



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le développement professionnel d'enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs

Auteur(s)

Brigitte Gagnon, Commission scolaire des Hautes-Rivières, Canada,
Brigitte.gagnon@csdhr.qc.ca

Ophélie Tremblay, Université du Québec à Montréal, Canada,
Tremblay.ophelie@uqam.qc.ca

Elaine Turgeon, Université du Québec à Montréal, Canada,
Turgeon.elaine@uqam.qc.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article vise à illustrer les modalités mises en place pour soutenir le développement professionnel d'un groupe d'enseignantes dans l'ajustement de leurs pratiques au regard de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture. Il démontre l'impact de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif d'appropriation de pratiques innovantes en enseignement et en apprentissage de l'écriture, par un soutien au développement professionnel, tant sur le plan individuel que collectif.

Mots-clés : développement professionnel, communauté d'apprentissage, enseignement de l'écriture, cercles d'auteurs, primaire



Problématique

Enseigner l'écriture, une tâche complexe

Les enseignants qui souhaitent offrir à leurs élèves les conditions d'apprentissage favorables à leur réussite éducative rencontrent aujourd'hui de multiples défis puisqu'ils ont à composer avec des classes de plus en plus hétérogènes. Ils doivent ajuster leurs pratiques pédagogiques de manière différenciée afin d'offrir un accompagnement permettant à chaque élève de développer ses compétences dans les différentes disciplines scolaires.

C'est particulièrement le cas en contexte d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit. En effet, la capacité à écrire des textes variés au primaire représente une compétence complexe, qui se développe tout au long de la scolarité obligatoire et au-delà (Barré-De Miniac, 2015). Or, pour enseigner l'écriture, les enseignantes doivent avoir développé une bonne compréhension du processus d'écriture et être en mesure d'offrir un enseignement explicite de certains procédés ou stratégies (Whyte et al., 2007), en plus de soutenir les élèves, de façon différenciée, dans les différentes étapes de ce processus. Elles doivent également engager les élèves dans des situations d'écriture qui sont riches de sens pour eux et qui les incitent plus particulièrement à adopter une posture d'auteur (Touveron et Sève, 2005). Enfin, comme la compétence à écrire se développe sur un continuum scolaire s'échelonnant tout au long du primaire et du secondaire, il est souhaitable que les enseignants d'une même école puissent collaborer pour arrimer leurs pratiques pédagogiques (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Striganuk, 2010).

Des questionnements et des besoins en enseignement de l'écriture

Six enseignantes du 2^e et 3^e cycle du primaire provenant de deux écoles d'un même secteur de la Commission scolaire des Hautes-Rivières se questionnaient sur leurs pratiques de l'enseignement de l'écrit. Ces enseignantes souhaitaient répondre à différents problèmes récurrents observés chez de leurs élèves, lorsque ces derniers se retrouvaient en situation de communication écrite. Elles constataient les limites d'un enseignement traditionnel de l'écrit : même tâche d'écriture proposée collectivement à l'ensemble du groupe, réalisation d'un plan d'écriture, rédaction d'un brouillon, révision et correction sommaire du texte et réécriture d'un texte final quasi identique à la première version. De plus, ces enseignantes remarquaient une faible progression quant à la capacité des élèves à tenir compte des remarques de rétroaction pour enrichir leur texte (pauvreté du vocabulaire, problème de cohérence du texte, etc.). Elles reconnaissaient enfin leurs propres limites quant à leur capacité à enseigner l'écriture de façon explicite, en particulier les procédés d'auteurs, n'ayant jamais été formées pour le faire. Soulignons ici que les procédés d'auteurs sont des moyens utilisés par un auteur, à l'une ou l'autre des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

phases du processus d'écriture, afin de répondre à ses intentions d'écriture, de s'assurer de prendre en compte son destinataire, de créer des effets esthétiques, etc. Il pourrait par exemple s'agir de recourir aux cinq sens pour donner plus de vie à une description, d'utiliser des dialogues pour rythmer un récit, de faire appel à des procédés humoristiques pour inscrire le texte dans un registre comique, etc.

Afin de répondre aux besoins des enseignantes et à leur intérêt de s'engager dans une démarche de développement professionnel collective dans le but renouveler leurs pratiques de l'enseignement de l'écriture, une recherche-action a été mise sur pied, en collaboration avec deux chercheuses universitaires et une équipe d'accompagnement formée de la directrice d'une des deux écoles, d'une orthopédagogue et de deux conseillers pédagogiques. Leur mandat fut d'élaborer un dispositif de développement professionnel intégré à une démarche de recherche-action portant sur l'exploration et l'appropriation de l'approche des cercles d'auteurs (Vopat, 2009) comme moyen novateur de répondre aux différents défis concernant l'enseignement de l'écriture au primaire. La démarche des cercles d'auteurs est présentée de façon détaillée dans le texte de présentation de ce numéro : il s'agit d'une forme d'atelier d'écriture dans laquelle les étapes du processus d'écriture sont vécues de façon collaborative, sauf pour la rédaction du texte qui est individuelle. Un cercle d'auteur correspond ainsi à un petit groupe de participants (3 à 5) qui se réunit pour planifier un texte, puis pour partager chacun des textes rédigés individuellement. Ensuite, une fois que plusieurs productions sont rédigées, les membres s'entraident dans le processus de révision d'un texte choisi parmi tous ceux produits au cours d'une période donnée. Enfin, le cercle de publication permet aux élèves de se pencher sur la correction finale du texte (orthographe et grammaire).

Objectifs du projet

Notre projet de recherche-action sur les cercles d'auteurs poursuivait différents objectifs (voir texte d'introduction du numéro). Dans le cadre de cet article, l'intention est d'étudier le développement professionnel d'enseignantes dans l'appropriation de la démarche des cercles d'auteurs, en dégagant les caractéristiques de l'accompagnement qui ont permis de soutenir ce développement. Nous mettrons ainsi en évidence les caractéristiques de notre dispositif d'accompagnement, qui a pris la forme d'une communauté d'apprentissage, et montrerons comment celui-ci a eu un impact sur différentes facettes du développement professionnel des enseignantes engagées dans ce projet de recherche-action en enseignement de l'écriture.



Cadre théorique

Le développement professionnel continu des enseignants

Cette partie de l'article vise à clarifier 1) ce que nous entendons par **développement professionnel** ; 2) le moyen que nous avons privilégié pour accompagner les enseignantes dans leur développement professionnel, à savoir **la communauté d'apprentissage** ; 3) **le modèle** d'accompagnement que nous avons retenu pour réaliser les objectifs de notre projet de recherche-action.

Nous adoptons la perspective de Uwamariya et Mukamurera (2005) pour définir le développement professionnel. Dans cette perspective, le développement professionnel se réalise à travers une diversité de formes d'apprentissage où les enseignants développent leurs compétences et se transforment sur le plan de l'identité professionnelle. Les enseignants sont en recherche continue de solutions à leurs défis pédagogiques. Cette perspective met en évidence la nécessité, pour l'enseignant, de faire preuve d'intérêt et d'engagement afin de réfléchir à sa pratique, dans et sur l'action (Schön, 1994).

De plus, nous adhérons à une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, telle que la présente Vienneau (2011) : « Selon cette conception interactionnelle, tout savoir est construit par l'apprenant en interaction avec ses pairs. L'apprentissage est déterminé par la qualité du climat d'apprentissage et les conflits sociocognitifs vécus par l'apprenant » (p. 5). Certaines caractéristiques sont ainsi associées au développement professionnel efficace s'inscrivant dans une approche socioconstructiviste. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2014) propose notamment de tenir compte des points suivants, dégagés par Hunzicker (2010) pour toute démarche de développement professionnel :

- Soutenir l'engagement et la motivation des enseignants.
- Être intégré au travail et ancré dans la tâche des enseignants.
- Être centré sur l'enseignement
- Être fait en collaboration
- S'inscrire dans le temps

Ces caractéristiques se sont incarnées dans notre projet à travers les dispositifs d'accompagnement professionnel mis en place, notamment par la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage.

La communauté d'apprentissage, un moyen de soutenir le développement professionnel de façon collaborative

Pour prendre en compte les caractéristiques susmentionnées et répondre à une orientation prépondérante de la commission scolaire hôte souhaitant valoriser le déploiement de pratiques collaboratives dans les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

écoles de son territoire, le travail en communauté d'apprentissage s'est avéré notre option pour l'élaboration du dispositif d'accompagnement des enseignantes participant à notre recherche-action. En effet, au sein de cette commission scolaire, nous pouvons nous appuyer sur diverses expériences de développement professionnel fructueuses où les acteurs ont privilégié ce dispositif au fil des ans (Bazinet, Gagnon et Goyette, 2017 ; Goyette, Gagnon et Bazinet, sous presse ; Hinse, Audet, Gagnon et Charron, 2011 ; Lachapelle, Ménard et Gagnon, 2016 ; Raby et al., 2016).

La communauté d'apprentissage (CA) est un dispositif d'accompagnement qui se centre sur le développement professionnel des enseignants à travers trois grandes dimensions : la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension idéologique (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010).

La dimension **cognitive** réfère à l'apprentissage individuel en ce sens où les enseignants voient la communauté comme un lieu de ressourcement professionnel. C'est également le lieu où est rendue possible la construction d'un savoir collectif au regard de différents enjeux éducatifs ou pédagogiques. Les membres de la communauté dialoguent, échangent des idées et des ressources à partir de référents théoriques communs. Dans notre cas, la dimension cognitive est axée sur le développement des compétences professionnelles portant sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

La **dimension affective** se traduit par le soutien mutuel entre les membres du groupe. La communauté représente un lieu où chaque personne se sent accueillie, respectée et libre de s'exprimer. La prise en compte de la dimension affective du développement professionnel était essentielle dans le cadre de notre projet. En effet, l'adoption de nouvelles pratiques peut amener les enseignants à remettre en cause leurs compétences, à ébranler des croyances ou encore à faire le deuil de certaines pratiques. Instaurer un climat de confiance et de sécurité affective, se donner le droit à l'erreur, se permettre d'innover, sont autant d'éléments à privilégier dans un tel modèle. Comme en témoignent plusieurs articles de ce numéro, cette dimension a pris une grande importance dans notre dispositif d'accompagnement en communauté d'apprentissage, notamment parce que l'adoption d'une posture d'auteure chez les enseignantes — un des éléments déclencheurs du projet — était liée à des aspects affectifs (aimer ou ne pas aimer écrire, sentiment d'efficacité au regard de l'écriture, plaisir ou déplaisir à écrire, etc.). Enfin, la sécurité affective posée comme condition dès les premières rencontres de la communauté, et comme ingrédient clé du déroulement des cercles d'auteurs dans la communauté, a permis à chaque participant de prendre des risques et d'innover.

Finalement, **la dimension idéologique** est reliée à l'ouverture à la communauté et aux connaissances issues de la recherche. Les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignants adoptent ainsi une posture de producteurs de nouveaux savoirs à partir de valeurs et croyances partagées et acceptent de les rendre disponibles à la communauté élargie. Cette dimension prend tout son sens en recherche-action puisque les enseignantes sont considérées comme cochercheuses participant activement à la création de nouveaux savoirs professionnels concernant, ici, l'approche des cercles d'auteurs en classe.

Rappelons maintenant les étapes de mise en œuvre du dispositif d'accompagnement à l'intérieur du cadre méthodologique choisi pour atteindre nos objectifs de recherche.

Méthodologie

Notre projet visait à soutenir un groupe d'enseignantes intéressées à ajuster leurs pratiques afin d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture chez leurs élèves du 2^e et 3^e cycle du primaire, à travers l'expérimentation et la mise en œuvre de la démarche des cercles d'auteurs.

Pour atteindre l'objectif susmentionné et pour soutenir le développement professionnel des enseignantes, le projet a pris la forme d'une recherche-action articulant trois pôles selon le modèle de Guay et Prud'homme (2011) à savoir les pôles recherche, action et formation. Dans le **pôle recherche**, l'équipe met en place une méthodologie rigoureuse qui guide et éclaire l'action et permet d'en évaluer les retombées. Cela s'actualise par la création d'outils de collecte de données, la collecte de traces et l'analyse des données recueillies, tout au long du projet. Le **pôle action** correspond aux gestes concrets des acteurs pour ajuster leurs pratiques au regard de l'objet ciblé (ici, l'enseignement de l'écriture par les cercles d'auteurs), afin d'atteindre les objectifs visés. Finalement, le **pôle formation** est présent tout au long du projet, car la recherche-action est un moteur de développement professionnel pour chacun des participants, qui, dans le cadre de la communauté d'apprentissages font l'acquisition de nouvelles connaissances et développent leurs compétences à travers des journées de formation et du suivi avec les chercheuses et les autres participantes de l'équipe.

Participants

La communauté d'apprentissage constituée dans le cadre de ce projet de recherche-action est composée d'enseignantes (6)¹. Ces dernières proviennent de deux écoles d'un même territoire. Elles enseignent au 2^e et 3^e cycle du primaire et ont chacune une bonne

¹ Il s'agit de Julie Chevrier, Caroline Champagne, Émilie Bhérier, Nathalie Sierro, Brigitte Rainville et Audrey Dufault. Les données présentées dans cet article concernent les quatre enseignantes qui ont participé à toutes les années du projet et qui ont accepté de témoigner ici sous leur vrai nom, puisqu'elles sont co-chercheuses dans notre projet de recherche-action.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

expérience en enseignement (plus de 10 ans). Avant ce projet, aucune ne connaissait l'approche des cercles d'auteurs.

Dans cette communauté, on retrouve également une équipe d'accompagnement constituée de deux orthopédagogues (intervenant respectivement dans l'une et l'autre des deux écoles), d'une conseillère pédagogique en accompagnement, d'un conseiller pédagogique en français, de deux chercheuses universitaires et d'une directrice d'école. Lors du travail en communauté d'apprentissage, tous les membres participent aux activités d'apprentissage, aux situations d'écriture et moments de réflexion sans distinction de leur rôle.

L'équipe d'accompagnement se rencontre avant chaque journée en communauté pour planifier le déroulement et les activités des journées.

Déroulement du projet selon les trois pôles de la recherche-action

Le projet s'est déroulé entre 2016 et 2019. Nous aborderons le déroulement du projet à travers des explications concernant ce qui a été réalisé pour chacun des pôles de notre recherche-action en illustrant l'interrelation entre ces trois pôles. En effet, ce qui est abordé dans le pôle **formation** a une incidence directe sur les **actions** que les enseignantes entreprennent en classe. Ce qui est fait pour le pôle **recherche** s'ancre dans des moments de **formation** ou **d'action**.

Faire l'expérience de la démarche à titre d'enseignantes-auteurs

Lors de la phase de mise en place du projet et du travail en communauté d'apprentissage (avril 2016 à août 2016), l'équipe d'accompagnement a proposé aux enseignantes d'adopter une posture d'auteure et de vivre le processus d'apprentissage à partir de cette posture durant quatre rencontres. Le **pôle formation** était au premier plan. Nous poursuivions les intentions suivantes : permettre aux enseignantes de s'engager dans une démarche de développement professionnel individuelle et collective, découvrir l'auteur en soi et développer le plaisir d'écrire. Nous avons ainsi fait le pari que si les enseignantes se plaçaient dans les souliers d'une auteure, elles seraient en mesure de faire des apprentissages qui seraient très utiles par la suite dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. Essentiellement, cette approche expérientielle visait à soutenir les enseignantes dans la découverte du plaisir d'écrire et de l'auteure en elles. Au cours des quatre premières rencontres, elles ont eu la chance d'expérimenter des situations d'écriture à partir d'activités préparées pour elles, de vivre les différentes étapes des cercles d'auteurs² et de produire quelques textes.

² Consulter l'article d'introduction de ce numéro, pour une caractérisation détaillée de chacune des étapes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En plus des expériences d'écriture en cercles d'auteurs, chaque rencontre comportait des capsules théoriques, des modelages de la part des chercheuses, des échanges sur les pratiques des enseignantes, l'exploration d'albums jeunesse au service de l'écriture, etc. Bien que lors de cette première phase du projet il n'était pas attendu que des transferts se fassent en classe, chaque enseignante a tenté des expériences avec son groupe d'élèves, mettant en œuvre le pôle action de la recherche. Cette première période d'appropriation de la démarche a constitué un temps propice pour prendre des risques, tester des activités, etc.

Avant d'entreprendre l'année scolaire 2016-2017, un camp littéraire de deux jours a été organisé dans un lieu de villégiature, quelques jours avant la rentrée officielle des classes. Ces heures continues ont permis de consolider la compréhension des enseignantes vis-à-vis des différentes étapes de la démarche des cercles d'auteurs, d'expérimenter de nouvelles activités d'écriture et de réaliser une macroplanification de l'implantation des activités d'écriture et des cercles d'auteurs en classe.

Une année pour expérimenter à son rythme

Lors de l'année scolaire 2016-2017, l'intention poursuivie était de documenter le développement professionnel des enseignants et la mise en œuvre de la démarche des cercles d'auteur en classe, selon la macroplanification élaborée au camp estival, et ce de façon différenciée, en fonction de l'âge des élèves, des caractéristiques et préalables du groupe et des intérêts des enseignantes.

Ces dernières ont donc conçu et expérimenté des activités d'écriture en classe, développé des outils d'observation, des procéduriers avec les élèves, elles ont filmé leurs élèves en action afin de permettre à la communauté d'observer les petits auteurs à l'œuvre. Bien que les élèves aient expérimenté des situations d'écriture, le regard était porté sur l'enseignement et la validation des activités en fonction des réactions des élèves, et non sur la compétence à écrire des élèves eux-mêmes.

Lors de cette première année de réalisation du projet, **le pôle formation** était enchâssé au **pôle action** et visait le soutien du développement professionnel des enseignantes, en fonction des obstacles rencontrés, des préoccupations des enseignantes et des intérêts émergents tout au long de la phase de mise à l'essai de la démarche.

Six jours de rencontre en communauté d'apprentissage ont été fixés au calendrier pour planifier des activités, ajuster les pratiques, résoudre des situations problématiques, permettre aux enseignantes de s'enrichir mutuellement des expériences de leurs collègues et approfondir le processus d'enseignement de l'écriture à l'aide de capsules théoriques et de modelage effectué par une chercheuse auteure, membre de l'équipe d'encadrement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Il importe de spécifier que d'une rencontre à l'autre, l'équipe d'accompagnement se rencontrait pour ajuster la planification de la communauté en fonction des besoins émergents. Par exemple, lors d'une rencontre ayant lieu en octobre 2016, une préoccupation concernant l'évaluation pour la fin d'étape de novembre a été amenée. Les enseignantes vivaient un conflit cognitif au regard de l'évaluation : *Comment peut-on enseigner avec l'approche des cercles d'auteurs et évaluer de façon conventionnelle ?* Il fallait trouver un moyen de dénouer la situation. Une rencontre a été utilisée pour traiter spécifiquement les questions soulevées, à travers les éléments suivants : lecture d'un texte de vulgarisation scientifique sur la question de l'évaluation en écriture, échanges de pratiques entre les enseignantes, pistes de solution à mettre en place en classe, réflexions sur les conceptions des enseignantes relativement à l'évaluation de l'écriture, etc.

En complément aux rencontres collectives, **de l'accompagnement individuel** a été offert aux enseignantes par le conseiller et la conseillère pédagogique, et ce, afin de répondre à des besoins spécifiques. Chaque enseignante s'est ainsi donné un objectif de développement professionnel en écriture, en fonction d'un enjeu prioritaire pour elle. Par exemple, une enseignante a souhaité intégrer l'enseignement de l'oral par les cercles d'auteurs (voir article de Champagne dans ce numéro). Une autre s'est questionnée sur les habiletés coopératives nécessaires à instaurer en classe avant de se lancer dans le travail en cercle d'auteurs (voir article de Rainville dans ce numéro). Cet ajout au dispositif de la communauté d'apprentissage a été très apprécié et a permis aux enseignantes de s'engager davantage dans le projet de recherche-action et dans leur développement professionnel.

Au terme de cette première année d'expérimentation, des lignes du temps rétrospectives ont été créées par chacune des enseignantes. Ces lignes du temps représentent différentes voies à emprunter pour intégrer la pratique des cercles d'auteurs en classe, en fonction de situations pédagogiques uniques (Legendre, 2005). Elles sont une illustration concrète du **pôle action** s'étant déployé de façon unique pour chaque enseignante en fonction de ses objectifs professionnels (voir article de Tremblay, Turgeon et Gagnon, dans ce numéro).

Plus solides dans la compréhension de la démarche et plus à l'aise pour l'adapter aux besoins de leurs élèves, il fut possible pour les enseignantes, lors l'année scolaire 2017-2018, de porter davantage le regard sur les apprentissages des élèves et leurs compétences à écrire (voir l'article de Turgeon, Tremblay et Gagnon dans ce numéro), tout en poursuivant la collecte de données pour documenter la mise en place des cercles d'auteurs en classe. Précisons qu'un deuxième camp d'auteur a également eu lieu avant d'amorcer l'année 2017-2018 pour permettre aux enseignantes de faire une macroplanification pédagogique de leur projet.



Outils de collecte de données

Afin de témoigner de l'impact du dispositif d'accompagnement sur le développement professionnel des enseignantes, nous avons fait appel à deux outils de collecte de données : des entretiens individuels actifs (Boutin, 1997) et une collecte de données collectives (De Bono, 2011).

La principale caractéristique de l'entretien individuel actif est qu'il suppose une participation active de l'intervieweur. « *L'entretien actif est une forme de pratique interprétative impliquant le répondant et l'interviewer dans un même processus de construction de sens.* » (Boutin, 1997, p. 31) Nous avons réalisé des entretiens à deux reprises au fil du projet, en abordant chaque fois les contenus suivants : rapport à l'écriture, évolution de la posture d'auteur, pratiques personnelles d'écriture, pratiques d'enseignement de l'écriture à travers les cercles d'auteurs, caractéristiques du dispositif d'accompagnement favorisant le développement professionnel. Le recours à l'entretien actif permet de soutenir les enseignantes dans l'objectivation de leurs actions et dans leurs réflexions, à partir des thèmes proposés, tout en favorisant la coconstruction des savoirs professionnels dans l'action.

De plus, nous avons utilisé une technique de collecte de données collective inspirée de De Bono (2011) lors de la rencontre bilan à chaque fin d'année. Essentiellement, cette technique consiste à recueillir une rétroaction selon six angles (apprentissage sur le plan du développement professionnel, organisation des rencontres, vécu émotionnel, critique constructive, nouvelles idées et appréciation générale) permettant d'évaluer les forces et faiblesses du dispositif d'accompagnement.

Analyse de données

Dans le cadre de la réalisation d'une recherche-action, il nous est apparu souhaitable de privilégier une méthode d'analyse et d'interprétation de données pratique et significative pour les membres de la communauté d'apprentissage afin que ces derniers puissent contribuer à cette tâche importante tout au long de la démarche. Bien que l'analyse des données soit souvent dans un premier temps une responsabilité attribuée aux chercheuses, en recherche-action tous les participants sont des co-construteurs de savoirs et s'impliquent dans l'analyse et l'interprétation des résultats. Dans cette perspective, l'analyse de données en mode écriture a été retenue. Prud'homme, Dolbec et Guay, (2011) décrivent cette méthode en ces mots :

Cette pratique consiste à produire assez rapidement des textes suivis qui détaillent et illustrent des constats du chercheur au fur et à mesure de l'expérience. Ces textes, des comptes rendus plus analytiques, sont des tentatives



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'interprétation que le chercheur soumet aux participants tout au long de la démarche. (p. 175)

Cette méthode a été privilégiée, car, en cours de réalisation, nous obtenons des données qu'il faut soumettre aux membres de la communauté afin d'en valider la pertinence et la valeur. Il y a donc un traitement itératif des données utiles pour poursuivre le projet et dégager les savoirs professionnels significatifs. Selon Paillé et Mucchielli (2016), cette méthode présente plusieurs avantages :

Sa fluidité et sa flexibilité lui permettent d'épouser les contours parfois capricieux de la réalité à l'étude, d'emprunter des voies d'interprétation incertaines, de poser et de résoudre des contradictions, bref de faire écho à la complexité des situations et des événements. En même temps, par la forme ouverte qu'elle caractérise, elle permet d'être fidèle à la continuité de l'action ou de la réflexion, au temps à l'intérieur duquel s'inscrit l'évènement, au tissage et au métissage de la toile de fond de la réalité. (p. 192)

La lecture des transcriptions des entretiens et des questionnaires a été menée par les chercheuses pour dégager les éléments les plus représentatifs du développement professionnel au regard des trois dimensions de la communauté d'apprentissage : cognitive, affective et idéologique. Des lectures successives ont permis d'isoler les éléments les plus significatifs (et les plus récurrents) pour chacune de ces dimensions, dont nous ferons maintenant la présentation.

Résultats : la communauté d'apprentissage, un moteur de développement professionnel en enseignement de l'écriture

Lors des bilans réalisés au terme des deux premières années du projet et à travers les entrevues individuelles (entretien actif), les enseignantes ont partagé leur appréciation des modalités de travail en communauté d'apprentissage, des moyens utilisés par l'équipe d'accompagnement pour soutenir le développement professionnel en écriture, en plus de formuler des pistes d'amélioration concernant le contenu et la forme du dispositif d'accompagnement. Voici ce qui se dégage de notre analyse de ces bilans pour chacune des dimensions de la communauté d'apprentissage. Nous avons utilisé des extraits significatifs issus des entrevues ou des bilans, pour mieux illustrer les résultats.

Dimension cognitive

Tout d'abord, les enseignantes ont aimé pouvoir se concentrer sur la **posture d'auteure** lors de la première année de mise en œuvre de la communauté d'apprentissage. Au départ, l'adoption d'une telle posture a fait vivre toute une palette d'émotions aux enseignantes, allant de l'anxiété



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

à la fierté, en passant par la joie, la tristesse, et le plaisir. Si ces aspects sont plutôt liés à la question de la dimension affective de la communauté, ils jouent aussi un rôle dans les changements d'ordre cognitifs associés aux représentations de l'acte d'écrire. En ce sens, les données recueillies nous laissent voir que la démarche a eu des retombées majeures sur la vision de ce qu'est l'écriture, comme en témoigne Nathalie :

Je crois vraiment que j'ai changé ma perspective de l'écriture parce qu'en fait, j'étais très académique, avant, par rapport à l'écriture. Il fallait vraiment que ce soit structuré comme on avait appris. Tu sais, avec la méthode 101 de comment écrire un schéma du récit, comment écrire un texte informatif, etc.

Concernant les retombées sur l'ajustement des pratiques, les enseignantes témoignent du fait **qu'elles font écrire leurs élèves plus souvent** : « Ça m'a permis de faire plus de choses, en français, avec les élèves. J'ai vraiment écrit beaucoup cette année. On regardait ce matin le grimoire avec eux et on se disait : Mon Dieu, on a rempli un cahier ! ». Elles prennent aussi le temps d'écrire elles-mêmes avec les élèves pour modéliser le processus d'écriture. Ce faisant, elles portent davantage attention au processus d'écriture qu'à la correction. Cela est rendu possible par le fait qu'elles vivent elles-mêmes la démarche, en cohérence avec le postulat défendu par les chercheuses au départ du projet. Par exemple, lors de son entrevue, Émilie nous a confié que le fait d'avoir vécu la démarche avait été marquant dans ses changements de pratique :

C'est sûr, les activités qu'on a vécues lors de chaque rencontre. C'est des activités que j'ai reprises souvent avec mes élèves. Cette année, à chaque fois, j'ai essayé dans les mettre vraiment dans le même contexte que dans celui où moi j'ai vécu ça : le lendemain ou la semaine suivante, leur dire : « Voici la situation dans laquelle on m'a plongée hier matin. C'est à vous, maintenant, mes auteurs ! ». Je les appelle comme ça, « mes auteurs ».

En cohérence avec le contenu des journées de formation, où, pour enrichir le bagage des enseignantes, de nombreux liens étaient faits entre lecture et écriture, plusieurs d'entre elles disent également utiliser des œuvres de littérature de jeunesse avec les élèves pour observer les procédés d'auteurs en plus d'y puiser des idées pour faire écrire. Elles sont maintenant en mesure d'enseigner **les procédés d'auteurs** à leurs élèves, et elles observent que les élèves les réinvestissent dans leurs productions écrites, ce qui enrichit ces dernières.

Lors du bilan final, plusieurs enseignantes ont témoigné avoir amélioré le processus de révision des textes avec leurs élèves. De plus, les enseignantes sont de plus en plus à l'aise pour **élaborer des mini-**



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

leçons destinées spécifiquement à leurs élèves, en fonction des besoins émergents des cercles d'auteurs alors qu'avant elles utilisaient ces dernières en fonction d'une planification indépendante de la tenue des cercles d'auteurs.

Selon elles, **les activités d'écriture** en début de chaque rencontre permettaient de se « mettre dans le bain » et de se rendre disponible à 100 % pour vivre la journée ensemble.

Les participantes témoignent que l'expertise des formateurs a été d'un grand support, notamment le fait de compter parmi l'équipe une auteure jeunesse (Elaine Turgeon). Elles suggèrent d'inviter des auteurs dans un projet d'accompagnement professionnel en écriture. En ce sens, les **modelages par la chercheuse auteure** autant en communauté d'apprentissage que lors de laboratoire en classe ont été très appréciés pour accéder rapidement aux manières de faire des auteurs.

La production de vidéos des pratiques en communautés et en classe a été très appréciée et réutilisée pour enseigner la démarche et des contenus en écriture aux élèves. Au fil du temps, nous avons pu produire des vidéos sur chacune des étapes de la démarche des cercles d'auteurs en classe avec les élèves (cercle de planification, cercle de partage, cercle de révision), sur la modélisation des enseignantes pour enseigner une mini-leçon (décrire avec les cinq sens, formuler un commentaire constructif à un pair à propos de son texte, diviser un texte en paragraphe pour en rendre la lecture plus fluide, etc.), sur des moments de travail en communauté. Tout ce matériel pourra servir de base pour la formation initiale et continue des enseignants, mais aussi pour les enseignantes du projet dans la présentation d'exemples de cercles d'auteurs à leurs élèves.

À travers le partage de tous ces points positifs, quelques suggestions ont été formulées par les enseignantes afin de permettre d'enrichir le dispositif si nous avons à le revivre. Les enseignantes auraient souhaité que nous établissions davantage un pont entre ce qui a été découvert dans la mise en place des cercles d'auteurs et les éléments de la *Progression des apprentissages*³. De plus, tout le matériel produit au fil des ans par chacune des enseignantes n'a pas systématiquement été formalisé et rendu disponible à l'ensemble des participantes. Il y aurait lieu de regrouper les démarches, les outils, le matériel créés afin de constituer une banque de ressources communes, sur une plateforme virtuelle par exemple, pour les membres de la communauté.

³ La *Progression des apprentissages* est un document complémentaire au *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) et définit ce que les élèves doivent apprendre tout au long de leur parcours scolaire concernant chaque domaine d'apprentissage.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dimension affective

Les participantes ont qualifié le climat des rencontres en ces termes : **un climat accueillant, chaleureux et coopératif**. Il s'agit là pour nous d'un des éléments catalyseurs du projet, qui a fait la force de la communauté d'apprentissage mise en place. Cette dimension affective a été nourrie par la mise en œuvre même des cercles d'auteurs entre les membres de la communauté, le partage systématique des textes produits contribuant à installer un climat de confiance et de non-jugement entre les membres. Les expériences d'écriture sont vécues positivement, sur le plan affectif, et les enseignantes sont motivées à faire vivre les mêmes jeux d'écriture à leurs élèves :

C'est le fun parce qu'après, c'est plus agréable de les faire faire aux élèves parce qu'on sait déjà comment ils vont se sentir. En tout cas, on imagine comment ils vont se sentir si nous, on s'est senties comme ça !

En participant aux rencontres, les enseignantes affirment également ressentir un sentiment **de bien-être**, lié à une forme de convivialité au sein du groupe, comme le souligne Caroline : « L'esprit de famille était palpable ». Elles disent aussi avoir reçu beaucoup de **soutien** et apprécié **l'entraide et l'écoute** entre les membres de la communauté, qualités qui, encore une fois, ont été nourries par l'expérience même des cercles d'auteurs.

Dimension idéologique

Ce qui ressort de très intéressant concernant la dimension idéologique, c'est que nous avons réussi à soutenir l'engagement des enseignantes à titre de cochercheuses, productrices de savoirs, dans le cadre de ce projet. En effet, plusieurs d'entre elles ont participé à la diffusion des savoirs professionnels en acceptant de communiquer dans le cadre de colloques professionnels (Turgeon, **Bhérier, Chevrier** et Tremblay, 2017 ; Tremblay, **Champagne et Sierro**, 2018 ; Tremblay, **Rainville**, Gagnon, et Turgeon, 2016). La production de ce numéro spécial dans lequel chaque participante (Audet, Bhérier, Champagne, Rainville, Sierro et Tarte) a accepté de partager ses savoirs professionnels en est un autre exemple. Cette dimension de diffusion de notre projet impliquant toutes les participantes ajoute de la cohérence à la démarche de développement professionnel soutenue par les cercles d'auteurs, puisque les enseignantes ont produit des textes dont **elles** sont les auteures et qui seront diffusés en dehors de la communauté.



Discussion

Un dispositif d'accompagnement qui rejoint cinq caractéristiques d'un développement professionnel efficace

Nous montrerons maintenant comment la mise en œuvre de notre projet de recherche-action, à travers le dispositif de la communauté d'apprentissage (et des cercles d'auteurs eux-mêmes comme élément constitutif d'une communauté d'enseignantes auteures), répond aux différentes caractéristiques du développement professionnel efficace telles que définies par Hunzicker (2010) dans CSÉ (2014). En présentant ces caractéristiques, nous les mettons également en écho avec différents travaux de recherche réalisés dans notre milieu et ailleurs, afin d'en illustrer la portée.

Soutenir l'engagement et la motivation des enseignants

Le choix de mener le projet à travers une communauté d'apprentissage et de valoriser les trois facettes constitutives d'une telle communauté a été un facteur d'engagement et de motivation pour tous les membres. La motivation était nourrie par le fait de pouvoir travailler en équipe, de vivre des réussites dans l'expérimentation d'activités d'écriture en communauté d'apprentissage et en classe, puis par la possibilité, pour chaque enseignante, de pouvoir rendre compte, lors des rencontres de suivi, des succès et défis rencontrés en classe dans la mise à l'essai de la démarche. L'utilisation de la modalité de communauté d'apprentissage pour stimuler l'engagement et la motivation est une approche gagnante ayant déjà été démontrée à maintes reprises lors de recherches précédentes dans notre milieu et ailleurs (Bazinet, Gagnon et Goyette, 2018 ; Boudriau, 2019 ; Dionne, Savoie-Zajc et Couture, 2013 ; Lachapelle, Ménard et Gagnon, 2016).

Le soutien offert par l'équipe d'accompagnement aux enseignantes lors des rencontres de suivi est aussi identifié par ces dernières comme une « colonne vertébrale » dans l'expérience du projet ayant permis de maintenir leur engagement et leur motivation. Mais qu'en est-il du rôle de l'équipe d'accompagnement et du type de soutien à privilégier ? Nous avons trouvé des résonances concernant nos manières d'être et de faire dans les écrits de Savoie-Zajc et al. (2011) qui décrivent le rôle du ou des accompagnants en ces mots :

La personne-ressource, dans son rôle d'accompagnant, a ainsi le souci d'aider les individus et le groupe à cheminer vers l'atteinte des objectifs qu'ils ont ciblés. Elle propose un mode de fonctionnement susceptible d'aider à objectiver les pratiques, à recadrer les préoccupations personnelles, à ouvrir sur d'autres perspectives pour



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

mieux analyser les gestes posés et soutenir les ajustements de pratique le cas échéant.(p. 39)

En complément, il nous importe de mettre en lumière le rôle incontournable de la direction d'établissement à titre d'accompagnatrice de son personnel pour maintenir la motivation et l'engagement des enseignantes durant toute la démarche. L'article professionnel de Gagnon, dans ce numéro thématique, permet de découvrir comment la direction engagée dans le projet des cercles d'auteurs a exercé son rôle. Par exemple, cette dernière a participé aux rencontres de développement professionnel en rappelant chaque fois sa vision et les objectifs de développement professionnel orientés vers de meilleurs résultats chez les élèves. Elle dégageait les conditions nécessaires en termes de temps et de ressources, et s'assurait de maintenir l'équilibre dans les gestions des priorités de l'école, incluant la place de ce projet dans un ensemble de moyens pour assurer la réussite des élèves. Toutes ces actions témoignent de ce qu'un leader pédagogique peut faire afin créer un environnement soutenant (Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017) et ainsi contribuer à soutenir l'engagement et la motivation des enseignantes.

Être intégré au travail et ancré dans la tâche des enseignants

Le projet de recherche-action était directement lié à des besoins de développement professionnel exprimés par les enseignantes, comme nous l'avons fait voir en introduction de cet article. Le fait d'avoir pu dégager les enseignantes de leur classe pour planifier leurs activités pédagogiques en lien avec les intentions poursuivies leur a également permis d'intégrer davantage les changements de pratiques.

Notons enfin que la planification de notre recueil de données durant l'année scolaire 2017-2018 a demandé aux enseignantes d'installer la démarche des cercles d'auteurs en classe dès le mois d'octobre. Cette planification a eu l'effet positif de structurer la planification globale des enseignantes et d'ancrer davantage le projet dans la tâche des enseignantes, à la fois au service de la portion « recherche » de la recherche-action, et en soutien à la partie « action » du travail enseignant.

Être centré sur l'enseignement

Tout au long du projet, ce sont les compétences professionnelles en enseignement de l'écriture qui ont été visées en premier lieu (an 1 et 2), puis nous nous sommes intéressés aux retombées observées sur l'apprentissage des élèves (an 3). Lors des deux premières années, les enseignantes ont ainsi pu développer de nombreuses connaissances et compétences en écriture, par le fait de mettre elles-mêmes en œuvre ces savoirs et savoir-faire, à l'intérieur des cercles d'auteurs vécus en communauté d'apprentissage. Il fut ensuite possible d'observer les retombées de cette nouvelle démarche d'enseignement de l'écriture sur les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

élèves eux-mêmes, ce dont témoigne l'article de Turgeon, Tremblay et Gagnon dans ce numéro. Sur ce point, notre positionnement diffère quelque peu des travaux de Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette (2017) ainsi que des travaux portant sur les communautés d'apprentissage professionnelles, autres modalités de développement professionnel collaboratif bien présente dans les écoles du Québec (Leclerc, 2012). En effet, ces chercheurs préconisent que le développement professionnel soit régulé à partir d'une analyse systématique des résultats des élèves. Dans le projet des cercles d'auteurs, nous avons choisi de nous attarder en premier lieu à la consolidation de l'expertise professionnelle des enseignants au regard de l'enseignement de l'écrit avant de porter un regard sur les retombées observées auprès des élèves. Au terme du projet, les résultats sont positifs et présents, mais nous avons choisi un chemin différent qui nous apparaissait plus approprié pour tenir compte des préalables et besoins exprimés par les enseignantes, dans la philosophie de la recherche-action.

Être fait en collaboration

Les pratiques collaboratives étaient au cœur de notre dispositif d'accompagnement, que ce soit au sein de l'équipe d'accompagnement ou dans l'espace élargi de la communauté d'apprentissage. Dans les deux cas, chaque participante a pu s'engager et prendre des responsabilités dans le projet, selon ses forces et ses intérêts. Cette caractéristique est également relevée comme un principe favorisant l'efficacité du développement professionnel dans la recension d'écrits de Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette (2017), qui mettent en lumière l'importance d'une pratique réflexive soutenue par le travail collaboratif et la collégialité.

S'inscrire dans le temps

Toujours selon la recension d'écrits de Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette (2017), le développement professionnel, pour être efficace, devrait compter minimalement une vingtaine d'heures de formation échelonnée sur au moins une année afin de favoriser l'appropriation et le transfert d'une nouvelle pratique. Notre projet de recherche-action s'est échelonné sur trois ans, dont deux années d'expérimentation, documentées aux fins de la recherche et un cumul d'une bonne cinquantaine d'heures de formation pour l'ensemble du projet.

Disposer de temps est une réelle nécessité dans la mise en œuvre d'une démarche innovante, car cela permet de faire évoluer le projet au service des acteurs et de leur rythme d'appropriation de l'innovation. Dans notre cas, nous pouvons qualifier la démarche d'accompagnement d'« organique » : nous avons véritablement pris notre temps, en particulier lors de la première année du projet, lors de laquelle l'équipe de recherche n'a pas imposé de recueil de données spécifiques par rapport à la mise en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

œuvre des cercles d'auteurs. Cela a permis aux enseignantes de s'approprier la démarche à leur rythme, et aux représentations et pratiques d'évoluer. Si nous avons observé une assez grande disparité dans les pratiques d'enseignement de l'écriture et des cercles d'auteurs durant cette première année, nous avons néanmoins pu mettre en lumière une adhésion très forte aux principes qui sous-tendent la démarche (voir l'article de Tremblay, Turgeon et Gagnon dans ce numéro).

Le temps offert à travers les camps d'auteurs, durant lequel plusieurs heures étaient réservées pour la planification et l'adaptation de la démarche pour sa mise en œuvre en classe, a été identifié par les enseignantes elles-mêmes comme un point fort du dispositif d'accompagnement, tel que l'exprime Brigitte : *Ça c'était gagnant, euh le temps de planification. À chaque fois. Ne pas être dérangés comme on l'était... On était super bien !*

Comme Vanhulle (2005) l'observe pour les étudiants en formation, il s'agit de mettre à disposition des enseignantes des « médiations multiples qui leur permettent [...] de se construire en même temps qu'ils construisent les objets de savoir » (p. 43). C'est précisément ce qui a été fait tout au long de notre projet, à travers la participation de tous les membres aux cercles d'auteurs, puis à travers les transpositions successives de la démarche effectuées par les enseignantes.

Conclusion

La question du transfert et de la transposition de la démarche des cercles d'auteurs en classe a représenté un grand enjeu lors de la première année de mises à l'essai différenciées. Nous observons un écart entre ce que les enseignantes avaient vécu elles-mêmes lors des cercles d'auteurs et ce qu'elles arrivaient à en transférer en termes de pratiques de classe. Aurait-il fallu structurer et formaliser davantage le dispositif, à la manière de ce qui se fait dans les devis de recherche de nature quasi expérimentale, pour nous assurer d'un transfert ou d'une transposition plus systématique ? Nous jugeons au contraire que cette année d'expérimentation plus libre a permis aux enseignantes d'intégrer à leur rythme les changements profonds enjoins par la démarche. L'évolution marquée des sentiments éprouvés face à l'écrit (de l'anxiété au plaisir d'écrire), la modification des représentations de ce qu'est l'écriture (d'une vision de l'écriture comme produit à une prise en compte globale de l'acte d'écrire comme processus et à une meilleure compréhension du sous-processus de la révision), le changement de vision sur la nature même de l'enseignement et de l'apprentissage (les élèves apprennent quand j'enseigne *versus* les élèves apprennent entre eux), tout cela a été rendu possible par les conditions du dispositif d'accompagnement et en particulier cette année d'expérimentation plus libre.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'expérience vécue dans ce projet montre encore une fois le besoin de temps dans l'intégration et l'appropriation d'une démarche innovante. Elle pose ou réaffirme les conditions gagnantes pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de démarches innovantes. Le temps, bien sûr, mais aussi la question du travail en communauté, la confiance entre les membres de cette communauté, la cohérence d'ensemble entre les objectifs de recherche, les objectifs de développement professionnel et les activités mises en place nous paraissent des conditions de réussite incontournables. À cet égard, avoir fait vivre la démarche des cercles d'auteurs aux enseignantes a représenté un point tournant dans l'évolution des représentations et des pratiques enseignantes au regard de l'écriture et de son enseignement.

Comment peut-on maintenant espérer que la démarche des cercles d'auteurs soit mise en œuvre au sein d'autres classes ? Par la diffusion et la mobilisation, au sein d'autres communautés d'apprentissage, des différentes conditions qui ont assuré l'appropriation de la démarche des cercles d'auteurs dans notre propre dispositif d'accompagnement professionnel⁴. D'abord, le fait de s'offrir du temps pour intégrer des changements, que ceux-ci soient d'ordre cognitif, affectif ou idéologique. Le soutien d'un groupe, sous la forme d'une communauté d'apprentissage, représente sans contredit une condition essentielle, puisque c'est grâce au groupe, aux discussions sur les représentations et les pratiques, et grâce à l'expérience partagée des cercles d'auteurs entre enseignantes que se constitue le terreau qui permettra au changement de prendre racine. Dans notre projet, la présence d'une équipe d'accompagnement aux forces complémentaires a également fait une différence. Mais il faut aussi une grande disponibilité de la part des enseignantes elles-mêmes, pour s'initier à une approche qui bouscule les pratiques, questionne et fait avancer, bref, une grande capacité à lâcher prise. C'est en tout cas ce que plusieurs enseignantes nous ont exprimé lorsque nous leur avons demandé à quoi il fallait être prêt pour intégrer l'approche des cercles d'auteurs en classe :

Lâcher-prise ! On le répète tout le temps. On est des gens, les enseignants, qui sont en prise de contrôle sur tout. On aime gérer. On aime savoir exactement où on s'en va et là, c'est « Je sais pas... ». En fait, je sais d'où je pars, mais je n'ai aucune idée de l'endroit où je vais arriver, quand je vais arrêter...

Gageons que c'est entre autres grâce à la communauté d'apprentissage et à tout ce que la démarche des cercles d'auteurs leur a apporté, à titre personnel, professionnel et collectif, que les enseignantes

⁴ Nous envisageons en ce sens former des conseillers pédagogiques et des enseignant.e.s à l'approche que nous avons développée et mise en œuvre dans le cadre de ce projet de recherche-action, à travers un camp littéraire qui sera organisé à l'été 2020.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ont aussi pu vivre ce lâcher-prise et goûter la fierté de voir leurs élèves développer plaisir et compétence à écrire, tout au long du projet... et au-delà !



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques* (2e éd.). Presses Universitaires du Septentrion.
- Bazinet, J., Gagnon, B. et Goyette, N. (2017). *S'intéresser au bien-être à l'école : une voie à explorer en communauté d'apprentissage pour favoriser la réussite éducative et la persévérance scolaire d'élèves du primaire* [communication orale]. Journée francophone de psychologie positive. CPPA, Montréal, QC : UQAM.
- Bazinet, J., Gagnon, B. et Goyette, N. (2018). Le développement du bien-être à l'école primaire : une communauté d'apprentissage en action, *Vivre le primaire*. 31(2), 32-34.
- Beaumont, C., Lavoie, J., et Couture C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Université Laval : CRIRES. Repéré à http://crires.ulaval.ca/doc/archives/html/documents2010/guide_pratiques_collaboratives.pdf
- Boudriau, N. (2019). Ma participation à une communauté d'apprentissage ; un défi marquant pour ma carrière, *Vivre le primaire*. 32(1), 60-62.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Champagne, C. (sous presse). Enseigner et évaluer l'oral grâce aux cercles d'auteurs. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- De Bono, E. (2011). *Les six chapeaux de la réflexion*. Éditions Organisation.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel. *Revue des Sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Couture, C. (2013). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4). 175-201.
- Gagnon, B. (sous presse). Témoignage d'une directrice d'école sur un projet de recherche-action en enseignement de l'écriture. *Revue*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Hybride en éducation.

- Goyette, N., Gagnon, B. et Bazinet, J. (sous presse). La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes en psychopédagogie du bien-être. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoir et déceptions*. Presse de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3^e édition). ERPI.
- Hinse, C., Audet, R., Gagnon, B. et Charron, A. (2011). *Une communauté d'apprentissage en action* [communication orale]. Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec. ADIGECS, Hôtel Hilton Québec : Québec.
- Hunzicker, J. (2010). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. doi:10.1080/19415257.2010.523955
- Lachapelle, D., Ménard, N., et Gagnon, B. (2016). *La communauté d'apprentissage, un dispositif de développement professionnel systémique au sein d'une commission scolaire* [communication orale]. Colloque Communauté d'apprentissage : regards croisés sur le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation. ACFAS, UQAM : Montréal.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e édition). Éditions Armand Colin.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- Raby, C., Tremblay-Wagg, É., Charron, A., O'Connell, L., Chaillez, P.-D., Bouchard, A.-P. et Gagnon, B. (2016). *La communauté d'apprentissage comme lieu de coconstruction de savoirs scientifiques et pratique* [communication orale]. Colloque Communauté d'apprentissage : regards croisés sur le dialogue



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

entre la recherche et la pratique en éducation. ACFAS, UQAM : Montréal.

- Richard, M. (dir.), Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Rapport de recherche Programme Actions concertées : Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances*. Québec, QC : FRQSC.
- Savoie-Zajc, L., Peters, M., Mercier, M., Desmarais, C., Lemay, I., Loranger, L., Sabourin, L. et Dumouchel, J. (2011). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p.63-81). Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.
- Sierro, N. (sous presse). Découvrir sa posture d'auteur pour enseigner autrement, vers plus de créativité. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Striganuk, S. (2010). *Le rapport au travail en collaboration du personnel enseignant d'écoles secondaires du Québec* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke : Sherbrooke.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire : ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Hatier.
- Tremblay, O., Champagne, C. et Sierro, N. (2018). *Enseigner et évaluer l'oral grâce aux cercles d'auteurs* [communication orale]. Colloque de l'association québécoise des enseignants du primaire. AQEP, Centre des congrès de Québec : Québec.
- Tremblay, O., Rainville, B., Gagnon, B. et E. Turgeon (2016). *Les cercles d'auteurs en classe : Pourquoi ? Comment ?* [communication orale] Colloque de l'association québécoise des enseignants du primaire. AQEP, Centrexpo Cogeco : Drummondville.
- Tremblay, O, Turgeon, E. et Bachand, V. (sous presse). Six enseignantes en quête d'une posture d'auteure. Dans A. Pautzet (dir.), *Les écritures créatives en formation et dans le monde professionnel. Représentations contemporaines, nouveaux enjeux, transferts de compétences*. Presses Universitaire de Rennes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (sous presse). Appropriation différenciée de la démarche des cercles d'auteurs par quatre enseignantes du primaire. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Turgeon E., Bhérier, É., Chevrier, J. et Tremblay, O. (2017). *Les cercles d'auteurs; un moteur pour la révision* [communication orale]. Colloque de l'association des enseignants du primaire. AQEP, Palais des congrès de Montréal : Montréal.
- Turgeon, E., Tremblay, O. et Gagnon, B. (sous presse). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Uwamariya, A. et Mukamurera J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 35-57.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (2^e éd.). Gaétan Morin Éditeur.
- Vopat, J. (2009). *Writing circles: Kids revolutionize workshop*. Heinemann.
- Whyte, A., Lazarte, A., Thompson, I., Ellis, N., Muse, A. et Talbot, R. (2007). The National Writing Project, Teachers' Writing Lives, and Student Achievement in Writing. *Action in Teacher Education*, 29(2), 5-16.