

## LE PROJET CAR

### Une initiative québécoise visant le développement professionnel des cadres et des employés du système scolaire public ainsi que le renforcement des apprentissages et de la réussite de tous les élèves

---



Claude Saint-Cyr, Université de Montréal, Québec, Canada

#### I. Un mouvement porté par des personnels d'éducation

---

Le Projet CAR (Collaborer, Apprendre, Réussir) est un mouvement pédagogique regroupant quelques milliers d'enseignants, de directions d'école et de directions générales de centres de services scolaires québécois<sup>17</sup> qui vise à rehausser les expertises d'enseignement et le leadership pédagogique afin de renforcer les apprentissages du plus grand nombre d'élèves du système scolaire public. La principale caractéristique du Projet CAR provient du fait qu'il ne découle pas de la mise en œuvre d'une politique publique développée par le ministère de l'Éducation du Québec et qu'il ne provient donc pas d'initiatives de responsables politiques cherchant à réformer le système scolaire public.

Le Projet CAR provient d'une initiative de l'Association des directions générales des commissions scolaires (ADIGECS) et de la Fondation Lucie et André Chagnon, une fondation privée établie à Montréal. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) assure le développement et la coordination du volet accompagnement du projet. Sa mise en œuvre ne demande aucune modification de structures ou d'organigrammes scolaires. Il peut tout au plus demander de légers aménagements, adoptés par consensus, au niveau de l'école ou du centre de services scolaire concerné.

Le Projet CAR n'est donc pas une initiative politique mais un mouvement émergent, porté par des gestionnaires et des enseignants qui ont à cœur l'apprentissage et la réussite de tous leurs élèves. Ce mouvement s'appuie sur l'expression du leadership pédagogique des cadres supérieurs et des directeurs d'établissement rattachés aux centres de services scolaires, les organismes intermédiaires du système scolaire public québécois. Il compte également sur l'engagement volontaire de milliers d'enseignants qui considèrent la mise à jour de leur expertise d'enseignement comme une expression concrète de leur professionnalisme. Ces enseignants sont conscients d'être les experts de l'enseignement mais, surtout, d'être les experts des apprentissages de leurs élèves. Ils adhèrent au

---

<sup>17</sup> Les 61 centres de services scolaires ont été créés par une loi québécoise adoptée en février 2020. Ils remplacent les 61 commissions scolaires francophones. Les centres de services scolaires offrent des services éducatifs au préscolaire, au primaire, au secondaire, en formation professionnelle et à l'éducation aux adultes dans 2 362 écoles publiques primaires et secondaires, 193 centres d'éducation des adultes et 195 centres de formation professionnelle. (Fédération des centres de services scolaires du Québec, 2020)

Projet CAR afin de mettre à jour et de développer de nouvelles compétences avec l'objectif de mieux aider leurs élèves à apprendre, à se développer et à réussir leurs études.

Le développement de ces réseaux d'experts peut faire émerger des tensions dans les milieux où ils se créent. Toutefois, le fait que l'adhésion au Projet CAR ne soit pas obligatoire, puisqu'elle s'appuie sur un engagement volontaire des personnes, ne permet pas aux cadres et employés qui ne veulent pas participer de prendre action contre le développement du projet. La stratégie de mise en œuvre compte sur les forces vives du réseau qui souhaitent investir dans leur développement professionnel tout en respectant leurs collègues qui ne partagent pas cette perspective.

Depuis le début de ses activités, le Projet CAR s'est développé par percées auprès des directions générales de centres de services scolaires. Il a d'abord et avant tout sollicité l'adhésion volontaire et l'engagement des personnes, et non pas des organisations. À chaque fois qu'un directeur général quitte ses fonctions, la poursuite des activités dans l'organisation qu'il dirigeait dépend de la volonté du prochain directeur général de s'y engager également. Ajoutons à titre informatif que le nombre de centres de services scolaires qui ont quitté le Projet CAR suite au départ de leur directeur général est minime.

## **II. Un projet inscrit dans le temps**

---

Le Projet CAR mise sur la durée pour s'implanter en profondeur dans les milieux qui y adhèrent. Dès sa conception en 2014, le Projet CAR devait se poursuivre sur sept ans, afin d'avoir un effet durable sur la culture des organisations où il a été implanté. En 2019, la Fondation accepte de prolonger le financement du projet de trois années supplémentaires.

Ce projet vise à changer la posture des personnels d'encadrement du système scolaire public afin de les amener à assumer pleinement leur leadership pédagogique et leur responsabilité de contribuer au rehaussement de la qualité du système scolaire québécois. Son déploiement s'appuie sur la mise en place de pratiques collaboratives aux trois paliers des centres de services scolaires : aux paliers des directions générales, des directions (chefs) d'établissement et des équipes-écoles. Le projet mise également sur l'accompagnement des directions générales, des directions d'établissement et des équipes-écoles dans la mise en place des processus collaboratifs nécessaires au rehaussement des apprentissages des élèves. Il s'agit donc d'une approche globale de transformation culturelle des établissements scolaires qui s'exprime à travers les activités de développement professionnel personnel et collectif des cadres et des enseignants qui y adhèrent.

La grande majorité des directeurs généraux, des directeurs d'établissement et des enseignants qui ont fait connaître leur intérêt à adhérer au Projet CAR ont indiqué qu'ils étaient prêts à s'engager uniquement s'ils avaient l'assurance d'avoir le temps nécessaire pour s'initier au travail collaboratif, implanter les apprentissages réalisés auprès de leurs élèves et constater les résultats en termes d'apprentissages chez ceux-ci. À terme, le Projet CAR vise l'implantation d'un changement culturel bien ancré au sein d'équipes-écoles. L'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) au début des années 2000 a rencontré des difficultés importantes d'implantation qui ont entravé l'atteinte de ses objectifs initiaux et démobilisé certains cadres et enseignants (Bouchard *et coll.* 2012., Lessard, 2018). Amener une nouvelle approche de travail quelques années après l'implantation du PFEQ, a demandé aux promoteurs du Projet CAR d'assurer un horizon raisonnable

aux enseignants et aux cadres qui désiraient s’y engager afin d’en constater les effets réels sur leur expertise, les apprentissages et la réussite de leurs élèves.

Plutôt que de présenter le Projet CAR comme un projet de changement à réaliser, il nous est apparu préférable de le présenter comme l’adhésion à un mouvement qui vise à transformer l’expertise des membres sur une durée raisonnable. Ainsi, ils peuvent en ressentir des bénéfices professionnels et personnels si substantiels que personne ne voudrait revenir en arrière. Il vise à transformer profondément l’expertise des personnes qui s’y engagent.

### III. Des pratiques collaboratives en cascade

---

#### Trois paliers de collaboration

Le Projet CAR est constitué de trois paliers d’intervention. Il s’appuie sur la mise en place d’équipes collaboratives aux trois paliers :

1. Le palier 1, des directions générales ;
2. Le palier 2, des directions d’établissement ;
3. Et le palier 3, des enseignants et des professionnels des écoles.

Les apprentissages effectués à l’intérieur des équipes collaboratives des trois paliers sollicitent la mobilisation du capital social (Hargreaves et Fullan, 2012) des participants. Le capital social provient de la capacité des cadres et des enseignants à apprendre à partir des conversations et des interactions professionnelles avec leurs pairs. Ces interactions sont facilitées par la présence d’un climat de confiance et par la proximité professionnelle entre eux. Le travail en équipes collaboratives est un puissant outil de développement du capital social des personnes et il constitue le moyen privilégié d’apprentissage et de développement professionnel des directions générales, des directions d’établissement ainsi que des enseignants et professionnels qui adhèrent au Projet CAR.

Aux paliers 1 et 2, les équipes collaboratives adoptent le modèle des **communautés de pratique (COP)**, une approche collaborative développée par Wenger (2005) au milieu des années 1990. « Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d’apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent ensemble de bonnes pratiques » (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Ce modèle facilite la transformation de savoir et savoir-faire tacites en pratiques explicites accessibles à l’ensemble des membres de la communauté.

Le premier palier regroupe des directeurs généraux et des directeurs généraux adjoints. Trois fois par années, les membres de chaque communauté de pratique de palier 1 se réunissent durant une journée et demie pour présenter l’état de leurs travaux dans leur organisation, assister à des ateliers donnés par des membres de la communauté ou des experts externes et échanger à propos de lectures communes ou de présentations faites par certains d’entre eux. Ils développent ainsi un répertoire

partagé de pratiques de leadership et de gestion portant sur le développement des conditions organisationnelles propices au déploiement pérenne de communautés de pratique de directions d'établissement. En 2018, neuf communautés de pratique de directions générales sont en action à travers le Québec.

Le trajet des directeurs généraux et des directeurs généraux adjoints à l'intérieur du Projet CAR commence par leur participation à une communauté de pratique de palier 1. Après quelques rencontres, lorsque le directeur général se sent prêt, il entreprend la mise en place de communautés de pratique de palier 2 à l'intérieur de son centre de services scolaire, pour préparer les directions d'établissement volontaires à enrichir leur leadership et à les aider à préparer l'implantation du Projet CAR au palier 3. Certains directeurs généraux et directeurs généraux adjoints animent les communautés de palier 2.

### **Un accompagnement des directions générales sur plusieurs années**

L'approche d'intervention s'appuie également sur l'accompagnement des acteurs de la mise en œuvre des paliers 2 et 3 entre les rencontres. Le Projet CAR compte sur une équipe d'accompagnateurs qui appuie les directions générales et leurs comités de pilotage dans le déploiement de leur stratégie de changement, en particulier lors de l'implantation de communautés de pratique de palier 2. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) a la responsabilité du recrutement et de la formation de l'équipe. Tous les accompagnateurs sont des retraités et ils ont tous connu des expériences de direction d'école. Certains ont été cadres dans les services éducatifs et quelques-uns, directeurs généraux adjoints. Ils ont tous reçu une formation initiale et continue organisée à l'aide d'un modèle de communauté de pratique.

Le CTREQ affecte un accompagnateur à chaque direction générale qui en fait la demande. Un accompagnateur intervient auprès de l'équipe d'un directeur général en apportant un cadre de référence pour faciliter le déploiement du Projet CAR dans leur organisation, rehausser les pratiques réflexives en rapport avec le déploiement en cours et en positionnement le changement comme un outil de développement des capacités des gestionnaires en ce qui concerne les savoir-faire et les savoir-être. Selon les besoins, un accompagnateur peut jouer des rôles de facilitateur, de catalyseur, de soutien ou d'agent de transfert des connaissances auprès du comité de pilotage. Chaque accompagnement devait être assuré pour une durée initiale de trois ans mais dans les faits, ils ont été prolongés de deux années.

Les directions d'établissement intègrent le Projet CAR au palier 2, à l'intérieur de communautés de pratique qui regroupent des collègues directeurs et un animateur de la direction générale, ainsi que des cadres et des professionnels des services éducatifs, selon les milieux. Les communautés de pratique de palier 2, comme celles de palier 1, permettent aux directeurs d'établissement d'enrichir leur leadership, de développer un répertoire commun de pratiques de leadership et de gestion et, bien entendu, de préparer l'implantation du palier 3 avec leur équipe-école.

### **Au troisième palier, des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)**

Enfin, après avoir préparé leur approche d'implantation au palier 2, les directeurs d'établissement entreprennent la mise en place de pratiques collaboratives avec leur équipe-école (palier 3). C'est ici que les enseignants débutent leur itinéraire de développement professionnel à l'intérieur du projet

CAR. Les équipes-écoles regroupent des enseignants volontaires et le directeur d'établissement ou à l'ordre secondaire, un directeur adjoint. Des professionnels non enseignants, comme des orthopédagogues ou des orthophonistes ainsi que des techniciens en éducation spécialisée peuvent également se joindre à l'équipe.

Le modèle de pratique collaborative privilégié au palier 3 est la **communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)**. Ce modèle a été développé par DuFour *et coll.* (2019) aux États-Unis. Les CAP ont été implantées principalement dans le monde anglo-saxon depuis les années 1990. Elles ont été expérimentées en Ontario depuis le début des années 2000. Elles ont été introduites au Québec plus tard, notamment par les travaux de la professeure Martine Leclerc (2012) de l'Université du Québec en Outaouais ainsi que par le CTREQ (2014).

Les communautés d'apprentissage professionnelles ont été conçues pour aider des groupes d'enseignants à analyser les résultats des apprentissages de leurs élèves afin de développer un répertoire commun de pratiques pédagogiques visant à enrichir les apprentissages de tous leurs élèves. Les communautés d'apprentissages et les communautés de pratiques possèdent des caractéristiques semblables. Ce sont des groupes de personnes volontaires qui se rassemblent dans le but de partager et d'apprendre les uns des autres, à propos d'un domaine d'activité commun (ici, le rehaussement des apprentissages et de la réussite de tous leurs élèves) afin de produire un répertoire de ressources mis à la disposition de tous les membres.

Les communautés d'apprentissage professionnelles diffèrent des communautés de pratique en ce que les premières sont habituellement animées par leur directeur d'établissement ou leur directeur adjoint. Les objectifs des CAP sont plus précis. Dans celles-ci, les enseignants utilisent des pratiques communes d'évaluation et les résultats des apprentissages des élèves permettent d'identifier les prochains éléments de programme à enseigner. Les enseignants y développent un répertoire commun de pratiques d'enseignement, d'évaluation des apprentissages et d'analyse des acquis des élèves dans des disciplines comme la lecture, l'écriture ou les mathématiques, ce qui favorise l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques en fonction des besoins de leurs élèves. Les enseignants qui participent à une CAP enrichissent ainsi leur expertise et rehaussent leur autonomie professionnelle.

L'adhésion au Projet CAR permet à plusieurs équipes-écoles de suivre une formation visant à se familiariser avec les principes de fonctionnement et la mise en place réussie d'une CAP. Cette formation qui s'étale sur une année et demie est donnée par la firme *Solution Tree Canada*. Celle-ci a traduit les contenus en français et adapté la pédagogie à des équipes-écoles provenant du Projet CAR. Les frais d'inscription sont réglés par la Fondation Lucie et André Chagnon. Chaque école délègue une équipe de cinq personnes, composée obligatoirement du directeur de l'école ou d'un directeur adjoint ainsi que d'enseignants. Environ 200 équipes-école ont profité de la formation de la firme *Solution Tree*.

Les enseignants, les directions d'établissement et les directions générales bénéficient tous de leur participation à une communauté d'apprentissage professionnelle ou à une communauté de pratique. Ils développent leur leadership, leur expertise, leur autonomie professionnelle et leur sentiment d'efficacité professionnelle. Le processus itératif à trois paliers fait en sorte que les participants à un palier deviennent les animateurs du palier suivant. Leurs collègues de palier où ils entreprennent leur trajet deviennent également des collaborateurs pour la suite de leurs interventions. Cette collaboration latérale génère un processus d'imputabilité interne, ce type d'imputabilité envers ses pairs et son organisation qui favorise l'engagement des enseignants et des cadres à l'égard de l'objectif de rehaussement des apprentissages de tous, participants et élèves. Indubitablement, les principaux

bénéficiaires de ce processus de développement professionnel seront les élèves qui rehaussent leurs apprentissages et augmentent ainsi leur capacité à terminer leurs études avec un diplôme.

#### **IV. Les effets d'une mobilisation à plusieurs niveaux sur le développement professionnel**

---

##### **Un pari innovant**

Le volontariat lors de l'adhésion nécessite un engagement personnel et surtout un engagement envers son groupe d'appartenance. Ce dernier engagement constitue un processus d'imputabilité interne entre les membres du groupe. Par exemple, l'imputabilité entre pairs contribue au renforcement de la qualité des pratiques de leadership et de gestion chez les directions générales et les directions d'établissement et au renforcement des pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'analyse des résultats des élèves chez les enseignants. Le Projet CAR devient donc un processus de développement professionnel et de renforcement de l'expertise et de l'autonomie professionnelles des participants aux trois paliers. Chez les élèves, il contribue à rehausser les pratiques d'apprentissage, ce qui renforce leur sentiment d'efficacité personnelle et facilite leur réussite.

Le Projet CAR compte sur la mobilisation, la concertation et la collaboration des directions générales des centres de services scolaires, en appui au développement de leur vision en ce qui concerne la qualité des enseignants et des apprentissages. Il contribue à renforcer le profil pédagogique des directions générales et à mettre l'apprentissage et la réussite au centre des préoccupations de tous les employés de la soixantaine de centres de services scolaires participants. C'est la première fois que ces organisations investissent systématiquement dans le développement professionnel en cours d'emploi et le développement du capital social de leurs employés pour transformer leurs institutions en organisations apprenantes, tout en rehaussant les expertises professionnelles de leurs employés.

L'approche de mobilisation et de développement à trois paliers du Projet CAR crée une révolution dans le réseau scolaire public québécois, puisque c'est la première fois qu'une si importante initiative provient des cadres supérieurs des organismes intermédiaires que constituent les centres de services scolaires. Dans ce contexte, le Projet CAR constitue une initiative d'éducation inédite, non initiée par des intérêts politiques, qui fait la promotion de la collaboration professionnelle, du développement professionnel et de l'engagement personnel des cadres et des employés afin d'enrichir la qualité des services d'enseignement rendus aux jeunes Québécois.

##### **Une évaluation complexe**

Dès le début du Projet CAR, la Fondation a demandé à ce que ce dernier fasse l'objet d'une évaluation de la mise en œuvre. Une équipe formée principalement de chercheurs de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal a été approchée pour préparer un devis d'évaluation de la mise en œuvre, ainsi qu'un modèle logique. La préparation a été longue et a provoqué quelques tensions principalement reliées au fait que pour l'équipe de coordination, la réussite de la mise en œuvre nécessitait d'éviter de placer les activités des cadres et des enseignants sous les projecteurs médiatiques, alors que l'Université souhaitait médiatiser rapidement ce qui s'avérait être pour elle, un partenariat majeur.

## La crainte de la reddition de comptes

Le devis initial prévoyait que toutes les centres de services scolaires membres du Projet CAR participerait à l'évaluation. Une première présentation du devis aux directions générales a soulevé des craintes chez plusieurs d'entre-elles et même chez quelques-unes, des inquiétudes qui auraient pu mener à un retrait de leur participation. Au Québec, toute question d'évaluation en lien avec le travail des enseignants et des cadres scolaires soulève des tensions. La principale crainte porte sur l'utilisation de l'évaluation de la mise en œuvre pour éventuellement évaluer leur travail et leur rendement, ce qui pourrait être utilisé pour congédier certains d'entre eux. Cette crainte, bien que non fondée sur des faits, demeure bien vivante dans le milieu scolaire.

## La question de l'évaluation des effets sur les apprentissages des élèves

Le devis prévoyait également une évaluation des effets de la mise en œuvre sur les résultats des élèves. Dans ce cas-ci, la recherche d'effets (renforcement des apprentissages et augmentation des taux de réussite des élèves) a constitué pour plusieurs directeurs généraux un motif attrayant qui les a incités à adhérer au Projet CAR. Après tout, les objectifs du réseau scolaire québécois portent, depuis plusieurs années, sur la diminution du taux de décrochage scolaire et sur l'augmentation du taux de diplomation aux études secondaires avant 20 ans.

Les opposants à l'évaluation de ces effets ont fait ressortir l'aspect multifactoriel de la réussite scolaire des jeunes et le fait qu'il serait difficile d'identifier clairement les effets propres au Projet CAR sur les apprentissages des élèves et sur leur taux de diplomation. De plus, plusieurs mesures visant à renforcer les apprentissages des élèves ont été implantées au début de l'enseignement primaire. Avec une durée des études sur onze ans, même avec un déploiement sur sept ans, il serait difficile d'observer toute modification au taux de diplomation et de l'associer directement au Projet CAR. Pour d'autres opposants, la possibilité d'une diminution du taux de diplomation durant la mise en œuvre pourrait être amalgamée avec la réalisation du Projet CAR et attribuée à ce dernier. Ceci ferait en sorte de porter un jugement d'échec sans qu'il ne soit possible de démontrer les liens réels entre les deux.

## **Conclusion : où en est le Projet CAR et son évaluation aujourd'hui ?**

---

Les équipes d'évaluation et de coordination du Projet CAR ont retravaillé le devis selon les modalités suivantes. Elles ont mis fin à la participation obligatoire de tous les centres de services scolaires. Le devis révisé a été présenté aux directions générales et il mettrait l'accent sur l'évaluation au service de la mise en œuvre pour les organisations qui y participeraient. L'adhésion était devenue facultative et les directions générales demandaient à y participer, suite à une présentation des nouvelles modalités. Le devis présentait trois options : dix centres de services scolaires pouvaient adhérer à une évaluation complète et approfondie et dix autres pouvaient adhérer à une évaluation de base, sans entrevues d'approfondissement. Les centres de services scolaires qui le souhaitaient pouvaient demeurer à l'extérieur de l'évaluation. Les vingt places disponibles ont été comblées rapidement.

L'année dernière, le comité de coordination du Projet CAR a procédé à des ajustements au devis initial. L'exercice a provoqué beaucoup de discussions et amené des décisions quelquefois non consensuelles. Pour les directions générales, l'évaluation doit amener des pistes d'amélioration continue du

déploiement. L'évaluation devrait ressembler à un miroir externe et constituer des boucles de rétroactions afin de faciliter la triangulation des observations faites par les acteurs de la mise en œuvre.

Tout dépendant de l'étendue du déploiement dans les centres de services scolaires, certaines directions générales ne veulent pas que les élèves fassent partie du devis. Des directions d'établissement et des enseignants ne souhaitent pas faire des observations ou porter des jugements sur la capacité de leurs supérieurs à mettre en œuvre le Projet CAR. Ces personnes ont demandé à ce que l'évaluation puisse s'ajuster afin d'apporter des résultats probants à propos de la cartographie globale de l'implantation des COP et des CAP ainsi que des changements dans la posture de leader des directeurs d'établissement et des directeurs généraux. Suite à ces échanges, le devis d'évaluation a évolué. Ainsi, des enseignants et des élèves qui devaient faire partie des échantillons du devis initial n'en font maintenant plus partie. Le volet d'évaluation des effets sur l'apprentissage des élèves a donc été abandonné, seule la mise en œuvre des pratiques collaboratives demeure l'objet d'évaluation. Toutefois, plusieurs directeurs d'établissement constatent empiriquement une amélioration des apprentissages et des résultats de leurs élèves dès la première année de déploiement.

A l'automne 2020, le Projet CAR entreprend sa septième année d'activités. Au printemps, il y avait un minimum de 990 communautés de pratiques en activités. Durant l'année civile 2018, le Projet CAR a mobilisé l'équivalent de 370 enseignants ou cadres à temps plein. Pour chaque dollar investi par la Fondation, les centres de services scolaires mobilisent l'équivalent de dix dollars en ressources humaines.

Au-delà des chiffres, le Projet CAR s'est transformé en un mouvement qui mobilise quelques milliers de personnes dans le réseau scolaire public québécois. Issu d'un investissement d'un grand partenaire provenant du secteur de la philanthropie, sans intervention gouvernementale, ce partenariat avec le réseau d'éducation produit maintenant des impacts importants sur la mobilisation du personnel et les apprentissages des jeunes québécois. Certains facteurs de risques pouvant affecter sa pérennité existent toujours. Que l'on pense à des décisions politiques gouvernementales qui pourraient réorienter le travail des cadres du réseau ou à des initiatives syndicales visant à gêner le bon fonctionnement des communautés d'apprentissage professionnelles. Il existe également des risques liés aux transitions lors de départs de personnes clés dans les organisations et les écoles. Jusqu'à présent, les nouveaux arrivants assurent la continuité lors des remplacements.

Les pénuries de cadres et surtout de personnel enseignant créent des contraintes importantes sur la capacité des équipes-écoles à se rencontrer, faute de remplaçants. Ainsi, le Projet CAR a contribué à faire évoluer les modèles d'organisation du temps d'enseignement afin de prévoir des temps de rencontre statutaires dans la grille horaire.

Afin de pouvoir déterminer le succès réel de l'implantation du Projet CAR, il faudrait mesurer les effets de la transformation de la culture pédagogique des organisations engagées dans le mouvement. Quand pourrons-nous constater que la transformation est terminée et que nous sommes face à un trait culturel d'une école ou d'une organisation ? Les éléments de réponse à cette question seront observables au cours des prochaines années.

## Références

---

- Bouchard, J. et coll. (2012). *Les résultats de l'implantation de la réforme québécoise d'éducation*. Le Réseau EdCan, Internet Média, <https://www.edcan.ca/articles/les-resultats-de-limplantation-de-la-reforme-quebecoise-deducation/?lang=fr>, consulté le 29 septembre 2020.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2014). *CAP Communauté d'apprentissage professionnelle*, Internet Media, <http://cap.ctreq.qc.ca/>, consulté le 28 mai 2020.
- DuFour, R et coll. (2019). *Apprendre par l'action – Manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles*, 3<sup>e</sup> éd. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fédération des centres de services scolaires du Québec (2020). Site internet de la Fédération des centres de services scolaires du Québec. Internet Media, <https://www.fcscq.quebec/accueil>, consulté le 29 septembre 2020.
- Hargreaves, A. & M. Fullan (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Toronto: Ontario Principals' Council.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle – Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. (2018). La réforme du curriculum québécois et son difficile atterrissage. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Internet Média, <https://journals.openedition.org/ries/5623#tocto1n3>, consulté le 29 septembre 2020.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique – Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R. A. & W. Snyder (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge: MA Harvard Business Press.