

**PROJET**  
**Accompagnement-Recherche-Formation**  
**pour la mise en œuvre du Programme**  
**de formation de l'école québécoise**

**SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 21**  
**La synthèse comme moyen structurant dans la**  
**réalisation de tâches ou de situations**  
**d'accompagnement**

**Louise Lafortune, auteure**  
Direction de l'accompagnement-recherche  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières

**Sylvie Turcotte<sup>1</sup>**  
Coordination ministérielle  
Direction de la formation et  
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

2008

**Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport**  
**DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières**

Avec la collaboration de  
Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca  
Persechino

et la participation de  
Avril Aitken, Nicole Boisvert, Karine Boisvert-Grenier, Bernard Cotnoir,  
Bérénice Fiset, Grant Hawley, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise,  
Reinelde Landry, Geneviève Milot, France Plouffe et Gilbert Smith

**<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>**

---

<sup>1</sup> Sylvie Turcotte était directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au moment de la réalisation de ce projet (2002-2008).

## Remerciements

L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise est un projet d'envergure étalé sur six années (2002-2008) qui suppose un changement majeur en éducation. Ce projet a exigé un appui financier important et la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je tiens particulièrement à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour son appui financier, mais aussi pour avoir permis à plusieurs personnes œuvrant dans le milieu scolaire d'agir comme personnes accompagnatrices au plan provincial de groupes répartis à travers le Québec. Je remercie messieurs Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint au début de ce projet, et Pierre Bergevin, son successeur, d'avoir autorisé sa réalisation. Je remercie également mesdames Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan, représentantes du Ministère, pour leur soutien et leur encouragement indéfectible. Un merci particulier au personnel de la direction de la formation et de la titularisation des personnels scolaires et à sa directrice, Sylvie Turcotte, pour avoir mis des ressources essentielles à la disposition de l'équipe du projet, pour son implication régulière lors des rencontres et pour ses commentaires toujours pertinents. Je remercie l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir encouragé ce partenariat et d'avoir mis à ma disposition et à celle de l'équipe du projet les ressources matérielles et humaines nécessaires à sa bonne marche et à sa réalisation dans un contexte facilitant.

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de ce matériel d'accompagnement. Leur contribution a mené à l'élaboration et la validation de tâches, de situations et de familles de situations d'accompagnement ainsi qu'à des séries de transparents. Je remercie particulièrement Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca Persechino qui ont collaboré étroitement avec moi pour élaborer la structure des tâches, situations et familles de situations d'accompagnement, pour fusionner des données de recherche et qui ont relu et retravaillé plusieurs fois ce matériel dans le but d'y apporter une cohérence aux regards de la perspective d'accompagnement socioconstructiviste et de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

Je remercie les membres de mon équipe accompagnatrice qui ont terminé ce projet et qui ont pu commenter et critiquer de façon constructive certaines versions de ce matériel. Leur apport s'est révélé essentiel à la réalisation de ce projet. Je pense alors à Avril Aitken, Nicole Boisvert, Grant Hawley, Carole Lebel, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith. Je remercie également les autres personnes accompagnatrices qui ont contribué à un moment ou à un autre à notre réflexion. Il s'agit de Simone Bettinger, Bernard Cotnoir, Ginette Dubé, Jean-Marc Jean, Reinelde Landry et Doris Simard.

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Moussadak Ettayebi, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont

engagés dans un processus de coconstruction permettant, entre autres, de concevoir ce matériel d'accompagnement. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour me faire réfléchir, m'amener à clarifier ma pensée, mais aussi à faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale. Je sais pertinemment que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Louise Lafortune

## Table des matières

REMERCIEMENTS .....	2
INTRODUCTION .....	5
TYPE .....	6
INTENTIONS.....	6
DÉMARCHE .....	6
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS ET ADAPTATIONS JUSQUE DANS CLASSE).....	8
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE .....	8
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE .....	9
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE .....	10
SOURCES.....	11
LECTURES SUGGÉRÉES .....	11
ANNEXE 1 .....	12
MOMENT DE RÉFLEXION SUR LA SYNTHÈSE .....	12
ANNEXE 2 .....	13
OBSERVER LA CONSTRUCTION D'UNE SYNTHÈSE .....	13
ANNEXE 3 .....	14
DIFFÉRENCES ENTRE REMUE-MÉNINGES, RÉSUMÉ ET SYNTHÈSE .....	14
ANNEXE 4 .....	15
MOMENT DE RÉFLEXION SUR SES ACTIONS LIÉES À LA SYNTHÈSE .....	15
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE .....	16
1. PROPOSITION D'UNE DÉFINITION DE LA SYNTHÈSE .....	16
2. RÉALISATION DE SYNTHÈSES DANS UNE DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT .....	19
3. FORMATION DES PERSONNES ACCOMPAGNÉES À LA SYNTHÈSE .....	22
BIBLIOGRAPHIE.....	24

---

**Situation d'accompagnement 21 :**  
**La synthèse comme moyen structurant dans la réalisation de tâches**  
**ou de situations d'accompagnement (expérimentation et réflexion)**  
**qui favorise l'accompagnement de la mise en œuvre du**  
**Programme de formation de l'école québécoise**

**Source du matériel d'accompagnement**

Les tâches, situations et familles de situations proposées sont le reflet de la démarche et du modèle d'accompagnement socioconstructivisme qui a été développé au cours du projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Elles traduisent l'esprit et la manière d'intervenir qui a animé l'équipe provinciale en cours d'élaboration et d'utilisation de ce matériel (de 2002 à 2008). La volonté de construire des interventions avec différents partenaires témoigne de l'engagement et du dynamisme des agents qui se sont engagés dans le processus de changement. Le caractère innovant de ce matériel d'accompagnement se rapporte à la nature des réflexions partagées avec des collègues, aux interactions, aux constructions individuelles et collectives et aux passages à l'action que la démarche a suscité aux cours d'interventions qui se sont poursuivies en continuité sur plusieurs rencontres dans l'ensemble des régions du Québec pour les secteurs publics et privés, francophones et anglophones. La démarche d'accompagnement a contribué à l'élaboration de tâches, de situations et de familles de situations qui se sont complexifiées au fil des interventions. Elles témoignent de la richesse des interventions, de l'expertise des équipes accompagnatrices et des groupes et il devient important de préserver la perspective socioconstructiviste de ce matériel. En ce sens, les tâches proposées dans ce matériel d'accompagnement ne se sont pas organisées selon un déroulement chronologique, ce sont des situations à construire à partir de matériaux qui sont les ressources à mobiliser ou à combiner par les personnes accompagnatrices en fonction de la situation, de l'intention de formation et du contexte d'accompagnement. Ainsi, les personnes sont invitées à se les approprier, à les modifier, à les transformer et à renouer de nouveaux fils conducteurs selon les problématiques rencontrées dans les milieux. Les suggestions de prolongements ou d'adaptations à différents contextes peuvent également faciliter cette appropriation. Les annexes et les textes placés dans la rubrique *Pour en savoir plus et théorisation émergente*, peuvent également inspirer de nouvelles réorganisations. Ces pièces sont comme les morceaux d'un casse-tête à réinventer, de nouveaux fils conducteurs à découvrir ou à explorer.

**Introduction**

Pourquoi faire une synthèse ? En quoi la synthèse est-elle utile à l'accompagnement ? En quoi la synthèse est-elle utile à l'apprentissage ? Quelles formes peut prendre une synthèse ? Autant de questions qui sont abordées dans cette situation d'accompagnement. Elles permettent aux personnes accompagnées de réfléchir à la fonction et à l'utilité de la synthèse d'une part, et d'autre part, de prendre conscience du rôle actif qu'elle joue dans le processus d'apprentissage et d'accompagnement.

Une vision systémique traverse l'ensemble du Programme de formation de l'école québécoise. Ses constituantes sont interdépendantes; elles sont liées par une volonté de cohésion qui mise sur le développement intégral des élèves. Les personnels scolaires sont invités à s'approprier le programme de formation dans un esprit de synthèse pour approfondir et apprécier l'étendue de ce projet éducatif, qui dépasse largement les frontières des

disciplines et des domaines auxquels elles appartiennent. Cette vision intégrée du programme de formation soutient sa mise en oeuvre dans une intention de favoriser la responsabilisation des élèves dans leur processus d'apprentissage. Elle participe ainsi à la structuration de l'identité des élèves, à la construction de leur vision du monde et leur donne un pouvoir d'action.

En référence à cette vision systémique, la présente situation d'accompagnement permet une réflexion sur la synthèse comme moyen, pour les personnels scolaires, de s'appropriier le programme de formation dans un esprit de synthèse afin de faciliter des mises en relations entre ses diverses constituantes.

Il est aussi important de souligner que la synthèse peut être réalisée par l'enseignant ou l'enseignante, mais aussi par les élèves qui structurent leurs connaissances antérieures en lien avec leurs nouveaux apprentissages dans sa perspective d'aide à l'apprentissage. Elle devient ainsi un outil au service des élèves ou du personnel enseignant. Elle permet de faire le point sur de nouveaux apprentissages. L'organisation et la structuration des connaissances en construction aide les personnes apprenantes à faire des liens entre les connaissances déjà là et celles en devenir, cela leur permet ainsi d'être actifs cognitivement. Puis, lorsque cela est possible, présenter à d'autres sa synthèse permet de mettre davantage en évidence le fil conducteur qui a été privilégié.

Dans l'accompagnement, la synthèse est considérée comme un moyen qui permet d'organiser les idées, les informations ou les connaissances qui se construisent dans l'action. Réaliser une synthèse exige la reconnaissance d'un fil conducteur et permet de faire des liens intéressants entre les éléments du contenu (théorie et pratique) abordés au cours de la démarche et le cheminement des personnels scolaires accompagnés.

### Type

Réflexion .....	<input type="checkbox"/> ++	Autoréflexion.....	<input type="checkbox"/>
Discussion-échange.....	<input type="checkbox"/> +	Expérimentation.....	<input type="checkbox"/> ++
Compréhension conceptuelle.....	<input type="checkbox"/>		

### Intentions

- Cerner les caractéristiques, la fonction et l'utilité de la synthèse.
- S'habiller à faire des synthèses en situation de formation et d'accompagnement.

### Démarche

#### *Moment de réflexion (annexe 1)*

- En quoi la synthèse est-elle utile à l'accompagnement ?
- En quoi la synthèse est-elle utile à l'apprentissage ?

\*\*\*\*\*

La personne accompagnatrice fait une synthèse en cours d'action (modelage).

OU

Pendant que la personne accompagnatrice prépare une synthèse, les personnes accompagnées sont invitées à trouver des caractéristiques associées à la synthèse et des habiletés à développer pour faire une synthèse (annexe 2).

- Quelles caractéristiques associez-vous à la synthèse ?
- Quelles habiletés doit-on développer pour réaliser une synthèse qui aide à porter un regard réflexif ou métacognitif sur ce qui vient de se passer ?

Au cours des rencontres avec l'équipe du projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF), il y a plusieurs moments où il est possible de s'exercer à réaliser une synthèse. La diversité des situations vécues et des thèmes abordés dans un contexte d'accompagnement permet de réaliser différentes synthèses en explorant diverses manières d'organiser ce qui est abordé.

Les premières synthèses peuvent être réalisées par la personne accompagnatrice, se donnant ainsi en exemple; elle présente sa démarche, son processus. Au cours d'une rencontre ultérieure, les personnes sont invitées à faire leur synthèse, d'abord pour elles-mêmes puis, par la suite, elles peuvent la faire dans le but de la présenter aux autres. Procéder ainsi graduellement jusqu'à ce que les personnes soient assez confiantes pour faire leur synthèse et voir l'utilité de la partager aide à intégrer cette pratique progressivement dans une démarche d'accompagnement.

\*\*\*\*\*

Inviter les personnes à partager des caractéristiques associées à une synthèse et des habiletés à développer pour en réaliser.

Choisir, parmi ces propositions, cinq caractéristiques et cinq habiletés qui semblent les plus pertinentes.

Faire une mise en commun.

\*\*\*\*\*

Inviter les personnes à s'exercer à faire une synthèse de ce qui vient d'être dit, puis à la partager avec une autre personne en explicitant à cette dernière comment elle s'y est prise pour la réaliser tout en justifiant ses choix et leur organisation.

\*\*\*\*\*

*Moment de réflexion (annexe 3)*

- En quoi un remue-méninges, un résumé et une synthèse sont-ils différents?

\*\*\*\*\*

Tisser certains liens théoriques tout au long de la démarche pour apporter des compléments d'informations sur les types de synthèse et la manière de les réaliser. Inviter les personnes à

réfléchir sur la fonction de la synthèse dans une démarche d'accompagnement ou d'apprentissage.

\*\*\*\*\*

#### *Moment de réflexion (annexe 4)*

À partir de la présentation réflexive-interactive sur la synthèse :

- Que faites-vous dans votre milieu qui s'apparente à la synthèse?
- Que désirez-vous développer pour réaliser de meilleures synthèses ?

#### **Suggestions d'utilisation (précautions, prolongements et adaptations jusque dans classe)**

Inviter les personnes à réfléchir à comment s'habiller pour réaliser des synthèses de plus en plus pertinentes, rigoureuses et organisées.

S'interroger sur l'utilisation et la valeur du schéma dans la réalisation de synthèses.

- En quoi un schéma est-il utile ?
- À qui le schéma profite-t-il le plus? Pourquoi?

Faire quelques rappels théoriques concernant:

- l'intention planifiée, partagée et poursuivie d'une synthèse;
- le choix des catégories;
- l'importance de clarifier les catégories et les mises en relation pour une organisation pertinente au regard des intentions;
- la prise de notes pour la préparation de la synthèse;
- l'élagage de certains éléments suite à un remue-méninges.

Explorer l'idée de faire des synthèses avec des élèves:

- Qu'est-ce qui se fait en classe et qu'on peut associer à la synthèse ?
- En quoi faire une synthèse peut être utile?
- Comment peut-on s'exercer à faire des synthèses de plus en plus significatives pour les élèves ?

#### **Liens avec le Programme de formation, éducation préscolaire et enseignement primaire <sup>2</sup>**

« Le Programme est conçu comme un système dont la complexité est plus grande que celle des éléments qui le composent. On trouve deux niveaux de cohérence au cœur de cette complexité : une cohérence intraprogramme et une cohérence interprogramme. La première se joue au sein de chaque compétence, disciplinaire ou transversale, de même qu'entre les compétences d'un même programme. La seconde se manifeste dans les liens qui peuvent être établis entre trois éléments du programme, à savoir les diverses compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation » (MEQ, 2001, p.7-8).

« Ce principe de cohérence vise essentiellement à faire ressortir l'unité du Programme de formation et le fait qu'il doive être appréhendé dans sa globalité. Tous ses éléments

---

<sup>2</sup> Ces extraits sont tirés de : MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.



concourent à un même objectif qui est d'assurer au mieux le développement global de l'élève. Dans cette logique, les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation doivent être pris en compte d'une manière synergique et interactive et constituer un tout unifié au sein d'une situation d'apprentissage » (MEQ, 2001, p.8).

« En raison de leur caractère englobant, le développement de compétences transversales et l'enracinement des démarches d'apprentissage dans les domaines généraux de formation sont pris en compte dans l'ensemble des activités se déroulant à l'école et sont placés sous la responsabilité de tous les intervenants » (MEQ, 2001, p.8).

### **Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle<sup>3</sup>**

#### **Une structure de programme cohérente**

Conçu comme un système, le programme de formation s'articule autour de trois éléments intégratifs : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage. Il doit être abordé comme un tout dynamique dont la portée, en tant que référentiel pédagogique, tient à la complémentarité et à l'interdépendance de ses éléments constitutifs. Sa structure vise à faciliter l'établissement de liens entre les différentes parties qui le composent. Elle permet également d'inscrire les apprentissages disciplinaires dans le cadre plus large des visées de formation que doit partager l'ensemble des intervenants scolaires. Cette unité d'intention n'est pas pour autant synonyme d'uniformité d'action. Des orientations communes ne sauraient imposer des parcours uniformes ni aux enseignants ni aux élèves. Ainsi, l'apport de chaque discipline peut être considéré comme un regard particulier posé sur la réalité, que l'on s'efforce par ailleurs d'appréhender dans sa globalité » (MEQ, 2004, p.15).

#### **Les compétences transversales**

« Le Programme de formation souligne la nécessité de développer, à un haut niveau, chez tous les élèves, des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ou de l'ordre de la communication. Ces compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines » (MEQ, 2004, p.15).

« Elles s'actualisent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation et profitent de l'intégration des acquis au fil des jours. En ce sens, elles constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante. Dans un souci de continuité, les compétences transversales sont formulées de façon presque identique à celles du primaire tout en faisant ressortir leur complexification » (MEQ, 2004, p.15).

#### **Les domaines d'apprentissage**

« Le Programme de formation comprend cinq domaines d'apprentissage : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; et le développement personnel. Ils représentent les grands champs à partir desquels sont définies les disciplines

---

<sup>3</sup> Ces extraits sont tirés de : MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

jugées essentielles à la formation de l'élève. Le regroupement des disciplines par domaines représente un pas vers le décloisonnement des matières scolaires, en ce sens qu'il permet de les situer par rapport à des domaines de référence et incite l'enseignant à concevoir sa discipline comme une partie intégrante d'une dimension importante de la formation de l'élève. Le profil de formation de base de l'élève du premier cycle du secondaire doit intégrer à la formation prévue dans ces divers domaines les visées éducatives du Programme et les apprentissages transversaux » (MEQ, 2004, p.15).

### **Relations entre la discipline et les autres éléments du programme de formation**

« Cette rubrique explique et illustre les relations possibles entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les autres disciplines. Elle fait ressortir, lorsque cela est pertinent, des liens privilégiés que la discipline entretient avec des domaines généraux de formation apparentés » (MEQ, 2004, p.16).

### **Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle <sup>4</sup>**

« Conçu comme un système, le Programme de formation s'articule autour de trois éléments essentiels : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage. Il doit être abordé comme un tout dynamique dont la portée, en tant que référentiel pédagogique, tient à la complémentarité et à l'interdépendance de ses éléments » (MELS, 2007, Chap.3, p.27).

### **Les domaines généraux de formation**

« Les domaines généraux de formation touchent aux problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face, ce qui leur donne une dimension interdisciplinaire incontestable. Ils concrétisent la mission de l'école, inspirent les pratiques éducatives et concourent à donner plus de sens et d'authenticité aux situations d'apprentissage. Ils devraient constituer les assises du projet éducatif de l'école et leur prise en compte devrait relever de l'ensemble des intervenants scolaires » (MELS, 2007, Chap.3, p.28).

### **Les compétences transversales**

« Ces compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'actualisent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation et profitent de l'intégration des acquis au fil des jours » (MELS, 2007, Chap.3, p.28).

### **Les domaines d'apprentissage**

« De plus, afin de bien répondre aux besoins et intérêts des élèves de ce cycle, les domaines d'apprentissage sont adaptés à chacun des parcours de formation. Ainsi, l'accès au domaine *Développement professionnel* se fera par un choix d'options dans le parcours de formation générale et par le cours obligatoire *Projet personnel d'orientation* dans le cas du parcours de formation générale appliquée. De même, dans le parcours de formation axée sur l'emploi, on remarque qu'un fort accent est mis sur le domaine *Développement professionnel*, tandis que le

---

<sup>4</sup> Ces extraits sont tirés de : MELS (2007) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.  
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2>>. Consulté le 28 août 2007.

domaine *Arts* sera intégré aux situations proposées aux élèves ou pourra être pris en compte dans un programme artistique optionnel » (MELS, 2007, Chap.3, p.28).

### **Sources**

Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles à l'accompagnement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

### **Lectures suggérées**

Voir la liste bibliographique à la fin de ce document.

## ANNEXE 1

### **PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

#### **MOMENT DE RÉFLEXION SUR LA SYNTHÈSE**

Selon la situation et le partage réalisés dans le groupe, répondre à toutes les questions, ou à l'une ou l'autre des questions :

- En quoi la synthèse est-elle utile à l'accompagnement ?

- En quoi la synthèse est-elle utile à l'apprentissage ?

## ANNEXE 2

### **PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

#### **OBSERVER LA CONSTRUCTION D'UNE SYNTHÈSE**

Quelles caractéristiques associez-vous à la synthèse ?

Quelles habiletés doit-on développer pour réaliser une synthèse qui aide à porter un regard réflexif ou métacognitif sur ce qui vient de se passer ?

**ANNEXE 3**

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION  
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

**DIFFÉRENCES ENTRE  
REMUE-MÉNINGES, RÉSUMÉ ET SYNTHÈSE**

*Moment de réflexion*

En quoi un remue-méninges, un résumé et une synthèse sont-ils différents?



## PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

### POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE

Dans la présente section « Pour en savoir plus et théorisation émergente », sont regroupés des éléments théoriques provenant d’auteurs et d’auteurs reconnus par la communauté scientifique et des éléments issus de la théorisation émergente. Cette dernière est « une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l’action en milieu étudié qui agit dans sa propre étude » (Lafortune, 2004, p.297). Dans le cas présent, les éléments de théorisation émergente renvoient aux propos que des personnels scolaires ont prononcés au cours d’une démarche d’accompagnement d’un changement prescrit en éducation, démarche dans laquelle ils s’étaient engagés. Ces propos, qui apparaissent en italique dans les pages qui suivent, ont été reproduits fidèlement. Toutefois, des mots ont été modifiés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre ou le nombre ont été modifiés ou encore des verbes en ce qui concerne le temps ou le nombre.

\*\*\*

La synthèse occupe une place importante dans l’accompagnement socioconstructiviste. Les personnes accompagnatrices et accompagnées sont appelées à réaliser régulièrement des synthèses au cours de la démarche de coconstruction de connaissances et de développement de compétences professionnelles pour l’accompagnement.

La présente section est divisée en trois parties. La première partie comprend une définition de la synthèse, ses caractéristiques, ses dimensions, une recension des ressources qui sont mobilisées pour la réaliser ainsi que les finalités qu’elle poursuit. La deuxième section est réservée à la réalisation de synthèses dans une démarche d’accompagnement et la dernière à la formation des personnes accompagnées à la synthèse.

#### 1. Proposition d’une définition de la synthèse

La synthèse est un processus mental qui consiste à fusionner différents éléments issus d’une ou de plusieurs sources (écrite ou orale) et à les organiser à l’intérieur d’une structure cohérente, intelligible et signifiante. Si on la compare au résumé qui est un abrégé ou un condensé, on constate que la synthèse se déploie au-delà de la seule accumulation ou juxtaposition d’éléments. *La synthèse dépasse le [simple] fait de ramasser ce que tout le monde a dit. Elle permet d’aller plus loin [...]. Sinon, il me semble que la pensée n’avance pas autant [et] la synthèse reste en surface.* La synthèse appartient à la personne ou au groupe qui la fait. Elle traduit la compréhension que ces personnes se font d’une situation de communication ou de formation au moment où ils la font. Elle peut être comprise par d’autres personnes qui ont fait la même démarche, mais qui peuvent aussi s’en faire une représentation qui diffère parce qu’elle sera nuancée par d’autres aspects qui auront été modifiés par la personne ou la composition d’une équipe. Cette contribution de la personne ou du groupe s’appuie sur leur expertise individuelle et professionnelle. La synthèse permet faire le point sur un moment fort de la démarche ou de conclure une séquence d’accompagnement, mais elle permet surtout de construire du sens à partir de la contribution que chacun apporte à la



démarche. *La construction de sens sur le processus de changement de perspective doit être relevée* car elle témoigne du cheminement et de l'évolution des personnes.

### **1.1. Caractéristiques**

Trois éléments qui caractérisent une synthèse réussie sont particulièrement recherchés. Il s'agit de la concision, de la clarté et de l'organisation des idées en catégories ou avec des mises en relation.

Une synthèse est concise, lorsqu'elle va à l'essentiel en ne retenant que les idées principales ou les plus importantes. Elle met généralement de côté les idées secondaires ou accessoires et ignore les répétitions. Une synthèse qui contiendrait trop d'information ne remplirait pas sa fonction. Difficilement compréhensible, elle nuirait alors à la construction de connaissances.

Une synthèse est claire. Les éléments qui la constituent sont organisés de façon cohérente pour en faciliter la compréhension. La synthèse est généralement claire pour la personne qui l'a produite, car elle *a du sens pour la personne qui l'a faite*. Elle est claire pour tous si les liens qui unissent les éléments qui la composent sont justifiés et intelligibles. La clarté de la synthèse est donc la résultante de l'organisation de l'ensemble de ses éléments.

La synthèse comporte des catégories qui regroupent des éléments de même nature. Ainsi, l'organisation des idées, le regroupement de celles-ci et l'établissement d'un ordre de priorité renvoient souvent à une catégorisation.

### **1.2. Dimensions dans l'élaboration d'une synthèse**

Trois dimensions sont prises en compte dans l'élaboration d'une synthèse : sa forme, son contenu et le processus mis en œuvre. La personne qui élabore la synthèse en choisit la forme, sélectionne le contenu à y intégrer et fait ressortir le processus qui a mené à son élaboration. La personne accompagnatrice peut mettre en lumière ces dimensions selon les intentions poursuivies.

La forme de la synthèse est sa configuration ou sa structure. La classification, le schéma, le dessin, le tableau à double entrée, la définition, ou la maquette constituent autant d'exemples de la forme que peut prendre une synthèse. La classification peut mettre au jour une catégorisation émergente ou fondée sur des apports théoriques. Le schéma et le dessin illustrent la dynamique des liens qui unissent les éléments en exposant leur signification et en explicitant le sens des flèches. Le tableau à double entrée incorpore des éléments dans certaines catégories, mais pas nécessairement dans toutes. Une définition retient les mots importants qui ressortent d'une discussion.

La catégorisation du contenu porte sur des éléments identifiables comme des connaissances, des compétences, des habiletés, des attitudes, des manifestations, des causes, des conséquences, des interventions, ou encore des solutions. La catégorisation peut également tenir compte du regard porté sur les attributs de ces éléments, à savoir les forces et les faiblesses, les ressemblances et les divergences, les avantages et les inconvénients. Elle peut se faire en réponse à des questions : Quoi? Pourquoi? Comment? Quand? En fait, les éléments pouvant faire l'objet d'une synthèse étant innombrables, le nombre et la diversité des catégories sont infinies.

Le processus recouvre les opérations nécessaires à l'élaboration de la synthèse. Ce sont, par exemple, la sélection de l'information, l'établissement d'une priorité parmi les éléments sélectionnés, l'analyse de l'information, sa structuration en un tout cohérent selon une intention de départ, l'établissement de liens théoriques et l'ouverture vers de nouvelles pistes de travail.

### **1.3. Ressources mobilisées**

Pour réaliser une synthèse, des ressources internes sont mobilisées. Il peut s'agir de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes.

Les connaissances relèvent d'une culture pédagogique liée à des approches pédagogiques, des concepts, des expériences ou des éléments de pratique. Ces connaissances amènent la personne qui réalise la synthèse à tisser des liens originaux ou qui lui sont propres entre les divers éléments d'un contenu.

Les habiletés sont liées à la capacité de traiter l'information et peuvent avoir été développées grâce à des expériences passées de réalisations de synthèses dans et après l'action. Le traitement de l'information consiste à analyser les idées amenées par les personnes accompagnées et à choisir les éléments essentiels qui en ressortent et à les fusionner. Les idées sont élaguées pour en retenir la substance et classées selon un ordre de priorité; certaines sont carrément écartées si elles ne cadrent pas avec l'intention initiale. Les éléments retenus sont organisés dans une structure selon des liens créatifs. En tout temps, la personne accompagnatrice peut justifier son analyse et ses choix. D'autres habiletés consistent à présenter les idées retenues et à les ajuster selon les commentaires et les questions des personnes accompagnées.

Les attitudes requises témoignent :

- d'une ouverture aux idées et aux points de vue des autres;
- du respect des idées tout en osant les remettre en question;
- de la souplesse pour comprendre les idées des autres jusqu'à pouvoir se mettre dans leur pensée;
- de l'acceptation du fait que ses propres idées soient remises en question.

### **1.4. Finalités**

Les finalités de la synthèse sont multiples. Celle-ci permet de faire le point et d'identifier des apprentissages. Elle invite à la réflexion. Elle favorise la conservation des traces du travail réalisé. Elle peut également servir de tremplin à l'établissement de liens théoriques et à l'ouverture vers d'autres pistes d'accompagnement. Elle permet des coconstructions riches, car fondées sur des apports théoriques et individuels variés. Une synthèse *réflexive en cours d'action* suscite les interactions, le questionnement et la discussion. En prenant du recul sur le plan cognitif, elle amène à jeter un regard critique sur les idées énoncées. Pour mieux saisir les finalités de la synthèse, des situations propices à son utilisation sont maintenant exposées. Il s'agit du remue-méninges, du travail effectué en équipe et de la discussion.

La personne accompagnatrice réunit des éléments traités au cours d'activités comme le remue-méninges où des idées, des mots et des expressions sont apportés par différentes personnes d'un groupe. Au cours de ce remue-méninges, elle prend en compte les idées de toutes les personnes qui y prennent part, sans discrimination. Elle classe mentalement ces

idées et les ordonne. Elle établit des points de repères et recense des catégories. Elle élague les idées en fonction d'une intention initiale.

La personne accompagnatrice fait le point sur des travaux réalisés en équipe sur un thème unique ou des thèmes différents. Elle organise les idées discutées, partagées ou traitées, en fait une lecture originale et en retourne le reflet au groupe de travail. À la fin d'une discussion, une synthèse des propos tenus permet de tisser des liens entre les idées émises et les intentions poursuivies.

## **2. Réalisation de synthèses dans une démarche d'accompagnement**

Plusieurs aspects liés à la réalisation de la synthèse par la personne accompagnée sont exposés dans les lignes qui suivent. Ils sont regroupés en deux sections : les préalables à la rencontre auprès des personnes accompagnées et l'intervention.

### **2.1. Préalables**

Une synthèse requiert généralement une préparation. En effet, elle s'improvise rarement, même lorsqu'elle est réalisée en cours d'action. La personne accompagnatrice s'y prépare de plusieurs façons. Elle s'informe sur le contenu et développe ses habiletés de synthèse et d'animation. Elle réfléchit également aux intentions ou au fil conducteur qui va soutenir son intervention.

#### **2.1.1. Maîtrise du sujet et délimitation de la forme de la synthèse**

Dans un premier temps, la personne accompagnatrice vise à maîtriser son sujet. Se renseigner peut s'avérer utile pour enrichir une synthèse avec des apports théoriques ou pour tisser des liens avec des auteurs ou auteures reconnus. La qualité de la synthèse produite dépend donc des connaissances de la personne qui l'élabore. Relire ses notes en y cernant les éléments pertinents et consulter des sources comme des ouvrages et des articles pertinents constituent des moyens éprouvés pour faciliter la réalisation d'une synthèse porteuse. Par ailleurs, une personne accompagnatrice qui connaît bien son sujet est en bonne position pour susciter des conflits cognitifs ou sociocognitifs ainsi que des réflexions approfondies chez les personnes accompagnées.

Ce moment de préparation que s'accorde la personne accompagnatrice lui permet également d'initier une réflexion sur la forme que pourrait prendre la synthèse. Est-ce qu'un schéma, un tableau ou une définition seront appropriés pour exécuter la synthèse?

#### **2.1.2. Habiletés liées directement à la synthèse**

En plus de la construction des connaissances et de la détermination de la forme de la synthèse, la personne accompagnatrice peut s'exercer à synthétiser des idées dans différents contextes. Par exemple, elle peut s'habituer à cerner les idées principales d'un interlocuteur en élaguant ses propos quelle que soit la circonstance, à savoir une présentation officielle, une formation ou une simple rencontre. Bien souvent, les propos de cet interlocuteur se résument à peu de choses ou à quelques idées enveloppées dans une longue explication. Également, lorsqu'elle participe à une discussion de groupe, elle peut réaliser une synthèse personnelle sans nécessairement la présenter. Elle peut regrouper des idées mentalement ou jeter quelques mots sur le papier tout en continuant de porter attention à la discussion. Ce procédé élimine le stress qui pourrait accompagner le fait de devoir exposer sa réalisation. Par la suite, elle peut confronter sa synthèse à celle d'un collègue, ce qui lui permet de s'autoévaluer et de réguler

son apprentissage. La personne accompagnatrice peut ainsi développer ses habiletés de synthèses grâce à l'expérimentation.

En cours d'action, on peut se préparer à faire une synthèse en regroupant certaines idées dans sa tête si on est devant un groupe, on peut tout de même s'écrire quelques mots qui nous viennent à l'esprit tout en s'assurant de garder une concentration d'écoute sur les propos qui se disent.

### **2.1.3. Habiletés liées à l'accompagnement**

La personne accompagnatrice se prépare également à susciter chez les personnes accompagnées le développement de leur compétence à réaliser des synthèses. À cet égard, elle les accompagne dans l'utilisation des processus mentaux pertinents. La difficulté est donc plurielle et déborde la construction de connaissances et le développement des habiletés de synthèse chez la personne accompagnatrice. À cet égard, une personne accompagnatrice peut être *très à l'aise avec les contenus et capable d'accompagner à ce niveau, de questionner [et] de pister*, mais déplorer son manque de *préparation [pour] accompagner le processus*. Elle peut *se rendre compte [de son incapacité] à faire le transfert de la synthèse avec [les personnes qu'elle] accompagne, [et qu'elle devra] travailler au plan du processus*.

Pour mieux jouer son rôle, la personne accompagnatrice se prépare à animer le groupe qu'elle accompagne. Elle peut le faire au cours de différentes formations auxquelles elle assiste, telles qu'une conférence, un atelier ou un séminaire. À cette occasion, elle peut se donner comme intention d'observer la démarche utilisée par les personnes formatrices, tout en portant attention au contenu. Elle peut alors prendre des notes dans ce qu'on peut appeler une « colonne-méta ». Celle-ci rassemble une description de la structure privilégiée par les personnes formatrices, ainsi que des réflexions personnelles sur l'animation qui pourraient être utiles à un moment opportun, réflexions qui peuvent prendre la forme d'améliorations possibles ou d'écueils à éviter. Ce procédé amène à développer ses connaissances sur l'animation de groupes.

## **2.2. Intervention**

Sont regroupées dans cette section, les intentions poursuivies par la personne accompagnatrice au cours de son intervention et les habiletés qu'elle utilise.

### **2.2.1. Intentions**

La personne accompagnatrice réfléchit aux intentions ou au fil conducteur qui va soutenir son intervention. Lorsque l'intention de départ est de pratiquer la synthèse, la personne accompagnatrice précise le sujet de la discussion et suggère des façons de faire qui peuvent faciliter l'exercice. À cet égard, elle peut inviter les personnes accompagnées à relever un nombre précis d'éléments qui seront apportés dans la discussion, par exemple trois caractéristiques, deux aspects positifs ou négatifs, une habileté, ou encore un certain nombre de manifestations et de causes. Ce procédé a pour avantage de faciliter la tâche autant aux personnes accompagnées qu'à la personne accompagnatrice. En effet, les personnes accompagnées comprennent exactement ce qui leur est demandé, la personne accompagnatrice peut suivre l'exécution du travail et les membres du groupe peuvent circonscrire la tâche dans des limites de temps. La personne accompagnatrice revient périodiquement en cours de tâche à l'intention initiale pour amorcer chez les personnes accompagnées une autocritique ou une autoévaluation.

La personne accompagnatrice peut poursuivre plusieurs intentions. Elle peut les faire connaître au besoin. Les intentions liées directement à l'intervention et à la réalisation de la synthèse sont partagées dès le départ, elle peut avoir une intention « cachée », par exemple, affiner sa manière de faire une rétroaction, qu'elle peut révéler plus tard.

### **2.2.2. Habiletés sollicitées**

Dans une démarche d'accompagnement, diverses habiletés sont sollicitées de la part de la personne accompagnatrice pour réaliser une synthèse et pour animer un groupe. Le questionnement, la prise de notes, la structuration et la justification sont présentées dans les lignes qui suivent.

#### **2.2.2.1. Questionnement**

La synthèse peut être amenée sous forme d'un questionnement qui peut porter autant sur le contenu que sur le processus. Au cours d'une plénière, la personne accompagnatrice demande aux personnes accompagnées de recenser trois éléments parmi ceux qu'elles ont retenus d'une tâche, l'objectif étant de faire émerger des aspects précis. Elle reprend les éléments mentionnés et les situe par rapport au sujet traité.

Selon l'intention de la personne accompagnatrice, les questions peuvent viser des aspects généraux de la tâche, des aspects spécifiques, ou l'inverse. Mais dans tous les cas, les questions sont formulées de façon à éviter les préjugés et les idées préconçues et à induire la réponse. Des questions peuvent être posées pour susciter autant l'engagement cognitif des personnes accompagnées qu'une réflexion sur les pratiques pédagogiques.

#### **2.2.2.2. Prise de notes**

La prise de notes consiste à conserver par écrit des éléments issus du travail des personnes accompagnées et à les structurer. La personne accompagnatrice regroupe les éléments entendus et tisse des liens avec d'autres éléments issus de la théorie ou de l'expérience. Lorsque les personnes accompagnées travaillent en équipe, la prise de notes s'effectue en circulant d'une équipe à l'autre.

La personne accompagnatrice utilise divers supports pour structurer les idées émises et les partager avec le groupe. Ce sont le tableau, le transparent et les grandes feuilles d'un bloc de conférence. En voici des exemples.

Les idées émises au cours d'un remue-méninges peuvent être portées sur un transparent. Au cours de cette étape, le rétroprojecteur demeure éteint. Au moment où le remue-méninges prend fin, le rétroprojecteur est allumé et l'ébauche d'une synthèse est présentée à l'ensemble du groupe. Des ajustements peuvent alors y être apportés. Un second essai, plus approfondi et mieux structuré que l'ébauche initiale, est tracé au tableau ou sur une grande feuille.

Lorsque des équipes présentent le fruit de leurs travaux, des notes sont portées sur un tableau ou sur de grandes feuilles. Ce procédé permet aux personnes participantes d'avoir accès en cours d'action autant aux éléments de contenu qu'à la structure élaborée par la personne accompagnatrice. La première fois qu'une synthèse est ainsi réalisée, la personne accompagnatrice invite les personnes accompagnées à s'attarder à la construction de celle-ci plutôt que de se concentrer uniquement sur son contenu. Progressivement, les personnes accompagnées en viendront à construire leurs propres synthèses au cours des discussions.

### **2.2.2.3. Structuration et justification**

La personne accompagnatrice traite l'information pour en retenir l'essentiel. Elle organise et classe les idées émises par les personnes accompagnées par ordre de priorité, sélectionne celles qui correspondent aux intentions de départ et élimine les idées accessoires. En effet, lorsque les personnes accompagnées s'expriment, il revient souvent à la personne accompagnatrice de cerner les idées qui servent le fil conducteur et les intentions de départ.

La personne accompagnatrice établit des liens dans l'action. Elle fusionne les idées retenues et les organise dans une structure dont on les liens sont intelligibles afin de construire de nouvelles connaissances. Elle procède à des comparaisons sans porter de jugement de valeur sur, notamment, des idées, des façons de faire, des représentations, des conceptions, des structures, des modèles, des objectifs et des intentions.

Puisqu'une synthèse est par essence concise, des idées pourront avoir été mises de côté. La personne accompagnatrice explique et justifie ses choix au cours de la présentation qu'elle fait de la synthèse et explique les liens qui unissent les divers éléments. Ainsi, les personnes dont les idées n'ont pas été retenues ne se sentent pas lésées. Par contre, les personnes dont les idées sont présentes dans la synthèse se sentent valorisées.

La structure choisie pour mettre en relation les éléments du contenu revêt une importance particulière. En effet, selon l'intention ou le fil conducteur que les personnes se sont donné, il peut s'avérer utile de se concentrer sur la structure. Celle-ci peut être transposée dans d'autres contextes. Cette structure peut donc faciliter l'accompagnement des personnels scolaires à transposer une situation dans d'autres contextes ou avec d'autres personnes. Par exemple, une structure peut être transposée à une situation d'accompagnement dans une classe.

Durant toute l'opération, la personne accompagnatrice garde en tête l'intention d'aider les personnes accompagnées à construire et à intégrer les nouvelles connaissances. Un schéma trop dense n'aide pas les gens à s'approprier l'information. Sans mettre en doute la pertinence de cette forme de synthèse, il convient de se rappeler que le schéma peut être parfois difficile à comprendre.

## **3. Formation des personnes accompagnées à la synthèse**

Le modelage et la mise en action sont deux stratégies qui permettent de se former à faire des synthèses. Ces stratégies sont maintenant exposées avant d'aborder brièvement leur pertinence du point de vue de la personne accompagnée.

### **3.1. Modelage**

Le modelage est un moyen intéressant pour aider les personnes accompagnées à réaliser des synthèses. Il consiste pour la personne accompagnatrice à se donner en exemple, ce qui constitue bien plus que de donner un exemple des façons de réaliser une synthèse. En se donnant en exemple, la personne accompagnatrice présente à voix haute sa démarche d'élaboration d'une synthèse dans une situation réelle. Elle dévoile sa pensée et fait part de son processus. En plus des étapes à réaliser, les hésitations, les interrogations, les raisons qui fondent les choix effectués et les changements d'idées en cours d'action sont verbalisés.

Ainsi, la personne accompagnatrice explique qu'elle prend des notes au cours des discussions d'équipe et des présentations individuelles. Elle mentionne que la prise de notes facilite

l'organisation des idées, l'analyse, la synthèse et la rétroaction. Elle souligne également la pertinence de transposer dans un contexte de classe la consigne qui consiste à retenir trois mots seulement afin d'habiliter les élèves à faire des synthèses. En effet, *l'expérience du remue-méninges peut être mise en pratique dans une classe. Le remue-méninges sert à faire jaillir ou à construire des connaissances avec lesquelles on en édifiera d'autres. C'est une bonne façon de vérifier ce que les élèves savent et éviter ainsi de se répéter. La synthèse sert à faire émerger ce que les élèves ont compris. Il est possible d'utiliser le remue-méninges et la synthèse pour accompagner les élèves dans leur processus d'apprentissage. L'accompagnement [se distingue ainsi] de la simple répétition.*

Le modelage peut porter sur une procédure ou un processus. Comme ces deux termes sont souvent confondus, il convient d'en éclaircir le sens. Une procédure est une séquence systématique d'étapes à suivre pour parvenir efficacement à un résultat satisfaisant dans la réalisation d'une tâche particulière ou pour atteindre un but déterminé (Legendre, 2005). En somme, une procédure est un guide qui détaille des modalités d'action. Un processus est une activité mentale ou un fonctionnement de la pensée qui permet d'acquérir ou de manipuler des connaissances (OLF, 2007). Une telle démarche est nommée processus cognitif. Elle comprend des doutes, des arrêts, des inquiétudes, des remises en question et des ajustements en fonction d'un but poursuivi. En cours d'action, la personne accompagnatrice fait part de ces processus cognitifs, c'est-à-dire du regard qu'elle pose sur ce qui se passe ou vient de se passer.

Pour résumer, la personne accompagnatrice modèle l'attention qu'elle porte à trois aspects de la réalisation d'une synthèse. Ces aspects sont les suivants : le contenu, c'est-à-dire le sujet de la discussion ainsi que les idées émises, la procédure, soit les étapes requises pour aboutir à un résultat, un schéma par exemple, et finalement les processus qui sont les activités mentales requises pour construire les connaissances, comme l'établissement de liens.

### **3.2. Mise en action**

Les personnels scolaires apprécient de tenter des expériences qui les mettent en action, car *c'est la vraie vie, même si c'est difficile de faire une synthèse dans l'action, d'avoir une vision globale et de s'en tenir à l'essentiel.* Trois modalités de mise en action peuvent se présenter, à savoir la réalisation d'une synthèse par une personne seule, par plusieurs personnes concurremment ou par une équipe.

Une personne accompagnée est choisie avant la discussion pour réaliser une synthèse pertinente. Ce procédé permet à la personne choisie d'exercer un regard différent sur la réflexion à faire. Son écoute étant modifiée, elle peut se concentrer davantage sur une vision globale de la discussion et sur ce qui s'en dégage. Cette condition facilite l'élaboration de la synthèse.

Dans le cas où plus d'une personne réalisent concurremment une synthèse, il est possible de commenter le caractère personnel de ces productions. Disposer de plusieurs synthèses sur un même sujet peut être avantageux, car celles-ci découlent de points de vue différents. Selon l'expertise développée dans leur vie professionnelle, les personnes tissent et exploitent des liens différents entre des éléments d'un même contenu. La diversité de ces choix enrichit les réflexions individuelles et collectives. Les personnes accompagnées prennent alors conscience de la multiplicité des regards et des lectures possibles. Cette prise de conscience conduit à une *ouverture à des idées différentes*, sur lesquelles des justifications sont apportées au sein d'une

confrontation saine. Enfin, ces différences de lectures d'une même situation amènent les personnes accompagnées à s'interroger sur le sens à apporter à un contenu abordé au cours d'une discussion ou d'un travail en équipe.

Au cours de travaux réalisés en équipe, la personne accompagnatrice laisse à celles-ci le choix du contenu et de la forme de leur représentation synthétique. À ce propos, les personnes accompagnées constatent que pour faire *une synthèse en équipe, il faut souvent se rallier, ce qui ne signifie pas [arriver à] un consensus*. Les synthèses effectuées sont issues des valeurs, des croyances, des connaissances et des compétences des personnes qui les ont réalisées. Faire une synthèse à plusieurs peut s'avérer assez difficile aussi il peut être pertinent de se demander si ce qui s'est fait en équipe est réellement une synthèse.

Le processus de coconstruction est remis en question, et les personnes se demandent si les synthèses réalisées en équipe sont une coconstruction, c'est-à-dire, si elles sont le résultat de la discussion en prenant en compte les idées des uns et des autres qui forment de nouvelles idées sans être une juxtaposition de ces dernières. La vision construite par une équipe peut confronter les représentations individuelles des autres personnes accompagnées et celles de la personne accompagnatrice. La personne accompagnatrice écoute les synthèses des équipes et accompagne leurs membres en exposant ses propres représentations sans chercher à les influencer indûment. À ce stade de l'accompagnement et dans la perspective de construire une synthèse globale, le problème du choix de la forme de la représentation finale peut se poser. Il convient de choisir la forme la plus appropriée. Par exemple, si toutes les équipes ont dressé une liste de mots clés en les classant, une catégorisation finale serait relativement aisée à produire. Cette catégorisation pourrait même amener les personnes participantes à faire émerger de nouveaux liens. Mais dans le cas où les équipes auraient dessiné des schémas, lesquels exigent généralement plus d'explications que les classifications, il peut s'avérer difficile d'en faire une synthèse. La personne accompagnatrice propose une forme de synthèse appropriée au contexte et aux intentions initiales.

Les personnes accompagnées aiment observer la personne accompagnatrice dans la réalisation d'une synthèse. Toutefois, elles reconnaissent également la valeur de l'exercice pour apprendre à réaliser des synthèses, car *le modelage, c'est efficace, mais demander de faire des synthèses est plus efficace*. En expérimentant eux-mêmes la synthèse et en observant celles que la personne accompagnatrice réalise au cours de la démarche d'accompagnement, les personnels scolaires peuvent reconnaître la complexité de leur réalisation en cours d'action.

## **Bibliographie**

- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.



- Lafortune L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et L. Saint-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Legendre R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Éditions Guérin.
- Office de la langue française. (2007). *Le grand dictionnaire terminologique*. < [www.olf.gouv.qc.ca](http://www.olf.gouv.qc.ca) >. (Consulté le 25 septembre 2008).