©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à https://dx.doi.org/10.18162/fp.2026.1034, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr

Adapter l'approche dynamique pour l'accompagnement professionnel de personnes enseignantes au Québec : entre rigueur scientifique et contextualisation pédagogique

Adapting the dynamic approach for professional coaching in Quebec: Balancing scientific rigor and pedagogical relevance

Martine **De Grandpré**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Jérôme **St-Amand**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

https://dx.doi.org/10.18162/fp.2026.1034

Résumé

Cet article examine l'adaptation de l'approche dynamique (AD), issue de la recherche sur l'efficacité pédagogique, au contexte québécois d'accompagnement professionnel. Inscrite dans une recherche collaborative réalisée avec cinq personnes conseillères pédagogiques au secondaire, la recherche a permis d'analyser les tensions entre la logique structurée et linéaire de l'AD et une culture québécoise marquée par la réflexivité, l'autonomie et la coconstruction. Les résultats mettent en évidence une hybridation où objectifs, diagnostic, plan de développement et évaluation sont reconfigurés de manière dialogique, évolutive et formative. L'AD apparaît finalement comme un cadre structurant qui rehausse les pratiques existantes sans les prescrire.

Mots-clés

Accompagnement professionnel, efficacité pédagogique, approche dynamique, développement professionnel, adaptation.

Abstract

This article examines the adaptation of the Dynamic Approach (DA), derived from research on educational effectiveness, to the Quebec context of professional coaching. Embedded in a collaborative research project with five secondary instructional coaches, the study analyses tensions between the DA's structured and linear logic and a Quebec professional culture grounded in reflexivity, autonomy and co-construction. The findings highlight a hybridization in which goals, diagnostic processes, development plans and evaluation are reconfigured in dialogic, evolving and formative ways. The DA ultimately appears as a structuring framework that enhances existing practices without imposing a prescriptive model.

Keywords

Professional coaching, educational effectiveness, dynamic approach, profesionnal development, adaptation.

Problématique

L'accompagnement professionnel s'est progressivement imposé comme un levier essentiel pour soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques de qualité (Cohen et Hill, 2001; Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2019; Moldoveanu et al., 2014), celles-ci jouant un rôle déterminant dans la réussite éducative des élèves (Muijs et al., 2014). Il permet de s'ajuster aux besoins exprimés sur le terrain et de soutenir le développement professionnel continu du personnel enseignant (Daigle et al., 2021; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Toutefois, plusieurs constatent que cet accompagnement demeure souvent ponctuel, hétérogène et faiblement arrimé à des cadres théoriques et empiriques structurants (Bryk et al., 2015; Daigle et al., 2021; Kennedy, 2016; Kyriakides et Panayiotou, 2023; Richard et al., 2017; Scheerens, 2013, 2016).

Devant ces constats, des chercheurs européens (Kyriakides, et al., 2021) ont proposé une approche d'accompagnement structurée reposant sur la recherche en efficacité pédagogique (Charalambous et Praetorius, 2023; Creemers et Kyriakides 2008; Kyriakides et al., 2021; Sánchez-Cabrero et al., 2021; Scheerens, 2016) : la *Dynamic Approach*, que nous traduisons par l'approche dynamique (AD).

À notre connaissance, l'AD n'est pas encore présente dans le paysage scolaire québécois, mais elle suscite l'intérêt et le questionnement de personnes conseillères pédagogiques au secondaire qui l'ont découverte lors d'une présentation de la chercheuse principale. Elles y voient une approche structurante pour penser les pratiques d'enseignement dans un contexte où les repères pour accompagner les personnes enseignantes (PE) demeurent parfois flous et elles s'interrogent sur sa compatibilité avec une culture professionnelle marquée par l'autonomie et la coconstruction des savoirs (Daigle et al., 2021; Tardif et Lessard, 1999). Ces questionnements font écho

ISSN 2368-9226

aux travaux sur la transférabilité des modèles éducatifs, qui soulignent qu'un modèle efficace dans un contexte donné ne garantit pas sa pertinence dans un autre sans un travail d'interprétation, d'ajustement et de contextualisation (Fullan et Quinn, 2016; Péladeau et al., 2005).

La question de recherche suivante a donc émergé : quelles adaptations peuvent être apportées à l'AD afin qu'elle puisse soutenir l'accompagnement de PE au secondaire au Québec ? La réponse à cette question vise à combler un angle mort sur la transférabilité de modèles d'efficacité pédagogique dans des contextes qui privilégient la réflexivité et l'autonomie, et à offrir des repères aux milieux.

Cadre théorique

Le cadre théorique s'articule autour de trois sections : 1) les fondements de l'AD; 2) l'accompagnement professionnel des PE au Québec; et 3) l'adaptation d'un modèle éducatif. Cette structuration permet de situer l'AD à l'intersection entre recherches sur l'efficacité pédagogique, pratiques d'accompagnement et débats sur l'adaptation des modèles internationaux.

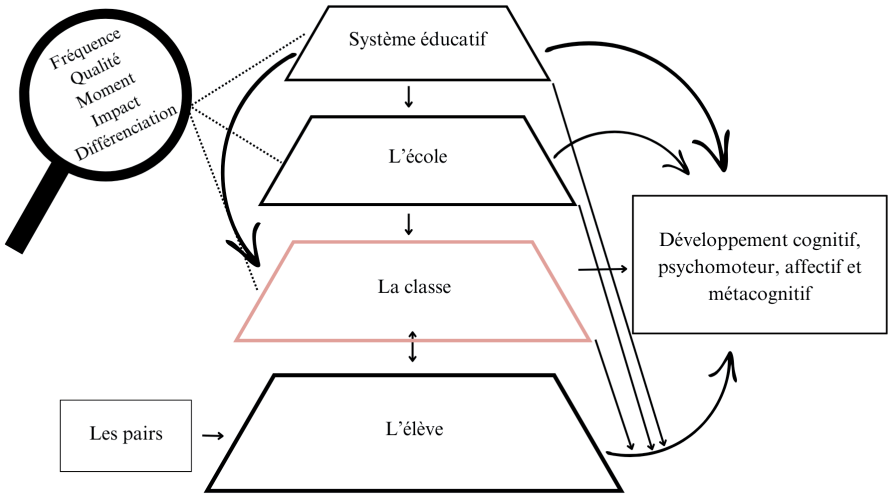
Les fondements de l'approche dynamique

L'AD se situe à mi-chemin entre une approche basée sur les compétences (Brooks et Brooks, 2002) et une approche holistique (Feiman-Nemser, 1990). Elle a été conçue pour opérationnaliser, dans des contextes éducatifs variés, les principes du modèle dynamique en efficacité pédagogique (MDEP) (Creemers et Kyriakides, 2008; Kyriakides et al., 2009; 2021).

Le MDEP reconnaît la complexité des interactions entre le système éducatif, l'école, la classe, l'élève et ses pairs. Il postule que certaines pratiques pédagogiques observables en classe, lorsqu'elles sont mobilisées selon cinq dimensions : qualité, moment opportun, fréquence suffisante, impact et différenciation, sont ce qui peut améliorer le plus durablement la qualité de l'enseignement et soutenir le développement cognitif, psychomoteur, affectif et métacognitif des élèves (voir figure 1).

Figure 1

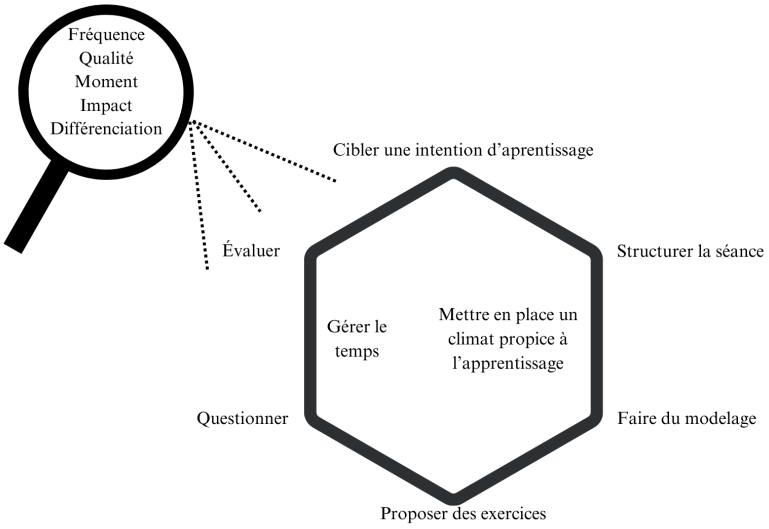
Le modèle dynamique en efficacité pédagogique



Ces pratiques, au nombre de huit, sont les suivantes : cibler une intention d'apprentissage, structurer la séance, faire du modelage, proposer des exercices, questionner, évaluer, gérer le temps et mettre en place un climat de classe propice à l'apprentissage (Kyriakides et al., 2021). Celles-ci sont présentées comme un système intégré non séquentiel où il y a interdépendance des pratiques et activation variable selon les situations d'enseignement. La figure 2, sous forme d'hexagone, sert à représenter cette conception. Ces pratiques sont appuyées par un corpus de recherches sur l'enseignement efficace (Brophy et Good, 1986; Doyle, 1986; Emmer et Stough, 2001; Muijs et al., 2014; Muijs et Reynolds, 2018; Rosenshine et Stevens, 1986) et ancrées dans des courants et des modèles pédagogiques variés (Hulac et Briesch, 2017; Kyriakides et al., 2021).

Figure 2

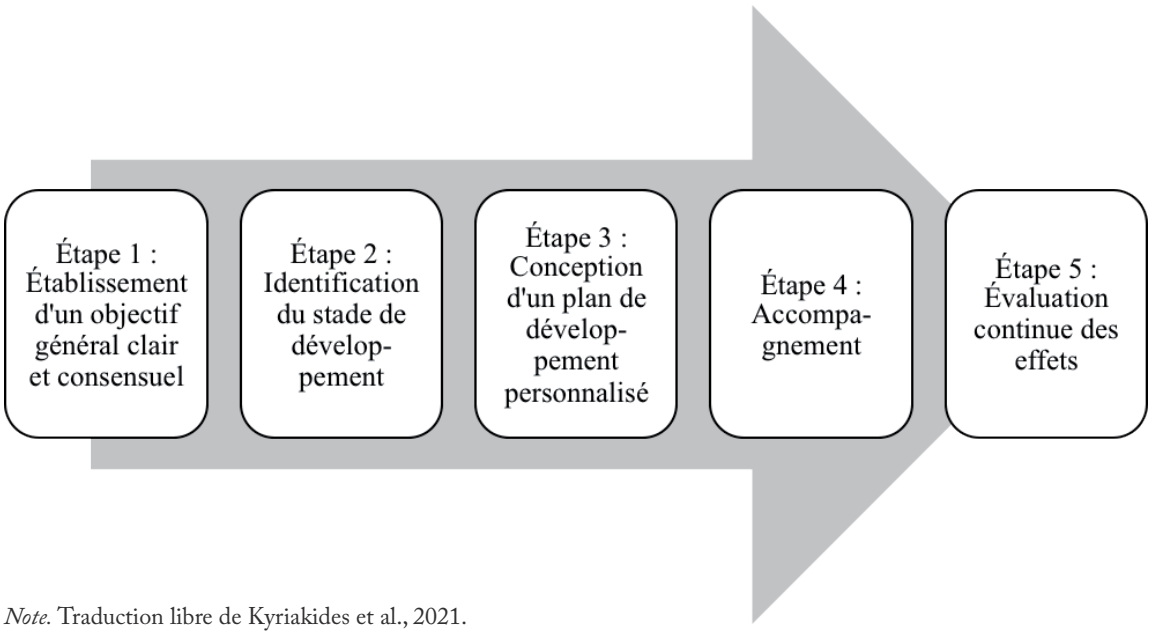
Les pratiques pédagogiques issues du modèle dynamique en efficacité pédagogique



Note. Traduction libre de Kyriakides et al., 2021, p. 63.

L'AD prend donc appui sur le MDEP pour proposer une démarche d'accompagnement chapeautée par une *Advisory and Research Team*, que nous traduisons par équipe-conseil et de recherche (ÉCR). Celle-ci est composée de personnes chercheuses et de personnes praticiennes expérimentées en accompagnement professionnel et en efficacité pédagogique, externes à l'école. L'ÉCR a comme rôle de maintenir un équilibre structurant entre pression et soutien : pression, par la clarification d'objectifs explicites et le suivi rigoureux des progrès; soutien, par l'apport d'expertise, la rétroaction formative et l'accompagnement différencié selon les besoins relevés (Kyriakides et al., 2021). Elle agit comme une instance de médiation et de régulation du processus d'amélioration qui se décline en cinq étapes structurées (voir figure 3).

Figure 3
Cinq étapes de l'approche dynamique



Note. Traduction libre de Kyriakides et al., 2021.

L'accompagnement offert par l'ÉCR débute par 1) l'établissement de l'objectif général de façon claire et consensuelle avec les PE : favoriser l'apprentissage des élèves en misant sur un enseignement de qualité et équitable. Suit une 2) identification du stade de développement de chaque PE. Ces stades sont issus de recherches réalisées auprès de PE du système scolaire dans lequel a lieu l'accompagnement et permettent de décrire la progression de la maîtrise des huit pratiques selon les cinq dimensions (voir Figure 2). Une recherche a été menée par St-Amand et al. (2025) afin de documenter empiriquement la progression des pratiques pédagogiques associées au MDEP et de combler l'absence de repères permettant de situer le développement de ces pratiques dans le contexte québécois. S'appuyant sur des données recueillies auprès de 1287 élèves de 5e secondaire concernant les pratiques enseignantes en mathématiques, les auteurs ont utilisé une modélisation de type Rasch afin d'analyser simultanément le niveau de mise en œuvre des pratiques et leur degré de difficulté. Cette approche a permis d'ordonner les pratiques selon une progression développementale et d'identifier des regroupements de PE présentant des profils similaires de maîtrise. À partir de cette analyse, six stades de développement caractérisant des niveaux différenciés de maîtrise des huit pratiques selon les cinq dimensions du MDEP ont été dégagés (voir tableau 1).

Tableau 1

Stades de développement des personnes enseignantes de 5e secondaire au Québec (St-Amand et al., 2025)

Stades	Pratiques pédagogiques
Stade 1	Fréquence : gestion du temps, séquence, pratique, questionnement, gestion des comportements (climat)
Stade 2	Pratiques du stade 1 et... Fréquence : relation enseignant·e-élèves (climat), évaluation Moment : séquence Qualité : séquence Cible : relation enseignant·e-élèves (climat)
Stade 3	Pratiques des stades 1 et 2 et... Fréquence : relation entre élèves Moment : relation entre élèves, pratique, gestion du temps Qualité : gestion des comportements (climat), évaluation, questionnement Cible : pratique, relation entre élèves, évaluation, séquence, intention Différenciation : gestion des comportements (climat), séquence
Stade 4	Pratiques des stades 1, 2, 3 et... Fréquence : intention, modelage Cible : gestion du temps, relation entre élèves, évaluation, séquence, intention Différenciation : gestion des comportements (climat), séquence Qualité : relation entre élèves (climat), relation entre enseignant·e et élèves
Stade 5	Pratiques des stades 1, 2, 3, 4 et... Qualité : gestion du temps Différenciation : relation entre élèves (climat), relation enseignant·e et élèves (climat), questionnement, pratique Cible : questionnement, modelage, gestion du temps Qualité : pratique, intention, séquence Moment : séquence, évaluation, questionnement, modelage
Stade 6	Pratiques des stades 1, 2, 3, 4, 5 et... Qualité : modelage Différenciation : intention, évaluation, modelage

Pour identifier le stade de développement de chaque PE, une grille d'observation validée scientifiquement est utilisée par les membres de l'ÉCR. Il s'agit d'une grille structurée comportant des descripteurs permettant une analyse quantitative des pratiques efficaces (Creemers et Kyriakides, 2008; Kyriakides et al., 2009). Ce diagnostic initial sert de point d'ancrage au 3) plan de développement personnalisé visant à amener chaque PE à passer au stade de développement suivant. Ce plan est soutenu par un 4) accompagnement régulier offert par l'ÉCR et 5) par une évaluation continue des effets, tant du côté des PE que des élèves.

Cette approche présuppose une posture professionnelle axée sur l'objectivation des pratiques, l'ouverture à la rétroaction constructive et la collaboration entre PE et membres de l'ÉCR. Elle conçoit l'accompagnement professionnel comme un processus structuré, fondé sur l'analyse de données probantes et la progression à travers des stades hiérarchisés (Creemers et Kyriakides, 2008; Kyriakides et al., 2009, 2021). C'est précisément cette structuration forte qui pose la question de sa transférabilité dans un contexte québécois.

L'accompagnement professionnel des personnes enseignantes au Québec

Au Québec, l'accompagnement professionnel est défini comme un processus dynamique, interactif et contextuel, visant à répondre aux défis spécifiques rencontrés par les PE tout au long de leur carrière (Savoie-Zajc, 2010) et à favoriser la réussite des élèves (Gagnon et al., 2011). Il s'inscrit dans une logique de professionnalisation, où la PE est reconnue comme une actrice réflexive de son propre développement (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

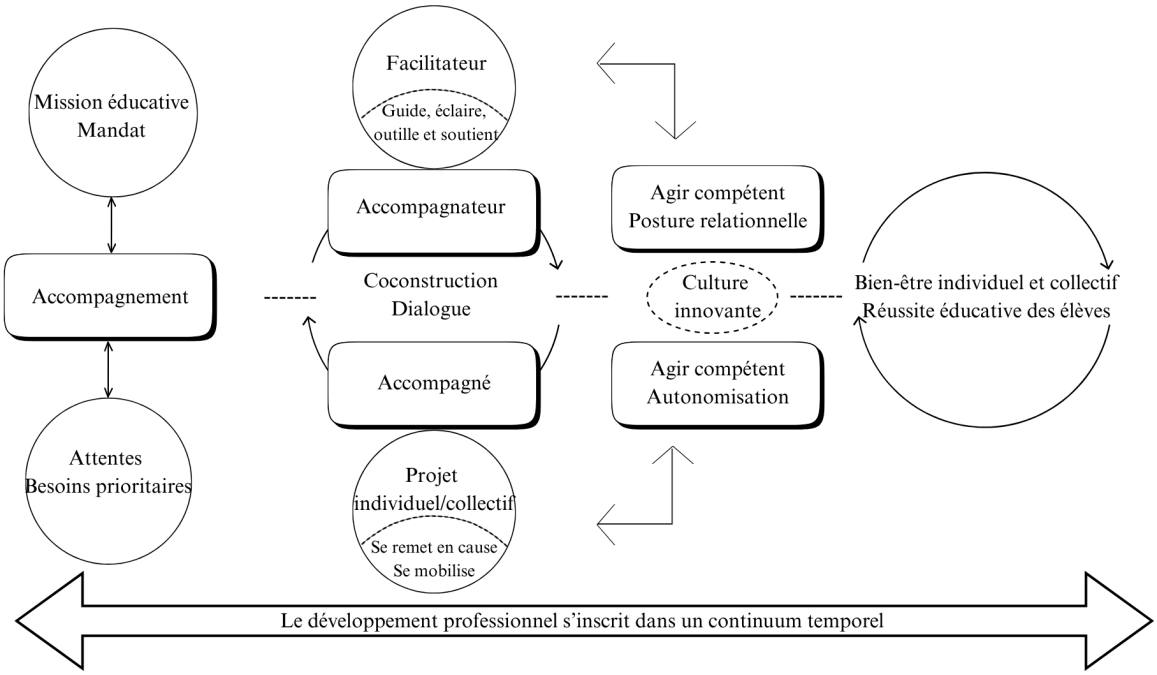
Dans la perspective du développement professionnel continu, l'accompagnement constitue une « voie d'accès prioritaire » (Daigle et al., 2021, p. 76) au développement des pratiques enseignantes, en complémentarité avec d'autres dispositifs de formation continue (formations ponctuelles, communautés d'apprentissage professionnelles, etc.). Il s'ancre dans la prise en compte des besoins réels des PE, de leurs trajectoires identitaires et de leurs conditions de travail, et vise autant l'amélioration des pratiques que le bien-être individuel et collectif (Daigle et al., 2021).

Loin d'un modèle prescriptif ou descendant, l'accompagnement est envisagé comme un espace de dialogue professionnel où les pratiques sont interrogées, partagées et enrichies dans une dynamique collaborative (Bergeron, 2014; Tardif, 2006). Ce dialogue s'appuie sur des postulats forts : la personne accompagnée demeure l'agente principale de son développement, la relation se construit dans la confiance, la confidentialité et le non-jugement, et la réflexion s'ancre dans les situations concrètes de travail (Daigle et al., 2021). L'accompagnement privilégie ainsi une pratique réflexive où les expériences professionnelles sont décrites, analysées et transformées en pistes d'action à réinvestir (Daigle et al., 2021).

La Figure 4 illustre une conceptualisation du processus d'accompagnement en contexte québécois, articulant le mandat confié, les postulats et la posture de l'accompagnateur, la démarche de réflexion sur l'action et les retombées attendues pour la personne accompagnée, la personne accompagnatrice et le milieu (Daigle et al., 2021). Cette conception d'un accompagnement souple, relationnel et ancré dans les situations de travail constitue un point de référence central pour analyser la transférabilité d'un modèle plus structuré comme l'AD.

Figure 4

Processus d'accompagnement (Daigle et al., 2021, p. 80)



L'adaptation d'un modèle éducatif

Adapter un modèle comme l'AD au Québec soulève la question de sa transférabilité. Comme le rappellent Péladeau et al. (2005) et Fullan et Quinn (2016), un modèle jugé « efficace » dans un contexte donné ne l'est pas nécessairement dans un autre sans ajustements structurels, culturels et organisationnels. Dans cette perspective, la compatibilité contextuelle (Desimone, 2009) renvoie à l'alignement sur les valeurs professionnelles dominantes, à la capacité des personnes impliquées à s'approprier le modèle, aux ressources offertes pour son implantation, ainsi qu'au soutien politique et institutionnel.

La tension entre rigueur scientifique et contexte culturel peut se résoudre dans une logique d'hybridation (Amade-Escot et al., 2014), où le modèle initial est ajusté, interprété et redéfini à la lumière des réalités professionnelles du terrain (Bryk et al., 2015). Une telle hybridation suppose une appropriation critique du modèle par les personnes accompagnatrices, une coconstruction des dispositifs d'implantation et une évaluation continue de l'adaptation, portant non seulement sur les effets, mais aussi sur la manière dont le modèle est vécu.

Cette perspective soutient une vision dynamique, située et collaborative, et non simplement technique ou descendante. Dès lors, il devient pertinent d'interroger comment un modèle d'accompagnement plus structuré, comme l'AD, peut être adapté.

Afin d'offrir une vue d'ensemble des logiques respectives de l'AD et de l'accompagnement en contexte québécois, le tableau 2 présente une comparaison synthétique de leurs principes fondamentaux.

Tableau 2

Principes fondamentaux de l'AD et de l'accompagnement professionnel en contexte québécois

Principes	Approche dynamique	Accompagnement professionnel en contexte québécois
Objectif principal	Améliorer les pratiques pédagogiques via un dispositif structuré	Soutenir le développement professionnel dans une logique réflexive et collaborative
Fondements	Recherches longitudinales en efficacité pédagogique (MDEP)	Expérience de terrain, contextes locaux et savoirs d'expérience
Logique d'intervention	Démarche séquencée	Approche souple, inductive, contextualisée
Posture attendue de PE	Responsabilisation, ouverture à la rétroaction, amélioration continue	Réflexivité, autonomie, coconstruction
Niveau de formalisation	Élevé	Faible à moyen
Enjeux de transférabilité	Risque de résistance face à la standardisation ou à une approche perçue comme descendante	Hétérogénéité des milieux, valorisation de l'autonomie et de la flexibilité
Potentiel d'adaptation	Adaptation des outils, redéfinition des rôles d'accompagnement	Approche collaborative et critique du modèle importé

Objectifs

L'objectif général de cette recherche est donc d'adapter l'AD à la réalité de l'accompagnement professionnel de PE du secondaire québécois. Plus précisément, il s'agit :

a. d'analyser les différences perçues par les personnes conseillères pédagogiques entre les principes de l'AD et ceux de l'accompagnement professionnel au Québec;
b. de proposer des adaptations de l'AD au contexte québécois.

Méthodologie

Cette section présente les choix méthodologiques ayant guidé l'adaptation de l'AD. La démarche repose sur une implication soutenue des personnes actrices du milieu, dans une logique de coconstruction des savoirs.

Type de recherche

Le projet s'inscrit dans le **paradigme socioconstructiviste** (Guba et Lincoln, 1994; Lincoln et al., 2024; Vygotsky, 1978). Une démarche de recherche collaborative a été privilégiée, fondée sur un partenariat équitable entre la chercheuse et des personnes conseillères pédagogiques, visant la production de connaissances ancrées dans l'expérience professionnelle (Bednarz, 2013; Desgagné, 2001).

Cette démarche reconnaît la complémentarité entre les savoirs issus de la recherche et de la pratique et cherche à les mettre en dialogue. Elle se distingue par sa volonté d'articuler rigueur scientifique et pertinence pratique en mobilisant une participation active, réflexive et continue des personnes du terrain, considérées comme cochercheures à part entière (Desgagné, 1997). Dans le présent projet, elle a permis de s'approprier et d'adapter l'AD à travers un processus de négociation de sens, de validation croisée et d'ancrage contextuel.

Contrairement à la recherche-action, dont l'objectif principal est la transformation des pratiques (Guay et Prud'homme, 2018), la recherche collaborative adoptée ici vise une coanalyse, une coadaptation et une covalidation de l'AD en fonction des réalités spécifiques du terrain. Ce positionnement méthodologique est cohérent avec l'objectif d'adapter un modèle existant plutôt que de le mettre immédiatement en œuvre. Elle permet ainsi de générer des savoirs transférables tout en respectant la complexité des contextes locaux.

Personnes participantes

L'équipe de personnes conseillères pédagogiques d'un centre de services scolaire (CSS) situé en milieu urbain, ayant assisté à une présentation sur l'AD donnée par la chercheuse principale, a manifesté le souhait d'être accompagnée par cette dernière afin de réfléchir collectivement aux adaptations possibles de l'AD dans le but d'offrir un accompagnement plus structuré axé sur les pratiques efficaces aux PE du secondaire. Dans une perspective de recherche qualitative visant une compréhension fine plutôt qu'une représentativité statistique, cinq personnes conseillères pédagogiques (CP) ont été sélectionnées par échantillonnage intentionnel (Savoie-Zajc, 2007) conjointement par la directrice des ressources éducatives du CSS et la chercheuse principale. Ce nombre restreint a été retenu afin de constituer un groupe de travail permettant des échanges soutenus, une réflexion collective approfondie et un suivi étroit du processus d'adaptation. Les critères de sélection incluaient une expérience en accompagnement professionnel et en enseignement au secondaire, une connaissance fine des réalités scolaires québécoises et un intérêt manifeste pour une démarche collaborative de réflexion à propos de l'AD. La diversité des champs disciplinaires représentés visait à favoriser une pluralité de points de vue. Le tableau 3 rend compte des caractéristiques des personnes participantes.

Tableau 3
Caractéristiques des personnes participantes

	Années d'expérience en enseignement au secondaire au Québec	Années d'expérience en conseillance pédagogique au Québec	Discipline
CP1	24	1	Univers social
CP2	25	1	Anglais langue seconde
CP3	13	1	Adaptation scolaire et orthopédagogie
CP4	30	3	Insertion professionnelle
CP5	7	2	Mathématiques, sciences et technologies, et pédagonumérique
Chercheuse principale	10	9	Français

Instrumentation

En recherche collaborative, les instruments de collecte de données sont choisis pour soutenir la coconstruction de sens entre la chercheuse et les personnes praticiennes (Desgagné, 2001). Trois instruments ont été utilisés pour chacun des objectifs spécifiques : les groupes de discussion (GD), le matériel écrit (MÉ) et le journal de la chercheuse (J).

Les groupes de discussion favorisent la réflexivité individuelle et collective, le croisement des perspectives, la coanalyse des objets étudiés et la validation croisée des interprétations (Guillemette, 2014). Des enregistrements audios ont été réalisés, des notes de terrain détaillées ont été prises durant les rencontres et une synthèse de chaque rencontre a été effectuée. Le matériel écrit se veut une trace concrète du processus d'adaptation qui nourrit la coconstruction des savoirs (Savoie-Zajc, 2018); il inclut des annotations sur les textes lus et sur les outils de collecte de données de l'AD. Le journal de la chercheuse soutient une posture réflexive constante, documentant le cheminement, les tensions, les ajustements méthodologiques et les décisions prises (Baribeau, 2005).

Déroulement

La démarche s'est déployée en sept rencontres d'une durée moyenne de trois heures, étalées sur sept mois. Chaque rencontre visait à approfondir la compréhension de l'AD et à discuter collectivement des adaptations possibles. Entre les rencontres, des tâches réflexives ou analytiques étaient proposées pour faire progresser la démarche (voir tableau 4).

Tableau 4
Calendrier des rencontres collectives

Date	Tâches	Participant·es (n = 6)
Décembre 2024	Présentation de l'AD par la chercheuse. Proposition de lectures.	6
Janvier 2025	Exploration collective des composantes de l'AD. Échanges sur les différences entre les principes du modèle et la réalité des écoles.	5
Février 2025	Lecture et critique collaborative du questionnaire aux élèves.	6
Mars 2025	Formulation de propositions concrètes d'adaptation.	5
Avril 2025	Formulation de propositions concrètes d'adaptation.	5
Mai 2025	Ajustements consensuels.	6
Juin 2025	Bilan collectif du processus.	5

Analyse

L'analyse des données a été conduite à partir du cadre théorique de l'AD, dont les cinq étapes ont servi de repères structurants pour relever les différences et déterminer les adaptations possibles. Elle s'inscrit dans une démarche semi-inductive inspirée de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021), permettant à la fois de mobiliser des catégories théoriques *a priori* et de faire émerger des dimensions nouvelles à partir des données. Conformément aux principes de la recherche collaborative, l'analyse a intégré une coconstruction interprétative (Desgagné, 2001; Guillemette, 2014). Elle s'est déroulée en deux temps : un premier cycle d'analyses menées par la chercheuse, suivi d'un second cycle collectif de validation et d'enrichissement avec les personnes participantes.

Ce va-et-vient méthodique entre les données, la posture réflexive de la chercheuse et les apports du groupe a permis de réduire les biais interprétatifs, de contextualiser les résultats et d'assurer une rigueur interprétative fondée sur la pluralité des voix (Lincoln et Guba, 1985).

Résultats

Les différences perçues et les adaptations proposées par l'équipe collaborative, tant pour l'AD dans son ensemble que pour chacune de ses étapes, sont présentées dans les lignes qui suivent.

Vue d'ensemble de l'AD

Différences. L'équipe a perçu la structure d'accompagnement de l'AD comme plus normative et descendante que les pratiques valorisées au Québec. Son caractère linéaire et centralisé apparaît peu compatible avec l'autonomie professionnelle et les approches collaboratives mises en place dans les écoles. « On sent que l'AD est une grosse machine bien rodée soutenue par les décideurs et dirigée par l'ÉCR. Il faut qu'on la ramène à notre réalité. » (CP4-GD)

Adaptations. L'équipe a recommandé une posture d'accompagnement plus flexible, fondée sur le volontarisme, la coconstruction entre pairs et la réflexivité partagée, en conservant la démarche en cinq étapes comme balise à l'accompagnement professionnel.

Cinq étapes de l'AD

Étape 1 : établissement d'un objectif général clair et consensuel

Différences. Dans l'AD, l'étape 1 prévoit la présentation d'un objectif général d'accompagnement centré sur un enseignement de qualité et équitable. En contexte québécois, ce cadrage peut servir d'appui pour expliciter une finalité déjà largement partagée dans les milieux plutôt que d'être perçue comme une prescription. CP1 (GD) fait une mise en garde : ce cadrage « pourrait être perçu comme une forme d'imposition, engendrer une forme de pression évaluative ou de conformité, ce qui peut faire réagir les enseignants. »

Adaptations. Pour tirer profit de ce potentiel, l'équipe collaborative a proposé de repenser cette étape dans une logique de coconstruction. L'objectif général serait élaboré à partir d'échanges sur l'enseignement de qualité et équitable, sur les contextes d'enseignement et sur ses buts comme PE. Il deviendrait ainsi un point de départ souple, reflétant les enjeux réels vécus dans les milieux tout en respectant l'autonomie des personnes accompagnées et « pourrait être ajusté en cours de route » (CP5-GD), dans une logique itérative, mieux alignée sur des dynamiques professionnelles en transformation.

Étape 2 : identification du stade de développement

Différences. L'AD propose d'identifier le stade de développement de la PE à partir de nombreuses observations analysées quantitativement. Cette démarche a suscité un inconfort chez les personnes participantes, les ressources et la culture institutionnelle ne permettant pas de traiter ce type de données aisément : « Nous n'avons pas le temps, ni les compétences, ni les outils [...]. » (CP3-GD)

La catégorisation linéaire en stades de développement a également été remise en question quant à sa capacité à refléter des parcours complexes, non linéaires, marqués par des allers-retours, des reconfigurations et des résistances : « On n'évolue pas en ligne droite. Parfois, on revient en arrière, ou on prend un détour, et ça fait aussi partie du développement professionnel. » (CP3-GD)

La posture d'expert attribuée à la personne accompagnatrice, chargée de situer la PE dans un stade, a aussi soulevé des préoccupations quant au risque de déséquilibre dans la relation et à une réduction de la PE à un niveau à atteindre plutôt qu'à une professionnelle en réflexion.

Adaptations. L'équipe a proposé de reconfigurer cette étape dans une visée davantage mixte (quantitative et qualitative), dialogique et cointerprétative. Plutôt que d'identifier le stade grâce à des observations quantitatives, elle a soumis l'idée d'adapter un questionnaire d'autoperception des pratiques pédagogiques efficaces développé par Dierendonck (2023) pour permettre aux PE de déterminer où elles en sont dans le développement de leurs pratiques. Consciente des biais inhérents à l'autoperception, l'équipe a proposé de multiplier les points de vue sur ce qui se passe en classe en faisant passer un questionnaire aux élèves, en cohérence avec celui des PE. Comme les élèves sont les témoins directs et continus des pratiques en classe, « ils pourront nous informer de leur expérience. » (CP5-GD) Les résultats seraient comptabilisés par les personnes conseillères pédagogiques dans un document créé à cet effet. Lors d'une rencontre entre personnes conseillères pédagogiques et la PE, l'analyse des résultats de ces deux questionnaires servirait de point de départ à une discussion, les résultats étant considérés comme des leviers plutôt que des vérités, dans l'objectif de susciter des prises de conscience et de mener à la présentation des six stades de développement, utilisés comme des repères souples. « On ne leur donnera pas un score. On va discuter ensemble, nommer ce qu'ils vivent en classe, puis réfléchir à partir de là. » (CP2-GD)

La posture de la personne accompagnatrice est ainsi repensée : elle n'agit plus comme experte évaluatrice, mais comme facilitatrice du sens, mobilisant les outils comme leviers de dialogue. Cette posture permet de reconnaître zones de confort, défis et intentions d'évolution dans leur complexité et soutient une vision souple du développement professionnel, où les apports structurants de l'AD viennent renforcer plutôt que remplacer les pratiques d'accompagnement déjà en place au Québec.

Étape 3 : plan de développement personnalisé

Différences. Dans l'AD, l'étape 3 vise à définir des objectifs alignés sur les pratiques et dimensions du MDEP et à planifier des actions concrètes d'amélioration selon les stades de développement. Les personnes participantes craignent que ce format, fortement structuré par des indicateurs, rigidifie l'accompagnement et enferme la PE dans une logique de performance mesurable, au détriment d'une réflexion ouverte et contextualisée. Elles jugent aussi que le lien direct entre stade de développement et actions attendues reflète mal la complexité des situations professionnelles et tend à minimiser l'influence des motivations personnelles, des priorités locales et des tensions institutionnelles sur la capacité à engager un changement durable.

Adaptations. L'équipe propose donc un processus « souple, évolutif et centré sur la pratique réflexive » (CP4-GD). Plutôt qu'un plan prescriptif fondé sur un diagnostic initial, les objectifs seraient coconstruits à la fin de chaque rencontre d'accompagnement, en fonction de l'analyse des questionnaires, des intérêts, des préoccupations et du contexte de chaque PE. Cette approche favoriserait l'exploration, l'ajustement continu et la reconnaissance des défis vécus comme leviers de développement. Des outils d'autoréflexion, des présentations ciblées et des échanges entre pairs pourraient soutenir la formulation d'objectifs significatifs, ancrés dans la pratique réelle et alignés sur les pratiques pédagogiques de qualité et d'équité du MDEP. Le développement professionnel serait envisagé comme un processus cyclique, non hiérarchisé, marqué par des détours, résistances et approfondissements, où la rigueur méthodologique servirait d'appui à la réflexivité plutôt que de la contraindre.

Étape 4 : accompagnement régulier offert par l'ÉCR

Différences. Dans l'AD, l'accompagnement met l'accent sur la mise en œuvre du plan de développement et l'atteinte d'objectifs définis. Les personnes participantes à la recherche émettent des réserves devant une telle structuration jugée potentiellement prescriptive, orientée vers la conformité plutôt que vers la valorisation de l'initiative professionnelle. La temporalité linéaire et balisée de l'AD est aussi interrogée : les PE travaillent dans des contextes marqués par l'imprévisibilité et la variabilité des charges. Une mise en œuvre rigide risque de freiner l'expérimentation et la prise d'initiatives : « C'est sûr qu'avoir un plan clair peut rassurer, mais si on suit les étapes de façon trop rigide, on risque de perdre ce qui fait la richesse de l'accompagnement : l'écoute, l'adaptation, le respect du rythme et des priorités de chaque PE. » (CP1, GD)

Enfin, la chercheuse souligne l'importance de « reconnaître émotions, résistances ou apprentissages inattendus lors des changements pédagogiques » (J). Cette préoccupation rejoint celles des personnes participantes, qui jugent que cette étape laisse peu de place à ces dimensions subjectives, alors même que les ajustements en cours de route et la réflexion critique sont des essentiels à une réelle appropriation professionnelle.

Adaptations. L'accompagnement est donc repensé pour que le plan de développement devienne un document vivant, ajustable selon les besoins, permettant de documenter plus finement les apprentissages et ajustements déjà travaillés dans ces dispositifs. Il devient un outil de réflexivité plutôt qu'un instrument de contrôle. « Ça va aider à voir l'évolution et permettre de réfléchir ensemble. » (CP1-GD)

La personne accompagnatrice agira comme catalyseur de réflexion plutôt que comme évaluatrice du progrès, tout en s'arrimant à un suivi plus explicite et continu. L'accent sera mis sur la coconstruction continue, l'écoute des perceptions, tensions et résistances, et la reconnaissance des dynamiques humaines du changement.

Étape 5 : une évaluation continue des effets

Différences. L'étape finale de l'AD prévoit une évaluation des effets du plan de développement sur les pratiques enseignantes et sur les apprentissages des élèves, ce qui rejoint la préoccupation québécoise d'arrimer accompagnement et réussite. Cette visée a toutefois suscité des réserves quant à la possibilité d'isoler l'effet d'un changement pédagogique dans un contexte où de multiples facteurs influencent la réussite scolaire : « C'est sûr qu'on veut savoir si ce que les enseignants changent en classe aide vraiment les élèves, mais entre les groupes, les horaires, les examens et tout le reste, c'est difficile de dire que c'est uniquement l'accompagnement qui explique les résultats. » (CP5-GD)

Les modalités d'évaluation proposées dans l'AD, centrées sur des indicateurs quantitatifs (résultats d'élèves, grilles d'observation, autoévaluations chiffrées), semblent limitées pour saisir la richesse, la subtilité et la progression réelle du développement professionnel. Les personnes participantes en reconnaissent toutefois l'intérêt lorsqu'elles sont combinées à des approches déjà privilégiées au Québec, où récit, jugement professionnel et analyse qualitative occupent une place importante. Enfin, le risque de confusion entre accompagnement et reddition de comptes est soulevé. Pour que l'AD puisse bonifier les pratiques existantes, une distinction nette entre évaluation centrée sur le développement et évaluation administrative paraît nécessaire.

Adaptations. Afin de préserver l'esprit de coapprentissage et de respect mutuel, l'évaluation est reconceptualisée comme une occasion de retour réflexif collectif sur les transformations engagées, plutôt que comme une mesure standardisée de performance. La notion de réussite est élargie : elle ne se limite plus à l'atteinte des objectifs initiaux, mais inclut les progrès perçus par les PE et les avancées non planifiées mais significatives. Les personnes participantes suggèrent de valoriser les traces quantitatives et qualitatives de changement chez les élèves, mais surtout les traces qualitatives chez les PE puisque la culture de données quantitatives est peu implantée. Observations et conversations viendraient expliquer les résultats des élèves tandis que journaux de bord, récits d'expérience, exemples concrets de modification de pratiques ou témoignages spontanés complèteraient le questionnaire aux élèves et le questionnaire d'autoperception quant à l'évolution des PE. Ces données rendraient visibles les apprentissages scolaires et professionnels, même lorsqu'ils sont subtils, progressifs ou non linéaires.

L'évaluation serait ainsi repensée comme un processus coconstruit, fondé sur des critères définis par les PE, en lien avec leur intention initiale. Il ne s'agirait pas uniquement d'atteindre un résultat prédéterminé, mais également de donner sens au parcours réalisé. Enfin, des dispositifs collectifs de régulation (retours en groupe, analyses de situations, discussions critiques, etc.) seraient proposés pour nourrir une culture d'évaluation formative et reconnaître les avancées professionnelles, ce qui bonifierait la structuration rigoureuse de l'AD. Le tableau 5 reprend les cinq étapes de l'AD et met en parallèle l'approche originale et l'adaptation proposée par l'équipe de recherche.

Tableau 5

Comparaison entre l'approche dynamique et son adaptation au contexte québécois

Étape	Approche dynamique	Adaptation
Établissement d'un objectif général	Proposé par la personne accompagnatrice, centré sur l'amélioration de l'enseignement selon les dimensions du MDEP.	Coconstruit à partir des préoccupations professionnelles exprimées par les PE et de leur contexte d'enseignement.
Identification du stade de développement	Grille d'observation analysée quantitativement pour positionner la PE sur un continuum.	Données mixtes (questionnaire d'autoperception et questionnaire aux élèves) interprétées conjointement permettant d'orienter l'accompagnement et servant de point d'ancrage à des échanges réflexifs.
Élaboration du plan de développement personnalisé	Plan structuré autour d'objectifs spécifiques à atteindre, en lien avec le stade de développement identifié.	Plan évolutif, élaboré en collaboration avec la PE.
Mise en œuvre du plan de développement	Mise en œuvre structurée et orientée vers l'atteinte des objectifs fixés.	Démarche soutenant la réflexivité, l'ajustement en continu et la reconnaissance des apprentissages.
Évaluation de l'impact	Mesure de l'impact sur les pratiques et les apprentissages des élèves à partir de critères quantitatifs (résultats d'élèves, grille d'observation, etc.).	Évaluation qualitative et quantitative : récits de pratique, résultats des élèves, etc.

Discussion

La tension formulée dans la problématique entre le besoin de dispositifs d'accompagnement arrimés à des modèles empiriques pour soutenir l'accompagnement de PE au secondaire au Québec et la crainte d'une standardisation peu compatible avec les valeurs professionnelles locales est revisitée grâce aux résultats de la recherche. Trois contributions principales s'en dégagent : la mise en évidence d'une hybridation contextualisée de l'AD, la reconfiguration du rôle de la personne accompagnatrice et la proposition d'un usage de l'AD comme levier de professionnalisation dans une perspective de développement professionnel continu.

Une hybridation contextualisée

Comme démontré, l'AD repose sur une logique fortement structurée d'objectivation des pratiques et de suivi de la performance, issue du MDEP (Creemers et Kyriakides, 2008; Kyriakides et al., 2009, 2021). La culture d'accompagnement québécoise, elle, est centrée sur la reconnaissance des savoirs d'expérience, la coconstruction et le pouvoir d'agir des PE (Tardif et Lessard, 1999). Cette réalité cause un enjeu d'adaptation qui avait été soulevé dans le cadre théorique : l'efficacité d'un modèle ne garantit pas sa pertinence dans un autre contexte sans ajustements structurels, culturels et organisationnels (Fullan et Quinn, 2016; Péladeau et al., 2005).

Les personnes participantes ont donc proposé une adaptation du niveau de structuration et de systématicité de l'AD afin qu'elle constitue une réponse au constat d'un accompagnement souvent ponctuel, hétérogène et peu arrimé à des cadres théoriques (Bryk et al., 2015; Daigle et al., 2021; Kennedy, 2016; Kyriakides et Panayiotou, 2023; Richard et al., 2017; Scheerens, 2013, 2016). Les adaptations proposées relèvent ainsi d'une hybridation contextualisée au sens des travaux sur la compatibilité contextuelle et l'hybridation des modèles (Amade-Escot et al., 2014; Desimone, 2009; Fullan et Quinn, 2016; Péladeau et al., 2005) : les outils de l'AD sont redéfinis, assouplis et ancrés dans les réalités de terrain de manière à rehausser la structuration sans affaiblir la dimension expérientielle et collaborative (Amade-Escot et al., 2014). Concrètement, l'objectif général est transformé en intention coconstruite à partir des préoccupations des PE; le diagnostic du stade de développement devient un processus mixte et dialogique, où questionnaire d'autoperception et questionnaire aux élèves servent de leviers de discussion plutôt que de verdicts; le plan de développement est conçu comme un document vivant, évolutif et réflexif; enfin, l'évaluation est repensée dans une visée formative, combinant indicateurs et récits de pratique. L'AD apparaît ainsi moins comme une recette à appliquer que comme un cadre structurant appropriable.

Redéfinir les rôles dans l'accompagnement

La reconfiguration du rôle de la personne accompagnatrice constitue un deuxième apport majeur de la recherche. Dans la version initiale de l'AD, la personne accompagnatrice adopte une posture d'experte évaluatrice chargée de situer la PE dans un stade à partir de données d'observation quantitatives (Kyriakides et al., 2021), ce qui a soulevé chez les personnes participantes des inquiétudes quant au risque de déséquilibre relationnel et de réduction du développement professionnel à une progression linéaire.

Ces dernières privilégient plutôt une posture de facilitation et de coapprentissage, où l'interprétation des données se fait en dialogue et où les tensions, résistances et émotions liées au changement sont reconnues comme partie prenante du processus d'appropriation (Tardif et Lessard, 1999).

Cette évolution répond directement aux tensions relevées dans la problématique entre, d'une part, la nécessité de baliser davantage l'accompagnement pour soutenir la qualité et la continuité des pratiques et, d'autre part, la volonté de préserver une culture fondée sur l'autonomie, la confiance et la reconnaissance des savoirs d'expérience. Elle montre qu'une objectivation des pratiques, lorsqu'elle est utilisée comme support à la réflexion partagée plutôt que comme outil de contrôle, peut contribuer au pouvoir d'agir des PE et non le restreindre (Daigle et al., 2021; Gagnon et al., 2011; Savoie-Zajc, 2010). En ce sens, la recherche enrichit les conceptions de l'accompagnement en articulant rigueur méthodologique et professionnalisation, dans une perspective où la personne accompagnée demeure actrice principale de son développement.

L'AD comme levier de professionnalisation

Un troisième apport concerne l'usage de l'AD comme levier de professionnalisation plutôt que comme simple dispositif de mesure de l'efficacité. Les personnes participantes reconnaissent que la structure de l'AD (pratiques pédagogiques ciblées, stades de développement, outils de collecte de données, suivi planifié) offre un outillage précieux pour documenter les pratiques efficaces, à condition que ces outils soient flexibles, contextualisés et qu'ils servent le développement professionnel. Cette perspective rejoint les travaux qui envisagent le développement professionnel comme un processus continu, documenté et partagé, plutôt que comme une succession d'initiatives isolées (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Kennedy, 2016; Muijs et al., 2014; Scheerens, 2013, 2016).

L'étude montre ainsi qu'un modèle issu de la recherche sur l'efficacité pédagogique peut soutenir la professionnalisation des pratiques d'accompagnement dans des contextes qui valorisent la réflexivité et l'autonomie, à condition de faire l'objet d'une appropriation critique et d'une coadaptation avec les personnes praticiennes.

Conclusion

En conclusion, la recherche met en lumière l'intérêt d'une démarche collaborative pour adapter un modèle importé à un contexte local (Bednarz, 2013; Desgagné, 1997, 2001; Guillemette, 2014). L'implication de cinq personnes conseillères pédagogiques dans l'analyse des différences et la coélaboration des adaptations a permis de produire une hybridation à la fois rigoureuse et acceptable pour le milieu. Cette proximité avec le terrain constitue une force, mais elle limite la portée généralisable des résultats, qui reposent sur un seul CSS, un petit nombre de personnes participantes et l'absence d'expérimentation systématique auprès des PE. Les résultats ont donc une transférabilité d'abord conceptuelle, en proposant des principes d'hybridation et de posture d'accompagnement, plutôt qu'une transférabilité opérationnelle immédiate (Conseil supérieur de l'éducation, 2021; Fullan et Quinn, 2016).

Ces limites ouvrent des perspectives de recherche qui prolongent la problématique initiale. Un premier chantier consisterait à documenter la mise en œuvre de ce modèle hybride dans différents milieux, afin d'en analyser les conditions d'appropriation, les tensions rencontrées et les ajustements nécessaires.

Un second chantier pourrait porter sur l'étude des effets de cet accompagnement contextualisé sur le développement professionnel des PE et sur les apprentissages des élèves, en comparant, par exemple, l'AD dans sa forme initiale et l'AD adaptée. Ces travaux contribueraient à mieux comprendre comment arrimer, dans des systèmes valorisant la réflexivité et l'autonomie, des dispositifs d'accompagnement à la fois empiriquement fondés et sensibles aux contextes.

Références

Amade-Escot, C., Leutenegger, F. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2014). Du comparatisme entre recherche et formation didactiques : mises en perspective. Dans F. Leutenegger, C. Amade-Escot et M.-L. Schubauer-Leoni (dir.,), *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants* (p. 179-196), Presses universitaires de Franche-Comté. 10.4000/books.pufc.10192

Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, hors série*(2), 98-114. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf

Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (p. 13-29). L'Harmattan. https://doi.org/10.3917/har.barry.2013.01

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation.* Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières. https://archipel.uqam.ca/7022/

Bryk, S. A., Gomez, L. M., Grunow, A. et LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's school can get better at getting better.* Harvard Education Press. https://www.education.pitt.edu/wp-content/uploads/2024/04/LearningToImprove_2015.pdf

Brooks, J. G. et Brooks, M. G. (2002). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms.* ASCD.

Brophy, J. et Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans M. C. Wittrock (dir)., *Handbook of research on teaching* (3e éd., p. 328-375). MacMillan.

Charalambous, C. et Praetorius, A.-K. (2023). Theorizing teaching: Synthesizing expert opinion to identify the next steps. Dans C. Charalambous et A.-K. Praetorius (dir), *Theorizing teaching: Current status and open issues* (p. 325-353). *S*pringer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4

Cohen, D. K. et Hill, H. C. (2001). *Learning policy: When state education reform works*. Yale University Press. https://doi.org/10.12987/yale/9780300089479.001.0001

Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Revenir à la normale ? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19 : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021*. Le Conseil. cse.gouv.qc.ca+9cse.gouv.qc.ca+9cse.gouv.qc.ca+9

Creemers, B. P. M. et Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203939185

Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J.-A., Gagnon, C., Larivière-Durocher, G. (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 76-106). Presses de l'Université du Québec. https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-professionnel-milieu-educatif-3271.html

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), 371-393. https://doi.org/10.7202/031921ar

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Presses de l'Université Laval.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Dierendonck, C. (2023). Measuring the classroom level of the Dynamic Model of Educational Effectiveness through teacher self-report: Development and validation of a new instrument. *Frontiers in Education.* https://colab.ws/articles/10.3389%2Ffeduc.2023.1281431

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., p. 392-431). Macmillan.

Emmer, E. T. et Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

Feiman-Nemser, S. (1990). Conceptual orientations in teacher education. Dans R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 212-233). Macmillan.

Fullan, M. et Quinn, J. (2016). *La cohérence : Mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire, 17*(1), 117-146. 10.7202/1005234ar

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd., p. 235-268). Les Presses de l'Université de Montréal.

Guba, E. G., et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). Sage Publications.

Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire.* Presses Académiques Francophones. https://www.abebooks.com/9783838143637/gestion-différenciée-l'activité-éducative-milieu-3838143639/plp

Hulac, D. M. et Briesch, A. M. (2017). *Evidence-based strategies for effective classroom management.* Guilford Press.

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research, 86*(4), 945-980. https://doi.org/10.3102/0034654315626800

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. et Antoniou, P. (2009). Teacher behavior and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.001

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Panayiotou, A. et Charalambous, E. (2021). *Quality and equity in education. Revisiting theory and research on educational effectiveness and improvement.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203732250

Kyriakides, L. et Panayiotou, A. (2023). Using educational effectiveness research for promoting quality of teaching: The dynamic approach to teacher and school improvement. Dans R. Maulana, M. Helms-Lorenz et R. M. Klassen (dir.), *Effective teaching around the world. Theoretical, empirical, methodological and practical insights* (p. 7-27). Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-31678-4

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2024). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. Dans Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D. et Cannella, G. S. (dir.), *Handbook of qualitative research* (6e éd., p. 181-220). Sage.

Moldoveanu, M., Dubé, F. et Dufour, F. (2014). *L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière.* Rapport de recherche Programme Actions concertées. FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_moldoveanumirela_resume_eleves-risque.pdf

Muijs, D. et Reynolds, D. (2018). *Effective teaching: Evidence and practice* (4e éd.). Sage.

Muijs, D., Kyriakides, L., Van Der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. et Earl, L. (2014). State of the art–teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 231-256. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin. https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019?lang=fr.

Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : Quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 187-209. https://doi.org/10.7202/012364ar

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et S. Bissonnette. (2017). *Quels sont les modèles de formation les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse de connaissances.* Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Programme Actions concertées. Université TÉLUQ. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_richard.m_rapport_lecture-ecriture.pdf.pdf

Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., p. 376-391). Macmillan.

Sánchez-Cabrero, R., Estrada-Chichón, J. L., Abad-Mancheño, A. et Mañoso-Pacheco, L. (2021). Models on teaching effectiveness in current scientific literature. *Education Sciences, 11*(8), 409. https://doi.org/10.3390/educsci11080409

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives, hors série*(5), 99-111. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation, e-293*, 9-20. http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd., p. 191-218). Les Presses de l'Université de Montréal.

Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(1), 1-38. https://doi.org/10.1080/09243453.2012.691100

Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base.* Springer. 10.1007/978-94-017-7459-8

St-Amand, J., Antoniou, P., De Grandpré, M. et Michaelidou, V. (2025). Stage-based professional development needs of Canadian high school teachers: Insights from the dynamic model of educational effectiveness. *Studies in Educational Evaluation, 87*, https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101512

Tardif, M. (2006). *L'évaluation des compétences.* Chenelière.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval. https://classiques.uqam.ca/contemporains/Lessard_Claude/Travail_enseignant_au_quotidien/le-travail-enseignant-au-quotidien.pdf

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

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Pour citer cet article

De Grandpré, M. et St-Amand, J. (2026). Adapter l'approche dynamique pour l'accompagnement professionnel de personnes enseignantes au Québec : entre rigueur scientifique et contextualisation pédagogique. *Formation et profession, 34*(1), 1-20. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2026.1034