Mundy, Howe et Kupczynski, 2015). Dans ce chapitre, elle se réfère plus spécifiquement aux activités de formation dont le contenu et les modalités d'enseignement-apprentissage sont planifiés et animés par une personne agissant à titre de formateur ou d'expert. De nature formelle et informelle, ces activités s'articulent autour des besoins individuels et collectifs du personnel éducatif. Ces derniers y prennent part avec l'intention de perfectionner leurs savoirs ainsi que leurs habiletés et attitudes professionnelles afin de pouvoir, à leur tour, contribuer à l'amélioration des services aux élèves (Guskey, 2000).

5.1 Les types d'activités de formation continue

Le personnel éducatif qui souhaite s'inscrire dans une démarche de DP a l'opportunité de choisir parmi un vaste éventail d'activités de formation continue. Parmi celles-ci, on retrouve les formations ponctuelles, les programmes de formation offerts en milieu de pratique, les formations créditées en présentiel ou à distance et les formations en ligne ouvertes à tous gratuitement (*Massive Open Online Course* [MOOC]).

5.1.1 Les formations ponctuelles

Par le passé, les activités de formation continue du personnel éducatif se résumaient essentiellement à la tenue d'une journée de perfectionnement à laquelle participait un « expert » qui fournissait des informations relatives au programme ou à un autre domaine jugé pertinent par les gestionnaires scolaires (Darensburg, 2010). De fait, les activités de formation ponctuelle sont utilisées comme dispositif de formation continue depuis de nombreuses années. Elles peuvent

prendre plusieurs formes : la conférence, l'atelier de formation d'une demi-journée ou d'une journée complète et la participation à un colloque ou un congrès.

Plusieurs limites sont associées à ce type de formation continue. Pour certains auteurs, les formations ponctuelles mettent souvent l'accent sur des aspects systémiques d'un champ d'intervention plutôt que sur les pratiques à déployer (Barrett, Bradshaw et Lewis-Palmer, 2008; Reinke, Herman et Stormont, 2013). Elles se résument principalement à la transmission de connaissances à l'aide d'une présentation orale appuyée d'un diaporama (p. ex., PowerPoint) (Joyce et Showers, 2002) et peuvent entraîner des coûts de formation ou d'inscription et de déplacement très élevés (Blonigen *et al.*, 2008), surtout lorsqu'un grand nombre de membres du personnel doit se déplacer pour y participer et que ces personnes doivent être remplacées (p. ex., frais de suppléance) (Quatroche, Bauserman et Nellis, 2014). De plus, lorsque ces activités sont offertes en milieu scolaire sur une base obligatoire et qu'elles ne répondent pas aux besoins des participants, elles ont pour effet d'aggraver les contraintes liées au manque de temps du personnel scolaire (Corcoran et Goertz, 1995; Sawchuck, 2010). Enfin, bien qu'elles soient généralement appréciées par les enseignants en exercice (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002), lorsqu'elles ne prévoient pas de suivi ou d'accompagnement, les activités ponctuelles de formation apportent peu de changements dans la pratique (Desimone et Garet, 2015; Hustler, McNamara, Jarvis, Londra, Campbell et Howson, 2003; Weiss, Montgomery, Ridgway et Bond, 1998). Les limites de leurs retombées s'expliquent également en partie par le caractère morcelé et ponctuel de ces activités de formation qui, trop souvent, ne sont pas fondées sur une analyse des besoins et prêtent peu d'attention au suivi et à l'évaluation des activités offertes (MEQ, 1999). Malgré ces limites, les conférences en milieu de pratique demeurent l'un des dispositifs de formation continue les plus

souvent utilisés (Deschênes, 2017; Hustler *et al.*, 2003). Notons toutefois que les activités impliquant des parties de formation à distance (FAD) s'allient graduellement à celles organisées en présentiel.

Encadré 5.1

Exemple de formation ponctuelle
L'école primaire Des petits mulots accueille plusieurs élèves immigrants qui ont comme défi d'apprendre la langue française. Afin de bien préparer son personnel scolaire, la direction de l'école fait venir une conseillère pédagogique spécialiste en francisation afin qu'elle anime une conférence sur le sujet.

⇨ Pour plus de retombées positives, cette activité de formation continue ponctuelle devrait avoir lieu après qu'une consultation des besoins du personnel scolaire ait été effectuée. De plus, elle devrait être suivie d'activités de réinvestissement permettant aux participants d'échanger et de répondre à leurs besoins d'accompagnement pour adopter des pratiques d'intervention adaptées à ces nouveaux élèves.

5.1.2 Les programmes de formation offerts en milieu de pratique

Les programmes de formation en cours d'emploi se caractérisent par leur flexibilité en termes d'espace, de temps, de contenu et de techniques d'enseignement (Sakkoulis, Asimaki et Vergidis, 2018). À l'inverse des formations ponctuelles, ces programmes permettent d'approfondir les contenus d'apprentissage, d'exploiter plusieurs stratégies d'enseignement et de favoriser ainsi un meilleur réinvestissement dans la

pratique. Ce type de développement professionnel s'avère plus complexe et plus durable entre les participants eux-mêmes ainsi qu'avec ceux qui les soutiennent (Van Kraayenoord, 2003). Aussi, la qualité de l'enseignement et l'apprentissage actif des participants se trouvent enrichis lorsque l'on privilégie la mise en œuvre d'ateliers de formation plus courts, échelonnés dans le temps, qui reposent sur des objectifs d'apprentissage clairement définis dans des environnements d'apprentissage collégiaux (Shriner, Schlee, Hamil et Libler, 2009). Les programmes de formation en cours d'emploi offrent également un contexte optimal pour utiliser des artefacts tels que des échantillons de travail d'élèves afin de favoriser le transfert des apprentissages vers la pratique, stratégie fortement recommandée par plusieurs auteurs (Cobb, Zhao et Dean, 2009; Gibbons et Cobb, 2017). Par ailleurs, les programmes de formation qui intègrent des activités pratiques, des lectures, de l'analyse, des discussions et la technologie obtiennent également de meilleurs résultats en termes de transfert de connaissances vers la pratique (Shriner *et al.*, 2009).

À ce titre, l'observation des pratiques figure parmi les stratégies qui s'avèrent les plus efficaces puisqu'elle permet au personnel scolaire d'effectuer une analyse critique des stratégies utilisées et leurs effets sur l'engagement et la conduite des élèves (Mundy *et al.*, 2015). Pour ce faire, le formateur peut recourir à l'utilisation de capsules vidéo ou effectuer lui-même une démonstration de la mise en œuvre de la technique enseignée. L'utilisation de l'enseignement explicite, qui exploite la modélisation, la réflexion à voix haute et la démonstration interactive, est recommandée (Taffe et Gwinn, 2007). La démonstration de pratiques par le formateur peut aussi être suivie d'une supervision de leur mise en œuvre par les apprenants dans leur milieu de pratique. Le formateur offre alors des conseils lorsque cela est nécessaire et diminue peu à peu sa participation jusqu'à ce que l'apprenant se sente à l'aise et maitrise la compétence ou la stratégie enseignée

(Polnick et Edmondson, 2005). Les conseillers pédagogiques, les enseignants d'expérience et le personnel professionnel et de soutien peuvent également modéliser les stratégies enseignées. Ce type d'activité de réinvestissement des ateliers de formation enrichit les connaissances de base et théoriques du personnel scolaire et met à profit l'expertise du milieu. Cette stratégie d'enseignement facilite l'intégration théorie-pratique et soutient la mise en place d'une pratique réflexive chez les individus en formation (Mundy *et al.*, 2015).

Plusieurs avantages sont associés à l'utilisation de programmes de formation en cours d'emploi en soutien au DP du personnel éducatif. Ce type de formation continue permet d'offrir aux individus la chance de travailler et d'apprendre de façon continue, de collaborer au sein d'un groupe d'apprentissage auprès d'autres personnes occupant un poste similaire, et de relever des défis en lien avec leurs rôles et responsabilités professionnels respectifs. Aussi, il s'avère particulièrement efficace lorsque les activités de formation recourent à différents dispositifs d'assistance professionnelle ou par les pairs (voir chapitres 6, 7 et 8) (Rock et Levin, 2002), qu'elles prévoient le temps nécessaire à l'intégration des connaissances et à son transfert dans la pratique (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson et Orphanos, 2009) ainsi que des rétroactions fréquentes entre le formateur et les participants à la formation (Joyce et Calhoun, 2010). Par ailleurs, certains auteurs soulignent que le personnel scolaire évite de s'engager dans ce type d'activité de formation en raison du manque temps dont il dispose, dans un contexte où les responsabilités professionnelles ne cessent de croitre et d'absence d'incitatifs jugés suffisants (reconnaissance, avancement, etc.) (Pineda Hoyos et Tamayo Cano, 2016). Il s'agit là d'une limite de ce type de formation continue.

Encadré 5.2

Exemple d'un programme de formation en cours d'emploi destiné au personnel enseignant

Le programme de formation à la gestion positive des situations de classe (Programme GPS) (Gaudreau, 2012) s'adresse aux enseignants du primaire et du secondaire. Il est constitué de dix ateliers de formation d'une durée de trois heures chacun. Les responsables de la formation continue du personnel enseignant des centres de services scolaires (CSC) qui l'utilisent transmettent une offre de formation au personnel enseignant visé (p. ex., au 1er cycle du primaire) afin de constituer une cohorte de participants désireux de s'investir dans leur DP dans ce domaine. Une fois le groupe formé (maximum 30 personnes), ils animent le programme de formation à raison d'un atelier de formation par mois (du mois d'août au mois de mai de l'année scolaire). Le programme comprend des lectures, des activités de réflexion sur ses pratiques, des moments de partage de pratiques entre enseignants participants, l'animation d'ateliers de formation par des professionnels du CSC, l'expérimentation d'outils et de nouvelles stratégies d'intervention en classe, etc. Le groupe de participants reste le même tout au long de l'année, favorisant ainsi le développement d'une dynamique de groupe favorable aux partages d'expériences.

⇨ Ce type de programme de formation continue exploite plusieurs modalités de DP (lecture, assistance professionnelle, résolution de problèmes entre pairs, etc.), répondant ainsi plus aisément aux besoins du personnel en formation (Gaudreau et Frenette, 2014).

5.1.3 Les formations créditées

Pour de nombreuses personnes, les cours ultérieurs à la formation initiale constituent la principale activité de développement professionnel continu (Mundy *et al.*, 2015). De fait, les établissements d'enseignement postsecondaire offrent une grande diversité de cours permettant au personnel éducatif de se spécialiser dans un domaine ou encore d'élargir leur champ de compétence en s'investissant dans des cursus d'études connexes à leur champ d'expertise. Pour ce faire, les universités

québécoises offrent des programmes de formation d'une durée variée allant du nanoprogramme, constitué d'un seul crédit, à des programmes de 120 crédits, qui s'échelonnent sur plusieurs années. Les collèges offrent également plusieurs cours rattachés ou non à des programmes qui comportent des exigences variées en termes de durée et de préalables à l'inscription. Bien que la formation créditée puisse être très longue et coûteuse, elle contribue au maintien de l'intérêt et de l'engagement dans la profession du personnel scolaire (Nasser et Fresko, 2003). De nos jours, plusieurs modalités d'enseignement sont exploitées pour animer les activités de formation créditée. Il y a bien sûr les activités de formation en mode présentiel, mais aussi celles offertes à distance et en mode hybride.

Formation en présentiel

Les formations présentielles dites « traditionnelles » demeurent le mode d'apprentissage préféré de plusieurs participants (Olivet, Zerger, Greene, Kenney et Herman, 2016). Parmi ses avantages, l'étude de Meyer (2007) montre que l'animation de discussions de groupe semble plus efficace en face à face. Le mode présentiel permet d'utiliser des gestes pour s'exprimer et de nourrir des échanges plus passionnés à l'oral et sans barrière technologique. Ce type de cours présente néanmoins plusieurs limites. Il s'avère coûteux en temps et en déplacement; en étant accessible seulement aux personnes qui peuvent se rendre sur le site de formation, il s'avère peu pratique pour les participants qui se trouvent loin des grands centres ou qui doivent concilier les études et le travail (Russell, Carey, Kleiman et Venable, 2009).

Formation à distance ou en ligne

Bien que la FAD trouve des racines beaucoup plus anciennes que les dernières technologies (p. ex., cours offerts par correspondance ou par des technologies de radiodiffusion), seules les formations à distance offertes à l'aide des technologies numériques sont abordées dans ce chapitre. Les cours en ligne (*e-learning*) peuvent prendre la forme d'une série d'activités de formation en ligne ou, plus ponctuellement, de webinaire (webémission ou séminaire web). En formation créditée, les cours en ligne présentent plusieurs avantages par rapport à ceux offerts en mode présentiel. Tout d'abord, ils offrent plus de flexibilité et un plus grand choix quant au moment où les personnes peuvent s'engager dans leurs apprentissages. Le personnel éducatif œuvrant dans des régions éloignées peut également avoir accès à ce type de formation. Aussi, dans la mesure où les participants sont mis en relation et ne sont pas que des auditeurs passifs, les cours en ligne facilitent le réseautage entre les membres du personnel scolaire de différentes écoles réparties sur un plus grand territoire, favorisant ainsi le développement de relations professionnelles qui n'auraient pas vu le jour autrement (Russell et al., 2009).

La FAD peut se dérouler en mode synchrone ou asynchrone. La formation synchrone (téléprésence) s'appuie sur des systèmes de formation multimédia (visioconférence) qui reproduisent le modèle d'enseignement en face à face, où la personne enseignante est en contact médiatique direct et en temps réel avec les apprenants. Pour sa part, la formation asynchrone est construite à partir d'une plateforme d'apprentissage en ligne permettant de rendre disponibles toutes les ressources nécessaires à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage dans un même

endroit, en exploitant notamment des textes, des présentations narrées et des productions vidéo (Sauvé, Villardier et Prost, 2008).

De plus en plus de recherches démontrent le potentiel des formations offertes à distance en affirmant que leurs retombées sur l'apprentissage et la motivation des étudiants sont similaires à celles des cours donnés en mode présentiel (Olivet *et al.*, 2016; Russell *et al.*, 2009), voire plus bénéfiques. Par exemple, l'étude comparative de Martinez, Aguilar et Ortiz (2020) portant sur la création de cours à distance dans le cadre d'une maitrise en ingénierie a permis de constater une hausse des inscriptions au programme et de la satisfaction des étudiants, ainsi qu'une diminution du taux d'abandon. Pour sa part, l'étude de Delfino et Persico (2007) souligne l'apport des enregistrements des interactions écrites sur le développement de la pensée critique des participants au regard du contenu enseigné. À cet égard, Meyer (2007) précise que les cours à distance offrent davantage de temps de réflexion aux étudiants lorsqu'ils prennent part à des discussions ayant pour effet de générer des discussions en ligne plus raisonnées, qui fournissent des informations et une analyse plus approfondie. Enfin, la FAD permettrait aussi aux étudiants moins bavards en classe de s'ouvrir et de participer davantage aux échanges à l'écrit. Par ailleurs, de plus en plus d'études montrent que la FAD permet aux apprenants adultes d'apprendre plus rapidement qu'en mode présentiel (Sauvé *et al.*, 2008).

Nonobstant la présence de plusieurs avantages, la littérature a identifié certains obstacles qui entravent l'utilisation efficace des environnements d'apprentissage en ligne par le personnel scolaire. Parmi ceux-ci, notons les problèmes d'infrastructure technique comme les connexions Internet peu performantes et le recours à une technologie obsolète (Walker *et al.*, 2011). D'un autre côté, l'accroissement des offres de FAD nécessite des formateurs compétents et aptes à concevoir, à animer et à enseigner dans le cadre de ce type de formation, ce qui constitue

un défi de taille pour les établissements d'enseignement soucieux de proposer des FAD de qualité (Moore, 2013). En fait, la capacité des formateurs à suivre les évolutions technologiques et à s'approprier le plein potentiel des outils disponibles est un élément important de la FAD qui peut considérablement influencer les apprentissages. D'ailleurs, des études font état d'une sous-utilisation des fonctionnalités et des outils de la formation en ligne de la part des formateurs (Anderson, 2008; Moore, 2013).

Formation hybride

La formation hybride peut se définir comme « une occasion d'intégrer les innovations et les avancées technologiques qu'offre l'apprentissage en ligne combiné à l'interaction et à la participation découlant des meilleures pratiques de l'apprentissage en présentiel » (Chew, Turner et Jones, 2010, p. 3, traduction libre). Les dispositifs hybrides de formation créditée sont constitués, à degrés variables, d'activités d'enseignement-apprentissage en présentiel et à distance (en ligne); ces dernières peuvent alors être offertes en mode synchrone ou asynchrone. Il existe plusieurs nuances dans les écrits sur le sujet que nous ne pouvons aborder ici. Globalement toutefois, les recherches dans le domaine tendent à affirmer que cette forme d'apprentissage produit de meilleurs résultats en termes de satisfaction et de persévérance des participants, tout en offrant davantage de flexibilité dans l'enseignement et l'apprentissage (Nissen, 2009; Thai, De Wever et Valcke, 2020). En effet, une des principales caractéristiques de la formation hybride est la souplesse sur plusieurs plans. Notons entre autres que ce type de formation permet une grande accessibilité à la formation universitaire, le recours à une approche centrée sur les étudiants et donc une réponse aux différents besoins et aux diverses préférences d'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation

[CSE], 2015), une diminution des contraintes espaces-temps (Bédard, Pelletier et Le Clech, 2017) et un bon dosage des interactions humaines et technologiques (Endrizzi, 2012). Pour Peraya et ses collègues, l'articulation des activités de formation hybride nécessite de déterminer la répartition du temps à consentir pour les activités et le type de travail envisagé pour les activités en présentiel et celui pour les activités à distance. Elle implique également de prévoir les scénarios pédagogiques ou d'animation souhaités et la succession temporelle de ces types d'activités. L'utilisation d'un modèle hybride de formation peut également permettre de maximiser la diffusion des ressources et de l'information en ligne pour consacrer différemment le temps de rencontre en présentiel (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014). L'encadré 5.3 présente les composantes proposées par Peraya et Peltier (2012) pour une formation hybride en enseignement supérieur, que nous adaptons ici aux formateurs qui souhaiteraient opter pour ce type de formation.

Encadré 5.3

Composantes d'une formation hybride impliquant plusieurs activités de DPC*

Considérations pour le formateur

- Participation active des participants lors des activités en présentiel ou en mode synchrone (p. ex., jeux de rôles, discussions, ateliers, travaux en sous-groupes)

- Participation active des participants à distance (p. ex., activités individuelles ou en équipe)

- Disponibilité d'outils d'aide à l'apprentissage, de gestion, de communication et d'interaction (p. ex., espaces forum, blogues, journaux de bord, calendriers)

- Ressources multimédias variées (p. ex., vidéos, lectures, animations, photographies, schémas); utilisation de ressources externes selon les besoins

- Diversification des formats des travaux demandés et des accès aux contenus de formation

- Prévision d'outils de communication synchrone (outils écrits : p. ex., tableau blanc, chat, ou outils audio/vidéo : p. ex., Skype, Zoom)

- Possibilité de commenter ou d'annoter les documents mis en ligne

- Moyens de communication identifiés entre les participants en fonction des objectifs ciblés et accompagnement des échanges

- Accompagnement métacognitif, c.-à-d. sur la réflexion et le transfert des apprentissages

Questions pour le gestionnaire

Temps/horaire/calendrier :

- Mon personnel a-t-il besoin de temps de formation durant ses heures de travail?

- Est-il possible de donner du temps de formation pendant leurs heures de travail?

- Dois-je revoir les horaires de travail pour permettre au personnel d'effectuer la totalité ou en partie les activités de formation? Lesquelles? Pour qui? À quel(s) moment(s)?

Ressources matérielles :
- Puis-je ou dois-je fournir du matériel (p. ex., matériel informatique, local) à mon personnel pour la réalisation des activités de formation?

Questions pour la personne ou le groupe de personnes ciblé par la formation

Temps/horaire/calendrier :
- Est-ce que mon horaire de travail rend possible ma participation à des activités de formation en présentiel ou à distance en mode synchrone?
- Est-ce que les activités de formation proposées peuvent s'insérer aisément dans mon agenda? Quels sont les meilleurs moments dans mon agenda pour des activités de formation?
- Est-ce que ma vie personnelle pourrait m'empêcher d'assister à une ou des activités de formation? Si oui, lesquelles? Quand?

Ressources matérielles :
- Ai-je accès au matériel nécessaire pour réaliser les activités de formation?

*Adaptation de Peraya et Peltier, 2012, p. 54-55

5.1.4 Les formations en ligne ouvertes à tous (MOOC)

Les MOOC ou FOAD (Formation ouverte et à distance) peuvent être utiles pour relever le défi de la formation continue du personnel éducatif. Ces formations non créditées sont offertes

aux quatre coins du monde par le biais de la technologie de l'information et des réseaux, permettant ainsi au personnel éducatif engagé dans une démarche de DP de réaliser les apprentissages souhaités. Le MOOC est un cours en ligne visant une participation illimitée et un accès ouvert via le Web. Il consiste à diffuser gratuitement des contenus de formation structurés et pilotés par des experts dans un domaine particulier. Outre l'utilisation des supports de cours traditionnels, tels que les vidéos et les lectures, il met à profit un forum interactif permettant la création d'une communauté pour les participants, les professeurs et les assistants d'enseignement. De fait, plusieurs participants interagissent en ligne via des forums de discussion qui jouent un rôle indispensable dans l'ensemble du processus d'enseignement et du processus de transfert des connaissances dans le MOOC (Wong, Pursel, Divinsky et Jansen, 2015). La formule pédagogique du MOOC a ainsi le potentiel d'aller au-delà des capacités de la plateforme d'apprentissage en créant des liens entre les apprenants et leurs pairs, et entre les apprenants et les facilitateurs (Kop, Fournier et Mak, 2011). De plus, même s'il s'agit d'une formation non créditée, la plupart des MOOC prévoient une évaluation des apprentissages permettant d'offrir aux participants la possibilité de commander une attestation de réussite (Qing-Guo, Shou-Chao et Rui, 2015).

Contrairement aux autres dispositifs de DP, les MOOC ont le potentiel d'étendre les possibilités d'apprentissage à ceux qui ne les auraient pas autrement, et d'améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement en offrant gratuitement des cours de classe mondiale pour tous, n'importe où dans le monde dans les différents systèmes éducatifs (Fournier et Kop, 2015). Par ailleurs, puisque les concepteurs de cours et les fournisseurs de plateformes du monde entier imaginent de nouvelles approches en matière d'apprentissage en ligne ouvert à tous, les formes que peuvent prendre les MOOC sont appelées à évoluer et à se diversifier (Grover, Franz, Schneider et Pea, 2013). Les critiques

formulées à leur endroit portent principalement sur le nombre élevé d'abandons et les faibles taux d'achèvement des activités de formation (Grover *et al.*, 2013).

Le MOOC s'avère un dispositif de formation continue fort avantageux pour soutenir le DP du personnel éducatif. Sa participation est gratuite et accessible de partout, au moment qui convient à chacun des participants. D'ailleurs, au cours des dernières années, plusieurs MOOCs ont été développés pour répondre à des besoins spécifiques de formation du personnel scolaire (Tømte, 2019). Afin de connaitre les MOOC offerts au personnel éducatif, il suffit d'effectuer des recherches sur Internet en utilisant le mot clé « MOOC » jumelé au mot clé associé au sujet d'intérêt (p. ex., MOOC + Douance). Les universités qui offrent ce type de formation publicisent largement leur offre de cours. Voici un exemple de MOOC offert par l'Université Laval.

Encadré 5.4

Exemple d'un MOOC destiné au personnel éducatif
L'Université Laval a développé un MOOC portant sur l'intervention auprès des jeunes présentant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)[10] à l'intention du personnel scolaire œuvrant au primaire et au secondaire. D'une durée de huit semaines, il est constitué de capsules vidéo, de lectures, d'exercices variés, de jeux-questionnaires, d'animations et des tests sommatifs. Une équipe pédagogique constituée de la professeure responsable et d'auxiliaires d'enseignement assure

[10] Notez que bien que ce MOOC fasse référence au TDAH, il demeure que les stratégies d'intervention suggérées favorisent la réussite éducative de tous les élèves, notamment ceux qui manifestent des difficultés associées aux TDAH (p. ex., difficultés attentionnelles, comportements d'agitation et d'impulsivité). Ses contenus visent à soutenir la mise en œuvre de stratégies éducatives inclusives favorisant le bien-être de tous dans un contexte de diversité.

quotidiennement un suivi sur les forums de discussion où les participants partagent leurs expériences et adressent des questions en lien avec la formation. Depuis son lancement à l'automne 2019, le MOOC accueille à chacune de ses éditions près de 10 000 participants œuvrant dans divers milieux éducatifs au Québec et ailleurs dans la francophonie.

⇨ La recherche de Duchaine (2020) portant sur les effets de ce MOOC sur le sentiment d'efficacité personnelle à enseigner aux élèves présentant un TDAH en contexte inclusif témoigne de l'appréciation des participants et des retombées positives de la formation sur leurs croyances d'efficacité personnelle et leurs pratiques éducatives envers ces élèves.

5.2 Les caractéristiques d'un bon formateur

Qu'il s'agisse d'une formation ponctuelle, d'un programme de formation en cours d'emploi ou d'une formation en présentiel ou à distance, créditée ou non, les activités de formation continue mettent toujours en œuvre les compétences d'un formateur. Le choix de cette personne est crucial puisqu'elle exerce une influence majeure sur les effets de la formation. Or, il n'est pas rare qu'une personne se voie assigner cette responsabilité sans que l'on se soit assuré qu'elle possède les caractéristiques d'un bon formateur (Gaudreau et Nadeau, 2015). À partir d'une recension d'écrits, Gauld (2015) affirme qu'en plus de maitriser son domaine, le formateur doit savoir questionner, écouter et faire preuve de sensibilité auprès des personnes en formation. De fait, les compétences relationnelles du formateur s'avèrent déterminantes dans l'établissement d'une relation de confiance dénudée de jugement. Sa capacité à amener les participants à réfléchir sur leur expérience personnelle joue aussi un rôle prépondérant. L'encadré 5.5 présente une synthèse des principales caractéristiques d'un formateur efficace selon Gauld (2015)

ENCADRÉ 5.5

Caractéristiques personnelles et aptitudes d'un bon formateur

- Possède un bon sens de l'humour
- Sait faire preuve de souplesse
- Aime enseigner
- Est enthousiaste
- Est sincère
- Est confiant
- Possède des aptitudes en recherche
- Est ouvert d'esprit
- Est organisé
- Exerce un bon leadership
- Est capable d'établir sa crédibilité
- Est un bon communicateur
- Possède de bonnes capacités d'autocontrôle
- Possède une excellente maitrise du sujet
- Évalue les besoins des participants
- Tient compte des ressources du milieu
- Fixe des buts et objectifs en cohérence avec les besoins des participants et les ressources du milieu
- Utilise efficacement les technologies
- Prépare adéquatement les lieux pour la formation

- Stimule l'intérêt des participants
- Tient compte des différences individuelles
- Encourage les participants à penser par eux-mêmes
- Donne du renforcement positif
- Offre un soutien varié aux apprenants dans leurs apprentissages
- Évalue les effets de la formation

Il n'est pas toujours facile pour les gestionnaires ou les responsables de l'organisation des activités de DP de vérifier si le formateur ciblé pour l'animation des activités de formation possède toutes les caractéristiques d'un « bon formateur ». Toutefois, il ne faut pas hésiter à questionner la personne sur ses expériences, consulter son curriculum vitae, lire ses publications, consulter son site web, ou encore interroger les personnes qui ont eu recours à ses services. Lorsqu'il s'agit d'une ressource associée au même centre de services scolaire, ces informations sont alors plus facilement accessibles. Planifier une rencontre ou un rendez-vous téléphonique afin d'échanger avec le formateur sur les objectifs de la formation sur les besoins particuliers des participants et la culture de l'école s'avère une étape incontournable dans l'organisation d'activités de formation continue animées en milieu éducatif (formation ponctuelle, programme de formation en cours d'emploi). Il est évidemment beaucoup plus difficile d'avoir de l'information sur les formateurs, voire d'exercer une influence sur le déroulement des formations offertes par les établissements d'enseignement supérieur (formation créditée ou non).

5.3 Les conditions d'efficacité des activités de formation continue

Le développement professionnel du personnel éducatif prenant la forme d'activités de formation continue est généralement reconnu comme un élément important de l'amélioration des pratiques et des attitudes du personnel scolaire (Guskey, 2000; Uzunboylu, 2007). Les activités de formation continue peuvent permettre d'offrir un soutien, de promouvoir la compréhension et l'utilisation d'outils en ligne et de développer ainsi les compétences nécessaires pour l'exploitation des ressources numériques (Uzunboylu, 2007). Malheureusement, le fait que plusieurs activités de formation continue ne tiennent pas suffisamment compte de la diversité des besoins du personnel en étant élaborées selon une orientation unique plutôt que différenciée limite souvent la portée de ses effets (Eraut, 1993; Loucks-Horsley, 1998). Pour Diaz-Maggioli (2004), il est ironique que l'on reconnaisse la différenciation de l'enseignement comme une condition préalable à un apprentissage efficace sans appliquer ses principes à la formation continue du personnel scolaire. Pour Guskey (2000), cela explique pourquoi certains éducateurs considèrent que les activités de formation continue influencent peu leurs pratiques. De fait, lorsque les activités de formation continue ne répondent pas aux besoins du personnel éducatif, elles peuvent alors être perçues comme une perte de temps professionnel, voire une obligation contractuelle.

La méta-analyse de Joyce et Showers (2002) réalisée à partir de 200 études portant sur les effets des activités de formation continue sur les pratiques enseignantes a permis d'identifier cinq conditions d'efficacité d'activités de formation continue qui peuvent, à notre avis, s'appliquer à tous les types de personnel scolaire. Ainsi, pour produire les effets escomptés, ceux-ci

doivent : 1) aborder des contenus appuyés par la théorie et la recherche, 2) utiliser la démonstration et l'exemplification pour soutenir l'apprentissage, 3) offrir aux participants des occasions de mettre en pratique les méthodes et stratégies enseignées en contexte réel, 4) fournir une rétroaction aux participants concernant leurs apprentissages et leur performance lors des pratiques, et 5) prévoir des modalités de suivi et d'accompagnement pour la mise en œuvre des nouvelles pratiques. Aussi, en contexte scolaire, les activités de formation continue devraient offrir au personnel des occasions d'expérimenter de nouvelles approches ou techniques d'intervention afin de modifier leurs pratiques et d'améliorer par le fait même la qualité des services aux élèves (Wei *et al.,* 2009). Pour ce faire, il est essentiel que les activités de formation continue tiennent compte des dimensions personnelle, professionnelle et relationnelle du changement. De fait, pour entreprendre une démarche de changement, les personnes en formation ont besoin de comprendre les assises théoriques des pratiques proposées, de voir leur utilité et de savoir comment les appliquer dans leur contexte de travail (Wei *et al.*, 2009). Cependant, il faut retenir que l'intégration de ces pratiques au quotidien ne pourra se faire sans une démarche d'accompagnement en contexte de pratique. Le respect de ces balises apparait fondamental si l'on veut offrir au personnel éducatif de véritables perspectives de développement professionnel.

Retenons enfin que selon les besoins du personnel éducatif et les ressources disponibles pour y répondre, il importe de présenter une offre diversifiée d'activités de formation continue. Il est utopique de croire qu'une formation ponctuelle sur un sujet donné est suffisante pour soutenir le DP du personnel éducatif. Les pratiques efficaces en DP suggèrent de multiplier les dispositifs et activités de formation. Ainsi, tous les types de formation continue présentés dans ce chapitre doivent être

envisagés et encouragés, notamment ceux qui favorisent un engagement de l'apprenant dans un processus d'apprentissage échelonné dans le temps (p. ex., un programme de formation en cours d'emploi, une formation créditée, un MOOC). Soulignons que le développement professionnel à distance a le potentiel d'éliminer divers obstacles (p. ex., le déplacement, le conflit d'horaire) (Sawchuck, 2010) tout en fournissant aux participants le soutien professionnel continu dont ils ont besoin (Reeves et Pedulla, 2011).

POUR EN SAVOIR PLUS

Éléments d'intérêts	Références
Ouvrage de référence sur le développement professionnel continu et toutes les formes qu'il peut prendre	Martin, L.E., S. Kragler, D.J. Quatroche et K.L. Bauserman (dir.) (2014). *Handbook of professional development in education. Successful models and practices, PreK-12*, New York, Guilford Press.
Livre de « recettes » pour soutenir l'élaboration d'une formation impliquant des activités ou des modules de formation en utilisant les technologies	Brouwer, N., P.J. Dekker et J. van der Pol (2013). *E-learning cookbook. TPACK in professional development in higher education*, Amsterdam, Creative Commons Attributions 3.0 Netherlands license, <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/31178>.

Annuaire de formations en ligne ouvertes à tous (MOOC)	Annuaire des MOOC francophones : https://mooc-francophone.com

Références

Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*, 2e éd., Edmonton, Athabasca University Press.

Barrett, S.B., C.P. Bradshaw et T. Lewis-Palmer (2008). « Maryland statewide PBIS initiative: systems, evaluation, and next steps », *Journal of Positive Behavior Interventions*, *10*(2), p. 105-114.

Bédard, F., P. Pelletier et C. Le Clech (2017). L'apprentissage hybride. *Pédagogie universitaire*, http://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/lapprentissage-hybride, consulté le 1er juin 2020.

Blonigen, B.A., W.T. Harbaugh, L.D. Singell, R.H. Horner, L.K. Irvin et K.S. Smolkowski (2008). « Application of Economic Analysis to School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) Programs », *Journal of Positive Behavior Interventions*, *10*(1), p. 5-19, doi:10.1177/1098300707311366.

Chew, E., D.A. Turner et N. Jones (2010). « In Love and War: Blended Learning Theories for Computer Scientists and Educationists », dans F.L. Wang, J. Fong et R.C. Kwan (dir.), *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications*, Hershey, IGI Global, p. 1-23.

Cobb, P., Q. Zhao et C. Dean (2009). « Conducting Design Experiments to Support Teachers' Learning: A Reflection From the Field », *Journal of the Learning Sciences*, *18*(2), p. 165-199, doi:10.1080/10508400902797933.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage*, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'Éducation – CSE (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2471568>, consulté le 2 juin 2020.

Corcoran, T.B. et M.E. Goertz (1995). « Instructional capacity and high performance schools », *Educational Researcher*, *24*, p. 27-31, doi:10.3102/0013189X024009027.

Darensburg, E. (2010). « Professionnal development », *Teachers of color*, p. 60-62.

Delfino, M. et D. Persico (2007). « Online or face-to-face? Experimenting with different techniques in teacher training », *Journal of Computer Assisted Learning*, *23*(5), p. 351-365, doi:10.1111/j.1365-2729.2007.00220.x.

Deschênes, M. (2017). *Développement professionnel des enseignants. Portrait de la situation dans les collèges privés subventionnés du Québec*, Rapport de recherche, <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35253/deschenes-developpement-professionnel-enseignants-osullivan-quebec-PREP-2017.pdf>, consulté le 10 mai 2020.

Desimone, L. et M. Garet (2015). « Best practices in teachers' professional development in the United States », *Psychology, Society and Education*, *7*(3), p. 252-263.

Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Duchaine, M.P. (2020). *Formation continue du personnel enseignant : effets perçus d'un MOOC portant sur le TDAH*, Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.

Endrizzi, L. (2012). « Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités *», Dossier d'actualité veille et analyses, 78, <* https://www.researchgate.net/publication/264991735_Les_technologies_numeriques_dans_l%27enseignement_superieur_entre_defis_et_opportunites >, consulté le 15 octobre 2020.

Eraut, M. (1993). *The Characterisation and Development of Professional Expertise in School Management and Teaching* (0263-211X), doi: 10.1177/174114329302100403.

Fournier, H. et R. Kop (2015). « MOOC Learning Experience Design: Issues and Challenges », *International Journal on E-Learning*, *14*(3), p. 289-304.

Gaudreau, N. (2012). *Programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS*), Québec, Communications éducatives NG.

Gaudreau, N. et É. Frenette (2014). « Efficacité perçue d'un programme de formation continue sur la gestion positive des comportements en classe », *Revue québécoise de psychologie*, *35*(3), p. 1-26.

Gaudreau, N. et M.-F. Nadeau (2015). « Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *72*(4), p. 27-45, doi:10.3917/nras.072.0027.

Gauld, D. (2015). « The Competencies of Effective Trainers and Teachers », dans K. Kraiger, J. Passmore, N.R. dos Santos et S. Malvezzi (dir.), *The Wiley Blackwell Handbook of The psychology of training, development, and Performance Improvment*, Malden, Wiley Blackwell, p. 117-135.

Gibbons, L.K. et P. Cobb (2017). « Focusing on Teacher Learning Opportunities to Identify Potentially Productive Coaching Activities », *Journal of Teacher Education*, *68*(4), p. 411-425, doi: 10.1177/0022487117702579.

Grover, S., P. Franz, E. Schneider et R. Pea (2013). *The MOOC as Distributed Intelligence: Dimensions of a Framework for the Design and Evaluation of MOOCs*, Communication présentée lors de la 10th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning, University of Wisconsin, Madison.

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

Hustler, D., O. McNamara, J. Jarvis, M. Londra, A. Campbell et J. Howson (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development*, Research Report RR429, DfES Research Brief.

Joyce, B. et E. Calhoun (2010). *Models of Professional Development: A Celebration of Educators*, Thousand Oaks, Thousand Corwin.

Joyce, B. et B. Showers (2002). *Student achievement through staff development*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Karagiorgi, Y. et L. Symeou (2006). « Teacher professional development in Cyprus: reflections on current trends and challenges in policy and practices », *Journal of In-Service Education, 32*(1), p. 47-61, doi:10.1080/13674580500479968.

Kop, R., H. Fournier et J.S.F. Mak (2011). « A Pedagogy of Abundance or a Pedagogy to Support Human Beings? Participant Support on Massive Open Online Courses », *International Review of Research in Open & Distance Learning*, *12*(7), p. 74-93.

Loucks-Horsley, S. (1998). « The Role of Teaching and Learning in Systemic Reform: A Focus on Professional Development », *Science Educator*, *7*(1), p. 1-6.

Martinez, P.J., F.J. Aguilar et M. Ortiz (2020). « Transitioning From Face-to-Face to Blended and Full Online Learning Engineering Master's Program », *IEEE Transactions on Education*, *63*(1), p. 2-9, doi:10.1109/TE.2019.2925320.

Meyer, K.A. (2007). « Student perceptions of face-to-face and online discussions: the advantage goes to… », *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *11*(4), p. 53-69.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations pour la formation continue du personnel scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Moore, M. (2013). *Handbook of Distance Education*, 3e éd., New York, Routledge.

Mundy, M.-A., M.E. Howe et L. Kupczynski (2015). « Teachers' perceived values on the effect of literacy strategy professional development », *Teacher Development*, *19*(1), p. 116-131, doi:10.1080/13664530.2014.986335.

Nasser, F.M. et B. Fresko (2003). « The Contribution of Completing Degree Studies to Teachers' Professional Development in Israel », *Educational Studies*, *29*(2-3), p. 179-193.

Nissen, E. (2009). « Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, *6*(1), doi: 10.4000/rdlc.2188.

Olivet, J., S. Zerger, R.N. Greene, R.R. Kenney et D.B. Herman (2016). « Online Versus Face-to-Face Training of Critical Time Intervention: A Matching Cluster Randomized Trial », *American Journal of Distance Education*, *30*(4), p. 237-249, doi:10.1080/08923647.2016.1232107.

Peraya, D., B. Charlier et N. Deschryver (2014). « Une première approche de l'hybridation », *Éducation et formation*, *e-301*, p. 15-34, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>, consulté le 25 mai 2020.

Peraya, D. et C. Peltier (2012). « Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types », dans N. Deschryver et B. Charlier (dir.), *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*, Programme Éducation et formation tout au long de la vie, Septembre, p. 54-86, http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091, consulté le 27 février 2021.

Pineda Hoyos, J.E. et L.H. Tamayo Cano (2016). « E-moderating and E-tivities: The Implementation of a Workshop to Develop Online Teaching Skills in In-Service Teachers », *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, *18*(1), p. 97-114.

Polnick, B. et S.L. Edmondson (2005). « Expanding Data Analysis Skills in Educational Leaders: Implications for Preparation Programs », *Scholar-Practitioner Quarterly, 3*(1), p. 39-52.

Qing-Guo, Z., G. Shou-Chao et Z. Rui (2015). « Investigation about Participatory Teachers' Training based on MOOC », *International Journal of Distance Education Technologies*, *13*(3), p. 44-52, doi:10.4018/IJDET.2015070103.

Quatroche, D.J., K.L. Bauserman et L. Nellis (2014). « Supporting professional growth through external resources », dans L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche et K.L. Bauserman (dir.), *Handbook of Professional Development in Education. Successful Models and Practices, PreK-12*, New York, The Guilford Press, p. 431-444.

Reeves, T.D. et J.J. Pedulla (2011). « Predictors of teacher satisfaction with online professional development: evidence from the USA's e-Learning for Educators initiative », *Professional Development in Education*, *37*(4), p. 591-611, doi:10.1080/19415257.2011.553824.

Reinke, W.M., K.C. Herman et M. Stormont (2013). « Classroom-Level Positive Behavior Supports in Schools Implementing SW-PBIS: Identifying Areas for Enhancement », *Online Submission*, *15*(1), p. 39-50.

Rock, T.C. et B.B. Levin (2002). « Collaborative action research projects: enhancing preservice teacher development in professional development schools », *Teacher Education Quarterly*, *29*(1), p. 7-21.

Russell, M., R. Carey, G. Kleiman et J.D. Venable (2009). « Face-to-face and online professional development for mathematics teachers: a comparative study », *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *13*(2), p. 71-87.

Sakkoulis, D.P., A. Asimaki et D.K. Vergidis (2018). « In-Service Training as a Factor in the Formation of the Teacher's Individual Theory of Education », *International Education Studies*, *11*(3), p. 48-60.

Sauvé, L., L. Villardier et W. Prost (2008). « Une formation mixte (synchrone et asynchrone) offerte en ligne pour le développement des compétences des enseignants dans leur milieu de travail : étude de cas », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *5*(3), p. 66-79, doi:10.7202/039176ar.

Sawchuk, S. (2010). « NCATE Panel Weighing Fieldwork for Student-Teachers », *Éducation Week*, *29*(18), p. 7.

Shriner, M., B. Schlee, M. Hamil et R. Libler (2009). « Creating teachers' perceptual, behavioral, and attitudinal change using professional development workshops », *Teacher Development*, *13*(2), p. 125-134, doi:10.1080/13664530903043947.

Taffe, S.W. et C.B. Gwinn (2007). *Integrating Literacy and Technology: Effective Practice for Grades K-6. Tools for Teaching Literacy*, Guilford Publications.

Thai, N. T. T., B. De Wever et M. Valcke. (2020). « Face-to-face, blended, flipped, or online learning environment? Impact on learning performance and student cognitions », *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(3), p. 397-411. doi:10.1111/jcal.12423

Tømte, C. E. (2019). « MOOCs in teacher education: institutional and pedagogical change? », *European Journal of Teacher Education, 42*(1), p. 65-81. doi:10.1080/02619768.2018.1529752

Uzunboylu, H. (2007). « Teacher attitudes toward Online education following an Online inservice program », *International Journal on E-Learning, 6*(2), p. 267-277.

Van Kraayenoord, C. (2003). « The Task of Professional Development », *International Journal of Disability, Development & Education, 50*(4), p. 363-365. doi:10.1080/1034912032000155167

Walker, A., M. Recker, M. B. Robertshaw, J. Osen, H. Leary, L. Ye et L. Sellers (2011). « Integrating Technology and Problem-Based Learning: A Mixed Methods Study of Two Teacher Professional Development Designs », *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 5*(2), p. 70-94.

Wei, R. C., L. Darling-Hammond, A. Andree, N. Richardson et S. Orphanos (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad* (traduction de), Dallas, TX, National Staff Development Council.

Weiss, I. R., D. L. Montgomery, C. J. Ridgway et S. L. Bond (1998). *Local Systemic Change through Teacher Enhancement, Year Three Cross-Site Report*, Chapel Hill, NC, Horizon Research, Inc.

Wong, J. S., B. Pursel, A. Divinsky et B. J. Jansen (2015). An Analysis of MOOC Discussion Forum Interactions from the Most Active Users, dans A. N., X. K. et O. N. (dir.), *Social Computing, Behavioral-Cultural Modelling, and Prediction* (Vol. 9021), Springer, p. 452-457.

Chapitre 6
Les dispositifs de développement professionnel basés sur l'assistance professionnelle

Line Massé, Sonia Daigle, Nathalie S. Trépanier,
Chantal Grenier et Aude Gagnon-Tremblay

QUESTIONS CLÉS

- **Quels sont les principaux concepts, mandats et dispositifs liés à l'assistance professionnelle?**
- **Quelles sont les composantes liées à la mise en œuvre des dispositifs d'assistance professionnelle?**
- **Quelles sont les principales conditions qui assurent le succès de l'assistance professionnelle?**

Les attitudes et les pratiques du personnel scolaire à l'égard de l'éducation inclusive sont liées non seulement à la formation reçue à cet égard, mais également au soutien humain offert pour mieux comprendre les besoins des élèves, choisir les interventions appropriées ou les mettre en place (Thomson, 2013). Ce chapitre porte sur les dispositifs d'assistance professionnelle qui peuvent soutenir la mise en place de pratiques inclusives, et ce, tant pour le bien-être d'une diversité d'élèves que celui des autres acteurs scolaires, notamment les enseignants. L'assistance professionnelle se définit comme un service d'accompagnement offert sur une base volontaire par lequel un professionnel assiste l'enseignant ou un autre membre de l'équipe-école dans la prévention ou la résolution de situations problématiques concernant un élève, un groupe d'élèves ou l'école, ou encore dans l'appropriation de nouvelles pratiques ou politiques scolaires (Friend et Cook, 2018; Kampwirth et Powers, 2016). Cette assistance professionnelle peut être offerte par le personnel des services éducatifs complémentaires, soit un enseignant-ressource, un conseiller pédagogique, un orthopédagogue, un psychoéducateur, un psychologue, un travailleur social,

un conseiller d'orientation, un orthophoniste, un ergothérapeute, ou tout autre personnel apte à jouer un rôle-conseil et n'exerçant pas un poste hiérarchique auprès de la personne ou du groupe qui consulte. De nombreuses recensions et méta-analyses ont été effectuées sur les dispositifs d'assistance professionnelle en milieu scolaire. Elles révèlent toutes que ces dispositifs entraînent des effets positifs chez les élèves et les intervenants scolaires (Erchul et Sheridan, 2014). Du côté des élèves qui présentent des difficultés, les auteurs remarquent notamment une diminution des difficultés de même qu'une amélioration de l'intégration sociale ou de la relation enseignant-élève. Les personnes qui consultent, quant à elles, peuvent constater une amélioration de leurs pratiques, un rehaussement de leur sentiment d'autoefficacité et une diminution du stress.

6.1 Les éléments constitutifs de l'assistance professionnelle

Bien que plusieurs dispositifs d'assistance professionnelle se retrouvent dans les écrits, Paul (2016) distingue quatre éléments constitutifs de cette structure d'accompagnement, soit la fonction, la posture, la relation et la démarche.

6.1.1 La fonction

La fonction est attribuée par l'organisme employeur et légitime l'accompagnateur dans son projet d'assistance professionnelle. Elle précise ce qu'il doit faire, à partir de ce qu'il sait faire (ses compétences). Lorsque l'accompagnateur est membre d'un ordre professionnel, ses actions sont également

balisées par son champ de pratique et les actes professionnels qui lui sont réservés.

6.1.2 La posture

La posture renvoie à la nature du savoir-être qui intervient entre celui qui consulte et celui qui est consulté. Dans le cadre d'une démarche d'accompagnement, le professionnel consultant devrait adopter la posture d'un facilitateur plutôt que celle d'un expert. La posture de facilitateur prend appui sur l'écoute et le dialogue. Elle est en constant réajustement selon l'évolution de la situation.

6.1.3 La relation

La relation présuppose l'établissement d'un lien entre deux personnes réunies dans la perspective d'un changement par l'entremise d'un projet. Elle constitue une structure d'action coopérative fondée sur un engagement libre et éclairé. Cette relation exigeante requiert une clarification des rôles et de l'objectif. L'établissement d'une bonne relation constitue la première étape de toute démarche d'assistance professionnelle et représente un facteur qui influence grandement l'adoption des pratiques recommandées, la qualité de leur implantation ainsi que les résultats auprès des élèves (Frank et Kratochwill, 2014).

6.1.4 La démarche

La démarche correspond à la manière de faire pour atteindre les objectifs de la requête de consultation. Elle se définit comme une relation basée sur un projet dont les objectifs et les

modalités résultent d'un dialogue. La coopération et la coconstruction sont les conditions nécessaires à une démarche d'accompagnement. L'accompagnateur doit être capable de justifier ce qu'il a mis en œuvre en exposant le lien entre ses intentions et les effets produits.

6.2 Les principaux mandats liés à l'assistance professionnelle

L'assistance professionnelle peut revêtir différentes formes selon la nature du mandat reçu. Dans tous les cas, elle s'implante en visant prioritairement un changement pour améliorer une situation : autour d'un élève, d'un enseignant ou d'un autre intervenant scolaire, de l'équipe-école ou de l'organisation scolaire.

6.2.1 Les mandats centrés sur l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers

Les mandats centrés sur l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers constituent un service d'aide indirect à l'élève. Ce service s'inscrit habituellement dans un processus de résolution de problèmes ou de l'étude de cas d'un élève ainsi que dans une relation collaborative de nature triadique avec une personne ou un groupe (voir la figure 6.1). Cette relation implique que le professionnel aide le demandeur (la personne ou le groupe qui consulte : enseignant, accompagnateur en soutien à la réussite, équipe-école) afin de bénéficier au client (l'élève). L'élève est l'ultime bénéficiaire du processus de consultation, et ce, en fonction de la mission de l'école, soit instruire, socialiser et qualifier. La consultation collaborative implique que les personnes acceptent de travailler ensemble et qu'elles partagent

les responsabilités pour la mise en œuvre des interventions. La personne exerçant le rôle-conseil travaille de façon égalitaire avec la personne ou le groupe qui consulte. De manière non hiérarchique, elle l'assiste dans ses efforts pour prendre des décisions et pour mettre en œuvre les solutions choisies dans l'intérêt fondamental de l'élève.

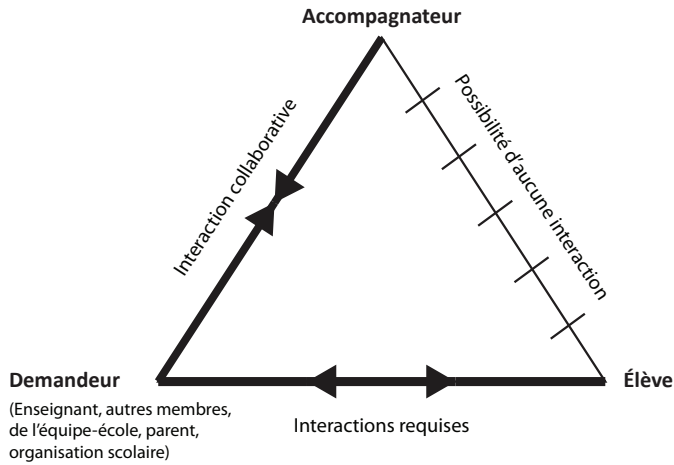

Figure 6.1. Relation triadique lors de l'assistance professionnelle axée sur un élève (adaptée de Kampwirth et Powers, 2016, p. 7)

6.2.2 Les mandats centrés sur l'enseignant ou un autre membre de l'équipe-école

Le rôle-conseil centré sur l'enseignant ou un autre membre de l'équipe-école (p. ex., la personne en soutien à la réussite de l'élève en classe) vise principalement à l'aider à améliorer ses perceptions, ses attitudes et ses pratiques à l'égard d'une diversité d'élèves. Il peut également avoir pour but de l'aider à prévenir l'apparition des difficultés d'adaptation ou

d'apprentissage en classe. Ce type de rôle se rapproche du rôle-conseil centré sur l'élève. Cependant, ici, l'accent est mis sur les besoins des acteurs scolaires par rapport à l'inclusion scolaire et non sur un élève ciblé. Par exemple, un enseignant pourrait consulter pour prévenir ou réduire les problèmes de discipline dans sa classe.

6.2.3 Les mandats centrés sur l'équipe-école ou l'organisation scolaire

L'assistante professionnelle peut également s'exercer auprès de l'équipe-école dans son ensemble, auprès des gestionnaires scolaires (direction d'école, services d'adaptation scolaire, etc.) ou au sein des tables de concertation ou des comités établis avec les autres organisations de la santé et des services sociaux. Les acteurs scolaires peuvent être accompagnés pour l'analyse des problèmes rencontrés, la recherche de solutions, mais également pour leur mise en œuvre ou l'évaluation de leurs impacts.

6.3 Les types de consultation dans les dispositifs d'assistance professionnelle

Les dispositifs d'assistance professionnelle comportent différents types de consultation. La consultation peut être brève, individuelle, comportementale conjointe, de groupe, multidisciplinaire (équipes de soutien à l'enseignant), et elle peut également relever de modalités mixtes.

6.3.1 La consultation brève

La consultation brève se réfère à un membre de l'équipe-école (enseignant, direction, etc.) qui communique avec un professionnel consultant de façon informelle dans le cadre de son travail afin d'obtenir un renseignement ou un conseil. La personne consulte le professionnel sans rendez-vous préalable ou par communication téléphonique ou électronique. Ce type de consultation précède fréquemment les autres formes d'assistance (Gaudreau et Nadeau, 2015). Selon les modèles d'intervention multiniveaux, elle se réalise habituellement au premier niveau d'intervention, soit à la prévention universelle ou à des interventions visant l'ensemble des élèves (Kampwirth et Powers, 2016).

6.3.2 La consultation individuelle

La consultation individuelle s'adresse habituellement à l'enseignant, soit dans une perspective d'aide indirecte à l'élève ou de soutien à l'enseignant pour l'amélioration de ses pratiques. Ce type de consultation peut également être exploité pour faciliter l'insertion professionnelle d'un nouvel enseignant. En comparaison à la consultation brève, ce type se veut plus formel. Il inclut une prise de rendez-vous ainsi qu'un suivi planifié dans le temps. La consultation individuelle implique habituellement une démarche de résolution de problèmes (Frank et Kratochwill, 2014) (voir plus loin au point 6.4.4). Deux modèles de consultation individuelle ressortent particulièrement dans les écrits concernant les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, soit la consultation comportementale et le modèle issu de la santé mentale (Kampwirth et Powers, 2016).

La consultation comportementale

La consultation comportementale s'appuie sur les principes de l'apprentissage social et du conditionnement opérant pour comprendre comment certaines contingences de l'environnement influencent les comportements de l'élève. Développé initialement par Bergan (1977), ce modèle d'accompagnement est une extension des modèles de consultation basés sur la résolution de problèmes. Il implique généralement le repérage des comportements de l'élève qui posent problème pour l'enseignant, l'évaluation fonctionnelle de ces comportements ainsi que l'élaboration, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation d'un plan d'action pour modifier ces comportements. Même si l'évaluation fonctionnelle, la démarche de résolution de problèmes, la planification et l'évaluation de l'intervention font toujours partie de ce type d'accompagnement (Martens, Di Gennaro Reed et Magnuson, 2014), de grandes différences sont observées entre les modèles retrouvés dans la littérature en ce qui concerne : 1) la durée de l'accompagnement (de 5 heures à plus de 60 heures; de 4 semaines à plus de 15 mois); 2) la durée de chacune des rencontres (de 30 minutes à 2 heures); 3) la fréquence des rencontres (bihebdomadaire, hebdomadaire, bimensuelle, mensuelle); 4) l'addition ou non de formation, la durée et le format de la formation donnée le cas échéant (de 5 heures à plus de 24 heures; la formation précédant l'accompagnement ou tout au long de l'accompagnement); 5) l'addition ou non de périodes d'observation en classe ou de supervision de la mise en œuvre des interventions choisies; ainsi que 6) la participation ou non des parents. Les recherches sur ce modèle ont surtout été effectuées auprès d'élèves présentant des problématiques comportementales dont l'agressivité, l'hyper-activité, l'opposition et le trouble du spectre de l'autisme. Les résultats des recherches montrent que les dispositifs d'assistance professionnelle basés sur l'approche comportementale produisent des effets positifs sur l'amélioration des comporte-

ments des élèves, leur rendement scolaire, l'augmentation de l'utilisation des pratiques recommandées par les enseignants et l'amélioration de leur sentiment d'autoefficacité auprès de ces élèves (Martens, Di Gennaro Reed et Magnuson, 2014). L'encadré 6.1 présente un exemple de consultation individuelle basé sur l'approche comportementale.

ENCADRÉ 6.1

Programme de consultation individuelle (PCI)

Nadeau, Normandeau et Massé (2015) ont mis au point un modèle d'accompagnement issu de l'approche comportementale pour des enseignants du primaire afin de favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés liées à l'inattention, à l'hyperactivité ou à l'impulsivité. Ce modèle comprend six rencontres individuelles de deux heures avec l'enseignant échelonnées sur un calendrier d'environ 18 semaines. Le modèle est axé sur la résolution des problèmes résultants des comportements manifestés par l'élève et soumis par l'enseignant. Il comporte également de brèves formations sur des sujets ciblés à chacune des rencontres. Ces capsules formatives peuvent notamment porter sur la nature des difficultés liées à l'inattention, à l'hyperactivité ou à l'impulsivité, les stratégies pour renforcer la relation enseignant-élève, les interventions proactives ou réactives. L'accompagnement est réalisé par un intervenant ayant reçu une formation sur le modèle comportemental ainsi que sur l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité, et les interventions probantes à cet égard. Une étude révèle que le modèle d'accompagnement est efficace pour éviter une intensification des comportements inappropriés et améliorer le rendement scolaire des élèves (Nadeau, Normandeau et Massé, 2012). Cependant, une augmentation de l'utilisation des stratégies efficaces par les enseignants n'est observable que lorsqu'ils avaient à la fois participé au PCI et reçu une formation sur les difficultés liées à l'inattention, à l'hyperactivité et à l'impulsivité en cours d'emploi.

Le modèle issu de la santé mentale

Les dispositifs d'assistance professionnelle issus de la santé mentale apparaissent souvent associés au modèle développé initialement par Caplan (Caplan et Caplan-Moskovich, 2011). Le modèle de Caplan met l'accent sur les facteurs intrapsychiques, comme les sentiments de la personne qui consulte, ses attitudes, ses perceptions et ses croyances, de façon à améliorer ses relations avec ses élèves actuels ou futurs. Le but premier est d'améliorer les connaissances, les habiletés, le sentiment d'autoefficacité ainsi que l'objectivité de la personne qui consulte (généralement un enseignant) dans ses interventions auprès de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers ou d'autres élèves éprouvant des difficultés semblables. Les interventions du consultant comprennent la formation, les instructions, le modelage, le questionnement, l'observation, le soutien émotif et le renforcement de la relation (tant celle entre le consultant et la personne qui consulte que celle entre la personne qui consulte et l'élève). Aux États-Unis, ce modèle est très répandu : il est implanté dans plus de la moitié des états, notamment pour les élèves du préscolaire et du début du primaire (Perry et Linas, 2012). Or, des modèles plus récents (appelé « *Consultee-Centered Consultation* »*)* tendent à se distancier du modèle original s'appuyant sur l'approche psychanalytique en conservant la centration sur la résolution de problèmes (Knotek et Hylander, 2014). Les services développés selon ce modèle comportent généralement les caractéristiques suivantes (Knotek et Hylander, 2014) :

- Une relation non hiérarchique est établie entre le consultant et la personne qui cherche une assistance professionnelle pour l'aider à résoudre un problème qui implique une troisième partie (l'élève).

- Le problème travaillé est un sujet de préoccupation pour la personne qui consulte, qui a la responsabilité directe de l'apprentissage, du développement et de l'engagement de l'élève.

- La tâche principale du consultant est d'aider la personne qui consulte à repérer l'information essentielle à propos du problème à résoudre et à considérer plusieurs points de vue de la situation. Il peut éventuellement recadrer ses perceptions quant à l'élève.

- Le but du processus de consultation est d'améliorer les habiletés et l'efficacité de la personne qui consulte dans ses interventions auprès de l'élève, et éventuellement auprès d'autres élèves ayant le même profil. Les modèles d'assistance issus de celui-ci produisent généralement des effets positifs sur le rendement scolaire et l'adaptation socioaffective des élèves ainsi que sur les attitudes, les pratiques des enseignants et leur sentiment d'autoefficacité (Knotek et Hylander, 2014).

6.3.3 La consultation comportementale conjointe

La consultation comportementale conjointe consiste en une variante du modèle de consultation comportementale décrit précédemment. Ce dispositif se fonde sur un partenariat famille-école pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. La consultation comportementale conjointe implique le consultant (spécialiste en intervention comportementale, psychologue, psychoéducateur, pédopsychiatre, etc.), l'enseignant et le parent. Ensemble, ils travaillent pour résoudre des situations problématiques rencontrées par l'enfant à l'école

et à la maison lors d'un processus de consultation en quatre étapes (Sheridan et Kratochwill, 2008) : 1) l'identification conjointe du problème ou des comportements problématiques visés; 2) l'analyse conjointe du problème (contexte d'apparition, facteurs prédisposants, facteurs précipitants, fonction du comportement, etc.); 3) la mise en place de l'intervention; et 4) l'évaluation conjointe de l'intervention. Des études révèlent que ce type de dispositif peut être efficace pour différentes populations d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, dont ceux provenant de milieux défavorisés (Garbacz *et al.*, 2017) ou de milieux ruraux (Sheridan *et al.*, 2019), les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (Garbacz et McIntyre, 2016) ainsi que les élèves présentant un TDAH (Power *et al.*, 2012) ou des troubles du comportement (Sheridan *et al.*, 2019). Il permet notamment d'améliorer le rendement scolaire, l'adaptation socioaffective des élèves ainsi que la collaboration enseignant-parent (Power *et al.*, 2012). Garbacz et ses collègues (2017) soutiennent que le recours à la consultation comportementale pourrait précéder toute référence à des partenaires externes et permettre de déterminer, en collaboration avec les parents et les enseignants, les principales préoccupations des uns et des autres, les interventions à privilégier et les progrès observés chez les élèves ciblés. L'encadré 6.2 illustre ce type de consultation dans le milieu scolaire.

ENCADRÉ 6.2

La consultation comportementale conjointe

Le programme expérimenté par Garbacz et ses collègues (2017) s'est adressé à trois élèves de 3e, 4e et 7e année, à leurs enseignants et à leurs parents. Les accompagnateurs sont des cliniciens scolaires, formés et soutenus par des professionnels externes en santé comportementale. Le dispositif s'échelonne

sur une période de 12 semaines. Il comporte la création et l'implantation d'un plan d'intervention, une rétroaction continue de la part de l'accompagnateur, des rencontres de groupe (accompagnateurs, enseignants, parents) et l'observation des pratiques enseignantes en classe. Les résultats de l'étude révèlent que tous les élèves ont atteint les objectifs fixés.

6.3.4 La consultation de groupe

La consultation de groupe consiste à réunir différents membres du personnel d'une même équipe-école afin de résoudre des situations problématiques rencontrées. Ce dispositif est conçu de façon à faciliter le dialogue professionnel et la résolution de problèmes liés à l'inclusion scolaire. Le nombre de rencontres (de 5 à 10), leur durée (de 2 à 7 heures) et le nombre de participants (de 4 à 12) varient beaucoup d'un modèle à l'autre (Massé et Couture, 2016). Certains modèles offrent la possibilité de rejoindre l'accompagnateur entre les rencontres (par téléphone, courriel ou rencontre virtuelle) pour obtenir un soutien individualisé. La consultation de groupe présente des avantages certains sur le plan financier, car elle permet de rencontrer plusieurs participants en même temps. L'encadré 6.3 présente un modèle de consultation de groupe.

ENCADRÉ 6.3

Le programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES)

Le programme ACES s'adresse aux enseignants du secondaire œuvrant auprès d'adolescents présentant des difficultés comportementales (Massé, Couture, Bégin, Rousseau et Plouffe-Leboeur, 2019). Il a pour but de faciliter l'inclusion scolaire des adolescents présentant des troubles du comportement en classe

ordinaire. Le programme ACES combine deux modèles de consultation collaborative : celui de l'approche comportementale et celui de la santé mentale. Il comporte 5 à 6 rencontres d'accompagnement par année se déroulant de novembre à mai et est offert selon deux modalités, soit en individuel ou en groupe (au plus 6 enseignants). La rencontre est animée par un enseignant-ressource, un psychoéducateur, un psychologue ou un conseiller pédagogique. Une rencontre type (de 120 à 150 minutes) suit le plan suivant : 1) retour sur ce qui a été expérimenté (à partir de la 2e rencontre); 2) exploration du thème de la rencontre (relation enseignant-élève, fonction des comportements, etc.); 3) activités de résolution de problèmes; et 4) proposition d'une activité de pratique réflexive. Les deux modalités ont des impacts positifs similaires sur les enseignants, en particulier sur leurs perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales, sur leur compréhension des problèmes comportementaux, sur leurs changements de pratiques (Massé, Couture Levesque et Bégin, 2013) et sur leur stress à enseigner (Massé *et al*., 2019). Cependant, la modalité de groupe semble concourir davantage à la remise en question des pratiques pédagogiques, à l'amélioration de la confiance en soi et à la dédramatisation des situations problématiques rencontrées (Massé *et al*., 2013).

6.3.5 La consultation multidisciplinaire et les équipes de soutien à l'enseignant

L'équipe de consultation qui agit en soutien indirect à l'élève peut prendre diverses formes : elle peut être composée de pairs enseignants, de pairs enseignants et non enseignants, mais elle peut également évoluer en composition selon les besoins exprimés par l'enseignant (Trépanier et Paré, 2010). De façon générale, la consultation réalisée par une équipe multidisciplinaire s'effectuera à la suite de celle réalisée auprès des enseignants lors des rencontres au sein de l'équipe-école. L'équipe de soutien se composera alors de l'enseignant qui demande le soutien, possiblement d'un autre enseignant ou d'un autre professionnel de l'équipe-école (p. ex., un enseignant-ressource, un orthopédagogue, un psychoéducateur), des aides

paraprofessionnelles si elles sont nécessaires (p. ex., un technicien en éducation spécialisée, un aide-enseignant), d'au moins un administrateur scolaire, d'un tuteur ou des parents de l'élève, de l'élève lui-même, mais également de professionnels provenant d'autres organisations scolaires (p. ex., un centre de services scolaire ou conseil scolaire, des organisations relevant de la santé et des services sociaux, des organisations communautaires, etc.), selon les besoins exprimés par le milieu (Labonté et Trépanier, 2010).

Dans ce modèle de service indirect à l'élève, tous les agents d'éducation travaillent de concert à la résolution de problèmes éducationnels. C'est pourquoi, dans la littérature scientifique et dans la pratique, les équipes de soutien à l'enseignant peuvent porter le nom d'équipes de résolution de problèmes. Ces équipes multidisciplinaires servent à la fois à identifier et évaluer les difficultés rencontrées par un élève pour cibler et répondre à ses besoins en termes de services et d'interventions à privilégier (Trépanier et Paré, 2010). Dans certains milieux, les équipes de soutien à l'enseignant seront mises en place en amont des équipes multidisciplinaires en misant sur des interventions préventives avant d'envisager la référence de l'élève à des services spécialisés (Trépanier et Paré, 2010). Lorsque les résultats de l'application de ce modèle de service ont été analysés spécifiquement pour soutenir des enseignants qui intervenaient auprès d'élèves présentant un TSA, la presque totalité des enseignants participants ont indiqué que par le suivi régulier qu'il permettait, ce modèle a permis aux équipes de soutien de notamment contribuer à augmenter leur confiance à travailler avec ces élèves (Trépanier et Labonté, 2014). Ce modèle a été développé et mis en œuvre dans le but de soutenir les enseignants dans leurs pratiques auprès de tous leurs élèves. Ainsi, lorsqu'un enseignant anticipe des situations de handicap pédagogiques chez un de ses élèves ou qu'il réalise qu'un de ses élèves vit des situations de handicap pédagogiques de façon

récurrente, il sollicite du soutien auprès d'une équipe pour adapter son enseignement ou, si nécessaire, pour que l'élève ou sa famille reçoive les services nécessaires en réponse à leurs besoins. L'encadré 6.4 présente un exemple d'application d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour faciliter l'offre de services intégrés à l'école en contexte d'inclusion scolaire.

ENCADRÉ 6.4

Un exemple d'équipe de soutien à l'enseignant

Six étapes permettent de mettre en œuvre le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant proposé par Labonté et Trépanier (2010). Les deux premières étapes sont celles où 1) l'enseignant identifie une situation-problème vécue ou anticipée en classe et ne trouve pas de solutions satisfaisantes après avoir mises ces dernières à l'essai, et 2) l'enseignant fait appel à l'équipe-école via la direction de l'école, et aux parents ou tuteurs de l'élève. Lors de cette rencontre d'au maximum 1 h, l'élève n'est pas sollicité, puisque le but est de conseiller l'enseignant sur les pistes d'intervention à privilégier. Lorsque les pistes de solution mises en place ne fonctionnent pas, la direction de l'école fait alors appel à l'équipe de soutien (3e étape) via la direction des services éducatifs. Cette équipe se compose de toutes les personnes pressenties comme essentielles à la recherche de solutions, y incluant les parents de l'élève et l'élève lui-même. Au moins deux rencontres de l'équipe de soutien sont nécessaires : la première (entre 1 h et 1 h 30) vise l'identification des cibles prioritaires à travailler avec l'élève pour soutenir sa réussite; la seconde (environ 1 h) permet d'élaborer le plan d'action à partir des objectifs établis lors de la première rencontre en précisant les stratégies nécessaires. Un coordonnateur est nommé pour assurer le lien et la communication entre les différents agents d'éducation. Pendant la mise en œuvre du plan d'action (4e étape), une formation, la mise en place de ressources ou l'accompagnement dans la mise en place de stratégies peuvent être offerts à l'enseignant (mais aussi à la famille). À cette étape, l'enseignant peut contacter le coordonnateur pour obtenir un soutien ou des réponses à des questions. Tous les mois, peut-être plus souvent au début de l'application du plan d'action, le coordonnateur en assure le suivi (5e étape). Au besoin, une rencontre de l'équipe de soutien peut être à nouveau convoquée pour effectuer des réajustements au plan d'action. Enfin, l'évaluation du plan d'action et de l'ensemble du processus (6e étape) s'effectue en deux temps. D'abord, le plan

d'action est réévalué aux 90 jours, une fois les ajustements de départ réalisés, puis, au terme de la mise en œuvre du modèle de service où on demande aux participants de préciser les facilitateurs et les obstacles rencontrés (Labonté et Trépanier, 2010; Trépanier et Labonté, 2014). Aussi, en marge de ces étapes, des rencontres préliminaires de formation et d'information entre les différents agents d'éducation et partenaires susceptibles de participer à la recherche de solutions à des problèmes éducationnels sont organisées.

6.3.6 La consultation de modalités mixtes

Les modalités mixtes impliquent habituellement des séances de formation ainsi que de l'accompagnement afin de favoriser l'appropriation et le transfert des connaissances apprises lors des formations ou la mise en œuvre des pratiques recommandées. La formation peut être offerte de façon intensive avant l'accompagnement, ou tout au long du processus, sous forme de courtes capsules. L'encadré 6.5 présente un exemple de modalités mixtes.

ENCADRÉ 6.5

Apprivoiser la complexité

Basé sur l'approche psychodéveloppementale, ce dispositif de formation-accompagnement vise deux objectifs : 1) accompagner le développement des compétences professionnelles du personnel enseignant concernant les problématiques d'adaptation et de santé mentale des jeunes à l'école, et 2) créer un filet de sécurité alimentant le sentiment des acteurs scolaires d'être soutenus pour la mise en place des interventions retenues (Papazian-Zohrabian, Rousseau, Roy, Arauz et Laurin-Lamothe, 2015). Il est offert par une équipe interdisciplinaire et interinstitutionnelle (éducation et milieu de la santé) auprès de deux cohortes composées chacune de deux équipes-écoles et de leurs partenaires locaux des centres de la santé et des services sociaux. La formation-accompagnement, d'une durée de 5 ou 6 demi-journées, inclut des activités pratiques, des études de cas et de

l'enseignement théorique. L'évaluation du programme révèle des effets positifs notamment sur le sentiment de compétence des participants, leur compréhension des problèmes de santé mentale des jeunes et de leur rôle dans le dépistage, ainsi que sur leur motivation par rapport aux collaborations interdisciplinaires (Papazian-Zohrabian *et al.*, 2015).

6.4 Les composantes liées à la mise en œuvre des dispositifs d'assistance professionnelle

Nous exposons ici brièvement certaines composantes qui sont liées à la mise en œuvre des dispositifs d'assistance qui se sont révélés efficaces, à savoir : le professionnel offrant l'assistance, les modalités de rencontres de même que les activités pouvant être menées.

6.4.1 Le professionnel offrant l'assistance

Bien que le professionnel qui offre l'assistance ne doit pas se positionner dans une posture d'expert, il doit posséder une expertise tant sur le contenu ou l'objet de l'assistance que sur le processus de consultation (Kampwirth et Powers, 2016). Il doit également avoir une bonne connaissance du milieu où évoluent les personnes qu'il accompagne afin de s'assurer que les interventions proposées seront réalistes et réalisables selon les ressources disponibles (Frank et Kratochwill, 2014). Kampwirth et Powers (2016) relèvent différentes habiletés que doit posséder l'accompagnateur : communication (en particulier l'écoute active), résolution de problèmes, connaissance des données probantes concernant les problématiques et les interventions recommandées, et efficacité interpersonnelle (pour persuader, négocier, stimuler, soutenir et renforcer la personne qui consulte).

6.4.2 Les modalités de rencontres

L'assistance peut être offerte en personne ou de façon virtuelle. L'assistance virtuelle est facilitée par l'utilisation grandissante de la technologie (p. ex., les logiciels de visioconférence ou les forums de discussion) dans les écoles. Cette modalité serait une alternative efficace afin de réduire les coûts des consultations tout en maintenant leur niveau d'efficacité. En 2015, Ermeling, Tatsui et Young mentionnent qu'il serait toutefois plus difficile de maintenir une relation positive entre l'accompagnateur et l'accompagné dû au manque de contact entre eux. L'utilisation conjointe [*blended approach*] de l'assistance virtuelle et en présentiel aurait des résultats prometteurs (Ermeling, Tatsui et Young, 2015). Quelle que soit la modalité, les experts soulignent l'importance d'assurer la confidentialité des discussions et insistent pour que la rencontre ait lieu à un moment et à un endroit où les acteurs impliqués ne sont pas susceptibles d'être dérangés (Friend et Cook, 2017; Kampwirth et Powers, 2016). En ce qui concerne le choix entre une modalité individuelle ou de groupe, il n'y a pratiquement aucune donnée scientifique à cet égard. Une étude révèle que les deux modalités sont habituellement appréciées positivement par les participants et elles obtiennent des résultats semblables (Massé *et al*., 2013). Cependant, la modalité de groupe s'avère la plus populaire auprès des accompagnateurs et des accompagnés pour la richesse des discussions, pour la possibilité de se comparer avec d'autres enseignants, pour l'optimisme qui se dégage des activités de résolution de problèmes en groupe, et pour le soutien des autres membres du groupe (Massé, Couture, Levesque et Bégin, 2016). Même si la modalité de groupe apparaît plus exigeante en matière d'organisation logistique, tous les accompagnateurs et les directeurs d'école participant à l'étude ont préféré cette modalité, puisque selon eux, elle amenuise les résistances au changement et crée une dynamique positive de recherche de solutions.

6.4.3 Les activités pouvant être menées

Différentes activités peuvent être menées lors des rencontres d'assistance professionnelle, dont la résolution de problèmes, la planification des interventions et le suivi, l'observation des élèves ou de la personne qui consulte, ainsi que les activités de pratique réflexive et le journal de bord.

La résolution de problèmes

La démarche de résolution de problèmes fait normalement partie intégrante des rencontres d'assistance professionnelle (Kampwirth et Powers, 2016). Elle comporte habituellement quatre étapes : 1) l'identification de ce qui fait problème; 2) l'analyse du problème; 3) la sélection des interventions à mettre en œuvre; et 4) l'évaluation des interventions réalisées. L'identification du problème à résoudre apparaît cruciale pour le succès de la démarche. Si celui-ci n'est pas clairement identifié, les protagonistes peuvent travailler sur le mauvais problème ou sur des problèmes différents parce qu'ils ne perçoivent pas la situation de la même façon (Frank et Kratochwill, 2014). Aussi, dans le cas des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, les problèmes sont souvent complexes et ils impliquent différents facteurs liés à l'élève ou à son environnement, dont la classe, la famille et les pairs. Selon le modèle théorique sur lequel s'appuie l'accompagnateur et la problématique rencontrée, différentes grilles peuvent être utilisées pour analyser les facteurs en cause. Par exemple, les dispositifs d'assistance professionnelle basés sur l'approche comportementale s'appuient sur l'analyse ou l'évaluation fonctionnelle (Nadeau, Normandeau et Massé, 2015). Des dispositifs basés sur l'approche écosystémique se basent sur

l'utilisation de cartes conceptuelles qui regroupent les principaux facteurs de risque et de protection associés à la problématique ciblée (Pauzé, 2018). Selon le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986), les facteurs de risque et de protection comprennent les caractéristiques de l'individu (**ontosystème**), celles des milieux de vie où il évolue (**microsystèmes** comme la famille, l'école ou les pairs), les relations entre ces milieux de vie (**mésosystèmes** comme la collaboration entre la famille et l'école), les éléments de l'environnement qui exercent une influence indirecte sur l'individu (**exosystème** comme la convention collective des enseignants), ainsi que les caractéristiques culturelles ou politiques qui exercent une influence sur les autres systèmes (**macrosystème** comme les politiques en vigueur). Bronfenbrenner détermine également les facteurs liés au **chronosystème**, qui consiste en la chronologie des événements vécus et les effets cumulatifs des événements stressants ou les transitions écologiques de l'individu (p. ex., entre l'enfance et l'adolescence) ou celles des milieux de vie (p. ex., la transition entre l'école primaire et l'école secondaire). La figure 6.2 illustre quelques éléments du modèle écosystémique adapté au milieu scolaire.

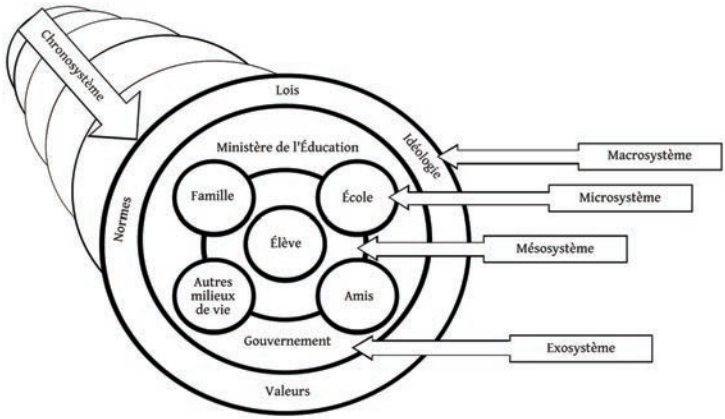

Figure 6.2. Modèle écosystémique adapté au milieu scolaire

Pour la sélection des interventions, la personne qui consulte devrait toujours choisir celles à mettre en œuvre (Kampwirth et Powers, 2016). L'adoption des interventions proposées est grandement influencée par son acceptabilité par la personne qui consulte (Frank et Kratochwill, 2014). Par ailleurs, plusieurs interventions devraient être choisies et ordonnancées, dans l'éventualité où la première intervention retenue et mise en place n'obtiendrait pas les résultats escomptés. Il semble que les interventions qui sont les plus susceptibles d'être jugées acceptables sont celles qui s'avèrent positives plutôt que négatives, simples plutôt que complexes, implantées avec un haut niveau d'intégrité et considérées comme efficaces (Frank et Kratochwill, 2014).

La planification des interventions et le suivi

Afin de favoriser une mise en œuvre fidèle et intégrale des interventions choisies (c'est-à-dire respectant les conditions d'efficacité relevées dans les écrits), la personne qui consulte doit être soutenue dans l'élaboration d'un plan d'action pour la mise en œuvre des interventions sélectionnées, et ce, idéalement par écrit (Frank et Kratochwill, 2014). Elle doit de plus obtenir un soutien concret pour en faciliter la réalisation (p. ex., en trouvant du matériel pédagogique approprié) et pour en faire le suivi afin d'effectuer les ajustements nécessaires et d'évaluer l'atteinte des résultats (Frank et Kratochwill, 2014).

L'observation des élèves ou de la personne qui consulte

L'observation des pratiques consiste habituellement en ce que le professionnel se rende en classe afin d'observer les comportements des élèves ciblés de même que les stratégies des enseignants relativement à leur gestion de classe ou à leurs pratiques enseignantes. Une rencontre de planification des objectifs d'observation précède habituellement la période d'observation en classe, qui est suivie d'une rencontre visant à échanger sur les faits relevés et projeter des ajustements aux pratiques éducatives documentées (Kampwirth et Powers, 2016). Des caméras peuvent également être disposées en classe de façon à enregistrer les interventions de l'enseignant et les réactions des élèves. Des extraits significatifs sont par la suite analysés par l'accompagnateur et l'accompagné à l'aide d'une grille d'analyse. Par exemple, le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) de Pianta, Hamre et Mintz (2011[11])

[11] Les auteurs du CLASS ont aussi élaboré un programme d'accompagnement personnalisé pour les enseignants : *My Teaching Partner [MTP]*, <www.mtpsecondary.net>.

permet de mesurer la qualité des interactions entre l'enseignant et ses élèves dans trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Les grilles d'observation (version préscolaire, primaire ou secondaire) ont été adaptées en français par Duval (2015) ainsi que par Lemay, Lehrer et Naud (2017).

Les activités de pratique réflexive et le journal de bord

Les activités de pratique réflexive visent à aider la personne qui consulte à réfléchir à ses actions ou à son expérience en prenant en compte trois composantes, soit l'acteur, le contexte (matériel utilisé, environnement, antécédents, moment, etc.) ou l'action en situation (Connac, 2015). Il peut s'agir d'un questionnaire d'autoévaluation, d'une activité d'auto-observation, d'un retour sur une situation vécue ou d'une discussion de groupe. Pour soutenir les activités de pratique réflexive ainsi que les discussions lors des rencontres d'assistance professionnelle, on peut encourager les participants à tenir un journal de bord personnel (Massé et Couture, 2015). Le journal de bord se veut un outil pour aider les personnes qui consultent à prendre conscience des composantes vécues lors d'une expérience problématique de même que pour favoriser leur observation réfléchie. Ce journal se caractérise donc par une démarche délibérée de retour réflexif sur les données consignées dans le but de les interroger, de les interpréter, de leur donner un sens ou d'en tirer profit pour une action ultérieure. Le journal porte sur le vécu personnel et professionnel choisi par son auteur selon ses intentions d'apprentissage ou de changement, sa perception de l'importance de ce vécu et ses besoins du moment. Pour l'accompagnateur, les données consignées constituent du matériel qui pourra être analysé avec la personne accompagnée lors des rencontres de consultation.

6.5 Les principales conditions de succès

Plusieurs conditions de succès ressortent des écrits concernant la démarche d'assistance professionnelle (Friend et Cook, 2017; Kampwirth et Powers, 2016; Labonté et Trépanier, 2010; Massé et Couture, 2016 Trépanier et Paré, 2010). Parmi ces conditions :

- La participation des personnes qui consultent doit être volontaire.

- Le service d'assistance professionnelle doit être promu auprès des acteurs scolaires en questionnement ou éprouvant des difficultés afin de favoriser leur participation, car ils ne sont pas enclins à aller chercher de l'aide.

- L'assistance doit s'inscrire dans une réelle collaboration interprofessionnelle présentant les éléments suivants : parité entre les participants, poursuite de buts communs, partage des responsabilités, partage des ressources et confiance mutuelle.

- La démarche privilégiée doit être simple et elle ne doit pas alourdir la tâche des membres de l'équipe-école.

- L'implantation de la démarche doit être anticipée dès le début de l'année et les activités qui s'y rapportent être intégrées dans les tâches du personnel ciblé afin de mettre à l'horaire des périodes de consultation possibles ou de libérer les personnes pour qu'elles soient disponibles en même temps (surtout pour les modalités de groupe).

178

- La démarche doit être flexible en s'adaptant aux besoins et aux préoccupations des divers acteurs.

- Dans une perspective préventive, la démarche devrait être entamée le plus tôt possible dès l'apparition d'une préoccupation ou d'un problème persistant pour lequel les premières actions d'intervention n'ont pas donné les résultats escomptés.

- L'accompagnateur doit également prendre en compte et amoindrir les résistances au changement.

- L'accompagnement doit préférablement être assuré par un professionnel qui œuvre au sein de la même école afin de faciliter les contacts entre les rencontres et les observations en cas de besoin.

Conclusion

Dans les milieux d'éducation, réduire l'écart entre des pratiques établies dans un contexte intégratif et des pratiques adaptées à un contexte inclusif exige des changements dont l'importance appelle la contribution de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Les dispositifs d'assistance professionnelle exposés ciblent l'atteinte de cette finalité. Ils constituent des mesures de soutien visant à favoriser le bien-être des acteurs du milieu scolaire et celui des élèves qui leur sont confiés. Ils représentent également un complément à leur formation initiale relativement au phénomène de l'inclusion scolaire.

Les dispositifs d'assistance professionnelle sont caractérisés par différentes modalités de consultation. Bien qu'ils puissent s'appuyer sur des modèles principalement issus de la santé mentale ou de l'approche comportementale, leur efficacité a fait l'objet de recherches concluantes dans le secteur de l'éducation. Les enseignants affirment que leur perception des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers a évolué positivement, qu'ils se sentent plus compétents à leur venir en aide et qu'ils ont retrouvé du bien-être à exercer leurs tâches professionnelles. Quant aux élèves eux-mêmes, ils améliorent leurs attitudes comportementales et leur rendement scolaire.

Par-delà les composantes garantes d'une implantation optimale des dispositifs d'assistance professionnelle et les conditions associées au succès de leur usage, il importe que le recours aux dispositifs d'assistance professionnelle ne se limite pas à l'apprentissage d'un *comment faire.* Les dispositifs doivent viser à ce que les acteurs d'un milieu scolaire se sentent habilités à interpeller leurs pratiques, à considérer les connaissances issues de la recherche et à engager leur agir professionnel dans des voies

d'action adaptées aux besoins de tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers.

En somme, les dispositifs d'assistance professionnelle représentent un service d'accompagnement efficace. Du fait qu'ils relèvent d'un dialogue entre accompagnateurs et accompagnés, ils sont de nature à alimenter des réflexions axées sur la prise en compte des réalités éducatives contemporaines, et favorisent ainsi le développement professionnel des acteurs du milieu scolaire qui consentent à y recourir.

POUR EN SAVOIR PLUS

Éléments d'intérêts	Références
Démarche d'accompagnement générale	• Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
Dispositifs d'assistance professionnelle	• Friend, M. et L. Cook (2017). *Interaction: Collaboration skills for school professionals*, 8e éd., New York, Longman. • Kampwirth, T.J. et K.M. Powers (2016). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*, 5e éd., Boston, Pearson.

Références

Bergan, J.R. (1977). *Behavioral consultation*, Columbus, Merrill.

Bronfenbrenner, U. (1986). « Ecology of the family as a context for human developement: Research perspectives », *Developmental Psychology*, *22*(6), p. 723-742, doi:10.1037/0012-1649.22.6.723.

Caplan, G. et R.B. Caplan-Moskovich (2011). « Recent advances in mental health consultation and mental health collaboration », dans N.M. Lambert, J. Sandoval et I. Hylander (dir.), *Consultee-centered consultation: Improving the quality of professional services in schools and community organizations,* Mahwah, Taylor & Francis, p. 21-35.

Connac, S. (2015). « L'avis des acteurs des séances d'analyse de pratiques professionnelles pour les enseignants stagiaires », *Phronesis*, *4*(4), p. 13-26.

Duval, S. (2015). *La qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de cinq ans*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/26533/1/32139.pdf>, consulté le 4 mai 2020.

Erchul, W.P. et S.M. Sheridan (2014). « The state of scientific research in school consultation », dans W.P. Erchul et S.M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation*, 2e éd., New York, Routledge, p. 3-17.

Ermeling, B.A., T.T. Tatsui et K.R. Young (2015). « Virtual coaching for instructional leaders: A multi-method investigation of technology-enabled external assistance », *Teachers College Record*, *117*(11).

Frank, J.L. et T.R. Kratochwill (2014). « School-based problem-solving consultation: Plotting a new course for evidenced based research and practice in consultation », dans W.P. Erchul et S.M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation*, 2e éd., New York Routledge, p. 18-39.

Friend, M. et L. Cook (2017). *Interaction: Collaboration skills for school professionals*, 8e éd., New York, Longman.

Garbacz, S.A. et L.L. McIntyre (2016). « Conjoint behavioral consultation for children with autism spectrum disorder », *School Psychology Quarterly*, *31*(4), p. 450-466, doi: 10.1037/spq0000114.

Garbacz, S.A., N.D. Watkins, Y. Diaz, E.R. Barnabas Jr, B. Schwartz et R. Eiraldi (2017). « Using conjoint behavioral consultation to implement evidence-based practices for students in low-income urban schools », *Preventing School Failure*, *61*(3), p. 198-210, doi: 10.1080/1045988X.2016.1261078.

Gaudreau, N. et M.-F. Nadeau (2015). « Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *72*(4), p. 27-46.

Kampwirth, T.J. et K.M. Powers (2016). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*, 5e éd., Boston, Pearson.

Knotek, S.E. et I. Hylander (2014). « Research issues in mental health consultation and consultee-centered approach », dans W.P. Erchul et S.M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation*, 2e éd., New York, Routledge, p. 153-179.

Labonté, M. et N.S. Trépanier (2010). « La mise en œuvre d'une équipe de soutien à l'enseignant au Conseil scolaire public de district du Centre-Sud-Ouest en Ontario français », dans N.S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 189-208.

Lemay, L., J. Lehrer et M. Naud (2017). « Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *37*, p. 15-34, doi:10.4000/dse.1663.

Martens, B.K., F.D. Di Gennaro Reed et J.D. Magnuson (2014). « Behavioral consultation: Contemporary research and emerging challenges », dans W.P. Erchul et S.M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation*, 2e éd., New York, Routledge, p. 180-209.

Massé, L. et C. Couture (2015). « Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES) », dans G. Paquette, C. Plourde et K. Gagné (dir.), *Au cœur de l'intervention de groupe : nouvelles pratiques psychoéducatives en psychoéducation*, Longueuil, Béliveau Éditeur, p. 285-299.

Massé, L. et C. Couture (2016). « L'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire », dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil : conception et pratiques*, Longueuil, Béliveau Éditeur, p. 65-102.

Massé, L., C. Couture, J.-Y. Bégin, M. Rousseau et T. Plouffe-Leboeuf (2019). « Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales », *Revue de psychoéducation*, *48*(1), p. 89-116, doi : 10.7202/1060008ar.

Massé, L., C. Couture, V. Levesque et J.-Y. Bégin (2013). « Impact of a school consulting programme aimed at helping teachers integrate students with behavioural difficulties into secondary school: Actors' points of view », *Emotional & Behavioural Difficulties, 18*(3), p. 327-343, doi: 10.1080/13632752.2013.775719.

Massé, L., C. Couture, V. Levesque et J.-Y. Bégin (2016). « Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement », *Revue des sciences de l'éducation*, *42*(1), p. 4-30, doi : 10.7202/1036892ar.

Nadeau, M.-F., S. Normandeau et L. Massé (2012). « Efficacité d'un programme de consultation pour les enseignants du primaire visant à favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH », *Revue canadienne des sciences du comportement*, *44*(2), p. 146-157, doi : 10.1037/a0024655.

Nadeau, M.-F., S. Normandeau et L. Massé (2015). « TDAH et interventions scolaires efficaces : fondements et principes d'un programme de consultation individuelle », *Revue de psychoéducation*, *44*(1), p. 1-23, doi : 10.7202/1039268ar.

Papazian-Zohrabian, G., C. Rousseau, D. Roy, M. Arauz et A. Laurin-Lamothe (2015). « La santé mentale à l'école : "Apprivoiser la complexité!" Évaluation d'une formation-accompagnement », *Revue canadienne de l'éducation*, *38*(1), p. 1-24.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Pauzé, R. (2018). « La construction et l'utilisation de cartes conceptuelles dans le travail clinique », dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation : l'adaptation des individus dans leur environnement*, Boucherville, Béliveau Éditeur, p. 77-100.

Perry, D.F. et K. Linas (2012). « Building the evidence base for early childhood mental health consultation: Where we've been, where we are, and where we are going », *Infant Mental Health Journal*, *33*(3), p. 223-225, doi:10.1002/imhj.21331.

Power, T.J., J.A. Mautone, S.L. Soffer, A.T. Clarke, S.A. Marshall, J. Sharman, N.J. Blum, M. Glanzman, J. Elia et A.F. Jawad (2012). « A family-school intervention for children with ADHD: Results of a randomized clinical trial », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *80*(4), p. 611-623, doi: 10.1037/a0028188.

Pianta, R.C., B.K. Hamre et S. Mintz (2011). *Classroom assessment scoring system secondary manual*, Charlottesville, Teachstone.

Sheridan, S.M. et T.R. Kratochwill (2008). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*, 2e éd., New York, Springer Science and Business Media.

Sheridan, S.M., A.L. Witte, L.A. Wheeler, S.R.A. Eastberg, P.J. Dizona et M.J. Gormley (2019). « Conjoint behavioral consultation in rural schools: Do student effects maintain after 1 year? », *School Psychology*, *34*(4), p. 410-420, doi: 10.1037/spq0000279.

Thomson, C. (2013). « Collaborative consultation to promote inclusion: Voices from the classroom », *International Journal of Inclusive Education*, *17*(8), p. 882-894, doi: 10.1080/13603116.2011.602535.

Trépanier, N. et M. Labonté (2014). « Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien : le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *25*, p. 131-147, doi : 10.7202/1028218ar.

Trépanier, N. et M. Paré (2010). « Le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant et à l'élève », dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 131-159.

Chapitre 7
Le tutorat, le coaching et le mentorat : les dispositifs de développement professionnel s'appuyant sur l'assistance par un pair

Claudia Gagnon, Marie-Élaine Desmarais,
Nathalie Trépanier et Aude Gagnon-Tremblay

QUESTIONS CLÉS

- **Quels sont les principaux dispositifs qui s'appuient sur l'assistance par un pair?**
- **Quels sont les avantages et les limites de recourir à l'assistance par un pair?**
- **Comment mettre en œuvre l'assistance par un pair et s'assurer de son succès?**

L'acte d'accompagnement est un incontournable pour soutenir le développement professionnel des acteurs du milieu scolaire (voir chapitre 3). Ainsi, certains dispositifs d'assistance professionnelle sont mis en œuvre par une équipe de pairs, qu'elle soit une communauté de pratique professionnelle ou de pratique (voir chapitre 8) ou une équipe de soutien ou de résolution de problèmes (voir chapitre 6). D'autres dispositifs sont de nature individuelle et s'appuient sur l'assistance par un pair, tels que le parrainage, le mentorat, le conseil ou la consultance [*counselling*], le tutorat, le monitorat et le coaching (Paul, 2009a, 2009b, 2016). On retrouve également des dispositifs d'assistance professionnelle par un pair axés sur la consultation individuelle brève, que nous n'aborderons pas ici.

Dans ce chapitre, l'assistance par un pair est définie comme un dispositif permettant de soutenir « l'acquisition de connaissances et de compétences par l'aide et le soutien actifs entre personnes de même statut ou entre compagnons jumelés » (Topping, 2005, p. 631, traduction libre). Ce chapitre expose brièvement l'origine, les fondements et les finalités de tels dispositifs. Il présente ensuite les principaux dispositifs d'assistance par un pair que l'on retrouve dans les milieux d'éducation ainsi que les composantes liées à leur mise en œuvre en incluant les modalités liées à la formation des dyades, les différents types d'activités qui peuvent être réalisées et les éléments qui concernent leur organisation logistique. Il se termine enfin par la présentation des conditions favorisant le succès de ces dispositifs.

7.1 L'origine, les fondements et les finalités

On ne peut identifier l'origine exacte des dispositifs d'accompagnement. Cependant, s'il est possible de situer l'origine du terme mentor « au guide et conseiller d'Ulysse auprès de son fils Télémaque » dans la mythologie grecque (Paul, 2009b, p. 93), on pense plus généralement à la tradition du compagnonnage comme un des premiers dispositifs institués d'assistance par un pair. Dans cette filiation presque sacrée marquée par l'héritage entre le maître et le disciple ou l'apprenti, trois actions s'avéraient essentielles : l'apprentissage « sur le tas », la pratique, et la transmission des savoirs et des gestes du métier (Balleux, 2000). Fortement ancrée dans les théories de l'apprentissage expérientiel (dont il est question au chapitre 8), l'assistance par un pair s'inscrit dans le courant de la pratique réflexive (Schön, 1994). En effet, les formes d'accompagnement qu'elle suppose ont comme valeur dominante « d'instaurer des espaces de réflexion au cœur de l'action » (Paul, 2004, p. 50). L'assistance par un pair ou entre deux pairs amène l'accompagné

comme l'accompagnant à prendre conscience de sa propre action et à mettre en mots son expérience, engendrant une sorte de « conversation réflexive » (Schön, 1992) entre pairs. Bien qu'ils visent le développement de l'agir-compétent de l'accompagné, souvent en situation d'insertion professionnelle, les dispositifs d'assistance par un pair suscitent en même temps le développement professionnel de la personne qui accompagne et, plus largement, de toute l'organisation (école ou autre) (Hollywood, Blaess, Santin et Bloom, 2016).

7.2 Les principaux dispositifs

Les définitions et les caractéristiques des différents dispositifs s'entremêlent selon les auteurs. Quoi qu'il en soit, nous proposons de les distinguer selon leurs spécificités en mettant en relief le type de relation et les visées de l'accompagnement et en illustrant chaque dispositif par un exemple. Un tableau comparatif de ces dispositifs est présenté à la fin de cette section et un second tableau présente les avantages et limites recensés dans les écrits scientifiques.

7.2.1 Le tutorat

Le tutorat est un modèle d'assistance par les pairs répandu (Berghmans, Neckebroeck, Dochy et Struyven, 2013), mais ce dispositif est peu évoqué en contexte de développement professionnel continu (DPC), alors qu'il comporte des avantages certains, notamment en termes de coûts et d'engagement des participants. En France, le tutorat se réfère généralement à la formation initiale des enseignants (Moussay, Méard et Étienne, 2011) et le tuteur correspond alors à ce qu'il est convenu d'appeler « l'enseignant associé » au Québec.

De façon générale, le tutorat s'étend à divers contextes de DPC, où un tuteur ayant un niveau de connaissance ou d'expertise plus avancé accompagne un tutoré, les deux ayant par ailleurs le même statut au sein de l'organisation.

Il connaît plusieurs variantes, dont celle où le tuteur et le tutoré sont de même niveau. Les rôles de chacun peuvent donc être intervertis au cours du processus. Le succès de ce dispositif peut être lié au départ à l'expertise, mais il relève surtout de la régulation tutorale (Tochon, 2003), c'est-à-dire de l'établissement d'un but et de l'orientation de l'action vers celui-ci. Cette régulation s'établit par la nature et la qualité des interactions et de l'entraide entre le tuteur et le tutoré (Berghmans *et al.,* 2013). Ainsi, pour le DPC du personnel scolaire, où serait mis de l'avant un dispositif de tutorat, des paires de psychoéducateurs, d'enseignants, de conseillers pédagogiques, d'orthopédagogues, d'éducatrices en service de garde, etc. pourraient être jumelées pour favoriser l'apprentissage et l'entraide mutuels et réciproques lorsque l'un ou l'autre vit une situation professionnelle difficile. Au lieu de s'inscrire dans une relation où des rencontres ont lieu de façon plus ou moins régulière, le tutorat est plutôt privilégié pour répondre à un besoin spécifique et ponctuel, à un moment précis. En se présentant souvent comme une pratique informelle, même si elle est encouragée, le tutorat ne fait pas l'objet de nombreuses recherches (Bachelet, 2010). Règle générale, il est associé à l'entraide qui se réalise normalement entre pairs dans différents milieux. En outre, le tutorat est basé sur une relation égalitaire qui permet de développer l'autonomie ou l'estime de soi et d'instaurer de meilleures relations entre les individus. Dans un contexte de DPC, il y aurait lieu de l'instituer en tentant de trouver un équilibre entre le rôle de pair plus informel et celui de tuteur investi d'un statut proche du rôle de formateur (voir l'exemple dans l'encadré 7.1).

ENCADRÉ 7.1

Dans une école primaire, deux orthopédagogues ou deux enseignants-ressources instaurent un dispositif de tutorat dans lequel elles se rencontrent toutes les semaines pour discuter des difficultés liées à l'accompagnement des élèves ayant des difficultés en lecture ou en écriture. Comme leur expertise diffère – l'une est plus spécialisée pour les troubles de la lecture et l'autre pour les troubles de l'écriture –, leurs échanges sont fructueux. Elles cherchent ainsi à trouver et à mettre en œuvre des pistes de solutions pour intervenir plus efficacement auprès de ces élèves.

7.2.2 Le coaching

Le coaching est un second dispositif d'assistance par un pair, intimement lié à l'idée d'entraînement (Audet et Couteret, 2005) et d'amélioration des performances, voire du niveau de compétitivité (Whitmore, 2017). Il contribue à mobiliser les capacités internes et le potentiel des individus, ainsi qu'à soutenir le développement de leur professionnalisme et de leurs compétences (Kovalchuk et Vorotnykova, 2017). Le coaching vise un développement personnel et professionnel sur mesure orienté vers une tâche spécifique à accomplir ou à améliorer, un changement face à une situation particulière (Roy, 2015). Il est centré sur « l'action et l'atteinte d'un objectif en termes de résultats » (Paul, 2004, p. 44). Il se réalise généralement de façon intensive (Audet et Couteret, 2005), dans un laps de temps limité (Whitmore, 2017).

Ce dispositif d'assistance par un pair peut favoriser le développement professionnel à n'importe quel stade de la carrière; il semble particulièrement approprié pour permettre à un professionnel d'améliorer ses performances en invitant un autre collègue professionnel expert à donner son avis sur son travail (Ben-Peretz, Gottlieb et Gideon, 2018). Les deux collègues

sont alors engagés dans une relation de soutien mutuel visant à améliorer leur pratique (Lu, 2010). Lorsque la délibération entre deux experts permet d'aboutir à une nouvelle compréhension de la pratique, le développement professionnel se situe alors davantage dans la création que dans la réception de nouvelles connaissances (Ben-Peretz, Gottlieb et Gideon, 2018).

Par ailleurs, le coaching repose sur une relation de confiance entre un expert et un novice, où le coach aide le coaché « à développer l'habileté à prendre du recul » (Audet et Couteret, 2005, p. 475). Toutefois, peu importe que le coaching soit réalisé entre deux experts ou entre un expert et une personne moins expérimentée, c'est la personne qui est coachée qui précise l'objet de l'assistance qu'elle souhaite recevoir et le niveau d'expertise qu'elle souhaite atteindre (Colucci, 2014).

À la différence du mentorat, davantage centré sur la personne, le coaching est centré sur le savoir-faire et il met souvent en relation des personnes de deux organisations différentes (voir l'exemple dans l'encadré 7.2). Il permet de faire ressortir le meilleur d'un individu, de détecter des problèmes et de corriger certaines pratiques (Gendron et Gosselin, 2002). Utilisé dans diverses professions (Gawande, 2011; Guignon, 2006; Patti, Holzer, Stern et Brackett, 2012), le coaching a été reconnu comme étant efficace et satisfaisant pour des enseignants en leur donnant l'opportunité d'observer et d'être observés, de discuter et de partager la résolution de problèmes et, plus globalement, de réfléchir et d'échanger des idées (Zwart, Wubbels, Bolhuis et Bergen, 2008).

ENCADRÉ 7.2

Dans un dispositif d'assistance par un pair prenant la forme de coaching, une direction d'école fait appel à une autre pour l'aider à accomplir certaines tâches administratives comme la rédaction d'un rapport financier. L'échange entre ces deux directions porte ainsi sur les besoins déterminés par la personne qui a sollicité la discussion.

7.2.3 Le mentorat

De façon générale, le mentorat est défini comme une relation d'aide dans laquelle une personne expérimentée (c.-à-d. un mentor) facilite le développement personnel, social et professionnel d'une personne novice (c.-à-d. un mentoré) par son expérience, ses compétences et ses connaissances professionnelles, ses conseils, son réseau de contacts et son encouragement (Kovalchuck et Vorotnykova, 2017).

Essentiellement, le mentor est source de soutien et de motivation pour son « protégé », qu'il guide dans la réalisation des différentes tâches et dans l'appropriation de la culture de son organisation, pour permettre au mentoré de s'intégrer et de bien fonctionner dans son milieu pour faire son travail de façon adéquate (Guignon, 2006; Martineau et Mukamurera, 2012). Le mentorat permet de « suivre l'exemple » (Kovalchuck et Vorotnykova, 2017) et il se réfère à l'idée de modèle (Bérubé, 2006). Douze fonctions permettent au mentor d'accomplir sa mission : « accueillir, guider, enseigner, entraîner, répondre de, favoriser, être le modèle, présenter des défis, conseiller, donner du feed-back, soutenir, sécuriser » (Paul, 2002, p. 48). Tout au long de ce parcours d'accompagnement, son action consiste à mettre à l'avant-plan la fonction appropriée. Ce type de soutien repose sur l'établissement d'une relation privilégiée, qui se

poursuit sur une longue période et qui est fondée sur le respect, la confiance réciproque, la confidentialité des échanges et l'absence de jugement ou d'évaluation (Bernatchez, Cartier, Bélisle et Bélanger, 2010) (voir l'exemple dans l'encadré 7.3).

Pratiqué notamment dans les milieux d'enseignement supérieur (Bernatchez *et al*., 2010), le mentorat constitue le type de support à l'insertion professionnelle des enseignants le plus répandu au Québec et en Amérique du Nord (Dumoulin, 2009; Martineau et Mukamurera, 2012). Faisant souvent l'objet d'un programme formel de soutien (Bérubé, 2006), le mentorat est largement considéré comme un moyen efficace de guider les nouveaux praticiens sur le terrain et de soutenir leur DPC (Ben-Peretz, Gottlieb et Gideon, 2018).

ENCADRÉ 7.3

Dans le cadre d'un dispositif d'assistance par un pair prenant la forme de mentorat, un nouvel enseignant de 2e année est jumelé à un enseignant plus expérimenté du même niveau scolaire qui agira à titre de mentor. Ce jumelage entre le mentor et son mentoré permet des échanges réguliers sur la manière d'enseigner certaines notions, d'interagir avec les parents, de gérer la classe et, plus largement, de concilier toutes les tâches susceptibles d'être accomplies par un enseignant.

7.2.4 Une synthèse des différents dispositifs et les avantages et limites

Dans les écrits sur le sujet, les frontières entre tutorat, coaching et mentorat sont souvent floues et il n'est pas rare de trouver des définitions ou des caractéristiques de l'un ou l'autre des dispositifs qui s'entremêlent ou disent la même chose et son contraire. Inspirées des dispositifs d'accompagnement par un pair mis en œuvre dans le milieu scolaire québécois, nous proposons une synthèse permettant de les distinguer dans le tableau 7.1.

Tableau 7.1. Distinction entre tutorat, coaching et mentorat en milieu scolaire

	TUTORAT	COACHING	MENTORAT
Type de relation	Relation **d'entraide mutuelle** liée aux interactions (Berghmans *et al.*, 2013). Le tuteur aide un tuteuré moins expérimenté, ou tous les deux sont de **même niveau** et les rôles peuvent être intervertis au cours du processus.	Relation de confiance **fonctionnelle**, à **court terme** souvent entre personnes de différentes organisations (Audet et Couteret, 2005). Ciblé sur une tâche choisie par la personne coachée (Colucci, 2014). Le coach est un **expert** (Lu, 2010).	Relation **privilégiée**, à **moyen et long terme**, basée sur l'aide, la confiance et le respect (Dumoulin, 2009). Exige un investissement affectif réciproque (Paul, 2002). Le mentor est un **guide** (Bérubé, 2006), une source de soutien et de motivation pour son « protégé » qui est **novice**.
Visées de l'accompagnement	Processus d'apprentissage tant pour le tutoré que pour le tuteur (Bachelet, 2010). Apprendre l'un de l'autre et **s'entraider**, particulièrement lorsque l'un ou l'autre vit une **situation difficile** ou pour laquelle il ne sait comment agir.	Vise le **savoir-faire** (tâches, responsabilités) et la confiance en soi; objectifs en termes de résultats (Paul, 2004); la responsabilisation, l'autonomie selon les besoins à court terme (Whitmore, 2017). Maîtrise de compétences liées à la fonction. Basé sur l'acquisition des compétences ciblées et **l'amélioration des performances** (Whitmore, 2017).	Axé prioritairement sur le développement de la personne (Audet et Couteret, 2005), du **savoir-être** (attitudes et comportements) et sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire, l'autonomie, la confiance en soi. Vise l'intégration et **l'insertion professionnelle** par l'apprentissage de différentes tâches et de la culture de son organisation (Guignon, 2006).

Source : Adapté de Roy, 2015.

Tous les dispositifs d'assistance par un pair offrent des avantages et génèrent des retombées sur le développement professionnel du personnel qui gravite dans les milieux éducatifs. Ils comportent également des limites. Aussi, c'est l'identification des objectifs, d'entrée de jeu, qui permettra de soutenir le choix d'un type spécifique de dispositif d'accompagnement par un pair. Le tableau 7.2 présente une synthèse des avantages et des limites de l'ensemble de ces dispositifs.

Tableau 7.2. Avantages et limites des dispositifs d'assistance par un pair

AVANTAGES	LIMITES
Les dispositifs d'assistance par un pair… • Contribuent à la formation de liens sociaux, à la création d'un sentiment d'appartenance et à l'implication au sein de l'organisation; • Permettent le développement professionnel des deux personnes impliquées; • Favorisent l'amélioration de la qualité de vie dans une organisation; • Aident à traverser des situations stressantes et à résoudre des problèmes; • Permettent un suivi individualisé pour répondre aux besoins spécifiques de chacun;	**Les dispositifs d'assistance par un pair…** • Reposent sur l'engagement de chaque individu; • Peuvent générer des ambiguïtés et des conflits de rôles; • Peuvent entraîner des conflits de personnalités; • Ont des retombées inégales, selon les individus et les objectifs visés; • Nécessitent du temps et sont tributaires des disponibilités et horaires des deux personnes impliquées;

• Permettent de créer un environnement professionnel sécurisant où il est possible d'aborder des sujets plus sensibles ou des difficultés rencontrées dans l'exercice des fonctions de son travail; • Peuvent améliorer la créativité dans la pratique; • Contribuent au développement de la pratique réflexive; • Favorisent la confiance en soi, le développement de l'identité et de la maturité personnelle et professionnelle en mettant en valeur le potentiel naturel de la personne soutenue ou accompagnée; • Sont peu coûteux; • Peuvent facilement être jumelés à d'autres dispositifs de DPC; • Sont très souples, et peuvent être faits de façon formelle ou informelle; • Permettent de remédier au sentiment de solitude et de contrer l'isolement professionnel.	• Permettent difficilement l'évaluation des impacts sur le développement professionnel; • Sont moins propices à l'acquisition de connaissances spécifiques (à l'exception peut-être du coaching); • Peuvent créer un sentiment d'inconfort chez certaines personnes; • Peuvent être facilement délaissés lorsqu'ils ne sont pas formalisés.

Source : Auteures.

7.3 Les composantes liées à la mise en œuvre d'un dispositif d'assistance par un pair

La mise en œuvre d'un dispositif d'assistance par un pair exige dans un premier temps d'identifier les besoins et les objectifs qui permettront de répondre à la question : pourquoi amorcer une telle démarche? Par la suite, il importe de s'interroger sur la nature du dispositif et, plus largement, sur le recrutement des participants, la composition des dyades et le type de relation que cela suppose. Les rôles de chacun doivent être clarifiés afin, notamment, d'aborder les questions liées à la formation et de définir les activités qui peuvent ou qui devraient être menées dans le cadre du dispositif. L'ensemble de ces éléments est traité ci-après et mènera par la suite à s'intéresser à la logistique du dispositif.

7.3.1 L'analyse des besoins et la détermination des objectifs

Bien que les trois dispositifs d'assistance par un pair partagent certains éléments communs et que les frontières entre chacun ne soient pas étanches, le tutorat, le coaching et le mentorat ont des visées distinctes et supposent l'établissement de relations qui diffèrent. Aussi est-il important, en tout premier lieu, d'identifier le dispositif qui est le plus approprié pour répondre aux besoins et aux objectifs poursuivis. Le tableau 7.3 présente des objectifs qui peuvent être visés en lien avec le dispositif d'assistance par un pair à privilégier.

Tableau 7.3. Dispositif à privilégier en fonctions des objectifs visés

Objectifs	Dispositif à privilégier
• Favoriser le travail en équipe • Favoriser le sentiment d'appartenance • Réduire la mobilité du personnel • Améliorer la communication et diminuer le sentiment de solitude professionnelle	Le tutorat (le coaching et le mentorat peuvent aussi répondre à ces objectifs)
• Accélérer l'acquisition de nouvelles compétences • Augmenter la compétitivité	Le coaching
• Préparer la relève • Favoriser l'intégration des nouveaux venus	Le mentorat

Source : Inspiré de Cuerrier, 2003.

Lorsqu'une organisation cible plusieurs objectifs, il convient alors de déterminer lequel des dispositifs permet de répondre à tous les objectifs visés ou de choisir d'implanter plusieurs dispositifs simultanément.

7.3.2 Le recrutement des participants et la composition des dyades

Selon les situations et les contextes, il est possible que les objectifs ciblés et le dispositif choisi puissent avoir un impact sur le type de participants auxquels on s'adresse ainsi que sur la

composition des dyades. Inversement, les besoins des participants, et donc les participants eux-mêmes, peuvent également soutenir l'identification des objectifs. Par exemple, répondre à un problème de relève et d'intégration du nouveau personnel est un objectif pouvant clairement être ciblé par un dispositif de mentorat dans lequel les participants visés seront les novices qui seront accompagnés de personnes expérimentées. Dans un autre ordre d'idées, un besoin exprimé par des directions adjointes d'une école secondaire de connaître et de s'approprier de meilleures pratiques de gestion des ressources humaines se réfère plutôt à l'acquisition de nouvelles compétences spécifiques, où il sera opportun de faire appel à des coachs, par exemple des directions d'expérience reconnues pour leurs pratiques dans ce domaine.

Après l'identification du type de participants se pose la question de la formalisation du dispositif et de l'obligation ou non d'y participer. En effet, l'assistance par un pair peut être faite de façon formelle ou informelle (Bérubé, 2006), mais l'élément critique est l'engagement dans le dispositif tant par la personne qui sera accompagnée que par la personne qui l'assistera. Règle générale, un dispositif d'assistance par un pair revêt un caractère formel lorsqu'il est institutionnalisé, c'est-à-dire qu'il fait l'objet de programmes et qu'il fait partie de stratégies d'une organisation pour atteindre certains objectifs (Bernatchez *et al*., 2010).

En optant pour un dispositif informel, on privilégie plutôt la formation spontanée de dyades en fonction des affinités, où chacun exerce ses choix en fonction de ses intérêts ou des rôles qu'il occupe (Bernatchez *et al*., 2010). Le degré de formalisation peut donc être très variable. Ainsi, une organisation pourrait par exemple obliger son personnel à recourir à un coach individuel en lien avec sa profession en laissant à chaque personne le soin de se choisir un coach à l'extérieur de son établissement. De la même

manière, elle pourrait rendre obligatoire le mentorat pour tout nouvel employé en imposant un mentor désigné, ou exiger qu'il y ait du tutorat entre pairs en laissant à chacun le soin de se jumeler avec le coéquipier de son choix. Il semble que les relations informelles réussissent généralement mieux, mais elles soulèvent la question de l'accessibilité de tous à l'assistance par un pair, ce qui ferait pencher les décideurs vers une formule plus formelle (Bernatchez *et al*., 2010).

En optant pour un dispositif formel, la composition des dyades peut être faite de manière plus ou moins collégiale : elle peut relever de la décision de la direction seule ou du service des ressources humaines. Ou encore, elle peut être discutée en équipe-école ou au sein d'un département, tout comme elle peut être laissée au hasard, par exemple en procédant à un tirage au sort au sein de l'équipe. Dans toutes les situations possibles, il s'avère essentiel d'éviter les liens hiérarchiques entre les membres de la dyade, car cela pourrait engendrer une confusion dans les rôles (Bachelet, 2010). Une autre façon de composer les dyades est de constituer une banque de personnes intéressées en tant qu'accompagnantes ou en tant que demandeuses d'accompagnement.

Toutefois, pour constituer cette banque, il convient d'établir une série de critères précis qui permettront de sélectionner effectivement les personnes ayant les capacités et la volonté d'exercer le rôle d'accompagnateur et celles ciblées pour être accompagnées. Puisque l'engagement des personnes et la question des affinités et des possibles conflits de personnalités constituent des limites de ces dispositifs de développement professionnel, il convient sans doute de choisir avec soin la composition des dyades. En outre, les études indiquent que des paires hétérogènes aux plans de la discipline, de l'âge, du sexe et de l'origine ethnique ou culturelle réussissent aussi bien que des paires plus homogènes (Bernatchez *et al*., 2010). Enfin, comme il

n'est pas toujours possible d'obtenir un « match parfait » dans la composition de dyades formelles, il est bon de se rappeler qu'en parallèle, des dyades informelles peuvent toujours se développer au gré des besoins et des affinités.

7.3.3 La précision des rôles et les caractéristiques des accompagnateurs

Les rôles attendus d'un tuteur, d'un coach ou d'un mentor peuvent être multiples et ils dépendent à la fois des attentes ou des besoins de l'organisation et des demandes de l'accompagné (Paul, 2002). Dans ce sens, le milieu éducatif peut définir un certain nombre de rôles attendus, mais il est toujours souhaitable de préciser les rôles et les attentes propres à la personne accompagnée au moment de l'établissement de la dyade. Trois grandes fonctions servent à définir les rôles des accompagnateurs à différents niveaux, qu'ils soient tuteurs, coachs ou mentors (voir l'encadré 7.4).

ENCADRÉ 7.4

Fonctions sociales

- Accueillir dans le milieu ou le réseau de contacts, présenter aux autres
- Guider en faisant part des normes, valeurs, tabous de la culture organisationnelle
- Répondre de la personne accompagnée auprès des autres membres du personnel
- Favoriser l'avancement

Fonctions liées à l'apprentissage de la pratique professionnelle

- Transmettre les savoirs du métier
- Entraîner à acquérir des habiletés précises reliées à la pratique du travail
- Être un modèle
- Proposer des défis et fournir des occasions de faire ses preuves
- Détecter des problèmes ou des lacunes
- Souligner les forces
- Conseiller sur différentes questions ou à propos de différentes situations
- Donner une rétroaction directe, utile et constructive

Fonctions personnelles

- Soutenir moralement
- Sécuriser
- Encourager

Source : Inspiré de Houde (1995, repris par Vivegnis, 2010) et Roy (2015)

Ces rôles des accompagnateurs demeurent assez généraux; ils devraient être précisés selon le contexte, les besoins identifiés, le dispositif choisi et les participants. Par exemple, dans un dispositif de tutorat mis en place entre enseignants en vue de développer des pratiques inclusives d'enseignement, on pourrait cibler un rôle de transmission de savoirs de métier et de conseil à propos de différentes situations d'enseignement auprès d'élèves de diversités culturelles manifestant diverses difficultés d'apprentissage.

Qu'il s'agisse d'une personne novice ou d'une personne expérimentée, les nombreux rôles de la personne accompagnatrice exigent qu'elle possède certaines caractéristiques ou compétences pour exercer ses fonctions. Des nuances peuvent parfois s'imposer selon le dispositif retenu. Par exemple, dans le cas des mentors, Bernatchez *et al*. (2010) indiquent que s'ils doivent être reconnus comme étant « bons »

dans leur pratique, ils n'ont pas besoin d'avoir reçu un prix d'excellence. L'empathie, l'engagement, la passion pour le métier, l'enthousiasme quant à son rôle sont autant de caractéristiques importantes pour être un bon accompagnateur. Dans le cas des coachs, le haut niveau d'expertise est cependant privilégié, puisqu'on vise la performance. D'autres compétences peuvent également être attribuées à un bon accompagnateur, notamment la capacité à écouter et à poser des questions, la capacité à se mettre à la place de l'autre, la capacité à communiquer et à donner une bonne rétroaction, la capacité à réfléchir sur son action et son expérience, la capacité à s'engager dans une relation, etc. (Bérubé, 2006). Au regard de ces rôles et des caractéristiques recherchées, il peut être nécessaire de sélectionner les accompagnateurs ou de les former (Berghmans *et al*., 2013), notamment en ce qui a trait à la réalisation d'activités spécifiques. Le fait de leur offrir une formation peut par ailleurs constituer un gage de reconnaissance de l'engagement et du travail qui sera accompli, par exemple en octroyant un certificat de tuteur, coach ou mentor au sein de l'institution.

7.3.4 L'identification des activités

En fonction des objectifs ciblés par l'institution ou par la dyade, plusieurs activités peuvent être réalisées pour mettre en œuvre le dispositif d'assistance par un pair : l'observation de la pratique, un échange à propos de lectures ou autres ressources, une démonstration et un entraînement sur une tâche spécifique, une rétroaction, un cotravail, un *débriefing*, une analyse vidéo de la pratique, etc. Ces activités peuvent être réalisées même s'il n'y a pas de dispositif formel d'assistance par un pair. Selon le degré de formalité du dispositif, elles peuvent être de nature obligatoire ou optionnelle, et doivent être adaptées aux différents contextes, situations et personnalités. Chacune de ces activités pouvant faire

l'objet d'un livre ou d'une formation, nous en abordons quelques-unes très succinctement ici.

L'observation de la pratique par un pair est certes l'activité la plus documentée et elle s'avère un outil puissant de développement professionnel. Elle peut se faire en direct ou à partir d'un enregistrement vidéo; l'analyse vidéo de la pratique avec la personne accompagnée constitue en soi une autre activité très formatrice (Cassada et Kassner, 2018). L'observation peut avoir une visée assez générale ou, au contraire, très spécifique. Dans les deux cas, l'objectif de l'observation doit être clair et la prise de notes conséquente : la dyade devrait s'entendre sur une grille d'observation ou une liste de points à observer avant de procéder. Bien que le ressenti de l'accompagnateur peut constituer une source d'information intéressante pour la personne accompagnée, le principal défi de l'observation et la prise de notes est de rester centré sur les faits, c'est-à-dire sur ce qui peut être décrit (Grimm, Kaufman et Doty, 2014) (voir l'exemple dans l'encadré 7.5).

ENCADRÉ 7.5.

Exemple d'observation par un pair

Dans le cadre d'un dispositif de tutorat entre pairs de même niveau, un orthopédagogue demande à sa collègue de l'observer animer une rencontre avec une équipe d'enseignants qui interviennent dans un programme de formation professionnelle en mécanique automobile. Dans cette équipe, il est question de différents cas d'élèves ayant des besoins particuliers et des mesures qui seront mises en place pour les accompagner. L'orthopédagogue souhaite avoir des indications sur sa façon d'animer (ton de voix, dynamisme, clarté des consignes, etc.) et sur le déroulement de la rencontre (climat, structure, gestion du temps et des prises de parole, etc.).

Qui dit observation, dit **rétroaction**. Si la rétroaction est souvent dévolue à faire un retour sur la pratique observée, on oublie qu'elle peut également porter sur un document écrit (p. ex., un rapport, une présentation PowerPoint), sur le travail en général ou sur un ensemble d'actions intégrant plusieurs observations, regards sur des documents, etc. La rétroaction consiste à communiquer de l'information à la personne accompagnée sur une ou quelques-unes de ses actions ou de ses attitudes en lui faisant prendre conscience de ses forces et de ses limites, ainsi que de l'effet de ses actions, de ses attitudes ou de ses paroles sur les autres (Lafortune et Deaudelin, 2002). Il s'agit d'un processus interactif qui ne se limite pas à donner de l'information, mais au cours duquel il faut s'assurer d'avoir compris, et d'avoir été compris. L'accent doit être mis sur le comportement plutôt que sur la personne, sur la description plutôt que sur le jugement, ainsi que sur le partage d'idées et d'informations plutôt que sur le conseil (voir l'exemple dans l'encadré 7.6).

ENCADRÉ 7.6.

Une bonne rétroaction

Selon Verret (2005), pour être constructive et efficace, la rétroaction doit posséder les caractéristiques suivantes :

1. Elle est **descriptive** (factuelle) plutôt qu'évaluative. Elle décrit les conséquences observables d'un comportement plutôt qu'elle l'évalue, surtout s'il s'agit d'une rétroaction négative (éviter les « Il me semble que... »).

2. Elle est **spécifique** plutôt que générale. Elle porte sur un comportement particulier plutôt que sur l'ensemble des comportements de la personne (éviter les « toujours », « jamais »...).

3. Elle tient compte à la fois des **besoins** de la personne qui la reçoit et de ceux de la personne qui la donne. La rétroaction peut être destructrice

si elle ne sert que les besoins de l'émetteur sans considérer ceux de la personne à qui elle s'adresse.

4. Elle vise un **comportement modifiable**.

5. Elle est **sollicitée** plutôt qu'imposée.

6. Elle est **donnée au bon moment**. La rétroaction est généralement plus utile lorsqu'elle est transmise immédiatement après l'événement auquel elle est reliée […].
7. Elle est **adaptée à la personne** qui la reçoit.

8. La personne qui transmet la rétroaction s'assure qu'elle est **bien comprise** par son interlocuteur (p.6-7).

Le ***débriefing*** est souvent confondu à la rétroaction, alors qu'il peut faire l'objet d'une rencontre en soi entre les pairs. Le *débriefing* consiste en l'« action de faire parler quelqu'un, de l'aider à formuler de vive voix ce qu'il ressent après un événement traumatisant, dans un but de soutien psychologique » (www.larousse.fr). Contrairement à la rétroaction, où la personne qui accompagne prend une grande place dans la conversation, le *débriefing* permet tout simplement à la personne accompagnée de s'exprimer, et le rôle de l'accompagnateur est d'accueillir le « trop plein » et d'offrir une oreille attentive et bienveillante.

Le **co-travail**[12] constitue également une activité fréquemment réalisée dans le cadre d'un dispositif d'assistance par un pair. Il doit être compris ici comme le fait de « travailler avec » (Gagnon, 2020) ou travailler ensemble. Très répandu dans la formation

[12] Le terme « co-travail » est généralement associé au *coworking* qui est défini comme un « mode de travail basé sur l'utilisation d'un même espace par des professionnels indépendants, afin de partager les expériences et de favoriser la créativité » (www.larousse.fr). Nous l'utilisons plutôt ici comme un travail réalisé ensemble.

initiale et l'insertion professionnelle en enseignement, le coenseignement ou *co-teaching* est reconnu pour favoriser l'intégration de routines et de modalités de travail (Bullough *et al.,* 2003). Le co-travail peut déborder de l'enseignement à proprement parler (p. ex., pour la planification d'un projet pédagogique, l'organisation d'une journée spéciale). Il peut être efficace dans d'autres professions en permettant notamment de réduire le stress d'une personne lorsqu'elle a à réaliser une tâche pour la première fois. Dans ce sens, il constitue également une activité qui se met souvent naturellement en place, que l'on pense par exemple à un orienteur qui aiderait son collègue à organiser un atelier de formation destiné aux élèves, à deux psychologues qui travaillent ensemble dans l'élaboration de matériel destiné aux enseignants, etc.

En somme, une multitude d'activités sont possibles dans le cadre de l'assistance par un pair. Elles peuvent être obligatoires ou prescrites dans le cadre d'un programme formel au sein de l'institution, comme elles peuvent être décidées au sein de la dyade, planifiées, ou survenir de façon ponctuelle et naturelle à un moment jugé opportun. Ces activités doivent cependant être soutenues par une organisation logistique.

7.3.5 L'organisation logistique

Dans la mise en œuvre de dispositifs d'assistance par un pair, l'organisation logistique concerne essentiellement le pairage des individus – dont il a été question précédemment –, le lieu et la fréquence des rencontres ainsi que les outils de suivi et d'évaluation. De façon générale, les rencontres entre dyades formelles se font de façon plus régulière et elles sont réparties sur une période plus longue, alors que les dyades informelles se caractérisent plutôt par le fait qu'elles fonctionnent « sans horaire préétabli ni ordre du jour formel » (Bernatchez *et al*.,

2010, p. 6). Paul (2002) parle d'un processus « non linéaire, séquentiel, répondant à une logique de mouvement, avec ses aléas et ses incertitudes » (p. 53). Il est toutefois souhaitable qu'un calendrier de rencontres soit établi au sein de toute dyade d'assistance par un pair, en lien avec les objectifs ciblés, et ce, selon une fréquence qui convient aux deux parties, en fonction de leur engagement et de leurs disponibilités. Les dates des rencontres peuvent être déterminées entre autres pour s'aligner avec des moments clés du travail de la personne accompagnée, par exemple au début ou à la fin de chaque étape en milieu scolaire, dans les jours précédant et suivant la réalisation d'une tâche spécifique, l'accueil des élèves en début d'année scolaire, la rencontre des parents, la rencontre du conseil d'établissement, etc. Quant au lieu des rencontres, il faut surtout s'assurer qu'il s'agit d'un endroit calme où il n'y a pas de risque d'être dérangé. En d'autres mots, la réalisation d'une rencontre de dyade dans un local d'enseignants ou dans une salle du personnel où d'autres personnes sont présentes ne serait pas adéquate ni propice pour discuter de situations délicates.

Le suivi et l'évaluation des dispositifs d'assistance par un pair doivent s'effectuer en fonction de la visée essentielle de soutien au développement professionnel d'une personne, souvent un collègue de travail. Dans ce sens, l'évaluation ne devrait pas porter sur le développement professionnel de la personne accompagnée, mais plutôt sur le dispositif mis en place au sein de l'institution. À cet égard, les difficultés relatives à l'évaluation de tels dispositifs font très certainement en sorte que peu d'institutions procèdent à une évaluation systématique des retombées de ces dispositifs (Bernatchez *et al.*, 2010). Ainsi, le caractère confidentiel d'une telle évaluation appelle à une extrême vigilance, par exemple si l'on souhaite questionner les participants sur la qualité de la relation établie, et/ou sur l'appréciation des rétroactions fournies par la personne accompagnatrice. Il serait donc plus prudent de cibler des

questions d'ordre plus général sur le dispositif en optant par exemple pour des échelles d'appréciation : Dans quelle mesure le dispositif en place vous a-t-il permis de vous développer professionnellement? Dans quelle mesure le système de pairage adopté par l'institution est-il approprié? Dans quelle mesure vous êtes-vous senti reconnu pour votre rôle d'accompagnateur?

Par ailleurs, il est possible d'utiliser plusieurs outils de suivi au sein de chaque dyade en fonction du caractère plus ou moins formel du dispositif en place. Ces outils peuvent être imposés ou proposés par l'institution, comme ils peuvent être choisis ou créés par la dyade elle-même en fonction des objectifs poursuivis. Il peut s'agir de grilles d'observation, d'un calendrier et outil de suivi des rencontres, d'un journal de bord partagé. Certains outils technologiques peuvent également s'avérer particulièrement appropriés pour favoriser les échanges entre les dyades, comme c'est le cas des courriels et des outils de messagerie instantanée (Messenger, WhatsApp, etc.), des systèmes de vidéo ou visioconférence (Zoom, Teams, Adobe Connect, etc.), des réseaux sociaux (Facebook, Linkedin, Twitter, etc.), des sites d'hébergement et de partage de fichiers (Teams, Dropbox, Drive, etc.) (voir le chapitre 8 pour plus d'exemples). Le *e-mentoring* et le *e-coaching* sont d'ailleurs des pratiques de plus en plus répandues, surtout dans les cas où les deux membres de la dyade ne travaillent pas dans le même établissement ou la même organisation (Kovalchuck et Vorotnykova, 2017). Au Québec, on peut notamment trouver un mentor ou un coach sur des sites tels que Mentorat Québec et Academos.

7.4 Conditions de succès

Que ce soit au sein d'une institution ou de façon plus globale, un dispositif d'assistance par un pair de qualité repose sur cinq caractéristiques essentielles : la centration sur le contenu ou les objectifs visés, l'apprentissage actif, la durée et la fréquence soutenue des rencontres, la cohérence du dispositif, et la participation collective (Desimone et Pak, 2017). En nous inspirant de Billett (2003), parmi les facteurs qui supportent les actions de ce dispositif en contexte de travail, on retrouve : 1) le soutien du milieu, notamment de la direction et des autres collègues, 2) la préparation des personnes qui accompagnent, avant leur entrée en fonction, quant à leur rôle, 3) l'attitude et l'engagement des apprenants dans les actions d'apprentissage, 4) l'environnement structuré, et 5) le climat de l'équipe au travail. Certaines études ont également montré l'importance de la reconnaissance du travail accompli par les accompagnateurs et l'engagement des personnes accompagnées (p. ex., en le soulignant dans un gala, en affichant les noms des participants au dispositif, par une rétribution financière permettant l'achat de matériel), ainsi que l'importance de la libération de temps dans la tâche pour la réalisation des rencontres (Gagnon et Rousseau, 2010).

Au sein de la dyade, il est clair que l'établissement de la confiance constitue une des premières étapes essentielles, une condition *sine qua non* sans laquelle l'assistance par un pair ne peut être instaurée (Patti *et al.*, 2012). Par la suite, tout repose sur la relation qui sera établie entre les deux pairs, leur capacité à communiquer, la disponibilité et l'engagement de chacun.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'expliciter trois dispositifs d'assistance par un pair pouvant être mis de l'avant pour favoriser le développement professionnel dans les milieux éducatifs et de mettre en lumière les conditions à privilégier pour en faciliter la mise en œuvre. Le tutorat, le coaching et le mentorat ont ainsi été présentés de manière à saisir leurs similitudes et leurs nuances pour valoriser l'entraide entre deux pairs afin de résoudre des défis associés à la pratique de ceux qui y participent. On peut distinguer le tutorat par le fait qu'il représente un dispositif informel, non nécessairement lié à l'expertise, mais centré sur la coconstruction entre des collègues de même niveau. Le coaching, pour sa part, est axé sur l'amélioration des compétences en lien avec un objectif précis déterminé par le coaché et fait souvent intervenir un expert ou se réalise aussi au sein d'une dyade de même niveau. Le mentorat, en contrepartie, est fondé sur une relation d'entraide entre une personne expérimentée et un novice, et il vise le développement personnel, social et professionnel. Le choix entre ces trois dispositifs devrait être basé sur la visée du DPC, sur les personnes qui y participent et sur la relation qui sera ainsi créée. Peu importe le dispositif retenu, plusieurs activités sont possibles pour actualiser l'assistance par un pair. Il peut s'agir d'observation, de rétroaction, de *débriefing*, de co-travail, etc. En outre, c'est la collaboration entre des collègues pour une recherche de solutions ou l'amélioration des connaissances pratiques qui est au cœur de l'assistance par un pair. Il faut toutefois que les collègues qui s'engagent dans un tel processus aient les conditions nécessaires mises à leur disposition, comme une allocation de temps suffisante et un endroit approprié où se rencontrer.

Ainsi, quel que soit le dispositif choisi, ce chapitre met au premier plan l'importance de la collaboration et de l'entraide entre

collègues pour améliorer les pratiques professionnelles. En ce sens, que ce soit entre pairs d'un même niveau ou entre novices et experts, les échanges et les discussions facilitent la réflexion critique et le changement. De plus, la nature informelle de ces dispositifs pourrait faciliter leur mise en œuvre et rendre ces outils de développement professionnel peu coûteux tant sur le plan financier que sur le plan des ressources humaines.

POUR EN SAVOIR PLUS	
Éléments d'intérêts	Références
La Collection Mentorat publie cinq guides explicatifs sur le sujet, dont plusieurs éléments peuvent également s'appliquer au tutorat et au coaching.	Cuerrier, C. (2003). *Répertoire de base – Collection Mentorat*, Québec, Fondation de l'entrepreneurship. Les autres titres de cette collection : *Concevoir et implanter un programme de mentorat*; *Coordonner un programme de mentorat*; *Former les mentors et les mentorés*; *Évaluer un programme de mentorat.*
Source de référence générale pour les organisations et les individus sur le mentorat. Plusieurs programmes de mentorat au Québec y sont suggérés.	https://mentoratquebec.org/
Conseils pratiques sur le mentorat et le tutorat mettant de l'avant la nécessité de développer une culture collaborative dans des milieux éducatifs.	Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Références

Audet, J. et P. Couteret (2005). « Le coaching entrepreneurial : spécificités et facteurs de succès », *Journal of small business and entrepreneurship, 18*(4), p. 471-489.

Bachelet, R. (2010). « Le tutorat par les pairs », dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 397-409.

Balleux, A. (2000). *Les compétences de formateur des compagnons en formation professionnelle par apprentissage*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Ben-Peretz, M., E. Gottlieb et I. Gideon (2018). « Coaching between experts – opportunities for teachers' professional development », *Teacher Development, 22*(3), p. 303-313.

Berghmans, I., F. Neckebroeck, F. Dochy et K. Struyven (2013). « A typology of approaches to peer tutoring. Unravelling peer tutors' behavioural strategies », *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), p. 703–723.

Bernatchez, P.-A., S.C. Cartier, M. Bélisle et C. Bélanger (2010). « Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en oeuvre d'un programme en milieu universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 26*(1), < http://journals.openedition.org/ripes/374 >, consulté le 8 juin 2020.

Bérubé, P. (2006). *Un dispositif de mentorat et la construction d'une communauté d'apprentissage : expériences provenant de sept commissions scolaires québécoises*, Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec.

Billett, S. (2003). « Workplace mentors: demands and benefits », *Journal of workplace learning, 15*(3), p. 105-113.

Bullough, R.V., J. Young, J.R. Birrell, D.C. Clark, M.W. Egan, L. Erickson, M. Frankovich, J. Brunetti et M. Welling (2003). « Teaching with a peer: a comparison of two models of students », *Teaching and teacher education, 19*(1), p. 57-73.

Cassada, K. et L. Kassner (2018). « Seeing is believing: Peer video coaching as professional development done with me and for me », *Contemporary issues in technology and teacher education, 18*(2), p. 416-441.

Colucci, A. (2014). « The power of peer coaching », *Educational Horizons, 92*(3), p. 6-8.

Cuerrier, C. (2003). *Répertoire de base – Collection Mentorat*, Québec, Fondation de l'entrepreneurship.

Desimone, L.M., et K. Pak (2017). « Instructional coaching as high-quality professional development », *Theory Into Practice, 56*(1), p. 3-12.

Dumoulin, M.-J. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentoral,* Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Gagnon, C. (2020). « L'accompagnement des élèves dans le cadre des stages : un processus en trois temps », dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 315-336.

Gagnon, C. et A. Rousseau (2010). « Accompagnement des nouveaux enseignants en FP : fantasme ou réalité? », *Formation et profession, 17*(2), p. 13-16.

Gawande, A. (2011). « Personal best: Top athletes and singers have coaches. Should you? », *The New Yorker*, 3 octobre, <p://http://www.newyorker.com/magazine/2011/10/03/personal-best>, consulté le 8 juin 2020.

Gendron, M. et G. Gosselin (2002). *Jouer son rôle de coach. Pour une alliance entre apprentissage et performance*, Montréal, Les publications CFC.

Guignon, S. (2006). *Des savoirs pratiques construits à partir de récits d'intervention de coachs en entreprise*, Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec.

Grimm, E.D., T. Kaufman et D. Doty (2014). « Rethinking Classroom. Flipped peer observation leads to job-embedded teacher learning », *Educational leadership, may 2014*, p. 24-29.

Hollywood, K.G., D. A. Blaess, C. Santin et L. Bloom (2016). « Holistic mentoring and coaching to sustain organizational change and innovation », *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership, 2*(1), p. 32-46.

Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*, Montréal, Méridien.

Kovalchuk, V. et I. Vorotnykova (2017). « E-coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education », *Turkish online journal of distance education, 18*(3), p. 214-227.

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2002). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lu, H.L. (2010). « Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature », *Teaching and teacher education, 26*(4), p. 748-753.

Martineau, S. et J. Mukamurera (2012). « Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement », *Phronesis, 1*(2), p. 45-62.

Moussay, S., J. Méard et R. Étienne (2011). « Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficience », *Revue des sciences de l'éducation, 37*(1), p. 105–128, doi : https://doi.org/10.7202/1007668ar

Patti, J., A.A. Holzer, R. Stern et M.A. Brackett (2012). « Personal, professional coaching: Transforming professional development for teacher and administrative leaders », *Journal of leadership education, 11*(1), p. 263-274.

Paul, M. (2002). « L'accompagnement : une nébuleuse », *Éducation permanente, 153*(4), p. 43-56.

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

Paul, M. (2009a). « L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique », dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 613-646.

Paul, M. (2009b). « Accompagnement », *Recherche et formation, 62*, p. 92-107.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Roy, S. (2015). *Accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec*, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Schön, D.A. (1992). « The theory of inquiry: Dewey's legacy to education », *Curriculum Inquiry, 22*(2), p. 119-139.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon), Montréal, Logiques.

Tochon, F.V. (2003). *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*, Paris, Presses Universitaires de France.

Topping, K.J. (2005). « Trends in peer learning », *Educational Psychology, 25*(6), p. 631-645.

Verret, C. (2005). *La rétroaction*, Document inédit, Université de Sherbrooke.

Vivegnis, I. (2010). *Accompagnement des enseignants débutants : les compétences du compagnon à l'insertion,* Mémoire de maîtrise, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership,* 5e éd., Boston, Nicholas Brealey.

Zwart, R.C., T. Wubbels, S. Bolhuis et T.C. Bergen. (2008). « Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences », *Teaching and teacher education, 24*(4), p. 982-1002.

Chapitre 8
Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants

Line Massé, Josianne Caron, Claudia Gagnon,
Marie-Pierre Fortier et Aude Gagnon-Tremblay

QUESTIONS CLÉS

- **Sur quels fondements se basent les communautés d'apprenants?**
- **Quels sont les principaux dispositifs qui s'appuient sur les communautés d'apprenants?**
- **Comment mettre en œuvre des communautés d'apprenants et s'assurer de leur succès?**

Différentes appellations sont utilisées pour désigner les communautés d'apprenants mises en place pour favoriser le développement professionnel des différents acteurs du milieu scolaire : communauté de pratique, groupe d'analyse des pratiques, communauté d'apprentissage, communauté d'apprentissage professionnelle, cercle d'apprentissage, groupe de codéveloppement professionnel, pour ne nommer que celles-là. Quelles qu'en soient l'appellation et la modalité de mise en œuvre, la dimension communautaire demeure l'un des aspects centraux de ces formes de travail (Leclerc et Labelle, 2013). Dans tous les cas, celles-ci désignent un groupe de personnes qui se rassemblent afin de partager entre elles et d'apprendre les unes des autres dans un champ de savoirs ou de pratiques. Les communautés d'apprenants se différencient des comités de travail, mandatés pour remplir une tâche précise en réponse à une demande institutionnelle, ou des communautés d'intérêts, qui se composent d'individus directement ou indirectement touchés par un problème commun cherchant à le comprendre et à l'interpréter, en vue de le résoudre. Bien plus que de simples groupes de discussion informels visant le partage d'expériences professionnelles, les communautés d'apprenants s'organisent

autour d'une démarche d'amélioration du savoir-agir compétent ou des compétences professionnelles, et ce, à partir de discussions constructives. Après avoir brièvement exposé les principaux fondements de ces dispositifs, les principales modalités de communautés d'apprenants répertoriées et les composantes liées à leur mise en œuvre sont présentées. Elles sont suivies d'une discussion des conditions liées au succès de ces dispositifs.

8.1 Les fondements

Bien que leur forme et leur contexte d'utilisation varient, les communautés d'apprenants partagent certaines croyances et valeurs fondamentales (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Elles s'inscrivent dans des courants pédagogiques comme l'apprentissage expérientiel et le socioconstructivisme.

8.1.1 L'apprentissage expérientiel

D'une part, l'apprentissage expérientiel renvoie à la conception de Dewey (1859-1952) selon laquelle **apprendre, c'est réfléchir sur l'expérience**. Selon cette conception, la construction du savoir se fait à partir de l'expérience, suivant une démarche inductive et réflexive, ce qui place l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage (Ménard, 2016). D'autre part, l'apprentissage expérientiel renvoie à un processus qui permet à l'apprenant de faire des liens entre pratique et théorie. Le cycle de Kolb (1984) présente l'apprentissage expérientiel en quatre phases (Bourassa, Serre et Ross, 1999; Stoloff, Spallanzani et Brunelle, 2016). La première phase concerne **l'expérience concrète** qui a été vécue par un apprenant et qui est exposée par celui-ci comme point de départ. La deuxième phase est l'**observation réfléchie;** elle invite l'apprenant à donner du sens

aux différentes informations qu'il recueille en cours d'expérience. La troisième phase est la **conceptualisation abstraite,** qui vise la compréhension de l'expérience vécue en fournissant une explication, des conclusions ou une hypothèse, et ce, en ayant des référents issus de la pratique et de la théorie. La quatrième, nommée **expérimentation active ou extension**, vise la réutilisation de l'apprentissage dans des situations nouvelles et la transformation de la réalité. Selon Ménard (2016), c'est lors de cette dernière phase que l'apprenant met en œuvre un concept, ou une idée innovante, qu'il vérifie une hypothèse ou des enjeux. Or, il est dit que

> pour donner ses fruits, la réflexion à laquelle l'exercice d'analyse donne lieu doit être ancrée dans la pratique et l'expérience, être confrontée au regard des collègues et être mise en lien avec des modèles et notions théoriques. Cette distanciation aide le sujet à reconstruire le sens de son expérience, à consolider ou nuancer certaines représentations qu'il a de lui-même et du réel, à mieux comprendre ce qui conditionne son action et à sortir de ses routines en élargissant le registre des stratégies pouvant être considérées dans son intervention. […] Les défis de l'exercice sont de guider les membres vers une position de parole engagée afin d'éviter les glissements vers la rationalisation et l'autojustification, mais d'aller au-delà de l'expérience vécue du sujet (Leclerc, Bourassa et Filteau, 2010, p. 11-12).

8.1.2 L'approche socioconstructiviste

L'idée selon laquelle les membres d'un groupe progressent sur le plan professionnel en apprenant les uns des autres est fortement liée à l'approche socioconstructiviste. Celle-ci se concrétise notamment par l'établissement et le maintien d'un climat collaboratif au service du développement de chacun des apprenants d'une communauté, dont l'engagement peut se manifester selon deux principes : les participants utilisent et se partagent des connaissances et ils génèrent des connaissances dans une forme de construction collective (Caron, 2019; Lieberman et Miller, 2011). Ce deuxième principe s'appuie sur la volonté des membres d'analyser leurs pratiques, d'expérimenter de nouvelles idées et de réfléchir à la mise en œuvre d'innovations. Les participants cherchent alors à comprendre ce qui fonctionne dans leurs pratiques et établissent ensemble les raisons pour lesquelles ils jugent que ces dernières sont pertinentes ou à bonifier. Ainsi, l'apprentissage de tous dépend de la participation active de chaque membre, dépassant l'écoute ou la simple observation (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Une participation dite active est atteinte lorsqu'un membre communique ses idées à l'oral ou à l'écrit, accepte de confronter ses idées et ses connaissances avec celles de ses pairs, établit des liens entre des connaissances et des situations et participe à la recherche collective de solutions (Larouche, Biron et Vaillancourt, 2019; Rioux-Dolan, 2004). Il importe de souligner que les interventions des participants peuvent varier en fonction de leurs connaissances, du développement de leurs compétences professionnelles, mais aussi du contexte. En ce sens, les apprenants peuvent devenir tantôt porteurs et tantôt demandeurs de connaissances ou d'expérience (Cristol, 2017).

8.2 Les principaux dispositifs

Nous présentons sommairement les principales modalités répertoriées dans la littérature scientifique relativement aux communautés d'apprenants et illustrons chacune d'elles par un exemple.

8.2.1 Les communautés de pratiques

Les communautés de pratiques, l'un des dispositifs les plus étudiés dans la littérature, visent le transfert et la production de connaissances et de savoirs en lien avec le champ de pratique partagé par ses membres. Wenger (2011) les définit comme un groupe de personnes partageant des connaissances et des expériences relatives au travail afin d'améliorer leurs pratiques, de réduire l'isolement et de surmonter les défis rencontrés dans leur champ de pratique. Ces communautés se basent sur un processus collaboratif plutôt informel entre des personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle. Wenger (2011) établit trois caractéristiques typiques de ces communautés :

1) Un domaine d'intérêt, un répertoire de connaissances (concepts, outils, méthodes, etc.) ou un ensemble de problèmes communs ;

2) Un partage de pratiques ou de connaissances ;

3) Des activités réalisées ensemble pour atteindre un but commun.

Selon Leclerc et Labelle (2013), le partage au sein de la communauté favorise « l'acquisition de nouvelles connaissances,

tout en construisant un sens commun et un sentiment d'appartenance » (p. 3). L'encadré 8.1 illustre un exemple de communautés de pratiques.

ENCADRÉ 8.1

Bélanger, Gagné, Janosz, Archambault et Fahrni (2019) mettent en place, dans une approche systémique, des communautés de pratiques professionnelles. Ces communautés réunissent des membres en trois paliers : (1) des dirigeants de centres de services scolaires [CSS]; (2) des directions et directions adjointes d'établissements scolaires; et (3) des enseignants et employés de ces établissements. Par la mise en place de ces communautés, les auteurs souhaitent promouvoir auprès des directions d'établissement (palier 2) le leadership pédagogique nécessaire à développer une école inclusive engageant de manière collaborative ses acteurs (palier 3) pour répondre aux besoins de tous les élèves. Ce faisant, ils s'intéressent particulièrement au rôle des directions d'établissement, soutenues par les dirigeants de CSS (palier 1), dans le processus menant à une culture et à des pratiques inclusives. Dans le contexte de l'étude, des dirigeants de CSS et des directeurs retraités coordonnent et animent neuf communautés de directions de CSS et plus de 150 communautés de directions d'établissement, respectivement. Majoritairement volontaires, les membres de ces communautés partagent un intérêt commun, proviennent d'une même région ou travaillent dans un même ordre d'enseignement. L'évaluation de cette modalité de développement professionnel implique 18 CSS, dont huit se sont prêtés au jeu d'une évaluation plus approfondie. La première année d'évaluation révèle notamment que la participation à une communauté conduit les dirigeants de CSS et les directions d'établissement à vouloir collaborer davantage pour partager des pratiques, résoudre des problèmes et s'entraider. Ce temps d'arrêt en rencontre s'avère propice à réfléchir sur la pédagogie et la collaboration. Il opère même, chez certains, un changement de posture de gestionnaire favorisant des rapports plus horizontaux et moins hiérarchiques entre le CSS et les écoles et au sein de celles-ci. Enfin, l'évaluation cerne quatre catégories de conditions aidant/nuisant à la mise en place de ces communautés : 1) l'expérience antérieure dans une communauté; 2) les caractéristiques de la communauté; (3) le climat relationnel; et (4) le soutien reçu.

8.2.2 Les groupes d'analyse de pratiques

Les groupes d'analyse de pratiques regroupent habituellement des membres désirant améliorer une même pratique professionnelle. Dans le cadre de ce dispositif, chaque participant devient un praticien réflexif qui s'appuie, dans la planification de ses interventions, sur une analyse de ses pratiques antérieures, ainsi que sur les connaissances construites tout au long de son expérience (Perrenoud, 2010). Le praticien réflexif passe souvent d'une réflexion dans l'action, orientée vers l'efficacité professionnelle, à une réflexion après l'action, centrée davantage sur la compréhension de son expérience et la construction de nouvelles connaissances (Schön, 1983). Selon Grossmann (2009), les groupes d'analyses des pratiques peuvent avoir des visées distinctes :

> observer des gestes pour adapter des pratiques [p. ex. observer un extrait d'une séance d'enseignement pour analyser ce que l'enseignant aurait pu faire pour engager cognitivement l'ensemble des élèves], expliciter des opérations pour développer des pratiques [p. ex. l'intervenant relate les actions qu'il entreprend avec un élève pour créer une alliance éducative] ou élucider des relations pour dégager des pratiques [p. ex. analyser des incidents critiques pour comprendre les éléments en jeu] (p. 771).

Connac (2015) rapporte trois composantes à analyser de l'expérience : « l'acteur, le contexte (social, matériel, institutionnel, symbolique, etc.), et l'action en situation » (p. 15). La pratique visée peut être :

- Relatée par un des membres qui en est le protagoniste;

- Observée et rapportée par un autre membre;
- Filmée et visionnée par la suite à partir d'extraits choisis par le protagoniste ou par l'animateur du groupe.

L'analyse de la pratique peut s'effectuer librement en groupe, à l'aide de questions posées par un animateur selon un canevas d'analyse établi ou selon un processus rigoureux d'analyse de la situation vécue par le participant tel que la conversation critique (Brookfield, 2012), l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003), la méthode d'entraide par les pairs (Porter, 2000) ou l'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). L'encadré 8.2 illustre un exemple de groupe d'analyse de pratiques.

ENCADRÉ 8.2

Dans le cadre d'une recherche doctorale (Caron, 2019), des enseignantes associées, accueillant dans leur classe une stagiaire, se réunissent trois fois pendant le stage de quatre mois pour des rencontres de sept à huit heures (journées complètes). Durant ces rencontres se déroule l'autoconfrontation croisée en groupe. Les rencontres comportent des périodes d'échanges et d'interactions animées au cours desquelles chaque membre du groupe peut proposer sa propre compréhension et son analyse des pratiques et des intentions d'utilisation de connaissances issues de la recherche durant le stage, soit l'objet de la recherche menée. Ces rencontres se déroulent de la manière suivante : d'abord, l'animateur invite à tour de rôle chaque enseignante associée à décrire ses pratiques vidéoscopées d'encadrement de stagiaire et à verbaliser ses intentions devant le groupe à partir du visionnement d'extraits vidéo qu'elle a elle-même sélectionnés. Par la suite, les enseignantes sont invitées à échanger au sujet des situations visionnées. Ces échanges permettent de décrire en profondeur les pratiques et les intentions d'encadrement de stagiaires relativement à l'usage des connaissances, de prendre du recul par rapport à celles-ci, de proposer des axes d'action. Entre elles, les enseignantes associées peuvent commenter, se questionner, porter un jugement et coconstruire. Par exemple, elles peuvent poser des questions ouvertes comme:

Quelle situation préoccupe ta stagiaire? Quels sont ses besoins de formation prioritaires relativement à la réussite des élèves? Comment aider la stagiaire à faire un lien entre son problème, la lecture d'un article scientifique et l'un de ses cours à l'université? Elles peuvent également fournir des commentaires constructifs : c*es connaissances issues de la recherche pourraient être utilisées pour aider une stagiaire éprouvant une difficulté de gestion de classe. Il faut dépister tôt les difficultés. Cette façon de faire est inspirante parce qu'elle rend la stagiaire autonome dans son propre repérage de connaissances issues de la recherche. Or, je suggère de lui faire lire la partie méthodologique de cet article scientifique en éducation.*

8.2.3 Les communautés d'apprentissage et les communautés d'apprentissage professionnelles

Les communautés d'apprentissage reposent sur un mécanisme plus formel. Ces dernières regroupent des individus qui collaborent durant un temps limité afin d'améliorer des pratiques ou d'accomplir une tâche, par exemple la mise en place d'un dispositif pédagogique afin de favoriser le bien-être et la réussite des élèves en contexte de diversité. Ces communautés visent le développement de la pratique visée, l'acquisition d'un savoir collectif et individuel, la quête de sens et le soutien entre collègues (Leclerc et Labelle, 2013). Les communautés d'apprentissage professionnelles, pour leur part, sont très semblables aux communautés d'apprentissage. Si elles visent d'abord l'amélioration des pratiques de leurs membres, ces communautés veillent également à ce que leurs travaux aient des retombées concrètes sur l'apprentissage et la réussite des élèves (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Les communautés d'apprentissage professionnelles constituent un mode de fonctionnement des écoles, qui mise sur la collaboration de tous les intervenants pour entreprendre collectivement des activités et des réflexions dans un but commun, soit celui d'améliorer continuellement leurs connaissances et leurs compétences en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves (Leclerc

et Labelle, 2013). Dufour, Dufour, Eaker, Many et Mattos (2019) relèvent trois idées maîtresses qui sous-tendent les communautés d'apprentissage professionnelles :

1) L'accent sur les apprentissages : les membres ont pour mission de s'assurer que tous les élèves atteignent des niveaux d'apprentissage élevés;

2) Une culture collaborative et une responsabilité collective : pour atteindre la mission éducative, « tous les membres doivent travailler de façon collaborative et assumer collectivement la responsabilité de la réussite de chaque élève » (p. 16);

3) Une orientation axée sur les résultats : les membres recueillent des données sur les apprentissages effectifs des élèves ; établissent des objectifs mesurables d'amélioration des apprentissages des élèves ; recherchent ensemble les stratégies les plus efficaces pour atteindre les objectifs selon les forces et les difficultés observées et les mettent en œuvre ; recueillent à nouveau des données sur les apprentissages réalisés, analysent les résultats obtenus afin de déterminer l'efficacité des mesures en place et appliquent les nouvelles connaissances acquises au prochain cycle d'amélioration continue.

L'encadré 8.3 illustre un exemple de communauté d'apprentissage professionnelle.

ENCADRÉ 8.3

Leclerc, Dumouchel et De Grandpré (2015) mettent en lien le travail en communautés d'apprentissage professionnelles et l'organisation scolaire dans trois milieux : 1) une communauté, dans une école primaire, formée de 1

direction, 16 enseignants, 2 orthopédagogues et 1 conseillère pédagogique; 2) une communauté, dans un secteur d'adaptation scolaire d'une école secondaire, formée de 1 direction d'école, 1 direction adjointe et 8 enseignants; 3) une communauté, dans des centres de formation générale des adultes [FGA], formée de 1 direction, 1 direction adjointe, 8 enseignants, 1 orthopédagogue et 1 conseillère pédagogique. Ces trois milieux visent à accroître les apprentissages en lecture chez leurs élèves. De manière générale, les résultats de la recherche portent sur des éléments importants pour l'implantation de ce dispositif à ces ordres d'enseignement. En voici quelques exemples : alors que les trois milieux soutiennent l'implantation de ce dispositif, il s'est avéré difficile de constituer des équipes où les membres trouvaient des intérêts communs au secondaire et en FGA, étant donné les profils hétérogènes des élèves, les divers programmes et cheminements offerts et le grand roulement de personnel. Partout, le fait de dégager une personne-ressource pour planifier les rencontres s'est montré essentiel, tout comme l'attribution d'un espace virtuel/physique pour échanger et stocker les outils et le matériel. Le temps de libération du personnel a permis le bon fonctionnement des communautés, mais a présenté un défi au secondaire et en FGA où la modification des horaires se veut moins flexible qu'au primaire. Enfin, l'appui sur les données d'observation fait partie, au bout de trois ans, de la culture au primaire et en FGA. Les membres sont guidés par un comité orientant ou de pilotage avec comme principe directeur le leadership partagé. Ensemble, ils parviennent à analyser des données et des situations de classe pour une harmonisation des pratiques.

8.2.4 Les groupes de codéveloppement professionnel

Très similaires aux groupes d'analyse des pratiques, les groupes de codéveloppement professionnel visent à améliorer la pratique professionnelle en misant sur le groupe et les interactions entre ses membres à partir d'une démarche structurée de réflexion sur l'action (Payette et Champagne, 2010). Par la mise à profit de la dimension sociale, le codéveloppement vise une meilleure maîtrise de l'agir professionnel et suppose une compréhension approfondie de situations vécues afin d'entrevoir des pistes d'action appropriées (Payette et Champagne, 2010). Toutefois, les activités de codéveloppement professionnel ne se limitent pas à l'analyse des pratiques. Elles incluent aussi des

occasions de partage sur des savoirs pratiques ou des connaissances théoriques (p. ex., échanges sur des activités professionnelles, lectures ou participation à des formations). Les activités du groupe ont pour but d'identifier une situation préoccupante anticipée ou vécue, de l'expliciter, de la comprendre à l'aide de connaissances issues de l'expérience et de la recherche et de préparer des interventions (Caron, 2019). Une des particularités de ce dispositif réside dans l'établissement d'un contrat de consultation par le membre (porteur ou narrateur) qui soumet une situation aux autres membres (consultants) : le porteur doit établir clairement le but de la consultation (Vandercleyen, 2019). Les consultants aident le porteur à trouver des réponses à sa question ou à son besoin. Ces groupes sont animés par un accompagnateur, qui partage l'activité professionnelle commune au groupe, avec une expertise parfois supérieure aux autres membres. L'animateur se centre autant sur le processus que sur le contenu et aide le groupe à cheminer vers l'atteinte de ses objectifs (Payette et Champagne, 2010). Payette et Champagne (2010) proposent une démarche en six étapes pour le déroulement de la consultation résumées par Vandercleyen (2019, p. 24) :

1) Exposé d'une situation professionnelle vécue par un des participants (le porteur);

2) Demande de clarification de la situation par les membres du groupe (consultants);

3) Identification d'un contrat avec le groupe qui répond au besoin du porteur;

4) Analyse de la situation par les consultants (échanges, suggestions);

5) Synthèse et pistes d'action par le porteur;

6) Évaluation de la démarche et bilan des apprentissages par l'ensemble des participants.

L'encadré 8.4 illustre un exemple de groupe de codéveloppement professionnel.

ENCADRÉ 8.4

Un groupe de codéveloppement professionnel a été mis en place dans un centre de formation professionnelle avec des conseillers pédagogiques (CP), qui accompagnent les nouveaux enseignants (Gagnon, 2019). Dans le contexte, cinq CP ont participé à cinq rencontres d'environ trois heures chacune de codéveloppement au cours d'une année. Suivant la méthode de Cody, Cividini et Truchon Tremblay (2017), il s'agissait d'un groupe de codéveloppement professionnel accompagné qui, tout en misant « sur les interactions entre les participants pour améliorer leur pratique professionnelle […], permet […] de se former, de se développer professionnellement en apprenant les uns des autres et en profitant de l'expertise des chercheurs accompagnateurs » (p. 2). Le groupe a suivi les six étapes proposées par Payette et Champagne (2010). Les CP ont été amenés à discuter et à réfléchir autour de situations qu'ils avaient vécues dans le cadre de l'accompagnement d'un nouvel enseignant également étudiant au Baccalauréat en enseignement professionnel. La situation choisie par le CP « porteur » devait correspondre, pour celui-ci, à une situation problématique ou être considérée comme un défi. Ces situations étaient ensuite analysées par les CP afin de mieux comprendre ce qui s'est passé et d'envisager d'autres façons de faire si une situation similaire venait à se produire. Parmi les résultats de la recherche, les CP ont indiqué que leur participation à ce groupe de codéveloppement professionnel a permis de prendre une distance et d'avoir une vision plus globale sur les situations; de prendre conscience de leurs façons de faire et d'autres façons de procéder; d'acquérir une plus grande confiance en leur pratique et de se développer professionnellement; d'avoir une meilleure connaissance de leurs collègues et de consolider leur équipe de travail; d'atteindre une certaine cohérence dans leurs pratiques ou de s'assurer de travailler dans le même sens; d'identifier des personnes vers qui se tourner pour avoir un regard spécifique sur une situation.

8.3 Les composantes et les stratégies liées à leur mise en œuvre

Nous présentons maintenant les principales composantes liées à la mise en œuvre des communautés d'apprenants.

8.3.1 La composition et la dynamique du groupe

À l'exception des contextes de formation initiale (Grossmann, 2009), un consensus se dégage sur l'importance d'une participation volontaire des membres du groupe (Vangrieken, Meredith, Packer et Kyndt, 2017). En effet, le désir des membres de collaborer et de vivre un échange sur leur expérience professionnelle, leur participation active et leur satisfaction apparaissent plus élevés lorsque la participation est volontaire que lorsque celle-ci est mandatée (Vangrieken *et al.*, 2017). Afin de favoriser un climat de confiance à l'intérieur des groupes, les membres doivent également partager une vision, des valeurs, des buts et des intérêts. Selon le Comité d'étude sur les communautés d'apprentissage professionnelles (2011), il ne devrait pas y avoir trop de disparités entre les établissements de provenance ni entre les positions hiérarchiques dans l'organisation. Par ailleurs, les conflits de personnalités, l'hétérogénéité des expertises (p. ex., matières enseignées, champs d'activités professionnelles) ainsi que les différences de croyances à propos de l'éducation semblent nuire au fonctionnement des communautés (Vangrieken *et al.*, 2017). En ce qui concerne les années d'expérience des membres, il n'y a pas de consensus à ce sujet. Alors qu'une étude rapporte que les membres plus expérimentés peuvent vivre une certaine frustration (Jones, Gardner, Robertson et Robert, 2013), d'autres rapportent plutôt qu'ils profitent des connaissances plus actuelles

des membres plus jeunes (Gosselin, Cloutier, Athus, Fortier, Massé, Plante, Hamelin, Pilon et Lamarche, 2019; Mak et Pun, 2015).

Quant au nombre idéal de participants, il varie selon la forme des communautés. Dans les communautés entièrement virtuelles qui comportent surtout des activités asynchrones, le nombre de membres est habituellement illimité (McLoughlin, Patel, O'Callaghan et Reeves, 2018), alors que dans les autres types de communautés, où les activités collaboratives sont plus importantes, on recommande de restreindre le nombre de participants à environ dix afin de favoriser les échanges, la participation active de chacun ainsi que l'établissement d'un climat de confiance (Sharmahd, Peeters et Bushati, 2018). Dans le cas des communautés d'apprentissage professionnelles, lorsque l'équipe-école est très imposante, on propose de diviser les membres en sous-équipes collaboratives (Dufour *et al.*, 2019).

8.3.2 L'animation

La présence d'un facilitateur ou d'un animateur semble cruciale, quelle que soit la modalité mise en place (McLoughlin *et al.*, 2018; Vangrieken *et al.*, 2017). Celui-ci doit à la fois gérer les enjeux politiques (en lien avec les besoins de l'organisation) et opérationnels (recrutement des participants, planification des rencontres, logistique, etc.), l'animation des rencontres et le coaching des participants. Il ne semble pas y avoir de différence dans la dynamique du groupe selon que l'animateur soit choisi ou non par les membres. L'important semble être ses capacités d'animateur, le leadership partagé adopté, la crédibilité auprès des autres membres et l'absence de conflit de rôle, c'est-à-dire de relation hiérarchique de pouvoir sur les participants (Vangrieken *et al.*, 2017). La nécessité pour l'animateur de posséder une expertise de contenu par rapport à la thématique abordée ne

ressort pas comme une condition essentielle à la mise en œuvre de communautés, et ce, bien que le recours à des experts de contenu, au besoin, puisse faire progresser plus rapidement les travaux des membres (Bélanger *et al.*, 2019; Vangrieken *et al.*, 2017), en particulier dans le cas des communautés virtuelles (McLoughlin *et al.*, 2018). L'animateur est expert du processus et, s'il est également expert du contenu, il peut enrichir la réflexion par des apports théoriques et des propositions de lecture. Dans ce cas, il doit veiller à ne pas prendre trop de place (Payette et Champagne, 2010). L'animateur n'a pas forcément à agir à titre d'expert. C'est la compréhension collective des situations professionnelles et de l'agir qui prévaut. Les membres d'un groupe sont considérés comme des personnes autonomes et responsables (Beauvais, 2007). À cet égard, l'animation peut être discrète, voire effacée. Contrairement aux membres qui parlent de leurs pratiques et des intentions qui les sous-tendent, l'engagement de l'animateur peut se traduire par l'écoute, le questionnement, le silence et le retrait (Beauvais, 2007; Caron, 2019). La qualité de l'animation est grandement influencée par le temps accordé à cette tâche par l'animateur (Dufour, 2013) ainsi que par la formation ou l'accompagnement reçu (Lafranchise, Paquet, Gagné et Cadec, 2019). Lafranchise et ses collègues (2019) relèvent différentes compétences recherchées chez les animateurs, notamment celles relatives aux habiletés de communication. Les animateurs devraient être en mesure d'assurer le bon fonctionnement du groupe et des apprentissages, le pilotage des activités de résolution de problèmes, la régulation des relations dans le groupe et l'engagement du groupe dans la démarche réflexive.

8.3.3 Le leadership partagé

Le leadership partagé au sein des communautés favorise une participation active, une prise de responsabilités et un engagement des membres (Hord et Sommers, 2008; Vangrieken *et al.*, 2017), et cela, particulièrement lorsque les directions d'école participent à la communauté avec les autres membres du personnel (Owen, 2014). Luc (2010, p. 7) définit le leadership partagé comme un « processus d'influence réciproque entre des personnes mobilisées pour une cause commune ». Plutôt que de miser sur un seul individu leader, ce processus vise la collaboration entre les membres en vue du partage des ressources de chacun, et ce, dans le but de répartir les responsabilités pour atteindre un objectif commun. Il s'agit de s'éloigner d'une relation asymétrique entre le leader et les membres afin de favoriser une vision partagée et une prise de décision commune (Vangrieken *et al.*, 2017). Dans le cas spécifique des communautés d'apprentissage professionnelles, le leadership partagé s'exerce particulièrement par les directions d'école, qui doivent s'engager à partager leur leadership avec les autres membres du personnel scolaire en leur donnant des occasions d'exercer leur propre leadership, de prendre part aux décisions ou d'assumer des responsabilités (Leclerc et Moreau, 2011).

8.3.4 Les rôles et les responsabilités des membres

En cohérence avec l'approche socioconstructiviste et au regard de l'engagement mutuel, tous les participants doivent s'impliquer à l'intérieur des communautés en partageant leurs connaissances et leurs compétences avec les autres membres afin de les faire bénéficier de leurs savoirs et de leur expertise pour l'intérêt commun du groupe (Daele, 2009). De plus, pour assurer

un fonctionnement optimal du groupe, les rôles des membres se doivent d'être clairement définis et les responsabilités partagées entre eux de manière à atteindre les objectifs communs et les buts individuels de chacun sur le plan du développement professionnel. À titre d'exemple, les rôles et les responsabilités des membres de groupes de développement professionnel de psychoéducateurs œuvrant au sein d'un même centre de services scolaire ont été définis de la manière suivante (Gosselin *et al.*, 2019) :

- Participer au choix des objectifs communs;
- Se fixer un ou des objectifs personnels liés à son propre développement professionnel et aux objectifs du groupe;
- Contribuer aux échanges lors des rencontres;
- Contribuer à la bonne marche du groupe et au maintien d'un climat positif;
- S'engager à travailler à l'atteinte des objectifs communs;
- Respecter le code et les procédures établis;
- Respecter ses rôles et ses responsabilités;
- Participer à la prise de décision;
- Contribuer au travail du groupe par la participation à d'autres comités au sein de l'organisation et par le partage d'informations et de contenu;
- Contribuer à la diffusion du travail du groupe au sein de l'organisation et à l'extérieur;

- Consulter et alimenter le contenu de la communauté virtuelle par le dépôt de documents pertinents;

- Tenir un journal de bord ou prendre des notes entre les rencontres afin de voir son cheminement à la suite des interventions expérimentées ;

- Reconnaître les contributions des autres.

Dans le cas plus spécifique de groupes travaillant spécifiquement en analyse des pratiques, Payette et Champagne (2010) attribuent des rôles et des responsabilités spécifiques aux participants. Ainsi, les « porteurs », ou ceux qui exposent une situation vécue pour laquelle ils sollicitent l'aide des autres participants, doivent se préparer à la rencontre; faire une présentation efficace de la situation; clarifier ses attentes ou son besoin à l'égard du groupe; susciter une attitude empathique en exprimant ses sentiments au sujet de la situation; accueillir l'information et les suggestions qui lui sont fournies; mettre en action les solutions retenues après la séance; rendre compte de ce qu'ils ont mis en œuvre depuis leur consultation lors de la rencontre subséquente du groupe. À travers ce processus, les porteurs « apprennent à s'aider eux-mêmes, et […] ainsi non seulement ils satisfont leurs besoins actuels, mais ils apprennent également comment satisfaire leurs besoins futurs » (Payette et Champagne, 2010, p. 102). Quant aux « consultants », ils doivent écouter la personne qui expose sa situation avec toutes leurs capacités perceptuelles, en étant « attentif[s] à ce que l'autre dit, à la manière dont il le dit et à ce qu'il ne dit pas » (Payette et Champagne, 2010, p. 109). Ils doivent respecter le rythme du porteur et éviter de l'interrompre, poser de bonnes questions, fournir des informations pertinentes, le soutenir émotivement, lui offrir des conseils, l'aider à imaginer des hypothèses d'action, faire confiance au groupe et reconnaître que le meilleur expert de la situation, c'est lui.

8.3.5 Le choix de la thématique traitée et la détermination des objectifs

Dans l'ensemble des communautés d'apprenants, la participation des membres au choix des thématiques traitées reste cruciale. Pour qu'ils se sentent interpelés, les apprenants ont besoin de faire entendre leurs préoccupations et de coconstruire leurs savoirs à partir de celles-ci. Tirées d'un partage de difficultés anticipées ou vécues au sein d'un groupe, des thématiques à approfondir se dessinent (Caron, 2019). Cet approfondissement vise notamment à favoriser le bien-être et la réussite des élèves en contexte de diversité. Dans l'esprit d'un travail collaboratif teinté par l'interdépendance, chaque participant engagé dans la communauté influence la détermination des objectifs poursuivis (Larouche, Biron et Vaillancourt, 2019).

8.3.6 Les activités qui peuvent être menées

Différentes activités peuvent être utilisées menées par les membres des communautés en vue d'atteindre leurs objectifs de développement professionnel. Voici les principales activités répertoriées (Massé et Couture, 2016; Vangrieken *et al.*, 2017; Wenger, 2011) :

- Analyse des pratiques : Un des membres présente une situation concrète vécue et les pratiques utilisées. La situation est analysée en groupe afin d'en développer une meilleure compréhension et d'en tirer des voies d'actions futures pour les membres de la communauté ou de l'organisation.

- Capsules de formation : Selon les besoins exprimés par les participants, des capsules de formation sont offertes par un des membres de la communauté ou par une personne-ressource.

- Cartes des connaissances et identification des lacunes : Les membres font la synthèse des connaissances qu'ils possèdent à propos de la thématique de la communauté et des lacunes à combler.

- Collecte et analyse de données : Les membres collectent et analysent des données à propos d'une problématique à résoudre afin de guider leurs actions futures.

- Coordination et synergie : Les membres coordonnent leurs efforts pour atteindre les objectifs communs et partagent les tâches à réaliser.

- Demande d'informations : Un des membres de la communauté fait appel aux autres membres pour obtenir des réponses à une question qu'il se pose ou des informations en lien avec une problématique vécue.

- Développement : Les membres développent ensemble des outils ou des documents en lien avec l'objectif commun.

- Discussion : Les membres discutent de moyens pouvant être mis en place pour atteindre l'objectif commun ; ils échangent informellement entre eux sur les apprentissages réalisés, partagent des informations et débattent sur les idées partagées.

- Documentation : Les membres documentent la thématique de leur communauté, échangent du matériel, des articles ou des livres, ou partagent les informations trouvées.

- Modélisation : Un ou des membres font une démonstration (ou un modelage) d'une pratique aux autres membres.

- Partage d'expériences : Les membres partagent leurs expériences en lien avec le thème de leur communauté.

- Réinvestissement : Un document, une activité, une pratique ou un outil développé en dehors du groupe est adapté pour les besoins de la communauté.

- Réutilisation des actifs : Les réalisations et les connaissances de chacun des membres sont mises en commun et réutilisées selon les besoins par certains membres dans d'autres contextes.

- Résolution de problèmes : Un processus de résolution de problèmes de groupe est animé afin de trouver des solutions à une situation problématique rencontrée par un des membres.

- Transfert des connaissances : Les membres réalisent une activité pour transférer les apprentissages réalisés à d'autres acteurs scolaires.

- Visite/prise de contact : Les membres visitent d'autres établissements scolaires ayant mis en place des pratiques liées à leur objectif commun ; ils établissent des contacts ou se créent un réseau d'échange avec d'autres communautés similaires.

8.3.7 L'organisation logistique

L'organisation logistique peut être prise en charge par un des membres de la communauté d'apprenants ou par une personne externe. L'organisation logistique consiste essentiellement à organiser les rencontres et à mettre en place les conditions nécessaires au bon fonctionnement du groupe.

Le nombre et la durée des rencontres

Le nombre de rencontres varie selon les dispositifs mis en place ainsi que les objectifs de la communauté. Les groupes d'analyse des pratiques et les groupes de codéveloppement professionnel comptent habituellement de 8 à 15 rencontres (Grossmann, 2009; Payette et Champagne, 2010). Pour ce qui est des communautés de pratique ou des communautés d'apprentissage professionnelles, il n'y a pas de nombre de rencontres spécifié, bien que leur régularité (fréquence et moment) et un calendrier clairement défini soient recommandés dans les deux cas (Dufour *et al.*, 2019). Leclerc (2012) ainsi que Payette et Champagne (2010) proposent qu'une durée de deux à trois heures maximise l'efficacité des rencontres.

Le lieu des rencontres

Quel que soit le lieu établi pour les rencontres, l'espace physique doit contribuer à faciliter les échanges et la collaboration entre les membres d'une communauté. Le lieu physique des rencontres est choisi préalablement et doit être approprié pour permettre une réunion efficace et fonctionnelle (Leclerc, 2012). La stabilité du lieu des rencontres est à privilégier afin de favoriser le rappel du lieu et le respect de l'horaire. Il n'y a pas de consensus quant au lieu le plus propice à la tenue des rencontres, car ce

dernier dépend généralement de la provenance des membres, c'est-à-dire s'ils proviennent d'un seul ou de plusieurs établissements. Lorsque la situation le permet, les rencontres tenues dans les établissements où travaillent les membres sont considérées idéales, en ce qu'elles permettent d'optimiser l'assiduité ou de maintenir le lien d'appartenance (Vangrieken *et al.*, 2017). Néanmoins, la mise en place de groupes de développement professionnel chez les psychoéducateurs d'un centre de services scolaire a révélé une difficulté inhérente au fait de se réunir sur son lieu de travail; la participation d'un psychoéducateur pouvait être interrompue alors qu'on lui demandait de quitter son groupe de développement professionnel pour répondre à des urgences dans son école (Gosselin *et al.*, 2019).

Les outils technologiques

L'utilisation d'outils technologiques n'est pas obligatoire, mais elle peut faciliter les interactions entre les membres de la communauté ainsi que le partage, la publication et l'accès aux documents. Selon le CEFRIO (2005, p. 48), les ressources technologiques peuvent jouer un rôle significatif dans « le maintien de la cohésion de la communauté malgré l'éloignement de ses membres dans le temps et l'espace ». On distingue deux catégories d'outils : ceux qui appuient l'interaction synchrone et ceux qui appuient l'interaction asynchrone (CEFRIO, 2019). Le tableau 8.1 présente une liste d'outils technologiques pouvant être utilisés selon les fonctions visées. L'utilisation de ces outils soulève toutefois des considérations éthiques, notamment concernant la sécurité et la confidentialité des données, le respect de la vie privée (p. ex., des informations échangées sur des cas d'élèves ou le droit à l'image des participants) et la propriété intellectuelle des documents déposés, qui peuvent constituer des barrières à leur utilisation (McLoughlin *et al.*, 2018). Aussi, les

membres doivent avoir une connaissance minimale des outils et de leur utilisation, sinon avoir accès à une formation, ou disposer d'un coaching ou de mentorat afin de se familiariser avec ces derniers (McLoughlin *et al.*, 2018). Dans le cadre des communautés, le recours à des outils déjà utilisés par les acteurs dans leur vie personnelle ou professionnelle favorise chez eux un plus grand sentiment d'autoefficacité et une meilleure adhésion (McLoughlin *et al.*, 2018).

Tableau 8.1
Outils technologiques utiles

Outils et fonctions	Exemples
Outils permettant des interactions synchrones	
Vidéoconférences ou visioconférences : Ces outils permettent de dialoguer avec un ou plusieurs interlocuteurs, de partager son écran, d'envoyer des documents ou des messages, etc.	Adobe Connect, ClickMeeting, Google Hangouts, GoToMeeting, Join.me, Skype, StartMeeting, Teams, Via, Zoom, Yugma.
Messageries instantanées : Ces outils permettent de dialoguer en ligne ou d'échanger des messages ou des fichiers entre plusieurs personnes.	Messenger, Skype, Snapchat, Line, Telegram, Viber Messenger, WeChat, WhatsApp.
Outils permettant des interactions asynchrones	
Babillards électroniques, forums électroniques ou listes de discussion : Ces outils permettent de diffuser des messages ou des questions et d'y obtenir des réponses en gardant le fil de la conversation.	Slack, Smart Exchange, Smart Team Works.
Calendriers électroniques : Ces outils permettent de planifier des réunions et de partager les dates fixées	Google Agenda, Google Calendar, Doodle, Outlook.

Outils et fonctions	Exemples
ainsi que les informations logistiques associées (salle, moment, etc.).	
Courriels : Ces outils permettent d'envoyer électroniquement des messages écrits et des fichiers.	Courrier, Gmail, Hotmail, Mail, Outlook.
Notes ou listes de tâches : Ces outils permettent de partager des notes ou des listes de tâches entre les membres et d'en faire le suivi.	Any. Do, Google Keep, Trello, To do.
Outils de gestion de projets en ligne : Ces outils permettent de renseigner les membres sur l'état d'avancement des travaux en cours, de partager des tâches, de donner des rétroactions sur les tâches réalisées, etc.	Basecamp, Monday.com, SharePoint, Slack, Smartsheet, Trello, Wrike.
Réseaux sociaux : Ces outils permettent le partage d'informations et de ressources ainsi que le réseautage.	Facebook, LinkedIn, Pinterest, Twitter.
Sites d'hébergement de fichiers : Ces outils permettent de partager toutes sortes de documents électroniques.	DropBox, Drupal, Google Drive, Intranet, Liferay, Seesaw, SharePoint, WordPress.
Sites d'hébergement lié à l'enseignement : Ces outils permettent le partage d'activités pédagogiques entre enseignants lorsque ceux-ci partagent l'accès à leurs plateformes d'apprentissage en ligne ou classes virtuelles respectives.	Classroom, Classe Dojo, Google class.

Source : Auteures.

Les outils de suivi et d'évaluation

Dans les communautés d'apprenants plus formelles comme les communautés d'apprentissage professionnelles, le compte-rendu (ou rapport) et le journal de bord constituent deux modalités de suivi entre les rencontres, qui favorisent l'efficacité de ces dernières (Leclerc, 2012). Le compte-rendu rapporte les conclusions émises pour chaque sujet discuté, assure l'identification des prochaines étapes du travail à réaliser et fait état des connaissances à approfondir à l'aide des écrits (professionnels ou scientifiques) ou d'un expert de contenu. Selon l'AEFO et l'ADFO (2009), les informations de base d'un compte-rendu ou d'un rapport d'équipe doivent comprendre :

- La date de la rencontre;
- Les membres présents;
- Un retour sur les expériences antérieures;
- Les objectifs de la rencontre;
- Les sujets du jour;
- Le travail à effectuer avant la prochaine rencontre;
- Des préoccupations, des réflexions et des suggestions;
- Les ressources humaines et matérielles utilisées;
- La date de la prochaine rencontre et son sujet;
- L'élément clé de la rencontre;
- Des commentaires.

Le compte-rendu favorise la stabilité d'une communauté dans le temps en la rendant plus cohérente par la remise en question des dires et des actes; en accroissant le sentiment de confiance entre ses membres par l'approbation du contenu et par sa diffusion ; en édifiant une mémoire collective à l'aide de preuves écrites du travail accompli dans un but commun; en facilitant une collaboration efficace par la description et la distribution des tâches et des échéanciers (Association des enseignantes et

enseignants franco-ontariens [AEFO] et Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes [ADFO], 2009).

Dans les groupes d'analyse des pratiques ou les groupes de codéveloppement professionnel, la rédaction d'un journal de bord individuel est recommandée afin de faire le suivi du cheminement personnel et de consigner les expériences qui seront partagées en groupe (Grossmann, 2009; Payette et Champagne, 2010). La tenue d'un journal de bord constitue une occasion d'approfondissement des savoirs et des savoir-faire en ce qu'elle garde une trace des réflexions post-rencontre, qui pourront nourrir la participation des membres aux échanges lors de la rencontre suivante (Leclerc, 2012). Un journal de bord aide à consigner les méthodes de travail collaboratif utilisées, les réussites, les défis et les besoins de l'équipe (Letor, 2009).

8.4 Les conditions de succès

Trois conditions, influençant particulièrement le succès des communautés d'apprenants, sont relevées dans les écrits :

- Le soutien des organisations scolaires;
- La composition des groupes;
- La dynamique positive basée sur la confiance et le respect entre les membres.

Le soutien des organisations scolaires (ministère, centre de services scolaire, écoles, etc.) apparaît essentiel pour le succès de la mise en œuvre des communautés d'apprenants (Vangrieken *et al.*, 2017). Ce soutien peut se traduire par l'octroi de ressources humaines nécessaires à leur mise en oeuvre, comme du temps de libération pour la participation aux rencontres de groupe, ou

encore, l'accès à des experts ou à du personnel de soutien (secrétaire, bibliothécaire, technicien en informatique, etc.). Les ressources à mobiliser peuvent également être matérielles (locaux, documents, logiciels, ordinateurs, etc.). Selon Wenger, McDermott et Snyder (2002), l'organisation scolaire a intérêt à formaliser et à reconnaître l'existence et la plus-value des communautés d'apprenants afin de favoriser son dynamisme et la mise en place d'interventions basées sur les connaissances récentes par les praticiens qui en sont utilisateurs. La visibilité et l'inclusion des communautés dépendent d'abord de la reconnaissance que lui accorde l'organisation elle-même et de la connaissance de leur existence par ses membres. La reconnaissance officielle de la part de l'organisation scolaire des communautés peut les rendre légitimes. Plus l'organisation attache de la valeur à la participation des membres, meilleur se révèle leur engagement au sein de ces communautés (Owen, 2014).

La composition des communautés et la dynamique au sein de celles-ci influencent tant leur fonctionnement que les résultats obtenus ou les retombées observées. Il est nécessaire qu'un climat d'ouverture et de soutien mutuel soit instauré afin que les membres se sentent à l'aise de discuter de leurs pratiques. Un équilibre doit être établi entre le sentiment de sécurité permettant l'ouverture et les remises en question constructives afin de créer des opportunités d'apprentissage (Vangrieken *et al.*, 2017).

Enfin, pour favoriser une dynamique positive, la confiance et le respect mutuel entre les membres sont essentiels. Selon Letor (2009), le travail de collaboration est conditionné par le climat des interactions et des rencontres entre des individus chez qui les dimensions émotionnelle et identitaire sont grandement impliquées. Un climat favorable permet aux participants de

s'exprimer ouvertement et de débattre honnêtement, tout en conservant des relations conviviales et un respect mutuel.

8.5 À retenir

Dans la perspective de favoriser le développement professionnel des différents acteurs du milieu scolaire, les communautés d'apprenants, eu égard à la modalité adoptée, permettent essentiellement aux personnes impliquées de se rassembler afin de partager entre elles et d'apprendre les unes des autres.

Fortement ancrés dans les théories de l'apprentissage expérientiel et du socioconstructivisme, les principaux dispositifs présentés dans ce chapitre permettent de s'adapter aux acteurs intéressés, notamment en fonction de leur contexte, de leurs objectifs personnels et collectifs, et des ressources disponibles. Les communautés de pratiques, les groupes d'analyse de pratiques, les communautés d'apprentissage et les communautés d'apprentissage professionnelles, ainsi que les groupes de codéveloppement professionnel constituent les principales modalités répertoriées dans la littérature et les milieux scolaires. Bien que nous ayons tenté de distinguer chaque dispositif selon ses spécificités, les frontières entre ces différents types de communautés sont poreuses. En ce sens, une certaine flexibilité existe pour chacun d'eux. Dans la réalité, plusieurs de ces dispositifs mettent en œuvre des modèles hybrides ou adaptent ceux-ci de manière à mieux répondre à leurs besoins, conduisant ainsi à la création de nouveaux dispositifs ou à de nouvelles formes de communautés d'apprenants qui s'avèrent porteurs dans la pratique. Il serait intéressant de les documenter sur le plan scientifique.

Quoi qu'il en soit, ce qui importe, c'est que les participants s'entendent sur le dispositif ou le dispositif adapté qui sera utilisé et sur les objectifs visés. En outre, le groupe doit prendre le temps de définir, d'un commun accord, les différentes composantes liées à la mise en œuvre du dispositif : la dynamique du groupe, les rôles et les responsabilités des membres, l'animation, le leadership partagé, le choix de la ou des thématiques qui seront abordées et les activités qui seront mises en place. Sur le plan logistique, le groupe doit également s'entendre sur un calendrier, sur la durée et le lieu des rencontres, et déterminer quels outils technologiques et quels outils de suivi et d'évaluation il souhaite utiliser, le cas échéant.

En bref, les communautés d'apprenants constituent des moyens intéressants et peu coûteux pour favoriser le développement professionnel des divers acteurs du milieu scolaire. Bien qu'elles puissent être adaptées à différents contextes, leur mise en œuvre ne doit pas être prise à la légère. Pour qu'elles soient efficaces et qu'elles permettent un réel engagement des personnes dans leur développement professionnel individuel et collectif, le soutien des organisations scolaires est essentiel et la dynamique du groupe doit être empreinte de confiance et de respect. Que faut-il retenir pour s'engager dans une communauté d'apprenants? Comment entrer dans le vécu de soi et des autres, avec tout ce que cela implique, pour coconstruire un savoir issu de la pratique et pour la pratique?

Le tableau 8.2 propose une synthèse des différents dispositifs présentés dans ce chapitre ainsi que quelques résultats de recherche sur les effets observés à la suite de leur mise en place quant au bien-être et à la réussite des élèves en contexte de diversité.

Tableau 8.2 *Synthèse des principaux dispositifs qui s'appuient sur les communautés d'apprenants*

Dispositifs	Communautés de pratiques	Groupes d'analyse des pratiques	Communautés d'apprentissage professionnelles	Groupes de codéveloppement professionnel
Buts poursuivis	Amélioration de la pratique; Partage des connaissances et des savoirs expérientiels; Réduction de l'isolement pour surmonter les défis rencontrés; Développement d'un sentiment d'appartenance, d'une identité personnelle, professionnelle ou communautaire.	Amélioration de la pratique professionnelle en s'appuyant sur une pratique réflexive.	Amélioration continue des résultats scolaires et de l'adaptation scolaire des élèves par le développement professionnel du personnel scolaire, en particulier celui des enseignants.	Amélioration des pratiques professionnelles; Co-formation et soutien entre collègues; Développement d'une identité professionnelle.
Membres	Personnes qui partagent un domaine d'intérêt, un répertoire de connaissances ou un ensemble de problèmes communs, mais qui ne travaillent pas nécessairement ensemble (aucune limite de participants).	Personnes qui partagent une même identité professionnelle, mais qui peuvent provenir d'établissements différents (6 à 12 participants).	Personnel scolaire d'une école (division du groupe en équipes collaboratives d'au plus 12 participants).	Personnes qui partagent une même identité professionnelle, mais qui peuvent provenir d'établissements différents (4 à 8 participants).

Dispositifs	**Communautés de pratiques**	**Groupes d'analyse des pratiques**	**Communautés d'apprentissage professionnelles**	**Groupes de codéveloppement professionnel**
Caracté-ristiques essentielles et contexte	En présentiel ou à distance; Mandat fixé par les membres; Développement flexible et organique; Leadership partagé; Personnalisation des objectifs; Participation volontaire; Animation par des membres.	En présentiel ou à distance; Mandat fixé par l'organisation, par les membres ou par l'animateur; Nombre limité de rencontres (5 à 15); Participation pas toujours volontaire; Animation par un « expert » du processus ou du contenu.	Surtout en présentiel; Mandat fixé par l'organisation ou les membres; Seul dispositif propre au milieu scolaire; Souvent sous la responsabilité d'une direction d'école, mais leadership partagé; Participation pas toujours volontaire.	En présentiel ou à distance; Mandat fixé par les membres; Nombre limité de rencontres (5 à 12); Participation volontaire; Animation par un « expert » du processus ou du contenu, ou un facilitateur; Contrat de consultation.
Temporalité	Sans limite de temps; Productions graduelles sans échéance fixe; Rencontres régulières.	Avec une limite de temps (habituellement une année scolaire).	Les chantiers se déroulent habituellement sur une année scolaire pour les équipes collaboratives, mais la communauté perdure.	Avec une limite de temps fixée par les membres ou par l'animateur; Une fois par mois environ; Étalée sur 6 à 12 mois.

Dispositifs	**Communautés de pratiques**	**Groupes d'analyse des pratiques**	**Communautés d'apprentissage professionnelles**	**Groupes de codéveloppement professionnel**
Impacts /effets	Pour les directeurs d'école : effets positifs sur les pratiques collaboratives (Bélanger *et al.*, 2019). Pour les enseignants : changements positifs des pratiques, augmentation des connaissances disciplinaires et renforcement du sentiment de compétence (Brody et Hadar, 2011; Mak et Pun, 2015; van As, 2018).	Pour les enseignants : impacts positifs sur la compréhension des besoins particuliers des élèves, sur leurs pratiques inclusives et sur leurs attitudes à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de leur réussite (Granger et Kalubi., 2014; Massé, Lanaris, Dumouchel et Tessier, 2008)	Effets positifs sur les apprentissages des élèves, l'autonomisation et les pratiques des enseignants (plus centrées sur les besoins des élèves), sur le climat collaboratif de l'école et sur le rendement scolaire des élèves (Vescio, Ross et Adam, 2008). Effets positifs sur le sentiment d'autoefficacité des enseignants en littératie, sur leurs pratiques et sur la réussite des élèves en lecture (Leclerc et Moreau, 2011; Moreau, Leclerc et Stanké, 2013). Augmentation de la responsabilisation des enseignants envers les élèves (Dionne *et al.*, 2010).	Renforcement de l'identité professionnelle, des sentiments de compétence et d'autoefficacité, et amélioration des pratiques professionnelles des participants (Bourassa et Patton, 2016).

Source : Auteurs.

POUR EN SAVOIR PLUS

Éléments d'intérêts	Références
Communautés de pratiques	• CEFRIO (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau : guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique professionnelle*, < https://cefrio.qc.ca/media/1477/guide-animation-communautes-de-pratique-intentionnelles.pdf >, consulté le 18 mai 2020.
Communautés d'apprentissage professionnelle	• Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens (AEFO) et Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) (2009). *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle*, < http://www.aefo.on.ca/images/aefo/outils-et-ressources/ressources/communautes-d-apprentissage-professionnelles/outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf > , consulté le 18 mai 2020. • Dufour, R., R. Dufour, R. Eaker, T.W. Many et M. Mattos (2019). *Apprendre par l'action : manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles*, 3e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec. • CTREQ (2014). *CAP*, CTREQ, < http://cap.ctreq.qc.ca/ >, consulté le 18 mai 2020. • Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
Groupes d'analyse des pratiques	• Grossmann, S. (2009). « Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel? », *Canadian Journal of Education, 32*(4), p. 764-796.
Groupes de développement professionnel	• Picard, F. (dir.) (2016). *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation : de l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement*, Québec, Presses de l'Université du Québec. • Payette, A. et C. Champagne (dir.) (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Références

Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens (AEFO) et Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) (2009). *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle*, < http://www.aefo.on.ca/images/aefo/outils-et-ressources/ressources/communautes-d-apprentissage-professionnelles/outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf >, consulté le 18 mai 2020.

Bélanger, J., A. Gagné, M. Janosz, I. Archambault et L. Fahrni (2019). « Des communautés de pratiques de directions d'écoles et de commissions scolaires : une voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *85*(1), p. 37-52, doi : 10.3917/nresi.085.0037

Beauvais, M. (2007). « Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière », dans C. Royer (dir.), Actes du 1er colloque international francophone sur les méthodes qualitatives sous le thème Bilan et prospectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales, *Recherches qualitatives*, *3*, p. 44-58.

Bourassa, B. et S. Patton (2016). « Le groupe de codéveloppement professionnel comme outil de professionnalisation des conseillers et conseillères en orientation », dans A. Payette et C. Champagne (dir.), *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation : de l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-60.

Bourassa, B., F. Serre et D. Ross (1999). *Apprendre de son expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Brody, D. et L. Hadar (2011). « "I speak prose and I now know it." Personal development trajectories among teacher educators in a professional development community », *Teaching & Teacher Education*, *27*(8), p. 1223-1234, doi: 10.1016/j.tate.2011.07.002

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco, Jossey-Bass.

Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.

CEFRIO. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. < https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2006424 >, consulté le 15 mars 2021.

CEFRIO (2019). *Les communautés de pratique*, < https://communaute.cefrio.qc.ca/ >, consulté le 18 mai 2020.

Clot, Y., D. Faïta, G. Fernandez et L. Scheller (2000). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, *2*(1), doi :10.4000/pistes.3833

Cody, N., M. Cividini et C. Truchon Tremblay (2017). « Dispositif de coformation pour superviseurs universitaires. Retombées pour la formation pratique à l'enseignement », *Éducation Canada, 57*(2), < https://www.edcan.ca/articles/dispositif-de-coformation-pour-superviseurs-universitaires-retombees-pour-la-formation-pratique-lenseignement/?lang=fr >, consulté le 18 mai 2020.

Comité d'étude sur les communautés d'apprentissage professionnelles (2011). *Les communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles de la Nouvelle-Écosse. Développement des capacités et organisation de l'emploi du temps*. < https://www.ednet.ns.ca/docs/plcstudycommitteereportfr.pdf >, consulté le 15 mars 2021.

Connac, S. (2015). « L'avis des acteurs des séances d'analyse de pratiques professionnelles pour les enseignants stagiaires », *Phronesis, 4*(4), p. 13-26.

Cristol, D. (2017). « Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble », *Savoirs*, *43*(1), p. 10-55, doi : 10.3917/savo.043.0009

Daele, A. (2009). « Les communautés de pratique », dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation,* Paris, Presses Universitaires de France, p. 721-730.

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

Dufour, F. (2013). *Synap.TIC : expérience d'une communauté dédiée au partage de connaissances issues de la recherche en éducation*, < http://synaptic.ctreq.qc.ca/2013/09/synap-tic-experience-dune-communaute-dediee-au-partage-de-connaissances-issues-de-la-recherche-en-education/ >, consulté le 18 mai 2020.

Dufour, R., R. Dufour, R. Eaker, T.W. Many et M. Mattos (2019). *Apprendre par l'action : manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles*, 3e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, C. (2019). « L'apport individuel et collectif AU et DU groupe de codéveloppement professionnel : une analyse à travers les différents chapeaux adoptés par des enseignants associés de la formation professionnelle », dans M.-J. Dumoulin, M. L'Hostie et F. Vandercleyen (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement de stagiaires : conditions, enjeux et perspectives,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-153.

Gosselin, A., C. Cloutier, L. Athus, M.-P. Fortier, L. Massé, M. Plante, S. Hamelin, A. Pilon et M.-A. Lamarche (2019). *Guide d'implantation des groupes de développement professionnel en psychoéducation*, < https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC644/O0001718305_CSPI_guide_final_web_19sept2019.pdf >, consulté le 18 mai 2020.

Granger, N. et J.C. Kalubi (2014). « Effets d'un dispositif d'accompagnement sur la construction identitaire des enseignants du secondaire », *Phronesis*, *3*(3), p. 25-38, doi : https://doi.org/10.7202/1026392ar

Grossmann, S. (2009). « Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel? », *Canadian Journal of Education*, *32*(4), p. 764-796.

Hord, S.M. et W.A. Sommers (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*, Thousand Oaks, Corwin Press.

Jones, M.G., G.E. Gardner, L. Robertson et S. Robert (2013). « Science professional learning communities: Beyond a singular view of teacher professional development », *Journal of Science Education*, *35*(10), p. 1756-1774, doi: 10.1080/09500693.2013.791957

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Lafranchise, N., M. Paquet, M.-J. Gagné et K. Cadec (2019). « L'accompagnement des animateurs pour optimiser les groupes de codéveloppement professionnel », dans M.-J. Dumoulin, M. L'Hostie et F. Vandercleyen (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement de stagiaires : conditions, enjeux et perspectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-180.

Larouche, H., D. Biron et J. Vaillancourt (2019). « Miser sur l'engagement mutuel pour contribuer au développement professionnel continu : le modèle d'une communauté de pratique au préscolaire (CoPP) », *Journal of Childhood Studies*, *44*(1), p. 92-110.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Leclerc, C., B. Bourassa et O. Filteau (2010). « Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles », *Éducation et francophonie, 38*(1), p. 11-32, doi: 10.7202/039977ar

Leclerc, M., C. Dumouchel et M. De Grandpré (2015). « La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire », *Formation et profession*, *23*(3), p. 85-98, doi : 10.18162/fp.2015.285

Leclerc, M. et J. Labelle (2013). « Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelles et autres types de communauté », *Éducation et francophonie*, *41*(2), p. 1-9, doi : 10.7202/1021024ar

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

Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles, De Boeck.

Lieberman, A. et L. Miller (2011). « Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms », *Journal of Staff Development, 32*(4), p. 16-20.

Luc, É. (2010). *Le leadership partagé*, Montréal, Presse de l'Université de Montréal.

Mak, B. et S.-H. Pun (2015). « Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: Beyond planned efforts », *Teachers & Teaching*, *21*(1), p. 4-21, doi: 10.1080/13540602.2014.928120

Massé, L. et C. Couture (2016). « L'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire », dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil, conception et pratiques,* Longueuil, Béliveau Éditeur, p. 65-102.

Massé, L., C. Lanaris, M. Dumouchel et M. Tessier (2008). « Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité », dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorables*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 141-165.

Ménard, L. (2016). « Apprentissage expérientiel », dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage,* Montréal, Éditions CEC, p. 100-110.

McLoughlin, C., K.D. Patel, T. O'Callaghan et S. Reeves (2018). « The use of virtual communities of practice to improve interprofessional collaboration and education: Findings from an integrated review », *Journal of Interprofessional Care*, *32*(2), p. 136-142, doi : 10.1080/13561820.2017.1377692

Moreau, A., M. Leclerc et B. Stanké (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, doi : https://doi.org/10.7202/1021026ar

Owen, S. (2014). « Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth », *Australian Journal of Adult Learning*, *54*(2), p. 54-77.

Payette, A. et C. Champagne (dir.) (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, 5e éd., Issy-les-Moulineaux Hauts-de-Seine, ESF Éditeur.

Porter, L. (2000). *Behavior in schools : Theory and practice for teachers*, Milton Keynes, Open University Press.

Rioux-Dolan, M. (2004). « L'accompagnement du personnel enseignant: enjeux et défi dans le contexte de la réforme », Dans M. L'Hostie et L. P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-30.

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

Sharmahd, N., J. Peeters et M. Bushati (2018). « Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyse practice », *European Journal of Education*, *53*(1), p. 58-65, doi: 10.1111/ejed.12261

Stoloff, S., C. Spallanzani et J.-P. Brunelle (2016). « Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement », *Approches inductives, 3*(1), p. 125-156.

van As, F. (2018). « Communities of practice as a tool for continuing professional development of technology teachers' professional knowledge », *International Journal of Technology & Design Education*, *28*(2), p. 417-430, doi: 10.1007/s10798-017-9401-8

Vandercleyen, F. (2019). « Le groupe de codéveloppement professionnel comme approche de formation continue », dans M.-J. Dumoulin, M. L'Hostie et F. Vandercleyen (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement de stagiaires : conditions, enjeux et perspectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-30.

Vangrieken, K., C. Meredith, T. Packer et E. Kyndt (2017). « Teacher communities as a context for professional development: A systematic review », *Teaching & Teacher Education*, *61*, p. 47-59, doi: 10.1016/j.tate.2016.10.001

Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF Éditeur.

Vescio, V., D. Ross et A. Adams (2008). « A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning », *Teaching and Teacher Education, 24*(1), p. 80-91, doi: 10.1016/j.tate.2007.01.004

Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. < https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736 >, consulté le 20 juin 2020

Wenger, E., R. McDermott, et W. M. Snyder (2002). *Communities of practice: The organizational frontier,* Boston, Harvard Business School Press.

Chapitre 9
L'évaluation du développement professionnel continu

Marie-Pier Duchaine, Nancy Gaudreau et Nathalie S. Trépanier

QUESTIONS CLÉS

- **Quels sont les principaux modèles utilisés pour évaluer l'efficacité d'une activité de formation continue dans le domaine de l'éducation?**

- **Quelles sont les étapes essentielles à considérer pour l'évaluation du développement professionnel continu?**

- **Quels sont les facteurs d'influence de l'efficacité d'une activité de formation continue?**

Dans les dernières décennies, le mouvement de réforme des systèmes éducatifs s'est appuyé sur la formation continue du personnel scolaire. Celle-ci se pose maintenant comme une condition essentielle de l'actualisation des connaissances et des habiletés du personnel scolaire et, par le fait même, de l'enrichissement de leur pratique professionnelle pour assurer des apprentissages de qualité chez les élèves (ministère de l'Éducation [MEQ], 1999). Une grande variété de dispositifs de formation continue est ainsi utilisée auprès du personnel scolaire (voir chapitres 5, 6, 7 et 8). Toutefois, il semble que chaque dispositif n'influe pas de la même manière ni avec la même portée sur les pratiques du personnel éducatif.

Les recherches portant sur le développement professionnel du personnel éducatif sont la plupart du temps menées en contexte universitaire ou dans des conditions qui répondent d'abord aux exigences de la recherche. Rares sont celles qui se sont penchées sur l'évaluation des effets des modèles de formation destinés aux enseignants sur le marché du

travail (Garet, Porter, Desimone, Birman et Yoon, 2001). Pourtant, la majorité des responsables de formations reconnaissent l'importance d'évaluer l'efficacité de la formation continue du personnel scolaire (Kraiger, Ford et Salas, 1993). Néanmoins, cette pratique est souvent négligée et, lorsqu'elle a lieu, elle ne porte généralement que sur les perceptions de la formation reçue (Bidjang, 2010). En d'autres mots, la majorité des études portant sur le développement professionnel continu (DPC) évaluent le processus de mise en œuvre et non les effets des activités déployées (Van Veen, Zwart et Meirink, 2012) ou l'efficacité des dispositifs de DPC (Guskey, 2000).

À partir d'une synthèse des travaux portant sur le sujet, Guskey (2000) a relevé trois principales lacunes dans les modalités utilisées pour évaluer les activités de formation continue offertes au personnel scolaire. D'abord, il semble que souvent le processus d'évaluation utilisé n'en soit pas réellement un. En fait, lorsque vient le temps de faire un retour sur la formation continue, la plupart des directions d'école se limitent à recenser dans un bilan les activités auxquelles a participé le personnel éducatif en comptabilisant le nombre d'heures de formation et de personnes formées et en spécifiant les sujets traités. Ensuite, les modalités d'évaluation utilisées par les formateurs se résument souvent à mesurer la satisfaction des participants au regard de la formation reçue. Dans la mesure où le personnel scolaire juge que le climat était agréable et favorable aux apprentissages et que le formateur était intéressant, on considère donc que l'activité de formation continue a été efficace. À cet effet, une enquête menée par *l'American Society of Training Development* a montré que 91% des organisations interrogées se limitent à mesurer la satisfaction des participants à la suite d'une formation (O'Toole, 2009). Enfin, dans le cas où les formateurs mettent en œuvre un processus d'évaluation allant au-delà de la mesure du taux de satisfaction pour évaluer, par exemple, l'effet de la formation sur les changements de pratiques, le délai requis

pour évaluer l'impact réel de celle-ci est rarement respecté. À vrai dire, de façon générale, les modalités d'évaluation ne tiennent pas compte du temps nécessaire pour qu'un changement de pratique s'opère chez le personnel scolaire. En effet, changer ou renouveler ses pratiques professionnelles demande du temps et le personnel scolaire a besoin d'accompagnement pour cheminer dans ce processus complexe (Desimone, 2009). Au regard de ces lacunes et en dépit de la variété des activités de formation continue mises en place, il paraît difficile de se prononcer sur l'apport de celles-ci dans la transformation des pratiques professionnelles du personnel éducatif.

Le présent chapitre a pour but de présenter les principaux modèles utilisés pour la planification et l'évaluation des activités de DPC. À la suite de cette présentation, une démarche universelle offrant des balises pour guider les personnes responsables de l'évaluation des activités de formation scolaire déployées au sein d'une organisation sera proposée.

9.1 Les principaux cadres de référence

Depuis les trente dernières années, un nombre grandissant de modèles ont été développés afin d'établir les facteurs d'efficacité de la formation continue et d'évaluer les modalités utilisées (Tzeng, Chiang et Li, 2007). Certains d'entre eux sont plus fréquemment utilisés et s'appliquent particulièrement bien aux activités de formation continue du personnel éducatif. C'est le cas des modèles retenus pour ce chapitre, soit ceux de Kirkpatrick (1979), Guskey (2002), Brinkerhoff (1988) et Coldwell et Simkins (2011).

9.1.1 Le modèle de Kirkpatrick (1979)

Simple, clair et facilement applicable, le modèle pyramidal d'évaluation de la formation développé par Kirkpatrick (1979) demeure fréquemment cité dans la littérature scientifique et largement utilisé en éducation depuis les trente dernières années. Tel que l'illustre la figure 9.1, ce modèle se décline en quatre niveaux mesurant : 1) les réactions des participants; 2) les apprentissages réalisés; 3) le transfert des apprentissages; et 4) les résultats ou les retombées sur les élèves (Kirkpatrick, 1979 ; Singh, 2013). Ce type d'évaluation s'inscrit dans un processus d'apprentissage qui comporte quatre grandes phases : l'ouverture, l'acquisition, la rétention et le transfert (Perreault et Rolland, 1993). Suivant une logique de préalables, l'évaluation de l'efficacité de la formation repose sur l'accumulation des quatre niveaux (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016). Par exemple, l'apprentissage doit être acquis pour être retenu puis transféré dans la pratique (Blouin, 2000).

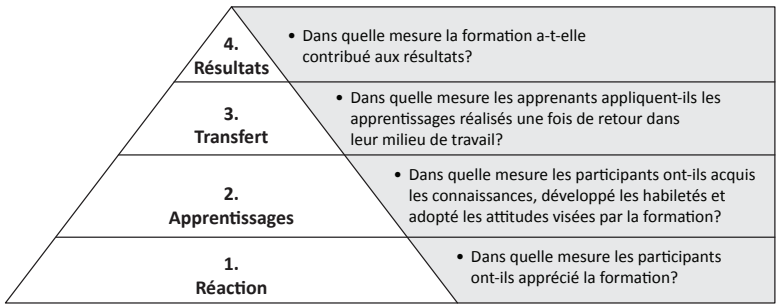

Figure 9.1 Modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick (1979) (adaptation).

Le **premier niveau** du modèle fait référence à la satisfaction globale et spécifique des participants. Celle-ci renvoie à la perception générale de la formation et à la satisfaction des participants relativement aux contenus, aux compétences du formateur et à son approche, aux outils pédagogiques utilisés ainsi qu'à l'environnement physique dans lequel a eu lieu la formation (Head et Sorensen, 2005 ; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016). La mesure de la satisfaction des participants est donc cruciale à ce niveau; elle permettra éventuellement de saisir la motivation et l'intérêt des participants à apprendre (niveau 2) et à fournir un effort dans le transfert des acquis (niveau 3) (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016).

Le **deuxième niveau** du modèle vise l'évaluation des apprentissages effectués par les participants dans le cadre de la formation. Le formateur mesure les connaissances acquises, l'amélioration et le développement des compétences ou encore le changement d'attitudes ou de comportements découlant des activités de DPC déployées (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016). Au-delà du gain de nouvelles connaissances, ce niveau d'évaluation s'intéresse à la compréhension des participants et à la rétention des nouvelles informations (Head et Sorensen, 2005). Par conséquent, l'évaluation de la formation à ce niveau est plus complexe qu'au niveau précédent.

Le **troisième niveau** relève de la mise en application et du transfert des connaissances et des habiletés acquises lors de la formation. Ce niveau implique que la personne modifie ses comportements et ses attitudes à la suite de la formation (Head et Sorensen, 2005). Ce niveau se mesure à long terme, puisque ces changements s'effectuent lentement, au fur et à mesure que la personne expérimente et s'adapte au changement (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016).

Le **quatrième niveau** est celui qui exige l'évaluation la plus rigoureuse. Il s'agit de déterminer quels sont les effets du programme de formation sur la compétence du personnel scolaire, voire ses retombées sur la réussite des élèves (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016). Comme pour le niveau précédent, cette mesure ne peut être effectuée à la fin d'une journée de formation. Ce faisant, elle est souvent négligée par la plupart des organisations puisqu'elle requiert l'utilisation de stratégies variées de collecte de données fondées sur des buts de formation exprimés de manière claire et opérationnelle (O'Toole, 2009). Par ailleurs, la performance du personnel scolaire et celle des élèves sont tributaires d'une multitude de facteurs susceptibles d'influencer les résultats, comme la motivation, les attentes, les expériences antérieures ou le soutien organisationnel (Coldwell et Simkins, 2011). Ainsi, il s'avère presque impossible de mesurer l'effet de la formation tout en contrôlant les effets des autres facteurs ayant pu également influencer les résultats observés.

Malgré sa forte popularité, de nombreux auteurs ont dénoncé les limites de ce modèle (p. ex. Bates, 2004). Certains remettent particulièrement en cause son caractère hiérarchique et causal : « la formation conduit à des réactions qui conduisent à des apprentissages qui conduisent à des changements de comportement qui conduisent à des changements dans l'organisation » (Hamblin, 1974, cité dans Alliger et Janak, 1989, p. 332, traduction libre). Par exemple, une étude rapportant des corrélations négatives entre les niveaux 1 et 2 de ce modèle indique que les formateurs qui utilisent l'humour sont les plus appréciés (niveau 1), mais qu'ils ne produisent pas plus d'apprentissages chez les personnes formées (niveau 2) que ceux étant moins dynamiques (Kaplan et Pascoe, 1977). En d'autres mots, un formateur peut être très agréable sans pour autant que le contenu de la formation qu'il offre réponde aux besoins des participants pour réaliser des apprentissages significatifs. De plus,

ce modèle ne prend pas en compte la complexité du DPC du personnel éducatif, car il ne définit pas les facteurs intermédiaires qui affectent le passage d'un niveau à l'autre et qui pourraient permettre d'expliquer, par exemple les problèmes de transfert des apprentissages en comportements (Guerci, Bartezzaghi et Solari, 2010).

En résumé, malgré sa forte popularité et sa clarté, le caractère simpliste du modèle de Kirkpatrick présente des lacunes importantes dans la démarche d'évaluation de l'efficacité de la formation continue. Parallèlement, ce modèle d'évaluation de la formation ne permet pas de juger du rendement des activités de formation continue déployées, justifiant ainsi la proposition de Phillips (1997) d'ajouter un cinquième niveau au modèle, soit le retour sur l'investissement. Se penchant sur le rapport coût-bénéfice, le retour sur l'investissement vise à établir le rapport entre la valeur ajoutée de la formation (p. ex., amélioration des résultats scolaires des élèves) et l'ensemble des coûts qu'elle représente pour l'organisation (p. ex., coûts d'organisation, de logistique, honoraires du formateur, temps rémunéré des participants). Toutefois, la rentabilité de l'investissement est elle aussi difficile à évaluer, car elle est fortement dépendante de critères dits « humains » (p. ex., besoins de formation, motivation) ainsi que de facteurs contextuels et organisationnels (p. ex., précarité de l'emploi, mauvais climat de travail, enseignement à des élèves en difficulté) que ce modèle ne prend pas en considération (Kennedy, Chyung, Winiecki et Brinkerhoff, 2014). Afin de combler cette lacune, le modèle de Guskey (2002) tient compte du soutien organisationnel disponible dans l'environnement de travail du formé.

9.1.2 Le modèle de Guskey (2002)

Le modèle d'évaluation de l'efficacité du développement professionnel de Guskey (2002) propose une approche qui explore : 1) la satisfaction; 2) les apprentissages réalisés; 3) la capacité de transfert des participants; 4) le soutien organisationnel déployé; et 5) les retombées de la formation reçue sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Dans ce modèle, chaque niveau s'appuie sur celui qui le précède. Ainsi, les résultats d'évaluation des niveaux supérieurs dépendent de ceux des niveaux inférieurs. Par exemple, la capacité de transfert des acquis se verra amoindrie, voire impossible, si les participants ne reçoivent pas le soutien nécessaire de la part de leur organisation. La figure 9.2 présente le modèle d'évaluation de l'efficacité du développement professionnel de Guskey (2002). Les prochaines lignes décrivent précisément chacun des niveaux.

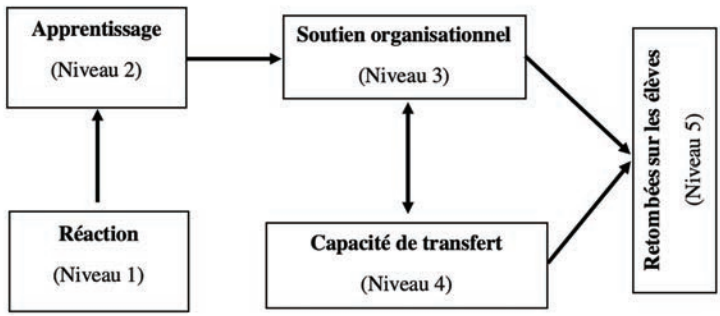

Figure 9.2 Modèle d'évaluation de l'efficacité du développement professionnel (Guskey, 2002) (adaptation).

Le **premier niveau** du modèle porte sur l'évaluation de la réaction des participants envers la formation continue qu'ils ont reçue. Les questions adressées aux participants ont pour but d'évaluer le niveau d'appréciation du dispositif de formation (p. ex., est-ce que les activités réalisées étaient pertinentes et intéressantes? Est-ce que le contenu vous sera-t-il utile?) et du formateur (p. ex., le formateur était-il compétent? A-t-il su répondre à vos questionnements?). La majeure partie du temps, les processus d'évaluation de la formation continue se limitent à cette étape, alors que ce modèle propose d'aller plus loin.

Le **deuxième niveau** cible l'évaluation des apprentissages réalisés par les participants lors de la formation. Il peut s'agir de savoirs (p. ex., l'utilisation d'une aide technologique à l'apprentissage), de savoir-faire (p. ex., intervenir auprès d'un élève opposant) ou de savoir-être (p. ex., reconnaître ses forces et ses défis). Afin de mesurer les apprentissages des participants, des objectifs d'apprentissage spécifiques doivent avoir été précisés avant d'entamer la formation. Au terme de celle-ci, le responsable de l'évaluation de la formation doit s'assurer que l'activité a permis aux participants d'acquérir les savoirs visés et donc d'atteindre les objectifs établis.

Le **troisième niveau** consiste à évaluer les éléments de soutien organisationnel offerts au personnel scolaire afin de leur permettre de mettre en œuvre ce qu'ils ont appris dans le cadre de la formation. À ce niveau, l'évaluateur demande aux participants s'ils ont les ressources nécessaires (quantité, qualité, au bon moment, etc.) pour réinvestir leurs apprentissages dans leur pratique. Dans cette perspective, les variables organisationnelles s'avèrent un élément déterminant du succès de toute activité de formation continue (Guskey, 2002). Par exemple, le manque de soutien de la part de la direction peut freiner les efforts faits par le personnel scolaire pour mettre en

œuvre de nouvelles stratégies pédagogiques dans l'école, même quand celles-ci sont appliquées adéquatement. Ainsi, même si les participants sont satisfaits de la formation (niveau 1) et que leurs apprentissages s'en voient enrichis (niveau 2), un manque de soutien institutionnel peut freiner le transfert des acquis (niveau 3).

Au **quatrième niveau**, il s'agit d'analyser le réinvestissement des nouveaux apprentissages des participants dans leur pratique professionnelle. Contrairement aux deux premiers niveaux, où les informations peuvent être recueillies au terme d'une activité de formation, le quatrième niveau exige de laisser suffisamment de temps s'écouler pour permettre aux participants d'intégrer les apprentissages réalisés dans leur contexte particulier. Généralement, l'observation des pratiques permet de déterminer s'il existe une cohérence entre ce qui est appris et ce qui est fait en pratique. Ce niveau d'évaluation peut engendrer un stress important chez le personnel scolaire (Guskey, 2002) parce que les personnes ciblées peuvent confondre l'évaluation d'une activité de formation continue avec l'évaluation de leurs compétences professionnelles.

Le **dernier niveau** du modèle s'intéresse au but ultime de la formation continue : **la réussite des élèves.** L'évaluateur doit vérifier si les nouvelles compétences du personnel éducatif permettent de faire progresser les élèves. Les mesures qui sont alors privilégiées peuvent provenir d'indicateurs de performance comme le rendement scolaire, le taux d'absentéisme ou de réalisation des devoirs, l'observation des comportements en classe, etc. Par conséquent, l'analyse des résultats d'apprentissage des élèves doit être orientée sur la recherche de liens entre les effets produits et les buts spécifiques poursuivis par la formation offerte.

Lorsque les niveaux du modèle de Guskey (2002) sont inversés, il devient possible de planifier la formation continue, car elle « exige que l'on prenne d'abord en compte ce qui est attendu des élèves et que l'on arrime ces attentes aux comportements et aux connaissances à faire acquérir chez les enseignants » (Bidjang, 2010, p. 31). Ainsi, pour planifier une formation efficace, le formateur doit se questionner sur les résultats attendus chez les élèves (niveau 5) et sur les stratégies d'intervention éducative à développer chez le personnel scolaire pour permettre la réussite des élèves (niveau 4). Ensuite, il doit s'interroger quant au soutien organisationnel nécessaire pour mettre en œuvre de telles stratégies (niveau 3), sur les savoirs, les habiletés et les attitudes à développer chez le personnel scolaire (niveau 2) et, enfin, sur la manière de leur offrir la possibilité de développer ces compétences (niveau 1).

Contrairement au modèle de Kirkpatrick (1979) présenté précédemment, le modèle de Guskey (2002) documente le soutien organisationnel disponible dans le milieu de travail des participants. Toutefois, tout comme le premier modèle, il ne tient pas compte de l'influence des caractéristiques des personnes formées, des élèves et de l'environnement scolaire (Desimone, 2009). La recherche démontre pourtant que ces facteurs peuvent soutenir ou entraver le développement professionnel (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham, 2004). En effet, le DPC est un processus dynamique qui « résulte d'une influence mutuelle entre le vécu personnel, le vécu professionnel et l'organisation de l'institution » (Fessler et Christensen, 1992, p. 188). C'est pourquoi nous présentons le modèle de Brinkerhoff (2005) dans la sous-section suivante, car il propose l'ajout de deux étapes préalables à l'activité de formation continue afin d'évaluer les besoins des participants, d'établir des objectifs d'apprentissage et d'identifier le dispositif et les modalités qui permettront de répondre aux besoins et d'atteindre les objectifs.

9.1.3 Le modèle de Brinkerhoff (2005)

Dans son modèle, Brinkerhoff (2005) propose six composantes de la performance permettant d'évaluer les effets de la formation continue. Le modèle proposé est construit à partir de différentes questions que doit se poser l'organisation et dont les réponses préciseront l'atteinte ou non de la performance. Les quatre derniers niveaux d'évaluation de ce modèle correspondent à ceux développés par Kirkpatrick (1979). Toutefois, Brinkerhoff (2005) ajoute deux étapes préalables à celles du modèle de Kirkpatrick : l'une visant l'identification des besoins pour établir les buts de formation et l'autre visant la planification de l'activité de formation (Holton et Naquin, 2005). L'identification des besoins des participants devrait être préalable à la sélection des dispositifs de DPC, puisqu'une fois ceux-ci comblés, les participants sont plus susceptibles d'en retirer des bénéfices (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017).

Comme l'illustre la figure 9.3, au premier niveau, avant l'activité de formation continue, l'évaluateur ou le formateur identifie les besoins des participants et prend en compte les facteurs impliqués dans le processus de formation (p. ex., temps, ressources humaines et financières disponibles). Il détermine ensuite les objectifs spécifiques de la formation en cohérence avec les besoins des participants (niveau 1). Puis, il choisit le dispositif, les activités et les outils adéquats pour répondre aux besoins et aux attentes des personnes visées par la formation (niveau 2). Une fois l'activité de formation terminée, la satisfaction des participants est évaluée (niveau 3) ainsi que les connaissances acquises (niveau 4) et leur transfert dans la pratique (niveau 5).

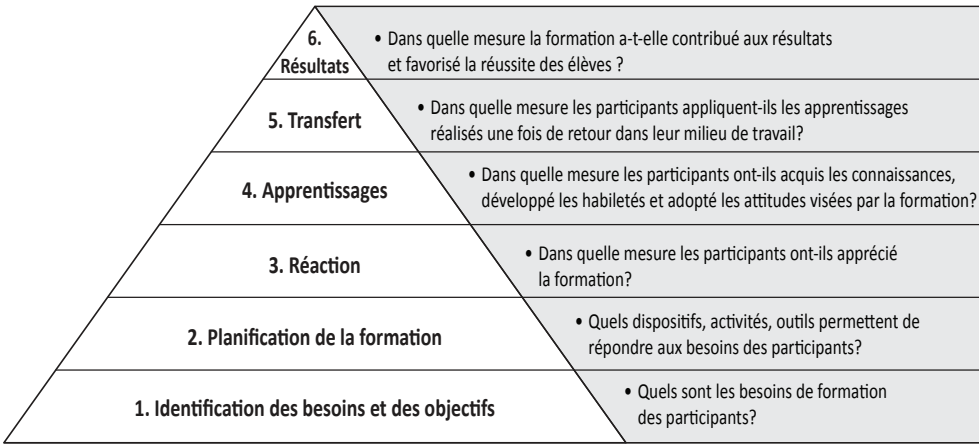

Figure 9.3 Inspiré du modèle de Brinkerhoff (2005).

L'évaluation formative préalable à la formation est essentielle pour cibler de manière efficace les modalités de formation (Brinkerhoff, 2005). En l'absence d'une préparation adéquate, il semble que seulement 15% des participants mettent en œuvre les comportements attendus une fois de retour dans leur milieu de pratique (Brinkerhoff, 2006). Ce modèle ne se penche pas uniquement sur des questions d'évaluation : il guide également le formateur dans la conception d'une formation dont l'efficacité sera avérée. Bien que ce modèle prenne en considération les besoins des participants, il ne documente pas les attentes, les motivations, les croyances ainsi que les expériences antérieures

des personnes en formation qui peuvent influencer de manière considérable l'expérience de DPC vécue (Coldwell, 2019). C'est pourquoi nous présentons, dans la sous-section suivante, le modèle d'évaluation proposé par Coldwell et Simkins (2011) qui offre une vision plus globale du processus de DPC du personnel éducatif en incluant les facteurs modérateurs qui influencent les activités de formation continue.

9.1.4 Le modèle de Coldwell et Simkins (2011)

Coldwell et Simkins (2011) proposent un modèle adapté de celui de Guskey (2002). Selon les auteurs, chaque niveau est enchâssé dans une réalité complexe influencée par le contexte, par des variables personnelles propres à chaque participant et par la nature même des expériences de DPC vécues (Coldwell, 2019). En ce sens, la réaction des participants, au-delà d'une simple appréciation de l'activité de formation continue proposée, englobe toute l'expérience vécue (Boylan et Demak, 2018 ; Coldwell, 2019 ; Desimone, 2009). Cela dit, Coldwell et Simkins (2011) considèrent les attentes et la motivation des personnes en formation comme étant les « facteurs associés aux participants qui affectent leur capacité à profiter des opportunités qui leur sont offertes » (traduction libre, p. 147). Ils précisent également qu'un individu qui entreprend un programme de formation continue de façon très instrumentale, par exemple pour obtenir une promotion, ne vivra pas la même expérience de développement professionnel que celui qui entreprend ce programme à des fins d'apprentissage et de croissance personnelle. Les attentes et la motivation du participant influenceraient donc l'engagement du participant dans sa formation. Ainsi, les participants qui présentent une forte

motivation ont plus de chances d'apporter des changements à leur pratique à la suite de leur participation aux activités de DPC (Whitworth et Chiu, 2015). Certaines recherches montrent aussi que l'attitude de l'enseignant quant à l'apprentissage ou à l'activité de formation continue va influencer l'efficacité de cette activité (p. ex. Coldwell et Simkins, 2011). Ainsi, les critères d'efficacité ne garantissent pas le bon fonctionnement d'un dispositif de DPC, puisque chaque personne formée possède des valeurs, un état émotionnel et une expérience unique. Ces prédispositions exercent une influence sur l'interprétation de l'expérience et, par le fait même, sur les apprentissages qui en découlent (Jarvis, 1987).

Dans leur modèle, Coldwell et Simkins (2011) indiquent qu'un dispositif de DPC produit des résultats intermédiaires ainsi que des résultats finaux. Ces auteurs établissent également des facteurs modérateurs tels que le temps, la culture de l'organisation et le rôle du participant dans la structure, qui influencent les apprentissages, le développement personnel et les activités réelles du participant. Par exemple, certains enseignants vont maintenir des pratiques dites traditionnelles même si elles ne sont pas compatibles avec les savoirs issus de la recherche, soit par manque de temps, d'énergie, de soutien ou par manque d'expertise pour effectuer les changements (Korthagen et Vasalos, 2005).

La figure 9.4 présente le modèle élaboré par Coldwell et Simkins (2011) pour illustrer les différents facteurs d'influence de la formation continue ainsi que les résultats qu'elle engendre.

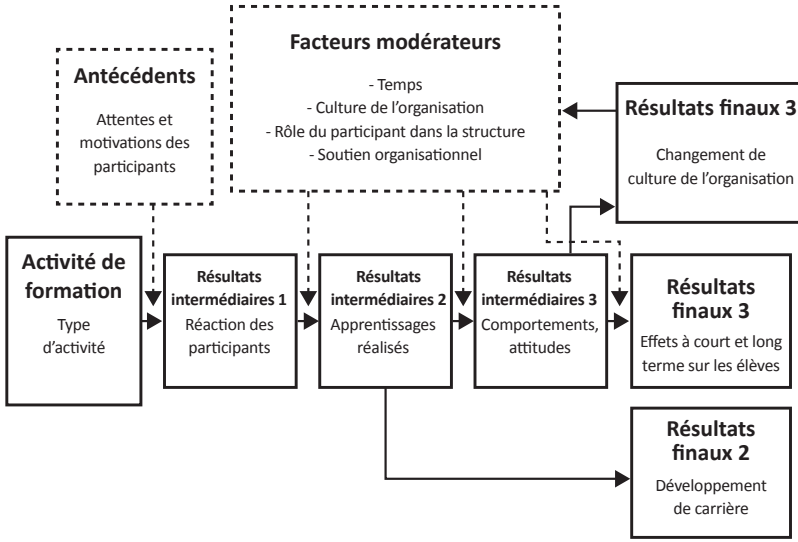

Figure 9.4 Modèle d'analyse des dispositifs de développement professionnel (Coldwell et Simkins, 2011) (adaptation).

9.2 Une démarche pour planifier et évaluer les activités de développement professionnel continu

À ce jour, le modèle de Coldwell et Simkins (2011) semble être le plus complet pour planifier et évaluer une démarche de DPC. Toutefois, certains éléments de chacun des modèles présentés précédemment sont pertinents au processus d'évaluation du DPC. En guise de synthèse des modèles de Kirkpatrick (1979), Phillips (1997), Guskey (2002), Brinkerhoff (2005) et Coldwell et Simkims (2011), la figure 9.5 présente une démarche « universelle » en neuf étapes offrant des balises pour guider les personnes responsables de la mise en œuvre d'une démarche de planification et d'évaluation des activités de DPC déployées au sein d'une organisation. Les sous-sections qui suivent présentent de manière plus détaillée des pistes d'actions pour les mettre en œuvre.

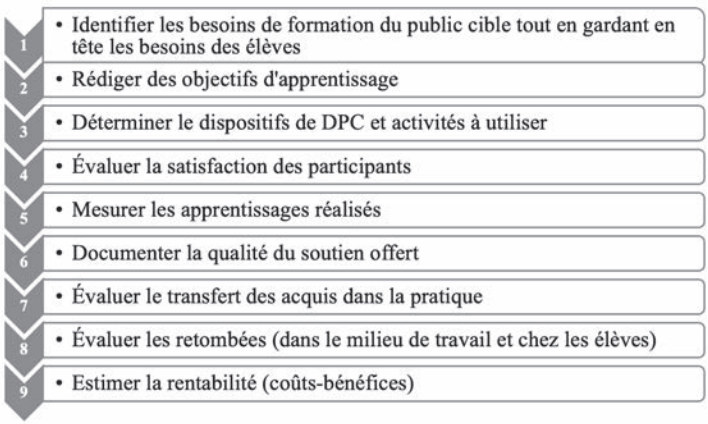

Figure 9.5 Démarche de planification et d'évaluation des activités de développement professionnel continu (adaptée des modèles de Kirkpatrick, 1979; Phillips, 1997; Guskey, 2002; Brinkerhoff, 2005 et Coldwell et Simkins, 2011).

9.2.1 Établir les besoins de formation du public cible

Un besoin de formation réfère à l'écart entre les compétences actuelles et celles qui sont requises pour réaliser une tâche ou atteindre un résultat souhaité. L'analyse des besoins de formation représente une première étape dans l'organisation d'activités de formation continue parce qu'elle en augmente les chances de réussite. Cette étape est cruciale dans la planification d'une activité de formation continue visant à combler l'écart entre la situation actuelle et celle qui est désirée et de transformer les besoins identifiés en objectifs d'apprentissage (Labesse, 2008). Pour établir les besoins de formation, le questionnaire s'avère un outil intéressant puisqu'il peut permettre aux participants de conserver leur anonymat, mais aussi d'analyser leurs besoins perçus. L'utilisation d'un questionnaire présente l'avantage de sonder les participants de façon directe, car ils sont les principaux témoins de leurs besoins de formation. Il est aussi recommandé de sonder leurs attentes et leurs motivations en termes d'activités, de soutien et de modalités, afin de guider le responsable de la formation dans le choix d'un dispositif de formation.

9.2.2 Rédiger des objectifs d'apprentissage

Pour pouvoir évaluer l'efficacité d'une activité de formation continue, il faut bien sûr que des objectifs clairs, précis et réalistes aient été déterminés en amont. Dans cette seconde étape, il s'agit d'assurer la pertinence des objectifs à cibler, en s'appuyant sur la réponse aux besoins qui émane de la première étape de la démarche de planification et d'évaluation. La formulation des objectifs d'apprentissage permet de déterminer les connaissances à acquérir, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire ou savoir-être, et les compétences à développer par les

participants au terme de l'activité de formation. Elle intervient dès le début du processus de planification de la formation. Le responsable de la formation doit d'abord se questionner quant à son objectif en se demandant quel est le but de la formation. Il doit également préciser ses attentes en matière d'apprentissage ou de comportement chez le personnel scolaire (p. ex., au terme de la formation, les participants seront en mesure de distinguer les différentes modalités de différenciation pédagogique). En élaborant les objectifs d'apprentissage, le formateur doit s'assurer que ces derniers soient en lien direct avec l'évaluation des besoins réalisée préalablement. En d'autres mots, les objectifs formulés doivent viser la réponse aux principaux besoins de formation énoncés par les participants. Afin d'évaluer ultérieurement la rentabilité de la formation, l'utilisation de la méthode SMART peut soutenir le formateur dans la formulation d'objectifs Spécifiques, Mesurables, Atteignables, Réalistes et Temporellement définis. Enfin, les objectifs doivent être formulés à l'aide d'un verbe à l'infinitif (p. ex., comprendre, développer, acquérir, distinguer) et, selon les besoins et le contexte, être limités au nombre de deux ou trois.

9.2.3 Déterminer les dispositifs de DPC et les activités à mettre en place

Le choix des évaluations, des activités d'enseignement-apprentissage ainsi que l'organisation du contenu s'arrimeront aux objectifs d'apprentissage. Ainsi, une fois les besoins de formation établis et ceux-ci formulés en objectifs d'apprentissage, la personne responsable de la formation doit déterminer la ou les méthodes d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre. Elle peut alors choisir d'utiliser un seul dispositif de DPC (p. ex., une activité de formation ponctuelle comme l'organisation d'une conférence animée par un expert) ou opter pour la mise en œuvre de plusieurs dispositifs (p. ex.,

l'établissement d'une communauté de pratiques professionnelle combinée à une assistance professionnelle, qui effectue des activités d'observation des pratiques et des consultations individuelles pour soutenir le réinvestissement des apprentissages dans la pratique). Pour guider ses choix, le responsable de la formation peut se poser plusieurs questions afin de s'assurer que les dispositifs choisis répondent aux besoins des participants tout en étant en cohérence avec les conditions d'efficacité des dispositifs de DPC. En voici quelques exemples inspirés de Richard (2018) :

- L'activité de DPC proposée prend-elle en considération le contexte de travail des participants?

- Les notions ou les interventions abordées sont-elles applicables dans la pratique quotidienne des participants?

- Les visées, les notions et les activités proposées sont-elles cohérentes avec les besoins des participants et ceux des élèves?

- L'amélioration de l'apprentissage des élèves est-elle visée par l'activité de DPC?

- Le contenu de l'activité de formation est-il fondé sur les connaissances issues de la recherche? Cette activité conjugue-t-elle la théorie et la pratique?

- L'activité de DPC prévoit-elle des moments d'échanges entre les pairs? Propose-t-elle une démarche réflexive et collaborative?

- L'activité de DPC propose-t-elle un contexte d'apprentissage actif où il est possible pour les participants de s'observer mutuellement, de rétroagir et d'analyser les effets de leurs nouvelles pratiques sur les apprentissages et les comportements des élèves?

- L'activité intègre-t-elle des séances d'accompagnement dans le milieu de pratique des participants?

Une fois les dispositifs de DPC choisis, la personne responsable de la formation doit ensuite déterminer les ressources matérielles et humaines nécessaires ainsi que la logistique à mettre en place pour la réalisation des activités de DPC.

9.2.4 Évaluer la satisfaction des participants au regard de la formation

L'étape de l'évaluation de la satisfaction des participants quant à la formation reçue est généralement pratiquée « à chaud », dès que l'activité de DPC se termine, en privilégiant l'utilisation d'un questionnaire. L'évaluation peut se faire en présence ou en l'absence du formateur. Certains formateurs profitent ainsi de la fin de l'activité de formation, lorsque tous les participants sont réunis, pour faire un bilan avec eux. Mesurer la satisfaction des participants demande d'évaluer la qualité de l'enseignement (respect des objectifs, modalités, animation, rythme), l'organisation matérielle (accueil, date, horaire, lieu, équipement), le volet relationnel (entre les acteurs de la formation) et l'accompagnement. L'évaluation prenant place en fin de formation, il faut prévoir le temps nécessaire, le dégager et motiver les participants à y prendre part en explicitant l'intérêt de cette pratique. Cependant, il peut être délicat d'évaluer la satisfaction des apprenants en présence du formateur. Par

conséquent, il peut être souhaitable que la personne responsable de l'évaluation ne soit pas la même que celle qui a joué le rôle de formateur.

Les questionnaires d'appréciation ou de satisfaction doivent être constitués de trois grandes thématiques de questions : 1) l'appréciation du contenu de la formation (p. ex., est-ce que le contenu abordé était pertinent pour répondre à vos besoins?); 2) l'appréciation du déroulement de l'activité (p. ex., est-ce que les activités proposées ont soutenu vos apprentissages? Est-ce que le matériel était adéquat?); et 3) l'appréciation du contexte de sa mise en œuvre (p. ex., est-ce que le lieu de l'activité de formation était adéquat?) (Guskey, 2000). Tous les participants doivent être invités à remplir le questionnaire d'appréciation, sinon, il faut minimalement inviter un échantillon représentatif des participants à le faire (p. ex., en sollicitant, à leur arrivée, une personne sur cinq). Par ailleurs, Guskey (2000) suggère de laisser les participants libres de signer ou non leur questionnaire d'appréciation afin qu'ils se sentent plus à l'aise d'être parfaitement honnêtes dans leurs réponses. Lorsqu'elle est réalisée tout de suite après la fin de l'activité de DPC, l'évaluation permet d'assurer un taux plus élevé de participation, bien que les participants puissent parfois remplir le questionnaire à la hâte sans prendre le temps de bien réfléchir à leurs réponses. À l'inverse, lorsqu'un délai de réponses est offert aux participants, ceux-ci ont davantage de temps pour réfléchir à leurs réponses. Toutefois, lorsque c'est le cas, le taux de retour des questionnaires est souvent décevant. En bref, il n'y a pas de moment idéal pour effectuer l'activité d'évaluation d'une formation de DPC.

9.2.5 Mesurer les apprentissages réalisés par les participants

La mesure des apprentissages réalisés représente la cinquième étape de la démarche de planification et d'évaluation proposée. Elle permet d'évaluer les effets de l'activité de DPC sur les connaissances, les croyances, les attitudes et les comportements des participants. Pour y arriver, Kirkpatrick et Kirkpatrick (2016) recommandent l'utilisation de questionnaires permettant d'évaluer l'évolution des connaissances (type prétest/post-test), de discussions, de jeux de rôles ou de simulations pour évaluer l'acquisition de compétences ou d'attitudes spécifiques. Les apprentissages mesurés doivent être en lien direct avec les objectifs d'apprentissage établis au début du processus. Plusieurs stratégies d'évaluation peuvent être exploitées en fonction des objectifs de DPC. Les questionnaires, les grilles d'observations systématiques, les échelles d'attitudes et les entretiens dirigés peuvent permettre de mesurer les apprentissages réalisés. Lorsque cela est possible, il est suggéré d'utiliser un groupe contrôle (ou de comparaison) afin d'assurer une meilleure fiabilité de l'évaluation (Guskey, 2000). Cela permet de comparer l'évolution des apprentissages dans le temps entre le groupe des personnes ayant participé aux activités de DPC et leurs pairs n'y ayant pas pris part.

9.2.6 Documenter le soutien organisationnel offert aux participants

Le soutien organisationnel fait référence à l'évaluation qu'effectue le personnel scolaire de l'engagement de la direction. En d'autres mots, il renvoie à la manière dont le participant estime que la direction d'école considère ses efforts, valorise son

investissement, contribue à son bien-être professionnel et lui offre l'accompagnement et les outils nécessaires, lorsqu'il rencontre des situations difficiles. Pour mesurer le soutien organisationnel, le responsable de la formation peut questionner les participants sur des éléments tels que le soutien professionnel reçu, le leadership de la direction, les ressources disponibles, etc. Des traces de ces informations peuvent aussi être consignées dans un journal de bord. Voici quelques exemples de questions pouvant être adressées aux participants à cet effet (inspirés de Richard, 2018) :

- Votre démarche d'apprentissage professionnel est-elle soutenue et encouragée par la direction d'école?

- La direction d'école favorise-t-elle l'actualisation des pratiques de tout le personnel scolaire sur la base de données probantes?

- La direction d'école fait-elle appel aux forces du personnel scolaire dans une perspective de leadership partagé?

- La direction d'école a-t-elle une vision et des objectifs d'apprentissage professionnel orientés vers l'atteinte de meilleurs résultats chez les élèves?

- La direction d'école s'assure-t-elle que le temps et les ressources nécessaires au développement professionnel continu soient disponibles?

9.2.7 Évaluer le transfert des acquis dans les pratiques quotidiennes

Lors de cette septième étape, le responsable de la formation évalue les changements d'ordre comportemental chez les participants à la suite de la formation. Autrement dit, l'évaluation porte sur la mise en œuvre effective des compétences nouvellement acquises pour répondre à la question : « Est-ce que les nouveaux savoirs, compétences ou comportements acquis lors de la formation sont utilisés par le participant dans sa pratique? ». Des modalités mixtes d'évaluation portant à la fois sur les connaissances et les comportements peuvent être utilisées trois à six mois après la formation. Le responsable de la formation s'assure de la compréhension du participant par des questions sur les actes qu'il pose et évalue l'adoption des comportements visés par observation directe et systématique à l'aide de grilles où se retrouvent des indicateurs en lien avec les objectifs de la formation. Par exemple, le responsable pourrait choisir de mesurer le niveau d'intégration des nouvelles stratégies d'intervention à l'aide d'une échelle graduée (p. ex., aucune utilisation, exploration des ressources nécessaires à leur mise en œuvre, préparation en vue de leur utilisation, utilisation isolée, utilisation routinière, utilisation peaufinée afin d'être adaptée aux besoins des élèves, intégration collaborative afin d'agir de manière concertée, intégration renouvelée afin de mieux répondre aux besoins du milieu).

9.2.8 Évaluer les retombées

Lors de cette huitième étape, le responsable de la formation doit s'assurer que les activités de DPC ont produit les résultats attendus en se basant sur l'analyse des besoins réalisée initialement (étape 1). Par exemple, si le besoin initial était d'acquérir de nouvelles stratégies d'enseignement-apprentissage pour mieux soutenir la réussite des élèves en lecture, le responsable de la formation vérifiera si les élèves des enseignants ayant participé aux activités de DPC réussissent mieux que ceux qui n'y ont pas participé. Les méthodes privilégiées pour évaluer les retombées d'une activité de DPC sont l'observation des résultats scolaires des élèves, l'analyse de leurs travaux, l'observation systématique de leurs comportements et les entretiens individuels ou de groupe.

9.2.9 Estimer la rentabilité

La dernière étape de la démarche de planification et d'évaluation proposée consiste à estimer la rentabilité des activités de DPC déployées. Pour ce faire, le responsable de l'évaluation peut utiliser des indicateurs de productivité, de rentabilité et de coût humain. Cela exige que ces indicateurs aient été préalablement définis. Par exemple, une organisation scolaire pourrait évaluer les coûts engendrés par les activités de DPC en rémunération du personnel et honoraires professionnels ainsi qu'en ressources matérielles et estimer leur rentabilité en rapport avec l'atteinte des objectifs visés. Le but étant ici d'être en mesure de répondre à ces questions : « Est-ce que les bénéfices sont plus élevés que les coûts engendrés? Est-ce que l'investissement a été profitable? Est-ce que les activités de DPC ont permis de soutenir la réussite des élèves ?

Conclusion

Ce chapitre avait pour objectifs : 1) de présenter les principaux modèles utilisés pour évaluer l'efficacité d'une activité de DPC dans le domaine de l'éducation; et 2) de suggérer une démarche de planification et d'évaluation qui s'en inspire. Les principaux modèles mis en lumière dans ce chapitre peuvent être regroupés en deux catégories : 1) les modèles centrés sur les résultats, qui suggèrent d'évaluer en priorité les différents types de résultats que peuvent produire les activités de DPC; et 2) les modèles centrés sur les processus, qui accordent une importance particulière à l'évaluation d'autres éléments en lien avec les activités de DPC tels que les besoins auxquels elles souhaitent répondre et la manière dont elles ont été conçues. Afin d'effectuer une évaluation précise et complète du DPC, la personne responsable doit s'assurer d'évaluer à la fois la formation proprement dite et le processus de sa mise en œuvre. Ainsi, trois principales dimensions des activités de DPC doivent être évaluées :

1) **Les effets de la formation sur les pratiques des personnes formées** : De fait, les bénéfices engendrés ne seront importants que si le changement de comportement associé est significatif. Pour Darling-Hammond et ses collaborateurs (2017), c'est à ce niveau que se joue le succès d'une activité de formation.

2) **Le rendement de la formation** : Souvent considéré comme l'information la plus utile pour les gestionnaires, car elle permet de démontrer la valeur ajoutée des activités de DPC déployées.

3) **Les différentes variables d'influence sur ces résultats :** Elles correspondent à la manière dont les objectifs ont été définis, à leur adéquation avec les besoins évoqués et les ressources investies et à la qualité du déroulement des activités de DPC. L'établissement de ces variables et l'évaluation de leurs effets permettent d'expliquer pourquoi les résultats sont satisfaisants ou non.

Planifier le DPC du personnel éducatif s'avère une activité complexe qui peut s'effectuer en neuf étapes. Considérant le temps et les ressources professionnelles et financières que le déploiement des activités de DPC exige, il est essentiel d'en évaluer les effets, les retombées et les facteurs susceptibles de les influencer.

POUR EN SAVOIR PLUS

Éléments d'intérêts	Références
Ouvrage de référence sur l'évaluation du développement professionnel	Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks, Corwin.
Chapitre consacré à l'évaluation du développement professionnel	Passmore, J. et M.J. Velez (2014). « Training evaluation », dans K. Kraiger, J. Passmore, N. Rebelo dos Santos et S. Malvezzi (dir.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement,* Malden, Wiley Blackwell, p. 136-153.

Références

Alliger, G.M. et E.A. Janak (1989). « Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later », *Personnel psychology*, *42*(2), p. 331-342.

Bates, R. (2004). « A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence ». *Evaluation and program planning, 27*(3), p. 341-347.

Bidjang, S.G. (2010). « Le modèle de Gusky : un modèle d'évaluation de l'impact de la formation continue des enseignants sur les apprentissages des élèves », *Vivre le primaire*, *23*(3), p. 30-31.

Blouin, S. (2000). « L'évaluation des programmes de formation et l'efficacité organisationnelle », *Interactions*, *4*(2), p. 1-28.

Boylan, M. et Demak, S. (2018). « Innovation, evaluation design and typologies of professional learning ». *Educational Research, 60*(3), p. 336-356.

Brinkerhoff, R. O. (2005). « The Success Case Method: A strategic evaluation approach to increasing the value and effect of training ». *Advances in Developing Human Resources, 7*(1), p. 86-101, < http://aetcnec.ucsf.edu/evaluation/Brinkerhoff.impactassess1.pdf >, consulté le 19 mai 2019.

Brinkerhoff, J. (2006). « Effects of a long-duration, professional development academy on technology skills, computer self-efficacy, and technology integration beliefs and practices ». *Journal of research on technology in education, 39*(1), p. 22-43.

Butler, D.L., H.N. Lauscher, S. Jarvis-Selinger et B. Beckingham (2004). « Collaboration and self-regulation in teachers' professional development », *Teaching and Teacher Education*, *20*(5), p. 435-455.

Coldwell, M. (2019). « Reconsidering context: Six underlying features of context to improve learning from evaluation ». *Evaluation, 25*(1), p. 99-117.

Coldwell, M. et T. Simkins (2011). « Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique », *Professional Development in Education*, *37*(1), p. 143-157.

Darling-Hammond, L., M. Hyler et M. Gardner (2017). *Effective teacher professional development*, Palo Alto, Learning Policy Institute, < https://learningpolicyinstitute.org/sites /default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf >, consulté le 19 mai 2020.

Desimone, L.M. (2009). « Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures », *Educational Researcher*, *38*(3), p. 181-199.

Fessler, R. et J.-C. Christensen (1992). *The teacher career cycle : Understanding and guiding professional development of teacher*, Boston, Allyn and Bacon.

Garet, M.S., A.C. Porter, L. Desimone, B.F. Birman et K.S. Yoon (2001). « What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers », *American Educational Research Journal*, *38*(4), p. 915-945.

Guerci, M., E. Bartezzaghi et L. Solari (2010). « Training evaluation in Italian corporate universities: a stakeholder-based analysis », *International Journal of Training and Development*, *14*(4), p. 291-308.

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

Guskey, T.R. (2002). « Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development », *Educational Leadership*, *59*(6), p. 45-51.

Head, T.C. et P.F. Sorensen (2005). « The Evaluation of Organization Development Interventions: An Empirical Study », *Organization Development Journal*, *23*(1), p. 40-55.

Holton, E. et S. Naquin (2005). « A critical analysis of HRD evaluation models from a decision-making perspective », *Human Resource Development Quarterly*, *16*(2), p. 257-280.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London, Croom Helm.

Kaplan, R.M. et G.C. Pascoe (1977). « Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention », *Journal of Educational Psychology*, *69*(1), p. 61-65.

Kennedy, P.E., S.Y. Chyung, D.J. Winiecki et R.O. Brinkerhoff (2014). « Training professionals' usage and understanding of Kirkpatrick's Level 3 and Level 4 evaluations », *International Journal of Training and Development*, *18*(1), p. 1-21.

Kirkpatrick, D.L. (1979). « Techniques for evaluating training programs », *Training and development journal, 33*(6), p. 78-92.

Kirkpatrick, J.D. et W.K. Kirkpatrick (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*, VA, Association for Talent Development.

Korthagen, F. et A. Vasalos (2005). « Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development », *Teaching and Teacher Education*, *11*, p. 49-73.

Kraiger, K., J.K. Ford et E. Salas (1993). « Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation », *Journal of applied psychology*, *78*(2), p. 311-328.

Labesse, M.E. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse des besoins de formation : volet formation continue*, Québec, Institut national de santé publique du Québec.

Ministère de l'Éducation [MEQ] (1999). *Choisir plutôt que subir le changement : orientations pour la formation continue du personnel scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

O'Toole, S. (2009). « Kirkpatrick on evaluation: Not crazy after all these years », *Training and Development in Australia*, *36*(4), p. 23-25.

Perreault, J. et M.-J. Rolland (1993). *Modèle d'intervention favorisant le transfert des apprentissages en formation sur mesure*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Service de la formation aux adultes.

Phillips, J. J. (1997). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods* (3e éd.), Gulf Publishing.

Richard, M. (2018). *Le développement professionnel efficace : guide pédagogique à l'intention des enseignants,* < https://developpementprof.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2018/04/prproeff_guidepedago_ens.pdf >, consulté le 19 mai 2020.

Singh, M. (2013). « Training evaluation: Various approaches and applications », *IUP Journal of Soft Skills*, *7*(1), p. 27-34.

Tzeng, G.-H., C.-H. Chiang et C.-W. Li (2007). « Evaluating intertwined effects in e-learning programs: A novel hybrid MCDM model based on factor analysis and DEMATEL », *Expert systems with Applications*, *32*(4), p. 1028-1044.

Van Veen, K., R. Zwart et J. Meirink (2012). « What makes teacher professional development effective? A literature review », dans M. Kooy et K. Van Veen (dir.), *Teacher learning that matters: International perspective,* New York, Routledge, p. 23-41.

Whitworth, B. A. et Chiu, J. L. (2015). « Professional development and teacher change: The missing leadership link ». *Journal of Science Teacher Education, 26*(2), p. 121-137.

Chapitre 10
Le développement professionnel continu dans les milieux éducatifs : réflexion sur l'importance d'opter pour une approche multimodale

Nathalie S. Trépanier, Nancy Gaudreau, Sonia Daigle

QUESTIONS CLÉS

- **Quels paramètres peuvent me guider dans la planification d'activités de développement professionnel continu ?**

- **Comment tirer profit des ressources disponibles afin de maximiser les effets des activités de DPC ?**

Tout au long de leur carrière, les professionnels, intervenants et gestionnaires des milieux éducatifs se voient offrir une foule d'occasions de développement professionnel continu (DPC) sans toujours en connaître ou en comprendre à priori les tenants et aboutissants. En outre, la pertinence ou l'efficacité des dispositifs et des activités de formation qui leur sont proposés peuvent faire l'objet de tendances s'alliant à la croyance populaire, sans égard à la complexité que sous-tend l'arrimage du DPC aux personnes à qui il se destine. Processus multidimensionnel, le développement professionnel prend notamment ancrage dans la formation initiale pour se poursuivre tout au long du parcours professionnel des individus. Ce parcours professionnel est également teinté du vécu cognitif, social, affectif et psychologique, pour ne citer que ces dimensions de l'individu. Le DPC est donc à la fois complexe et individualisé. Il peut prendre diverses formes en s'actualisant à travers différents dispositifs d'accompagnement mettant à profit l'expertise des pairs et des professionnels de l'éducation dans une visée d'optimisation des apprentissages des élèves.

Synthèse de cet ouvrage, ce chapitre souligne l'importance d'opter pour une approche multimodale du DPC en reprenant

d'abord les grandes lignes de son opérationnalisation, puis de façon plus spécifique, en le considérant sous l'angle 1) de la direction ou du gestionnaire; 2) de l'accompagnateur, du consultant ou du formateur; et 3) des professionnels ciblés par les activités de DPC, c'est-à-dire formés, apprenants ou accompagnés.

10.1 Un processus et des dispositifs

Le choix des dispositifs de DPC s'arrime à son essence, tant comme processus d'apprentissage qu'élément contribuant à la construction identitaire professionnelle. C'est donc en réponse aux besoins du personnel éducatif (voir chapitre 5) que le DPC sera orienté, situé, planifié ou non, dynamique et continu, soutenu par une éthique professionnelle et de responsabilité partagée (voir chapitre 1).

L'assistance professionnelle qui sert au DPC peut alors se concrétiser à l'aide d'un vaste ensemble de dispositifs. Aussi, pour être efficaces et pertinents, ceux-ci devront être sélectionnés en fonction des orientations privilégiées pour répondre aux besoins du personnel ciblé, en plus d'être soutenus par une pratique réflexive qui répond aux besoins des individus auprès desquels ils se destinent (voir chapitre 1).

Dans ce contexte, l'assistance professionnelle peut agir comme un levier du DPC. Toutefois, la vaste gamme de dispositifs qui en permettent la mise en œuvre peut rendre difficile l'action de choisir celui ou ceux qui seraient susceptibles de répondre au mieux aux besoins du personnel éducatif. En effet, lorsque l'assistance professionnelle est offerte par une seule personne, cette dernière peut agir à titre d'accompagnateur, de consultant ou de formateur; elle pourrait cependant être un pair et agir à titre de *coach*, de mentor ou de tuteur auprès d'un collègue (voir

chapitres 6 et 7). La déclinaison des possibles dispositifs d'assistance dans cette seule catégorie devient alors importante.

En outre, une autre gamme de dispositifs d'accompagnement peut être offerte par un groupe de personnes, c'est-à-dire une communauté ou une équipe multidisciplinaire, sans compter la sélection possible de dispositifs d'assistance professionnelle qui feraient appel à la fois à une personne et à un sous-groupe de personnes pour soutenir le DPC du personnel éducatif (voir chapitre 8). Dans cette optique, il importe non seulement de connaître et de comprendre les déclinaisons possibles de l'assistance professionnelle, mais aussi de réfléchir sur un ensemble de considérations, avant de se fixer sur un ou plusieurs dispositifs de DPC. Conséquemment, il s'avère essentiel de prendre en compte la large variété des activités formation pouvant répondre à la diversité des besoins de formation et de DPC, de la même manière que celle des dispositifs à privilégier (voir chapitre 5).

Comme le résume l'encadré 10.1, l'assistance professionnelle, qu'elle soit offerte par une personne ou par un groupe de personnes, peut servir de base aux divers dispositifs et activités de formation de DPC (voir chapitres 6, 7, 8). Ces dispositifs seront choisis en fonction des besoins et des objectifs de DPC qui seront actualisés par des activités d'accompagnement, de soutien ou de formation offertes et réalisées en conséquence, individuellement ou collectivement, tout en considérant les ressources nécessaires par rapport à celles disponibles tant sur le plan humain, matériel, financier, spatiotemporel qu'organisationnel (voir chapitre 5). L'encadré suivant présente un résumé des principales caractéristiques associées aux différentes modalités d'assistance professionnelle.

ENCADRÉ 10.1

Résumé des modalités d'assistance professionnelle, de leurs modes de soutien et des types d'activités qui en permettent l'actualisation

Assistance par une personne	**Assistance par plus d'une personne**
• Par un accompagnateur • Par un consultant • Par un formateur • Par un pair	• Par une communauté d'apprenants • Par une équipe multidisciplinaire

Dispositifs d'accompagnement pouvant être mis en œuvre pour le DPC

- Tutorat
- *Coaching*
- Mentorat
- Consultation brève
- Consultation individuelle
- Consultation comportementale ou béhaviorale
- Communauté de pratiques professionnelle (CoPs)
- Groupe d'analyse de pratiques
- Communauté d'apprentissage (CA)
- Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)
- Groupe de codéveloppement professionnel (GCP) ou consultation de groupe
- Consultation comportementale conjointe
- Consultation de groupe
- Consultation multidisciplinaire
- Équipe de soutien à l'enseignant

Types de formation continue ou d'accompagnement

- Crédité ou non crédité
- Ponctuel ou planifié
  - Dans le milieu de pratique
  - Dans un milieu extérieur à la pratique
- En présentiel ou à distance ou hybride
  - En mode synchrone ou asynchrone
  - Ouvert à tous ou dédié spécifiquement aux personnes ciblées par l'accompagnement

Exemples d'activités d'accompagnement ou de formation

- Activité de pratique réflexive : journal de bord, auto-observation
- Analyse des pratiques/observation par un pair ou auto-observation
- Capsule de formation
- Carte de connaissances
- Collecte et analyse de données
- Compte-rendu
- Coordination et synergie (travail coopératif)
- Demande d'information
- Développement de produits
- Discussion de groupe, de sous-groupes ou groupes de discussion
- Documentation
- Enseignement explicite
- Jeu de rôles, simulation
- Modélisation
- Partage d'expérience
- Réinvestissement
- Réutilisation des actifs
- Résolution de problèmes
- Transfert de connaissances
- Visite ou prise de contact
- Observation
- Lecture

Les besoins de formation ou de soutien peuvent certes être ciblés par la personne ou par les personnes elles-mêmes visées par le DPC, mais ils peuvent également être établis par les directions d'établissement ou les gestionnaires des milieux éducatifs concernés. Dans tous les cas, il s'avère essentiel de s'assurer que la personne ou le groupe de personnes faisant l'objet du DPC, par une formation continue ou un accompagnement professionnel, puisse s'y engager volontairement en y trouvant idéalement sa source intrinsèque de motivation (voir chapitres 1 et 6), en tout respect de son autonomie et de sa responsabilisation à l'égard de sa démarche (voir chapitres 2 et 3).

10.2 L'accompagné, le formé ou l'apprenant

Selon les besoins de formation ou de soutien déterminés pour faire l'objet d'un DPC, la cible de l'accompagnement ou de la formation continue peut consister en une seule personne ou en un groupe de personnes ayant ou non des statuts professionnels similaires, comme l'illustre la figure 10.1 inspirée du chapitre 6. Dans cet ordre d'idées, les mandats des dispositifs d'accompagnement ou de formation envisagés pourront porter sur une ou des personnes ayant des besoins particuliers. Dans ce cas, le soutien s'effectuera indirectement auprès de ces personnes pour être offert directement à leurs intervenants ou à leurs gestionnaires. On pourrait donc retrouver un service de consultation ou d'accompagnement offert par un pair, ou encore, un service de consultation ou d'accompagnement offert par un professionnel spécialiste à un enseignant ou à un sous-groupe d'enseignants (voir chapitres 6 et 7). On pourrait également retrouver un groupe d'analyse de pratiques (voir chapitre 8) ou envisager un service de consultation ou d'accompagnement qui serait offert par une équipe de soutien à un enseignant ou à un sous-groupe d'enseignants (voir chapitre 6).

L'engagement des participants accompagnés ou formés relève à divers degrés des sphères cognitives, motivationnelles et émotionnelles de ces personnes (voir chapitres 1 et 2). La prise en compte de ces éléments par les gestionnaires responsables et les formateurs peut servir de levier pour choisir les dispositifs d'accompagnement pertinents en cohérence avec les attentes et les besoins, telle qu'illustrée par les principes de l'andragogie (voir chapitre 2). Différents niveaux d'engagement peuvent ainsi caractériser la ou les personnes accompagnées allant de l'obligation à se former à celle du plaisir de se former (voir chapitre 1).

Enfin, le niveau d'expertise pouvant éventuellement être atteint par des personnes en DPC (voir chapitre 1) pourrait éventuellement permettre à ces mêmes personnes d'agir en soutien professionnel auprès de leurs pairs (voir chapitre 7).

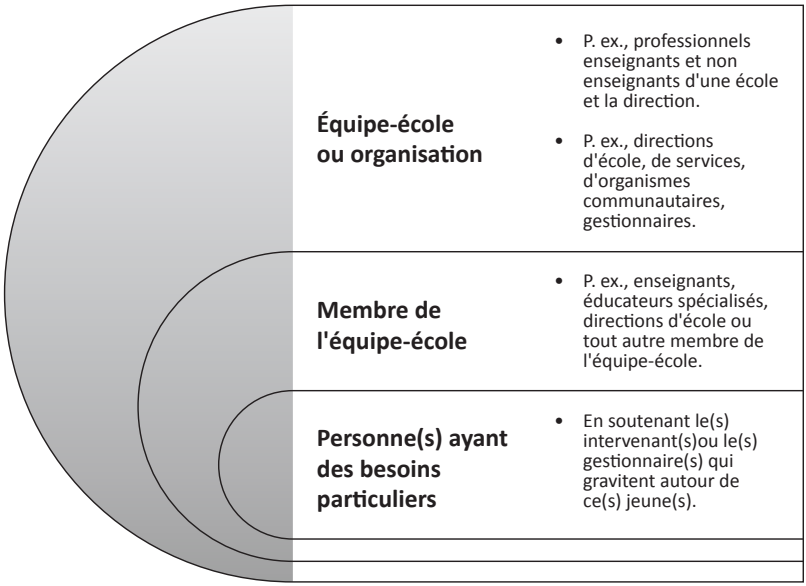

Figure 10.1 Cibles ou mandats de l'assistance professionnelle dans un processus de DPC (inspirée du chapitre 6).

10.3 L'accompagnateur, le consultant ou le formateur

Pour permettre le DPC, l'assistance professionnelle, qui se traduit par de l'accompagnement ou de la formation, ne peut se résumer à la seule transmission de connaissances par la personne ou le sous-groupe de personnes agissant à titre d'accompagnateur ou de formateur. Peu importe les dispositifs d'accompagnement ou les types de formation retenus, ces derniers doivent se fonder sur un projet de développement d'agir compétent de la personne ou des personnes accompagnées, en tenant compte de leurs potentialités de développement (voir chapitre 3), de leur engagement (voir chapitre 2), de même que du rôle indéniable de leurs émotions ou de leur régulation émotionnelle (voir chapitre 4) ou de leurs motivations (voir chapitres 1 et 3).

En plaçant l'écoute au cœur de la relation qu'il établit avec la personne formée ou accompagnée, l'accompagnateur, le consultant ou le formateur, oriente ses actions en fonction des besoins exprimés tout en participant à la coconstruction des savoirs (voir chapitre 8). Plusieurs compétences essentielles sont évoquées abondamment dans cet ouvrage concernant le professionnel qui offre du soutien en agissant à titre de formateur ou d'accompagnateur (voir chapitres 2, 3, 4, 5, 6 et 7). Parmi celles-ci, en marge de qualités personnelles tels le sens de l'humour, l'intégrité ou la souplesse (voir chapitre 5), on retrouve notamment un ensemble de qualités professionnelles dont la pratique de l'écoute active et du dialogue réflexif (voir chapitres 3 et 4) ancrée dans une réelle relation de collaboration (voir chapitres 3 et 6), la reconnaissance et la régulation des émotions en lien avec les réponses corporelles (voir chapitre 4), la réflexion permettant de planifier et d'organiser les activités de formation ou de soutien (voir chapitres 5, 6, 7 et 8) et éventuellement d'être

en mesure d'évaluer les activités de DPC mises en place et leurs effets (p. ex., voir chapitres 8 et 9).

Par ailleurs, l'affiliation, la formation ou l'expérience de la personne qui fournira une assistance professionnelle de DPC peuvent être variées. Celle-ci peut provenir d'un milieu de formation plus formel, telle une université, d'une entreprise privée de formation ou de consultation professionnelle, de l'organisation même où œuvrent le personnel éducatif en demande de DPC en étant collègues de même statut ou de statut professionnel différent. La demande de formation ou d'accompagnement peut provenir explicitement du milieu de pratique, soit par les personnes directement concernées par le DPC, soit par leurs patrons ou, idéalement, de façon conjointe. Elle peut également être proposée par un professionnel œuvrant au sein d'une équipe d'une même organisation ou à l'extérieur de l'organisation. En outre, la combinaison de ces scénarios est même souhaitable. Ce serait le cas par exemple d'une équipe-école qui organise une communauté d'apprentissage professionnelle et qui serait accompagnée dans ses réflexions par un chercheur universitaire (voir chapitre 3). Cette variété des cas de figure quant à la provenance du formateur ou de l'accompagnateur teintera non seulement la planification des activités de DPC qui seront mises en œuvre, mais également leur suivi dans le temps et leur évaluation. La multiplicité des points de vue pourrait augmenter la richesse non seulement des interventions, mais également de leur évaluation.

10.4 Le gestionnaire ou la direction

La personne qui assume un rôle de gestion ou de direction d'une organisation éducative (c.-à-d. école, service(s) spécifique(s) dans un centre de services scolaire ou un conseil scolaire, centre jeunesse, maison de jeunes, etc.) occupe une

position centrale pour encourager et soutenir le DPC de ses personnels. Par ailleurs, les activités de formation de DPC peuvent elles aussi s'adresser aux gestionnaires ou aux directions de milieux éducatifs.

Par son rôle et ses fonctions, le gestionnaire ou la direction peut situer les enjeux de DPC pour ses différentes catégories de personnels. Par conséquent, il peut être l'instigateur et le planificateur ou le coplanificateur d'une demande de DPC auprès de ses employés ou de sous-groupes d'employés (voir chapitres 1 et 9). En trame de fond, il s'interroge sur le meilleur moyen de soutenir ses employés dans leur démarche de DPC au regard des objectifs de planification stratégique de son organisation certes, mais également de ceux plus individuels et individualisés de ses employés en réponse à la diversité des besoins des élèves.

Ainsi, le gestionnaire ou la direction d'établissement doit définir si le projet d'accompagnement ou de formation pour actualiser le DPC de ses employés relève d'une demande ou d'une initiative individuelle ou collective (voir chapitre 3). L'arrimage de ces projets de formation ou d'accompagnement de DPC pourra ainsi s'effectuer en lien avec la coplanification suggérée de formation annuelle de l'organisation éducative (voir chapitre 1). En ce sens, le choix d'un ou de plusieurs dispositifs de formation ou d'accompagnement dépendra non seulement des ressources nécessaires à leur déploiement, mais également des attentes à l'égard du transfert des acquis et des retombées favorisant la réussite éducative et le bien-être ainsi que de la rentabilité escomptée (voir chapitre 9). À cette dimension s'ajouteront ultérieurement les habiletés qui seront effectivement transférées dans le milieu de pratique, la rentabilité effective du ou des dispositifs d'accompagnement ou de formation mis en place et des retombées en lien avec les objectifs de DPC établis au départ (voir chapitre 9). C'est ce qui explique en partie pourquoi les liens entre les gestionnaires et les formateurs gagnent à être établis

sur ces bases claires. En amont des choix à effectuer, le chapitre 1 fournit aux gestionnaires ou aux directions des balises de questionnement quant à la situation et à la considération du DPC dans leur établissement; tandis que les chapitres 2, 4 et 5 proposent des caractéristiques à rechercher chez les formateurs.

Enfin, l'évaluation des activités de formation ou d'accompagnement de DPC doit également faire l'objet d'une réflexion, tant pour les administrateurs que pour les formateurs ou accompagnateurs que pour les personnes faisant l'objet du DPC. Inspiré des recommandations de plusieurs chapitres, l'encadré 10.2 présente un résumé des questions-guides générales de planification et d'intervention, de suivi et d'évaluation du DPC.

ENCADRÉ 10.2

Questions pour guider la planification, l'intervention, le suivi et l'évaluation du DPC

Questions pour guider la planification et l'intervention

Quel est/Quels sont le(s) besoin(s) de DPC? Pour qui? Pourquoi?
Quelles sont les attentes à l'égard du DPC?

- Pour la pratique?
- Pour l'organisation?
- Pour les apprenants ou les personnes qui seront accompagnées?

Quels sont les objectifs d'apprentissage? Quelles sont les compétences à travailler, les habiletés à développer?

Quels sont les dispositifs d'accompagnement ou de formation et les types d'activités qui permettraient d'atteindre ces objectifs? Lequel ou lesquels choisir en fonction des sous-questions suivantes :

- Qui agira à titre de formateur ou d'accompagnateur?
- Quelles sont les ressources matérielles, financières, spatiotemporelles et organisationnelles nécessaires/disponibles?
- Quels horaires sont possibles/à privilégier? À quelle fréquence les activités/les rencontres auront-elles lieu et selon quelles modalités?
- Quels sont les compétences, les contenus ou les cibles de chacune des activités?
- Quelle sera la durée de la formation ou de l'accompagnement dans le calendrier?
    - Combien d'activités? À quels moments? Pendant combien de temps?
- Cette formation ou cet accompagnement s'inscrit-il dans une stratégie de DPC à moyen ou long terme?
- Quels sont les modes de communication privilégiés?
- Quels seront les outils technologiques utilisés pour faciliter les interactions entre les participants?
- Quel sera le suivi offert aux participants pour favoriser le transfert des apprentissages?

Quels sont les indicateurs de qualité du soutien ou de la formation à recevoir?

Questions pour guider le suivi et l'évaluation

Quels sont les éléments ayant influencé la démarche de DPC?

- Quels ont été les éléments ayant facilité la mise en œuvre de la démarche, l'atteinte des objectifs et le transfert des acquis?
- Quels ont été les éléments ayant fait obstacle à la mise en œuvre de la démarche, à l'atteinte des objectifs et au transfert des acquis?

- Adéquation des objectifs/besoins ou attentes
- Ressources fournies
- Déroulement des activités

Quelle est la satisfaction des participants par rapport au contenu, au déroulement et au contexte de mise en œuvre?

- Quant à la qualité de la formation ou de l'accompagnement reçu?
- Quant à la relation établie entre les participants et le formateur?
- Quant à l'organisation du ou des dispositifs mis en œuvre?

Quels sont les effets de la formation ou de l'accompagnement mis en œuvre sur les personnes formées/accompagnées? Sur l'organisation?

- Quels sont les apprentissages réalisés?

- Quelles sont les retombées?
  - Dans le milieu de pratique (pour les personnes ayant des besoins particuliers, pour les intervenants ou les membres d'une équipe-école ou d'un milieu éducatif, ou pour l'organisation)?
  - Pour les personnes formées/accompagnées?
  - Pour les personnes formatrices/accompagnatrices (dans le cas de dispositifs faisant appel à des équipes, des groupes ou des communautés)?
  - Quelles sont les habiletés transférées dans la pratique?

Quelle est la rentabilité de la démarche de DPC mise en œuvre?

- Quel est le rapport coûts-bénéfices pour les personnes impliquées et pour l'organisation?
- Que donne l'évaluation de chacun des indicateurs identifiés au départ?

Conclusion

Les retombées du DPC des professionnels, intervenants et gestionnaires des milieux éducatifs peuvent être multiples. En plus de favoriser le transfert des connaissances issues de la recherche en éducation, le DPC peut contribuer au bien-être du personnel éducatif et faciliter leur réseautage, l'adoption de pratiques collaboratives qui brisent l'isolement et prévient du même coup l'épuisement professionnel. Néanmoins, il y a toujours un coût associé à sa mise en œuvre (p. ex., ressources humaines, temporelles, spatiales, matérielles et technologiques). Afin d'en faire un investissement durable, il convient de prendre le temps nécessaire pour cibler judicieusement les besoins des personnes visées par le DPC et d'opter pour un amalgame de dispositifs de soutien au DPC permettant d'y répondre de manière efficace et rentable. Considérant les retombées du DPC, il importe de valoriser les initiatives personnelles et collectives visant à stimuler la participation de l'ensemble des personnels éducatifs. Les efforts des personnes investies dans leur DPC peuvent être encouragés et reconnus de diverses manières. Des processus formels existent, comme par exemple, l'avancée dans des échelles salariales pour des professions conventionnées. Or, dans la vie de tous les jours, l'encouragement et la reconnaissance peuvent prendre des formes simples comme l'attribution d'un budget destiné à l'achat de livres, à l'abonnement à certaines revues ou encore à l'organisation d'un coin de ressources pour le personnel dans lequel une place de choix est réservée à la promotion d'opportunités de formation.

Cet ouvrage est le fruit d'un travail collectif amorcé il y a quelques années par des chercheurs, des gestionnaires et des professionnels de différents milieux éducatifs sur l'assistance professionnelle pour favoriser le DPC, et ce, dans la perspective de favoriser le bien-être de l'ensemble des acteurs des milieux

éducatifs et la réussite éducative de leurs élèves. Il s'accompagne d'une plateforme en ligne qui, nous l'espérons, aidera les milieux éducatifs à envisager de façon claire les choix qui s'offrent à eux quant aux types de dispositifs qui permettent le DPC. De la planification à l'évaluation des dispositifs d'accompagnement ou de formation qui peuvent être mis en œuvre, nous avons tenté de présenter l'ensemble des considérations essentielles dans l'actualisation du DPC en milieux éducatifs, qu'il touche une seule personne, un groupe de personnes, des professionnels de divers statuts, voire des administrateurs.

En cohérence avec les propositions qui émanent des différents chapitres de cet ouvrage et en guise de conclusion, nous proposons un tableau général de planification des activités de DPC qui pourrait être utile pour en consigner les éléments de planification et, éventuellement, leur évaluation.

Nous encourageons le lecteur à consulter cette section thématique du site Web du RÉVERBÈRE https://reverbereeducation.com/thematiques/developpement-professionnel/ dans laquelle se retrouvent cet outil et plusieurs autres en lien avec le DPC.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Geneviève Bergeron, Ph. D.
Geneviève Bergeron est détentrice d'un diplôme de premier et de deuxième cycle en psychoéducation ainsi que d'un doctorat en éducation. Elle est actuellement professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Chercheuse au Laboratoire International sur l'Inclusion scolaire (LISIS), au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE) et au Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (LAB-RD2), ses travaux portent principalement sur les modalités pédagogiques et de gestion de classe permettant de soutenir l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire. Ses intérêts concernent aussi les dispositifs participatifs de développement professionnel.

Josianne Caron, Ph. D.
Professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, elle se spécialise dans la gestion de classe. Elle développe une expertise relativement à l'articulation entre théorie et pratique durant la formation initiale et continue des enseignants. Elle est affiliée au CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante), au GEVAPP (Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles) et au REVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité).

Sonia Daigle, Ph. D.
Psychoéducatrice, psychologue et professeure agrégée en psychoéducation au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval, elle est directrice des programmes en psychoéducation. Elle est chercheuse régulière au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) et au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). Ses intérêts de recherche sont axés sur les fondamentaux de la psychoéducation et sa pratique contemporaine, notamment dans son rapport à la formation initiale, l'évaluation psychoéducative, le rôle-conseil et l'accompagnement clinique.

Marie-Élaine Desmarais, Ph. D.
Marie-Élaine Desmarais est professeure adjointe à l'Université de Saint-Boniface. Elle est chercheuse régulière et co-responsable de l'équipe *La voix des jeunes et de leur famille* au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et co-chercheuse au réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). Elle s'intéresse à l'inclusion scolaire, à la pédagogie universelle, ainsi qu'à la dénormalisation et à l'étude du handicap.

Marie-Pier Duchaine, M.A.
Marie-Pier Duchaine est détentrice d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et d'une maitrise en psychopédagogique de l'Université Laval. Elle est doctorante en psychopédagogie et auxiliaire de recherche et d'enseignement pour divers projets de recherches dirigées par la professeure Gaudreau et membre étudiante de la Chaire de recherche sur le bienêtre à l'école et la prévention de la violence, au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) ainsi qu'au Réseau des établissements scolaires pour l'utilisation des connaissances issues de la recherche (RÉU-CIR).

Marie-Pierre Fortier, Ph. D.
Professeure régulière au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, elle œuvre en formation initiale et continue dans plusieurs programmes d'enseignement. Ses intérêts de recherche portent sur le développement de l'école inclusive (cultures scolaires, représentations, politiques et pratiques), sur les processus d'exclusion et sur l'expérience scolaire des élèves marginalisés. Dans son rôle de formatrice à l'université ainsi qu'en tant que co-responsable d'une équipe de recherche au LISIS (Laboratoire international sur l'inclusion scolaire), elle s'intéresse tout particulièrement aux dispositifs de développement professionnel regroupant divers acteurs des communautés éducatives en faveur d'une approche inclusive.

Claudia Gagnon, Ph. D.
Claudia Gagnon est professeure titulaire au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est directrice du Grupo internacional de investigación y reflexión sobre alternancia (GIIRA), membre instigatrice de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec et chercheure au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), au sein du groupe Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ) de même qu'au sein du réseau RÉVERBÈRE. Elle s'intéresse à l'alternance en formation, aux pratiques des enseignants et des intervenants en stage, à l'accompagnement des stagiaires en formation professionnelle au secondaire et en formation à l'enseignement, et au développement professionnel des enseignants.

Aude Gagnon-Tremblay, B. Psy
Aude Gagnon-Tremblay est détentrice d'un baccalauréat en psychologie et étudiante à la maitrise en psychopédagogie à l'Université Laval. Elle est auxiliaire de recherche et membre étudiante du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Nancy Gaudreau, Ph. D.
Nancy Gaudreau est professeure titulaire au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, chercheuse à la Chaire de recherche Bienêtre et prévention de la violence à l'école, aux Réseaux RÉVERBÈRE et PÉRISCOPE et au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Elle s'intéresse aux pratiques éducatives envers les élèves présentant des difficultés comportementales ainsi qu'au développement professionnel continu et au sentiment d'efficacité personnelle du personnel scolaire en matière de gestion de classe et de prévention des problèmes de comportement à l'école.

Josée-Anne Gouin, Ph. D.
Josée-Anne Gouin est professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle est chercheuse au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), et elle fait partie des Réseaux RÉVERBÈRE ainsi que PÉRISCOPE. Elle participe également au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Elle s'intéresse aux pratiques des formateurs de stagiaires en enseignement, ainsi qu'à la motivation des stagiaires en stage.

Chantal Grenier, M. Ps. éd, M. Mus.
Psychoéducatrice en milieu scolaire et détentrice d'une maîtrise en enseignement de la musique, elle collabore régulièrement à l'enseignement universitaire en tant que chargée de cours et à des projets de recherche menés par des professeurs des Facultés de musique et des sciences de l'éducation de l'Université Laval en tant que professionnelle de recherche. Elle est l'auteure d'un essai traitant des dispositifs d'accompagnement rattachés à l'assistance professionnelle dans le cadre de l'exercice du rôle-conseil du psychoéducateur en contexte scolaire.

Annie Kenny, Ps.éd., Ph. D.
Psychoéducatrice et professeure agrégée au Département des sciences de l'éducation de l'Université Sainte-Anne (Campus d'Halifax, Nouvelle Écosse, Canada), elle est une chercheuse associée au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). Son sujet d'expertise est l'apport de la formation dans la construction identitaire professionnelle en enseignement. Ses responsabilités professionnelles incluent notamment l'accompagnement des stagiaires en formation initiale (pratique réflexive) et ses enseignements portent sur le développement de l'élève, l'éthique professionnelle, l'intervention éducative en contexte de diversité et la gestion de soi.

Guillaume Larivière-Durocher, M. Ps. Éd.
Guillaume est détenteur d'un baccalauréat et d'une maitrise en psychoéducation de l'Université Laval. Il a collaboré à titre d'auxiliaire de cours et de recherche à divers projets dirigés par la professeure Sonia Daigle. Ses travaux portent particulièrement sur le jugement clinique ainsi que son développement. Ses intérêts de recherche s'articulent autour des caractéristiques personnelles des accompagnateurs qui favorisent la création et le maintien d'une alliance collaborative de qualité.

Line Massé, Ph. D.
Psychoéducatrice et professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, elle est directrice du Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE), chercheuse régulière au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) et au Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles, CIUSS de la Capitale-Nationale ainsi que chercheuse associée au Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (LAB-RD2).

Nathalie Trépanier, Ph. D.
Professeure titulaire au département de psychopédagogie et andragogie de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, elle est chercheure associée au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Ses activités portent principalement sur les modèles de service en contexte d'inclusion scolaire et la réponse aux besoins des élèves ou étudiants en situation de handicap pédagogique.

Tout au long de la carrière des professionnels de l'éducation, le développement professionnel contribue à la mise en œuvre de services éducatifs de qualité. À l'image des milieux éducatifs, les formes que peuvent prendre les activités de développement professionnel sont plurielles. Cet ouvrage a été conçu pour soutenir les gestionnaires et professionnels de l'éducation soucieux de favoriser le développement professionnel du personnel travaillant en milieu éducatif. Constitué de dix chapitres, il aborde la planification, le déroulement, le suivi et l'évaluation du développement professionnel en portant une attention particulière au bien-être des personnes impliquées dans ce processus dans un contexte de diversité.

NANCY GAUDREAU est professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle s'intéresse aux pratiques éducatives envers les élèves présentant des difficultés comportementales ainsi qu'au développement professionnel continu et au sentiment d'efficacité personnelle du personnel scolaire.

NATHALIE S. TRÉPANIER est professeure titulaire au Département de psychopédagogie et andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses activités portent principalement sur les modèles de service en contexte d'inclusion scolaire et la réponse aux besoins des élèves ou étudiants en situation de handicap pédagogique.

SONIA DAIGLE est psychoéducatrice, psychologue et professeure agrégée en psychoéducation au Département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche sont axés sur les fondamentaux de la psychoéducation et sa pratique contemporaine, notamment dans son rapport à la formation initiale, l'évaluation psychoéducative, le rôle-conseil et l'accompagnement clinique.

ONT COLLABORÉ À CET OUVRAGE
Geneviève Bergeron, Josianne Caron, Sonia Daigle, Marie-Élaine Desmarais,
Marie-Pier Duchaine, Marie-Pierre Fortier, Claudia Gagnon,
Aude Gagnon-Tremblay, Nancy Gaudreau, Josée-Anne Gouin,
Chantal Grenier, Annie Kenny, Guillaume Larivière-Durocher,
Line Massé et Nathalie S. Trépanier.

RÉVERBÈRE

Presses de l'Université du Québec

Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boulevard des Forges (C.P. 500)
Local 2043 Pavillon Ringuet
Trois-Rivières (Québec) G8Z 4M3

Tél. : 819-376-5011 (poste 3649)
Courriel : info@reverbereeducation.com