

Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants

Liliane Dionne
Université d'Ottawa

Lorraine Savoie-Zajc
Université du Québec en Outaouais

Christine Couture
Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Cet article a pour objectif d'éclairer les rôles de l'accompagnant dans une communauté d'apprentissage visant le développement professionnel d'enseignants. L'analyse secondaire des données a été réalisée selon un canevas théorique basé sur : 1) les moments de l'accompagnement, 2) les dynamiques d'accompagnement et 3) les stratégies de soutien au processus et au contexte global d'investigation. À l'issue d'une analyse de contenu, les résultats révèlent que l'accompagnant assure la mise en place de relations de qualité et l'ajustement des pratiques, et que son rôle principal consiste à maintenir l'équilibre environnemental et dynamique de la communauté d'apprentissage.

Mots-clés : rôles de l'accompagnant; équilibre environnemental et dynamique; principes écosystémiques; communauté d'apprentissage pour le développement professionnel.

Abstract

This article aims to understand the facilitators' roles in supporting a teachers' learning community for professional development. What kind of support is provided at the relational and at the pedagogical levels within the learning community? To uncover this reality, a secondary data analysis used three theoretical frameworks: 1) phases of support, 2) dynamic of support, and 3) means of supports according to the context and the inquiry process. Following a content analysis, the results shed light to the learning community's ecological nature, in which the principal facilitator's role is to maintain both the dynamic and environmental equilibrium.

Keywords: facilitators' roles for support; environmental and dynamic equilibrium; eco-systemic principles; learning community for professional development.

Remerciements

Les auteures tiennent à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH-410-2008-0541) pour l'aide financière qui a permis de réaliser cette recherche.

Introduction

Les nouveaux standards de la profession enseignante exigent que les enseignants maintiennent une qualité de pratiques et soient des apprenants tout au long de la vie, puisque la société ne cesse de s'enrichir de nouveaux savoirs auxquels les enseignants sont confrontés (Friedman & Philips, 2004; Jarvis, 2004; Webster-Wright, 2009). Dans ce contexte, l'accompagnement des enseignants, dans le but de les soutenir dans l'ajustement de leurs pratiques pédagogiques, constitue, certes de nos jours, un défi pour les systèmes scolaires. Les coûts, les ressources et le temps investis au perfectionnement des enseignants exigent de plus en plus des programmes de développement professionnel qu'ils soient à la fois efficaces et pertinents (Borko, 2004). Les résultats des recherches en éducation portant sur le développement professionnel ont d'ailleurs permis de circonscrire certaines caractéristiques de dispositifs efficaces visant à accompagner les enseignants dans l'ajustement de leurs pratiques pédagogiques (Nelson & Slavit, 2008; Steel & Craig, 2006; Webster-Wright, 2010). Comme caractéristiques, Webster-Wright (2010) identifie la souplesse, l'ouverture au leadership enseignant, la durée prolongée et le caractère socioconstructiviste. De même, les dispositifs devraient être axés sur le partage des pratiques et s'orienter vers la résolution des problèmes rencontrés en salle de classe. En outre, certains chercheurs suggèrent que, selon les besoins des enseignants, ces dispositifs soient dirigés vers des disciplines scolaires en particulier, en fonction de niveaux précis d'enseignement et être soutenus par des résultats de recherche probants (Webster-Wright, 2010).

Même si plusieurs publications relatent, décrivent ou approfondissent le vécu d'enseignants dans des dispositifs de développement professionnel de nature socioconstructiviste comme la communauté d'apprentissage, et en explicitent les caractéristiques, peu de recherches se concentrent sur les pratiques de l'accompagnant dans ces dispositifs. Cet article vise à mettre en lumière le rôle de deux chercheuses qui ont accompagné, chacune, une communauté d'apprentissage. L'intention poursuivie consiste à analyser les données, selon une analyse mixte de contenu, pour dégager et mieux comprendre les rôles de l'accompagnant. Partant d'une utilisation secondaire des données, cette analyse s'est appuyée sur les moments de l'accompagnement (Vial & Caparros-Mencacci, 2007), sur les dynamiques relationnelles et les dynamiques d'ajustement de pratique activées (Savoie-Zajc, 2010), sur les dimensions de la communauté d'apprentissage (Schussler, 2003), ainsi que sur les stratégies de soutien du processus et

du contexte global d'investigation de la communauté d'apprentissage (Nelson & Slavit, 2008), éléments qui seront discutés plus loin dans le texte. Le texte suit l'organisation suivante. Une recension des écrits situe d'abord le contexte de la communauté d'apprentissage, puis présente les recherches sur les rôles de l'accompagnant. Les assises conceptuelles sont ensuite définies, ainsi que le modèle d'analyse des données. Enfin, la discussion des résultats et la conclusion bouclent l'article.

Recension des écrits

Nous croyons qu'une meilleure connaissance et compréhension des pratiques de l'accompagnant dans le cadre de recherches est nécessaire afin d'aider à saisir les nuances d'un travail souvent tributaire du contexte. L'objectif de cet article vise à dégager les rôles de l'accompagnant qui travaille avec des enseignants dans un but de développement professionnel. Le contexte de ce développement professionnel se situe dans des communautés d'apprentissage en sciences et technologie. La recension des écrits présentera tout d'abord des précisions sur ce qu'est une communauté d'apprentissage pour le développement professionnel des enseignants, dans le but de mieux éclairer le contexte qui fait l'objet de l'étude, mais aussi pour mieux saisir les rôles que peuvent y jouer l'accompagnant. Puis, certaines recherches portant sur les pratiques de l'accompagnant, dont celles qui s'appliquent à la communauté d'apprentissage, seront présentées.

La communauté d'apprentissage pour le développement professionnel

Une communauté d'apprentissage pour le développement professionnel des enseignants est un dispositif, basé sur la collaboration, qui permet aux enseignants de perfectionner ou d'ajuster leurs pratiques, en partant de besoins précis exprimés dans la salle de classe (Cochran-Smith & Lytle, 1999). À la base du fonctionnement d'une communauté d'apprentissage se trouve le processus collaboratif entre collègues. En ce sens, Little (1990) a proposé des jalons concernant la signification de la collaboration entre enseignants. Selon l'auteure, la collaboration véritable n'est possible que lorsque les enseignants mettent en place des pratiques pédagogiques qu'ils expérimentent en classe et ajustent au besoin,

conjointement. Des échanges de points de vue entre enseignants sont, selon Little (1990), bien loin d'une collaboration véritable. Sparks (1999) insiste sur l'importance d'un projet partagé de développement professionnel ancré dans la tâche quotidienne des enseignants, alors que Wells (1999) mise sur la posture d'apprenant et d'investigation adoptée par l'enseignant au sein d'un collectif dédié aux ajustements de pratiques.

Les caractéristiques de la communauté d'apprentissage coïncident avec celles d'un dispositif de développement professionnel de qualité, en offrant la possibilité aux enseignants de s'engager véritablement dans le renouvellement de leurs pratiques (Dionne & Couture, 2010; Savoie-Zajc, 2010; Webster-Wright, 2010). Plusieurs travaux font la promotion de la communauté d'apprentissage pour le développement professionnel d'enseignants dont ceux de Cochran-Smith et Lytle (1999), de Fullan (1999) et aussi d'Hargreaves (1997, 2010). Leurs recherches démontrent, entre autres, les retombées positives de la collaboration entre collègues afin de parvenir à un développement professionnel de qualité. Pour ces chercheurs, l'évolution d'une communauté d'apprentissage reposera sur une vision partagée des enseignants, sur un processus de construction tant individuel que collectif et sur un questionnement des enseignants par rapport à leurs normes, leurs valeurs et leurs croyances, préalables à l'engagement au perfectionnement des pratiques.

Plusieurs recherches recensées abordent les attitudes des enseignants qui s'engagent dans une communauté d'apprentissage; par contre, bien peu d'entre elles s'intéressent aux rôles de l'accompagnant. Des caractéristiques identifiées par Little (1990), Fullan (1999), Hargreaves (1997, 2010), Cochran-Smith et Lytle (1999), il est possible d'en déduire certaines compétences que doivent posséder l'accompagnant. Parmi ces compétences, mentionnons la gestion d'un espace pour la clarification de la vision du rôle, des normes, des valeurs et des croyances que possèdent les enseignants, la mise en place d'un processus de collaboration efficace et l'assistance pour choisir un projet de classe. Pour que les enseignants puissent se sentir autonomes dans l'exercice de leur profession, l'accompagnant veillera à établir un leadership partagé (*shared-leadership*) dans la communauté (Cochran-Smith & Lytle, 1999). En permettant aux enseignants de s'engager véritablement dans la remise en question de leurs pratiques et de leurs croyances, l'accompagnant favorisera l'*empowerment*, concept associé à la capacité des enseignants d'agir pour modifier leurs pratiques en classe, mais aussi à l'influence qu'ils exercent sur le contexte éducatif dans lequel ils évoluent (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Steel & Craig, 2006; Wells, 1999). Selon Schussler (2003), la communauté d'apprentissage de-

vrait répondre aux besoins des enseignants selon trois principales dimensions : cognitive, affective et idéologique. La dimension cognitive consiste pour l'enseignant à construire ses connaissances et à ajuster ses pratiques pédagogiques pour enrichir son répertoire. Selon la dimension affective, l'enseignant trouve le soutien pour persévérer dans sa tâche de perfectionnement. Enfin, la satisfaction des besoins idéologiques lui permet de prendre conscience et d'affirmer ses valeurs pédagogiques, et d'espérer influencer son milieu.

En résumé, la communauté d'apprentissage possède les caractéristiques d'un dispositif de qualité en autant que l'environnement créé réponde aux besoins de développement professionnel des enseignants, c'est-à-dire qu'il maintient un équilibre cognitif, affectif et idéologique (Schussler, 2003). L'équilibre dans la communauté d'apprentissage pourrait être, en partie, tributaire de la qualité de l'accompagnement exercé par l'accompagnant, aspect peu traité dans les recherches consultées.

Recherches sur l'accompagnement des enseignants

Les recherches portant sur l'accompagnement ou, dans la documentation anglophone, celles trouvées dans les bases de données à l'aide des mots-clés « teachers' support » ou encore « teachers' guidance », ne sont pas légion. La documentation scientifique consultée apporte un éclairage sur trois dynamiques complémentaires qui teintent les rôles de l'accompagnant. Ces dynamiques d'accompagnement des enseignants sont : le soutien affectif, le soutien à l'ajustement de pratiques dans le cadre de réformes scolaires et le soutien au développement professionnel dans le contexte de communautés d'apprentissage. Cette recension non exhaustive vise une meilleure connaissance et compréhension du rôle de l'accompagnant aux fins de la présente étude.

Pour Boutinet (1990, 2009), l'accompagnement a pour but de soutenir les enseignants au niveau affectif. Boutinet (1990, 2009) et Boutinet, Denoyel, Pineau et Robin (2007), abordant le concept d'accompagnement professionnel de nature affective, soulèvent l'importance, pour les enseignants, d'être accompagnés pour faire face aux changements rapides auxquels ils sont confrontés de nos jours. Ces changements entraînent des pertes de repères et une crise des savoirs liée à la multiplicité des sources et des informations. Ces changements et cette crise engendrent chez l'adulte apprenant un besoin de balises pour pouvoir assumer ses responsabilités professionnelles. Parlant de

démultiplication des savoirs provisoires à élaguer pour se concentrer sur l'essentiel des valeurs à transmettre aux nouvelles générations, Boutinet (1990, 2009) compare l'accompagnement à une relation de conseil où l'accompagnant jouerait le rôle d'un « plus connaissant » en relation avec un « moins connaissant » ; cette relation de conseil servirait à rationaliser les pratiques. Pour l'auteur, l'accompagnement serait un acte relationnel de présence à l'autre, et viserait à combler un vide affectif causé par la communication à outrance. En citant le philosophe Francis Jacques, il dit « plus nous communiquons, moins nous entrons en relation » (Boutinet, 2009, p. 113), et de ce fait, le professionnel pourrait bénéficier d'un accompagnement qui mise sur une relation affective sincère et profonde.

Lafortune (2008) a travaillé sur l'accompagnement dans le contexte de réformes de l'éducation au Québec (de 2001 à 2011) et distingue trois types de réaction qui peuvent animer l'enseignant qui s'adapte aux changements prescrits : l'ouverture, la déstabilisation ou encore la résistance pouvant aller jusqu'au refus. Afin d'accompagner les enseignants à travers ces réformes, Lafortune (2008) propose à l'accompagnant diverses stratégies de soutien comme : la transposition, la collaboration dans des projets d'action, la facilitation de l'autonomie et la sensibilisation à la reddition de comptes. Elle invite l'accompagnant à favoriser le partage entre collègues par des remises en question, la prise de risques et la mise en place d'une pratique réflexive associant interaction et analyse. Elle soulève l'importance d'un leadership souple chez l'accompagnant qui s'affine au fil des interactions avec les personnes accompagnées. Parmi les autres compétences d'accompagnement jugées importantes, notons le modelage d'une pratique réflexive, la prise en compte de la dimension affective, le maintien d'une communication réflexive-interactive dans la préparation et l'animation du processus de changement et l'adoption d'une posture « méta » (Lafortune & Deaudelin, 2001).

Concernant les pratiques d'accompagnement dans le contexte d'une communauté d'apprentissage en sciences, Nelson et Slavit (2008) soulignent l'importance pour l'accompagnant de soutenir le développement professionnel des enseignants à deux niveaux : 1) le soutien au niveau du processus collaboratif d'investigation (*support for the collaborative inquiry process*), et 2) le soutien au niveau du contexte global d'investigation (*support for the inquiry environment*). Pour le soutien au processus collaboratif d'investigation, le rôle de l'accompagnant :

« se manifestera par diverses activités de structuration des rencontres, comme le partage des visions sur ce qu'est un enseignement de qualité; la décision collégiale du mode de fonctionnement de la communauté; l'analyse des données; la réflexion critique sur le processus d'investigation; la présentation des projets à d'autres enseignants » [traduction libre] (Nelson et Slavit, 2008, p.108).

Quant aux mesures de soutien au contexte global d'investigation, il s'agit de donner du temps aux enseignants et leur offrir la possibilité de choisir eux-mêmes le contenu du développement professionnel. À l'instar de Keedy (1999), Nelson et Slavit (2008) soutiennent que l'accompagnant doit favoriser le partage des croyances et maintenir un leadership participatif dans le groupe. Pour réguler le processus, il misera judicieusement sur la prise de notes et l'utilisation d'ordres du jour lors des rencontres (DuFour & Eaker, 1998).

Inspirée du modèle de Vial et Capparos-Mencacci (2007) sur les trois temps de l'accompagnement : l'entente ou la création d'un espace à élucider, la rencontre ou le cheminement vers le changement, et finalement l'expérience ou le retour sur ce qui a été appris, Savoie-Zajc (2010) identifie trois espaces dans une communauté d'apprentissage. Comme préalable au cheminement de l'accompagnant et des accompagnés, il doit y avoir création d'un espace temporel (disponibilité en temps), d'un espace psychologique (ouverture au partage) et d'un espace professionnel (volonté de remise en question de sa pratique).

Comme en témoignent ces recherches précédentes, certains éléments peuvent guider les pratiques de l'accompagnant. Toutefois, peu de travaux se sont penchés sur les rôles de l'accompagnant dans le contexte spécifique de communautés d'apprentissage. C'est pourquoi nous proposons la présente étude en réponse à la question : Quels sont les rôles de l'accompagnant dans le contexte spécifique d'une communauté d'apprentissage pour le développement professionnel ?

Assises conceptuelles de l'étude

Aux fins d'analyse et d'interprétation pour l'étude des rôles de l'accompagnant dans nos deux communautés d'apprentissage, trois principaux cadres conceptuels fournissent l'éclairage théorique nécessaire. Pour mieux comprendre les rôles de l'accompagnant, le cadre de Vial et Caparros-Mencacci (2007) distingue trois phases à l'accompagnement : l'entente, la rencontre et l'expérience. L'entente signifie la création d'un espace

de problème à élucider. La seconde phase concerne la rencontre proprement dite, laquelle correspond à un cheminement vers le changement. La troisième phase, l'expérience, est synonyme de retour sur l'apprentissage qui se traduit par un bilan du parcours.

Le cadre proposé par Savoie-Zajc (2010) clarifie l'accompagnement de la communauté d'apprentissage, alors que sont caractérisées les dynamiques relationnelle et d'ajustement des pratiques, en écho aux triples dimensions cognitive, affective et idéologique de Schussler (2003). Savoie-Zajc (2010) s'inspire des travaux de Zapata (2004) afin de caractériser les dynamiques d'accompagnement vues comme des pratiques articulées autour de trois *objets* spécifiques : 1) celui des relations entre accompagnés et accompagnant qui s'appuie essentiellement sur un climat relationnel où l'écoute, l'entraide, la confiance prévalent. La communauté fournit de plus aux participants un espace pour exercer leur pratique réflexive, l'une des compétences jugées essentielles par Lafortune (2008); 2) celui du processus d'ajustement des pratiques, d'où l'importance de l'adhésion volontaire des personnes au groupe pour s'engager réellement dans un projet professionnel; et 3) celui du bilan des apprentissages réalisés, qu'ils soient aux plans cognitif, affectif ou idéologique, pour reprendre les dimensions de Schussler (2003) et qui sont reliés à la satisfaction des besoins cognitifs, affectifs et idéologiques des membres d'une communauté d'apprentissage.

Finalement, le cadre d'analyse de Nelson et Slavitt (2008) fournit une perspective pour comprendre le rôle de l'accompagnant sous l'angle de l'investigation de l'enseignant sur sa pratique. Les mesures de soutien apportées par l'accompagnant sont, pour le contexte d'investigation, l'apport de ressources et de conditions gagnantes, alors que le soutien au processus global d'investigation réfère aux mesures qui encouragent les participants dans leur recherche.

En plus des trois cadres sus-mentionnés, les travaux de Boutinet (1990, 2009) et de Lafortune (2008) serviront à dégager d'autres éléments de réflexion aux fins d'une analyse plus nuancée sur les rôles de la personne accompagnante. Le cadre d'analyse constitue une synthèse et une réorganisation des dimensions conceptuelles présentées précédemment. Il permet de s'engager dans une analyse plus complète des rôles de l'accompagnant et s'énonce à la figure 1.

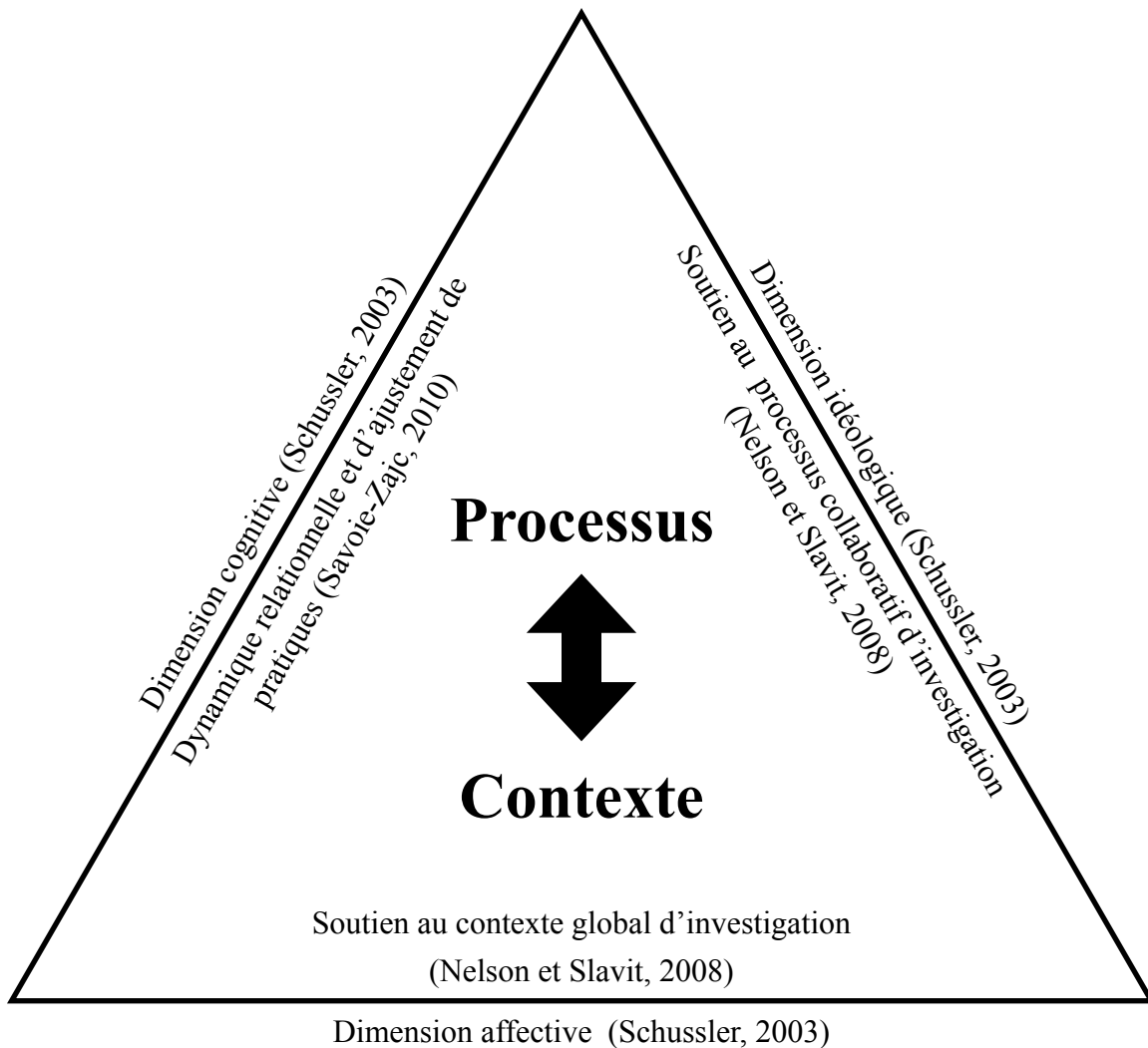


Figure 1 : Contexte et processus d'accompagnement dans une communauté d'apprentissage

Méthodologie

Les données secondaires utilisées proviennent d'une recherche-action qui visait la mise en place de deux communautés d'apprentissage pour le développement professionnel d'enseignants. Elles ont été créées dans deux provinces canadiennes, l'Ontario et le Québec, et ont permis de travailler avec des participants dont la langue de travail est le français. Ces deux communautés formées sur deux ans (2008 à 2010) ont réuni huit

enseignants dans l'une province, et cinq dans l'autre province, autour d'un accompagnant pour chaque communauté. Au total, trois réunions ont eu lieu la première année et quatre la seconde année. Ces réunions duraient une journée complète. Les accompagnants avaient comme objectif de soutenir les enseignants en vue d'améliorer leur enseignement en sciences et technologie en 5^e ou 6^e année de l'élémentaire. Le modèle mixte d'analyse de contenu de L'Écuyer (1987) a été retenu, car les concepts prédéfinis (voir Figure 1) ont été enrichis par l'émergence, selon une démarche heuristique, de nouvelles catégories.

Source de données

Les données pertinentes aux fins de l'étude ont été sélectionnées à partir des trois moments de l'accompagnement selon Vial et Caparros-Mencacci (2007) (voir Tableau 1).

Tableau 1 : Sélection des verbatims pour l'analyse des pratiques de l'accompagnant (La CA1 est en Ontario et la CA2 est au Québec.)

Phases*	Transcription provenant de	Date de rencontre	Nombre de pages verbatim
Entente	CA-1, Rencontre1-An1	Janvier 2009	51 pages
	CA-2, Rencontre1-An1	Décembre 2008	37 pages
Rencontre	CA-1, Rencontre 1-An2	Novembre 2009	86 pages
	CA-2, Rencontre 1-An2	Octobre 2009	75 pages
Expérience	CA-1, Rencontre 4-An2	Avril 2010	41 pages
	CA-2, Rencontre 4-An2	Avril 2010	40 pages

* Vial & Caparros-Mencacci (2007)

Après avoir examiné minutieusement le matériel, les verbatims de la première réunion de la première année (*l'entente*) et de la dernière réunion de la deuxième année (*l'expérience*) ont été sélectionnés afin de rendre compte du début et de la fin du processus d'accompagnement (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Concernant la phase de rencontre, la première réunion de la deuxième année a été sélectionnée pour sa pertinence à rendre compte des rôles chez l'accompagnant pour cette phase.

Méthode d'analyse

En fonction du cadre théorique exposé à la Figure 1, l'analyse s'est réalisée selon les étapes exposées au tableau 2.

Tableau 2 : Étapes d'analyse selon le cadre retenu

Étapes d'analyse	Opérations effectuées
1. Application du modèle de Vial et Caparros-Mencacci (2007) sur six verbatims (tableau 1).	1. Repérage des éléments d'entente, de rencontre et d'expérience selon le modèle de Vial et Caparros-Mencacci (2007).
2. Application des dimensions de Schussler (2003) (cognitive, affective et idéologique) et de Savoie-Zajc (2010).	2. Repérage dans les unités obtenues en 1. des dimensions cognitive, affective et idéologique et des dynamiques relationnelles et d'ajustements de pratique.
3. Application du modèle de Nelson et Slavit (2008) sur les mesures soutien.	3. Repérage dans les unités obtenues en 1. des mesures de soutien au processus et au contexte global d'investigation.
4. Analyse inductive.	4. Repérage d'éléments ou de catégories émergentes.

À partir des verbatims sélectionnés, une analyse des pratiques de l'accompagnant a été réalisée afin d'identifier les éléments faisant l'objet d'une *entente* conjointe entre les deux accompagnants et les accompagnés pour gérer le fonctionnement de la communauté d'apprentissage, éléments présents lors de la première réunion. La phase de *rencontre*, pour sa part, regroupait les éléments du discours qui témoignaient du vécu de chaque participant et des dynamiques de soutien apparues lors de l'évolution des groupes. Concernant *l'expérience*, les éléments du bilan d'apprentissage pour chacun des membres des deux communautés provenaient principalement de la dernière réunion, clôturant les deux années d'accompagnement.

Après avoir divisé les unités d'analyse selon les phases d'accompagnement, l'attention s'est alors portée vers les significations de ces unités d'analyse, pour les étiqueter ensuite selon le cadre de Savoie-Zajc (2010) et de Schussler (2003). Cette étape visait à identifier si l'intention poursuivie par les mesures de soutien de l'accompagnant correspondait davantage à la dimension affective ou relationnelle, ou encore à la dimension cognitive. Pour sa part, la dimension idéologique devait rejoindre les valeurs pédagogiques des enseignants et ainsi être associée à des unités de sens correspondantes. Après cette répartition des unités d'analyse, l'attention s'est attardée aux mesures de soutien au processus ou au contexte d'investigation (Nelson & Slavit, 2008). Les mesures de soutien cognitif à l'ajustement de pratiques ont été séparées de celles qui visaient l'apport de ressources (contexte) ainsi que de celles qui étaient d'ordre réflexif (action/processus). En fonction de ces opérations, chaque mesure de soutien s'est vue assigner un code de couleur par l'analyste, au sein d'un tableau initial formé des trois phases. Au niveau de la scientificité de la démarche, mentionnons que les trois analystes-auteurs de ce texte ont validé le travail d'analyse, se mettant d'accord sur les codes attribués. Aussi, comme l'accompagnement des deux communautés d'apprentissage s'est déroulé simultanément, et ce, dans deux contextes et avec des accompagnants différents, il est possible de valider les résultats relatifs à l'accompagnement dans les deux sites (Anfara, Brown, & Mangione, 2002), le but étant de faire émerger les rôles de l'accompagnant dans une communauté d'apprentissage et non de faire une analyse intersites.

Discussion des résultats

La méthode d'analyse mixte (L'Écuyer, 1987) laisse place à l'émergence d'une nouvelle catégorisation des mesures de soutien; un schéma nouveau des rôles de l'accompagnant dans la communauté d'apprentissage est ainsi développé. Ce schéma nouveau compare la communauté d'apprentissage à un écosystème et les rôles de l'accompagnant à ceux d'un « ingénieur » responsable d'assurer l'équilibre de cet écosystème. La discussion qui suit aborde en premier lieu la catégorisation des mesures de soutien, puis le schéma global qui en découle. Ce schéma fait ensuite l'objet d'illustrations grâce à des extraits de verbatims qui aideront à la compréhension de la logique des regroupements.

Les résultats de l'étude révèlent que les mesures apportées à la communauté d'apprentissage par l'accompagnant peuvent être associées à deux grandes formes de soutien : le soutien au contexte global et aux relations entre les participants, et le soutien à l'action. Ces mesures de soutien sont présentées au tableau 3.

Tableau 3 : Deux types de soutien apportés par l'accompagnant

Soutien relationnel et contextuel	Soutien à l'action
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien à la dynamique relationnelle (Savoie-Zajc, 2010) et à la dimension affective (Schussler, 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien à la dynamique d'ajustement de pratiques (Savoie-Zajc, 2010) et à la dimension cognitive (Schussler, 2003)
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien à la dynamique de collaboration (Lafortune, 2008) 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien au processus d'investigation (Nelson & Slavit, 2008)
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien épistémologique (Lafortune, 2008; Lafortune & Deaudelin, 2001) et à la dimension idéologique (Schussler, 2003) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien au contexte global d'investigation (Nelson & Slavit, 2008) 	

Selon le tableau 3, les trois modèles retenus au départ, soit ceux de Savoie-Zajc (2010), de Schussler (2003) et de Nelson et Slavit (2008), ont des composantes qui se retrouvent dans les deux grands types de soutien. Ces formes de soutien s'équilibrent et semblent apparaître complémentaires et interdépendantes l'une de l'autre. Les deux formes de soutien apparaissent nécessaires pour alimenter la communauté d'apprentissage qui se trouve à l'intersection du schéma de la Figure 2. Toutefois, on remarque l'émergence de deux formes de soutien qui n'étaient pas présentes dans les modèles de référence utilisés au départ, mais qui faisaient partie des compétences proposées par Lafortune (2008) et Lafortune et Deaudelin (2001), soit le soutien à la dynamique collaborative et le soutien épistémologique. En effet, tout groupe posséderait une dynamique relationnelle.

Toutefois, cette dynamique peut être positive sans pour autant mener à la collaboration. En ce sens, le rôle de l'accompagnant semble être un élément névralgique de l'accompagnement pour établir un contexte relationnel dans le groupe et y bâtir une collaboration véritable. De plus, on observe que le soutien épistémologique, soit le rôle de l'accompagnant dans la prise de conscience des visions et des valeurs pédagogiques des enseignants, ressort comme une autre fonction essentielle à l'accompagnement.

Il est intéressant de noter l'évolution du schéma de la figure 1 en un schéma réorganisé à la figure 2, obtenu par la conjugaison d'une analyse intégrant un cadre théorique préexistant, aux résultats d'une analyse émergente.

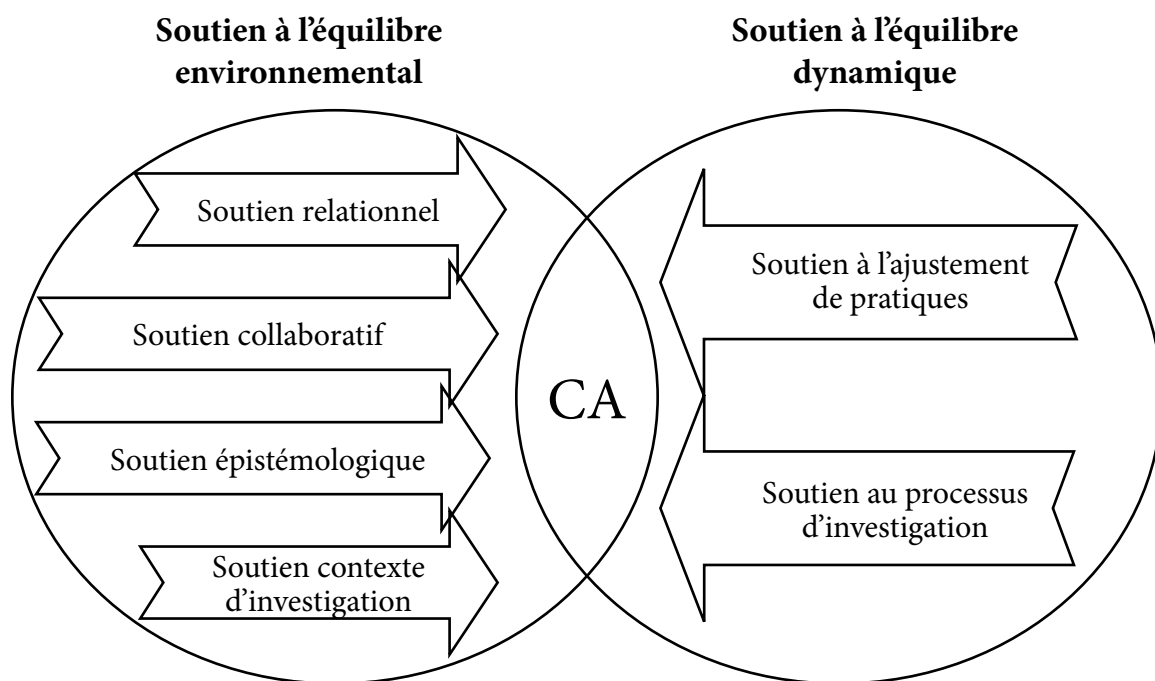


Figure 2 : Mesures de soutien à la communauté d'apprentissage

En représentant par des flèches les deux formes de soutien et en les faisant pointer vers la communauté d'apprentissage, cette figure témoigne de l'importance pour l'accompagnant de maintenir l'équilibre des forces en présence. Ce schéma révèle une interdépendance du relationnel et du cognitif, du contexte et de l'action. Cette modélisation rappelle les principes de fonctionnement d'un écosystème qui repose sur le maintien d'un

équilibre *environnemental*, entre les facteurs biotiques (éléments vivants [participants] et relations entre participants) et les facteurs abiotiques (éléments non vivants, mais essentiels aux vivants [le contexte]), et sur le maintien d'un équilibre dynamique suscité dans et par l'action. L'équilibre environnemental serait représenté par les conditions relationnelles et contextuelles présentes dans la communauté d'apprentissage, alors que l'équilibre dynamique serait maintenu par l'action déployée dans la communauté (pour l'investigation et l'ajustement des pratiques). Pour que la communauté fonctionne, il faut à la fois créer un contexte et des relations stables et nourrissantes, tout en maintenant un pôle dynamique d'actions. C'est la personne accompagnante qui procure ce soutien à l'équilibre de la communauté d'apprentissage. L'idée d'appliquer le fonctionnement d'un système écologique à un système humain renvoie ici à d'autres études en sciences humaines qui ont fait intervenir la théorie écologique dans leurs principes explicatifs. À titre d'exemple, l'étude de Kensler, Caskie, Barber et White (2009) réfère à la théorie écologique pour représenter une communauté d'apprentissage démocratique, tel qu'en témoigne l'extrait suivant :

Une communauté écologique repose sur des principes écologiques en action et fonctionne à l'intérieur d'un environnement donné (Capra, 1996, 2002). Les principes écologiques, lorsqu'ils sont respectés, ont le potentiel de créer des communautés prolifiques, en santé et viables, aussi diversifiées que des forêts tropicales, des récifs coralliens ou la toundra arctique. De façon similaire, les principes démocratiques, lorsqu'ils agissent à travers un système donné, ont le potentiel de générer une variété et une richesse d'organisations et de communautés scolaires [traduction libre]. (p.701)

Ces principes écologiques auraient le potentiel de s'appliquer également à d'autres contextes, comme à l'environnement scolaire par exemple, puisque l'enseignant est aussi celui qui veille à maintenir l'équilibre relationnel et dynamique du groupe des apprenants dans la salle de classe (Xia, 2006).

Les mesures de soutien à l'équilibre environnemental

L'équilibre environnemental de la communauté d'apprentissage constitue un élément important à considérer, car à l'image d'un système écologique, la communauté a besoin, pour bien fonctionner, de la présence de certaines conditions relationnelles, collaboratives et contextuelles. Les mesures de soutien à *l'équilibre environnemental* fournies par l'accompagnant servent justement à maintenir cette qualité d'environnement dans la communauté d'apprentissage. Ces mesures seraient établies dès le départ du groupe soit durant *l'entente* et elles auraient avantage à être maintenues durant toute la durée de vie du groupe. Ce soutien à *l'équilibre environnemental* sert à mettre en place un climat de respect, de leadership partagé et à créer un espace de dialogue et de collaboration entre les collègues (Dionne, 2003). Dans l'étude réalisée, le soutien à *l'équilibre environnemental* de la communauté d'apprentissage se manifeste selon quatre principales composantes: le soutien relationnel, le soutien collaboratif (Lafortune, 2008), le soutien épistémologique (Lafortune, 2008; Lafortune & Deaudelin, 2001) et idéologique (Schussler, 2003).

Pour assurer le soutien à *l'équilibre environnemental* dans la communauté d'apprentissage, la dynamique relationnelle, telle que mise en évidence dans les résultats, doit veiller à alimenter la dimension affective, dimension soulevée par plusieurs auteurs, dans leurs travaux antérieurs (Boutinet, 1990, 2009; Lafortune, 2008; Nelson & Slavitt, 2008; Savoie-Zajc, 2010; Schussler, 2003). Boutinet (2009) voyant dans la relation d'accompagnement la manifestation d'un soutien affectif, défend ce jeu d'humour dans la mise à distance de ce qui peut être difficile à effectuer pour un praticien de l'enseignement. L'humour que l'accompagnant manifeste lors des réunions du groupe vise à détendre le climat, en particulier lorsqu'on demande d'étaler aux vues de tous les participants les contenus qui peuvent s'avérer ardues à enseigner. C'est aussi l'encouragement témoigné en regard des initiatives ou efforts déployés par les participants pour les tâches jugées plus difficiles dans leur enseignement. Il peut s'agir parfois également de l'attention apportée aux témoignages partagés, ou d'une finesse à l'égard des craintes manifestées par des enseignants par rapport à l'enseignement de certains contenus en sciences et technologie. Dans cet extrait, représentatif d'autres événements humoristiques ou de soutien de nature affective qui sont survenus en cours d'accompagnement, le recours à cette compétence médiatrice qu'est l'humour de la part d'un des accompagnants est palpable :

CI: Si vous avez besoin d'en prendre d'autres [papiers autocollants pour inscrire les éléments du curriculum de sciences et technologie qui sont les plus ardues pour vous à enseigner] allez-y, moi pendant ce temps là, je vais manger les bons biscuits [qui ont été apportés pour la rencontre]. Dès que vous [...] aurez rédigé une difficulté, vous pourrez aller la coller [sur la grande affiche placée au mur]. (Humour). CA-1, R1, 2008-2009.

Lafortune (2008) reconnaît dans la manifestation de ce soutien relationnel, l'apport des compétences d'accueil et de respect de la part de la personne accompagnante, compétences qui exigent la prise en compte de la dimension affective. Cette importance accordée par l'accompagnant à des relations satisfaisantes est perceptible à travers des échanges où les propos des participants sont accueillis avec intérêt, tout en stimulant les remises en question des pratiques pédagogiques. Comme ces mesures de soutien sont surtout mises en place au début du processus, soit au moment de *l'entente*, elles donnent le ton à la suite des réunions de la communauté d'apprentissage.

Toujours au chapitre des mesures de soutien à l'équilibre *environnemental*, la dynamique de collaboration stimulée par l'accompagnant émerge de l'analyse de données. Ce soutien à la collaboration se retrouve dans la promotion du *leadership partagé*, quand l'accompagnant favorise, par exemple, les initiatives des enseignants et encourage les prises de parole et de décision (Keedy, 1999; Lafortune, 2008; Little, 1990). Encore une fois, l'encouragement du leadership des enseignants fait écho à la dimension idéologique de Schussler (2003) et se manifeste d'ailleurs lorsque l'accompagnant met en valeur les bons coups des enseignants et les invite à les réinvestir comme ressources dans le groupe; ce leadership occupe une place de choix au cœur même de la collaboration. L'aspect démocratique, qui ressort de l'accompagnement des deux communautés d'apprentissage analysées, rejoint les conclusions des travaux de Kensler et al. (2009), ainsi que ceux de Savoie-Zajc (2010), en ce sens que la confiance qui règne entre l'accompagnant et les participants favorise un climat de réciprocité et de collaboration. Ce climat s'établit au moment de la phase d'*entente* et est encouragé tout au long du processus, ce qui suscite chez les enseignants une volonté de s'engager, de participer et d'évoluer dans une communauté où ils sentiront que leurs besoins et leurs rythmes sont respectés.

CI : Qu'est-ce que vous avez retiré de votre participation à cette communauté d'apprentissage ? F : Bien en fait, moi c'est d'aller chercher des ressources là où

je me sentais un peu insécure. Partager aussi, mais c'est plutôt aller chercher des ressources. C1 : Alors, aller chercher des ressources en sciences. D : Puis, partager avec les collègues autour, voir ce qu'ils font comme avec J, on a pu partager son matériel sur l'espace [...]. J : Moi je dirais qu'il y a des choses que je faisais avant en sciences. Puis, je voulais apprendre un peu plus comment varier mon enseignement en classe. CA-1, R4, 2009-2010.

Dans ce passage, on remarque que les enseignants ont apprécié le partage avec leurs collègues et l'accès aux ressources pour enseigner certains contenus en sciences. D'autres enseignants ont expérimenté de nouveaux projets avec les élèves, comme celui menant à la création d'un site Web sur le système solaire.

Les mesures de soutien de l'accompagnant, mises en place lors de l'entente, qui interviennent au niveau épistémologique, interpellent la dimension idéologique de la communauté d'apprentissage (Schussler, 2003). Ces mesures correspondent au moment où les enseignants sont invités à partager leurs valeurs profondes au niveau pédagogique et leur position épistémologique comme leur vision sur la nature des sciences. Lafortune (2008) parle de compétences métacognitives de l'accompagnant, pour mettre à jour les valeurs sous-jacentes des membres de la communauté d'apprentissage. Ces compétences démontrées par l'accompagnant encourageront les prises de conscience des participants tel que le démontre cet échange :

C2: Maintenant je vais vous bousculer un peu en vous demandant si c'est ça faire des sciences. Les scientifiques vont partir d'un problème, d'une question et ils ont des éléments conceptuels, des éléments de réponse, mais ils vont chercher [...] une meilleure façon de voir les choses. La théorie est-ce que ça vient au début ? Est-ce qu'on ne devrait pas partir d'une situation problème et bien poser les paramètres et ensuite théoriser à partir de ce qu'on observe ? (CA-2, R1, 2008-2009).

Dans le cadre de l'enseignement en sciences et technologie, ces prises de conscience se prolongeront souvent à travers les discussions sur la nature des connaissances scientifiques ou sur l'adoption de démarches menant à leur construction.

Pour ce qui est du soutien au contexte global d'investigation, il correspond à l'axe identifié par Nelson et Slavit (2008) et se manifeste lorsque la personne accompagnante apporte du matériel de structuration des rencontres (activités, curriculum, sites internet,

matériel concret, etc.), ou lorsqu'elle gère le temps de rencontres en proposant des ordres du jour. Le travail réalisé sur les cadres de référence des enseignants (programme, échelles de compétences pour l'évaluation des apprentissages) s'inscrit également dans ce soutien au contexte global d'investigation, et prédispose à l'action qui contribue à *l'équilibre dynamique*, thème qui sera abordé dans la section suivante.

Les mesures de soutien à l'équilibre dynamique

Les résultats révèlent que l'accompagnant offre de façon assidue un soutien à *l'équilibre dynamique*. Ce soutien se manifeste de deux principales façons : un soutien au processus collaboratif d'investigation des pratiques et un apport cognitif pour favoriser l'ajustement de pratiques (voir Figure 2). Cet apport à l'équilibre dynamique se manifeste surtout lors de la phase de *rencontre* mais aussi lors de la phase *d'expérience* lorsque les enseignants font le bilan de leur participation à la communauté d'apprentissage (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Ce type de soutien à l'action rejoint surtout les besoins des enseignants dans la dimension cognitive de la communauté d'apprentissage (Schussler, 2003), puisque l'accompagnant contribue à l'acquisition, à la mise à l'essai ou à l'amélioration de pratiques pédagogiques, par le recours à la réflexivité. Ce soutien à l'ajustement de pratiques se manifeste lors des rencontres de la communauté d'apprentissage lorsque l'accompagnant aide à l'organisation ou à la création de nouvelles activités, qui s'actualiseront éventuellement dans la salle de classe. Cet appui se manifeste également lorsqu'il propose des pistes de développement ou d'enrichissement d'activités que les enseignants ont déjà planifiées ou expérimentées en classe. On retrouve aussi une telle dynamique quand l'accompagnant adopte une posture de formateur. Maintes fois dans la communauté d'apprentissage, l'accompagnant propose au groupe des éléments de connaissances et de formations, lesquels éléments proviennent du registre d'expériences, ou de la documentation scientifique. Dans ces formes de soutien, on rejoint également le troisième *objet* de Savoie-Zajc (2010) selon lequel l'accompagnement vise à favoriser des apprentissages chez les participants.

L'autre façon par laquelle l'accompagnant influence positivement *l'équilibre dynamique* de la communauté d'apprentissage, c'est quand le processus d'investigation des pratiques est stimulé (Nelson & Slavit, 2008). Cette mesure de soutien vise à aider

les enseignants à approfondir et à comprendre leurs pratiques pédagogiques, en se situant dans un registre de recherche pour réaliser des apprentissages. En référence aux compétences réflexives, Savoie-Zajc (2010) parle d'un deuxième niveau d'accompagnement, lorsque l'accompagnant, s'appuyant sur la recherche-action, encourage chaque participant ou l'ensemble du groupe à adopter une posture réflexive. Lorsque la personne facilitatrice cherche à cerner les besoins des enseignants en sciences et technologie, au commencement ou dans la phase d'entente de la communauté d'apprentissage (Vial & Caparros-Mencacci, 2007), on se retrouve au début du cycle d'investigation, cycle qui se rapproche du processus de la recherche-action ou encore de la résolution de problème. En questionnant les intentions éducatives des enseignants pour faciliter la réalisation d'activités en sciences et technologie avec les élèves, la personne-ressource génère une réflexion qui, au-delà d'une réponse immédiate aux besoins exprimés, contribue à mettre réellement en perspective les choix des enseignants, ce qu'illustre l'extrait suivant :

C2: Qu'est-ce qui est important en sciences ? On a parlé de piquer la curiosité. Je vais vous ramener au centre des compétences. Qu'est-ce que les enfants doivent apprendre en sciences ? E-1 : Utiliser les différents outils comme le thermomètre, des tableaux [...] E-2 : Développer le langage. Résoudre des problèmes. E-1 : Apprendre des connaissances. C2 : Je vous ramènerais à la première compétence en sciences. [...] La première compétence c'est de proposer des explications et des solutions. Pourquoi on fait des sciences ? Il faut que l'enfant apprenne à proposer des explications et des solutions, qu'il soit capable de les discuter, les argumenter. (CA-2, R1, 2008-2009).

On remarque dans cet extrait que l'accompagnant vise à rendre explicite ce qui était implicite, action visant à faciliter les apprentissages et qui semble rejoindre un processus dynamique d'internalisation et d'externalisation des savoirs. Ce type de questionnement et de stimulation de la réflexion et de l'action, maîtrisé par la personne accompagnante, correspond à ce qu'on attend d'un processus d'investigation de pratiques qui se met en place au sein d'une communauté d'apprentissage (Savoie-Zajc, 2010; Wells, 1999).

Conclusion

Pour mieux guider les pratiques de l'accompagnant dans une communauté d'apprentissage pour le développement professionnel d'enseignants, une analyse secondaire des données provenant de l'accompagnement de deux communautés d'apprentissage a été réalisée. L'analyse du corpus a permis de faire ressortir deux grands axes qui balisent les formes de soutien apporté à la communauté d'apprentissage par l'accompagnant : *le soutien à l'équilibre environnemental* et *le soutien à l'équilibre dynamique*. Le soutien qu'offre l'accompagnant dans la communauté d'apprentissage s'apparente au rôle qui consiste à maintenir l'équilibre dans un écosystème. Comme dans un système écologique (Kensler et al., 2009), le soutien à *l'équilibre environnemental* qu'offre l'accompagnant, tel le maintien et l'encouragement de la qualité des relations et du climat du groupe, de la collaboration entre les personnes, de la manifestation d'un leadership enseignant, ainsi que l'apport de ressources, figurent comme des mesures de soutien essentielles au cheminement des communautés étudiées. Ces mesures se sont révélées satisfaisantes pour combler les dimensions affectives et idéologiques de la communauté d'apprentissage et font écho aux compétences relationnelles de l'accompagnant (Lafortune, 2008). Ces compétences de médiation servent à maintenir une qualité d'interaction nécessaire au changement (Lafortune, 2008). Les résultats obtenus par cette étude rejoignent ceux des travaux de Boutinet (1990, 2009) et Boutinet et al. (2007) sur l'importance de l'aspect relationnel dans l'accompagnement, et en particulier sur la valeur de la relation affective, ainsi que ceux des travaux de Kensler et collaborateurs (2009) et de Savoie-Zajc (2010) concernant le climat de confiance et les principes démocratiques à instaurer dans la communauté d'apprentissage, pour faire en sorte que les enseignants s'y sentent valorisés et ont le goût de s'engager.

En écho aux travaux de Nelson et Slavit (2008) sur l'importance du soutien au processus d'investigation des pratiques dans une communauté d'apprentissage en sciences et technologie, les participants à notre étude manifestent aussi ce besoin d'être soutenus dans l'action. Les mesures d'accompagnement offrant une aide aux enseignants en sciences et technologie face aux ajustements de pratiques, à l'analyse des besoins ou à la résolution de problèmes vécus en classe, font partie des formes de soutien à *l'équilibre dynamique* ou à l'action qui ressortent le plus de l'analyse effectuée. Ce type de soutien vise à satisfaire la dimension cognitive de la communauté d'apprentissage puisque l'ac-

accompagnant facilite en quelque sorte l'acquisition de nouvelles pratiques ou la construction de notions scientifiques chez les enseignants (Schussler, 2003).

Grâce au recours à des cadres d'analyse variés et grâce à l'émergence de nouvelles catégories dans le cours de l'analyse, les formes de soutien à la communauté d'apprentissage sont apparues comme autant de mesures d'appui au maintien d'un équilibre écosystémique. L'analogie entre une communauté d'apprentissage et un système écologique est certes une vision novatrice, de nature à aider toute personne intéressée par la création de ce type de dispositif de développement professionnel, ou tout gestionnaire soucieux de trouver une efficacité à un processus dont les coûts peuvent être importants. Le soutien à *l'équilibre environnemental* et celui visant à conserver *l'équilibre dynamique* semblent interconnectés et essentiels à l'évolution positive de la communauté d'apprentissage.

En résumé, les conclusions de notre étude nous amènent à concevoir la communauté d'apprentissage comme un écosystème, où les rôles de l'accompagnant, tel un ingénieur, visent à maintenir un équilibre. Cet équilibre demande d'établir un climat de confiance dans la communauté, par la prise en compte des besoins et du leadership des enseignants. Pour ce faire, l'accompagnant fera montre de certaines compétences essentielles, surtout des compétences médiatrices, des compétences relationnelles et aussi des compétences d'explicitation, pour être en mesure d'actualiser le soutien à l'environnement ainsi que pour dynamiser l'action de la communauté d'apprentissage.

Ainsi, d'autres efforts pourront être déployés à l'avenir pour assurer un accompagnement respectueux des principes écosystémiques dans les dispositifs de développement professionnel comme celui de la communauté d'apprentissage. Une telle perspective écosystémique visant à maintenir les communautés d'apprentissage pourrait soutenir les enseignants pour qu'ils évoluent dans la maîtrise des compétences à l'enseignement, telles que des pratiques novatrices dans certaines disciplines, mais également dans la prise de conscience de leurs perspectives épistémologiques, ou encore dans la manifestation de leur leadership pédagogique (Schussler, 2003), facilitant l'ajustement de pratiques. Encore faut-il que l'accompagnant soit en mesure d'apporter ce soutien en termes de ressources ou en termes d'animation de discussions approfondies ? Ceci pointe vers la nécessité pour l'accompagnant d'être préparé à occuper ces rôles d'accompagnement en étant formé au préalable, ou en les développant tout en accompagnant (Lafortune, 2008; Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

Bien que les critères de scientificité aient été satisfaits dans le processus d'analyse des données de cette étude (Anfara et al., 2002), soulignons les limites des propositions avancées, lesquelles s'appuient uniquement sur l'étude de deux communautés d'apprentissage, donc sur la base de propositions fortement contextualisées. Comme autres limites, mentionnons les contextes différents, dans lesquels les communautés d'apprentissage ont été créées, au sein de deux provinces possédant des normes professionnelles différentes en ce qui a trait au travail de l'enseignant de même que des programmes scolaires qui traduisent, dans chaque cas, une vision particulière de la formation. Cette situation a exigé des accompagnants de moduler leur accompagnement en fonction de ces différences. Ces modulations auraient pu faire l'objet de nuances plus fines dans l'analyse; toutefois, l'objectif poursuivi visait à mieux comprendre les pratiques d'accompagnement prises globalement dans les deux communautés d'apprentissage.

Malgré ces limites, nous croyons qu'une telle étude qualitative ajoute à la somme des connaissances construites à partir de contextes riches et diversifiés et qu'elle améliore la compréhension du processus d'accompagnement dans une communauté d'apprentissage. En outre, cette recherche permet d'enrichir le développement professionnel tant par la qualité de l'expérience que par la flexibilité offertes aux enseignants, par l'entremise du dispositif de la communauté d'apprentissage.

Références

- Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28–38. doi: 10.3102/0013189X031007028
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. doi: 10.3102/0013189X033008003
- Boutinet, J.-P. (1990). *L'anthropologie du projet*. Paris, France : PUF.
- Boutinet, J.-P., Bourdoncle, R., & Gonnin-Bolo, A. (2009). Entretien de Jean-Pierre Boutinet sur l'accompagnement dans la formation, *Recherche et Formation*, 62, 109–124. Téléaccessible via l'URL http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/recherche-formation/web/fascicule.php?num_fas=612
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., & Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte-Ruptures, transitions, rebonds*. Paris, France : PUF.
- Capra, F. (1996). *The web of life*. New York, NY: Anchor Books.
- Capra, F. (2002). *The Hidden Connections: A Science for Sustainable living*. New York, NY: Anchor Books.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305. doi:10.3102/0091732X024001249
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel de l'enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal. Repéré à www.archipel.uqam.ca/3725/1/D1045.pdf
- Dionne, L., & Couture, C. (2010). Focus sur le développement professionnel en sciences d'enseignants de l'élémentaire. *Éducation & Formation*, e-293, 151–164. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=1>
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Friedman, A., & Philips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17(3), 361–376. doi:10.1080/1363908042000267432
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London, UK: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (Ed.) (1997). *Rethinking educational change with heart and mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hargreaves, H. (2010). Leadership, change, and beyond the 21st century skills framework. Dans J. Bellanca, & R. Brandt (Eds), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 327–348). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3e éd.). London: Routledge Falmer.
- Keedy, J. L. (1999). Examining teacher instructional leadership within the small group dynamics of collegial groups. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 785–799.
- Kensler, L. A. W., Caskie, G. I. L., Barber, M. E., & White, G. P. (2009). The ecology of democratic learning communities: Faculty trust and continuous learning in public middle schools. *Journal of School Leadership*, 19(6), 697–735.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J. P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp.49–65). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Nelson, T., & Slavit, D. (2008). Supported teacher collaborative inquiry. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 99–116.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation-Formation*, e-293. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/>.

- Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership, 13*(5), 498–528.
- Sparks D. (1999). Real-life-view: An interview with Ann Lieberman. *Journal of Staff Development, 20*(4), 53–57.
- Steel, C., & Craig, E. (2006). Reworking industrial models, exploring contemporary ideas, and fostering teacher leadership. *Phi Delta Kappan, 87*(9), 676–680.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research, 79*(2), 702–739. Doi : 10.3102/0034654308330970
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Xia, W. (2006). Is our classroom an ecological place. *Frontiers of Education in China, 1*(1), 56-69. doi: 10.1007/s11516-005-0002-z
- Zapata, A. (2004). *L'épistémologie des pratiques : Pour l'unité du savoir*. Paris, France : L'Harmattan.