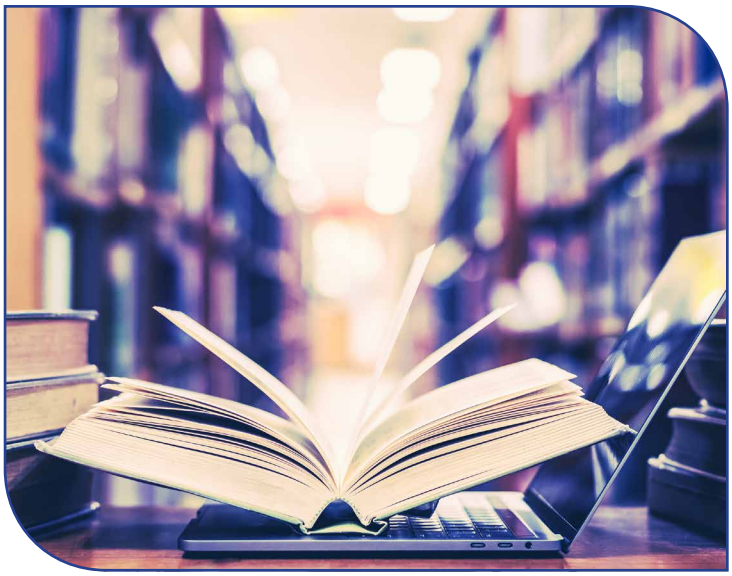
Guide d'implantation des groupes de développement professionnel en psychoéducation



Annick Gosselin,
Chantal Cloutier,
Lindsey Athus,
Marie-Pierre Fortier,
Line Massé,
Méijie Plante,
Sarah Hamelin,
Augustine Pilon
et Marie-Aimée Lamarche

Commission scolaire
de la Pointe-de-l'Île

Guide d'implantation des groupes de développement professionnel en psychoéducation Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Rédaction

Annick Gosselin, Chantal Cloutier et Lindsey Athus

Psychoéducatrices, membres du comité de coordination des Groupes de développement professionnel, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Marie-Pierre Fortier

Professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

Line Massé

Professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Méijie Plante, Sarah Hamelin, Augustine Pilon et Marie-Aimée Lamarche

Auxiliaires de recherche, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

Graphisme

Mirally

Tous droits réservés

© Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
550 53e Avenue, Pointe-aux-Trembles, QC H1A 2T7

ISBN 978-2-89185-201-2

Ce projet a été rendu possible grâce à une subvention obtenue dans le cadre du programme Projet en partenariat en adaptation scolaire (mesure 15351) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Fortier, Massé, Cloutier, Gosselin et Athus, 2018).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

1. LA FINALITÉ ET LES OBJECTIFS DES GDP 2

2. LES COMPOSANTES DU MODÈLE D'ACTION DES GDP 3

2.1 La population ciblée 3
2.2 L'organisation qui implante 4
2.2.1 La direction de réseau 6
2.2.2 La direction adjointe responsable des services complémentaires 7
2.3 Les personnes qui implantent 7
2.3.1 La personne répondante des psychoéducateurs de la CSPÎ 7
2.3.2 Les membres du comité de coordination 7
2.3.2.1 Les caractéristiques recherchées chez les membres du comité de coordination 7
2.3.2.2 Les rôles des membres du comité de coordination 8
2.3.3 Les animateurs des GDP 10
2.3.3.1 Les caractéristiques recherchées chez les animateurs des GDP 10
2.3.3.2 Les rôles des animateurs des GDP 11
2.4 Les partenaires 14
2.4.1 Les directions d'école 14
2.4.2 Les enseignants, les techniciens en éducation spécialisée et les autres professionnels de la CSPÎ . . 14
2.4.3 Les personnes-ressources détenant une expertise de contenu 15
2.4.3.1 Les rôles des personnes-ressources détenant une expertise de contenu 15
2.5 Le contexte écologique ou les conditions nécessaires à l'implantation des GDP 16
2.5.1 Les ressources humaines nécessaires 16
2.5.2 Les ressources matérielles nécessaires 18
2.5.3 La formation et l'accompagnement requis pour les animateurs 18
2.5.3.1 La formation des animateurs 19
2.5.3.2 L'accompagnement 19
2.5.4 Le climat du groupe 21
2.6 Le protocole d'intervention 23
2.6.1 Le cadre conceptuel du modèle proposé 23
2.6.1.1 L'approche socioconstructiviste 23
2.6.1.2 Les définitions 23
2.6.2 Le choix des thématiques 28
2.6.3 La composition et la formation des groupes 29
2.6.4 Les activités des GDP 30
2.6.5 Les codes et procédures 32
2.6.6 Les responsabilités des membres d'un GDP 33
2.6.7 Le déroulement et l'animation des rencontres 34
2.6.8 Le nombre et le calendrier des rencontres 35
2.6.9 Le système de reconnaissance 36
2.6.10 Les outils de suivi et le système d'évaluation 37
2.6.11 Le temps 38
2.6.12 L'espace 39
2.6.13 La gestion documentaire 40

Conclusion 41

RÉFÉRENCES 42

INTRODUCTION

Le programme présenté dans ce document émane d'un processus de construction et de consolidation d'un modèle de développement professionnel pour les psychoéducateurs de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPÎ). Différentes étapes ont été franchies pour en arriver aux groupes proposés tels que décrits dans les pages qui suivent. La figure 1 illustre ce cheminement.

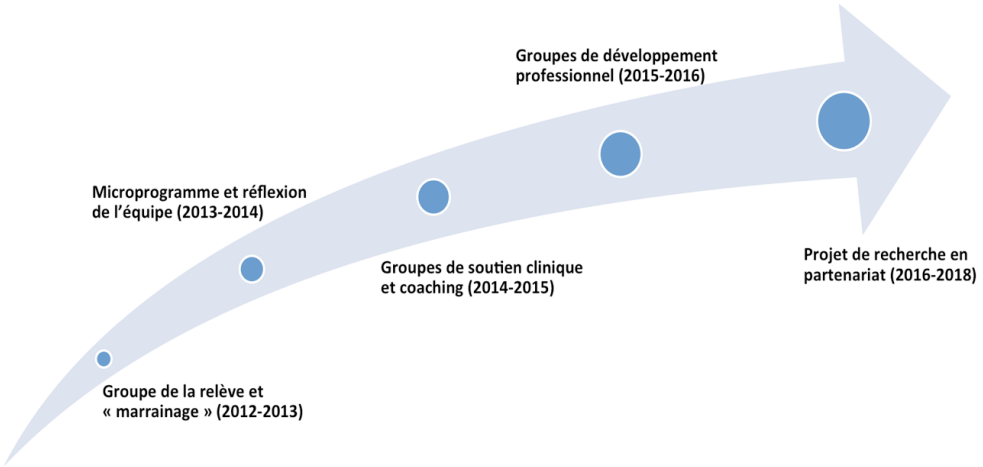


Figure 1. **Historique du projet de GDP en psychoéducation à la CSPÎ**

En 2012-2013, des groupes d'accompagnement et de formation étaient en place à la CSPÎ pour les psychoéducateurs nouvellement employés. Ces groupes étaient très estimés par ces derniers. Considérant les bénéfices associés à cette formule, la direction adjointe responsable des services complémentaires de la CSPÎ décida de mettre sur pied des *groupes de soutien clinique* en 2014-2015, accessibles à l'ensemble des psychoéducateurs afin de favoriser leur développement professionnel. Dans la même foulée, la CSPÎ a offert aux membres du personnel intéressés de prendre part au Microprogramme en conseillance pédagogique de l'Université de Sherbrooke. Parallèlement, deux psychoéducatrices, Lindsey Athus et Annick Gosselin, ont eu le mandat d'évaluer les groupes de soutien clinique afin d'en améliorer la structure et le fonctionnement et ont joui d'un coaching de la part de la chargée de cours Brigitte Gagnon pour ce faire. À la suite de cette première évaluation, des changements ont été apportés au modèle qui porte dorénavant l'appellation de *groupes de développement professionnel* (GDP). Une recherche-action conduite de 2016 à 2018 a permis de consolider ce modèle présenté dans ce guide d'implantation. Celle-ci a été rendue possible grâce à l'obtention d'un financement dans le cadre du programme Projet en partenariat en adaptation scolaire (mesure 15351) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Différents bénéfices pour l'organisation sont liés aux GDP, notons entre autres l'apprentissage de nouvelles connaissances, le transfert des expertises entre les participants, l'innovation et la prise de responsabilité collective concernant les enjeux communs et un gain de productivité par la plus grande efficacité des membres (CEFRIO, 2005 ; Comité d'étude sur les CAP, 2001 ; Wenger et Wenger-Trayner, 2015).

1. LA FINALITÉ ET LES OBJECTIFS DES GDP

La finalité du projet s'avère l'amélioration des compétences professionnelles des psychoéducateurs en continuation avec les priorités organisationnelles. Ces compétences se regroupent en quatre domaines définis dans une logique d'imbrication concentrique les uns par rapport aux autres (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2018ab) : 1) la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en psychoéducation, 2) la gestion des éléments clés entourant ces processus, 3) le développement professionnel continu et 4) la participation à l'évolution et au rayonnement de la psychoéducation. Les domaines 2, 3 et 4 se rapportent à l'accomplissement de responsabilités en périphérie de l'exercice de la profession alors que le domaine 1 en constitue le cœur.

Dans ce contexte, chaque groupe établit, en début d'année scolaire, un ou des objectifs communs à partir des compétences de l'OPPQ et de leurs composantes. S'inspirant du cadre proposé par l'OPPQ, ces objectifs doivent être reformulés selon le thème traité par le GDP. Cette formulation doit permettre aux membres du groupe d'évaluer s'ils ont été atteints ou non en fin d'année ; ceux-ci doivent comprendre des indicateurs précis, observables et mesurables afin de déterminer si les membres ont amélioré leurs compétences par leur participation aux activités du GDP. L'encadré suivant fournit deux illustrations de cette démarche[1].

Illustrations de l'établissement des objectifs des GDP

Groupe A

En fonction de son thème et des besoins de ses membres, ce GDP a choisi une sous-compétence à la compétence 3, à savoir la composante 3.2, soit « Établir des mécanismes de coordination et d'échange approprié entre les acteurs concernés par le plan ou le programme d'intervention ». Une adaptation a été proposée pour les travaux du GDP durant l'année scolaire. Voici comment cet objectif a été formulé :

> « Établir des mécanismes de coordination et d'échange approprié entre les acteurs concernés par le modèle d'intervention à trois niveaux (I3N). »
>
> Indicateurs : utiliser les deux grilles développées selon le modèle I3N dans la pratique quotidienne ; préciser le rôle des psychoéducateurs à chacun des niveaux du modèle.

Groupe B

Ce GDP a ciblé une sous-compétence à la compétence 4, à savoir la composante 4.1, soit « Utiliser des situations de vécu éducatif à des fins d'intervention préventives ou réadaptatives », qui a été modifiée pour :

> « Utiliser des situations de vécu éducatif à des fins de développement professionnel ».
>
> Indicateur : exploiter les outils proposés lors de l'animation de leurs propres GDP.

De même, les psychoéducateurs membres du GDP se fixent des objectifs individuels directement rattachés à leur pratique. Ces objectifs sont aussi reliés aux compétences professionnelles et à leurs composantes. La définition de ces objectifs soutient la motivation au changement du participant et le réinvestissement des apprentissages faits dans son milieu. Afin de faciliter l'évaluation de leur atteinte en fin d'année, ils doivent également comprendre des indicateurs observables et mesurables. Ainsi, le psychoéducateur pourra poser un regard sur la progression de ses compétences en situation de pratique liée aux activités de son GDP. La participation des membres aux GDP se montre améliorée lorsque des résultats précis sont attendus pour le milieu en plus du développement des compétences professionnelles (Wenger et Wenger-Trayner, 2015).

Ce qu'ont dit les participants à propos des objectifs

- Les objectifs fixés par les groupes se sont révélés de natures différentes tout en étant liés aux compétences professionnelles des psychoéducateurs. À titre d'exemples, certains GDP se sont engagés dans une démarche d'appropriation de connaissances ou de compétences alors que d'autres ont convenu de produire du matériel à utiliser dans leur pratique.
- Les objectifs doivent apparaitre réalistes et être adoptés en commun pour que tous se sentent impliqués.
- Lorsque les mêmes objectifs sont reconduits d'une année à l'autre, une économie de temps est observée.
- Le fait de s'être fixé un objectif individuel lié à son milieu de pratique a rendu le contenu des échanges pertinent au contexte particulier d'intervention de chacun. Selon plusieurs, les GDP s'avèrent une méthode plus gagnante que d'aller assister à un colloque, car le fait de partir de leur réalité de travail augmente leur intérêt et leur participation active.
- La mise en place d'un objectif personnel lié à la thématique du GDP permet de réinvestir les apprentissages et rend la démarche plus concrète, selon certains. Il importe que ces objectifs soient accompagnés de moyens spécifiques pour les atteindre.

[1] Ces illustrations sont basées sur l'ancien référentiel de compétence des psychoéducateurs (OPPQ, 2013) en vigueur lors de l'expérimentation.

2. LES COMPOSANTES DU MODÈLE D'ACTION DES GDP

La description des différentes composantes du GDP s'appuie sur la théorie des programmes de Chen (2015) qui spécifie ce qui doit être réalisé pour atteindre les objectifs attendus dans un programme d'interventions ou un service. Selon cette théorie, les concepteurs doivent établir un modèle logique qui inclut à la fois le modèle de changement du programme et son modèle d'action. Le modèle de changement comprend les buts et les résultats escomptés (p. ex. : améliorer les pratiques des psychoéducateurs en milieu scolaire) de même que les déterminants (p. ex. : sentiment d'auto-efficacité) sur lesquels le programme tente d'agir par son modèle d'action. Ce dernier précise la population ciblée, les principales composantes du protocole d'intervention ou de services, les caractéristiques de l'organisation ou des personnes qui implantent, les partenaires nécessaires ainsi que le contexte écologique ou les conditions à respecter. Dans ce qui suit, nous présentons les différents éléments du modèle d'action qui s'appuie à la fois sur le savoir expérientiel développé depuis sa mise en place dans la commission scolaire et sur les savoirs scientifiques consultés (voir la Figure 2 pour une synthèse).

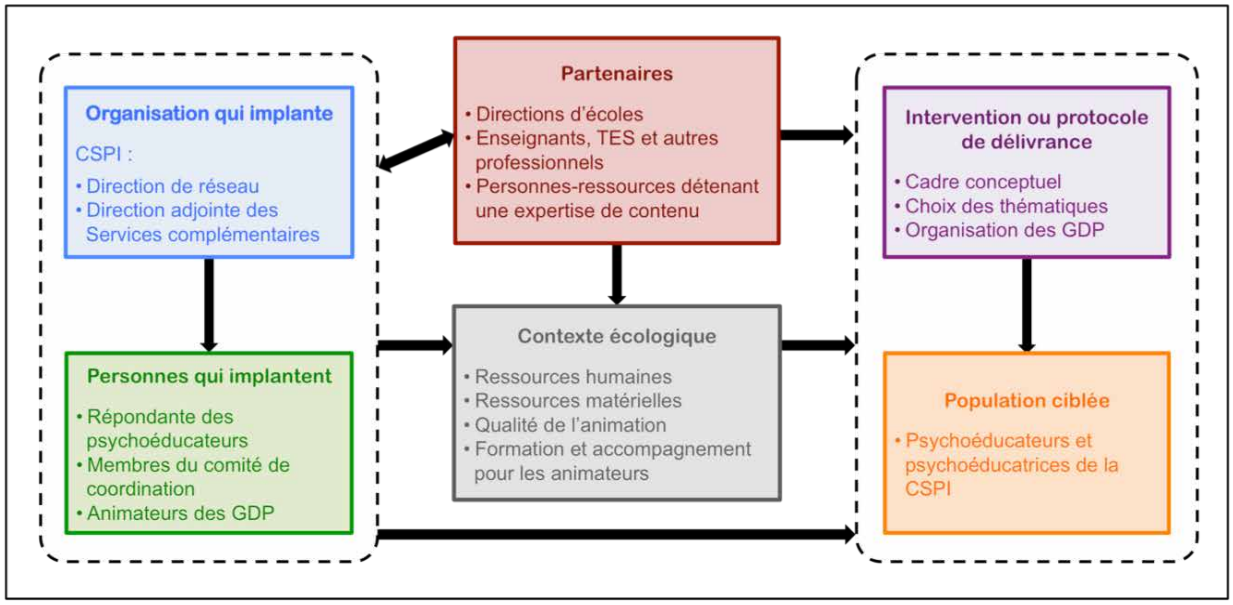


Figure 2. **Le modèle d'action des GDP en psychoéducation**

2.1 La population ciblée

Comme la finalité du programme concerne le développement des compétences professionnelles des participants, les GDP visent des membres faisant partie d'un même ordre, soit l'OPPQ, et ce, sans égard à leur statut d'emploi à la CSPÎ (précaire, régulier temps partiel, régulier temps plein).

Dans le modèle de la CSPÎ, chacun des psychoéducateurs doit appartenir à un des GDP. La participation à un GDP fait partie de la tâche des psychoéducateurs de la commission scolaire qui contribuent aux activités et aux événements organisés dans le cadre des GDP. Il est attendu des membres qu'ils s'impliquent dans le GDP et concourent à l'atteinte des objectifs communs. Selon Wenger, McDermott et Snyder (2002), l'apprentissage devient tributaire d'une participation active dans le groupe ; une simple observation, bien que nécessaire, n'apparait pas suffisante. Il n'est pas essentiel que les membres aient une expérience ou une expertise préalable liée à la mission d'un GDP pour y prendre part. Leur intérêt est sondé annuellement quant à leurs préférences, à savoir de quel GDP ils aimeraient faire partie (se référer également aux sections 2.6.2 et 2.6.3 du présent document).

Ce que dit la littérature à propos des participants

- Voici des recommandations concernant les caractéristiques des membres d'une communauté de pratique (ASSS-Montérégie, 2010, p. 4 ; Daele, 2009 ; Wenger *et al.*, 2012 ; Wenger et Wenger-Trayner, 2015) :
  - ils ont en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle ;
  - ils sont des praticiens, car cela crée un lien direct entre l'apprentissage et la performance ;
  - ils ont un intérêt marqué pour le thème ciblé ou sont concernés ;
  - ils visent le développement de leur pratique ou à résoudre des problèmes pertinents pour leur communauté ;
  - il n'y a pas trop de disparité entre leurs établissements de provenance et leur position hiérarchique dans l'organisation ;
  - ils ne sont pas mandataires ou représentants de leur milieu de pratique.

Ce qu'ont dit les participants à propos leur participation à un GDP

- Une majorité de psychoéducateurs rapportent avoir élargi leurs connaissances en lien avec le thème touché. Ils mentionnent que le transfert dans la pratique constitue la valeur ajoutée du GDP.
- La participation à un GDP favorise un réinvestissement collectif dans l'équipe, ce qui n'apparait pas toujours le cas des apprentissages faits dans une formation à laquelle seulement quelques psychoéducateurs prennent part.
- Cela leur a permis de développer une plus grande aisance dans leur pratique, une meilleure confiance en soi et un sentiment plus élevé d'autonomie en plus de renforcer leur identité professionnelle.
- Plusieurs mentionnent réfléchir différemment dans leurs interventions, se poser de nouvelles questions pour guider leurs actions professionnelles, agir plus consciemment et devenir plus systématiques dans leur planification.
- Selon certains, le contenu vu en GDP a clarifié leurs mandats liés à leurs tâches de psychoéducateur.
- La participation à un GDP crée un réseau entre collègues, resserre les liens et favorise un sentiment d'appartenance et un climat de collaboration. Dans le même sens, les GDP semblent soutenir des relations de confiance entre les membres et un nouveau « réflexe » d'aller chercher de la rétroaction auprès d'eux.
- Le travail accompli en GDP permet aussi de développer une façon commune d'intervenir. Les participants se montrent plus à l'aise de s'ouvrir avec des collègues-psychoéducateurs en GDP qu'avec des experts.

2.2 L'organisation qui implante

L'organisation a pour rôle premier de soutenir les GDP et la mise en œuvre du modèle d'action en s'assurant une adéquation avec le plan stratégique de la CSPÎ. Les GDP deviennent un moyen pour permettre le développement professionnel de son personnel.

Au sein de la CSPÎ, différentes directions interviennent de près ou de loin dans la mise en place des GDP. La Figure 3 présente l'organigramme de la CSPÎ. Les éléments encerclés en orange représentent celles-ci. Dans ce qui suit, nous décrivons le rôle de ces acteurs, soit la direction de réseau et la direction adjointe responsable des services complémentaires.

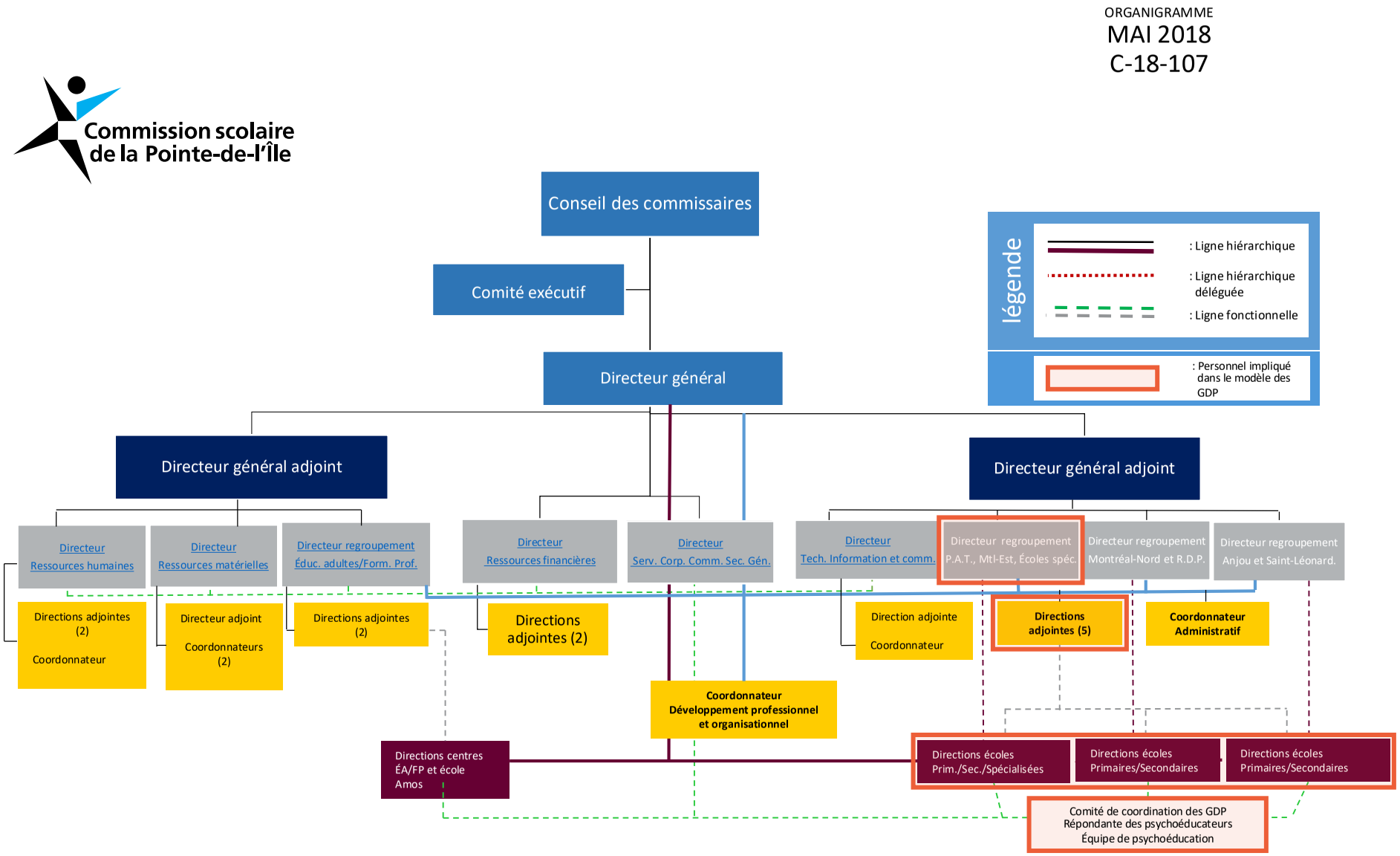


Figure 3. Organigramme de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (adapté de CSPI, 2018)

Ce que dit la littérature à propos de l'organisation qui implante

- L'organisation joue un rôle de parrainage et de commanditaire auprès des communautés de pratique (CEFRIO, 2005). Elle doit comprendre la fonction et l'importance stratégique des communautés au sein de son organisation et veiller à ce qu'elles conservent une mission précise et obtiennent les ressources humaines et matérielles nécessaires à leur épanouissement. Elle offre reconnaissance et visibilité à celles-ci dans l'organisation.
- Selon Wenger *et al.* (2002), l'organisation a intérêt à formaliser et à reconnaitre l'existence et la plus-value des communautés de pratique afin de favoriser son dynamisme et la mise en place d'interventions basées sur les connaissances récentes par les praticiens qui en sont utilisateurs. La *visibilité* et l'*inclusion* des communautés dépendent d'abord de la reconnaissance que lui accorde l'organisation et de la connaissance de leur existence par les autres membres de l'organisation. L'autorisation officielle de la part de l'organisation légitimise les communautés. Lorsque l'organisation fournit les ressources nécessaires directement aux communautés, celles-ci sont *supportées*. Finalement, les communautés s'avèrent *institutionnalisées* si elles sont complètement intégrées à l'organisation. Plus l'organisation attache de la valeur à la participation des membres, meilleure se révèle leur engagement au sein de ces communautés (Wenger et Wenger-Trayner, 2015).
- L'organisation doit être préparée à les soutenir et connaitre les données probantes à ce sujet (Comité d'étude des CAP, 2011).
- Lorsque l'organisation fait confiance aux communautés et leur octroie les ressources nécessaires, celles-ci sont en mesure de créer et d'innover (Verburg et Andriessen, 2006).
- L'organisation doit s'assurer que sa culture promeut un climat favorable à l'épanouissement de celles-ci (Comité d'étude sur les CAP, 2011 ; Vescio, Ross et Adams, 2007). Par exemple, ce climat doit encourager le partage, la réflexion ainsi que la prise de risques dans le but d'apporter des changements (Vescio *et al.*, 2007).
- L'organisation doit créer des activités donnant l'occasion à ses membres d'exercer le rôle de leader.
- Un équilibre apparait nécessaire entre la poursuite des buts de l'organisation et le développement professionnel individuel des membres des communautés (Wenger *et al.*, 2002).

Ce qu'ont dit les participants à propos de l'organisation qui implante

- Les participants soulignent que la culture organisationnelle appuie le développement professionnel. L'organisation met en place les conditions nécessaires à la tenue des GDP, par exemple en leur accordant le temps requis ou en leur allouant les ressources matérielles.
- Certains participants soulignent les bienfaits associés au fait que les directions des services complémentaires sont informées des activités réalisées dans les GDP, car c'est elles qui octroient les ressources pour le développement professionnel. De plus, les participants d'un groupe rappellent l'importance que les journées de développement professionnel soient du « temps protégé ». Les directions d'écoles doivent être informées de ces activités afin que les psychoéducateurs n'aient « pas à se battre pis à le redemander le temps à leur direction ».

2.2.1 La direction de réseau

La direction de réseau assume la responsabilité du dossier Adaptation scolaire. Elle travaille en collaboration avec la direction adjointe responsable des services complémentaires et autorise, de concert avec elle, les ressources financières nécessaires à la mise en œuvre des GDP.

2.2.2 La direction adjointe responsable des services complémentaires

La direction adjointe responsable des services complémentaires assure une cohésion entre le plan stratégique de la commission scolaire et le programme de développement professionnel mis en place dans les GDP en collaboration avec le comité de coordination. Pour ce faire, différentes actions peuvent être entreprises :

- Identifier les besoins de l'organisation et de l'équipe de psychoéducateurs avec la répondante des psychoéducateurs.
- Donner des consignes claires quant aux attentes de résultats concernant le développement professionnel tout en privilégiant l'autonomie professionnelle des psychoéducateurs pour le choix des compétences à développer.
- Autoriser et valider la sélection des personnes-ressources externes consultées par des GDP.
- Assister à certaines rencontres d'orientation, de bilan et d'évaluation du projet.
- Prendre connaissance des bilans, des rapports et des observations effectuées auprès des GDP.
- Choisir les animateurs de chaque GDP en fonction des caractéristiques recherchées telles que définies à la section 2.3.3.1.
- Autoriser l'achat de matériel et l'allocation des ressources nécessaires au fonctionnement des GDP.
- Informer les membres de l'équipe des attentes de la CSPÎ quant aux résultats liés au développement professionnel.

2.3 Les personnes qui implantent

Plusieurs personnes jouent un rôle clé dans l'élaboration de la structure et dans le fonctionnement des GDP à la CSPÎ. Celles-ci comprennent la répondante des psychoéducateurs de la CSPÎ, les membres du comité de coordination et les animateurs des groupes.

Ce que dit la littérature à propos des personnes qui implantent et de leurs rôles

- **Il y a consensus dans les ouvrages consultés à l'effet que les rôles des personnes soutenant et participant à l'implantation d'une communauté ou d'un groupe visant le développement professionnel doivent être clairement définis.**
- **Bien définir les rôles de chacun s'avère essentiel pour faciliter l'atteinte des objectifs et éviter d'éventuels problèmes (Beaumont, Lavoie et Couture, 2011).**

2.3.1 La personne répondante des psychoéducateurs de la CSPÎ

La personne répondante[2] des psychoéducateurs de la CSPÎ joue un rôle clé pour la mise en œuvre des GDP. Elle identifie les besoins de développement professionnel de l'organisation et de l'équipe de psychoéducateurs avec la direction adjointe responsable des services complémentaires. Elle rappelle le cas échéant les objectifs de l'organisation quant aux GDP. La répondante des psychoéducateurs de la CSPÎ fait partie du comité de coordination.

2.3.2 Les membres du comité de coordination

Ce comité est formé de trois membres choisis par la direction adjointe responsable des services complémentaires. Ces membres doivent occuper une fonction de psychoéducateur à la CSPÎ.

2.3.2.1 Les caractéristiques recherchées chez les membres du comité de coordination

Les caractéristiques recherchées chez les membres du comité de coordination sont les suivantes :

- Être un psychoéducateur à l'emploi de la commission scolaire.
- Être membre de l'OPPQ.
- Avoir reçu une formation jugée pertinente concernant le soutien au développement professionnel du personnel en milieu scolaire (ex. : le microprogramme en conseillance pédagogique offert par l'Université de Sherbrooke auquel des psychoéducteurs de la CSPÎ ont pu s'inscrire aux frais de leur employeur).

[2] À la CSPÎ, la personne répondante coordonne l'équipe des psychoéducateurs et a entre autres un mandat d'assurer le développement professionnel de ses membres.

- Désirer assumer le rôle et les responsabilités du comité de coordination.
- Avoir une crédibilité reconnue par ses pairs.
- Détenir une formation de base en animation de groupe et être habile à animer.
- Démontrer des qualités de leader.
- Posséder des compétences de communication tant à l'oral qu'à l'écrit.
- Démontrer un savoir-être sur le plan des schèmes relationnels du modèle psychoéducatif, soit la confiance, la disponibilité, la congruence, l'empathie, la sécurité et la considération.
- Démontrer une capacité d'analyser et de synthétiser l'information.
- Faire preuve d'autonomie, de vivacité et d'un sens de l'humour.
- Avoir un bon sens de l'organisation et de la planification.
- Maitriser des outils technologiques tels que le courriel, la communauté virtuelle et les logiciels de présentation et de traitement de texte.

2.3.2.2 Les rôles des membres du comité de coordination

Les membres du comité de coordination agissent principalement sur trois plans : 1) la coordination des GDP, 2) l'animation du groupe des animateurs et 3) le coaching des animateurs des GDP.

La coordination des GDP

- Décrire le programme dans un document écrit et le maintenir à jour.
- Recenser, sélectionner et s'approprier les cadres de référence pertinents à la structure et au bon fonctionnement du programme.
- Tenir une rencontre mensuelle afin d'effectuer un suivi de la mise en œuvre du programme.
- Participer à une rencontre mensuelle afin de faire état des observations effectuées dans les GDP et d'analyser la situation en vue d'apporter des améliorations au besoin.
- Rédiger un court bilan en début d'année portant entre autres sur les aspects suivants : composition des GDP (nombre de groupes, nombre de participants par groupe, possibilité de changer de GDP pour l'année suivante), thèmes abordés par les GDP, choix des animateurs, contenu pour le bilan de fin d'année, contenu et forme du bilan attendu pour chacun des GDP, etc. Ce bilan s'adresse à la direction des services complémentaires.
- Participer à une rencontre de mi-année avec la direction adjointe responsable des services complémentaires pour faire état de l'avancement des travaux des GDP ainsi que des réussites et des défis rencontrés.
- Analyser le programme sur une base annuelle et produire un bilan écrit rendant compte de cette analyse et des recommandations pour améliorer le programme.
- Participer à une rencontre en avril avec la direction adjointe responsable des services complémentaires pour discuter des recommandations et des prévisions pour la prochaine année.
- Proposer également des scénarios pour la formation des GDP à la direction adjointe.

L'animation du GDP des animateurs

Globalement, le rôle d'animation apparait semblable à celui qu'est amené à jouer tout animateur d'un GDP (voir la section 2.3.3.2 décrivant *Les rôles des animateurs des GDP*).

- Assumer la responsabilité de l'animation du GDP des animateurs.
- Recenser, sélectionner et s'approprier les cadres de référence pertinents à l'atteinte des objectifs du groupe des animateurs.
- Après chaque rencontre, se réunir en comité afin de réaliser une évaluation post-animation.
- À la rencontre de bilan de fin d'année, consulter les membres du groupe à propos des choix de sujets dont ils souhaitent traiter l'année suivante, leur demander d'établir des priorités et établir le calendrier des rencontres pour l'année suivante.

Le coaching des animateurs des GDP

- Se rendre disponible pour soutenir les animateurs des GDP dans leur rôle d'animation (planification, organisation, accompagnement dans les défis rencontrés, etc.).
- Soutenir les nouveaux animateurs de GDP afin de leur transmettre les contenus abordés dans les rencontres précédentes du GDP des animateurs.
- Observer périodiquement les animateurs des GDP et le déroulement de leurs rencontres afin de leur donner des rétroactions sur des centrations ciblées par les animateurs ; une observatrice est attitrée à chaque groupe par année de fonctionnement. Il est fortement recommandé que ce soit la même personne qui observe tout au long de l'année scolaire. Cette observation peut s'effectuer en présentiel ou de façon indirecte si les rencontres sont filmées.
- Consigner les observations dans une grille à cet effet (dans le cas de ce programme, il s'agit de la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif).
- Donner une rétroaction à l'équipe d'animation, soit immédiatement après la rencontre ou dans les 72 heures suivant cette rencontre.
- Transmettre par courriel les observations effectuées dans les GDP à la direction adjointe responsable des services complémentaires.

Ce que dit la littérature à propos de la coordination des GDP

- Lorsque les auteurs traitent de coordination et d'animation, ces derniers distinguent parfois les rôles qui y sont rattachés, alors qu'à quelques reprises il y a chevauchement de ces rôles.
- Selon le CEFRIO (2005), il revient au coordonnateur d'assurer les activités de départ de la communauté de pratique qui porte principalement autour de la définition du but de la communauté ainsi que de sa création.
- Pour Daele (2009), le coordonnateur identifie également le thème du GDP, recrute les membres, s'intéresse aux questions et aux problématiques dont le groupe souhaite traiter, choisit le cadre dans lequel le GDP aura lieu, aide à l'épanouissement de relations stables et constructives, organise les activités et soutient les membres dans leur développement professionnel.

Ce qu'ont dit les participants à propos des membres du comité de coordination

- Certains participants indiquent que les membres du comité de coordination étaient bien formées pour jouer leur rôle. En effet, les trois membres avaient suivi un microprogramme en conseillance pédagogique. Cette formation leur a permis de bien encadrer les animateurs et de bien orienter les travaux du GDP des animateurs.
- Le fait que la répondante des psychoéducateurs fasse partie du comité de coordination n'a incommodé aucun des participants, car ils soulignent qu'il n'y a pas eu confusion de rôles. Certains trouvent que c'est même un élément facilitateur, car cela simplifie les liens avec la direction de la CSPÎ.

2.3.3 Les animateurs des GDP

Chaque groupe bénéficie de deux animateurs. Après un appel de candidatures, la direction adjointe responsable des services complémentaires sélectionne les candidats selon les recommandations du comité de coordination. Idéalement, les animateurs assignés à un groupe demeurent les mêmes tout au long du mandat d'un groupe.

2.3.3.1 Les caractéristiques recherchées chez les animateurs des GDP

Cette section décrit les caractéristiques attendues chez l'animateur de GDP à la CSPÎ. Ces caractéristiques ont été définies à partir de propositions faites par la recherche (CEFRIO, 2005 ; Leclerc, 2012 ; Massé et Verret, 2016 ; Turcotte et Lindsay, 2014 ; Wenger et Wenger-Trayner, 2015) tout en tenant compte du contexte spécifique de la psychoéducation à la CSPÎ.

Liste des caractéristiques recherchées

- Être un psychoéducateur à l'emploi de la commission scolaire et occupant une affectation au sein de l'équipe.
- Être membre de l'ordre professionnel.
- Avoir une crédibilité professionnelle reconnue par ses pairs.
- Détenir une formation de base en animation de groupe.
- Présenter un intérêt marqué pour l'objet de travail du groupe.
- Désirer assumer le rôle et les responsabilités liées à l'animation d'un groupe.
- Posséder des qualités de leader.
- Détenir des compétences de communication tant à l'oral qu'à l'écrit.
- Démontrer un savoir-être sur le plan des schèmes relationnels du modèle psychoéducatif, soit la confiance, la disponibilité, la congruence, l'empathie, la sécurité et la considération.
- Démontrer une capacité d'analyser et de synthétiser l'information.
- Faire preuve d'autonomie, de vivacité et d'un sens de l'humour.
- Avoir un bon sens de l'organisation et de la planification.
- Maitriser des outils technologiques tels que le courriel, la communauté virtuelle et les logiciels de présentation et de traitement de texte.

Ce que dit la littérature à propos de la coordination des GDP

- L'importance du rôle des animateurs amène plusieurs auteurs à identifier des caractéristiques particulières recherchées chez ceux-ci.
- Voici une liste des caractéristiques identifiées (AEEFO, 2009 ; CEFRIO, 2005, p. 76) :
  - avoir du temps à consacrer à la préparation des rencontres ;
  - avoir envie de relever des défis ;
  - s'engager à tenir ses responsabilités ;
  - posséder des compétences personnelles de base, comme une facilité relationnelle, une capacité d'écoute et d'empathie, de bonnes habiletés de communication, du leadership, un esprit d'initiative, la capacité à prendre des risques et du dynamisme ;
  - être en mesure d'entrer en relation avec des personnes ayant des valeurs et des idées différentes des siennes ;
  - être une source d'inspiration pour les autres.
- Dans un projet sur les communautés de pratique, les animateurs qui ont eu un grand succès ont « construit leur leadership en fonction de leurs traits de personnalité et de leur engagement personnel élevé à l'égard du projet » (CEFRIO, 2005, p. 82).

Ce qu'ont dit les animateurs à propos des caractéristiques nécessaires pour exercer leur rôle

- Les animateurs de GDP participant ont identifié ces caractéristiques importantes à leurs yeux pour exercer leur rôle :
  - être ou avoir été membre d'un GDP au préalable ;
  - maitriser les notions de base concernant l'animation des GDP ;
  - animer avec facilité ;
  - apparaitre à l'aise avec le fait de ne pas tout contrôler le processus et de suivre le rythme du groupe.

2.3.3.2 Les rôles des animateurs des GDP

Dans ce qui suit, nous décrivons sommairement les différentes tâches que l'animateur est amené à remplir lors de la mise en œuvre des GDP. **Ces tâches font l'objet d'un leadership partagé avec les membres du GDP** (pour une définition du leadership partagé, se référer à la section 2.6.1.2). Voici une liste de tâches identifiées dans les écrits classées selon le moment où elles doivent être réalisées (CEFRIO, 2005 ; Leclerc, 2012 ; Massé et Verret, 2016 ; Turcotte et Lindsay, 2014 ; Wenger et Wenger-Trayner, 2015) :

Avant ou entre les rencontres

- Planifier le calendrier des rencontres du groupe au début de l'année scolaire et le proposer aux participants par courriel ou en présenciel.
- Consulter les membres du GDP pour la préparation de l'ordre du jour de la rencontre suivante à la fin de chaque rencontre.
- Préparer l'ordre du jour selon la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif.
- Planifier et organiser le déroulement de chacune des rencontres, les contenus à aborder, les activités à réaliser et le matériel nécessaire.
- Au moins une semaine avant chaque rencontre, envoyer un courriel aux participants pour :
  - o leur rappeler la date, l'heure et le lieu ;
  - o leur donner l'ordre du jour ;
  - o les informer (ou leur rappeler) des devoirs, des tâches et des lectures à effectuer en guise de préparation à la rencontre ;
  - o leur fournir les documents nécessaires à la rencontre ainsi que le compte-rendu de la rencontre précédente.
- Préparer la salle où aura lieu la rencontre avant l'arrivée des participants.
- Établir un mécanisme de suivi des activités du GDP (calendrier des activités, tableau des tâches et des responsabilités, canevas d'animation [voir annexe 1], etc.).
- S'assurer que les comptes-rendus des rencontres soient produits et les distribuer aux membres par courriel ou les déposer sur la communauté virtuelle du GDP.
- Solliciter la participation d'un expert au besoin.
- Anticiper les difficultés des membres et planifier des solutions à cet effet.
- Discuter avec un membre silencieux pour l'inviter à mieux collaborer lors des rencontres.
- Communiquer avec le comité de coordination.

Pendant les rencontres

Pendant les rencontres, l'animateur doit remplir différentes fonctions pour amener le groupe à progresser de façon optimale, soit les fonctions : A) d'organisation, B) de facilitation ou de stimulation et C) de clarification.

A) L'organisation

- Avec les membres du GDP, déterminer des normes de fonctionnement.
- Expliquer les responsabilités des membres du groupe pour assurer le bon déroulement des rencontres.
- Inviter les membres à adopter certains rôles au début des rencontres (exemples : gardien du temps, du sujet, secrétaire, etc.).
- Solliciter la participation active des membres dans le cadre de la résolution de problèmes en groupe et renforcer la recherche de solutions.
- Faire respecter les règles du groupe. Il est très important que celles-ci soient instaurées dès la première rencontre et qu'elles soient renforcées continuellement.
- Préciser le temps de discussion pour chacun des éléments de l'ordre du jour.
- Inviter les membres à prioriser les sujets traités dans le GDP et la façon de les traiter.
- Accorder le droit de parole.
- Susciter la participation de tous les membres du groupe.
- S'assurer que l'ordre du jour est respecté.
- Rappeler l'avancement du travail d'équipe.
- Terminer chaque rencontre par un bilan de l'avancement des travaux, un rappel des points à l'ordre du jour, des décisions prises et des devoirs à effectuer.
- À la fin de chacune des rencontres, procéder à l'évaluation de celle-ci en recueillant de façon formelle et informelle les commentaires des participants à partir de la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif ou d'un questionnaire d'évaluation écrit.
- Orchestrer la distribution équitable des tâches et des responsabilités entre les membres du GDP.
- Fournir ou obtenir l'aide nécessaire pour réaliser les activités du GDP.
- Gérer la production des documents de suivi (prise de notes ou compte-rendu).

B) La facilitation ou la stimulation

- Accueillir les participants.
- Faciliter la présentation des membres les uns aux autres.
- Définir les intentions, les attentes et les objectifs du groupe avec les membres au début de l'année scolaire.
- Aider les membres à cibler les actions prioritaires et les contenus à aborder en fonction des besoins de développement identifiés, des compétences professionnelles ciblées et du thème du GDP.
- Établir un consensus sur les tâches à réaliser.
- Amener le groupe à rester concentré sur les objectifs globaux sans trop s'accrocher aux détails futiles.
- Réviser avec les participants les objectifs du groupe au besoin en cours d'année.
- Encourager les membres à préparer et à suggérer du matériel et des outils à partager au sein du groupe en fonction de l'objet de travail.
- Proposer des thèmes à explorer, des sujets de discussion ; faire part de ses préférences.
- Se questionner par rapport à l'état actuel des choses et aller si nécessaire à l'opposé de ce que pense le groupe pour faire cheminer les membres vers l'atteinte des objectifs communs.
- Susciter la participation en encourageant les membres à réagir à ce qui leur est proposé, à partager leur expérience ou à poser des questions.
- Donner une attention individuelle à ceux qui semblent exclus ou à l'écart.
- Créer un climat de coopération au sein du groupe.
- Utiliser l'humour. Celle-ci peut augmenter la participation, la cohésion et la satisfaction des membres du groupe, mais seulement si cela s'effectue de façon appropriée sans blesser les participants.
- Savoir s'effacer pour mettre en valeur ce qui vient des membres.
- Mesurer les progrès du GDP et communiquer les résultats.
- Renforcer les comportements des participants qui s'inscrivent dans une dynamique d'aide mutuelle, à savoir :

o Le partage d'informations,

o La confrontation des idées,

o La discussion de sujets tabous,

o La proximité,

o Le soutien émotionnel,

o Les demandes réciproques,

o L'aide à la résolution de problèmes,

o La réalisation de tâches complexes.

- Avoir des conversations courageuses avec les membres ou dire la vérité même si elle peut ne pas plaire au groupe.
- Inspirer une pleine confiance et mettre à l'aise les participants.

C) La clarification

- Rappeler la mission du groupe et préciser les objectifs poursuivis.
- Reformuler le contenu présenté ou les propos des participants afin de s'assurer de leur compréhension.
- Résumer ou effectuer des synthèses des contenus abordés ou des propos tenus.

À la fin de l'année scolaire

- Produire un bilan de l'expérience vécue en collaboration avec les membres du groupe.
- Présenter oralement le bilan devant les collègues des autres groupes et les gestionnaires.

Ce que dit la littérature à propos de l'animation

- La qualité de l'animation est grandement influencée par le temps accordé à cette tâche par l'animateur, car il doit à la fois gérer les enjeux politiques (en lien avec les besoins de l'organisation) et opérationnels (avec les participants), la structuration de l'animation et la présence d'un coach-animateur (CEFRIO, 2005).

Ce qu'ont dit les participants à propos de l'animation

- Dans l'ensemble, les participants sont très satisfaits de l'animation des rencontres qui, selon eux, a facilité la réalisation des travaux du GDP et l'atteinte des objectifs. Ils reconnaissent que les animateurs étaient bien formés pour jouer leur rôle.
- Les aspects positifs fréquemment mentionnés concernent la planification et la préparation des rencontres, les activités ou les moyens de mise en relation variés, les comptes-rendus des rencontres précédentes ou les synthèses des travaux en cours, les propositions d'outils, de lectures ou de cadres de référence, la gestion serrée du temps, la prise en compte des besoins et des intérêts des participants, la capacité à aller chercher l'adhésion des membres du groupe et les forces de chacun, la posture de facilitateur et non d'expert, le dynamisme et l'humour des animateurs.
- Le suivi offert entre les rencontres par les animateurs aux participants absents est fort apprécié.
- Dans l'ensemble, les participants soulignent l'ampleur des efforts fournis par les animateurs et rappellent la nécessité que le temps investi soit reconnu dans leur tâche.
- Certains participants aimeraient être consultés lors de la préparation l'ordre du jour des rencontres à venir.
- D'autres s'interrogent sur la grande part des responsabilités assumées par les animateurs ; ils proposent que les membres partagent certaines de leurs responsabilités afin que ce rôle ne devienne pas trop lourd pour eux.

Ce qu'ont dit les animateurs à propos de leur rôle

- Les animateurs soulignent l'importance de communiquer régulièrement avec les participants par courriel ou sur une plate-forme en ligne (communauté virtuelle) entre les rencontres pour effectuer des rappels ou le suivi avec les absents (au besoin) ou pour répondre aux questions des autres membres du groupe.

2.4 Les partenaires

Même s'ils contribuent indirectement aux travaux des GDP, les partenaires sont considérés comme des alliés dont le rôle et le soutien favorisent le bon fonctionnement des groupes et l'atteinte des objectifs. Dans le cas du programme de développement professionnel des psychoéducateurs de la CSPÎ, les partenaires identifiés comprennent les directions d'école, les enseignants, techniciens en éducation spécialisée et autres professionnels, ainsi que des personnes-ressources détenant une expertise de contenu. Ils incluent des personnes provenant de la CSPÎ mais aussi de l'extérieur (ressources régionales du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], professeurs d'université, etc.) qui peuvent collaborer, au besoin, à l'atteinte des objectifs des GDP. Nous présentons d'abord les partenaires provenant de la CSPÎ.

Ce qu'ont dit les participants à propos des partenaires

- L'importance accordée à la collaboration des partenaires des écoles (directions, enseignants, techniciens d'éducation spécialisée et autres professionnels) s'avère particulièrement pertinente du point de vue des participants lorsque le travail d'un GDP est lié à la production d'un livrable à transférer dans les milieux scolaires.

2.4.1 Les directions d'école

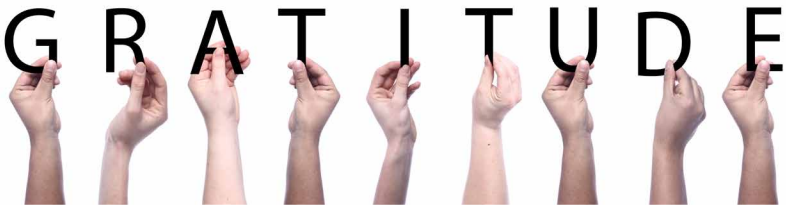
Les directions d'école jouent un rôle de facilitateur en reconnaissant dans leurs tâches habituelles les psychoéducateurs afin de leur permettre de participer aux rencontres de leur GDP. À cette fin, ils doivent être informés par la direction adjointe responsable des services complémentaires du calendrier de celles-ci. Ils peuvent aussi soutenir, au besoin, l'appropriation, l'implantation ou l'évaluation de certains outils ou interventions développés par les psychoéducateurs dans leur GDP.

Ce qu'ont dit les participants à propos des directions d'écoles

- Plusieurs soulignent l'importance que les directions d'école reconnaissent la pertinence de la participation des psychoéducateurs aux GDP et encouragent cette participation, notamment en ne les contraignant pas à répondre à des urgences au lieu d'y assister. Ils avancent que les patrons de la CS peuvent influencer l'engagement des directions d'écoles en les informant davantage concernant les GDP (bienfaits, progrès, impacts pour la pratique, rôle de la direction dans la démarche, etc.).

2.4.2 Les enseignants, les techniciens en éducation spécialisée et les autres professionnels de la CSPÎ

La collaboration de ces différents acteurs peut être sollicitée pour favoriser l'atteinte des objectifs du GDP, par exemple l'appropriation d'une démarche ou l'implantation et l'évaluation de certaines interventions développées par les psychoéducateurs dans leur GDP.



2.4.3 Les personnes-ressources détenant une expertise de contenu

Afin d'orienter les travaux du GDP, il peut être utile de recourir à des personnes-ressources détenant une expertise de contenu en lien avec les objectifs poursuivis par le GDP. Ces dernières sont choisies en accord avec les membres du groupe en fonction de leurs connaissances ou de leur compétence professionnelle sur le thème abordé. La direction adjointe responsable des services complémentaires valide le choix de ces personnes. Celles-ci interviennent de façon ponctuelle selon les besoins. Elles sont invitées à donner des contenus de formation liés aux objectifs communs aux membres du groupe pour alimenter le développement professionnel. Elles peuvent provenir de la CSPÎ (ex. : conseiller pédagogique ou autre professionnel) ou d'un autre organisme (ex. : université, services d'expertises dites *ressources régionales* du MÉES). L'encadré suivant présente des exemples de personnes-ressources consultées au cours des dernières années.

Exemples de personnes-ressources

- Ressource régionale (Montréal) en santé mentale en soutien au GDP *Santé mentale* (2015-2017).
- Ressource régionale (Montréal) en troubles de comportement en soutien au GDP *Élève en difficulté d'adaptation* (EDA, 2015-2016).
- Conseiller pédagogique à l'adaptation scolaire de la CSPÎ en soutien au GDP *Réponse à l'intervention-intervention à trois niveaux* (RAI-I3N, 2015-2017).
- Psychologue et orthopédagogues de la CSPÎ pour recueillir des commentaires quant à l'outil développé par le GDP *Réponse à l'intervention-intervention à trois niveaux* (RAI-I3N, 2016-2017).
- Professeur d'université dans le champ de l'évaluation psychoéducative en soutien au GDP *Évaluation psychoéducative* (2016-2017).

2.4.3.1 Les rôles des personnes-ressources détenant une expertise de contenu

- Offrir des contenus qui s'appuient sur des données probantes dans le champ approprié.
- Présenter et expliciter des cadres théoriques ou conceptuels utiles au groupe.
- Proposer des outils ou des références pour favoriser l'atteinte des objectifs.
- Participer aux échanges lors de certaines rencontres.
- Soutenir les membres dans l'élaboration et l'évaluation d'outils, de protocoles d'intervention ou dans la mise en œuvre d'une démarche professionnelle.

Ce qu'ont dit les participants à propos des personnes-ressources détenant une expertise de contenu

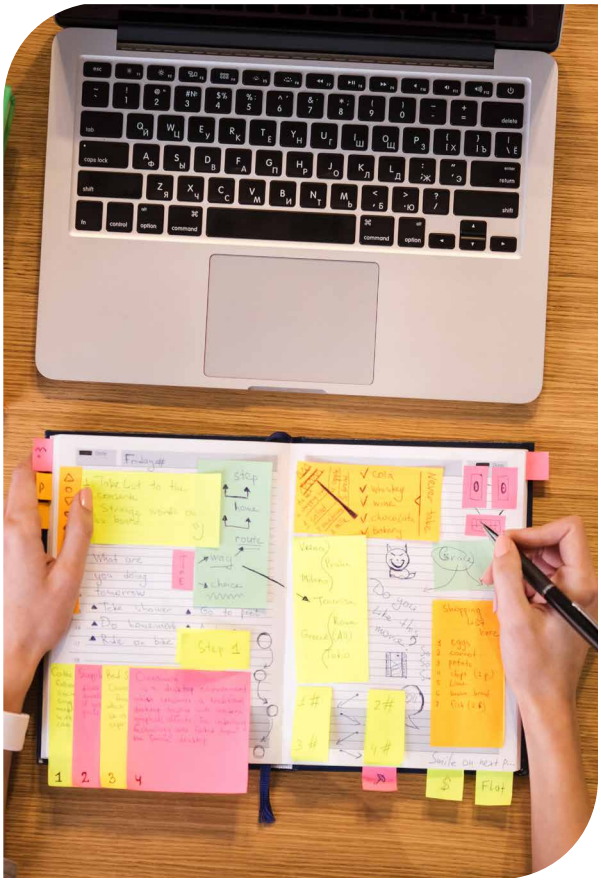
- Tous les groupes n'ont pas fait appel à une personne-ressource détenant une expertise de contenu.
- Pour ceux ayant eu recours à une telle expertise, l'expérience se révèle positive lorsqu'elle répond à un besoin clairement exprimé par les participants. Elle permet ainsi d'alimenter les travaux du GDP et d'éviter des pertes de temps en ciblant d'emblée les pratiques probantes utiles et les cadres théoriques ou conceptuels pertinents.

2.5 Le contexte écologique ou les conditions nécessaires à l'implantation des GDP

2.5.1 Les ressources humaines nécessaires

Afin de faciliter la mise en œuvre des GDP, la CSPÎ doit allouer les ressources humaines nécessaires. À cet effet, voici différentes recommandations.

- Inclure la participation aux rencontres du GDP dans la tâche annuelle des participants, des animateurs et des membres du comité de coordination.
- Reconnaitre le temps requis au bon fonctionnement des GDP par la reconnaissance de temps compensatoire de planification pour les animateurs (maximum 21 heures par année).
- Permettre la réalisation des devoirs ou des lectures à effectuer sur le temps de travail ; si insuffisant, allouer un temps compensatoire nécessaire pour effectuer ces tâches. Dans ce dernier cas, une entente préalable doit être prise avec la direction adjointe responsable des services complémentaires.
- Au besoin, octroyer du temps de rencontre supplémentaire à un GDP qui bénéficierait d'une formation pour alimenter ses travaux ou pour la réalisation de certaines activités des GDP (ex. : élaboration d'outils).
- Au besoin, fournir le soutien technique par du personnel de la commission scolaire (ex. : technicien informatique, bibliothécaire).
- Reconnaitre dans l'affectation le temps nécessaire à la formation des animateurs et à la coordination des GDP pour les membres du comité de coordination (près de 70 jours par année scolaire répartis entre ses trois membres). À titre indicatif, le tableau 2 présente une estimation du nombre de jours nécessaires par année scolaire.



Ce que dit la littérature à propos des ressources humaines nécessaires

- La ressource temps s'avère un prérequis aux ressources humaines : il est important que les rencontres des groupes ou communautés aient lieu sur les heures de travail afin que les membres puissent consacrer un temps de qualité aux activités prévues (Leclerc, 2012) et que cette participation soit incluse dans la tâche des membres (Beaumont *et al.*, 2010). Le manque de temps est régulièrement invoqué comme une limite au travail d'équipe (Beaumont *et al.*, 2010).
- Plusieurs ressources présentes dans le milieu peuvent offrir un soutien additionnel, comme un centre de documentation ou un bibliothécaire pour la recherche de documents, du personnel de secrétariat pour la rédaction de documents, les ressources humaines pour la résolution de problèmes avec le personnel, le personnel de l'audiovisuel pour l'utilisation de moyens technologiques, etc. (CEFRIO, 2005).

Tableau 2

Temps dédié annuellement par les membres du comité de coordination à la formation des animateurs et à la coordination des GDP

Tâche	Descriptif du temps dédié	Nombre de jours
Préparation des journées d'animation du GDP des animateurs	3 animatrices x 6 jours (J) de préparation à l'animation du GDP des animateurs	18
Animation du GDP des animateurs	3 animatrices x 3 J d'animation du GDP des animateurs	9
Observation de l'animation des GDP Chaque observatrice se voit assigner un ou deux groupes annuellement.	6 rencontres observées x 0,5 J par rencontre x 6 GDP (observations réparties entre les 3 observatrices)	18
Retour en équipe sur les observations Ces retours se font entre les trois observatrices afin d'orienter la préparation des animations suivantes.	3 observatrices x 0,5 J de retour en équipe sur les observations x 3 rencontres annuelles	4,5
Rencontres de mise à niveau des nouveaux animateurs Ce calcul inclut la préparation et l'animation de ces rencontres.	2 accompagnatrices x 2 J de mise à niveau annuellement	4
Soutien aux nouveaux groupes Ce soutien est donné au besoin lors de la mise en place de nouveaux GDP.	1 accompagnatrice x 6 rencontres x 0,5 J par rencontre de soutien	3
Préparation et rencontre de présentation orale du bilan partiel Ce bilan s'adresse à la direction adjointe responsable des services complémentaires.	3 membres du comité de coordination (CC) x 2 rencontres de préparation x 0,5 J par rencontre 3 membres du CC x 1 rencontre de présentation orale du bilan x 0,5 J	4,5
Préparation et présentation du bilan de fin d'année Le bilan de fin d'année s'adresse à la direction adjointe responsable des services complémentaires.	3 membres du CC x 2 J de préparation du bilan écrit 3 membres du CC x 1 rencontre de présentation du bilan x 0,5 J	7,5
TOTAL		**68,5**

2.5.2 Les ressources matérielles nécessaires

Afin de favoriser les travaux des GDP, différentes ressources matérielles apparaissent indispensables pour la tenue des rencontres, notamment des salles équipées de matériel informatique comme des ordinateurs, un projecteur et l'accès à Internet. Les participants doivent également apporter leur propre équipement informatique (tablette ou ordinateur portable). Ils doivent aussi avoir accès à une plate-forme informatique facilitant le partage de documents (portail de la CSPÎ, Office 365, Google Drive, Drop Box, etc.). Les GDP doivent également pouvoir bénéficier des ressources financières nécessaires à l'achat de documents ou à la consultation de personnes-ressources externes détenant une expertise de contenu.

Ce que dit la littérature à propos des ressources matérielles nécessaires

- Les ressources matérielles contribuent au projet des GDP en ce qu'elles facilitent la collaboration (CEFRIO, 2005 ; Graham et Ferriter, 2010) et permettent la formation et le développement professionnel ; celles-ci peuvent être octroyées par l'employeur (AEEFO, 2009). Les auteurs mentionnent les ressources qui rendent l'espace physique favorable à la collaboration, les ressources financières et les ressources technologiques.
- Selon le CEFRIO (2005), les ressources technologiques (ex. : collecticiel, vidéoconférence, portail, conférence téléphonique, téléphone, logiciels de gestion des connaissances) peuvent jouer un rôle significatif dans « le maintien de la cohésion de la communauté malgré l'éloignement de ses membres dans le temps et l'espace » (p. 48). Trois usages simples des outils technologiques peuvent s'avérer pertinents pour les membres d'un groupe, soit la technologie pour l'interaction (discussions, partage d'idées, entraide, contact, etc.), la publication (partage de documents, répertoire partagé, etc.) et l'entretien des relations entre les membres. Par ailleurs, les ressources technologiques favorisent la production de répertoires accessibles aux membres ainsi que le partage et le recueil d'artéfacts pertinents à leur pratique. Les plates-formes collaboratives où il est possible de rédiger collectivement (ex. : Wikis, Google Drive, glossaires), les forums de discussion, les répertoires de ressources partagées, les agendas communs et les gestionnaires de tâches en ligne constituent d'autres exemples.

Ce qu'ont dit les participants à propos des ressources matérielles nécessaires

- Certains participants rapportent que les locaux prévus pour la rencontre ne contiennent pas le matériel nécessaire (ex. : absence de projecteur multimédia ou ordinateur non fonctionnel), ce qui occasionne des pertes de temps.

2.5.3 La formation et l'accompagnement requis pour les animateurs

Afin de soutenir le développement des compétences d'animation chez les psychoéducateurs jouant ce rôle, une formation et un accompagnement s'avèrent nécessaires. À cette fin, les membres du comité de coordination ont établi des modalités de formation et d'accompagnement des animateurs.

Se déroulant sur une journée complète (quatre par année), chacune des rencontres avec les animateurs est divisée en trois parties. En matinée, il y a d'abord un bilan puis une capsule de formation. L'après-midi est consacrée à la planification des prochaines rencontres de leur propre GDP. Lors de cette planification, les membres du comité de coordination jouent un rôle d'accompagnement et offrent du soutien au besoin.

2.5.3.1 La formation des animateurs

Le tableau 3 présente les composantes des activités de formation qui ont été offertes aux animateurs des GDP. Lors des formations, différents moyens de mise en relation ont été utilisés, par exemple, le travail en dyade, en sous-groupe, en groupe ou la remise de différents textes. Selon Renou (2005), la composante « moyens de mise en interaction » est un synonyme de la didactique, c'est-à-dire la façon qui sera jugée la plus appropriée pour faire apprendre au sujet cible ou aux référents les conduites nécessaires à l'acquisition des composantes souhaitées. C'est ce qui est généralement défini comme l'art de l'enseignement, ou comme les méthodes et techniques qui permettent ou facilitent cet enseignement. Elle comprend également les différentes techniques d'intervention qui seront utilisées selon les circonstances tout au long de la réalisation de ce programme. Ce sont tous les moyens employés afin d'atteindre les objectifs. Un document complémentaire produit par le comité de coordination regroupe les activités de formation offertes aux animateurs (voir le document *Guide de formation des animateurs des groupes de développement professionnel en psychoéducation*).

Ce qu'ont dit les animateurs à propos de la formation reçue

- Les animateurs rapportent que la formation reçue sur l'animation se révèle fort pertinente pour les aider à jouer leur rôle.
- Les animateurs soulignent l'importance que les contenus de la formation répondent à des besoins spécifiques qu'ils rencontrent, par exemple « comment avoir une conversation courageuse avec un participant récalcitrant ».

2.5.3.2 L'accompagnement

L'accompagnement vise à favoriser l'uniformité de l'animation des GDP ainsi qu'à encourager le développement de valeurs communes et l'adoption d'une posture et de pratiques axées sur un leadership partagé (Luc, 2010 ; Luc et Le Saget, 2013). Il vise également à répondre à des besoins précis chez les animateurs, par exemple à favoriser l'intégration d'un nouveau participant dans un groupe.

Ce que dit la littérature à propos de la formation et de l'accompagnement requis pour les animateurs

- Selon une recherche (CEFRIO, 2005), le coaching en soutien à l'animation s'avère particulièrement utile pour les animateurs ayant peu d'expérience avec l'animation ; ces animateurs bénéficient d'une formation dans l'action du travail ainsi que des rétroactions d'une personne neutre.

Ce qu'ont dit les participants à propos de la formation et de l'accompagnement requis pour les animateurs

- Les animateurs ont suggéré que les observations effectuées par les membres du comité de coordination puissent porter sur un objet prédéterminé, ce qui les soutiendrait quant à leur développement professionnel en animation.
- Selon plusieurs animateurs, il est très pertinent d'avoir un observateur. Cela permet de recevoir une rétroaction utile au développement professionnel comme animateur. Les rencontres avec l'observateur aident à prendre en considération plusieurs éléments importants au bon fonctionnement du groupe.

Tableau 3

Composantes des activités de formation offertes aux animateurs des GDP

Objectifs	Contenus abordés	Durée (heures)
• Présenter les différentes postures d'accompagnement • Amener les animateurs à utiliser le modèle d'organisation et de planification psychoéducative dans leur rôle d'animateur • Amener chaque animateur à reconnaitre sa propre posture d'accompagnement	Cadres de référence sur l'accompagnement • Les quatre éléments clés de l'accompagnement (Paul, 2016) • La cadre et les outils du modèle psychoéducatif (structure d'ensemble, potentiels d'adaptation (Pad) et expérientiel (PEx)) • Les mouvements de l'animation • Le modèle d'accompagnement (Lescarbeau, 2003) • L'utilisation psychoéducative (Caouette et Martin, 2013) • Les techniques d'intervention (Renou, 2005)	7
• Amener les animateurs à déterminer le lien entre la posture professionnelle, le groupe de pairs et le rôle d'animateur	Cadres de référence sur l'accompagnement • Les éléments clés de la démarche d'accompagnement (Paul, 2016) • Le rôle d'accompagnateur et son positionnement (Bacon, Massé, Veillet, Levesque et Couture, 2011).	2
• Modéliser comment appliquer les premières étapes de la démarche d'accompagnement (entrée, entente et orientation)	Les actions liées à la première étape de la démarche d'accompagnement • Le modèle d'accompagnement (Lescarbeau, 2003)	3
• Habiliter les animateurs à tenir une conversation courageuse	Les conversations courageuses • Prendre part à des conversations courageuses (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011 ; Stratégie ontarienne en matière de leadership, 2010, 2013-2014)	4
• Habiliter les animateurs à donner des rétroactions aux participants	La rétroaction • Rétroaction et pratiques réflexives (Ladouceur, Dimitri et Potvin, 2013)	4
• Habiliter les animateurs à susciter une pratique réflexive chez les participants	Questions à poser pour susciter la pratique réflexive • Rétroaction et pratiques réflexives (Ladouceur, Dimitri et Potvin, 2013) • Six types de questions pour susciter la pratique réflexive (Boucher, 2018)	4
• Amener les participants à comprendre les fonctions de l'animation	Les fonctions de l'animation • Les douze fonctions de l'animation (CEFRIO, 2005) • L'animation de groupe (Turcotte et Lindsay, 2014) • L'entretien de groupe (St-Arnaud, 2008)	3
• Amener les animateurs à reconnaitre les différents rôles dans le groupe	L'interdépendance dans le groupe • Les différents rôles dans le groupe (Lafortune, 2004, p. 114-115) • Le leadership partagé (CEFRIO, 2005 ; Luc, 2013 – chapitre 9)	4
• Amener les animateurs à adopter un leadership partagé • Amener les animateurs à déterminer le lien entre les fonctions de l'animation et les actions favorisant le leadership partagé	Distinction entre leadership et leadership partagé • Le leadership partagé (CEFRIO, 2005 ; Luc, 2013 – chapitre 9)	2
• Explorer le concept d'andragogie.	Principe d'andragogie : particularités de l'apprenant adulte et actions pour favoriser son apprentissage • L'apprentissage à vie (Marchand, 1997)	1
TOTAL		**34 h**

2.5.4 Le climat du groupe

Il importe que les membres créent et maintiennent un environnement qui favorise la collaboration, l'engagement au développement de chacun de ses membres et au groupe dans son ensemble. Selon Letor (2009), le travail de collaboration est conditionné par le climat des interactions et des rencontres entre des individus chez qui les dimensions émotionnelle et identitaire sont grandement impliquées. Un climat favorable permet aux participants de s'exprimer ouvertement et de débattre honnêtement, tout en conservant des relations conviviales et un respect mutuel. Voici les éléments qui favorisent un climat de groupe sain :

- Respecter l'opinion des participants ;
- Respecter le droit de parole ;
- Participer activement ;
- Être ponctuel ;
- Être présent ;
- Avoir du plaisir ;
- Exprimer son désaccord ;
- Critiquer de façon constructive ;
- Effectuer le travail préalable aux rencontres ;
- Reconnaitre les contributions de chacun, féliciter et encourager les membres.

Ce que dit la littérature à propos du climat du groupe

Voici des conditions facilitantes concernant le climat du groupe (AEEFO, 2009 ; ASSS-Montérégie, 2010, p. 4 ; Graham et Ferriter, 2010 ; Letor, 2009 ; Luc et Lesaget, 2013 ; Mittendorff, Geijsel, Hoeve, de Laat et Nieuwenhuis, 2006 ; Partenaires en éducation de l'Alberta, 2010 ; Wenger, 1998 ; Wenger et Wenger-Trayner, 2015) :

- Certaines valeurs s'avèrent essentielles à la collaboration et à un bon climat de groupe telles que l'ouverture, la franchise, le respect, l'humanité, le partage, l'altruisme, la compassion et la confiance mutuelle. Cette dernière se définit comme « un lien interpersonnel fait de rationalité et de sentiment, qui se développe et s'entretient » (Letor, 2009, p. 97). La confiance nécessite un lâcher-prise des attentes et du contrôle, car pour faire confiance, il faut laisser de l'espace d'action à l'autre, sans pour autant devenir passif ou désengagé complètement. Le climat de groupe est favorablement influencé par la présence de (Letor, 2009) :
    - La confiance en soi, soit le sentiment d'auto-efficacité collective construit « à partir de la prise de conscience des compétences que cumule l'équipe, de la compétence à travailler ensemble et de la croyance à être efficaces ensemble » (Letor, 2009, p. 97 ;
    - La confiance envers autrui, soit une relation dans laquelle on peut « dévoiler ses sentiments et pensées, ses stratégies, exposer son point de vue à la critique, critiquer le point de vue de l'autre » (Letor, 2009, p. 98) ;
    - La confiance envers les dispositifs organisationnels, c'est-à-dire les normes et procédures instaurées par le groupe (ex. : règles, formules de politesse).
- Le développement des sentiments de confiance et d'efficacité collectives est favorisé par la mise en action rapide des décisions qui sont prises au sein du groupe et par les réussites de ce dernier.
- Les membres doivent avoir un sens critique, mais demeurer constructifs ; ils doivent démontrer une ouverture envers les réflexions et les questionnements divergents de leurs collègues ainsi qu'envers les nouvelles idées qui remettent en perspective ce qui se réalise habituellement dans les milieux.
- Les membres doivent partager leur expérience dans un contexte semi-structuré en lien avec l'objectif poursuivi et s'autodiscipliner.
- Les différends ne sont pas à éviter, car ils contribuent à l'apprentissage des membres ; l'absence de conflit apparait préoccupante, car elle peut signifier que les membres n'osent pas émettre leurs opinions à certains égards.
- Les membres doivent avoir une vision commune, c'est-à-dire ils doivent aligner leurs forces dans un projet collectif, négocier leurs positions, se convaincre, s'inspirer et s'unir dans le travail. Les membres doivent combiner leurs efforts sur une stratégie centrale et s'en tenir au plan initial sans se laisser distraire. Sans vision, le GDP risque de manquer de cohérence, ce qui peut mener à des erreurs et à une mauvaise communication entre les membres.

Ce que dit la littérature à propos du climat du groupe (suite)

- La définition des rôles favorise l'analyse collective des pratiques et une vue d'ensemble qui assurent que toutes les fonctions sont prises en charge dans le groupe.
- Des règles et des dispositifs sont mis en place pour garantir un climat de confiance.
- Des actions sont entreprises pour permettre aux membres de mieux se connaitre.
- Des stratégies sont adoptées pour modifier les boucles défensives chez les membres, comme la clarification, l'accessibilité et la transparence des informations, la concertation et la priorisation de la résolution de conflits.

Voici les conditions défavorables au climat de groupe (Beaumont *et al.*, 2010 ; Graham et Ferriter, 2010 ; Letor, 2009) :

- La fermeture, l'individualisme, la présence de conflits personnels non résolus et l'absence de stratégies efficaces pour les résoudre, la peur du jugement et de l'évaluation des collègues, un climat de compétition, des attitudes défensives, certains préjugés, les guerres et les abus de pouvoir, l'ingérence dans les dossiers, le clivage entre domaines d'expertise ou encore les pressions exercées par certains individus pour arriver rapidement à une solution.

Ce qu'ont dit les participants à propos du climat du groupe

- D'une part, un bon climat de groupe constitue l'un des aspects qui influencent le plus la motivation des psychoéducateurs à participer au GDP et l'expérience générale vécue en GDP. D'autre part, le climat influence le niveau de partage et la communication entre les membres. Ceux-ci s'expriment davantage quand ils ont confiance, car ils ont moins peur d'être jugés ou critiqués. Puis, le climat favorise les apprentissages des membres qui rapportent apprendre davantage « dans le plaisir ». D'ailleurs, des participants nomment que le bon climat de groupe amène les membres à être ouverts à travailler avec tout le monde.
- Selon les participants, l'explicitation des codes et procédures (structure d'ensemble) aide à l'établissement d'un bon climat. Des attitudes contribuent également à un climat de groupe favorable : l'écoute, l'ouverture, le respect, la réceptivité à la rétroaction, le dynamisme des animateurs.
- Selon un participant, la taille du groupe peut influencer le climat. Un petit groupe évite la mise en place d'un code de règlements rigide et favorise le contact entre les membres qui apprennent à se connaitre plus rapidement.
- Selon plusieurs, la présence de conversations courageuses et la capacité à nommer « les irritants » représentent des conditions importantes dans la dynamique de groupe.
- Les participants rapportent que l'offre d'une collation contribue à l'établissement d'un climat convivial dans le groupe. La collation aide à prendre une pause et à avoir un temps de partage informel entre collègues.

2.6 Le protocole d'intervention

Cette section présente d'abord le cadre conceptuel du modèle proposé puis les différentes composantes du protocole d'intervention.

2.6.1 Le cadre conceptuel du modèle proposé

Le modèle proposé s'inspire de différents cadres conceptuels. Il s'inscrit d'abord dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage en contexte de développement professionnel. Puis, il repose sur une définition explicite du développement professionnel pensée à partir du champ professionnel et des obligations des psychoéducateurs et s'appuie sur différents types de communautés ou groupes de développement professionnel, en particulier les communautés de pratique. Cette configuration implique de définir le modèle dans une perspective de leadership partagé, où les membres des GDP travaillent de concert à l'atteinte d'un but commun. Ces éléments sont présentés ci-dessous.

2.6.1.1 L'approche socioconstructiviste

Le travail de développement professionnel des GDP s'inscrit dans une perspective sociale de l'apprentissage (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Les membres ne sont pas que des consommateurs de connaissances, mais ils peuvent en générer. En ce sens, l'animation doit offrir la possibilité d'une construction collective et d'un partage de nouvelles connaissances. Les animateurs doivent encourager et soutenir les membres de leur GDP à examiner leurs pratiques, à essayer de nouvelles idées et à réfléchir ensemble sur ce qui fonctionne et pourquoi, sur la base des connaissances développées dans le GDP. Selon Rioux-Dolan (2004), l'apprentissage actif s'observe lorsque la personne s'exprime soit oralement ou par écrit afin d'activer ses connaissances antérieures, lorsqu'elle confronte ses idées ou connaissances avec celles des autres, lorsqu'elle est amenée à établir des liens entre des concepts ou des situations et lorsqu'elle cherche des solutions. Cet apprentissage social et actif est préconisé dans les communautés de pratique afin que les praticiens bénéficient du partage et d'une réflexion conjointe sur leurs pratiques, et ce, pour plusieurs raisons selon Wenger et ses collaborateurs (2002) :

1) la pratique est basée sur des connaissances documentaires, mais aussi sur leur appropriation dans l'action par les praticiens ;
2) la pratique d'un domaine de spécialisation apparait souvent implicite et son explicitation demande que les praticiens interagissent ;
3) l'acquisition d'un savoir pour son application en pratique relève d'un processus à la fois collectif et individuel ;
4) les savoirs liés à la pratique se renouvèlent en fonction des conditions mouvantes dans les milieux de pratique, nécessitant un travail en commun afin de se tenir à jour.

2.6.1.2 Les définitions

Le développement professionnel selon l'OPPQ

La population cible étant formée de psychoéducateurs membres d'un ordre professionnel, le modèle des GDP en psychoéducation à la CSPÎ incorpore des aspects du cadre proposé par l'OPPQ[3]. Ce cadre s'appuie sur un profil composé de six compétences générales sur lesquelles se base de la pratique professionnelle (voir section 1 du présent document). Ces compétences :

> ce sont des actions, observables et concrètes, attendues des psychoéducateurs et qui supposent la maîtrise de connaissances et d'habiletés, de même que la présence d'attitudes susceptibles de qualifier ces actions et responsabilités. Ces connaissances, habiletés et attitudes sont acquises et développées dans le cadre d'activités de formation, initiale et continue, de même que par la réflexion sur ses expériences. (OPPQ, 2013, p. 2)

L'OPPQ précise que le profil des compétences « se veut un outil pour guider les membres de l'Ordre dans leur propre développement professionnel » (OPPQ, 2013, p. 2). Ainsi, une démarche de développement professionnel devrait viser des effets sur les compétences professionnelles, et donc sur les connaissances, les habiletés et les attitudes fondant la pratique des membres. Chaque membre a d'ailleurs l'obligation d'accorder 40 heures aux deux

[3] Au moment de la rédaction de ce programme, les documents de l'OPPQ en vigueur étaient *Le profil général des compétences des psychoéducateurs* (2013) et le *Plan stratégique 2017-2020* (2017). Une mise à jour sera faite au besoin en fonction des nouveaux encadrements publiés par l'OPPQ.

ans à son développement professionnel (OPPQ, 2015), une obligation que l'OPPQ (2017) s'engage à soutenir. Ainsi, « le développement et le maintien des compétences », présentés comme l'un des axes prioritaires pour la protection du public dans le *Plan stratégique 2017-2020* de l'OPPQ (2017, p. 6), relèvent de la responsabilité de chaque personne membre. Les actions de l'ordre de même que le modèle proposé à la CSPÎ pour son équipe de psychoéducation visent à soutenir la réalisation de cette responsabilité.

Enfin, à l'instar de ce qui est proposé dans les orientations du programme de formation continue d'un autre ordre professionnel québécois (Ordre professionnel de la physiothérapie du Québec, s.d.), le modèle de la CSPÎ mise sur :

a) la couverture de l'ensemble des domaines du champ d'exercices des professionnels ;
b) la promotion du profil de compétence propre à la profession ;
c) le transfert et l'intégration des connaissances aux réalités de la pratique ;
d) les pratiques émergentes du champ ;
e) la collaboration d'experts dans le domaine.

Ces orientations prennent forme dans les GDP de la CSPÎ, soit par; a) le choix de thèmes pertinents pour l'équipe de psychoéducation et pour la commission scolaire; b) l'identification des compétences à développer ou à améliorer à partir du référentiel proposé par l'OPPQ; c) l'ancrage des travaux et leur transfert dans la pratique des psychoéducateurs; d) le recours à des connaissances issues de la recherche; e) ainsi qu'à des personnes détenant une expertise de contenu.

Type de communauté ou de groupe

Plusieurs types de communautés ou de groupes ayant pour objet le développement professionnel sont présentés dans les écrits. Les GDP de la CSPÎ s'inspirent de certains de ces modèles, en particulier de la *communauté de pratique* qui vise le transfert et la production de connaissances et de savoirs en lien avec le champ de pratique partagé par ses membres (Wenger et al., 2002) ; la communauté de pratique n'a donc pas pour objectif de répondre à un mandat ou à une tâche attribuée par l'organisation. Soutenus par la CSPÎ et formellement reconnus par cette organisation, les GDP s'apparentent en ce sens à des communautés de pratique semi-structurées. Wenger (1998) propose trois dimensions fondamentales pour associer pratique et communauté, soit : 1) l'engagement réciproque des membres, 2) une entreprise commune, et 3) un répertoire commun (concepts, outils, méthodes, etc.). C'est ce que visent les GDP de la CSPÎ. À noter, le travail des communautés de pratiques ne devrait pas être restreint dans le temps (CEFRIO, 2005) alors que celui des GDP l'est bien que de manière flexible (voir la section 2.6.11 à cet effet).

Les GDP s'inspirent aussi de la *communauté d'apprentissage* et de la *communauté d'apprentissage professionnelle*, deux modèles que Leclerc et Labelle (2013) associent au milieu scolaire. Pour Leclerc et Labelle (2013), les communautés d'apprentissage visent le développement de pratiques pédagogiques données, l'acquisition d'un savoir collectif spécifique et la quête de sens, tout en impliquant une « collaboration limitée dans le temps » (p. 3). Les GDP de la CSPÎ rejoignent ces caractéristiques de deux manières : 1) les thèmes abordés par chacun des groupes sont en continuité avec des priorités de l'organisation et avec des besoins identifiés par l'ensemble de l'équipe de psychoéducation ; 2) le travail des GDP est restreint dans le temps en raison de considérations pratiques et d'organisation du travail. Enfin, contrairement aux autres types de communautés, la *communauté d'apprentissage professionnelle* est spécifique au milieu scolaire et implique directement une équipe-école composée de membres de différents champs professionnels avec des fonctions variées, ce qui n'est pas le cas des GDP. Toutefois, ces derniers partagent deux caractéristiques avec ce modèle : 1) ils visent un renouvèlement des pratiques, des compétences communes et des connaissances pour l'application des meilleures interventions, 2) ils impliquent une responsabilité partagée et une pratique réflexive chez les membres.

Le tableau 4 présente une synthèse des principales caractéristiques retenues pour chacun des modèles dont s'inspirent les GDP.

Tableau 4

Caractéristiques des modèles dont s'inspirent les GDP

COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE (CP)		
Milieu(x) visé(s)	Tout type de milieu professionnel ou non dans lequel les gens partagent des intérêts et des pratiques communs. • Les membres de la CP ne travaillent pas nécessairement ensemble quotidiennement, mais interagissent régulièrement, que leur communauté soit reconnue formellement ou non.	• Bourhis et Tremblay (2004 dans Bouchamma et Michaud, 2013) • Daele (2010) • Wenger, McDermott et Snyder (2002)
	Les membres d'une CP se rencontrent sur une base régulière en présence ou à distance, qu'ils travaillent ensemble au quotidien ou non.	• Daele (2010) • Wenger, McDermott et Snyder (2002)
	La CP est généralement informelle, mais peut être reconnue formellement par une organisation.	• ASSS-Montérégie (2010) • Labelle et Leclerc (2013) • Wenger, McDermott et Snyder (2002)
Finalités, objectifs ou caractéristiques	La CP réunit des individus ayant des intérêts communs pour approfondir leurs connaissances et leur expertise dans un domaine qu'ils ont en commun soit par les moyens suivants : • réfléchir sur des problèmes communs, explorer des idées, discuter et débattre, chercher conseil, partager des connaissances et des expériences, formaliser leurs connaissances tacites, coconstruire des objets nouveaux, relever des défis dans leur champ, rassembler des ressources utiles ou développer de nouvelles ressources ou de nouveaux outils, développer de nouvelles façons de considérer ou de comprendre leurs activités et leur domaine de référence, développer leurs compétences professionnelles.	• Daele (2010) • Labelle et Leclerc (2013) • Wenger, McDermott et Snyder (2002)
	La CP constitue un processus d'apprentissage social dont les membres prennent la responsabilité et qui est axé sur les connaissances et la pratique impliquant : • la quête de sens commun et le développement d'une base solide de savoirs à transférer dans la pratique et à partager avec les collègues en vue de l'amélioration des pratiques ; • le développement d'un sentiment d'appartenance, d'une identité personnelle ou professionnelle et d'une identité de la communauté.	• ASSS-Montérégie (2010, p. 3) • CEFRIO (2005) • Daele (2010) • Leclerc et Labelle (2013) • Wenger, McDermott et Snyder (2002)
	La CP échelonne ses activités de production des connaissances et des savoirs graduellement dans le temps, sans échéancier fixe et en ne répondant pas à un mandat spécifique de la part d'une organisation.	• ASSS-Montérégie (2010) • CEFRIO (2005) • Daele (2010) • Wenger, McDermott et Snyder (2002)

Tableau 4
(suite)

COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE (CA)		
Milieu(x) visé(s)	Regroupe formellement des individus, habituellement des enseignants, n'appartenant pas nécessairement tous à une même école.	• Leclerc et Labelle (2013)
Finalités, objectifs ou caractéristiques	A pour objectif d'accomplir une tâche associée au développement collectif d'un savoir, d'une pratique ou d'une compétence donnée dans un temps déterminé	• ASSS-Montérégie (2010, p. 4) • Leclerc et Labelle (2013, p. 3)
COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE (CAP)		
Milieu(x) visé(s)	Spécifique au milieu scolaire • Implique les membres d'une même équipe-école composée de personnels de différents champs professionnels avec des fonctions variées.	• Leclerc et Labelle (2013) • Leclerc (2012)
Finalités, objectifs ou caractéristiques	A pour finalité d'accroitre la réussite des élèves (ou d'avoir des résultats positifs en fonction de ce que l'on vise).	• Dufour et Eaker (2004, p. 194 dans Leclerc et Moreau, 2011) • Leclerc, Dumouchel et De Grandpré (2015, p. 87)
	Vise un renouvèlement des pratiques, des compétences communes et des connaissances pour l'application des meilleures interventions.	• Leclerc, Dumouchel et De Grandpré (2015, p. 87)
	Nécessite une responsabilité partagée et une pratique réflexive des membres.	• Leclerc, Dumouchel et De Grandpré (2015, p. 87)

Il est à noter que les GDP se différencient des *comités de travail* ou des *communautés d'intérêts*. Le groupe de travail constitue un comité mandaté pour remplir une tâche précise en réponse à une demande institutionnelle. Il est habituellement composé de membres de professions diverses ayant des intérêts communs et représentatifs des acteurs du milieu touché par la problématique à résoudre. Quant à la communauté d'intérêts, elle se compose d'individus qui sont personnellement touchés par un problème commun, soit directement, soit dans leur entourage. Le but d'une telle communauté consiste à aider ses membres à comprendre, à interpréter leur condition et à chercher des solutions aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer (ASSS-Montérégie, 2010, p. 4). Enfin, les GDP ne constituent pas de simples groupes de discussion informels visant le partage d'expériences professionnelles, ceci pour éviter les discussions non constructives ne menant pas à une démarche d'amélioration des compétences professionnelles.

Ce qu'ont dit les participants à propos de la nature des groupes de développement professionnel

- Les attentes des participants quant à leur participation au GDP comprennent les éléments suivants : développer leurs compétences professionnelles, améliorer leurs connaissances, améliorer leurs pratiques sur le terrain, partager ou transférer les connaissances, les savoirs et les façons de faire appris auprès des personnels scolaires avec qui ils travaillent.
- Les objectifs fixés par les groupes sont de natures différentes et apparaissent révélateurs de la nature des GDP. Certains GDP ont ciblé le développement de compétences et inscrit leurs travaux dans une démarche d'appropriation de connaissances, d'habiletés et d'attitudes ; d'autres ont mis l'accent sur la production d'un livrable à utiliser et à partager avec les collègues psychoéducateurs ou autres personnels scolaires.
    - La production d'un livrable a généré de la fierté et de la satisfaction chez plusieurs participants.
    - D'autre part, certains participants ont plutôt eu l'impression de répondre à une commande sans se développer individuellement comme professionnel.

Forme de leadership : le leadership partagé

Afin de favoriser le développement professionnel des psychoéducateurs et pour atteindre les objectifs fixés dans chacun des GDP, le modèle d'action implique une description claire des rôles des acteurs en présence. Ces rôles amènent à définir le type de leadership à préconiser dans les GDP, soit le *leadership partagé* défini par Luc (2010, p. 7) comme un « processus d'influence réciproque entre des personnes mobilisées pour une cause commune ». Plutôt que de miser sur un individu leader, ce modèle vise la collaboration entre les membres des GDP en vue du partage des ressources de chacun, et ce, dans le but de répartir les responsabilités pour atteindre un objectif commun. L'engagement de chaque psychoéducateur membre d'un GDP est donc sous-jacent à sa participation. De plus, inscrire le modèle des GDP dans cette approche a pour avantage de favoriser le développement du leadership chez les psychoéducateurs individuellement, un atout pour l'exercice de leur rôle-conseil en milieu scolaire.

Les conditions suivantes, inspirées de Luc et Le Saget (2013), favoriseraient la mise en place du leadership partagé :

- Véhiculer les valeurs et représentations sous-jacentes au leadership partagé (croyance dans la capacité collective à collaborer, respect de chacun, responsabilisation de tous dans la prise de décision, exercice éclairé de l'autorité, authenticité dans les communications).
- S'assurer que les membres de chacun des GDP travaillent sur une cible commune.
- Mettre en place un climat qui favorise la confiance mutuelle des membres.
- Permettre un dialogue basé sur la coopération, la recherche de solutions, qui se veut rassembleur et intégrateur.
- S'assurer d'une compréhension commune entre les membres qui partagent des valeurs, informations, connaissances et représentations communes à propos du leadership.
- Permettre un apprentissage continu et collectif.
- Valoriser la coresponsabilité et la recherche du leadership de chacun.
- Incorporer des éléments de formation sur le leadership partagé pour les animateurs.

Ce que dit la littérature à propos du leadership partagé

- Lorsqu'implanté, le leadership partagé produirait un effet positif sur (Luc et Le Saget, 2013) :
  - la satisfaction, la motivation, l'engagement des individus ;
  - la cohésion, l'intégration et la confiance au sein d'un groupe ;
  - la perception d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité collective.
- Pour mettre en place le leadership partagé, il est plus payant « de véhiculer les valeurs qui en constituent le fondement et de s'assurer des compétences de base et des conditions requises de son implantation » que de l'imposer (Luc et Le Saget, 2013, p.176).
- Le leadership partagé permettrait aux membres du groupe de devenir « plus enclins à développer et à reproduire des comportements de leadership dans d'autres contextes » (Hooker et Csikszentmihaly, 2003, cité dans Luc et Le Saget, 2013, p.13).

Ce qu'ont dit les participants à propos du leadership partagé

- Selon les participants, le fait de déterminer ensemble tant les objectifs du GDP que le déroulement des rencontres favorise l'atteinte des objectifs et l'implication active de chacun.
- Selon les animateurs, il est plus difficile d'exercer un leadership partagé lorsque l'animateur a peu d'expérience en animation ou lorsque le groupe est nouvellement formé (phase de démarrage).

2.6.2 Le choix des thématiques

Les thèmes sur lesquels travaillent les groupes sont choisis en fonction des priorités de l'organisation en concordance avec les intérêts de l'équipe des psychoéducateurs en vue du développement des compétences professionnelles des psychoéducateurs. Selon Langelier (2014, p. 35), une bonne thématique doit apparaitre assez large pour interpeller tous les membres et assez circonscrite pour qu'on puisse arriver à des réalisations tangibles ; le sujet doit importer pour l'organisation et passionnant pour les participants. De plus, la thématique doit permettre d'aborder des problèmes réels et courants. Par ailleurs, le sujet doit être propre à la pratique et signifiant pour tous les membres, puisqu'il permet d'unifier les membres entre eux (Daele, 2009). D'après le CEFRIO (2005), le choix des thématiques doit s'effectuer au tout début du développement d'un groupe. Le défi principal consiste à trouver un intérêt commun entre les membres dans le but qu'ils puissent être liés par un partage d'idées, de passion et de techniques.

À la CSPÎ, un sondage est d'abord conduit auprès des psychoéducateurs pour connaitre les thèmes qu'ils aimeraient aborder. Ces thèmes sont par la suite présentés à la direction adjointe responsable des services complémentaires qui sélectionne avec le comité de coordination les sujets en fonction des priorités de l'organisation. Par la suite, les sujets sélectionnés sont proposés aux psychoéducateurs qui doivent choisir trois thèmes (ex. : questionnaire électronique Google Form qui se compile automatiquement).

Ce que dit la littérature à propos du choix des thématiques

- L'établissement des objectifs prioritaires de la communauté de pratique favorise le processus de détermination des thématiques principales (ASSS-Montérégie, 2010).
- Plus les thèmes abordés dans une communauté de pratique s'avèrent pertinents pour ses membres, meilleure est leur participation (Wenger et Wenger-Trayner, 2015).

Ce qu'ont dit les participants à propos du choix des thématiques

- L'ensemble des participants souligne l'importance qu'il y ait consensus au sein du groupe concernant les sujets précis abordés en lien avec l'objet de travail du GDP. L'établissement d'un objectif commun en lien avec la thématique donne une ligne directrice aux GDP.
- Les participants soulignent l'importance que le choix d'une thématique concorde avec les besoins de leur milieu pour ne pas « dédoubler » leur travail. Plus le thème est rattaché à leur pratique, plus leur motivation de participer au GDP augmente.

2.6.3 La composition et la formation des groupes

Selon l'expérimentation à la CSPÎ, la taille idéale des groupes comprend 5 à 9 personnes incluant les animateurs (Beaumont, Lavoie et Couture, 2011). Il est recommandé que les groupes soient fermés, au moins pendant la première année afin de créer un climat de groupe favorable et de favoriser son évolution. De nouveaux membres peuvent être ajoutés par la suite. Le comité de coordination collige les choix des psychoéducateurs (se référer à la section 2.6.2) et propose différents scénarios pour la composition des GDP qui tiennent des éléments suivants :

- le choix de thème des participants (sans pouvoir toutefois assurer que ce choix sera respecté) ;
- les caractéristiques personnelles des psychoéducateurs (compétences, savoirs, intérêts, savoir-être, résistance ou motivations, partage de valeurs et de croyances fondamentales) ;
- la dynamique interpersonnelle ;
- les places de disponible dans le groupe.

Ces scénarios sont proposés à la direction adjointe responsable des services complémentaires qui détermine la composition finale des groupes.

Ce que dit la littérature à propos de la composition des groupes

- Les membres doivent participer de manière volontaire à un groupe de développement professionnel ou une communauté de pratique (ASSS-Montérégie, 2010, p. 4 ; Beaumont *et al.*, 2010 ; CEFRIO, 2005 ; Comité d'étude sur les CAP, 2011). Le désir des membres d'une communauté à collaborer et à vivre un échange sur leur expérience professionnelle, leur participation active et leur satisfaction apparaissent plus élevés lorsque la participation est volontaire que lorsque celle-ci est mandatée (APQC, 200 ; CEFRIO, 2005).
- Le choix de participer ne devrait pas non plus être influencé par une récompense externe (ex. : promotion, augmentation de salaire), mais par les récompenses internes qu'offre le sentiment de partager un but et des responsabilités communs, sentiment qui contribue à unir les membres d'une communauté (Comité d'étude sur les CAP, 2011).
- Il est favorable que les GDP soient composés de personnalités et de forces différentes afin de promouvoir la vision de celles-ci au sein d'un établissement (Graham et Ferriter, 2010).
- Selon Wenger (1998), la durabilité d'une communauté ne se trouve pas dans une adhésion permanente de ses membres, mais plutôt dans le va-et-vient produit par l'arrivée de nouvelles générations de participants. Il soutient que de nouveaux membres peuvent être intégrés dans la mesure où la progression des changements permet une assez longue cohabitation entre les générations. Selon lui, ces chevauchements générationnels assurent la continuité de la pratique, et surtout, un processus social d'apprentissage.
- Lorsque de nouveaux participants sont inclus dans un groupe, il est important de répondre aux besoins d'apprentissage de ces débutants en leur permettant, par exemple, d'observer au début, de façon à prendre graduellement leur aise dans le groupe (CERFIO, 2005).
- Le travail collaboratif s'avère plus efficace si le nombre de participants se trouve restreint à un nombre d'environ dix (Letor, 2009 ; Beaumont *et al.*, 2010). Dans un grand groupe, il y a plus de chances que les membres jouent un rôle passif et que les liens entre eux mettent du temps à se développer (Beaumont *et al.*, 2010 ; Comité d'étude sur les CAP, 2011).

Ce qu'ont dit les participants à propos de la composition des groupes

- Certains participants évoquent que le fait de partager « la même réalité de travail, le même métier, la même formation » favorise le développement des compétences professionnelles.
- Plusieurs participants soulignent que l'hétérogénéité des groupes quant aux années d'expérience (psychoéducateurs débutants avec des plus expérimentés) profite à l'ensemble du groupe. Pour les nouveaux, elle favorise leur insertion socioprofessionnelle et leur permet de profiter des savoirs expérientiels des autres. Pour les plus expérimentés, elle leur permet de mettre à jour leurs connaissances.
- La taille du groupe influence son climat : la majorité des répondants s'accordent pour dire que la taille idéale d'un groupe se situe entre 8 et 10 participants afin de favoriser la participation de tous. Cela facilite également l'établissement d'un climat de confiance permettant d'aborder des sujets plus délicats.
- Selon certains, il est plus facile de perdre un membre en cours de démarche que d'intégrer un nouveau membre dans le GDP. Pour faciliter l'intégration d'un nouveau membre, des actions doivent être entreprises par les animateurs. Par exemple, on propose de mettre en place un « groupe tampon » créé sur le « modèle de résolution de problème ou de groupe d'entraide » pour intégrer les nouveaux employés.
- La longévité du GDP à travers les années accroit le sentiment d'appartenance au groupe selon les participants.
- Les psychoéducateurs ne croient pas qu'il serait bénéfique qu'ils puissent changer de GDP en cours d'année. La stabilité dans le groupe permet au GDP d'aller plus loin dans ses réflexions et dans son travail.
- La participation des stagiaires en psychoéducation suscite de l'appréhension, notamment parce qu'ils augmentent le nombre de participants, qu'ils ne restent pas dans l'organisation toute l'année scolaire et qu'ils ne se situent pas aux mêmes stades d'apprentissage.

2.6.4 Les activités des GDP

L'atteinte des objectifs de chaque GDP passe par la réalisation d'activités que les membres réalisent lors de leurs rencontres et hors rencontres. Les différentes activités des GDP découlent directement des objectifs fixés au départ. Le tableau 5 résume les principales activités des GDP (AEEFO, 2009 ; ASSS-Montérégie, 2010 ; CEFRIO, 2005 ; Granham et Ferriter, 2010 ; Leclerc et Labelle, 2012 ; Massé et Couture, 2016 ; Partenaire en éducation de l'Alberta, 2010 ; Wenger et Wenger-Trayner, 2015).

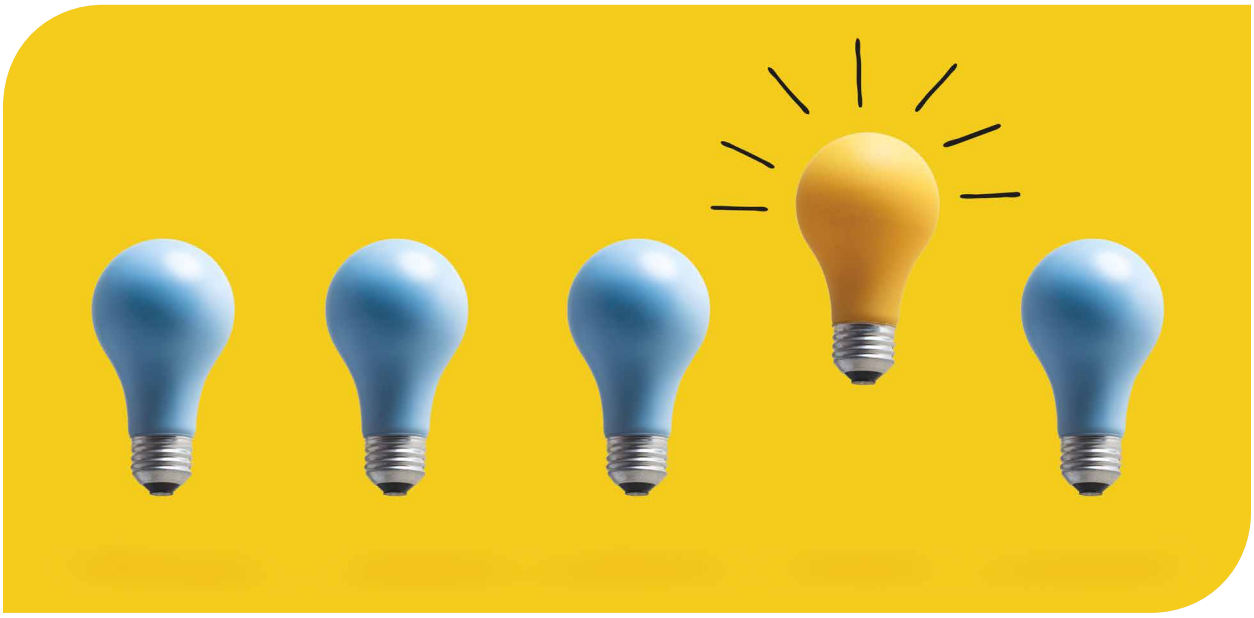


Tableau 5

Activités typiques des GDP[4]

Activité	Illustrations
Discussion	Les membres discutent des moyens pouvant être utilisés pour atteindre l'objectif commun. Ils échangent informellement sur les apprentissages faits. Ils expriment des idées, partagent de l'information et débattent sur les idées partagées.
Résolution de problème	Les membres animent un processus de résolution de problème pour résoudre une difficulté rencontrée par un des membres en lien avec l'objectif du GDP ou animent une tempête d'idées pour trouver des solutions.
Demande d'information	Un membre cherche un outil relié à l'objectif commun et demande aux autres des suggestions.
Recherche d'expérience	Un membre demande aux autres ce qu'ils effectuent habituellement par rapport à une situation donnée. Les membres d'un GDP créent des occasions pour s'observer afin de modéliser entre eux les pratiques.
Réutilisation des actifs	Un membre a développé des outils reliés à l'objectif commun et partage ses outils avec les autres membres intéressés.
Coordination et synergie	Les membres développent une banque commune de références bibliographiques ou de liens Internet rattachés à l'objectif commun. Chaque fois qu'un membre trouve un document ou un lien intéressant, il l'ajoute dans la banque. Les membres d'un GDP effectuent des exercices qui encouragent et favorisent l'esprit d'équipe.
Capsule de formation	Selon les besoins exprimés par les participants, des capsules de formations sont offertes par un des membres ou par une personne-ressource.
Développement	Les membres développent ensemble des outils ou des documents en lien avec l'objectif commun.
Documentation	Les membres documentent la thématique de leur GDP et échangent du matériel, des articles ou des livres liés aux objectifs du GDP. Les membres rapportent aux autres les lectures faites ou les formations auxquelles ils ont assisté. Les membres élaborent en groupe un corpus documentaire ou un référentiel de connaissances. Les membres lisent un même texte et se subdivisent en groupes d'experts pour approfondir leurs connaissances sur un sujet et en discuter avec le groupe par la suite.
Visite/prise de contact	Les membres visitent des organismes qui ont mis en place des projets liés à leur objectif commun. Les membres d'un GDP maintiennent le contact avec des personnes intéressantes (ex. : experts, professeurs, conférenciers) et les invitent selon les besoins. Les membres d'un GDP établissent des liens avec d'autres communautés similaires et développent de nouveaux réseaux d'influence.
Carte des connaissances et identification des lacunes	Les membres font le point sur ce qu'ils connaissent sur leur thématique et sur les connaissances, les pratiques ou les outils qui leur manquent dans leur milieu pour mieux intervenir.
Réinvestissement	Les membres des GDP organisent un événement de transfert des connaissances aux autres acteurs scolaires. Les différents GDP présentent les résultats de leurs travaux annuels lors d'une rencontre réunissant tous les psychoéducateurs à la fin de l'année scolaire.
Collecte et analyse de données	Les membres d'un GDP effectuent l'examen des données à jour et fiables, récoltées sur le terrain au moyen de méthodes d'évaluation efficaces. Les membres d'un GDP transposent leurs observations et évaluations en renseignements lors des rencontres pour que le groupe les étudie, les interprète attentivement et identifie des pratiques à privilégier. Les membres d'un GDP adoptent une posture d'équipe de recherche dans le but de transférer leurs apprentissages théoriques dans la pratique. Les membres d'un GDP se concentrent sur des données probantes plutôt que sur des intuitions pour prendre des décisions.

[4] Ce tableau est tiré et adapté de Massé et Couture (2016).

Ce qu'ont dit les participants à propos des activités des GDP

- Les allers-retours entre le GDP et la pratique ainsi que l'obligation de rapporter ce qui a été expérimenté apparaisent bénéfiques pour les participants en les incitant à réinvestir les contenus abordés ou les outils développés.
- Le fait de partager sur les expériences de chacun soutient une pratique réflexive.
- Selon des participants, les activités permettant de contextualiser ou de mettre en pratique les contenus abordés ou les outils proposés sont jugées particulièrement utiles.
- Les lectures préparatoires ou d'approfondissement sont appréciées par les participants, bien qu'elles leur demandent du temps.
- Plusieurs mentionnent que les devoirs, s'ils sont en trop grande quantité, peuvent influencer négativement l'expérience dans les GDP en représentant une tâche lourde à accomplir en plus du travail quotidien dans leur milieu. Selon certains animateurs, les devoirs présenteraient l'avantage de garder les membres mobilisés et de réaliser des allers-retours avec leur pratique dans leur milieu.
- Lors des rencontres, plusieurs participants aimeraient qu'un temps soit alloué au partage d'expériences afin de résoudre des situations problématiques rencontrées en lien avec l'objet de travail du GDP. L'utilisation d'une méthode structurée de résolution de problèmes de groupe, comme un cercle d'entraide, est recommandée.
- La présentation annuelle des travaux réalisés dans chacun des GDP à l'ensemble de l'équipe des psychoéducateurs et aux gestionnaires est jugée fort pertinente. En plus de permettre un transfert des apprentissages réalisés, cette présentation constitue également une forme de reconnaissance et représente un élément motivateur. Plusieurs soulignent que cette présentation doit mettre l'accent sur les aspects concrets ainsi que sur les modalités et sur les contextes d'utilisation dans la pratique. Cela constitue également un bon moment pour évaluer l'atteinte des objectifs et discuter de pistes pour des objectifs à poursuivre l'année suivante. Le seul aspect négatif à cette activité se rapporte au temps nécessaire à sa préparation, qui, selon plusieurs, ne devrait pas être comptabilisé dans le temps alloué aux rencontres des GDP.

2.6.5 Les codes et procédures

Lors des rencontres, il est suggéré que les participants aux GDP respectent les codes de conduite suivants :

- La confidentialité : les discussions portant sur des données confidentielles doivent rester dans le groupe et ne doivent pas être diffusées à l'extérieur du groupe.
- La ponctualité et les absences : le membre doit informer les animateurs de son GDP de son absence ou d'un retard ; une absence doit être autorisée pour une raison valable par la direction adjointe responsable des services complémentaires.
- La participation active : les membres doivent être centrés sur les tâches à réaliser et éviter d'effectuer des discussions parallèles ou d'autres tâches (ex. : courriels).

Ce que dit la littérature à propos des codes et procédures

- Au regard de la communication, les participants doivent connaitre les informations pertinentes à communiquer et la manière de représenter ces informations afin qu'elles puissent s'avérer utiles à la communauté (Mittendoff *et al.*, 2006).
- Toutes formes d'échanges devraient être régies par des règles d'éthiques qui sont les mêmes dans les discussions en ligne et en personne (Graham et Ferriter, 2010).
- Lorsque le groupe ne développe pas une structure solide et des lignes pour ses rencontres, incluant les normes d'équipe, les rôles, les attentes et le protocole de discussion, cela peut poser problème dans son épanouissement ainsi que dans la collaboration entre ses membres (AEEFO. 2009 ; Graham et Ferriter, 2010 ; Leclerc, 2012).
- Au sujet des codes et procédures, l'AEEFO (2009) a développé un outil collectif ayant pour objectif l'identification de normes pour guider le travail d'équipe et assurer des interactions positives entre les membres (voir Outil 8 – Normes de comportement au sein de l'équipe, p. 33).
- Leclerc (2012, p. 89) propose un exercice intéressant permettant aux participants de réfléchir sur leurs valeurs et normes de fonctionnement en ce qui a trait à leur participation à la communauté.

Ce qu'ont dit les participants à propos des codes et procédures

- Selon plusieurs participants, les codes et procédures précisent des règles de base pour favoriser le respect au sein des GDP, ce qui apparait rassurant pour certains. L'établissement d'un climat de respect mutuel s'avère un élément central des codes et procédures.
- Le droit de parole, l'écoute, la garde du temps, la ponctualité, la participation, la plage horaire et le partage des tâches et responsabilités constituent d'autres sujets définis dans les codes et procédures des GDP comme rapportés par les participants.
- La ponctualité est valorisée par plusieurs participants : lorsque certains arrivent en retard, cela peut irriter ceux qui sont toujours ponctuels. De la même manière, il était important pour les participants d'un groupe de terminer à l'heure.
- Pour éviter les pertes de temps, certains GDP ont ajouté aux codes et procédures que la personne absente assume la responsabilité de se renseigner à propos des travaux réalisés, soit en consultant un des participants ou en prenant connaissance des documents déposés sur la communauté virtuelle.

2.6.6 Les responsabilités des membres d'un GDP

Le travail des GDP étant conçu comme collectif, il est souhaitable que les membres rencontrent certaines responsabilités. Les responsabilités suivantes sont attendues des membres dans les GDP à la CSPÎ, de façon à favoriser le bon fonctionnement du groupe en vue d'atteindre les objectifs communs aux membres et les buts individuels de ces derniers :

- Participer au choix des objectifs communs du groupe.
- Se fixer un ou des objectifs personnels liés à leur propre développement professionnel en s'appuyant sur le *Profil des compétences générales des psychoéducateurs* (OPPQ, 2003). Ces objectifs s'avèrent pertinents à l'objet de travail du groupe.
- Contribuer aux échanges lors des rencontres du groupe.
- Contribuer à la bonne marche du groupe et au maintien d'un climat positif lors des rencontres du groupe.
- S'engager à travailler à l'atteinte des objectifs communs pour le groupe.

- Respecter le code et les procédures établis dans le groupe.
- Respecter les rôles et responsabilités qui lui ont été attribués.
- Participer à la prise de décisions au sein du groupe.
- Consulter le contenu de la communauté virtuelle.
- Contribuer au travail du groupe par la participation à d'autres comités au sein de l'organisation et par le partage d'informations et de contenu.
- Contribuer à la diffusion du travail du groupe au sein de l'organisation et à l'extérieur, en accord avec les membres du groupe.
- Alimenter le contenu de la communauté virtuelle par le dépôt de documents pertinents au thème abordé par le groupe.
- Entre les rencontres du GDP, tenir un journal de bord ou prendre des notes permettant de voir son cheminement à la suite des interventions expérimentées (par exemple, le questionnement personnel qui en découle, les tentatives de révision des stratégies et leurs impacts).
- Reconnaitre les contributions des autres en lisant les ressources auxquelles ils ont contribué, en valorisant leurs idées et en se tenant au fait du répertoire partagé.

Ce que dit la littérature à propos des responsabilités des membres d'un GDP

- Au regard de l'engagement mutuel, tous les membres doivent s'engager à partager leurs connaissances et leurs compétences aux autres membres afin de leur faire bénéficier de leurs savoirs pour l'intérêt commun du groupe (Daele, 2009). Cela se réalise aux moyens de rencontres, de discussions et d'échanges.
- Selon la perspective du leadership partagé, l'expertise de tous les membres d'un groupe est mise à profit dans la répartition des efforts, des responsabilités et du pouvoir entre eux. Si chaque membre prend conscience que ses propres efforts s'avèrent nécessaires pour atteindre les buts ciblés collectivement, celui-ci sera plus porté à prendre des initiatives afin que les buts communs soient atteints (Luc et LeSaget, 2013). Certaines personnes se montrent moins enclines que d'autres à participer à un leadership partagé, mais « en sachant les reconnaitre, on pourra mieux circonscrire leur contribution afin de ne pas nuire aux efforts collectifs, tout comme on pourra leur donner des outils de formation et de développement en vue d'améliorer leurs compétences de collaboration et de dialogue » (Luc et LeSaget, 2013, p. 190).

Ce qu'ont dit les participants à propos des responsabilités des membres d'un GDP

- Dans certains GDP, les animateurs ont pris une trop grande partie des responsabilités et celles-ci auraient pu être davantage distribuées, selon plusieurs participants. Ces derniers se questionnent à savoir comment répartir les tâches pour alléger le travail des animateurs. Il est à noter que quelques participants admettent qu'ils ne pourraient pas prendre plus de responsabilités et dédier plus de temps à leur GDP en dehors des rencontres auxquelles ils participent déjà.
- Plusieurs psychoéducateurs considèrent qu'il est de la responsabilité de chacun de se préparer pour les rencontres et de participer activement à celles-ci.

2.6.7 Le déroulement et l'animation des rencontres

L'ordre du jour est déterminé par les animateurs de chacun des groupes avec le concours des membres et envoyé à l'avance aux participants. L'animation est assurée par les deux animateurs qui partagent certaines responsabilités avec les autres membres (ex. : prise de notes, garde du temps, etc.). Selon le niveau de maturité des groupes et le sentiment de sécurité des animateurs, le leadership devient de plus en plus partagé et les membres prennent de plus en plus une part active tant en ce qui concerne la prise de décision et le déroulement de la rencontre que les modalités de travail.

Ce que dit la littérature à propos du déroulement et de l'animation des rencontres

- L'efficacité des réunions est accrue lorsque l'horaire, l'ordre du jour ainsi que les documents (au besoin) sont communiqués aux participants avant la rencontre (Letor, 2009).
- Au début de la rencontre, il est pertinent de dévoiler le but de celle-ci et les résultats attendus afin de permettre aux participants de s'exprimer sur l'ordre du jour ou le procès-verbal de la rencontre précédente (Leclerc, 2012 ; Letor, 2009).
- En plus de se présenter, les membres peuvent se partager les rôles, tels que le secrétariat, la garde du temps, de l'égalité de droit de parole et de l'objectif, pour une gestion plus efficace (Leclerc, 2012 ; Letor, 2009).

Ce qu'ont dit les participants à propos du déroulement et de l'animation des rencontres

- Les tâches sont plus souvent assumées par les animateurs, mais plusieurs participants avancent que celles-ci pourraient être partagées (ex. : gardien du temps, du sujet, secrétaire, etc.) tant pour favoriser un leadership partagé que pour alléger la tâche des animateurs. Par ailleurs, le fait que ces tâches soient assumées par les animateurs ne pose pas nécessairement problème pour les participants en raison de leur emploi du temps chargé.
- La préparation des rencontres par les animateurs est vue comme une condition facilitant le déroulement.
- L'orientation des questions et des sujets de discussion par les animateurs aide les participants à rester centrés sur la tâche.
- Selon certains participants, il est utile qu'à la fin de chaque rencontre les animateurs prennent le soin de nommer les objectifs de la future rencontre et d'obtenir un consensus à ce sujet.
- La structure d'ensemble du modèle psychoéducatif a été réinvestie pour planifier, structurer et évaluer les rencontres. C'est aussi un outil qui peut aider à préciser les objectifs, le programme, les moyens de mise en interaction ou les codes et procédures. Une utilisation systématique de la structure d'ensemble permet de ne pas oublier des détails importants qui exercent une influence sur le déroulement des rencontres. La structure d'ensemble constitue un « langage commun » aux psychoéducateurs. Elle pourrait être réinvestie ou adaptée dans d'autres types de groupe.

2.6.8 Le nombre et le calendrier des rencontres

Six rencontres d'une demi-journée sont prévues entre le mois d'octobre et le début du mois de mai. La date de la première rencontre est déterminée par les animateurs. Lors de cette rencontre, les animateurs de chacun des groupes proposent un calendrier aux participants et ajustent au besoin le calendrier. Les rencontres sont planifiées à un intervalle similaire pour éviter des rencontres trop rapprochées ou trop éloignées. Idéalement, les rencontres sont fixées en matinée afin d'éviter les retards occasionnés par la présence dans son milieu de travail pour répondre à des demandes. Le calendrier des rencontres est envoyé à la direction adjointe responsable des services complémentaires et aux membres du comité de coordination afin de les en informer.

Ce que dit la littérature à propos du nombre et du calendrier des rencontres

- Afin de convenir du fonctionnement de base d'un groupe, il est nécessaire d'établir d'abord la fréquence des rencontres (ASSS-Montérégie, 2010).
- Selon Wenger *et al.* (2002), les membres d'une communauté doivent interagir sur une base régulière.
- Leclerc (2012) propose d'espacer les rencontres toutes les cinq semaines et de prévoir du temps de qualité de gestion commune pour la planification formelle des rencontres.

Ce qu'ont dit les participants à propos du nombre et du calendrier des rencontres

- Tous les participants s'entendent que le nombre minimum de rencontres par année comprenne six demi-journées.
- Selon la majorité des participants des divers GDP, la première rencontre doit servir à cibler les objectifs du groupe et à préparer la suite des travaux.
- Plusieurs recommandent un intervalle entre les rencontres de quatre à six semaines maximum afin de permettre la réalisation des tâches prévues et de ne pas perdre le fil des travaux.
- Certains participants proposent que la durée des rencontres puisse varier selon les tâches à accomplir. Par exemple, il aurait été bénéfique à certains moments de vivre une journée complète.

2.6.9 Le système de reconnaissance

Le travail des GDP et de leurs membres fait l'objet d'un système de reconnaissance au sein de l'organisation et de l'équipe de psychoéducation et au sein même de chaque groupe. Tout au long des rencontres, les animateurs et les membres s'assurent de renforcer verbalement les contributions positives des membres.

Ce que dit la littérature à propos du système de reconnaissance

- Dans une étude du CEFRIO (2005), la reconnaissance de la part de l'employeur au regard de la participation à une communauté de pratique et le temps consacré aux activités de la communauté arrivent respectivement au premier et au deuxième rang d'insatisfaction. Selon le CEFRIO, pour éviter cela, il importe de reconnaitre l'engagement et l'implication des participants en leur accordant du temps dans le but qu'ils puissent collaborer au projet de la communauté.
- Une forme de reconnaissance est d'offrir de la rétroaction positive et immédiate de façon régulière (Graham et Ferriter, 2010). Valoriser le rôle et l'attitude des membres d'une communauté de pratique a pour effet d'accroitre le sentiment d'efficacité personnelle des participants, car ils comprennent mieux l'importance de leur rôle au sein de la communauté (CERFIO, 2005).
- Les réalisations collectives de la communauté de pratique méritent aussi d'être reconnues par l'organisation et les autres membres de la collectivité, par exemple lors d'un événement officiel, dans une publication ou sur le site Internet de l'organisation (CEFRIO, 2005).

Ce qu'ont dit les participants à propos du système de reconnaissance

- Les participants soulignent qu'il est important qu'il y ait une reconnaissance de temps pour les animateurs en raison de l'investissement demandé pour accomplir la tâche.

2.6.10 Les outils de suivi et le système d'évaluation

À la fin de chacune des rencontres d'un GDP, une évaluation s'effectue de façon orale ou écrite. Celle-ci permet aux membres du groupe de poser un regard quant à l'atteinte des objectifs. Un compte-rendu de chaque rencontre est également produit et transmis à tous les membres (voir la section 2.6.13).

À la fin de l'année, un bilan écrit est réalisé par certains membres du groupe (selon la répartition des tâches). Ce bilan est remis à la direction adjointe responsable des services complémentaires. Des lignes directrices précisent les éléments sur lesquels peut porter ce bilan, incluant la composition du groupe, l'atteinte des objectifs, l'organisation du GDP, la démarche suivie, les éléments facilitant ou contraignant les activités du GDP, les sujets abordés, la valeur ajoutée du groupe pour le développement professionnel, les réalisations, les découvertes, les cadres de référence consultés, le transfert des connaissances et le réinvestissement des outils dans la pratique ainsi que les recommandations pour la prochaine année. En fin d'année scolaire (mai), un bilan oral est présenté à l'ensemble des psychoéducateurs et à la direction adjointe responsable des services complémentaires lors d'une commission professionnelle (rencontre de tous les psychoéducateurs). La présentation de ce bilan, d'une durée maximum de 45 minutes par groupe, porte sur certains des éléments du rapport écrit, mais en mettant l'accent sur l'atteinte des objectifs, la démarche suivie ou les outils développés.

Ce que dit la littérature à propos des outils de suivi et du système d'évaluation

- Le compte-rendu, le rapport ou le journal de bord constituent trois dispositifs de suivi entre les rencontres qui favorisent l'efficacité de ces dernières (AEEFO, 2009 ; Leclerc, 2012 ; Letor, 2009.
  - Le compte-rendu rapporte les conclusions émises pour chaque sujet discuté, assure l'identification des prochaines étapes du travail et fait état des connaissances à approfondir à l'aide des écrits (professionnels ou scientifiques) ou à l'aide d'un expert de contenu.
  - La tenue d'un journal de bord permet l'approfondissement des savoirs et des savoir-faire et laisse une trace des réflexions post-rencontre qui pourront nourrir la participation des membres aux échanges de la rencontre suivante (Leclerc, 2012). Un journal de bord aide à consigner les méthodes de travail collaboratif, les réussites, les défis et les besoins de l'équipe (Letor, 2009). Il favorise la stabilité d'une équipe dans le temps en la rendant plus cohérente (remise en question des dires et des actes), en accroissant le sentiment de confiance entre ses membres (approbation du contenu et de la diffusion par les participants), en édifiant une mémoire collective (preuve écrite du travail accompli dans un but commun) et en facilitant une collaboration efficace (description et distribution des tâches et des échéanciers) (AEEFO, 2009).
- Selon l'AEEFO (2009), il est nécessaire que le groupe décide collectivement du fonctionnement entourant le compte-rendu (rédaction par l'équipe à la fin des rencontres, rédaction individuelle par chacun des membres, rédaction par un seul volontaire et distribution aux membres).
  - Si le rapport collectif est choisi, il est préférable d'identifier un membre qui prendra des notes pendant la rencontre, cette tâche pouvant être assumée par tous les membres à tour de rôle.
  - Si le rapport individuel est choisi, il est préférable de prévoir un temps alloué à la fin de la rencontre pour le réaliser, plutôt que de laisser chaque membre le rédiger après la rencontre.

Ce que dit la littérature à propos des outils de suivi et du système d'évaluation (suite)

- S'il est décidé qu'un membre rédige le rapport pour le groupe après la rencontre, il est bénéfique de lui laisser le choix d'envoyer le tout par courriel, à une personne désignée qui pourra retransmettre l'information aux autres membres.
- Il est également possible de suggérer aux membres de prévoir un temps déterminé à leur horaire pour s'encourager mutuellement à rédiger le rapport.

- Selon l'AEEFO (2009), les informations de base d'un compte-rendu d'équipe doivent comprendre : la date de la rencontre ; les membres présents ; un retour sur les expériences antérieures ; les objectifs de la rencontre ; les sujets du jour ; le travail à effectuer avant la prochaine rencontre ; des préoccupations, des réflexions et des suggestions ; les ressources humaines et matérielles utilisées ; la date de la prochaine rencontre et son sujet ; l'élément clé de la rencontre ; des commentaires. L'AEEFO (2009) propose plusieurs gabarits pour les comptes-rendus des rencontres des GDP.
- L'AEEFO (2009) précise qu'il importe d'effectuer un suivi des rapports pour connaitre les questions et les besoins que les membres y inscrivent, vérifier si les responsabilités attribuées ont été respectées par chacun des membres et faciliter les retours sur les séances précédentes. Il est également suggéré de placer le rapport à un endroit accessible par tous les membres, pour faciliter son utilisation au besoin.
- Pour le journal de bord, Leclerc (2012) propose différents objets pouvant être consignés, notamment la tâche accomplie, les résultats attendus versus les résultats obtenus et les éléments favorisant ou limitant l'efficience de la rencontre et du fonctionnement du groupe.

Ce qu'ont dit les participants à propos des outils de suivi et du système d'évaluation

- Dans l'ensemble, les participants jugent que tous les outils de suivi mis en place (évaluation écrite, bilan des animateurs, rapport) s'avèrent pertinents. Ils permettent de garder des traces facilitant notamment la mise à jour par les absents. Par ailleurs, certains rapportent qu'un compte-rendu écrit n'apparait pas toujours nécessaire lorsque les productions réalisées témoignent de ce qui a été réalisé ou lorsque les outils utilisés dans les rencontres (ex. : présentation PowerPoint ou ordre du jour détaillé) se révèlent très explicites.
- L'évaluation systématique à la fin de chacune des rencontres apparait utile pour effectuer un bilan du travail réalisé et pour orienter la planification des rencontres subséquentes.
- Les indicateurs ciblés dans les objectifs du GDP aident ses membres à en évaluer l'atteinte.
- Plusieurs participants rapportent que les bilans écrits de fin d'année apparaissent moins nécessaires lorsque les dirigeants participent à la rencontre de présentation de fin d'année. Ils soulignent aussi la lourdeur de cette tâche compte tenu des bénéfices pour les membres du GDP ou pour les autres psychoéducateurs.

2.6.11 Le temps

La durée des rencontres est de trois heures. Une pause de 15 minutes est prévue. Six rencontres sont prévues par année à une fréquence d'environ six semaines. Afin d'éviter de surcharger l'horaire des psychoéducateurs participants, trois demi-journées des jours prévus aux commissions professionnelles sont dédiées aux GDP.

La durée de vie d'un groupe n'est pas déterminée. Elle dépend surtout de l'atteinte de ses objectifs et de l'intérêt des membres. La mise en œuvre de ce modèle de développement professionnel à la CSPÎ a montré que la durée moyenne d'un GDP s'étend sur deux ans.

Ce que dit la littérature à propos du temps

- Letor (2009) et Leclerc (2012) suggèrent qu'une durée entre deux et trois heures maximise l'efficacité des rencontres.
- Il est essentiel de prévoir des horaires réguliers et clairement définis, afin de permettre aux membres de se rencontrer (CEFRIO, 2005; Comité d'étude sur les communautés d'apprentissage professionnelles, 2011).
- L'apprentissage professionnel est considéré comme un succès lorsqu'il se réalise « au fil du temps », en continu tout au long du parcours professionnel d'un individu (Comité d'étude sur les communautés d'apprentissage professionnelles, 2011).

Ce qu'ont dit les participants à propos du temps

- Selon les participants, il est préférable de tenir les rencontres sur une demi-journée plutôt qu'une journée complète. Le travail durant une demi-journée favorise la concentration des participants et l'étalement des rencontres dans le temps. Cela permet également que les psychoéducateurs s'absentent moins longtemps de leur milieu de travail.
- Les participants aiment que les rencontres en GDP soient fixées d'avance à l'agenda.
- Plusieurs participants rapportent ne pas avoir le temps ou le calme nécessaire pour réaliser leurs lectures et devoirs sur leur temps de travail. Certains d'entre eux rapportent faire des lectures ou devoirs à la maison.
- En ce qui concerne la durée de vie d'un GDP, bien que cela dépende des objectifs définis par les membres, les participants recommandent deux ans minimum afin de bien s'approprier des contenus et de favoriser l'atteinte des objectifs à la satisfaction des membres.

2.6.12 L'espace

Les rencontres ont lieu dans les locaux de la CSPÎ. Comme il est précisé précédemment, ces salles doivent être équipées de matériel informatique (ordinateur, projecteur multimédia, etc.) et d'un réseau sans fil. L'espace doit s'avérer suffisamment grand pour favoriser un travail d'équipe efficace et des échanges. La stabilité du lieu des rencontres est à privilégier afin de favoriser le rappel du lieu et le respect de l'horaire.

Ce que dit la littérature à propos de l'espace

- L'espace physique peut contribuer à faciliter les échanges et la collaboration entre les membres d'une communauté ou d'un groupe. Le lieu physique des rencontres doit être choisi préalablement à la rencontre par l'animateur ou le responsable des rencontres et il doit être approprié pour permettre une réunion efficace et fonctionnelle (AEEFO, 2009 ; Leclerc, 2012 ; Wenger et Wenger-Trayner, 2015).

Ce qu'ont dit les participants à propos de l'espace

- Certains participants proposent que le lieu choisi apparaisse neutre, c'est-à-dire que ce n'est pas le lieu de travail d'un des participants de sorte que personne ne soit sollicité par des collègues lors des rencontres.
- Il importe que le lieu de rencontre soit privé ; l'accessibilité du lieu par d'autres membres de l'école durant la rencontre peut venir distraire le cours de celle-ci. Par exemple, la tenue des rencontres dans une bibliothèque scolaire n'est pas recommandée notamment en raison du va-et-vient des élèves.
- Le côté pratique d'avoir un centre de documentation à porter de main est favorable, selon plusieurs.
- Certains participants avancent que la stabilité du lieu des rencontres favorise l'ambiance conviviale et le sentiment d'appartenance.
- Étant donné la vastitude du territoire de la CSPÎ, certains participants mentionnent qu'une rotation des lieux de rencontres permettrait une équité par rapport aux déplacements de chacun.

2.6.13 La gestion documentaire

Il importe de garder des traces des différents travaux des GDP. Idéalement, un compte-rendu de chacune des rencontres devrait être produit par un des membres du GDP et distribué par la suite à tous les participants par courriel ou déposé sur une communauté virtuelle. Chaque membre devrait pouvoir consulter et déposer des documents sur la communauté virtuelle afin de soutenir les travaux du GDP.

Ce que dit la littérature à propos de la gestion documentaire

- Au fil des rencontres, des discussions et des formations, les ressources documentaires et matérielles qui sont créées peuvent être partagées à tous sous forme de répertoire partagé de ressources (Daele, 2009 ; Mittendorf *et al.*, 2006). Par exemple, les équipes peuvent créer un recueil des meilleures pratiques à la disposition de tous, afin qu'ils puissent s'en servir dans leur pratique quotidienne pour atteindre les objectifs fixés collectivement (Graham et Ferriter, 2010).
- Les TIC peuvent aider à la gestion documentaire pour ce qui est du codage, de la documentation, du stockage et de l'accessibilité de l'information (CERFIO, 2005).

Ce qu'ont dit les participants à propos de la gestion documentaire

- Les communautés virtuelles sont peu consultées par les participants qui préfèrent l'envoi des documents par courriel.
- Des participants suggèrent que tous puissent déposer des documents sur les communautés virtuelles et non seulement les animateurs.

CONCLUSION

La recherche-action de laquelle est issu ce guide d'implantation a permis de mettre en évidence que les GDP contribuent positivement à l'amélioration des pratiques des psychoéducateurs à la CSPÎ. Le modèle développé apparait facilement transférable à d'autres commissions scolaires ou à d'autres groupes professionnels désirant améliorer leurs pratiques pour favoriser la réussite éducative des élèves. Les organisations scolaires doivent cependant s'assurer de respecter les conditions écologiques nécessaires à la mise en place des GDP, en particulier la présence d'un comité de coordination et le temps accordé dans leurs tâches aux membres de ce comité et aux animateurs. Cela influence grandement la qualité des travaux réalisés dans les GDP.

RÉFÉRENCES

ASSS-Montérégie. (2010). *L'animation d'une communauté de pratique : une compétence incontournable au courtage de connaissances.* Récupéré de : http://extranet.santemonteregie.qc.ca/userfiles/file/performance-innovation/gestion-connaissances/Communaut%C3%A9%20de%20pratique%20-%20version%20finale.pdf

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO). (2009). *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnel : ensemble on réussit !* Toronto, Ontario : Gouvernement de l'Ontario. Récupéré de : http://www.aeefo.on.ca/images/aeefo/outils-et-ressources/ressources/communautes-d-apprentissage-professionnelles/outils_mise_en_oeuvre_cap_juin09.pdf

Bacon, D., Massé, L., Veillet, M., Levesque, V. et Couture, C. (2011). *Intervenir auprès des groupes difficiles au secondaire : Guide d'accompagnement des enseignants.* Trois-Rivières, Qc : Direction régionale du MELSQ, Mauricie Centre-du-Québec.

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation.* Québec, Qc : CRIRES.

Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2013). Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores. *Éducation et francophonie, 41*(2), 178-195.

Bourhis, A. et Tremblay, D.-G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles.* Québec, Qc : CEFRIO.

Caouette, M. et Pronovost, J. (2013). L'utilisation psychoéducative : une compétence du psychoéducateur. *Revue de psychoéducation, 42*(2), 282-297.

CEFRIO. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles.* Montréal, Qc : Auteur. Récupéré de : http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/2_travailler_apprendre_collaborer.pdf

Chen, H. T. (2015). *Theory-driven evaluations.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Comité d'étude sur les communautés d'apprentissage professionnelles (2011). *Les communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles de la Nouvelle-Écosse. Développement des capacités et organisation de l'emploi du temps.* Récupéré de : https://www.ednet.ns.ca/docs/plcstudycommitteereportfr.pdf

Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 721 –730). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Dufour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire.* Bloomington, IN: National Education Service et Alexandria (VA) : Association for Supervision and Curriculum Development.

Fortier, M.-P, Massé, L., Cloutier, C., Gosselin, A. et Athus, L. (2018). *Consolidation et évaluation d'un modèle de développement professionnel pour les psychoéducateurs afin de soutenir les enseignants et les éducateurs spécialisés dans l'implantation de pratiques favorisant la réussite éducative des élèves vivant des difficultés d'adaptation. Bilan final.* Rapport remis au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Montréal, Qc : auteurs.

Graham, P. et Ferriter, W.M. (2010). *Building a professional learning community at work: A guide to the first year.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Henri, F. (s.d.). La communauté de pratique selon Etienne Wenger. Récupéré de : http://benhur.teluq.uquebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/M2_ComWenger.pdf

Ladouceur, P., Dimitri, M.-M. et Potvin, P. (2013 a). *Concepts de rétroaction et de pratique réflexive.* Québec, Qc : CTREQ. Récupéré de : http://ecolestrategies.ctreq.qc.ca/materiel8/textes-de-reference

Lafortune, L., avec la collaboration de Cyr, S. et Massé, B. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école.* Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Langelier, L., avec la collaboration de Wenger, E. N. White, N, Smith, J. D. et Rowe, K. (2014). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau, Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles.* Montréal, Qc : CEFRIO. Récupéré de : http://www.infotheque.info/cache/9992/www.cefrio.qc.ca/pdf/Guide-Communautes.pdf

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle.* Québec, Qc : Les Presses de l'Université du Québec.

Leclerc, M., Dumouchel, C. et De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. *Formation et profession, 23*(3), 85-98. Récupéré de : http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.285

Leclerc, M. et Labelle, J. (2012, Juillet). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif.* Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Récupéré de : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00780226/document

Leclerc, M., et Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie, 39*(2), 189-206.

Lescarbeau, R. (2003). *Profession : consultant* (4e éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.

Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Lipitt, G. et Lipitt, R. (1980). *La pratique de la consultation.* Victoriaville, Qc : NHP.

Luc, É. (2010). *Le leadership partagé* (2e éd.). Montréal, Qc : Presses de l'Université de Montréal.

Luc, É. et LeSaget, M. (2013). *La pratique du leadership partagé : une stratégie gagnante.* Montréal, Qc : Presses de l'Université de Montréal.

Luc, É. (2016). Le leadership partagé : du mythe des grands leaders à l'intelligence collective. *Gestion, 41*, 32-39.

Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie.* Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

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

Massé, L. et Verret, C., avec la collaboration de Lévesque, M. (2016). *Se faire des amis et les garder.* Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

Mittendorff, K., Geijsel, F., Hoeve, A., de Laat, M. et Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning, 18*(5), 298-312.

Ordre professionnel de la physiothérapie du Québec (s.d.). Orientations du programme de formation continue. Montréal, Qc : Auteur. Récupéré de : https://oppq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/06/OPPQ-orientations-formation.pdf

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2013). Le profil des compétences générales des psychoéducateurs. Récupéré de : http://www.ordrepsed.qc.ca/~/media/pdf/Psychoeducateur/Profil_des_comp__tences.ashx?la=fr

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2015). *La formation continue : normes d'exercices.* Montréal, Qc : Auteur. Récupéré de : http://www.ordrepsed.qc.ca/~/media/pdf/Psychoeducateur/Norme_d_exercice_sur_la_formation_continue%20MAJ%202016-02-08.ashx?la=fr

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2017). *Plan stratégique 2017-2020.* Récupéré de : http://www.ordrepsed.qc.ca/~/media/pdf/Ordre/planification%20strat%C3%A9gique_10%20avril%202017.ashx?la=fr

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2018a). *Le référentiel de compétences liés à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec.* Montréal, Qc : Auteur. Récupéré de : http://www.ordrepsed.qc.ca/~/media/pdf/Psychoeducateur/Rf%20de%20comptences%20Version%20adopte%20par%20le%20CA%20duconseil%2017%20mai%202018.ashx?la=fr

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2018b). *Le référentiel de compétences liés à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec, Version abrégée.* Montréal, Qc : Auteur. Récupéré de : http://www.ordrepsed.qc.ca/~/media/pdf/Ordre/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20de%20comp%C3%A9tences_abr%C3%A9g%C3%A9_vf.ashx?la=fr

Partenaires en éducation de l'Alberta (2010). Guide sur les conditions essentielles pour soutenir la mise en œuvre. Récupéré de : https://education.alberta.ca/media/563782/essentialconditions_fre.pdf

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

Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie, 41*(2), 102-122.

Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode.* Montréal, Qc : Sciences et culture.

Rioux-Dolan, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant : enjeux et défi dans le contexte de la réforme. Dans M. L'Hostie et L.P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 13-30). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes : participation et animation* (3e éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.

Stratégie ontarienne en matière de leadership. (2010). *Conseils pour engager la conversation.* Toronto, Ontario : Gouvernement de l'Ontario. Récupéré de : http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/pdfs/EngagerConversation.pdf

Stratégie ontarienne en matière de leadership. (2013-2014). Prendre part à des conversations courageuses. *Passer des idées à l'action*, (2), 1-19.

Turcotte, D. et Lindsay, J. (2014). *L'intervention sociale auprès des groupes.* Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.

Verburg, R. M. et Andriessen, J. H. E. (2006). The assessment of communities of practice. *Knowledge and Process Management, 13*(1), 13-25.

Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2007). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*, 80-91.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge, Royaume-Uni.: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Communities of practice: The organizational frontier.* Boston, MA: Harvard Business School Press.

Wenger, E. et Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction.* Récupéré de : http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf

Ce projet a été rendu possible grâce à une subvention obtenue dans le cadre du programme Projet en partenariat en adaptation scolaire (mesure 15351) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Fortier, Massé, Cloutier, Gosselin et Athus, 2018).