

L'AGENTIVITÉ DE PERSONNES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES DANS UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE EN RÉSEAU

MICHELLE DESCHÈNES et SÉVERINE PARENT *Université du Québec à Rimouski*

RÉSUMÉ. Les personnes conseillères pédagogiques (CP) jouent le rôle d'agents de changement dans leur milieu et assurent leur développement professionnel, par exemple en participant à des communautés de pratique, notamment en réseau. Dans cette étude de cas multiples, nous avons documenté les manifestations d'agentivité de membres d'une telle communauté dans laquelle sont impliquées des personnes CP de différents établissements scolaires. L'analyse qualitative des entretiens et des documents utilisés et produits par la communauté a permis de noter similitudes entre les cas, dont une collaboration ancrée à la fois dans la culture des membres et dans leur milieu, ainsi qu'une symétrie dans l'agentivité par procuration. La résistance occupe peu d'espace dans la communauté étudiée, qui est tournée vers la recherche de solutions.

THE AGENCY OF PEDAGOGICAL CONSULTANTS IN A NETWORKED COMMUNITY OF PRACTICE

ABSTRACT. Pedagogical consultants (PCs) act as agents of change within their professional environments, actively pursuing their own development through engagement in communities of practice, particularly within inter-institutional networks. This article examines the exercise of agency among members of such a community, composed of PCs from various educational institutions. A qualitative analysis of interviews and community-related documents—both used and produced—reveals several commonalities across the cases. These include a collaborative dynamic grounded in both members' professional culture and their institutional contexts, as well as a form of symmetrical proxy agency, whereby each member's agency is supported and reinforced by the others. Instances of resistance were marginal, as the community was primarily oriented toward collaborative problem-solving and the pursuit of constructive solutions.

Dans la dernière décennie, l'agentivité des personnes enseignantes a été de plus en plus documentée (Deschênes et Parent, 2022). On trouve, dans la littérature scientifique, des articles portant sur l'agentivité du personnel enseignant au cœur de son travail fait avec et pour les élèves, comme la planification et la mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage, souvent en lien avec une réforme curriculaire (p. ex. Balgopal, 2020; Jenkins, 2020). On trouve aussi plusieurs écrits dans lesquels des liens sont faits entre l'agentivité du personnel enseignant et le développement professionnel. Par exemple, Impedovo (2020) a étudié l'agentivité visant la transformation des pratiques professionnelles individuelles et collectives; il estime qu'une « attitude plus agentive pourrait être un levier d'introduction de l'innovation dans l'éducation » (p. 215).

Toutefois, peu de recherches ont porté plus précisément sur l'agentivité du personnel enseignant dans un contexte de communauté. On trouve, entre autres, les travaux de Butler et al. (2015), qui ont porté sur les communautés d'enquête (*« community of inquiry »*) et dont les résultats suggèrent que la majorité des membres ont perçu une augmentation de leur efficacité à la suite de leur engagement dans la communauté. Philpott et Oates (2017) ont, quant à eux, étudié l'agentivité de personnes enseignantes impliquées dans une communauté d'apprentissage professionnelle et ont suggéré que le fait de passer plus de temps à travailler en collaboration avec des personnes facilitatrices informées des pratiques d'apprentissage collaboratif peut renforcer l'autonomie du personnel enseignant à long terme. Ces personnes facilitatrices occupent souvent un poste en conseil pédagogique (CP) et la plupart d'entre elles ont été auparavant enseigné pendant plusieurs années (Draelants, 2007). C'est pourquoi, dans cet article, nous proposons d'examiner en profondeur l'agentivité de CP de différents établissements scolaires impliqués dans une communauté de pratique en réseau, considérée ici comme un groupe d'individus partageant un intérêt, un ensemble de problèmes ou une passion pour un sujet donné (Wenger et al., 2002).

CADRE THÉORIQUE

Dans une revue systématique de la littérature que nous avons menée (Deschênes et Parent, 2022), nous avons proposé une définition de l'agentivité s'intéressant aux actions et à leur contexte. L'agentivité du personnel scolaire regroupe l'ensemble des actions intentionnelles orientées vers un objectif et visant à améliorer une situation; ces actions tiennent compte du contexte (social, culturel et historique) dans lequel les membres du personnel scolaire exercent leur profession. L'intention qui

guide les actions renvoie à la perspective de Bandura (2001), qui ajoute à l'intention les caractéristiques d'anticipation, d'autorégulation et de réflexion.

L'aspect contextuel renvoie quant à lui à l'approche d'Emirbayer et Mische (1998), qui ont défini l'agentivité comme un engagement de personnes dans différents environnements structurels reproduisant et transformant ces structures en réponse interactive aux problèmes posés par des situations. Ces auteurs distinguent trois dimensions interrelées qui constituent l'agentivité :

- La dimension itérative renvoie à l'influence du passé, soit la réactivation sélective par les individus de schéma de pensée et d'actions passés.
- La dimension pratique-évaluative, qui fait référence à l'engagement présent, implique la capacité des individus à évaluer les possibilités en fonction de leurs trajectoires potentielles et en réponse aux demandes émergentes, aux dilemmes et aux ambiguïtés liées aux situations en constante évolution.
- La dimension projective, à l'instar de la caractéristique d'anticipation de Bandura, renvoie aux orientations futures, soit le fait d'imaginer les trajectoires liées aux actions et à configurer ces actions en fonction de ses attentes, de ses espoirs et de ses craintes.

Ainsi, l'agentivité est temporellement ancrée, modelée par le passé, orientée vers l'avenir et influencée par les contingences du moment, à la fois limitée et facilitée par les ressources culturelles, structurelles et matérielles disponibles. Ces différentes dimensions peuvent être présentes à des degrés variables, et c'est pourquoi Emirbayer et Mische (1998) parlent d'une « triade d'accords » (p. 972) dans laquelle les trois dimensions résonnent comme des tons séparés, mais pas toujours harmonieux. L'interaction entre ces trois dimensions varie selon les contextes structurels de l'action.

Cette approche de l'agentivité a influencé l'approche écologique, que Biesta et Tedder (2006) ont contextualisée en éducation et que Priestley et al. (2012) ont définie comme suit : « *agency can be understood in an ecological way, that is, strongly connected to the contextual conditions within which it is achieved and not as merely a capacity or possession of the individual* » (l'agentivité peut être comprise de manière écologique, c'est-à-dire qu'elle est fortement liée aux conditions contextuelles dans lesquelles elle se réalise, et non

simplement comme une capacité ou une possession de l'individu [traduction libre]) (p. 197). L'interaction entre les différentes dimensions, illustrée à la Figure 1, permet de se concentrer sur les différents éléments pour générer une riche compréhension de l'agentivité et de l'influence d'une dimension sur les autres (Priestley et al., 2013). L'approche écologique de l'agentivité et cette illustration de l'interaction entre ses dimensions ont été reprises dans les travaux de Priestley et al. (2012, 2015), auxquels font référence de nombreux auteurs qui s'intéressent à l'agentivité du personnel enseignant (Deschênes et Parent, 2022b).

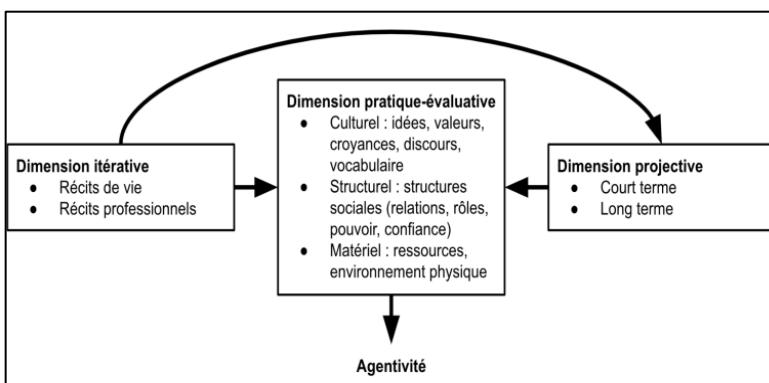


FIGURE 1. Comprendre l'agentivité du personnel enseignant (Priestley et al., 2013, traduction libre).

L'agentivité ainsi définie est une agentivité individuelle dans laquelle les personnes influencent leur propre fonctionnement et les événements de leur environnement (Bandura, 2001). Leurs actions personnelles (les processus cognitifs, motivationnels, affectifs et décisionnels) servent à atteindre les buts fixés. Bandura (2001) définit également deux autres modes d'agentivité, soit *l'agentivité par procuration* et *l'agentivité collective*.

L'agentivité par procuration peut s'exercer dans un contexte où les individus n'ont pas un contrôle direct sur les conditions sociales et les pratiques institutionnelles qui ont une incidence sur leur quotidien. L'agentivité par procuration permet à une personne de s'appuyer sur les actions de personnes médiatrices de l'agentivité, pour atteindre ses propres buts. Pour y parvenir, elle exerce son influence sur d'autres, qui ont à la fois la connaissance et les moyens d'agir, pour atteindre ses buts sans assumer toutes les responsabilités qui leur sont associées. Les individus essaient ainsi d'obtenir que ceux qui ont accès à des ressources ou à une

expertise agissent en leur nom pour obtenir les résultats souhaités (Burns et Dietz, 2000). L'agentivité par procuration est liée à l'*efficacité par procuration*, soit la croyance d'une personne dans les capacités d'une autre personne ou d'un groupe à organiser et à exécuter des actions en son nom, afin d'atteindre un but fixé (Alavi et McCormick, 2016). Il semble cependant qu'un recours excessif à ce type d'agentivité puisse contraindre les capacités d'autorégulation (Bandura, 1997, 2001), en particulier lorsque les individus entretiennent un contact régulier avec une personne médiatrice de l'agentivité (Shields, 2005).

L'agentivité collective, aussi caractérisée comme étant distribuée par Engeström et Sannino (2010), se manifeste, quant à elle, lorsque les individus travaillent de concert à gérer et à améliorer leur vie en communiquant leurs intentions, leurs connaissances et leurs habiletés, ainsi qu'en rassemblant leurs connaissances, leurs capacités et leurs ressources. Elle nécessite une coordination sociale, des efforts interdépendants (Bandura, 2001), une négociation constante des actions, des affects et des projets avec les différentes facettes de l'environnement (Carré, 2004). L'agentivité collective permet de voir des communautés émerger, puis se développer grâce à un effort collectif orienté vers un but partagé, la plupart du temps pour répondre à une situation problématique (Jézégou, 2014). Un but peut aussi être d'abord défini par un individu, qui cultive ensuite des connexions mutuellement bénéfiques avec d'autres personnes de sorte à former un groupe (Brennan, 2012). La poursuite d'un but partagé au sein d'une communauté soutenue par le numérique se traduit par un effort dans lequel les membres définissent les modalités de la collaboration à distance, déploient une démarche conjointe de résolution de la situation problématique et conçoivent une production collective (Jézégou, 2014). De plus, Engeström et Sannino (2013) ont repéré des manifestations de l'agentivité dans un contexte organisationnel :

critiquer l'activité et l'organisation existantes; remettre en question les suggestions ou les décisions de l'interventionniste ou de la direction et y résister; expliciter de nouveaux potentiels ou possibilités dans l'activité; envisager de nouveaux modes ou modèles pour l'activité; s'engager à poser des gestes concrets pour changer l'activité; prendre des mesures de suivi pour changer l'activité. (p. 10)

Ainsi, au regard de ce cadre et de l'objectif de la recherche, nous souhaitons répondre à la question suivante : quelles sont les manifestations de l'agentivité individuelle, de l'agentivité par procuration et de l'agentivité collective chez les membres d'une communauté de

pratique en réseau regroupant des conseillers et des conseillères pédagogiques?

MÉTHODOLOGIE

L'agentivité du personnel scolaire fait partie d'un système complexe façonné par les caractéristiques structurelles et culturelles de l'école (Datnow et al., 2002). Ainsi, elle ne peut être séparée du contexte et des influences environnementales (Adebayo, 2019). De plus, elle est si ancrée dans les activités qu'elle se manifeste en l'absence d'une réflexion explicite (Martin, 2004), ce qui exacerbe le défi empirique de localiser, de comparer et de prédire la relation entre différents types de processus agentiques et la structure dans laquelle sont déployées les actions (Emirbayer et Mische, 1998).

Ainsi, nos choix méthodologiques s'appuient sur une récente revue systématique portant sur les façons d'étudier l'agentivité dans un contexte scolaire (Deschênes et Parent, 2022a). L'analyse en profondeur des 164 articles retenus permet de conclure que l'agentivité est étudiée de façon essentiellement qualitative dans des études menées avec un nombre de personnes participantes restreint pour étudier l'agentivité sur une période de quelques mois à l'aide d'une mixité de méthodes de collecte de données. C'est en nous appuyant sur ces conclusions que nous avons mené une étude de cas multiples pour cibler les similitudes et les différences entre plusieurs cas (Y. Gagnon, 2012).

Personnes participantes et leur communauté

La communauté de pratique en réseau étudiée, soit un groupe d'individus partageant un intérêt, un ensemble de problèmes ou une passion pour un sujet donné (Wenger et al., 2002), est chapeautée par un regroupement (appelé ici « le Regroupement ») de 18 établissements scolaires d'une région du Québec. Les membres de la communauté, des CP travaillant dans un centre de services scolaire, un établissement collégial ou universitaire, s'emploient de concert à faciliter le développement de la formation à distance par la création d'artéfacts par et pour les établissements scolaires faisant partie du Regroupement. La communauté compte une quinzaine de personnes qui participent régulièrement, dont deux assurent l'animation. Après avoir obtenu la certification éthique, nous avons procédé au recrutement des membres de la communauté; six ont accepté de participer à l'étude, soit le tiers des membres de la communauté.

Différentes techniques d'animation sont utilisées pour favoriser les échanges et la création de ressources pour les membres du Regroupement :

séances de codéveloppement, où les interactions des membres favorisent l'amélioration de la pratique professionnelle (Payette et Champagne, 1997), « les trois C », où les personnes sont invitées à décrire les pratiques d'accompagnement qu'il leur semble pertinent de conserver, de cesser et de créer, et « l'étoile du changement », où les membres ont priorisé les actions pour amener les personnes enseignantes à mobiliser leur compétence numérique en inscrivant des énoncés dans les catégories suivantes : que doit-on amorcer, maintenir, réduire, éliminer, mettre en œuvre? (Communagir, s. d.).

Collecte de données

La collecte de données est cohérente avec l'approche écologique de l'agentivité, dans laquelle cette dernière est définie comme les actions des personnes participantes lorsqu'elles interagissent avec leur contexte de travail (Biesta et Tedder, 2006). Nous avons participé aux rencontres de la communauté pour prendre le pouls de cette dernière et de ses activités. Ces rencontres ont permis d'observer la communauté dans l'action et d'enrichir notre compréhension des contextes dans lesquels exercent les membres. Il s'agissait d'une observation avec une participation active, au sens où l'entend Lapassade (2002) : « le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquérir un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution qu'il étude » (p. 380). Nous avons ainsi contribué au même titre que les membres de la communauté. Dans le cadre de la recherche, nous avons analysé les comptes rendus des rencontres (sept durant l'année scolaire 2021-2022), de même que les artefacts créés et diffusés par la communauté.

Chacune des personnes participantes a été invitée à répondre à nos questions lors d'un entretien semi-dirigé, qui « permet à l'interviewé d'effectuer une description riche de son expérience » (Savoie-Zajc, 2009, p. 352). L'entretien visait à comprendre l'historique professionnel de la personne, l'objectif personnel qui guide sa participation à la communauté, de même que la façon dont cet objectif s'inscrit dans le contexte historique, social et culturel de l'environnement dans lequel exerce la personne. Nous nous sommes intéressées à l'état d'avancement de l'objectif et aux changements dans le contexte d'exercice. Nous avons ensuite exploré de façon plus explicite les manifestations de l'agentivité. Nous avons créé le canevas d'entretien en nous appuyant sur les travaux de Butler et al. (2015) et de Pietarinen et al. (2016), qui ont étudié l'agentivité du personnel enseignant au sein d'une communauté. Les entretiens, menés en visioconférence en mai et en juin 2022, ont duré entre 40 et 62 minutes.

Analyse des données

Les entretiens ont été transcrits aux fins d'analyse. Les transcriptions ont été importées et analysées dans un logiciel d'analyse qualitative (NVivo) à l'aide d'une grille de codage (voir Tableau 1), de sorte à faciliter le repérage des aspects relatifs aux dimensions itérative (passée), projective (future) et pratique-évaluative (présente) de l'agentivité (Emirbayer et Mische, 1998; Priestley et al., 2013), de même que les manifestations de l'agentivité par procuration (Bandura, 2001) et de l'agentivité collective en contexte organisationnel (Engeström et Sannino, 2013). Une analyse intracas a d'abord été réalisée et a mené à une compréhension en profondeur de chacun des cas, puis une analyse intercas a permis de dégager des points communs. Enfin, la validation des analyses a été faite à postériori auprès des personnes participantes.

TABLEAU 1. Grille de codage utilisée pour l'analyse des transcriptions

Catégorie	Code	Description du code
Passée	Passée_RecitVie	Énoncés qui concernent le parcours personnel, incluant le parcours scolaire.
	Passée_RecitPro	Énoncés portant sur le parcours professionnel, comme les différents postes occupés durant la carrière.
Présente	Présente_Culturel	Énoncés qui se rapportent aux idées, valeurs, croyances, discours ou vocabulaire.
	Présente_Structurel	Énoncés qui relèvent des structures sociales comme les relations, rôles, pouvoir, confiance.
	Présente_Materiel	Énoncés qui se réfèrent aux ressources et à l'environnement.
Future	Future_Court	Énoncés qui concernent les objectifs à court terme (pour l'année scolaire en cours).
	Future_Long	Énoncés qui concernent les objectifs à plus long terme (au-delà de l'année scolaire en cours).
Collective	Coll_CritiquerResister	Énoncés qui se réfèrent à des moments de critique, de remise en question ou de résistance à une organisation.
	Coll_ExplicitErEnvisager	Énoncés qui relèvent de l'explicitation de nouvelles possibilités ou qui envisagent de nouveaux modes ou modèles pour l'activité.
	Coll_EngagerMesurer	Énoncés qui portent sur l'engagement à poser des gestes concrets pour changer l'activité ou la prise de mesures de suivi.
Procuration	Procuration	Énoncés dans lesquels la personne participante mentionne une autre personne.

RÉSULTATS

Les résultats suivants, présentés sous forme de portraits de personnes participantes (avec des prénoms fictifs), illustrent d'abord les manifestations de l'agentivité individuelle selon ses différentes dimensions. La dimension itérative se distingue par l'influence du parcours de vie et du parcours professionnel; la dimension projective aborde les objectifs à court et à long terme; et, enfin, la dimension pratique-évaluative aborde les aspects culturels, structurels et matériels. Par la suite, les manifestations de l'agentivité par procuration sont présentées. Enfin, les derniers résultats abordent les manifestations de l'agentivité collective, classées en trois groupes d'action : 1) critiquer, remettre en question, résister; 2) expliciter de nouvelles possibilités, envisager de nouveaux modèles; et 3) poser des gestes, mesurer le suivi.

Manifestations de l'agentivité individuelle

Chaque portrait propose une courte biographie de la personne participante (un animateur, une animatrice et quatre membres), des manifestations de l'agentivité selon les trois dimensions, de même que l'état de l'objectif de participation à la communauté au terme de l'année.

André

André est CP dans un centre de services scolaire à la formation générale, au secteur jeune (préscolaire, primaire et secondaire). Il a seize années d'expérience dans le réseau scolaire, dont deux dans le poste qu'il occupe actuellement. Il est membre de la communauté depuis deux ans et occupe le rôle d'animateur depuis un an.

- **Dimension itérative** : André a suivi plusieurs formations et cours universitaires après sa formation initiale. Au sujet du peu de contrats intéressants en enseignement, il dit : « ce n'était pas assez pour moi, alors je prenais des cours à l'université ». Il prend la responsabilité de son développement professionnel : « j'essaie de me mettre dans une position où je suis un apprenant » et « je me suis inspiré de la littérature pour ça aussi ».
- **Dimension projective** : à court terme, il se questionne sur ce qui devrait rester de la pandémie. Il a amorcé la séance de codéveloppement sur ce sujet à la première rencontre. À plus long terme, il souhaite développer ses habiletés en animation de groupes (« travailler avec eux, les faire travailler, les faire réfléchir, poser des questions »).

- **Dimension pratique-évaluative** : ses propos reflètent l'implication (« c'était pour avoir une implication plus active parce que c'est un regroupement, un organisme auquel je crois »), la collaboration (« c'est ma posture, je fais exprès de collaborer avec le plus de monde possible ») et le leadership (« j'essaie d'être rassembleur, [...] d'incarner une posture de leadership pédagonométrique, [...] de regrouper des gens »). Son contexte structurel est collaboratif, à la fois dans son établissement (accompagnement du personnel enseignant, collaboration avec des CP) et dans des réseaux externes. Son établissement lui accorde des ressources financières (« c'est reconnu là, le centre de services envoie une facture [au Regroupement], qui assume une partie du salaire »).

André affirme qu'il a atteint son objectif de participation à la communauté. Il mentionne : « là, je me sens sur mon X, je sens que je continue de l'être ».

Béatrice

Béatrice est CP dans un centre de services scolaire à la formation générale des adultes. Elle a une trentaine d'années d'expérience dans le réseau scolaire, dont cinq dans son poste actuel. Elle est membre de la communauté depuis cinq ans et en assure l'animation depuis un an.

- **Dimension itérative** : Béatrice a occupé différents postes, ses choix ont été fondés sur les valeurs et le plaisir au travail (« je ne faisais pas ça pour la paie, [...] tu te choisis un moment donné », « je n'étais pas heureuse là-dedans, [...] gérer des problèmes ce n'est vraiment pas moi »). Elle a terminé des études après sa formation initiale pour pouvoir remplir certaines fonctions (direction, animation de séances de codéveloppement). Malgré certains doutes, elle relève les défis (« je trouvais que je manquais d'expérience, [...] mais ça s'offrait là, alors je suis allée passer l'entrevue »).
- **Dimension projective** : sur le plan personnel et professionnel, elle souhaite « *oser davantage* ». Sur le plan de l'animation de la communauté, elle veut en partager la responsabilité avec les membres (« on ne veut pas porter le poids tout seul »).
- **Dimension pratique-évaluative** : son discours inclut la mobilisation (« on est plus du style à placer les apprenants les mains dedans ») et une approche humaine (« *laisser parler les gens, les écouter* »). Même si elle accepte l'animation, elle se considère discrète (« je suis une bonne deuxième »). Son contexte structurel est collaboratif, elle fait

de la conseillance dans son établissement (personnel enseignant, direction, etc.) et dans des réseaux externes. Elle sent la confiance de la part de son milieu (« *j'ai un milieu qui me laisse vraiment beaucoup de latitude* »). Des ressources financières lui sont accordées pour sa participation à la communauté (« *c'est correct qu'on donne du temps [au Regroupement] on dirait que l'organisation ici sait que ce que je fais [au Regroupement] ça va rapporter un moment donné* »).

Béatrice mentionne qu'elle a l'impression d'avoir atteint ses objectifs. Son discours reflète toutefois que ce n'est pas une fin en soi, qu'elle souhaite continuer d'améliorer sa pratique et la communauté (« *il pourrait avoir de l'amélioration* », « *j'ai vraiment le souci de vouloir améliorer cet aspect-là* »).

Caroline

Caroline est CP dans un centre de services scolaire à la formation générale des adultes. Elle cumule dix-sept années d'expérience dans le réseau scolaire, dont huit dans le poste qu'elle occupe actuellement. Elle est membre de la communauté depuis trois ans.

- **Dimension itérative :** Caroline a occupé plusieurs postes d'enseignante en fonction des contrats offerts. Elle a continué à se former après sa formation initiale, y compris dans un domaine qui n'est pas directement lié à sa pratique enseignante. La formation à distance n'est pas très présente dans son milieu (« *ça ne bouge pas aussi vite que je voudrais* »).
- **Dimension projective :** Caroline s'intéresse à la façon dont le numérique (pas seulement la formation à distance) est utilisé dans les autres ordres d'enseignement (« *moi, c'était l'interordre que j'allais chercher là-bas [...], c'est le seul endroit où je suis en contact avec des gens des cégeps et des universités* »). Elle souhaite aussi redonner à la communauté (« *je vais en profiter pour redonner aussi en même temps* »).
- **Dimension pratique-évaluative :** la collaboration est très présente dans son discours (« *on collabore tout le temps [...] la collaboration ça fait partie de nos valeurs* »). Elle reconnaît la valeur de l'expérience des autres membres, elle considère que sa pratique en est enrichie, ce qui transparaît dans ses interactions (« *j'ai ce souci de prendre juste la place qu'il faut* », « *tout le monde fait une différence* »). La structure dans laquelle elle travaille couvre tous les centres de formation

des adultes d'un grand territoire, ce qui l'amène à s'impliquer dans plusieurs communautés. Des ressources financières lui sont accordées pour sa participation à la communauté.

Son implication dans la communauté l'amène à avoir « *un pas d'avance sur ce qui s'en vient côté pédagogie et technologie* », elle a développé une certaine expertise. Caroline mentionne avoir atteint ses objectifs en participant à la communauté.

Dominique

Dominique est CP à la formation continue dans un établissement collégial. Elle a huit années d'expérience dans le réseau scolaire, dont trois dans son poste actuel. Elle est membre de la communauté depuis qu'elle occupe ce poste.

- **Dimension itérative** : Dominique a terminé sa formation initiale dans un domaine qu'elle a plus tard enseigné avant d'occuper un poste de chargée de projets. Ses fonctions de CP sont encore près de celles de chargée de projet (*« mon rôle de conseillère pédagogique [...] ressemble plus à un rôle de chargé de projet que le rôle de conseiller pédagogique au régulier »*).
- **Dimension projective** : au départ, elle a rejoint la communauté à la demande de son supérieur, sans objectif précis (*« en toute honnêteté, c'est parce que on me l'avait demandé »*). Son objectif de participation est désormais de réseauter et d'en apprendre plus sur les bonnes pratiques. Elle a amorcé une séance de codéveloppement pour réfléchir collectivement aux enjeux de l'engagement, de la mobilisation et de la participation.
- **Dimension pratique-évaluative** : ses propos témoignent d'une volonté d'action (*« je participe [...] je ne suis pas une plante verte »*) et de réflexion (*« ça t'amène à réfléchir sur des aspects sur ta pratique »*). Elle apprécie la contribution des membres des autres ordres d'enseignement, même si les enjeux sont parfois différents. Elle démontre une volonté de redonner à la communauté (*« il faut que tu redonnes un peu à la communauté [...] que je fasse ma part »*). La structure dans laquelle elle se trouve a beaucoup changé (*« ce service-là a évolué en termes de mandat et aussi de gestionnaire »*), ce qui influence son travail. Sa participation à la communauté et aux rencontres est reconnue.

Dominique a atteint ses objectifs de participation à la communauté. Elle manifeste un sentiment du devoir accompli (« *j'ai l'impression de plus travailler sur des projets qui vont servir à quelque chose* », « *j'ai l'impression d'avoir accompli quelque chose [...] je vois enfin la fin et l'émergence* »).

Évelyne

Évelyne est CP dans un établissement collégial, un poste qu'elle occupe depuis quatre ans. Elle cumule une trentaine d'années d'expérience dans le réseau scolaire. Elle est membre de la communauté depuis quatre ans, et elle y a été chargée de l'animation antérieurement.

- **Dimension itérative** : Évelyne a terminé sa formation initiale en sciences, domaine dans lequel elle a enseigné pendant une quinzaine d'années. Dès ses débuts comme enseignante, elle s'est perfectionnée en pédagogie en obtenant un certificat universitaire. Elle a occupé le rôle de CP dans trois établissements, à la recherche de collègues pouvant nourrir sa pratique. Elle a rejoint la communauté avec peu d'assurance (« *j'avais un sentiment d'incompétence incroyable* »). Lorsqu'elle a animé la communauté, elle a été accompagnée par une firme externe pour parfaire ses techniques d'animation.
- **Dimension projective** : si elle a d'abord joint la communauté sans objectif précis (« *parce que c'était mon mandat* »), son objectif est désormais teinté de son expérience d'animation antérieure. Elle souhaite maintenant participer pleinement (« *d'arriver préparée, de participer, [...] fermer mon courriel* », « *les activités que les gens ont préparées, je vais y participer, c'était ça mon objectif* »).
- **Dimension pratique-évaluative** : elle collabore avec des personnes d'autres ordres d'enseignement et y trouve son compte (« *j'ai commencé à travailler à établir des petits ponts avec les conseillers pédagogiques du secondaire, [...], de la formation professionnelle, [...] de l'université. C'est bien plus l'fun, c'est bien plus nourrissant.* »). Elle fait preuve d'initiative au sein de la communauté. Même si elle ne sent pas qu'elle doit le faire, parce que sa participation est reconnue dans son établissement, elle s'efforce de faire un retour sur sa participation auprès de collègues.

Le discours d'Évelyne est teinté d'un fort sentiment d'autoefficacité (« *je suis capable de reconnaître l'apport que j'ai pour mon métier* », « *je suis au summum de ma forme professionnelle actuellement* »). Elle mentionne avoir

atteint son objectif de participer pleinement aux activités de la communauté.

François

François est CP dans un établissement collégial. Il est à l'emploi de cet établissement depuis une vingtaine d'années, mais il occupe plus précisément un rôle pédagogique depuis sept ans, dont quatre dans son poste actuel. Il est membre de la communauté depuis cinq ans, et en a déjà assuré l'animation antérieurement.

- *Dimension itérative* : en plus de sa formation initiale en informatique et de différentes expériences d'accompagnement en dehors du contexte scolaire, François a développé une expertise pédagogique et technopédagogique. Il a été amené à donner des formations dans différents établissements scolaires.
- *Dimension projective* : dans son établissement, l'objectif de François est de mobiliser son équipe. Il mentionne qu'il n'avait pas de besoins à combler par le biais de la communauté de pratique; toutefois, il souhaitait coconstruire avec les autres membres (« *je voulais participer, construire une dynamique, amener des discussions, des analyses, des échanges* »).
- *Dimension pratique-évaluative* : les valeurs de partage et d'équité se retrouvent dans les propos de François. Il aime se mettre au défi (« *je ne suis pas confortable, mais j'y vais* ») et accompagner des collègues (« *j'aime être avec les gens, j'aime les changer, j'aime les voir progresser aussi ça, j'adore ça* »). Il collabore avec plusieurs personnes dans son établissement (personnes techniciennes, CP, personnel enseignant, direction). Son leadership est reconnu par son supérieur. Sa participation à la communauté est aussi reconnue, et il contribue à faire rayonner le Regroupement dans son milieu.

François affirme avoir atteint son objectif au sein de la communauté. Professionnellement, il se considère dans « *[s]on sweet spot* », « *en plein contrôle de [s]es moyens* ».

Manifestations de l'agentivité par procuration

Toutes les personnes participantes ont manifesté une certaine forme d'agentivité par procuration, c'est-à-dire qu'elles se sont appuyées sur les actions des autres pour atteindre leurs propres objectifs. Par exemple, c'est grâce à Béatrice qu'André a pu atteindre son objectif de développer ses techniques d'animation. Contrairement à elle, il n'a pas suivi de formations sur le sujet, mais il a pu s'inspirer de la pratique de Béatrice lors des rencontres et de leur préparation. À l'inverse, pour Béatrice, le fait d'avoir l'occasion d'animer avec André a servi de déclencheur : « *Je trouvais que je manquais de confiance pour faire ça [...] je n'ai pas ce qu'il faut pour faire ça [...], mais là [la responsable du Regroupement] me l'a présenté en me disant tu ferais ça avec André [...] je me suis dit je l'essaie, je suis bien contente finalement, je trouve que c'est plaisant d'animer ça à deux* ».

Pour Caroline, le fait de réseauter et de collaborer avec les membres de la communauté lui offre la légitimité de faire appel aux autres ensuite pour atteindre des objectifs liés à sa pratique de CP : « *on a l'impression d'être des collègues, ce n'est pas gênant de demander "je peux te voir, je peux te poser des questions"* ».

Dominique et André ont fait appel à la communauté pour des séances de codéveloppement, une formule dans laquelle le « client » (ici, respectivement Dominique et André) fait appel à la communauté pour résoudre un problème et réfléchir à des solutions potentielles. Le client présente la situation, les autres posent des questions pour clarifier le problème, puis échangent des expériences et proposent des pistes parmi lesquelles le client choisit celles qu'il désire mettre en œuvre.

Évelyne apprécie, quant à elle, le fait que l'animateur et l'animatrice utilisent ce qui émerge au sein de la communauté pour produire des artefacts. Ceux-ci peuvent prendre différentes formes : certains sont réservés aux établissements membres du Regroupement, alors que d'autres sont ouverts à tout le monde. Évelyne apprécie que ces productions tangibles puissent être facilement mis en commun avec les collègues de son établissement : « *J'y ai participé. Il y a deux ou trois idées à moi là-dedans. Donc c'est teinté de mon collège, c'est teinté de la culture organisationnelle de mon établissement. Alors là ça fait bien plus de sens pour eux* ».

Enfin, pour François, l'agentivité par procuration se manifeste essentiellement sous la forme d'une validation qu'il souhaite parfois obtenir des autres membres de la communauté : « *me valider par le biais des autres ressources en place, de partager des bons coups qu'on fait bien, ça me permet de dire "oui, on se positionne correctement"* ».

Manifestations de l'agentivité collective

Dès la première rencontre de l'année scolaire, Béatrice présente les messages clés, les interactions possibles et pertinentes, les facteurs de participation, etc. On y retrouve l'esprit de l'agentivité collective, comme en témoignent ces extraits : « *Les membres devraient être intéressés, avec l'esprit d'initiative* », « *Apprendre en interaction avec les autres* », « *Contribuer à une production collective* ». Les valeurs de la communauté, inscrites sur les documents utilisés, sont l'ouverture, la bienveillance, la participation, l'équité et la confidentialité. Ces valeurs contribuent à offrir un espace d'échanges positifs et constructifs.

Si chaque membre intègre la communauté avec ses objectifs de participation, les buts et les objets de travail que se donne cette dernière sont négociés continuellement. C'est d'ailleurs une préoccupation de l'équipe d'animation : « *C'était important que ce soit une responsabilité partagée, les contenus* » (André). Les personnes sont invitées à faire part de leurs préoccupations, puis à voter pour les objets sur lesquels ils et elles souhaitent travailler ensemble. Cette négociation a aussi été faite grâce à des activités comme « les trois C » et « l'étoile du changement ».

Critiquer, remettre en question, résister

Les participants ont mentionné qu'il y avait peu de critiques ou de résistance au sein de la communauté. Évelyne affirme qu'elle critiquerait son organisation au sein de la communauté seulement après avoir épuisé toutes ses ressources : « *je ne dis pas que je suis méfiaante, mais c'est un lieu où on échange, puis ces échanges-là, est-ce que c'est sûr qu'ils vont rester là?* ». Caroline abonde dans ce sens : « *c'est un petit peu embêtant parce que dans cette communauté, on se connaît, mais on ne se connaît pas tant que ça non plus [...] un moment donné, peut-être qu'on changera d'établissement* ».

Cela dit, toutes les personnes participantes ont mentionné avoir senti qu'elles avaient pu parler librement de leurs préoccupations, notamment « *parce qu'ils sont compris par leurs pairs* » (François). L'animateur et l'animatrice ont d'ailleurs expliqué, au sujet des préoccupations, que « *ça ne prend pas toute la place, ça ne baisse pas le moral de tout le monde* » (Béatrice) et que « *il n'y a pas de dérapage* » (André). En ce sens, André mentionne que, lorsqu'elles sont évoquées, les limites structurelles ou organisationnelles sont abordées pour contextualiser des enjeux de nature pédagogique, qui eux sont discutés : « *des fois, en le nommant, on se rend compte qu'on peut agir dessus ou pas [...] on a vraiment une communauté résolument tournée vers l'action [...] quand on s'écoute, qu'on arrive à mettre tout le monde en posture d'action puis de changement* ». Caroline explique aussi :

« dans la communauté on est plus portés à construire avec ce qui nous arrive, plus en mode solution ».

Expliquer de nouvelles possibilités, envisager de nouveaux modèles

S'il y a peu d'occasions où les membres ont critiqué la direction ou l'organisation, l'ont remise en question ou y ont résisté, souvent, de nouvelles possibilités ont été explicitées pendant l'activité et de nouveaux modes ou modèles pour cette dernière ont été envisagés. Les séances de codéveloppement incluent d'ailleurs une portion importante d'exploration. Une fois la situation du « client » clarifiée, les personnes participantes échangent au sujet de leur expérience, proposent des ressources, amènent de nouvelles idées. Le fait d'avoir accès à la pratique des collègues d'autres établissements permet d'envisager de nouvelles pistes pour leur établissement respectif, et ce, pour l'ensemble des membres, pas seulement le client : « *je n'ai pas ça chez moi, ça serait donc bien intéressant ce genre de choses* » (Dominique).

Même une CP expérimentée comme Évelyne peut y explorer de nouvelles pistes : « *malgré le fait que j'ai près de quinze ans de métier de conseilance pédagogique [...], c'est réconfortant d'y participer parce que ça relativise les choses, mais aussi ça donne des trucs. Donc ça a eu des retombées sur les stratégies de counseling que j'ai mises en place dans mon milieu* ». Elle ajoute même : « *la communauté c'est une place où sky is the limit* ».

Au-delà de l'exploration des nouvelles pistes, les échanges outillent les membres. À ce sujet, Caroline explique : « *j'avais les documents des autres qui expliquaient les difficultés, comment ils s'organisent, c'est comme si j'arrivais déjà tout équipée [...] quand ça arrive chez nous, j'ai une petite longueur d'avance, je peux prévoir les difficultés un peu avant qu'elles arrivent* » (Caroline). François parle aussi d'efficacité, au sens où il tire profit des expérimentations dans d'autres établissements : « *il y a tel exemple qui a été fait dans d'autres organisations, ça fonctionne, on peut aller là [...] pour répondre rapidement à des besoins, il faut être efficace, par le biais de la communauté de pratique, ça nous amène une efficacité* ». Béatrice illustre aussi : « *je pense que 1 plus 1 fait 3* ».

Poser des gestes, mesurer le suivi

Les gestes des membres de la communauté ont été posés sur deux plans : dans la communauté et dans leur milieu respectif. Dans la communauté, André et Béatrice travaillent de concert à la création d'artéfacts après le travail des membres durant les rencontres : « *il y a les documents qu'on crée [...] sur des moyens, des pratiques gagnantes en accompagnement, c'est sûr qu'on le travaille tout le monde ensemble, mais ça, c'est quelque chose que je vais réutiliser* » (Béatrice). La participation active d'Évelyne à la communauté, de même

que les présentations que François et elle ont faites aux autres membres, ont influencé la communauté.

Un suivi est fait de façon régulière et informelle auprès des membres, que ce soit sur le plan des contenus abordés ou des modalités pour le faire : « *Mais on veut vraiment entendre les vraies affaires [...] s'il y a des choses à améliorer dans la communauté de pratique par rapport à ça, ben nous on veut prendre ça au sérieux* » (Béatrice). Lors de la dernière rencontre de l'année scolaire, les membres ont présenté un résumé prenant la forme de ligne du temps pour illustrer les actions de la communauté durant l'année.

Pour André, dans son milieu, c'est souvent dans l'action qu'il mesure le changement (« *j'ai vu la différence, j'étais là!* »); cependant, parfois, le changement ne peut être mesuré aussi rapidement. Il mentionne qu'il souhaite systématiser le suivi des gestes qu'il pose dans son milieu pour mieux apprécier les retombées. Pour sa part, Béatrice a dû faire certains choix dans son établissement : « *j'ai planifié des activités, mais ça n'a pas pu se concrétiser* ». Caroline s'est engagée à poser des gestes concrets, des gestes qu'elle considère comme faisant partie de ses fonctions. En ce qui concerne le suivi, elle ajoute « *on avait essayé de trouver des façons d'évaluer les retombées, mais tu sais, c'est pas simple* ». Dominique a mis à l'essai certaines des suggestions proposées par les membres de la communauté lors de la séance de codéveloppement. Elle a aussi réinvesti dans son milieu certaines des modalités vécues dans la communauté, comme l'activité des 3C. Évelyne mentionne, quant à elle, ne pas avoir changé son activité dans son milieu durant la dernière année. Elle explique : « *pas dans la dernière année [...] on a implanté un programme entièrement délocalisé [...] ça se passe bien, mais dans la dernière année, on est rodés, ça va, mais depuis 2 ans, c'est un énorme bouleversement* ». Enfin, pour François, les actions ont visé à faire rayonner dans son milieu les contenus élaborés par la communauté, mais aussi les valeurs de collaboration et de partage.

DISCUSSION

Les manifestations de l'agentivité individuelle chez les personnes participantes ont permis de cibler certaines similitudes et différences. Du côté de la dimension itérative, bien qu'ils soient singuliers, leur parcours de vie et leur parcours professionnel respectifs sont empreints d'une volonté d'améliorer leurs conditions sur le plan professionnel. Toutes les personnes participantes ont assuré leur développement professionnel en suivant des formations universitaires complémentaires, et ce perfectionnement de nature pédagogique, disciplinaire ou technologique

a pu être réinvesti dans leur pratique de CP et dans leur participation à la communauté.

Du côté de la dimension projective, deux participantes ont mentionné avoir rejoint la communauté sans réel objectif, à la demande d'un supérieur hiérarchique. Mais, par la suite, elles ont vu le potentiel pour elles et ont pu définir des objectifs de participation à la communauté. Les buts fixés étaient de différents ordres, certains concernant le contenu, d'autres les modalités et d'autres encore, les membres de la communauté. Cela dit, toutes les personnes participantes ont manifesté une forme d'intentionnalité et d'anticipation dans leur participation, des caractéristiques qui sont associées à l'agentivité (Bandura, 2001). Soulignons que toutes ont affirmé avoir atteint leurs objectifs. Ainsi, à leur façon, dans la communauté et dans leurs milieux respectifs, elles ont changé leur environnement et leurs comportements (Engeström et Sannino, 2010). Il nous semble d'autant plus intéressant de le souligner, puisque le fait d'atteindre un objectif fixé permet d'augmenter le sentiment d'efficacité, et celui-ci se trouve au fondement de l'agentivité (Bandura, 1999). Certains des propos laissent en effet percevoir un fort sentiment d'efficacité chez les personnes participantes, ce qui concorde avec les propos de Bandura (2006) : l'efficacité collective perçue va au-delà de la somme de l'efficacité individuelle perçue par chaque membre, devenant ainsi une propriété émergente au sein de la collectivité.

La dimension pratique-évaluative a permis de cibler plusieurs similitudes entre les cas. Pour ce qui est l'aspect culturel, ce qui ressort davantage est le fait que les valeurs et croyances nommées par les personnes participantes s'arriment aux valeurs de la communauté : participation active, ouverture et bienveillance à l'égard des autres membres. Les personnes impliquées reconnaissent l'apport des autres, peu importe l'ordre d'enseignement ou le secteur dans lequel elles exercent leur rôle de CP. Par ailleurs, on remarque aussi que la collaboration, un thème qui est revenu dans tous les entretiens, semble bien ancrée à la fois dans la culture des personnes participantes et dans la structure dans laquelle elles sont appelées à évoluer dans leur milieu. Chaque membre de la communauté doit collaborer avec de nombreuses parties prenantes, occupant des fonctions différentes au sein de son établissement. Les membres collaborent dans leur établissement, mais aussi à l'extérieur en participant à divers réseaux, communautés et groupes de travail. Enfin, pour ce qui est de l'aspect matériel, qui a trait aux ressources favorisant ou contraignant l'agentivité et à l'environnement physique plus large dans lequel et par lequel l'action est réalisée (Priestley et al., 2013), on constate l'importance de l'entente liant les établissements au Regroupement, qui fait en sorte que la

participation à la communauté n'a pas besoin d'être négociée par les membres avec leur établissement scolaire. En effet, non seulement leur participation est reconnue, mais les personnes participantes sont également désignées par leur établissement pour les y représenter. Des ressources financières sont allouées et du temps est libéré pour leur permettre de participer pleinement aux rencontres et aux travaux de la communauté. Le fait que cette dernière s'inscrive dans un regroupement plus grand, qui offre des activités et des ressources à ses membres, semble également favoriser l'agentivité des CP.

En ce qui concerne les manifestations de l'agentivité par procuration chez les personnes participantes, on remarque que le partage de la pratique et les discussions sur celle-ci ont permis à chaque CP d'évoluer dans l'atteinte de son propre objectif. Il semble y avoir une certaine forme de symétrie dans les manifestations d'agentivité. Les personnes qui agissent comme médiatrices de l'agentivité des autres, c'est-à-dire celles qui, par leurs actions, les aident à atteindre leurs propres objectifs, semblent être aussi celles qui, à d'autres moments, bénéficient des actions de ces personnes. On note que c'est le résultat des expérimentations des autres qui semble être le plus apprécié : les personnes participantes accordent une confiance suffisante à ces expériences pour en retenir les points forts et les difficultés envisagées. Ainsi, comme le soutient Bandura (2001) au sujet de l'agentivité par procuration, les membres peuvent progresser sans assumer toutes les responsabilités associées à ces expérimentations, notamment sans investir tout le temps nécessaire. Néanmoins, nous n'avons pas noté un recours excessif à l'agentivité par procuration, qui pourrait contraindre les capacités d'autorégulation (Bandura, 1997).

Enfin, en ce qui concerne l'agentivité collective, nous avons pu remarquer que, bien que les membres se sentent relativement en confiance de communiquer leurs préoccupations et, éventuellement, de critiquer les pratiques et l'organisation ou même d'y résister, peu de membres ont semblé le faire durant la dernière année. Le mandat de la communauté, le style d'animation et les valeurs partagées par les membres font probablement en sorte que la communauté est davantage tournée vers l'action positive : les personnes qui y participent cherchent à tirer le meilleur dans leur milieu respectif, tout en travaillant avec les conditions inhérentes au contexte. Ainsi, elles ont abordé davantage des activités d'exploration de nouveaux modes de fonctionnement et de nouvelles pistes de réflexion que critiqué leur situation. En ce qui concerne la prise de mesures de suivi pour changer l'activité et réguler les actions, il semble que ce soit plus complexe à concrétiser. Plusieurs personnes ont

mentionné souhaiter le faire, ou le faire de façon plus systématique, mais ont relevé les défis que cela comporte.

Limites de l'étude

La première limite relève de l'échantillon retenu. En effet, la participation volontaire peut introduire des biais : il y a fort à parier que les membres de la communauté qui ont accepté de participer soient les personnes qui manifestent leur agentivité dans différentes situations, notamment au sein de la communauté. Rappelons d'ailleurs que, parmi les six personnes participantes, deux ont assuré l'animation durant l'année à l'étude et deux autres l'ont fait dans le passé. De plus, certaines des personnes participantes sont aussi impliquées dans la recherche au collégial, ce qui les rend probablement sensibles aux défis du recrutement en recherche. Cela dit, l'objectif de l'étude n'était pas de généraliser les résultats, mais plutôt d'observer les manifestations de l'agentivité des membres en étudiant de façon approfondie leur expérience.

CONCLUSION

Cette recherche, à laquelle six personnes CP impliquées dans une communauté de pratique en réseau ont participé, a permis d'observer différentes manifestations de l'agentivité individuelle, par procuration et collective. Bien que ces personnes soient à l'embauche de différents établissements de différents ordres, elles sont animées par une volonté de réfléchir, de participer, de cocréer et de développer des ressources utiles dans leur milieu respectif. Au cours de l'année scolaire 2021-2022, elles ont, à leur façon, changé le monde et leurs propres comportements (Engeström et Sannino, 2010, p. 5) et exercé leur rôle d'agents de changement à la fois dans la communauté et dans leur milieu.

Pour compléter ces analyses faites auprès de personnes actives au sein de la communauté de pratique en réseau, il serait intéressant de poursuivre la recherche auprès de membres plus en retrait ou manifestant moins d'agentivité. L'analyse de la participation et de la réification au sein de la communauté (Wenger, 2005), que nous avons menée en parallèle (Deschênes et al., 2024), a permis d'enrichir la compréhension de l'activité des membres. Pour la pratique, la présente recherche rappelle l'importance pour les membres et l'équipe d'animation de rendre formelle la formulation d'objectifs individuels et collectifs réalistes. L'atteinte de ces objectifs pourra contribuer à augmenter leur sentiment d'efficacité et

à susciter leur agentivité dans les occasions futures, que ce soit à l'intérieur de la communauté ou dans leurs milieux respectifs. La communication des objectifs individuels aux autres membres pourrait également permettre d'identifier les médiateurs permettant à chaque personne impliquée d'atteindre ses objectifs.

RÉFÉRENCES

- Adebayo, S. B. (2019). Emerging perspectives of teacher agency in a post-conflict setting: The case of Liberia. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102928>
- Alavi, S. B. et McCormick, J. (2016). Implications of proxy efficacy for studies of team leadership in organizational settings. *European Psychologist*, 21(3), 218-228. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000270>
- Balgopal, M. M. (2020). STEM teacher agency: A case study of initiating and implementing curricular reform. *Science Education*, 104(4), 762-785. <https://doi.org/10.1002/sce.21578>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. Dans L. Pervin et O. John (dir.), *Handbook of Personality* (3^e éd., p. 154-196). Guilford.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Biesta, G. et Tedder, M. (2006, février). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement*. Learning Lives: Learning, Identity, and Agency in the Life Course. Working Paper Five, Exeter: Teaching and Learning Research Programme.
- Brennan, K. (2012). *Best of both worlds: Issues of structure and agency in computational creation, in and out of school* [thèse de doctorat, MIT]. Dspace@MIT. <http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/7582>
- Burns, T. R. et Dietz, T. (2000). Human agency and evolutionary processes: Institutional dynamics and social revolution. Dans B. Whitrock. (dir.), *Agency in Social Theory*. Sage.
- Butler, D. L., Schnellert, L. et MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of Educational Change*, 16(1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9227-z>
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? Savoirs, Hors-série, 9-50. <http://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Communagir. (s. d.). *Les outils d'animation*. Communagir pour emporter. <https://communagir.org/contenus-et-outils/communagir-pour-emporter/les-outils-d-animation/>
- Datnow, A., Hubbard, L. et Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform: From One School to Many*. RoutledgeFalmer.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.
- Deschênes, M. et Parent, S. (2022a). Methodology to Study Teacher Agency: A Systematic Review of the Literature. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2459-2476

Deschênes, M. et Parent, S. (2022b). Vers une définition de l'agentivité du personnel enseignant : une revue systématique de la littérature. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(3). <https://doi.org/10.7202/1103273ar>

Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182. <https://doi.org/10.4000/rsa.525>

Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>

Emirbayer, M. et Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>

Engeström, Y. et Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volonté et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017>

Gagnon, B. (2009). *Recherche-action visant le développement de compétences professionnelles de nouveaux conseillers pédagogiques engagés dans une commission scolaire québécoise* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoires. <https://savoires.usherbrooke.ca/handle/11143/9842>

Gagnon, Y. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillement pédagogique en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. JFD Éditions.

Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Cégep Sainte-Foy. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/29672>

Impedovo, M. A. (2020). L'agentivité des enseignants après un master de formation internationale : les implications sur le développement professionnel. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 199-218. <https://doi.org/10.7202/1075726ar>

Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>

Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sticef*, 21, 239-286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>

Lachaîne, C. et Duchesne, C. (2019). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 625-645. <https://doi.org/10.7202/1069773ar>

Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>

Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist*, 39(2), 135-145. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_4

Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

- Philpott, C. et Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us? *Professional Development in Education*, 43(3), 318-333. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1180316>
- Pietarinen, J., Pyhälto, K. et Soini, T. (2016). Teacher's professional agency—a relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice*, 2(2), 112-129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>
- Priestley, M., Biesta, G. et Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. Dans M. Priestley et G. Biesta (dir.), *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice* (p. 187-206). Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G. et Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. et Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for maneuver. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Shields, C. (2005). The dilemma of proxy-agency in exercise: A social-cognitive examination of the balance between reliance and self-regulatory ability [thèse de doctorat, Université de Waterloo, Canada].
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien* (2^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique* (traduit et adapté par F. Gervais). Presses de l'Université du Québec.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.

MICHELLE DESCHÈNES est professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Détentrice d'un doctorat en technologie éducative, elle mène des recherches sur le développement de la compétence numérique, l'agentivité ainsi que le développement professionnel du personnel enseignant en formation professionnelle et en formation générale des adultes. Elle s'intéresse également aux communautés de pratique et aux enjeux liés à l'intelligence artificielle. Ses travaux visent à faciliter la transition vers les études universitaires, notamment pour les personnes étudiantes aux parcours atypiques, et à contribuer à la réduction des inégalités numériques en contexte scolaire. michelle_deschenes@uqar.ca

SÉVERINE PARENT est professeure en technologie éducative et en littératie numérique au campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Elle offre des cours de mobilisation du numérique à de futures enseignantes et de futurs enseignants, tant en présence qu'à distance. Dans sa pratique enseignante, elle s'intéresse au renouvellement des espaces d'apprentissage, notamment le recours à la pédagogie active et l'activité dans les espaces créatifs. Ses champs de recherche concernent le développement de la compétence numérique (Projet CNIO), la réduction des inégalités numériques (Projet LaVIE) et la variation de l'engagement en contexte d'innovation.

severine.parent@uqar.ca

MICHELLE DESCHÈNES is a professor of vocational education psychopedagogy at the Université du Québec à Rimouski (UQAR). She holds a PhD in educational technology and conducts research on the development of digital competence, teacher agency, and the professional development of educators in vocational training and adult general education. Her interests also include communities of practice and issues related to artificial intelligence. Her work aims to facilitate the transition to university studies—particularly for students with non-traditional academic backgrounds—and to contribute to reducing digital inequalities in educational settings. michelle.deschenes@uqar.ca

SÉVERINE PARENT is a professor of educational technology and digital literacy at the Université du Québec à Rimouski (UQAR). She designs and delivers digital mobilization courses for future educators, both in-person and online. In her teaching practice, she explores the transformation of learning spaces, focusing on active pedagogy and hands-on activities in creative environments. Her research focuses on developing digital skills, addressing digital inequalities, and analyzing variations in engagement within innovation contexts. severine.parent@uqar.ca