

Vivre une CAP

Appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues

Experiencing a PLC

Participant assessments of perceived professional benefits

Vivir una CAP

Apreciaciones de los participantes sobre las repercusiones profesionales percibidas

Martine Peters and Lorraine Savoie-Zajc

Volume 41, Number 2, Fall 2013

Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1021029ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1021029ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Peters, M. & Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102–122. <https://doi.org/10.7202/1021029ar>

Article abstract

In this article, the authors will consider the professional learning community (PLC) as a rich and relevant professional development system, within which participants engage in a dynamic process of adjusting their practices. The purpose of this article is to identify the participants' appreciation for PLCs in relation to their professional development. The data from a questionnaire-assessment will propose answers to the following questions: 1) What is a PLC for the teacher who experiences one? 2) What role does it play? 3) How does the PLC act on professional development?

Vivre une CAP

Appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues

Martine PETERS

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Lorraine SAVOIE-ZAJC

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans cet article, les auteures considèrent la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) en tant que dispositif riche et pertinent de formation continue à l'intérieur duquel les participants s'engagent dans un processus dynamique d'ajustement de pratique. Le but du présent texte est de dégager l'appréciation de participants à des CAP en lien avec leur développement professionnel. Les données tirées d'un questionnaire bilan proposeront des réponses aux questions suivantes : 1) Quelles sont les forces et les faiblesses d'une CAP telles que perçues par les participants? 2) Quels sont les bénéfices de la participation à une CAP pour des enseignants?

ABSTRACT

Experiencing a PLC: Participant assessments of perceived professional benefits

Martine PETERS

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Lorraine SAVOIE-ZAJC

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

In this article, the authors will consider the professional learning community (PLC) as a rich and relevant professional development system, within which participants engage in a dynamic process of adjusting their practices. The purpose of this article is to identify the participants' appreciation for PLCs in relation to their professional development. The data from a questionnaire-assessment will propose answers to the following questions: 1) What is a PLC for the teacher who experiences one? 2) What role does it play? 3) How does the PLC act on professional development?

RESUMEN

Vivir una CAP: apreciaciones de los participantes sobre las repercusiones profesionales percibidas.

Martine PETERS

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Lorraine SAVOIE-ZAJC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

En este artículo, los autores consideran la comunidad de aprendizaje profesional (CAP), como un dispositivo valioso y pertinente para la formación continua, gracias al cual los participantes se embarcan en un proceso dinámico de ajustes de práctica. El objetivo del presente texto es presentar las apreciaciones de los participantes a las CAP relacionadas con su desarrollo profesional. Los datos provenientes de un cuestionario-evaluación sugieren respuestas a las interrogaciones siguientes: 1) ¿Qué es una CAP para el maestro que vive esa experiencia? 2) ¿Cuál es su rol? 3) ¿Cómo la CAP afecta su desarrollo profesional?

Introduction

L'enseignant est un professionnel dont la pratique est au cœur du développement humain et social d'une communauté donnée. C'est dire l'importance pour les personnes exerçant cette profession de s'inscrire dans une perspective d'apprentissage continu afin de se garder à jour et d'exercer la profession de façon compétente.

La formation initiale, période au cours de laquelle la personne développe ses compétences de base et acquiert le bagage théorique nécessaire pour fonder les gestes et les savoirs professionnels, ne saurait suffire pour garantir un agir professionnel compétent durant toute sa carrière. Il est donc nécessaire de prévoir des mécanismes de formation continue pertinents et adaptés au contexte de l'exercice de la profession.

Dans cet article, les auteures vont ainsi traiter de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), vue comme un dispositif riche et pertinent de formation continue à l'intérieur duquel les participants s'engagent dans un processus dynamique d'ajustement de pratique, basé sur la réflexion et le partage avec les collègues, en vue d'aider les élèves à réussir leur parcours scolaire. Le but du présent texte est de dégager l'appréciation de participants à des CAP en lien avec ce qu'ils retirent de ce type de développement professionnel. Ces membres de communautés d'apprentissage professionnelles ont répondu à un questionnaire bilan dans lequel ils ont apprécié leur expérience de faire partie d'une CAP et estimé les retombées sur leurs pratiques. Les questions auxquelles cet article tentera de répondre sont donc les suivantes : 1) Quelles sont les forces et les faiblesses d'une CAP telles que perçues par les participants? 2) Quels sont les bénéfices de la participation à une CAP pour des enseignants?

Les notions de développement professionnel, de formation continue et de communauté d'apprentissage professionnelle seront d'abord introduites. Les contextes des CAP vécues, de même que les méthodologies des recherches d'où proviennent les données, seront ensuite décrits. Les données d'un questionnaire bilan seront présentées et discutées. Des réponses seront alors proposées aux questions formulées précédemment.

Cadre théorique

Trois notions intimement liées sont décrites : le développement professionnel, la formation continue et la communauté d'apprentissage professionnelle, conceptualisée comme une modalité de développement professionnel et un dispositif de formation continue.

Le développement professionnel

La notion de développement professionnel est traitée en trois sous-points. D'abord, des perspectives définitoires variées sont rapportées. Les buts et les critères de qualité du développement professionnel sont ensuite décrits. Les recoupements

entre la formation continue et le développement professionnel, lorsque celui-ci est traité sous l'angle de la formation offerte, sont finalement esquissés.

Perspectives définitoires du développement professionnel

Uwamariya et Mukamurera (2005) ont produit une excellente analyse de l'abondante littérature portant sur le développement professionnel. Elles identifient deux grands courants pour classer les écrits. Le premier est nommé « perspective développementale ». Dans ce groupe d'écrits et de recherches, le développement professionnel est vu comme se produisant selon des étapes, des stades de développement, qui s'enchaînent chronologiquement. Les auteurs conçoivent alors que la personne les franchit selon une séquence prévisible, en conséquence des expériences professionnelles vécues et selon la maturation professionnelle acquise au fil des années.

Le second courant est, selon Uwamariya et Mukamurera, une perspective qui est « axée sur la professionnalisation » des enseignants. Cette deuxième perspective met plutôt l'accent sur l'engagement de l'individu à parfaire ses connaissances et ses compétences, sa carrière durant. Sont ici convoqués divers mécanismes et dispositifs de formation continue susceptibles d'amener le professionnel à réfléchir sur sa pratique, à poser des diagnostics, à décider du cours de l'amélioration recherchée.

En guise de conclusion à leur recension des écrits, Uwamariya et Mukamurera proposent d'ailleurs une définition du développement professionnel. Elles le voient comme « [u]n processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148).

Dans la même perspective de professionnalisation, Fullan (1995) souligne une dimension nouvelle en décrivant le développement professionnel comme un processus qui amène l'enseignant à s'engager du point de vue moral dans la profession enseignante. Ce processus implique le développement d'une pratique réflexive et il s'ancre dans une culture de recherche et de collaboration entre les divers acteurs scolaires. Une telle vision du développement professionnel appartient à une perspective de « croissance » plutôt qu'à la perspective traditionnelle du « déficit » (Huberman et Guskey, 1995). En effet, dans cette dernière perspective, l'enseignant est vu comme une personne qui manque d'habiletés, de compétences, manque auquel il convient de remédier par la formation continue. La CAP s'inscrit davantage dans une perspective de croissance, alors que le matériau de travail et l'objet sur lequel les réflexions s'organisent sont la pratique existante de la personne.

Les buts et les critères du développement professionnel

Une telle perspective de croissance pour envisager le développement professionnel s'est avérée fertile et elle a été reprise par d'autres auteurs. Ainsi, Archambault, Wetzel, Foulger et Williams (2010) expliquent que le développement professionnel possède deux objectifs : offrir de nouveaux modèles aux enseignants et encourager le changement sur le plan des croyances, des valeurs, mais aussi des comportements des enseignants. Cette dernière idée repose sur les travaux de

Guskey (2002), qui suggère que ce sont possiblement les pratiques qui forgeraient les nouvelles conceptions des enseignants. Ainsi, les changements de conceptions ne s'effectueraient que si l'enseignant observe des résultats tangibles auprès de ses élèves, après avoir mis en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques. En ajustant ainsi ses pratiques et en constatant leurs impacts sur les élèves, l'enseignant en viendrait à modifier certaines de ses conceptions.

Au-delà des perspectives définitoires variées, les auteurs s'entendent généralement pour dire que les enseignants qui souhaitent mettre à jour leurs pratiques professionnelles en s'investissant dans une démarche de développement professionnel sont ceux qui deviennent les plus efficaces et, par le fait même, contribuent à la réussite de leurs élèves (Darling-Hammond, 2001; Garet, Porter, Desimone, Birman et Yoon, 2001).

Du développement professionnel à la formation continue

La littérature établit parfois une faible démarcation entre la notion même de développement professionnel et l'organisation de la formation continue. Pour Van den Berg (2002), la formation devrait s'articuler autour des préoccupations des enseignants à propos de leurs pratiques professionnelles et leur fournir des outils pour qu'ils puissent remettre celles-ci en question et les recadrer pour les enrichir. La formation devrait être offerte de façon à susciter la participation d'un groupe d'enseignants de la même école ou du même niveau d'enseignement. Donnay et Charlier (2000) proposent que, de plus en plus, le développement professionnel soit réalisé en relation avec des partenaires et qu'il soit contextualisé dans une situation de travail, orienté par un projet éducatif.

Ces caractéristiques rejoignent celles de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), cœur de notre intérêt de recherche et dispositif important de formation continue. Caractérisons d'abord la notion de formation continue pour faire ensuite le lien avec celle de la CA.

La formation continue

Même si certains auteurs juxtaposent la notion de développement professionnel et celle de la formation continue, d'autres les distinguent. Nous croyons d'ailleurs plus juste d'effectuer une telle distinction, qui nous permet de mieux nous concentrer sur les dispositifs mêmes de formation (le « comment » mis en scène par la formation continue) pour parvenir à une finalité (le « pourquoi » du développement professionnel).

La formation continue des enseignants désigne « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants et les enseignantes en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p.11).

Il convient de souligner que plusieurs façons d'offrir de la formation aux enseignants sont disponibles; cependant, peu d'entre elles réussissent à combler les besoins de formation (Borko, 2004). Citons, par exemple, le modèle de formation ponctuelle, les fameuses journées pédagogiques, qui est vu comme étant intellectuellement

superficiel, non contextualisé (Quan-Baffour, 2007) et trop loin des problèmes réels qui se posent aux enseignants (Schlager et Fusco, 2003). L'idée avancée est que les enseignants doivent faire des « mises à jour », perspective s'inscrivant dans le modèle de déficit (Huberman et Guskey, 1995). Une telle formation ponctuelle n'a que très peu d'impact sur ce qui se passe dans les écoles et dans les classes (Sykes, 1996) et elle n'apporte que peu de changements sur le renouveau de la pratique des enseignants (Boucher et L'Hostie, 1997; Brunelle, 2000; Charlier et Charlier, 1998). À l'instar de Bélanger (2003), nous estimons que les offres de formation doivent mieux s'ancrer dans les motivations et les projets des individus.

Des dispositifs centrés sur les préoccupations des enseignants, qui valorisent la collaboration entre les personnes, sont de plus en plus utilisés. La communauté d'apprentissage professionnelle s'inscrit dans une telle vision de la formation continue pour un développement professionnel dans une perspective professionnalisante. Voyons ce qu'il en est.

La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

Pour bien comprendre ce qu'est une CAP, il convient d'abord de préciser brièvement les paramètres généraux qui caractérisent la communauté d'apprentissage.

La communauté d'apprentissage (CA)

Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) ont proposé la définition synthèse suivante de la communauté d'apprentissage :

La CA se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise au développement de la pratique pédagogique, à l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et à la quête de sens. Dans sa dimension affective, la CA encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la CA sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école (p. 36).

Les trois dimensions, cognitive, affective et idéologique, présentes dans la définition reposent sur le construit théorique introduit par Schussler (2003), qui jette un regard holistique pour comprendre ce qu'est une communauté d'apprentissage, selon ses diverses facettes.

Collinson *et al.* (2009) expliquent que la création d'une CA dans une école fournit des moyens aux enseignants, à la direction d'école et aux divers intervenants pour prendre en main leur apprentissage personnel tout en contribuant à celui de leurs collègues. C'est une amélioration au sein de l'école entière qui est observée, tant pour les élèves que pour les enseignants, car les participants s'engagent à développer de nouvelles pratiques, à dialoguer et à travailler en collaboration afin de partager connaissances et ressources (Duncan-Howell, 2010); ils partagent, en définitive, une vision (Lunenberg, 2010). Lujan et Day (2010) stipulent, pour leur part, que la communauté d'apprentissage peut briser l'isolement que vivent certains enseignants.

D'après Charalambos, Michalinos et Chamberlain (2004), la CA possède comme assises deux ensembles de valeurs de base. Daele (2004) ajoute que l'enseignant qui y participe a l'occasion de réfléchir à ses pratiques dans un cadre de valeurs véhiculées par celle-ci. La première série de valeurs suppose que la coopération et la responsabilité partagée offrent des conditions idéales pour accomplir des objectifs communs. La deuxième série de valeurs suggère que les liens tissés entre les participants créent un environnement dans lequel il fait bon vivre (Burbules, 2000). La philosophie de la communauté d'apprentissage repose donc sur la collaboration ainsi que sur la volonté des participants de travailler ensemble (Lunenberg, 2010).

Putnam et Burke (2006) énumèrent sept caractéristiques qualifiant les membres d'une communauté d'apprentissage. Ceux-ci ont un objectif commun; ils se considèrent entre eux comme des collègues; ils souhaitent mettre à jour leurs connaissances et celles du groupe; ils perçoivent d'autres communautés d'apprentissage comme semblables à la leur; ils privilégient la réflexion individuelle et collective; ils sont ouverts à offrir et à recevoir de l'aide; et, enfin, ils célèbrent les réussites, les succès des membres du groupe. Une autre caractéristique, suggérée par Collinson *et al.* (2009), est la volonté de partager le leadership entre les participants. En effet, les rôles des participants sont flexibles et flous afin d'encourager une rotation dans les responsabilités.

La communauté d'apprentissage favorise aussi le développement chez les participants de nouvelles relations sociales entre eux, le partage de connaissances et de ressources, l'acquisition d'habiletés diverses, telles que le questionnement, la quête d'informations, le dialogue et l'argumentation et, surtout, l'apprentissage différencié et approprié au regard des connaissances et des compétences des participants (Collinson *et al.*, 2009). L'apprentissage en communauté est donc un processus social, ce qui sous-entend que la participation à une communauté implique des rapprochements entre ce qui est appris et ce qui est important pour les participants, qui tissent ainsi des relations avec ceux qui ont des objectifs semblables.

La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

La notion de communauté dans la CAP gravite autour de l'engagement volontaire des participants à soutenir la réussite scolaire des élèves par la collaboration, la collégialité, l'analyse des pratiques et le développement de pratiques plus efficaces (Furman, 1998; Hord, 1997; Stoll et Seashore Louis, 2007).

La CAP possède les caractéristiques suivantes : 1) elle s'appuie sur un leadership participatif, les directions d'école y étant conviées; 2) elle repose sur une vision et des valeurs communes, à savoir l'engagement du personnel à l'égard de la réussite des élèves; 3) elle soutient un apprentissage collectif du personnel en réponse aux besoins des élèves qui se traduit en actions concrètes; 4) elle encourage l'évaluation par les pairs des stratégies utilisées et elle crée un espace pour la rétroaction et le soutien des personnes en vue d'une amélioration des résultats des élèves; il y a un effet de déprivatisation de la pratique; 5) elle procure un environnement favorable qui permet aux enseignants de collaborer, d'échanger et d'apprendre ensemble; 6) elle s'appuie sur des résultats d'évaluation des apprentissages des élèves (DuFour, 2004; Hargreaves et Giles, 2006; Stoll et Seashore Louis, 2007).

On peut donc avancer que la CA et la CAP possèdent toutes deux les caractéristiques d'une communauté: l'engagement volontaire et un projet commun entre les participants, une dynamique de coformation et de coapprentissage qui s'instaure. La CAP se distingue toutefois de la CA par l'engagement des participants, motivés par la réussite de leurs élèves; les démarches d'analyse et de réflexion sur la pratique sont ancrées dans leurs expérimentations en salle de classe et elles reposent sur les observations des enseignants concernant les progrès dans les apprentissages de leurs élèves. L'appui de la direction d'école constitue, de plus, un facteur facilitant des CAP.

Méthodologie

Afin de mettre en évidence les témoignages des participants à des CAP, faisant ainsi ressortir les retombées sur leur développement professionnel, le présent article s'appuie sur des données qui proviennent de deux projets de recherche. Le but du présent texte étant de montrer l'appréciation de participants à des CAP et les retombées perçues, l'utilisation de données obtenues par la passation du même questionnaire auprès d'un plus grand nombre de participants, membres de diverses CAP, était tout à fait appropriée.

Projet de recherche 1 : Apprendre à accompagner des enseignants dans le travail en CAP

La première démarche consiste en une recherche-action d'une durée de 18 mois qui a rassemblé 13 conseillers pédagogiques d'une même commission scolaire. Ces conseillers avaient reçu le mandat d'accompagner 45 enseignants de neuf écoles primaires à former des communautés d'apprentissage en vue d'améliorer leurs stratégies d'enseignement de la lecture au primaire. Les conseillers pédagogiques ont alors demandé aux chercheurs de s'associer à eux dans leurs apprentissages afin de développer des compétences d'accompagnement des enseignants dans le travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Avec les conseillers pédagogiques, les chercheurs ont ainsi formé une CAP, laquelle modélisait en quelque sorte le travail que les conseillers pédagogiques faisaient avec les enseignants. Tout au long de la recherche, des données de diverses sources ont été recueillies. Elles provenaient des procès-verbaux des rencontres, des bilans autant individuels que collectifs effectués à divers moments de la recherche-action. À l'issue de la recherche, les chercheurs ont bâti, en collaboration avec les conseillers pédagogiques, un questionnaire à l'intention des enseignants participant aux CAP animées par les conseillers pédagogiques, afin de mettre en évidence leur appréciation du travail en CAP, l'intérêt de ce dispositif comme mécanisme de développement professionnel ainsi que l'effet de leur participation sur leurs pratiques et sur leur entourage. Ce sont les données qui proviennent du questionnaire qui sont utilisées dans cet article.

Projet de recherche 2 : Un projet de mentorat réciproque

La deuxième recherche s'est déroulée auprès de onze enseignantes du primaire. Celles-ci étaient jumelées, pour une période de cinq mois, avec de futures enseignantes dans le but de créer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) d'écriture intégrant les technologies de l'information et de la communication (TIC). Les futures enseignantes ne participaient pas à la CAP. Les enseignantes en exercice se sont rencontrées, une fois par mois, afin de discuter du processus de construction de SAÉ et de l'intégration des TIC. Elles étaient accompagnées de quatre conseillers pédagogiques de français ainsi que de deux chercheurs universitaires. Afin de documenter la CAP, divers instruments de collecte de données ont été utilisés. Les participantes ont tenu un journal de bord, certaines discussions ont été transcrites et analysées, des questionnaires sur les trois compétences dont le développement était visé (création de SAÉ, mise en œuvre de SAÉ et intégration des TIC en classe) ont été remplis. Les enseignantes ont aussi eu l'occasion de commenter leur appréciation du travail en CAP et l'utilité de ce travail pour leur développement professionnel et les ajustements dans leur pratique. Elles ont répondu au questionnaire distribué aux participants du premier projet de recherche et décrit dans la section précédente.

Le questionnaire

Un questionnaire a été préparé afin de prendre le pouls de l'appréciation des participants aux CAP vécues au cours des deux projets de recherche. Le questionnaire est divisé en trois sections. La première section, « L'expérience de participer à une communauté d'apprentissage professionnelle », vise à documenter la façon dont les participants ont vécu leur expérience de participation à une CAP. Cette section contient huit questions. Par exemple, les participants doivent donner leur degré d'accord avec des affirmations concernant les changements apportés à leur pratique, les effets de la CAP sur le développement professionnel, l'école, les collègues et les élèves, de même que les apports de la CAP. Cette section permet aussi de mettre en évidence des forces et des faiblesses de la CAP en vue d'améliorer celle-ci.

Quatre questions se retrouvent dans la deuxième section, « L'accompagnement reçu au sein d'une CAP ». Elles amènent les participants à décrire l'accompagnement reçu, ce que ce dernier leur a permis de faire et de quelles façons il a répondu ou non à leurs besoins initiaux en accompagnement. La dernière section, qui comprend six questions, constitue la partie sociodémographique du questionnaire et vise à établir le profil des participants (voir le questionnaire en annexe).

Aux fins du présent article, seuls les résultats sur les perceptions des répondants relatifs aux avantages à participer à une CAP pour leur développement professionnel en général et pour les ajustements apportés à leurs pratiques en particulier, les forces perçues des CAP, de même que les limites et les rôles joués à l'intérieur de la CAP, seront présentés.

Présentation des résultats

Cinquante-six répondants ont rempli le questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 70 %. Les répondants sont en majorité des femmes (87,5 %). Elles ont une moyenne de 13,9 années d'expérience en enseignement et 96,4 % travaillent au primaire. Elles participent depuis une moyenne de 14,3 mois à une CAP. Leur engagement dans une CAP était pour la majorité un engagement volontaire (67,9 %) et 96,4 % souhaiteraient continuer d'en faire partie.

Les forces d'une CAP telles que perçues par les répondants

Nous regroupons sous deux catégories les forces d'une CAP telles que les répondants les perçoivent. Les dimensions affective et cognitive définies par Schussler (2003) ont servi de cadre d'analyse.

Pour les répondants, une CAP favorise les échanges avec les collègues, elle encourage le partage, l'entraide; un lien de confiance et un sentiment d'appartenance s'établissent entre les membres. Daele (2010) affirme d'ailleurs que « le but de ces formations [...] est de permettre aux enseignants d'accéder aux savoirs et aux compétences professionnelles d'autres enseignants et de valider leurs propres pratiques dans un environnement de formation basé sur la confiance et le respect » (p. 66). De plus, Charalambos, Michalinos et Chamberlain (2004) déclarent que faire partie d'une communauté nécessite la construction de liens entre ce qui est appris, ce qui est important pour les participants afin de créer des relations entre les participants ayant les mêmes objectifs. La CAP permet aussi le développement d'une vision et de valeurs communes et elle suscite la remise en question. Il s'avère d'ailleurs important pour les enseignants de prendre conscience de leurs valeurs et de leurs pratiques, ainsi que de celles de leurs collègues (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). C'est finalement un dispositif qui demande de l'ouverture. Ces caractéristiques ont été regroupées sous la dénomination « dimension affective ».

Les caractéristiques suivantes se retrouvent sous la dimension cognitive : la CAP est centrée sur les élèves; les membres sont en mesure d'affronter ensemble des défis portant sur la mise à jour de leur pratique d'enseignement (par exemple le développement de la collaboration pour le travail en cycle, l'intégration des TIC, la conception et la mise en œuvre de SAE); il se fait un partage des méthodes d'enseignement entre les membres. Garet *et al.* (2001) ont obtenu des résultats semblables à la suite d'un sondage effectué auprès d'un millier d'enseignants. Ces derniers ont spécifié qu'ils souhaitaient des formations leur permettant de travailler avec des collègues de la même école et du même niveau scolaire, et ce, pour trois raisons. Premièrement, ce type de regroupement facilite les échanges au sujet de concepts, d'habiletés, de problèmes qui surgissent au quotidien. Deuxièmement, les enseignants d'une même école partagent habituellement le matériel pédagogique, ils sont soumis aux mêmes règlements dans l'école, etc. Troisièmement, les enseignants connaissent souvent de nombreux élèves, ce qui leur permet de discuter

non seulement des besoins et des caractéristiques de leurs élèves, mais aussi de ceux de leurs collègues (Garet *et al.*, 2001).

Les faiblesses d'une CAP telles que perçues par les répondants

Des faiblesses ont également été signalées par les répondants. Elles ont été regroupées sous trois catégories : les ressources, le cadre de travail de la CAP et la dynamique de la CAP.

Sur le plan des ressources, le manque de ressources financières et matérielles (un réseau informatique peu efficace par exemple) est mentionné, de même que le manque de temps, le manque d'habiletés pour soutenir les collègues, l'absence de soutien de la part de la commission scolaire, pourtant nécessaire au bon fonctionnement de la CAP selon Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010). Dans le cas d'écoles éloignées, les répondants soulignent la distance à parcourir pour les rencontres CAP, qui rend encore plus évident le manque de temps déjà évoqué.

En ce qui concerne le cadre de travail de la CAP, les participants révèlent que cette démarche engendre parfois de l'insécurité (remises en question, regard des autres sur leur pratique); elle comporte aussi des longueurs, et, même si les moments de partage sont précieux et importants pour les participants, le passage à l'action est retardé, puisque le discours tenu lors des CAP sur les mises à l'essai de pratiques occupe plus de place. Les participants reconnaissent aussi la complexité de gestion d'une CAP; les inégalités qui peuvent exister d'une CAP à l'autre sont dues, entre autres, à la gestion parfois ardue de la CAP par les animateurs. Les compétences en accompagnement peuvent également être déficientes (Lafortune, 2008).

Une dernière faiblesse de la communauté d'apprentissage professionnelle touche à sa dynamique. Les répondants au questionnaire notent que la CAP fonctionne moins bien lorsqu'il y a trop de différences (en termes de valeurs ou de types de formation antérieure par exemple) entre les participants : cela entraîne une inégalité dans le partage et l'engagement. Ce dernier point, l'engagement, rappelle qu'une CAP pour se développer devrait pouvoir compter sur la disponibilité des membres et sur une volonté de participer positivement aux échanges (Daele, 2010).

D'ailleurs, en ce qui concerne l'engagement, le tableau 1 reprend les réponses des participants relativement aux rôles joués au sein d'une CAP. Tous les répondants (100 %) indiquent qu'ils ont conscience que la qualité de leur engagement dans une CAP contribue à son développement harmonieux. En fait, comme le mentionnent Uwamariya et Mukamurera (2005), « l'engagement de l'enseignant y est incontournable » (p. 141). La qualité déficiente de l'engagement a d'ailleurs déjà été reconnue comme une des faiblesses de la CAP. Le rôle le plus ambigu est lié au contact avec la personne accompagnatrice entre les rencontres 39,3 % des répondants étant « plutôt en accord » avec le fait de garder contact et 30,4 % étant « plutôt en désaccord ». La CAP est ainsi vue comme un événement riche et pertinent, mais isolé dans le temps, puisque les liens avec la personne accompagnatrice sont ténus en dehors des rencontres formelles. Les répondants qui ne souhaitent pas avoir de contacts avec l'accompagnant à l'extérieur de la CAP rejoignent les participants à l'étude de

Duncan-Howell (2010) qui distinguaient entre les moments vécus en CAP et le quotidien de la classe.

Tableau 1. **Les rôles joués au sein d'une CAP**

Au sein de ma CAP, accompagné-e par une ressource... N : 56	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Pas de réponse
a) ... je participe à la définition des objectifs poursuivis.	18 32,1 %	35 62,5 %	3 5,4 %	0 0 %	0 0 %
b) ... je garde contact avec la personne accompagnatrice entre les rencontres de la CAP.	11 19,6 %	22 39,3 %	17 30,4 %	5 8,9 %	1 1,8 %
c) ... j'accepte de ne pas toujours recevoir des réponses claires et immédiates à mes questions.	20 35,7 %	27 48,2 %	8 14,3 %	0 0 %	1 1,8 %
d) ... je participe, par mon engagement, au développement harmonieux de la CAP.	26 46,4 %	30 53,6 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %
e) ... je développe une vision plus large de ma pratique grâce à l'accompagnement que je reçois.	23 41,1 %	27 48,2 %	6 10,7 %	0 0 %	0 0 %

Le bénéfice perçu retiré de l'engagement dans une CAP

L'énoncé «Le fait de participer à une CAP m'aide à apporter des changements positifs à ma pratique», 98,3 % des répondants répondent positivement. De plus, 87,5 % des répondants voient des effets significatifs de la CAP sur le développement professionnel et 84 % d'entre eux en voient sur les collègues. Cela concorde avec les résultats de la recherche de Duncan-Howell (2010) auprès d'enseignants ayant participé à une CAP, résultats qui démontrent que 86,7 % des participants étaient d'accord pour dire que la participation à une CAP était une forme efficace de développement professionnel. Les CAP, par leur nature, incitent les enseignants à se tenir à jour sur la recherche en éducation, et cette formation continue leur permet d'être au fait des pratiques les plus efficaces ou de celles qui sont les mieux adaptées aux élèves en difficulté (Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc et Moreau, 2011). Il s'agit d'un «dispositif de développement professionnel», comme l'écrivent Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010), qui permet aux enseignants de réfléchir sur leur pratique afin d'intégrer les nouvelles connaissances dans leur travail quotidien (Leclerc et Labelle, 2012).

Toutefois, pour 33,9 % des participants, faire partie d'une CAP n'a pas d'effets significatifs au niveau de l'école et une proportion identique (33,9 %) estime que l'engagement dans une CAP n'a pas d'effets significatifs chez les élèves. Ces deux dernières positions sont surprenantes, car l'engagement dans une CAP constitue un levier pour l'amélioration des pratiques dans le but de soutenir la réussite scolaire des élèves. Les recherches de Desimone *et al.* (2002) apportent une explication possible aux positions des enseignantes. Celles-ci sont peut-être à la recherche de liens directs, difficiles à observer, ce qui expliquerait pourquoi elles ne voient pas d'effets significatifs de leur développement professionnel chez leurs élèves.

On peut également penser que dans une CAP qui fonctionne harmonieusement les enseignants apprendront à travailler ensemble et développeront une vision commune de la réussite scolaire, ce qui devrait, normalement, avoir un impact dans l'école (Vescio, 2008). Les résultats montrent ainsi que 66 % des participants à une CAP voient le lien entre leur travail en CAP, la qualité de leur développement professionnel et l'amélioration de l'école. Vescio (2008) et Ouellet (2011) expliquent d'ailleurs que les participants à une CAP tendent à se regrouper autour de valeurs partagées, telles que l'intégrité, le respect, la discipline ou encore l'excellence, et qu'ils développent une vision et une mission communes pour leur école. Les répondants au questionnaire ont donc développé une vision systémique, laquelle associe l'action personnelle et son effet sur le collectif (l'école), type de vision qui constitue selon Senge (1990) l'une des cinq dimensions d'une organisation apprenante.

Le tableau 2 souligne l'apport de la CAP sur le développement professionnel tel qu'il est perçu par les répondants. Les résultats indiquent que les répondants en ont une vision très positive. L'item qui reçoit le plus fort assentiment est lié à l'affirmation que la CAP propose des outils pour diagnostiquer une situation problème (98,2 %). Il importe aussi de souligner que 48,2 % des personnes sont « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle la CAP fournit un cadre pour réfléchir aux mises à l'essai d'éléments nouveaux dans sa pratique. L'accord positif global pour cet item est de 96,4 %. Les participants s'interrogent davantage sur les meilleures pratiques à adopter et ils homogénéisent celles-ci afin d'atteindre le but qu'est une plus grande réussite des élèves (Leclerc et Leclerc-Morin, 2007). Leclerc et Moreau (2011) mentionnent d'ailleurs les résultats d'une de leurs études, échelonnée sur trois ans, qui fait état d'un « rehaussement notable de la qualité des pratiques d'enseignement de la lecture en salle de classe » (p. 200).

Tableau 2. **La contribution de la CAP sur le développement professionnel**

La CAP... N : 56	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Pas de réponse
a) ... me donne des outils pour diagnostiquer une situation problème.	21 37,5 %	34 60,7 %	1 1,8 %	0 0 %	0 0 %
b) ... me soutient dans l'expérimentation d'une nouvelle pratique.	21 37,5 %	31 55,4 %	2 3,6 %	0 0 %	2 3,6 %
c) ... me donne un cadre pour réfléchir à mes mises à l'essai.	27 48,2 %	27 48,2 %	1 1,8 %	0 0 %	1 1,8 %
d) ... m'encourage dans l'ajustement de mes stratégies d'enseignement.	22 39,3 %	29 51,8 %	2 3,6 %	0 0 %	3 5,4 %
e) Autre (spécifier) : ... me permet de mieux connaître mes élèves et de travailler en cycle de plus en plus; améliore la qualité du travail par cycle.					

Ces résultats indiquent que les enseignants reconnaissent les habiletés très contextualisées à l'œuvre dans une CAP. Les enseignants sont aussi à l'aise avec le fait que le développement professionnel procuré par une CAP s'effectue dans l'action,

qu'il s'ancre dans la pratique quotidienne des personnes, cette dernière leur fournissant le matériau pour la réflexion et l'expérimentation. Les enseignants peuvent désormais discuter entre eux de ce qu'ils vivent et réfléchir ensemble sur les changements à apporter (Ouellet, 2011). Les CAP leur permettent donc de se soutenir mutuellement (Butler, 2005; Leclerc et Labelle, 2012; Vescio, 2008). En fait, l'apprentissage actif, qui offre la possibilité aux enseignants de s'engager dans l'analyse de leur enseignement et de l'apprentissage de leurs élèves, est l'une des six clés mentionnées par Desimone *et al.* (2002) pour un développement professionnel riche.

Conclusion

Il ressort des données une appréciation très positive des participants à l'égard de la CAP, qu'ils jugent comme ayant de nombreuses retombées. La CAP est vue comme un dispositif qui contribue à leur développement professionnel dans la mesure où elle les outille pour réfléchir et analyser leur pratique. Elle soutient l'expérimentation et les mises à l'essai que les personnes font dans leur pratique quotidienne. Elle permet finalement d'établir des liens de partage et de confiance avec les collègues.

Les forces de la CAP se situent justement au niveau des liens affectifs qui se créent entre les membres, de même que des apprentissages de divers ordres qui se font. Les participants reconnaissent aussi les rôles et les responsabilités qu'ils se doivent d'assumer en tant que membres d'une CAP.

La dimension qui reçoit l'appui le plus fort est celle de l'engagement. Ce qui est attendu des participants à la CAP, c'est qu'ils participent, échangent, soutiennent leurs collègues, qu'ils fassent de l'écoute active, développent des attitudes d'ouverture et de respect envers les autres membres du groupe. L'absence d'engagement est d'ailleurs soulignée comme étant l'une des faiblesses de la CAP, les autres étant le manque de ressources et le cadre de travail pas toujours adéquat mis en place dans une CAP. L'engagement pourrait être ainsi vu comme le contrat implicite qui lie les membres et auquel chacun doit adhérer; le fonctionnement harmonieux de la CAP en dépend.

Références bibliographiques

- ARCHAMBAULT, L., WETZEL, K., FOULGER, T. S. et WILLIAMS, M. K. (2010). Professional development 2.0: Transforming teacher education pedagogy with 21st century tools. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(1), 4-11.

- BÉLANGER, P. (2003). Politiques d'éducation et de formation des adultes. Nouvelles tendances transnationales. Dans M. Hardy (dir.), *Concertation éducation travail. Politiques et expériences* (p. 14-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BORKO, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- BOUCHER, L.-P. et L'HOSTIE, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BRUNELLE, J. (2000). Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants stagiaires. Dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (dir.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (p. 83-109). Bruxelles : De Boeck.
- BURBULES, N. (2000). Does the Internet constitute a global educational community? Dans N. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (p. 323-355). New York : Routledge.
- BUTLER, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- CHARALAMBOS, V., MICHALINOS, Z. et CHAMBERLAIN, R. (2004). The Design of Online Learning Communities: Critical Issues. *Educational Media International*, 41(2), 135-143.
- CHARLIER, É. et CHARLIER, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continue d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- COLLINSON, V., KOZINA, E., KATE LIN, Y.-H., LING, L., MATHESON, I., NEWCOMBE, L. et ZOGLA, I. (2009). Professional development for teachers : A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- DAELE, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Rapport de recherche inédit en vue du DEA en sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- DAELE, A. (2010). Conditions et vécu du conflit sociocognitif au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants : proposition d'un cadre d'analyse et étude de cas. *Éducation et Formation*, e-293, 65-80.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). Essay review. *Teaching and Teacher Education*, 17, 645-651.
- DESIMONE, L. M., PORTER, A. C., GARET, M. S., YOON, K. S. et BIRMAN, B. F. (2002). Effect of professional development on teacher's instruction : Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.

- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- DONNAY, J. et CHARLIER, É. (2000). Identité et développement professionnels. Dans A. Abou et M.-J. Giletti (dir.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation* (p. 165-182). Paris: INRP.
- DRAKENBERG, M. (2001). The professional development of teachers in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 195-204.
- DUFOUR, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DUNCAN-HOWELL, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324-340.
- FULLAN, M. (1995). The limits and the potential of professional development. Dans T. R. Guskey et M. Huberman (dir.), *Professional Development in Education* (p. 253-267). New York: Teachers College Press.
- FURMAN, G. C. (1998). Postmodernism and community in schools: Unraveling the paradox. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 298-328.
- GARET, M. S., PORTER, A. C., DESIMONE, L., BIRMAN, B. F. et YOON, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- GUSKEY, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3/4), 381-391.
- HARGREAVES, A. et GILES, C. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organisations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities for Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- HUBERMAN, M. et GUSKEY, T. R. (1995). The diversity of professional development. Dans T. R. Guskey et M. Huberman (dir.), *Professional Development in Education* (p. 269-272). New York: Teachers College Press.
- LAFORTUNE, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement: un référentiel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M. et LECLERC-MORIN, M. (2007). Effets des pratiques collaboratives des enseignants au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle sur les apprentissages des élèves. Dans *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Actes du colloque international des IUFM du Pôle Nord-Est*, IUFM de Franche-Comté, France.

- LECLERC, M. et MOREAU, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206.
- LECLERC, M. et LABELLE, J. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif*. Communication à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.
- LUJAN, N. et DAY, B. (2010). Professional learning communities: Overcoming the roadblocks. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(2), 10-17.
- LUNENBERG, F. C. (2010). Creating a professional learning community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(2), 1-7.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- OUELLET, S., CAYA, I. et TREMBLAY, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.
- PUTNAM, J. et BURKE, J. (2006). *Organizing and Managing Classroom Learning Communities*. Boston : McGraw-Hill.
- QUAN-BAFFOUR, K. P. (2007). Continuous professional development: A strategy to enhance quality of teaching at the school level. *The International Journal of Learning*, 14(1), 183-189.
- SCHLAGER, M. S. et FUSCO, J. (2003). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? *The Information Society*, 19(3), 203-220.
- SCHUSSLER, D. L. (2003). Schools as learning communities. Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday/Currency.
- STOLL, L. et SEASHORE LOUIS, K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. New York : McGraw Hill.
- SYKES, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77, 465-467.
- 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.
- VAN DEN BERG, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- VESCIO, V., ROSS, D. et ADAMS, A. (2008). Review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

Annexe

Questionnaire à l'intention des participants à une CAP

Lorraine Savoie-Zajc, Martine Peters et Olivier Duquette, UQO

A. L'expérience de participer à une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

1) Identifiez en quelques mots les objectifs poursuivis par votre CAP :

2) Indiquez votre degré d'accord avec l'affirmation suivante :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Le fait de participer à une CAP m'aide à apporter des changements positifs à ma pratique.				

3) Si des changements ont eu lieu, nommez les principaux :

4) À quels niveaux la CAP a-t-elle des effets significatifs?

	Tout à fait significatif	Plutôt significatif	Plus ou moins significatif	Pas du tout significatif
a) Au niveau de mon développement professionnel.				
b) Au niveau de l'école.				
c) Au niveau des collègues.				
d) Au niveau des élèves.				

5) Nommez trois forces de la CAP à partir de votre expérience :

6) Nommez trois faiblesses de la CAP à partir de votre expérience :

7) Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

La communauté d'apprentissage professionnelle...	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) ... me donne des outils pour diagnostiquer une situation problème.				
b) ... me soutient dans l'expérimentation d'une nouvelle pratique.				
c) ... me donne un cadre pour réfléchir à mes mises à l'essai.				
d) ... m'encourage dans l'ajustement de mes stratégies d'enseignement.				
e) Autre (spécifier) :				

8) Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

Au sein de ma CAP, accompagné-e par un conseiller pédagogique...	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) ... je participe à la définition des objectifs poursuivis.				
b) ... je garde contact avec la personne accompagnatrice entre les rencontres de la CAP.				
c) ... j'accepte de ne pas toujours recevoir des réponses claires et immédiates à mes questions.				
d) ... je participe, par mon engagement, au développement harmonieux de la CAP.				
e) ... je développe une vision plus large de ma pratique grâce à l'accompagnement que je reçois.				

B. L'accompagnement reçu au sein d'une CAP

9) Priorisez les énoncés suivants :

Le 1 représente la position dans laquelle vous vous reconnaissez le plus.

Le 5, la position dans laquelle vous vous reconnaissez le moins.

- a) Je suis autonome dans la démarche. _____
- b) Je suis de plus en plus autonome dans la démarche. _____
- c) Je me sens de moins en moins autonome dans la démarche. _____
- d) Je me sens obligé-e d'adopter le point de vue des autres membres de la CAP. _____
- e) J'observe des conflits au sein de la CAP. _____

10) Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

L'accompagnement me permet...	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) ... de travailler sur des problèmes concrets que j'ai identifiés.				
b) ... d'échanger avec mes collègues.				
c) ... de jouer un rôle de personne ressource pour mes collègues.				
d) ... de voir mes collègues comme des ressources.				
e) ... de développer, avec mes collègues, une vision commune pour supporter la réussite des élèves.				

11) Quels étaient vos besoins en accompagnement au début de cette CAP?

12) Ces besoins ont-ils été rencontrés jusqu'à maintenant dans cette CAP?
(Commentez)

C. Renseignements personnels

Je suis un homme ____ Je suis une femme ____

Je possède ____ années d'expérience en enseignement

J'enseigne actuellement :

a) Au primaire ____

b) Au secondaire ____

Je participe depuis ____ (mois) à une CAP

Mon engagement à participer à une CAP est :

c) Volontaire ____

d) Imposé ____

Dans le futur, souhaiteriez-vous continuer de faire partie d'une CAP?

e) Oui ____

f) Non ____