

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

SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 19
Réalisation d'un entretien d'accompagnement
pour mettre en œuvre le PFEQ

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

Sylvie Turcotte¹
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>

¹ 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 Bisailon, 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.....	7
TYPE.....	9
INTENTIONS	9
DÉMARCHE.....	9
SUGGESTIONS D’UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS OU ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE).....	21
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	22
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L’ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE.....	23
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L’ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE	24
SOURCES	27
LECTURES SUGGÉRÉES.....	27
ANNEXE 1.....	28
SENS DONNÉS À ENTRETIEN D’ACCOMPAGNEMENT	28
ANNEXE 2.....	29
SUGGESTIONS DE THÈMES POUR L’ÉLABORATION D’UN ENTRETIEN	29
ANNEXE 3.....	30
MISE EN SITUATION.....	30
ANNEXE 4.....	31
PROPOSITIONS DE SITUATIONS EN VUE D’ÉLABORER UNE SÉRIE DE QUESTIONS	31
ANNEXE 5.....	32
ÉLABORATION D’UN ENTRETIEN D’ACCOMPAGNEMENT : TYPES DE QUESTIONS ET DEGRÉ D’ENGAGEMENT	32
ANNEXE 6.....	33
IMPACTS DU TYPE DE QUESTIONS POSÉES	33
ANNEXE 7.....	34

TYPES DE QUESTIONS ET ENGAGEMENT	34
ANNEXE 8.....	37
CARACTÉRISTIQUES DE QUESTIONS QUI SUSCITENT L'ENGAGEMENT RÉFLEXIF.....	37
ANNEXE 9.....	38
CARACTÉRISTIQUES DE QUESTIONS QUI SUSCITENT L'ENGAGEMENT RÉFLEXIF.....	38
ANNEXE 10.....	39
QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF	39
ANNEXE 11.....	40
TYPES DE QUESTIONS POSÉES ET PASSAGE À L' ACTION	40
ANNEXE 12.....	41
ÉLÉMENTS DE RÉTROACTION	41
ANNEXE 13.....	42
ÉLABORATION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT :.....	42
RÉTROACTION.....	42
ANNEXE 14.....	43
ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT : PROCESSUS ET INTERACTIONS.....	43
ANNEXE 15.....	44
MISES EN SITUATION.....	44
ANNEXE 16.....	45
PROPOSITION 1: SUGGESTIONS DE PROTOCOLES.....	45
ANNEXE 17.....	46
ÉLABORATION DE PROTOCOLES D'ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT.....	46
ANNEXE 18.....	47
PROPOSITION 2 : MISES EN SITUATION POUR MENER UN ENTRETIEN EN LIEN AVEC LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE.....	47
ANNEXE 19.....	48
PROPOSITION 3 : ÉLABORATION DE PROTOCOLES D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT	48
ANNEXE 20.....	49

PROPOSITIONS DE MISES EN SITUATION	49
ANNEXE 21.....	51
ÉLABORATION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT.....	51
ANNEXE 22.....	52
PISTES POUR OBSERVER UN ENTRETIEN	52
ANNEXE 23.....	53
PISTES D'OBSERVATION.....	53
ANNEXE 24.....	54
STRATÉGIES FAVORISANT L'ÉLABORATION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT	54
ANNEXE 25.....	55
TEXTE D'INTRODUCTION POUR RÉALISER UN ENTRETIEN TÉLÉPHONIQUE	55
ANNEXE 26.....	56
TEXTE D'INTRODUCTION POUR RÉALISER UN ENTRETIEN TÉLÉPHONIQUE	56
ANNEXE 27.....	57
QUESTIONS POSSIBLES POUR RÉALISER UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT (PROTOCOLE).....	57
ANNEXE 28.....	58
QUESTIONS POSSIBLES POUR RÉALISER UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT (PROTOCOLE).....	58
ANNEXE 29.....	60
QUESTIONS POSSIBLES POUR RÉALISER UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT (PROTOCOLE).....	60
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE.....	61
1. ÉLÉMENTS DESCRIPTIFS	61
2. PLANIFICATION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT	63
3. CONDUITE DE L'ENTRETIEN	67
4. RETOUR SUR ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT	71
5. DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES POUR L'ACCOMPAGNEMENT	72
6. ÉTAPES À FRANCHIR PAR LES PERSONNES INTERROGÉES.....	73
BIBLIOGRAPHIE	74

Situation d'accompagnement 19: Réalisation d'un entretien d'accompagnement pour mettre en œuvre le PFEQ

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

Dans un contexte d'accompagnement de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), les personnes accompagnatrices réalisent souvent des entretiens d'accompagnement auprès de différents personnels scolaires qu'elles accompagnent. Cette démarche, constituant la toile de fond de la présente thématique, propose un jalon de plus au développement de la pratique réflexive et du questionnement pour que leurs effets se traduisent jusque dans les classes. Afin d'éclairer cette perspective, certains leviers sont exploités dans cette situation pour aménager des

environnements propices à la réflexion. Différentes propositions permettent de préparer un entretien (l'échange entre les personnes sur différents thèmes, la précision des intentions, l'élaboration et la validation des questions, l'anticipation des réponses, les rétroactions), de le conduire et de planifier un suivi suite à cet entretien. C'est au cours de cette démarche que l'analyse des questions devient efficiente, que leur examen apporte une méthode, un processus de mise en mots des pratiques afin que les « bons » termes soient employés au « bon » moment et à l'intérieur de la « bonne question ».

De plus, les entretiens d'accompagnement constituent un outil particulièrement intéressant pour recueillir de l'information, pour échanger sur ce qui se fait dans les milieux, mais aussi pour accéder à ces informations plus efficacement qu'avec une verbalisation spontanée sur les pratiques. À bien des égards, la dynamique de cette situation permet aux personnes participantes de s'engager davantage dans l'action, avoir des temps de recul pour prendre conscience de ce qui est fait en action et entrevoir de nouvelles perspectives pour leur accompagnement.

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) à mener des entretiens dans certaines régions du Québec s'appuient sur le fait que la perspective d'accompagnement offerte n'est pas à l'abri des désaccords ou des malentendus entre les personnes concernées. De plus, considérant l'importance des enjeux et des responsabilités réciproques des différents partenaires engagés dans cette démarche, il semble naturel, à l'intérieur de ce cadre de relations de travail, d'exprimer des opinions différentes. Cela peut parfois mener à des désaccords, voire à des conflits, ce qui en soi n'est ni négatif ni positif. À ce propos, c'est la façon que nous adoptons pour résoudre nos différends qui risque d'engendrer des conséquences positives ou négatives. Cela s'impose d'autant plus qu'un projet d'accompagnement s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste se veut un environnement dans lequel chaque personne se sent libre d'exprimer ses opinions, se sent écoutée et respectée.

Cette démarche de réalisation d'un tel type d'entretien implique un certain nombre de composantes dont un point de départ qui est, en général, une situation-problème. Une telle démarche implique également l'engagement de personnes partageant l'envie de réfléchir à la situation-problème afin de la résoudre en proposant des solutions constructives et créatives. L'approche est aussi susceptible d'aider à la compréhension du sens qui sous-tend les actions et les discours des personnes accompagnées en clarifiant certaines informations que ces dernières apportent. Finalement, la réalisation d'entretiens téléphoniques a permis de comprendre ce qui se passe dans certaines régions du Québec, par exemple de prendre connaissance des facilités et difficultés vécues tant par les personnes accompagnées que les personnes accompagnatrices dans la mise en œuvre du PFEQ et d'en comprendre les variations selon les régions et les contextes dans lesquels elles s'inscrivent.

Type

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

Intentions

- Clarifier le concept d'entretien d'accompagnement.
- Réfléchir quant à la pertinence de l'entretien d'accompagnement dans sa pratique pédagogique.
- S'approprier des ressources et les mobiliser en situation de planification et de simulation d'entretiens d'accompagnement
- Préparer et réaliser un entretien d'accompagnement au regard d'une problématique.
- Expérimenter un protocole d'entretien téléphonique et porter un regard critique sur sa démarche afin de prendre conscience de l'utilité d'une telle démarche.
- Développer une attitude analytique au regard des types de questions posées, des réponses ou réactions anticipées lors d'un entretien d'accompagnement. Examiner le type de questions utilisé et leur degré d'engagement suscité.
- Réfléchir à l'importance du questionnement réflexif.
- Réfléchir sur son rôle dans le processus d'accompagnement d'un groupe, et plus particulièrement au regard de la dimension affective.

Démarche

Sens donné aux entretiens d'accompagnement

Moment de réflexion (annexe 1)

- Quel sens donnez-vous à « entretien d'accompagnement »?
- Pourquoi réalise-t-on des entretiens d'accompagnement ?

Inviter les personnes à former des équipes de travail et leur demander de relever 4 à 6 mots-clé ou expressions qui représentent selon elles, l'entretien d'accompagnement.

Consigner ces idées sur un transparent et les présenter au groupe. Une ou deux personnes du groupe pourraient s'engager à faire un essai de définition à partir des éléments présentés par les équipes.

Faire ressortir les caractéristiques d'un entretien d'accompagnement en prenant en considération que l'entretien vise, entre autres à:

- susciter l'engagement ;

- harmoniser les besoins et en discuter;
- connaître les rythmes et en discuter;
- inciter à l'action.

Préparation à un entretien d'accompagnement

Présenter le travail sur la préparation d'un entretien d'accompagnement.

En grand groupe, faire un remue-méninges sur le genre de problématiques qui pourraient faire l'objet d'un entretien d'accompagnement dans son milieu.

Préparer un entretien d'accompagnement en choisissant une des problématiques relevées au cours du remue-méninges.

Ou

Préparer un entretien d'accompagnement en choisissant un thème parmi une liste de thèmes suggérés (annexe 2).

- Choisir un thème pour la préparation d'un entretien d'accompagnement. Préciser à qui s'adresse cet entretien et déterminer l'intention poursuivie au regard de ce thème.

OU

Préparer un entretien d'accompagnement à partir de la mise en situation qui suit (annexe 3) :

- Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe de personnes du même cycle dans une école de votre commission scolaire. Ces personnes sont novices mais voudraient en savoir un peu plus sur le renouveau pédagogique. Vous avez l'intention de favoriser chez ces personnes un engagement au regard de ...

OU

Préparer un entretien d'accompagnement à partir d'une des situations proposées et des intentions ciblées (annexe 4).

- Choisir une des situations parmi les situations proposées.

- Élaborer en équipe une série de six et huit questions qui permettrait de cerner une situation et son ou ses intention(s) (annexe 5)

Préciser la problématique, l'intention, les questions et les sous-questions. Cibler les personnes à qui s'adressent les questions. Justifier le choix et la séquence des questions.

Présenter l'état des travaux en utilisant un transparent pour illustrer les aspects traités. Rétroagir en posant des questions pour établir certains liens de cohérence entre l'intention poursuivie et les questions développées pour l'entretien. Remettre certaines idées en perspective et/ou susciter des prises de conscience.

Questionnement, réflexibilité et engagement

Moment de réflexion (annexe 6)

- Quel type de questions posez-vous ou entendez-vous le plus souvent ?
- La formulation des questions a-t-elle un impact sur la posture réflexive des personnes accompagnées ?

Revenir sur le type de questions qui sont fréquemment posées et dégager certaines caractéristiques qu'on pourrait associer aux différents types de questions.

Brosser une synthèse sur les différents types de questions (informatif, descriptif, métacognitif, affectif, conceptuel, réflexif).

Comme prolongement de cette activité, proposer de faire référence à nouveau à l'annexe 5 sur *les types de questions et le degré d'engagement*.

OU

Moment de réflexion (annexe 7)

- Piger une ou des questions parmi celles de la série (annexe 7).

Demander de déterminer individuellement, le type de questions auxquelles elles font référence et faire préciser le degré d'engagement que ces questions suscitent au plan réflexif à l'aide de la légende suivante : **0** (ne favorise à peu près pas l'engagement réflexif); **1** (favorise peu l'engagement réflexif); **2** (favorise moyennement l'engagement réflexif); **3** favorise beaucoup l'engagement réflexif.

En équipe, échanger sur les représentations des types de questions et sur le degré d'engagement qui a été attribué à chacune d'elles. Demander de choisir une question réflexive et une question moins ou non réflexive.

Discuter des éléments à considérer pour déterminer le type de questions suscité par chacun des énoncés (verbe, objet et dimension en cours) ainsi que du degré d'engagement sollicité. Cela permet de se rendre compte du type de questions utilisé dans la préparation de l'entretien, de justifier ses choix et de faire des ajustements si les questions ne sont que d'un seul type, si cela s'avère peu pertinent ou si les questions exigent un engagement trop grand pour une première expérience.

On pourrait demander de comparer les éléments de la réflexion avec des éléments théoriques ou de théorisation émergente issus du PARF. S'inspirer des éléments consignés aux annexes 8 et 9. Inviter à prendre en compte les thèmes traités lors des rencontres précédentes : compétences, accompagnement du développement de compétences, questionnement, pratique réflexive....

À l'aide de questions de l'annexe 10, faire des liens avec le questionnement réflexif.

- Pourquoi parle-t-on de l'importance du questionnement ?
- Qu'est-ce que le questionnement peut apporter de plus à la formation des personnes ?
- Comment peut-on former et se former au questionnement réflexif ?
- Quelle est l'influence des intentions et des attentes de la personne qui pose la question, mais aussi des intentions et des attentes de la personne à qui s'adresse la question ?

Réaliser un échange réflexif-interactif en plénière afin de faire ressortir des constats, des réactions, des questionnements. Les personnes accompagnatrices rétroagissent et apportent des précisions, s'il y a lieu.

Questions incitant au passage à l'action

Moment de réflexion (annexe 11)

- Comment les questions posées invitent-elles les personnes accompagnées à passer à l'action ?

Réfléchir sur la pertinence et l'efficacité des questions à la lumière des prises de conscience suscitées par les présentations des autres et les aspects amenés lors des rétroactions.

Inviter les personnes à réfléchir en équipe aux éléments d'un entretien d'accompagnement qui pourraient être transposés dans une rencontre avec un grand groupe (plus de 15 de personnes).

Rétroactions aux équipes de collègues

Inciter les personnes à échanger leur protocole d'entretien (annexe 5) avec une autre équipe. Demander d'examiner les questions de cet entretien en exerçant un regard critique sur la problématique et l'intention poursuivie.

- Dégager deux ou trois observations générales (principes ou constats) qui permettent d'ajuster le contenu de l'entretien ou qui pourraient guider les autres équipes dans la régulation de leur proposition (annexe 12).

OU

Moment de réflexion (annexe 13)

- Sur quel ou quels éléments souhaitez-vous recevoir une rétroaction ? Pourquoi ?

En équipe, cibler un ou deux aspects sur lesquels pourrait porter la rétroaction et le spécifier au groupe avant la présentation du contenu de l'entretien.

Former des équipes et présenter les entretiens. Inviter à rétroagir aux propositions d'entretien.

Échanger, en grand groupe, sur la démarche de réalisation entreprise par chacune des équipes. Ajuster et compléter, s'il y a lieu au regard de la rétroaction avant de passer à la simulation d'un entretien d'accompagnement.

Choix des questions et anticipations

Demander de porter un regard critique sur les questions colligées dans son protocole d'entretien. Faire anticiper les réponses ou réactions possibles que pourraient susciter

chacune des questions en les reformulant s'il y a lieu en fonction de l'intention poursuivie.

Choisir deux ou trois questions à poser aux collègues pour vérification. Inviter deux personnes d'un autre groupe à répondre à ces questions préalablement ciblées. Choisir les questions qui soulèvent des doutes ou divers problèmes à résoudre.

Procéder à une mise en commun en équipe, puis en grand groupe, sur les éléments de ces anticipations.

Pause réflexive

Inviter les personnes à effectuer une pause d'écriture réflexive.

Moment de réflexion (annexe 14)

- Qu'avez-vous appris dans le processus d'élaboration de questions pour un entretien d'accompagnement ?
- Qu'est-ce qui a facilité ce travail d'équipe ?
- Qu'est-ce qui a été difficile dans ce travail d'équipe ?
- Quels types d'interactions se sont développés au sein de votre équipe ? Expliquer.

Faire prendre conscience des apprentissages réalisés lors du processus d'élaboration de questions pour des entretiens d'accompagnement, ce qui a été facilitant ou ce qui a été difficile dans le travail d'équipe et de quelle(s) façon(s) les interactions ont été vécues.

Simulation d'un entretien d'accompagnement

Élaborer un autre entretien d'accompagnement pour le simuler au cours de la rencontre. Refaire la formation des équipes, pour mettre ensemble d'autres expertises et questionnements.

Plusieurs simulations se déroulent au même moment.

Choisir une des cinq propositions suivantes :

- Proposition 1 (annexe 15) : réaliser un protocole d'entretien d'accompagnement à partir de mises en situation.

- Proposition 2 (annexes 16 et 17) : réaliser un protocole d'entretien d'accompagnement à partir d'intentions.
- Proposition 3 (annexe 18) : réaliser un protocole d'entretien d'accompagnement à partir d'une problématique particulière en lien avec le travail en équipe-cycle.
- Proposition 4 (annexe 19) : réaliser un protocole d'entretien d'accompagnement à partir d'une problématique inhérente à son milieu de travail.
- Proposition 5 (annexe 20 et 21) : réaliser un protocole d'entretien d'accompagnement à partir d'études de cas et d'un nombre restreint de rôles.

Échanger sur les propositions. Faire des photocopies pour toutes les personnes afin qu'elles choisissent la situation sur laquelle elles veulent travailler. Regrouper les personnes selon leurs intérêts.

Chaque équipe élabore un entretien en tenant compte de la situation choisie. Afin d'orienter le processus d'élaboration d'un entretien d'accompagnement, utiliser à nouveau l'annexe 5.

Rôles

Répartir les rôles à jouer au cours de la simulation de l'entretien.

- Deux personnes ayant participé à l'élaboration de l'entretien forme le noyau de base de l'équipe:
 - l'une d'elle conduit l'entretien, il s'agit de la personne accompagnatrice;
 - l'autre observe l'entretien pour aider la personne accompagnatrice à comprendre ce qui s'est passé.
- Une ou deux personnes, provenant des autres équipes, jouent le rôle de personnes accompagnées.

Divulguer le contexte de l'entretien et présenter la grille qui servira à consigner les observations sur l'entretien.

OU

Distribuer les rôles que joueront les personnes durant la simulation de l'entretien. Deux personnes qui ont travaillé à la situation seront dans la même équipe.

- Une conduira l'entretien ; elle jouera le rôle de la personne accompagnatrice.
- L'autre sera observatrice. Elle recevra l'annexe 22 qui contient des points d'observation. Elle aura à rendre compte de ses observations à l'équipe.
- Rôle de la personne accompagnée : un ou des membres de la deuxième équipe.

- Rôle des autres personnes observatrices : tous les autres membres des deux équipes. Ils utiliseront l'annexe 23 qui contient des points d'observation.

Ainsi, certains porteront leur regard sur la personne accompagnatrice alors que d'autres porteront leur regard sur les personnes accompagnées.

Répartir les autres personnes en les invitant à choisir une autre situation que celle qu'elles ont élaborées et d'y jouer le rôle d'une personne accompagnée. Elles sont informées avant la simulation du contexte à partir duquel l'entretien a été élaboré.

Simulation d'un entretien d'accompagnement

Simuler les entretiens d'accompagnement.

Reprendre cette tâche en demandant qu'une personne de la deuxième équipe joue le rôle de la personne accompagnatrice. Répartir les autres rôles comme dans la première simulation.

Effectuer, en grand groupe, un retour sur les éléments qui ressortent par catégorie de personnes (observatrice, accompagnatrice et accompagnée), c'est-à-dire selon les rôles joués au cours des simulations d'entretien d'accompagnement. Accorder 30 minutes pour les présentations. À la fin de la simulation, demander aux personnes de rendre compte de leurs observations. Accorder suffisamment de temps à la rétroaction, soit environ 30 minutes.

Stratégies et moyens

Moment de réflexion (annexe 24)

Nommer des stratégies ou des moyens qui favorisent :

- L'élaboration d'un entretien d'accompagnement.
- Le déroulement d'un entretien d'accompagnement en lien avec l'intention ou les intentions.
- Un suivi à donner à l'entretien et ce, autant au regard de la personne accompagnatrice que de la personne accompagnée.
- La compréhension et la prise en compte des réactions affectives qui émergent lors d'un entretien d'accompagnement.

Répondre aux questions dans le but de faire émerger des stratégies d'accompagnement d'un entretien.

Inviter les personnes à définir, en équipe, des stratégies liées au déroulement de l'entretien d'accompagnement, puis procéder à une mise en commun.

Revenir en grand groupe sur le déroulement des entretiens et sur les stratégies utiles à la leur conduite.

Faire ressortir des stratégies qui respectent la cohérence interne d'un entretien, le choix des questions, l'intention et le fil conducteur et qui permettent de prendre en compte le contexte d'accompagnement et de connaître le point de vue général des personnes accompagnées. Relever ces moyens et pistes: transmettre, échanger, discuter, organiser sa pensée, organiser son action pédagogique, élaborer des situations d'apprentissage-évaluation, examiner ou changer sa pratique, poser des gestes spécifiques, s'interobserver, s'autoanalyser, etc.

Synthèse des personnes accompagnatrices

Fermer la boucle en discutant sur le suivi à apporter à un entretien d'accompagnement et sur la manière de garder des traces de l'entretien.

- Comment garder des traces de l'entretien (notes personnelles, enregistrement audio, etc.) ?

Demander aux personnes accompagnées de réaliser une réflexion collective sur les éléments d'observation relevés durant l'entretien.

- Comment traiter les données recueillies au cours de l'entretien ?

Inviter les personnes à faire un compte-rendu de l'entretien en tenant compte : des aspects à retenir, des positions des personnes, de l'analyse et de l'interprétation de la situation en fonction des aspects discutés, de ses perceptions et de ses impressions, des changements ou des actions anticipées, des orientations à venir, des conclusions et du suivi à faire.

Procéder à une mise en commun en grand groupe et échanger sur les constats, les réflexions, les prises de conscience ou les questionnements qui ont émergé. Pour terminer, les personnes accompagnatrices provinciales effectuent une rétroaction portant sur les éléments du PARF et du PFEQ liés à l'entretien d'accompagnement, par exemple :

développement de compétences, dimension affective, agir compétent, travail entre collègues, intentions et stratégies avant, pendant et après l'action...

Inviter les personnes à effectuer une pause d'écriture réflexive.

Entretiens téléphoniques

Lorsqu'une situation particulière se présente (démonstration d'insatisfactions en rapport avec la démarche, recherche de compréhension de certaines réactions, choix d'ajustements à apporter à la démarche...), il peut être intéressant de réaliser des entretiens téléphoniques pour comprendre une situation et revoir ses propres stratégies. Cela est arrivé dans le PARF ce qui est proposé ici.

Susciter la réflexion quant à l'utilité d'un entretien téléphonique.

Demander aux personnes d'écrire un court texte d'introduction pour les personnes qu'elles accompagnent ; il s'agit ici de la préparation d'un entretien téléphonique. Spécifier le contexte dans lequel cet entretien se déroule, clarifier l'intention poursuivie, l'objet de l'entretien et les modes de collecte de données afin que les personnes accompagnées se sentent engagées et deviennent plus conscientes du rôle qu'elles auront à jouer dans le processus.

Dans le PARF, des entretiens téléphoniques ont été réalisés pour, entre autres, connaître les attentes des personnes accompagnées quant à la poursuite du projet. Des exemples de lettre pour convoquer les personnes à l'entretien ainsi que les questions utilisées se trouvent en annexe (annexes 25 à 29).

Préparer les questions du protocole en cohérence avec l'intention, avec ce qui se vit dans les milieux et les valider. Le processus devra reposer sur la communication ouverte. Éviter les questions fermées qui conduisent à un « oui » ou à un « non » plutôt qu'à la réflexion. Établir un ordre qui facilite le déroulement de l'entretien. Il faut savoir à qui on s'adresse, partir du vécu, des préoccupations, et des caractéristiques des personnes. Éviter les questions menaçantes et anticiper les rétroactions.

Prévoir une façon de garder des traces. Il peut s'agir d'outils tels que le journal de bord, ou encore d'un moyen tel que la prise de notes, l'enregistrement (avec le consentement des personnes), etc.

Procéder à l'entretien téléphonique.

Voici quelques pistes d'action pour réaliser l'entretien :

- Préciser à la personne interrogée que les résultats seront présentés globalement, c'est-à-dire qu'aucun propos ne sera associé à une personne en particulier.
- Accueillir la personne, la mettre à l'aise, instaurer un climat d'ouverture par des échanges conviviaux.
- Utiliser, au besoin, les différentes formes de reformulation et ajouter des sous-questions dans l'action. À cet effet, consulter la rubrique *Pour en savoir plus et théorisation émergente..*
- Encourager la créativité et respecter la personne dans ses hésitations, dans ses silences.
- Laisser suffisamment de temps à la personne pour réfléchir et répondre aux questions.
- Accorder une large place à la verbalisation des prises de conscience.
- Favoriser les descriptions détaillées tout en évitant l'anecdotique.
- S'assurer constamment du climat de confiance en désamorçant toute tension, en évitant que des malaises s'installent.
- Demander à la personne interrogée, avant de conclure l'entretien, si elle a quelque chose à ajouter, si elle a d'autres renseignements à transmettre qu'elle aurait pu oublier ou que l'entretien n'aurait pas permis d'aborder.
- Remercier la personne pour sa participation.

Il importe de porter un regard méta (regard réflexif, réfléchissant, externe...) sur tout le processus vécu lors de l'entretien et entre les entretiens. Par exemple :

- Se donner aussi du temps pour bien décoder les réponses qui ne sont pas toujours claires ou explicites.
- Lire les propos consignés de façon à pouvoir analyser les données en tenant compte des nuances qui auraient pu échapper en cours d'entretien.
- Se donner du temps pour s'autoévaluer en tant que personne accompagnatrice, et ce, tant au plan de sa préparation et de son fonctionnement (contrôle et régulation) en cours d'entretien que de sa façon de faire le suivi.

Réfléchir à l'étape des prises de décision suite à l'entretien et à se poser les questions suivantes : Que fait-on avec l'information recueillie ? Quelles prises de décisions seront portées et comment s'articuleront-elles dans les milieux ?

Présenter une synthèse de la situation aux personnes concernées.

Préciser d'abord, dans un court texte d'introduction, le contexte dans lequel cet entretien s'est déroulé, clarifier l'intention poursuivie, l'objet de l'entretien, les modes de collecte des données, le nombre des personnes qui ont été rejointes ainsi que les questions qui leur ont été posées.

Faire une synthèse des réponses obtenues, émettre des éléments de conclusion ainsi que des pistes de solution. La synthèse exige un traitement de l'information pour en dégager une certaine substance. Faire une synthèse, exige de choisir, fusionner, élaguer, établir des priorités, organiser, analyser et reconstruire. Ainsi, les idées sont structurées en fonction d'une intention, de certaines priorités et à l'aide de liens créatifs. Cela exige aussi d'être capable de justifier ses choix et l'analyse qu'on en fait. Les idées émises par les personnes peuvent servir à justifier l'analyse que l'on fait de l'activité, tandis que ce qui sous-tend certaines idées peut servir à apporter des explications lors de la présentation de la synthèse. En somme, il s'agit davantage de choisir et de traiter l'information, d'établir des priorités parmi les éléments retenus, d'analyser l'information, de la structurer en un tout cohérent en fonction de l'intention poursuivie, de justifier ses choix et son analyse ainsi que d'ouvrir sur de nouvelles pistes d'accompagnement.

Fermer la boucle et se questionner sur les aspects à prendre en compte pour un retour avec les personnes accompagnées.

Anticiper le suivi qui pourra se faire dans le respect des personnes, de façon à les sécuriser et à favoriser une action, un défi.

Prévoir un temps de partage en grand groupe, car cette situation exige que l'on accorde une attention particulière à la rétroaction. Le partage des entretiens nécessite préalablement une bonne cohésion dans le groupe. Un esprit de coconstruction est à mettre en évidence pour que les personnes soient prêtes à prendre les suggestions ou les commentaires sans se sentir menacées personnellement, mais plutôt accompagnées dans un esprit constructif.

Échanger sur la démarche de réalisation. Présenter les intentions, le protocole et le choix des questions de l'entretien téléphonique qui a été réalisé. Discuter de la compilation, de l'analyse, de la présentation et de la prise en compte des remarques. Rappeler l'importance d'aller au-delà de ses impressions, intuitions et perceptions et qu'on ne peut y parvenir qu'en faisant preuve de rigueur.

Répondre à quelques questions posées lors de la démarche téléphonique (réponses à certains besoins) et expliquer certains aspects du projet (régulation).

Suggestions d'utilisation (précautions, prolongements ou adaptations jusque dans la classe)

Pour accompagner des équipes-cycle et pour susciter la discussion et la réflexion, il est préconisé de réaliser des entretiens d'accompagnement sur une base régulière. La direction de l'école ou le leader pédagogique de l'institution, un ou des enseignants / enseignantes (ex. une équipe-cycle) et tout autre personnel scolaire, sont habituellement les participants à cette rencontre.

Concevoir l'entretien d'accompagnement comme un simple outil ne servant qu'à susciter le changement est un risque en soi. En fait, le danger est de demeurer au niveau des intentions et de la recherche de résultats lorsque les personnes accompagnées ne parlent uniquement de ce qui est fait, de ce qui va se faire ou de ce qui devrait se faire dans leur milieu.

Laisser suffisamment de temps pour la préparation de l'entretien d'accompagnement, car cette démarche en exige beaucoup. Cette préparation constitue habituellement une tâche complexe pour les personnes. Un rappel des stratégies pour la préparation d'un entretien d'accompagnement facilite la démarche.

Lors de la simulation des entretiens, laisser les personnes choisir le rôle qu'elles désirent jouer mais s'assurer de placer, au sein de chaque équipe, deux personnes qui ont participé à la préparation de l'entretien : celle qui conduit l'entretien et celle qui l'observe. La composition des équipes en vue de la simulation est un moment important de la situation. Préciser que la réalisation de l'entretien se fera simultanément pour chacune des équipes et non devant tout le groupe afin de rendre l'exercice sécurisant affectivement.

Étant donné que certaines personnes accompagnées sont aussi très souvent placées dans un cadre d'intervention qui ne s'inscrit pas dans un contexte d'accompagnement, il devient important de réfléchir à comment transposer les principes d'un entretien d'accompagnement dans un contexte d'intervention en grand groupe.

Penser à des moyens de susciter l'engagement avant la tenue de la rencontre. À titre d'exemples, demander aux personnes accompagnées d'apporter un outil ou un moyen qu'elles utilisent ou encore d'effectuer une réflexion en lien avec le contenu de la rencontre à venir. Poser des questions comme celles-ci : Pourquoi avez-vous besoin d'adapter votre accompagnement ? Pour qui ? Quand ? Que veut dire adapter son accompagnement ? Avez-vous des exemples où vous avez dû l'adapter pour certaines personnes ? Quels sont les moyens que vous utilisez et qui sont particuliers à ces personnes ? Avez-vous un outil ou un moyen qui vous permet, selon vous, de garder des traces de ces interventions auprès des personnels que vous accompagnez ?

Accorder une attention particulière à la rétroaction. Le partage des entretiens nécessite un climat de confiance pour que les personnes soient prêtes à prendre les suggestions ou les commentaires sans se sentir menacées personnellement mais plutôt accompagnées.

Réfléchir ensemble à l'étape des prises de décision suite à l'entretien et à se poser les questions suivantes : Que fait-on avec l'information recueillie ? Quelles prises de décisions seront portées et comment s'articuleront-elles dans les milieux ? Comment les faire cheminer jusqu'à la classe ?

Poursuivre la réflexion et aborder le questionnement dans une perspective réflexive :

- À partir des questions réalisées à l'annexe 7 demander de proposer d'autres questions afin que les nouvelles questions exigent un plus grand engagement réflexif.
- Faire classer les questions selon différentes catégories. Par exemple, une question peut susciter la discussion (DI), ou encore renvoyer à une définition (DÉ) ou susciter l'élaboration d'une définition (ÉDÉ), nommer des caractéristiques (CA) ou susciter une comparaison (CO).

L'entretien téléphonique constitue une méthode, un outil particulièrement intéressant pour recueillir de l'information et échanger sur ce qui se fait dans les milieux, mais aussi pour accéder à ces informations de manière plus efficace que la verbalisation spontanée sur les pratiques. Pour assurer le succès de cette intervention, il devient nécessaire, comme personnes accompagnatrices, d'agir sur plusieurs facteurs à la fois et choisir des moyens diversifiés et adaptés à la situation de chaque milieu et à ses caractéristiques particulières. Dans certaines situations, la nécessité d'intervenir rapidement et de façon préventive avant que les difficultés ne s'aggravent et l'importance d'agir en cohérence et en continuité commandent des façons de faire différentes. Par exemple, une organisation souple du temps devrait permettre une adaptation de son horaire de travail à diverses situations. Aussi, on pourrait s'attendre à pratiquer une écoute attentive et active lors de l'entretien pour donner une plus grande efficacité à l'intervention. En d'autres termes, bien communiquer exige davantage que de simplement entendre ; cela exige aussi écouter. Cela signifie aussi ne présumer de rien et ne pas se faire d'idées avant de commencer une conversation. Selon cette vision, la communication respectueuse établit la confiance, et la confiance est la pierre angulaire d'une bonne relation.

Liens avec le Programme de formation, éducation préscolaire et enseignement primaire ²

Sens de la compétence

« La démarche de résolution de problèmes s'étend à toutes les sphères de l'activité humaine. Au quotidien, une multitude de situations exigent que nous réagissions. Il nous faut faire des choix, opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités qui ne sont pas toutes d'égale valeur. Développer l'habileté à gérer rationnellement ces situations peut se révéler fort utile lorsque l'enjeu est important. C'est cette habileté qui est en cause dans la compétence à résoudre des problèmes. » (MEQ, 2001, p. 18).

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

« L'élève doit parvenir à reconnaître, dans une situation complexe, les éléments qui définissent le problème. Il doit apprendre à s'appuyer sur les ressources internes et externes dont il dispose pour imaginer diverses solutions et mettre en pratique celle qui lui paraîtra la plus appropriée, compte tenu du contexte et des objectifs qu'il poursuit. Il découvrira aussi qu'il peut y avoir plusieurs démarches pour résoudre un problème et que certaines sont plus efficaces que d'autres. » (MEQ, 2001, p. 18).

« Le plus souvent, il lui faudra faire des retours en arrière parce qu'il aura mal évalué un aspect du problème ou parce que la solution retenue ne sera pas la bonne. Dans la pratique, cela signifie qu'il n'est pas toujours facile de savoir où il en est, tellement le va-et-vient est rapide et incessant entre les essais et les réajustements. Ce fonctionnement souple constitue, lorsqu'il est raisonné et contrôlé, le processus de résolution de problèmes. Le rôle de l'école est d'amener l'élève à bien le comprendre et à en systématiser l'utilisation des apprentissages disciplinaires. » (MEQ, 2001, p. 18).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle ³

Compétence transversale : résoudre des problèmes

« Omniprésente dans toutes les sphères de l'activité humaine, la démarche de résolution de problèmes est appelée à jouer un rôle particulièrement important dans le contexte scolaire [...]. Une multitude de situations quotidiennes exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes. Qu'il s'agisse d'évaluer les enjeux liés à certaines situations, d'opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités qui ne sont pas toutes d'égale valeur ou encore de prendre des décisions éclairées, l'habileté à gérer rationnellement ces situations représente toujours un avantage » (MEQ, 2006, chap.3, p. 38).

« La résolution de problèmes n'est pas une démarche linéaire pouvant se réduire à la simple application d'un algorithme. Pour s'y engager, il faut d'abord savoir poser un problème ou reconnaître, dans une situation, les aspects qui servent à définir le problème. C'est le plus souvent par tâtonnement, l'exploration de pistes variées, la mise à l'essai d'hypothèses de solution, les retours en arrière et le recadrage du problème que l'on parvient à construire une solution satisfaisante, qui n'est pas pour autant la seule possible. Une telle démarche peut revêtir des formes variées, ne serait-ce qu'en raison de la diversité des contextes dans lesquels elle s'actualise. La résolution d'un problème de vie courante, par exemple, diffère de celle d'un problème mathématique. Pourtant, au-delà des stratégies spécifiques auxquelles elles font appel, ces démarches ont quelque chose en commun. Elles exigent toutes, de la part de l'élève, l'exploration de multiples avenues, l'ouverture à diverses options, l'exploitation des ressources variées et une réflexion sur sa démarche » (MEQ, 2006, chap.3, p. 38).

³ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec, 575 pages.

Structuration de l'identité

« L'affirmation de soi s'exprime parfois dans la confrontation des perceptions et des opinions avec ceux qui font figure d'autorité. L'arrivée au secondaire est l'occasion de vivre de nouveaux rapports sociaux en raison du nombre et de la diversité des personnes que l'élève y côtoie. Cette période est déterminante dans le choix des façons d'interagir avec autrui » (MEQ, 2006, chap.1, p. 3).

« La possibilité d'exprimer ses opinions, de faire choix, d'apprendre à les justifier et à évaluer les conséquences l'aide à développer son autonomie » (MEQ, 2006, chap.1, p. 6).

« L'élève apprend à exprimer ses perceptions, ses sentiments et ses idées, et il prend conscience de l'influence du regard des autres sur ses propres réactions. Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons de même que la connaissance qu'il a de lui-même et de ses origines, en mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position au regard des grands débats de la société et en l'amenant à s'ouvrir aux références morales et spirituelles de son milieu » (MEQ, 2006, chap.1, p. 6).

« On sait que la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées, qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. Premier outil de structuration et d'expression de la pensée, elle joue un rôle de premier plan dans l'élaboration de la vision du monde et de l'identité personnelle de l'élève. Elle est aussi un instrument de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer une pensée et d'infléchir celle de l'autre. Dans une société démocratique, la prise de parole est un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits » (MEQ, 2006, chap.1, p. 7).

« La langue d'enseignement, quant à elle, contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective. Facteur important de cohésion sociale, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus. » (MEQ, 2006, chap.1, p. 7).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle ⁴

Préparer les jeunes à vivre dans un monde en changement

« [...] Tous doivent faire face à la difficulté d'accompagner des jeunes en tenant compte de différences de plus en plus marquées : certains sont très motivés tandis que d'autres décrochent; certains vivent dans des contextes familiaux stables et intellectuellement stimulants tandis que d'autres sont soumis à des réadaptations fréquentes ou traversent des périodes extrêmement difficiles. [...]» (MELS, 2007, Chap. 1, p. 3).

⁴ 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/programmeFormation>>. Consulté le 19 septembre 2007.

« [...] Les éducateurs doivent faire en sorte que l'école ait du sens pour les élèves et qu'ils en perçoivent l'utilité. Ils doivent les guider et les encadrer, leur fournir des modèles identifiables et attrayants, et leur permettre d'acquérir les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes auxquels ils font face. Mais ces jeunes ont en même temps besoin d'espace pour exercer leur autonomie de façon de plus en plus réfléchie et responsable. Une première exigence qui incombe à l'école consiste donc à concilier les réponses à ces besoins d'encadrement et d'autonomie.» (MELS, 2007, Chap. 1, p. 3).

« [...] Structurer son identité, c'est en effet parvenir, de façon personnelle et équilibrée, à s'adapter au monde. La diversité des matières explorées au secondaire, surtout si elles sont colorées par les problématiques répertoriées dans les domaines généraux de formation, permet à l'élève de mieux saisir la place qu'il peut tenir au sein du monde moderne. De plus, l'identité professionnelle devenant davantage objet d'attention, il est amené à clarifier et à approfondir ses choix d'orientation, à développer son estime de soi et à s'affirmer comme personne, comme travailleur et comme citoyen. [...]» (MELS, 2007, Chap. 1, p. 3).

« [...] Par ailleurs, c'est principalement par le moyen de la langue que l'individu s'insère dans un groupe social et qu'il en intègre les normes, les valeurs et les savoirs. Facteur important de cohésion sociale, la langue véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel et des façons de penser et de sentir qui sont issues de la culture d'appartenance, mais aussi plus largement de l'héritage culturel de l'humanité. [...]» (MELS, 2007, Chap. 1, p. 8).

Sens de la compétence *Résoudre des problèmes*

« Omniprésente dans toutes les sphères de l'activité humaine, la démarche de résolution de problèmes joue un rôle particulièrement important dans le contexte scolaire, notamment au secondaire. Une multitude de situations quotidiennes exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes. Le domaine général de formation *Environnement et consommation*, par exemple, fourmille de problèmes auxquels le citoyen d'aujourd'hui est confronté. Qu'il s'agisse d'évaluer les enjeux liés à certaines situations, d'opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités qui ne sont pas toutes d'égale valeur ou encore de prendre des décisions éclairées, l'habileté à gérer rationnellement ces situations représente toujours un avantage (» (MELS, 2007, Chap. 3, p. 7).

« La résolution de problèmes n'est pas une démarche linéaire pouvant se réduire à l'application d'un algorithme. Pour s'y engager, il faut d'abord savoir poser un problème ou reconnaître, dans une situation, les aspects qui servent à définir le problème. C'est le plus souvent par le tâtonnement, l'exploration de pistes variées, la mise à l'essai d'hypothèses, les retours en arrière et le recadrage du problème que l'on parvient à construire une solution satisfaisante, qui n'est pas pour autant la seule possible. Une telle démarche peut revêtir des formes variées, ne serait-ce qu'en raison de la diversité des contextes dans lesquels elle s'actualise. La résolution d'un problème de la vie courante, par exemple, diffère de celle d'un problème mathématique. Pourtant, au delà des stratégies spécifiques auxquelles elles font appel, ces démarches ont quelque chose en

commun. Toutes exigent des élèves l'exploration de multiples avenues, l'ouverture à diverses options, l'exploitation de ressources variées et une réflexion sur la démarche utilisée. Le raisonnement analogique, qui est étroitement associé à cette compétence, en fait d'ailleurs ressortir le caractère transversal par les liens qu'il permet d'établir entre des structures conceptuelles issues de différents domaines d'apprentissage. Le raisonnement analogique constitue du même coup une source féconde de stratégies de résolution et une condition importante du transfert des apprentissages. (» (MELS, 2007, Chap. 3, p. 7).

« C'est par la diversité des problèmes présentés aux élèves que ces derniers sont amenés à découvrir qu'il peut y avoir plusieurs démarches possibles, qu'elles ne sont pas toutes également efficaces et que leur caractère plus ou moins approprié dépend souvent du contexte dans lequel elles s'inscrivent et des ressources dont ils disposent. Il importe donc que les enseignants de toutes les disciplines présentent aux élèves des situations relativement complexes et saisissent les occasions de résoudre des problèmes dans des activités variées. Il importe également qu'ils proposent aux élèves des problèmes à leur mesure, en les amenant à prendre conscience de leurs propres ressources ou en leur donnant accès aux ressources dont ils ont besoin. Ils doivent aussi les encourager à persévérer dans leurs tentatives et à réguler leur propre démarche, tout en leur reconnaissant le droit à l'erreur. » (MELS, 2007, Chap. 3, p. 7).

Évolution de la compétence *résoudre des problèmes*

« Au primaire, les élèves développent l'habileté à cerner les éléments déterminants d'une situation-problème relativement simple. Ils peuvent expliquer en quoi certains éléments servent à définir un problème, inventorier des solutions possibles, les évaluer en tenant compte des ressources dont ils disposent et justifier leurs choix. Ils parviennent à relier la situation qu'ils examinent à des situations semblables et ils commencent à analyser leurs démarches. » (MELS, 2007, Chap. 3, p. 8).

« Au premier cycle du secondaire, les élèves sont appelés à résoudre des problèmes un peu plus complexes et à les définir avec plus de précision. Ils essaient d'anticiper l'efficacité de plusieurs stratégies de résolution de problèmes avant de sélectionner celle qui leur paraît la plus appropriée, compte tenu des ressources disponibles. Ils prennent de plus en plus conscience de la possibilité d'établir des liens entre les différents contextes dans lesquels ils font appel à la résolution de problèmes, notamment les contextes disciplinaires. Ils découvrent l'importance de remettre en question leur point de vue et de le confronter à celui des autres pour approfondir leur analyse et parvenir à une solution efficace. Amenés à prendre conscience de leurs propres ressources, ils développent l'habileté à personnaliser leurs démarches et à les gérer de façon autonome. » (MELS, 2007, Chap. 3, p. 8).

« Au deuxième cycle du secondaire, les élèves doivent résoudre des problèmes qui présentent un plus grand indice de complexité parce que peu ou mal définis, ou situés dans des contextes plus ambigus. Ils sont capables de cerner, dans une problématique donnée, les caractéristiques des solutions potentielles et de structurer leur démarche en conséquence. Ils analysent les tenants et aboutissants de chacune des avenues qui s'offrent à eux. Ils évaluent leurs stratégies et celles des autres afin de trouver la

meilleure solution possible. Pour ce faire, ils recourent à une plus grande diversité de ressources. Ils transposent les stratégies les plus efficaces pour résoudre des problèmes analogues. Ils s'exercent à poser un regard critique sur leur démarche et à mobiliser leurs savoirs antérieurs pour résoudre des problèmes nouveaux. » (MELS, 2007, Chap. 3, p. 8).

Sources

- Lafortune L. (2004). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.97-143.
- Lafortune L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2004). « Entretiens d'accompagnement : sens et stratégies », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'université du Québec, p.195-207.
- Lafortune, L. (2004). « Entretiens d'accompagnement dans le travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'université du Québec, p.209-225.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF Éditeur.

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)

SENS DONNÉS À ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT

Quel sens donnez-vous à « entretien d'accompagnement » ?

Pourquoi réalise-t-on des entretiens d'accompagnement ?

ANNEXE 2

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

SUGGESTIONS DE THÈMES POUR L'ÉLABORATION D'UN ENTRETIEN

Préparer un entretien d'accompagnement en choisissant l'une des problématiques identifiées dans le remue-méninges ou parmi les thèmes suggérés dans cette liste. Préciser à qui s'adresse cet entretien et déterminer l'intention que vous poursuivez au regard de cette problématique ou ce thème.

Problématique retenue :

-

Ou

Thèmes suggérés

- Travail d'équipe-cycle,
- Compétences transversales,
- Projets interdisciplinaires,
- Décloisonnement,
- Portfolio,
- Métacognition,
- Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage,
- Résistance au changement,
- Processus de changement,
- Visions du programme de formation,
- Autres.

ANNEXE 3

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

MISE EN SITUATION

Mise en situation

Dans les jours qui viennent, vous irez rencontrer une équipe de personnes du même cycle dans une école de votre commission scolaire. Ces personnes sont novices mais voudraient en savoir un peu plus sur le renouveau pédagogique. Vous avez l'intention de favoriser chez ces personnes un engagement au regard de ...

ANNEXE 4

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

PROPOSITIONS DE SITUATIONS EN VUE D'ÉLABORER UNE SÉRIE DE QUESTIONS⁵

Préparer un entretien d'accompagnement à partir d'une des situations proposées et des intentions ciblées.

Situation 1 : Sur l'évaluation...

Intentions :

- ⊖ Amorcer une réflexion sur les pratiques évaluatives des enseignantes et enseignants.
- ⊖ Favoriser un échange entre les personnes dans le cadre d'une démarche en évaluation.

Situation 2 : À propos du programme de formation...

Intentions :

- ⊖ Explorer collectivement avec des personnes que vous accompagnez quelques éléments liés au PFEQ.
- ⊖ Discuter des représentations des composantes du Programme de formation de l'école québécoise.

Situation 3 : Réfléchir sur nos pratiques pour un passage à l'action...

Intentions :

- ⊖ Favoriser un échange entre collègues qui ne partagent pas les mêmes pratiques pédagogiques.
- ⊖ Amorcer une réflexion qui se prolonge dans une perspective d'action.

Situation 4 : Travailler en équipe de collègues...

Intentions :

- ⊖ Explorer collectivement ce qu'est le travail d'équipe entre collègues.
- ⊖ Réfléchir collectivement sur des façons de mettre en œuvre le travail en équipe-cycle.

Situation 5: Coconstruire une vision partagée du changement...

Intentions :

- ⊖ Partager ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.
- ⊖ Faire réfléchir sur les cohérences et incohérences entre les croyances et les pratiques.

⁵ **Adapté de** : Lafortune, L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

ANNEXE 5

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

**ÉLABORATION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT :
TYPES DE QUESTIONS ET DEGRÉ D'ENGAGEMENT**

Problématique ou situation:

Intention(s):

À qui s'adressent les questions :

Questions et sous-questions	Types de questions	Degré d'engagement
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

Légende pour le degré d'engagement

0 : ne favorise à peu près pas l'engagement réflexif

1 : favorise peu l'engagement réflexif

2 : favorise moyennement l'engagement réflexif

3 : favorise beaucoup l'engagement réflexif

ANNEXE 6

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

IMPACTS DU TYPE DE QUESTIONS POSÉES

Moment de réflexion

Quel type de questions posez-vous ou entendez-vous le plus souvent ?

La formulation des questions a-t-elle un impact sur la posture réflexive des personnes accompagnées ?

ANNEXE 7

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

TYPES DE QUESTIONS ET ENGAGEMENT

Piger une ou des questions parmi celles élaborées en équipe ou dans la série qui suit. Dans un premier temps, il s'agit de répondre à la ou aux questions pigées.

Après avoir tenté de répondre à ces questions, essayer de préciser **le type de questions**⁶ auxquelles elles font référence selon les catégories ci-dessous et **le degré d'engagement** mis en œuvre pour y répondre (3 signifie un haut degré d'engagement, 2 signifie un degré moyen d'engagement et 1 signifie un faible degré d'engagement). Pour qualifier le type d'engagement auquel vous référez, vous pouvez ajouter une explication (ou un mot) spécifiant le type d'engagement (ou d'investissement).

- Les questions de type *informatif* (I) permettent d'obtenir des renseignements précis à propos d'un événement ou de mieux connaître les personnes auxquelles on s'adresse.
- Les questions de type *descriptif* (D) suscitent la verbalisation de ses pratiques à partir d'une expérience spécifique; elles permettent de savoir ce qui s'est passé d'une étape à l'autre lors d'une expérience vécue.
- Les questions de type *métacognitif* (M) permettent d'avoir des informations sur les processus mentaux que la personne met en action dans une situation d'apprentissage; elles permettent de savoir si la personne a conscience de ce qui se passe dans sa tête lorsqu'elle est en action; elles peuvent mener à l'autoévaluation.
- Les questions de type *affectif* (A) sont liées aux relations interpersonnelles ou aux craintes et inquiétudes, mais aussi aux plaisirs; elles permettent de faire émerger des réactions émergentes et émotions ressenties dans différentes situations.
- Les questions de type *conceptuel* (C) permettent l'émergence des croyances et des conceptions; elles mettent en lumière comment une personne conçoit l'enseignement et l'apprentissage ou l'évaluation, par exemple.
- Les questions de type *réflexif* (R) suscitent la réflexion et l'analyse; elles permettent de savoir ce que la personne pense et l'argumentation qu'elle propose pour expliquer son idée; elles permettent de comprendre ce qui influence ses gestes et ses pensées.
- Les *autres types* (AT) de questions : questions qui ne peuvent être catégorisées parmi les propositions ci-dessus.

⁶ Les types de questions et les explications sont tirés de Lafortune, L. (2004). « Entretiens d'accompagnement dans le travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 209-225.

Questions	Type de questions	Degré d'engagement
1. Pensez-vous que le travail d'équipe-cycle entre collègues puisse être positif pour l'implantation du programme de formation ? En quel sens ? Pourquoi ?		
2. Avez-vous déjà animé une rencontre en dyade (coanimation) ? Dans quelle circonstance ?		
3. Que signifie pour vous l'évaluation des apprentissages?		
4. Comment procédez-vous dans une situation de résolution de problèmes ?		
5. Comment pourriez-vous entrevoir un travail de coanimation avec une personne qui n'a pas la même façon que vous d'animer ? Pourquoi ?		
6. Qu'avez-vous appris lors de votre dernière session de formation ? Qu'est-ce qui a favorisé cet apprentissage ?		
7. Quels sont les avantages et les inconvénients de la coanimation ?		
8. Qu'entrevoiez-vous de stimulant (d'insécurisant) dans votre prochaine expérience d'animation ?		
9. Avez-vous déjà eu des expériences de travail d'équipe ? Dans quelle(s) circonstance(s) ?		
10. Dans l'expérience que vous relatez, de quelle façon avez-vous amorcé votre travail d'animation ? Qu'avez-vous fait en premier ? Quel a été le point de départ de votre travail ? Que s'est-il passé ?		
11. Pensez-vous avoir besoin de formations relatives à l'observation dans l'action ? Lesquelles ?		
12. Que s'est-il passé à la fin de votre expérience d'animation ? Comment avez-vous conclu cette expérience ? Qu'avez-vous fait en dernier ?		
13. Avez-vous déjà eu des expériences de coanimation ? Comment se sont-elles déroulées ? Que changeriez-vous à ces expériences ? Pourquoi ?		
14. Dans cette expérience d'animation, comment avez-vous déterminés les actions que vous deviez faire ?		
15. De quelle manière pensez-vous résoudre les conflits à l'intérieur d'une équipe de travail ?		
16. Qu'entrevoiez-vous de difficile dans les relations interpersonnelles dans le travail d'équipe avec des collègues ?		
17. Avez-vous déjà eu des formations relatives au travail d'animation ? Quand ? Quel en était le contenu ?		
18. Une fois le travail amorcé, qu'avez-vous fait ? Ensuite, comment avez-vous poursuivi votre travail ? Et après, qu'avez-vous pris en compte ?		

Questions	Type de questions	Degré d'engagement
19. Quelles difficultés comptez-vous rencontrer dans votre apprentissage de la coanimation ?		
20. Quels sujets désirez-vous traiter dans cette formation ?		
21. Dans votre expérience de travail d'équipe, comment avez-vous su que vous aviez atteint votre but ?		
22. Que pensez-vous du Programme de formation de l'école québécoise ? Croyez-vous devoir faire des changements dans votre pratique pour respecter les orientations du programme ? Comment ? Pourquoi ?		
23. Quels sont vos appréhensions à l'égard d'un éventuel travail de coanimation ?		
24. Quel rôle jouez-vous habituellement dans une équipe d'animation? Décrivez des attitudes et/ou des comportements qui illustrent ce rôle. En quoi ce rôle peut-il aider le travail d'une équipe?		
25. Que signifie pour vous la coanimation ?		
26. Que craignez-vous le plus dans un travail de coanimation ? Pourquoi ?		
27. Quelles genres de solutions entrevoyez-vous comme étant efficaces lors de conflits qui peuvent surgir dans un travail de coanimation ? Pourquoi ?		
28. Quelles compétences sont utiles à la coanimation ? Croyez-vous avoir posséder ces compétences ? Qu'est-ce qui vous fait dire que vous possédez cette compétence ? Qu'est-ce qui vous permettrait d'améliorer ces compétences?		
29. Pensez-vous que vous animez mieux ou moins bien que la majorité des personnes animatrices ? Qu'est-ce qui vous amène à le penser?		
30. Qu'est-ce que coanimer ? Comment définiriez-vous la coanimation ?		

Annexe 8

Caractéristiques de questions qui suscitent l'engagement réflexif

Engagement réflexif : processus (affectif, cognitif, métacognitif et/ou social) lié à la construction d'une prise de conscience (préalable, émergente, résultante) mettant en action une démarche personnelle (ou collective) de façon (active, expérimentale, pratique) ou (pensive, intellectuelle, théorique) dans une intention de changement.

Degré d'engagement Intention et type	TRÈS PEU	UN PEU * Aide à la démarche	ASSEZ ** Aide à la réflexion, aux remises en question, aux régulations	BEAUCOUP *** Aide à l'analyse, à la modélisation
Intention de la question	<ul style="list-style-type: none"> - vise à répondre précisément à la question et pas vraiment à faire réfléchir la personne interrogée. 	<ul style="list-style-type: none"> - vise à recueillir des informations sur le contexte et la procédure d'une action (avant, pendant et après) ; - vise à mieux connaître la personne accompagnée. 	<ul style="list-style-type: none"> - vise à faire émerger les conceptions et à favoriser les ajustements avant, pendant et après le geste professionnel ; - vise à aider la personne accompagnée à se connaître. 	<ul style="list-style-type: none"> - vise à aider la personne à réfléchir sur sa pratique (praticien réflexif), sur ses processus d'apprentissage (individu métacognitif), à analyser, à réguler et à porter un regard conscient sur les raisons des ajustements ; - vise à favoriser l'engagement dans une pratique réflexive.
Type de question	<ul style="list-style-type: none"> - Qui est fermée et permet peu la réflexion ; - Commence souvent par : « Est-ce que ? ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Qui questionne à propos des étapes réalisées et mène à la description ; - Question souvent introduite par : « Qu'est-ce que, Que.. ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Qui questionne le processus et mène à faire émerger la démarche mentale ; - Question souvent introduite par : « en quoi, comment ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Qui exige une analyse de tous les aspects de la démarche, une évaluation et des pistes de régulations et mène à l'autonomie (se poser des questions au lieu de les attendre des autres) ; - Question souvent introduite par : « en quoi, comment, pourquoi ».

Annexe 9

Caractéristiques de questions qui suscitent l'engagement réflexif

Engagement réflexif : processus (affectif, cognitif, métacognitif et ou social) lié à la construction d'une prise de conscience (préalable, émergente, résultante) mettant en action une démarche personnelle (ou collective) de façon (active, expérimentale, pratique) ou (pensive, intellectuelle, théorique) dans une intention de changement.

Degré d'engagement	TRES PEU	UN PEU *	ASSEZ **	BEAUCOUP ***
Dimension en cause		Aide à la démarche	Aide à la réflexion, aux remises en question, aux régulations	Aide à l'analyse, à la modélisation
Cognitive	- Qui traite d'un contenu trop vaste pour susciter un engagement cognitif ou qui est inappropriée dans le temps ou pour les personnes accompagnées.	- Qui demande des habiletés de pensée simples : reconnaître, identifier, classer, trier, organiser, décrire, démontrer par des exemples simples.	- Qui demande des habiletés de pensée qui nécessitent une bonne réflexion : un questionnement sur soi, une explication, une comparaison, une confrontation et qui favorise l'engagement cognitif de la personne.	- Qui sollicite des habiletés de pensée complexe : une analyse, une justification, une évaluation de la situation, une argumentation, des explicitations vers la modélisation
Affective	- Qui est porteuse de jugement ; - Qui respecte peu l'état émotif de la personne.	- Qui aide la personne à reconnaître ses émotions et ses attitudes dans une situation et à cerner sa motivation.	- Qui aide à comprendre ses émotions et à entrevoir des façons appropriées de les réguler ; - Qui aide la personne à prendre en considération l'importance de susciter une prise de conscience des émotions ressenties chez les personnes accompagnées.	- Qui aide la personne à prendre conscience de l'importance de la dimension affective dans son apprentissage et sa pratique, à réguler et à évaluer la portée de ses ajustements (compétence émotionnelle) ; - Qui aide la personne à s'engager dans un processus de soutien des personnes accompagnées dans le développement de cette compétence émotionnelle.
Métacognitive	- Qui incite peu ou pas la personne accompagnée à prendre un recul sur son processus mental.	- Qui aide la personne à développer des connaissances métacognitives : connaissance métacognitives sur soi, les autres, la tâche et les stratégies.	- Qui aide la personne à développer des habiletés métacognitives en l'amenant à utiliser de façon appropriée ses connaissances métacognitives dans le but gérer son activité mentale : Planifier la tâche, contrôler et réguler dans l'exécution de la tâche.	- Qui aide la personne à analyser son processus d'apprentissage, sa démarche, à prendre conscience des changements sur ses connaissances métacognitives et à réinvestir dans une prochaine tâche; qui aide à devenir autonome dans son processus d'apprentissage, à devenir un individu métacognitif.
Sociale	- Qui permet peu à la personne de cerner la dynamique relationnelle dans sa pratique.	- Qui aide la personne à se situer dans ses rapports avec les personnes qu'elle accompagne.	- Qui aide à cerner la dynamique relationnelle dans sa pratique et à réguler de façon stratégique et cohérente ; aide à trouver des pistes pour susciter l'engagement dans un processus de coconstruction.	- Qui aide à porter un regard critique sur la dynamique relationnelle dans sa pratique et ses ajustements ; - Qui aide à explorer des pistes pour susciter l'engagement des personnes accompagnées dans un processus de coconstruction, à évaluer et à réguler en prenant en compte toutes les personnes engagées.

ANNEXE 10

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

QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF

Questions de discussion

Pourquoi parle-t-on de l'importance du questionnement ?

Qu'est-ce que le questionnement peut apporter de plus à la formation des personnes ?

Comment peut-on former et se former au questionnement réflexif ?

Quelle est l'influence des intentions et des attentes de la personne qui pose la question, mais aussi des intentions et des attentes de la personne à qui s'adresse la question ?

ANNEXE 11

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

TYPES DE QUESTIONS POSÉES ET PASSAGE À L'ACTION

Moment de réflexion

Comment les questions posées invitent-elles les personnes accompagnées à passer à l'action ?

ANNEXE 12

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

ÉLÉMENTS DE RÉTROCACTION

Moment de réflexion

Dégager deux ou trois observations générales (principes et constats) qui permettent d'ajuster le contenu de l'entretien ou qui pourraient guider les autres équipes dans la régulation de leur proposition.

ANNEXE 13

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

**ÉLABORATION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT :
RÉTROACTION**

Moment de réflexion

Sur quel ou quels éléments souhaitez-vous recevoir une rétroaction ? Pourquoi ?

ANNEXE 14

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

ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT : PROCESSUS ET INTERACTIONS

Moment de réflexion

Qu'avez-vous appris dans le processus d'élaboration de questions pour un entretien d'accompagnement ?

Qu'est-ce qui a facilité ce travail d'équipe ?

Qu'est-ce qui a été difficile dans ce travail d'équipe ?

Quels types d'interactions se sont développés au sein de votre équipe ? Expliquer.

ANNEXE 15

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

MISES EN SITUATION

Élaborer un entretien à s'inspirant de ces idées de mises en situation :

Mise en situation 1

Vous rencontrez une enseignante ou un enseignant à la suite d'une observation en classe. Vous préparer un entretien sur des aspects à développer. Lesquels ?

Mise en situation 2

Vous rencontrez une enseignante qui n'est jamais satisfaite d'elle-même.

Mise en situation 3

C'est la deuxième fois que vous rencontrez un enseignant, cette personne ne voit pas ses difficultés. Comment allez-vous aborder cette problématique avec l'enseignant ?

Mise en situation 4

Vous rencontrez un groupe d'enseignants et d'enseignantes qui désirent en savoir davantage sur le Programme de formation de l'école québécoise.

Mise en situation 5

Vous rencontrez un groupe d'enseignantes qui ont des conceptions divergentes sur... (Le redoublement, l'évaluation, le travail en équipe-cycle, etc....).

Mise en situation 6

Des enseignants et d'enseignantes constatent le manque de motivation de la part de leurs élèves, découragés ils font appel à vos services pour les aider à motiver les élèves.

ANNEXE 16

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

PROPOSITION 1 SUGGESTIONS DE PROTOCOLES⁷

Élaborer un protocole d'entretien d'accompagnement à partir des intentions proposées ci-dessous et proposer des questions (six à huit) en lien avec ces intentions.

Protocole 1

Intention :

- Favoriser un échange entre collègues sur le travail en équipe-cycle et ce, en fournissant un espace-temps pour le faire.

Protocole 2

Intentions :

- Explorer collectivement ce qu'est le travail d'équipe entre collègues.
- Connaître les attentes et les craintes relativement au travail en équipe-cycle.

Protocole 3

Intentions :

- Connaître les expériences de travail d'équipe entre collègues.
- Explorer les attentes et les craintes vis-à-vis du travail en équipe-cycle.
- Entrevoir les actions futures.

Protocole 4

Intentions :

- Réfléchir collectivement sur le travail en équipe-cycle déjà réalisé.
- Continuer une réflexion qui se prolonge dans une dynamique d'action.

⁷ Tiré de Lafortune, L. (2004). « Entretiens d'accompagnement dans le travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 209-225.

ANNEXE 17

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

**ÉLABORATION DE PROTOCOLES D'ENTRETIEN
D'ACCOMPAGNEMENT**

Quel est le protocole choisi ?

Quelles en sont les intentions ?

Quelles sont les questions relatives à ce protocole ?

ANNEXE 18

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

PROPOSITION 2 MISES EN SITUATION POUR MENER UN ENTRETIEN EN LIEN AVEC LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE⁸

Planifier un protocole d'entretien d'accompagnement à partir de certaines problématiques liées au travail en équipe-cycle.

Proposer des questions (six à huit) en lien avec les intentions poursuivies.

Mise en situation 1

Une nouvelle enseignante (quatre années d'expérience) arrive dans une école et elle fera partie d'une équipe de travail.

Mise en situation 2

Un enseignant propose un projet d'apprentissage à faire réaliser par les élèves (par exemple, une maquette du Moyen-Âge, un journal de classe ou une pièce de théâtre). Il désire que ce projet soit réalisé par l'équipe-cycle.

Mise en situation 3

Dans une équipe-cycle (d'au moins quatre personnes), deux personnes ne partagent pas du tout les mêmes façons d'enseigner que leur collègue et il est difficile de concilier leurs visions.

Mise en situation 4

Dans une école, vous accompagnez une équipe-cycle qui organise des rencontres pédagogiques de discussions à partir de lectures ou du contenu d'une formation déjà reçue.

Mise en situation 5

Dans une équipe-école que vous accompagnez, une personne possède une expertise particulière qui peut alimenter les réflexions et les actions dans le sens du nouveau programme de formation. Elle propose d'organiser une formation qu'elle donnera aux membres de l'équipe.

⁸ **Tiré de :** Lafortune, L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec. Voir Chapitre 8 « Entretiens d'accompagnement dans le travail en équipe-cycle, p. 209-225.

ANNEXE 19

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

PROPOSITION 3 ÉLABORATION DE PROTOCOLES D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT

- Penser à une problématique particulière en lien avec le travail en équipe-cycle.
- Préciser les intentions de l'intervention.
- Formuler des questions (avec des sous-questions) qui permettent d'enrichir la liste de questions proposées.

Problématique :

Intention(s) :

Questions :

ANNEXE 20

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

PROPOSITIONS DE MISES EN SITUATION

Élaborer un entretien en s'inspirant de ces idées de mises en situation :

1. Enseignant et enseignante en difficulté

La direction de l'école vous a demandé de rencontrer un enseignant ou une enseignante qui éprouve des difficultés. Après deux rencontres, cette personne commence à les percevoir. Vous décidez alors de planifier une troisième rencontre qui vise à placer la personne dans une perspective de recherche de solutions.

Personne accompagnatrice
Personne accompagnée (1)
Personne observatrice

2. Portfolio

Un groupe d'enseignantes et d'enseignants avec lesquels vous avez déjà entrepris une démarche au regard de leurs pratiques évaluatives désire mettre en place l'utilisation du portfolio et vous demande de les accompagner.

Personne accompagnatrice
Personnes accompagnées (2 à 3)
Personne observatrice

3. Deux camps s'opposent

En fin d'année, une direction d'école vous demande de rencontrer des enseignants et enseignantes de son école dans le but de les amener à proposer des actions à mettre en place pour la prochaine année scolaire qui seraient en lien avec l'esprit du renouveau pédagogique. Lors de la rencontre, quelques personnes manifestent des besoins en lien avec le changement de pratiques tandis que d'autres affirment que cette rencontre est inutile car selon elles, tout fonctionne bien et elles affirment qu'elles travaillent déjà dans le sens des changements exigés par le renouveau.

Personne accompagnatrice
Personnes accompagnées (2 à 3)
Personne observatrice

4. *Un retour d'expérimentation*

Après deux rencontres portant sur l'évaluation, une équipe enseignante décide d'expérimenter une légende en évaluation. Lors de la troisième rencontre, ils désirent effectuer un retour sur l'expérimentation en présentant un travail d'élève qu'ils ont évalué selon les différentes cotes (a, b, c ou d).

Personne accompagnatrice
Personnes accompagnées (2 à 3)
Personne observatrice

5. *Le travail en équipe-cycle*

La direction d'une école vous demande d'accompagner les enseignants et enseignantes de son école dans leur démarche de travail en équipe-cycle.

Personne accompagnatrice
Personnes accompagnées (2 à 3)
Personne observatrice

ANNEXE 21

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

ÉLABORATION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT

Problématique

Intention(s)

Questions

ANNEXE 22

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

PISTES POUR OBSERVER UN ENTRETIEN

Intention de la personne qui observe : aider la personne accompagnatrice à mieux comprendre ce qui s'est passé.

Pistes d'observation	Personne(s) accompagnatrice(s) et observatrice(s)	Personne(s) accompagnée(s)
Cohérence dans le déroulement (types de questions, types d'entretien vs intention)		
Conflits cognitifs suscités		
Prises de conscience suscitées		
Attitude		
Manifestations et gestion des émotions		
Gestion du temps		

ANNEXE 23

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

PISTES D'OBSERVATION

Dans le but d'identifier des éléments en jeu lors d'un entretien d'accompagnement et de reconnaître les effets de l'interaction, nous vous invitons à trouver des pistes d'observation (critères) au regard de :

La personne accompagnatrice :

La personne accompagnée :

ANNEXE 24

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

**STRATÉGIES FAVORISANT L'ÉLABORATION
D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT**

Moment de réflexion

Nommer des stratégies ou des moyens qui ont favorisé :

a) L'élaboration d'un entretien d'accompagnement.

b) Le déroulement d'un entretien d'accompagnement en lien avec l'intention ou les intentions.

c) Un suivi à donner à l'entretien et ce, autant au regard de la personne accompagnatrice que de la personne accompagnée.

d) La compréhension et la prise en compte des réactions affectives qui émergent lors d'un entretien d'accompagnement.

ANNEXE 25

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

TEXTE D'INTRODUCTION POUR RÉALISER UN ENTRETIEN TÉLÉPHONIQUE

Bonjour

Cet entretien téléphonique s'inscrit dans une démarche déjà amorcée dans d'autres régions ou d'autres groupes. Nous envisageons plusieurs stratégies dans la perspective de la poursuite du projet Accompagnement-Recherche-Formation. Une autre stratégie qui est déjà mise de l'avant est celle du *focus group*.

Nous allons vous poser des questions d'ordre général, des questions liées au processus et au contenu et enfin, une autre liée aux perspectives.

Cette démarche poursuit des intentions bien précises. D'une part, elle va nous aider à clarifier notre vision à long terme de notre accompagnement et d'autre part, elle nous servira d'outil de formation.

Une synthèse des résultats sera partagée avec toutes les personnes du groupe à la prochaine rencontre.

ANNEXE 26

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

**TEXTE D'INTRODUCTION POUR RÉALISER UN ENTRETIEN
TÉLÉPHONIQUE**

DESTINATAIRES : Participants et participantes au projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise

DATE : (Inscrire la date)

OBJET : Poursuite du projet Accompagnement-Recherche-Formation dans la région.

Madame,
Monsieur,

Considérant que le projet Accompagnement-Recherche-Formation offert dans les régions se poursuit pour (*mentionner le nombre d'année*), nous désirons valider vos attentes, vos besoins de même que votre intérêt à poursuivre la démarche.

Pour ce faire, nous communiquerons avec vous par téléphone dans les prochains jours afin de recueillir vos commentaires et vos propositions au regard de la démarche d'accompagnement dans laquelle vous vous êtes engagé ou engagée.

Ces personnes (*nommer la personne ou les personnes qui pourront contacter les personnes accompagnées par téléphone*) pourront vous contacter soit le (*proposer un choix de dates*). Je vous demande de faire connaître à (*nommer la personne responsable de la région*) par courriel, (*écrire son adresse courriel*), la journée et l'heure qui vous conviennent le mieux ainsi que le numéro de téléphone où il nous sera possible de vous joindre. Vous pouvez toutefois répondre au questionnaire ci-joint par écrit et le retourner par courriel.

Recevez nos salutations distinguées.
(Signature)

ANNEXE 27

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

QUESTIONS POSSIBLES POUR RÉALISER UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT (PROTOCOLE)

- De quelles manières pourrait-on mieux vous accompagner dans votre processus de construction de compétences pour l'accompagnement pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise?

A. Quelle est votre satisfaction quant :

- aux contenus ?
- au processus ou démarche ?
- à l'accompagnement ?

B. Quelles améliorations voyez-vous quant :

- aux contenus ?
- au processus ou démarche ?
- à l'accompagnement ?

- En ce qui concerne la poursuite du PARF, avez-vous des propositions à formuler pour l'année prochaine ?

ANNEXE 28

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

QUESTIONS POSSIBLES POUR RÉALISER UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT (PROTOCOLE)

Connaître l'interprétation de la demande de liens explicites

- Lors de la dernière rencontre, certaines personnes du groupe se sont exprimées sur le besoin de faire des liens explicites entre les différents thèmes et concepts abordés depuis bientôt deux ans.
 - Pensez-vous qu'il est nécessaire de faire des liens explicites ? Lesquels ?
 - Pourquoi ?
 - De quelles façons ?

Aspects généraux : accompagnement

- De quelles façons pourrait-on mieux vous accompagner dans votre processus de construction de compétences pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école de québécoise ?
 - a) Contenu
 - b) Processus / démarche
 - c) Types de tâches et de stratégies
 - d) Animation

Perspectives

- Afin que nous puissions faire des ajustements suite à cet entretien, avez-vous d'autres remarques ou commentaires à faire pour mieux orienter les interventions futures ?

- Quels seraient les thèmes et les concepts que vous voudriez voir aborder dans les interventions futures ?

- Est-ce que vous connaissez des personnes qui sont intéressées à se joindre au projet ?

- Nous offrons aux nouvelles personnes une demi-journée de mise à jour, êtes-vous intéressée à venir ?

- Nous offrons aux personnes absentes lors de la dernière rencontre une demi-journée de mise à jour, êtes-vous intéressée à venir ?

ANNEXE 29

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

QUESTIONS POSSIBLES POUR RÉALISER UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT (PROTOCOLE)

- Quels sont les éléments pour lesquels vous avez des satisfactions relativement au projet Accompagnement-Recherche-Formation ?
- Quels sont les éléments qui pourraient être améliorés ?
- La démarche d'accompagnement (ex : présentation, travail d'équipe, expériences partagées, pauses réflexives, rétroaction, questionnement, entretiens d'accompagnement, synthèses, etc.), vous a-t-elle permis de développer des moyens et des stratégies appropriés :
 - a) pour l'exercice de votre leadership pédagogique auprès de votre équipe-école ?
 - b) pour votre travail au regard de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise ?
- Un des éléments qui est relevé concerne la nécessité d'avoir des éléments concrets qui vous aideraient dans votre pratique quotidienne. Quels exemples pourriez-vous fournir relativement à ce qui pourrait vous satisfaire?
- Que diriez-vous d'une poursuite de la démarche centrée sur l'évaluation (aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences) ? Ce thème pourrait être orienté vers l'accompagnement des pratiques évaluatives dans diverses actions de mise en œuvre du PFEQ. Des aspects connexes seraient alors abordés comme la Politique d'évaluation des apprentissages, les cadres de référence (primaire-secondaire), la prise en compte des différences, le jugement professionnel, l'accompagnement du développement des compétences professionnelles chez le personnel enseignant, etc.
- Êtes-vous intéressé ou intéressée à poursuivre votre engagement dans le projet Accompagnement-Recherche-Formation ?

Oui :

Non :

Pourquoi ?

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.

1. Éléments descriptifs

La présente section rassemble une définition, des précisions concernant la composition des entretiens et, finalement, une explication sur les intentions poursuivies.

1.1. Définition

Un entretien d’accompagnement est une rencontre entre une personne accompagnatrice et une ou plusieurs personnes accompagnées issues d’une équipe-école, ou encore des personnels enseignant ou de direction d’école. Cette rencontre vise à amener les personnes accompagnées à s’engager activement dans un processus de changement de pratiques en accord avec la mise en œuvre du PFEQ. Plus précisément, elle sert à mieux connaître les personnes accompagnées, à les faire réfléchir en petit groupe ou individuellement sur une problématique spécifique à leurs besoins, à cerner un problème, à approfondir un aspect de ce dernier afin de poursuivre le travail, à y envisager des solutions, à préparer des actions à réaliser et des moyens de faire un retour sur l’expérience (Lafortune, 2004a).

1.2. Composition des groupes

Les entretiens d’accompagnement peuvent réunir 6 à 12 personnes. Celles-ci peuvent provenir de milieux scolaires différents. En effet, les équipes peuvent être formées de personnes issues de plus d’une école ou d’une commission scolaire.

Les personnes accompagnées peuvent également occuper des emplois variés. Ainsi, des enseignantes et enseignants, des conseillères et conseillers pédagogiques, ainsi que des membres des directions d’école peuvent se rencontrer au sein d’entretiens d’accompagnement hétérogènes au regard de l’emploi pour réfléchir collectivement au changement et apporter des points de vue complémentaires. Le travail enclenché dans ces équipes hétérogènes se fonde ainsi sur des

expertises multiples. Toutefois, des entretiens avec des groupes homogènes peuvent parfois assurer une plus grande sécurité à certaines personnes accompagnées qui préfèrent discuter de problèmes pédagogiques entre collègues : *je trouve que c'est plus facile entre collègues d'être en confrontation parce qu'ils ne sont pas en situation d'être évalués ni supervisés. [...] Avec mes collègues, je me sens plus à l'aise d'afficher mon désaccord.*

1.3. Intentions poursuivies

Les intentions poursuivies au cours d'un entretien d'accompagnement peuvent relever soit de la personne accompagnatrice, soit des personnes accompagnées, soit de toutes ces personnes. En effet, dans de nombreuses situations, les intentions sont partagées autant par les personnes accompagnatrices que par les personnes accompagnées. Elles sont alors explicitées et clarifiées pour le bénéfice de tous et de toutes (Guittet, 2002). À cet égard, *les gestes de clarification d'intention sont essentiels.*

Les intentions peuvent être poursuivies par de nombreuses activités. Parmi celles-ci, on compte l'énonciation ou la compréhension d'une problématique, l'analyse d'une situation, la discussion, la mise en œuvre d'actions concrètes et toute activité de soutien aux personnes accompagnées (Lafortune, 2004a).

Quelques intentions sont poursuivies aux entretiens d'accompagnement sont maintenant apportées en exemple, en commençant par celles de la personne accompagnatrice. Des intentions appropriées aux personnes accompagnées sont par la suite évoquées.

1.3.1. Personne accompagnatrice

La personne accompagnatrice cherche à connaître les personnes qu'elle accompagne. *Le premier objectif quand on rencontre des personnes est donc de les connaître.* Cette connaissance des personnes aide la personne accompagnatrice à cheminer avec les personnes qu'elle guide. Elle les invite à s'engager dans un processus de changement grâce à une démarche de pratique réflexive et, enfin, à travailler en équipe-cycle pour mener à bien un projet de cycle ou d'évaluation des élèves (Lafortune, 2004a). *Par l'entretien d'accompagnement, [la personne accompagnatrice] veut susciter un engagement pour amener un changement, [...] aller plus loin, [...] réfléchir et porter un regard sur [les] pratiques.* À cet égard, elle vise à *amener la personne [accompagnée] à se connaître et [...] à se poser elle-même des questions pour améliorer ses pratiques.*

La personne accompagnatrice poursuit également une intention relative à ses compétences à l'accompagnement qu'elle tend à développer. Notamment, *elle cherche à se pratiquer au questionnement comme moyen de [provoquer le changement au plan des pratiques].*

1.3.2. Personnes accompagnées

Les personnes accompagnées veulent discuter d'un point précis ou être guidées ou encore accompagnées dans une démarche pédagogique. Les entretiens d'accompagnement constituent pour elles *des occasions de discuter de pédagogie [...], de partager [...]'expertise [...], d'échanger sur les actions qui ont été faites [...] et de préparer le terrain pour [améliorer] sa pratique.* L'entretien d'accompagnement peut ainsi mener à *une mise à jour de l'évolution du [...] personnel* accompagné d'un point de vue professionnel.

2. Planification d'un entretien d'accompagnement

L'entretien d'accompagnement n'est pas une conversation, ni une rencontre informelle bien qu'il se déroule dans une atmosphère détendue (Lafortune, 2004a). Il est organisé selon une structure, c'est-à-dire *un cadre ou un fil conducteur théorique en lien cohérent avec les pratiques*. Les personnes accompagnées en comprennent alors la trame de fond et en acceptent les aboutissements vers des actions.

Pour mener à bien cet entretien d'accompagnement, la personne accompagnatrice devrait posséder une riche culture pédagogique, se connaître, connaître les personnes qu'elle accompagne, clarifier les intentions à poursuivre, préparer ses questions et ses sous-questions, anticiper les réponses et les réactions des personnes accompagnées, penser à garder des traces et, finalement, prévoir la logistique.

2.1. Culture pédagogique riche

La personne accompagnatrice qui possède une culture pédagogique riche peut mener un entretien d'accompagnement constructif. En effet, elle est parfois amenée à prendre position à des fins de régulation et à offrir des capsules de formation. Elle étudie donc le PFEQ pour disposer d'une bonne longueur d'avance théorique sur les personnels qu'elle guide, car *il ne faut pas oublier le mandat : accompagner la mise en œuvre du PFEQ*. La personne accompagnatrice approfondit les concepts véhiculés par le programme: *planifier l'entretien m'a permis de constater que mes concepts n'étaient pas aussi clairs et faciles à expliquer que je le croyais*. La personne accompagnatrice se documente donc et rassemble l'information pertinente.

Ce travail de clarification conceptuelle renforce le sentiment de compétence de la personne accompagnatrice ainsi que son *attitude de contrôle de soi, de l'événement*. En effet, cette attitude *est basée sur [...] la capacité de clarifier [les] concepts. Plus ces éléments-là sont clairs dans [son] esprit et plus [sa] posture socioconstructiviste l'est aussi, plus [elle] va garder [son] calme ultérieurement en conduisant l'entretien*.

La personne accompagnatrice soutient l'apprentissage des personnes accompagnées ce qui demande de comprendre le processus d'apprentissage : *il est important de bien comprendre l'apprentissage parce que tous les changements que je souhaite apporter font partie de l'apprentissage*. La personne accompagnatrice doit également comprendre la pratique réflexive et la mettre en œuvre elle-même. En effet, tout ce qui est *fait durant [les] rencontres a un lien avec la pratique réflexive. L'entretien est un outil pour soutenir la pratique réflexive*.

2.2. Connaissance de soi

La personne accompagnatrice réfléchit à ses propres croyances et pratiques. Elle prend également conscience de son propre processus de réflexion ainsi que de ses faiblesses afin de les pallier : *je vois que la préparation consiste aussi à mieux me connaître, saisir où j'ai des faiblesses pour pouvoir plus efficacement y travailler*.

2.3. Connaissance des personnes accompagnées et du contexte

Mener des entretiens d'accompagnement dans les différents milieux scolaires exige de la personne accompagnatrice une capacité d'adapter son accompagnement aux personnes accompagnées, à des situations inédites et à des contextes divers. La personne accompagnatrice cherche donc à *mieux connaître l'autre, à savoir à qui [elle] s'adresse, c'est-à-dire à connaître ses croyances [...afin] de partir du vécu, des préoccupations et des caractéristiques de [celle-ci], [...] de cerner les différentes approches et de personnalités dans le groupe accompagné et [...] de bien comprendre le contexte dans lequel l'entretien prend place afin d'en prendre compte. En effet, planifier un entretien d'accompagnement, c'est porter un regard sur l'autre, ses croyances, ses motivations, sa façon de faire. [...] C'est également saisir que [la] représentation de tel ou tel concept par une personne accompagnée peut différer grandement de [sa] propre représentation. [...] À cet égard, il convient de se décentrer de soi afin de mieux regarder l'autre et de se mettre à sa place (Guittet, 2002).*

Ainsi, l'expérience professionnelle des personnes accompagnées, le type de clientèle qu'elles rejoignent ainsi que la culture pédagogique de l'institution où elles travaillent sont des éléments pris en compte par la personne accompagnatrice pour préparer l'entretien. Elle cherche notamment à *situer [le groupe qu'elle accompagne] dans un processus de changement. Où en est-il par rapport à l'actualisation du PFEQ?*

Grâce à sa connaissance des personnes qu'elle accompagne, la personne accompagnatrice peut éventuellement *prévoir [...] le refus d'une personne accompagnée de coopérer et de s'engager. Autrement dit, elle peut savoir que cela peut déraiper [dans les rencontres] et par conséquent, que le lien de confiance [qu'elle] entretient avec [son] équipe peut être [...] ébranlé aussi. La connaissance des personnes peut donc aider à préciser des problèmes possibles.*

2.4. Clarification de l'intention

Pour la préparation de l'entretien d'accompagnement, la personne accompagnatrice tend à *clarifier l'intention. Par exemple, ces intentions peuvent être : analyser un besoin; [chercher] des solutions lors d'une situation-problème; [...] apporter un changement; accompagner et guider quelqu'un; travailler sur un projet commun; [...] accompagner un changement de pratique; assurer une continuité. Ces intentions influencent grandement les types de questions (Lafortune, 2004a). Les intentions, qui s'inscrivent dans un processus évaluatif, sont traitées, selon un rythme acceptable pour les personnes accompagnées.*

2.5. Préparation des questions et des sous-questions⁹

La personne accompagnatrice invite les personnes accompagnées à participer à la discussion par un usage approprié de questions. Elle peut également *désamorcer des situations difficiles* grâce à celles-ci.

⁹ Compléter avec l'annexe 5.

Pour ce faire, elle prépare un répertoire de questions cohérentes avec l'intention poursuivie afin d'alimenter le processus de réflexion. En effet, les questions ne surgissent pas spontanément à l'esprit de la personne accompagnatrice au cours de la rencontre qu'elle dirige. La personne accompagnatrice formule plusieurs questions avant la rencontre. Toutefois, en cours d'action, certaines questions pourraient ne pas être retenues. Il faut donc *se préparer à faire des deuil en priorisant certaines questions dans l'éventualité d'un manque de temps. Lesquelles nous semblent plus importantes et plus utiles en cohérence avec nos intentions premières?*

2.5.1. Formulation des questions

La personne accompagnatrice soigne la formulation de ses questions *pour être mieux comprise*. Ses questions sont claires afin d'éviter la confusion. À cet égard, *le choix des mots utilisés dans les questions est important*. La personne accompagnatrice évite de poser *de grandes questions qui pourraient impliquer de grands débats* ou qui embrassent une réflexion trop large. En effet, les débats que feraient naître ces questions débordent généralement du temps réservé à l'entretien et risquent de lui faire prendre une tangente non pertinente. De plus, *quand les questions sont larges, il faut s'attendre à ce qu'il y ait une réponse large et vague* sur laquelle il est difficile de construire. La personne accompagnatrice évite cet écueil en abordant la réflexion par le biais des pratiques, c'est-à-dire par ce qui est fait. En effet, si on veut arriver à toucher la compétence, il est préférable de s'exprimer en termes d'action. *Que veut dire bon comportement, manque d'attention? Qu'est-ce qu'on voit? Qu'est-ce qui se produit? Quelle description puis-je en faire? Qu'est-ce qui témoigne de cela?* Il faut chercher à susciter la réflexion.

2.5.2. Types de questions

Parmi différents types de questions, la personne accompagnatrice choisit celles qui servent le mieux l'intention poursuivie. Elle peut se limiter à un type particulier (qu'il soit descriptif, métacognitif ou autre) si, par exemple, le temps manque ou si elle veut explorer quelques idées afin de préparer une rencontre de plus grande ampleur. Par contre, si elle désire recueillir des informations tout en faisant réfléchir les personnes accompagnées, elle pourrait choisir des questions appartenant à plus d'un type de questions. Toutefois, répondre à des questions de plusieurs types demande temps et concentration de la part des personnes accompagnées qui doivent changer de perspective selon les types abordés (Lafortune, 2004a).

La personne accompagnatrice cherche à *éviter les questions fermées qui conduisent à un « oui » ou à un « non » plutôt qu'à la réflexion*, car ces questions font tomber le rythme de l'entretien et peuvent parfois entraîner des résistances de la part des personnes accompagnées. Elle évite également *les questions menaçantes*. L'entretien *ne doit pas dégénérer en situation de malaise [et ...] prendre les personnes au piège* ou les placer en situation d'affrontement.

La personne accompagnatrice privilégie les questions réflexives qui amènent les personnes accompagnées à réfléchir, à se poser elles-mêmes des questions et à porter un regard critique sur leurs actions, productions, attitudes ou comportements. Elle formule des questions qui déstabilisent pour faire évoluer une situation, des pratiques. Toutefois, la préparation de questions réflexives n'est pas nécessairement facile à réaliser. *De nombreuses questions nous amène à connaître une personne, mais est-ce que cela amène la personne à se connaître?* À se connaître comme personne apprenante?

2.5.3. Séquence de questions

La personne accompagnatrice prévoit l'ordre ou la séquence des questions, car *la séquence des questions est également importante*. La première question favorise souvent la confrontation de points de vue différents de manière à produire un déséquilibre. Cependant, celle-ci est formulée en tenant compte du contexte dans lequel vivent les personnes accompagnées *pour que les gens se sentent engagés plutôt que menacés*.

2.5.4. Validation des questions

La personne accompagnatrice partage ses questions avec des collègues ou des pairs afin d'en valider l'énoncé et de vérifier si celles-ci *font du sens pour tous*. Elle valide également l'ordre choisi. Elle cherche à *justifier* et à *argumenter le choix et l'ordre des questions* pour faire des ajustements, pour pouvoir répondre à d'éventuelles demandes de clarification et pour s'adapter dans l'action sans perdre de vue l'intention poursuivie.

2.5.5. Anticipation des réponses et les réactions

La personne accompagnatrice tente également de répondre elle-même aux questions qu'elle entend poser pour en relever les complexités, parer aux possibles incompréhensions des personnes accompagnées et aider celles-ci à approfondir leurs réponses. Le fait *d'anticiper les réponses permet souvent de préciser ou de clarifier l'intention par des sous-questions*. L'anticipation des réponses aux questions d'un entretien constitue une stratégie de régulation sur le plan de la réflexion théorique, du vocabulaire employé dans les questions et celui de l'ordre des questions de l'entretien

La personne accompagnatrice anticipe également les réactions ou les déstabilisations possibles des personnes accompagnées en se mettant à leur place. Elle comprend *que certaines personnes soient déstabilisées par une ou l'autre de [ses] questions*. Elle pense à des stratégies en fonction des attitudes plus ou moins positives que peuvent adopter les personnes accompagnées (Lafortune 2004a). Grâce à cette réflexion, elle est davantage attentive à ce qui se passe dans l'action, dirige plus facilement le déroulement de l'entretien et exerce un meilleur leadership d'accompagnement.

2.6. Conservation de traces

La personne prévoit une façon de *garder des traces de l'entretien*, par exemple en proposant un *journal de bord de l'entretien, en prévoyant des enregistrements, des prises de notes, etc.* Elle invite la personne accompagnée à *garder des traces de ses expériences* afin d'assurer un meilleur suivi (Lafortune, 2004a).

2.7. Logistique

La personne accompagnatrice pense à *préparer le terrain*. Elle désire *choisir les conditions propices à la réalisation de l'entretien d'accompagnement tels que le temps, les lieux et les libérations du personnel*. Elle confirme le lieu et la date de la rencontre. Elle réserve le matériel nécessaire à la conduite de l'entretien et en vérifie le fonctionnement. Elle garde sous la main son guide ou son répertoire de questions d'entretien (Boutin, 1997). Elle aménage un lieu de rencontre adapté au but de l'entretien (Guittet, 2002).

De plus, comme *un entretien d'accompagnement peut être une expérience très déstabilisante*, il convient pour la personne accompagnée de s'y préparer grâce, notamment à une information qui peut lui être laissée par la personne accompagnatrice. Cette dernière peut donc fournir une documentation appropriée aux personnes accompagnées ou leur proposer une tâche préparatoire avant la tenue d'un entretien.

2.8. Limites de la planification

Bien que la personne accompagnatrice prépare soigneusement son entretien, cette planification a des limites. En effet, il est *difficile d'arriver à une planification idéale [...], question de temps mais aussi question de connaissance de contexte*. En effet, *un questionnement a beau être théoriquement bien fait, dans la pratique il inclut d'autres dimensions*. Par exemple, la personne accompagnatrice *[porte une attention particulière] au climat avant de poser [sa question]*. Elle peut alors s'abstenir de poser la question qu'elle avait préparée ou peut la poser différemment. *En effet, même si on a préparé un questionnaire minutieux, il peut arriver que l'on constate [...] que certaines questions ne sont plus pertinentes*.

3. Conduite de l'entretien¹⁰

La personne accompagnatrice tient compte de plusieurs éléments au cours d'un entretien d'accompagnement. Elle exerce une écoute attentive; elle encourage les personnes accompagnées; elle prend des notes; elle clarifie l'intention et suit le fil conducteur; elle offre une rétroaction pertinente; elle provoque des déséquilibres cognitifs sécurisants; elle favorise les confrontations et, enfin, elle conclue l'entretien.

3.1. Écoute attentive

La personne accompagnatrice *porte une attention aux gestes, aux non-dits, aux silences et aux propos qui témoignent de malaises, d'inquiétudes, de résistances, d'abandons, de manques d'intérêt, d'éloignements, ou encore de confiance, d'aisance (Lafortune, 2004a), de renouvellements d'intérêt et de solutions*. Elle instaure *un climat de confiance* grâce à *une posture d'ouverture* et à des échanges conviviaux qui mettent les personnes à l'aise (Guittet, 2002). Elle manifeste son ouverture d'esprit en écoutant attentivement et avec respect les personnes accompagnées. Bien que les propos des personnes accompagnatrices puissent être discutés, ceux-ci sont acceptés par la personne accompagnatrice sans évaluation, ni jugement autant par le langage verbal que non verbal (Lafortune, 2004a). Elle accepte ainsi toutes les réponses des personnes accompagnées : *une réponse de type affectif [est] autant la bienvenue qu'une réponse de type cognitif*.

La personne accompagnatrice veille constamment à l'établissement d'un *climat de confiance en désamorçant toute tension, en évitant que des malaises s'installent* ou que des conflits surgissent. Le climat ainsi créé détermine la profondeur de l'engagement des personnes accompagnées et la qualité de l'entretien en cours et de ceux à venir (Lafortune, 2004a).

¹⁰ Compléter avec les annexes 12 et 13.

La personne accompagnatrice laisse aux personnes accompagnées le temps de s'exprimer en évitant de les interrompre et en dosant sa prise de parole. *Elle laissera suffisamment de temps à la personne pour réfléchir et répondre. Elle parlera aux personnes accompagnées de l'utilité occasionnelle de ces moments de silence et leur dira de se sentir à l'aise si elles en ont besoin, car ces moments permettent de réfléchir et d'approfondir une idée.*

La personne accompagnatrice témoigne de son écoute pas des expressions courantes : *j'en prends note; c'est une idée; je n'avais pas pensé à cela; dans quel sens?; ah bon; ah oui.* Elle peut aussi utiliser l'écho, le reflet et la clarification. L'écho consiste à reprendre un mot clé de l'intervention pour obtenir des éclaircissements sur le sens que la personne lui donne. Par le reflet, la personne accompagnatrice reprend les termes exacts de la personne accompagnée; la personne accompagnatrice voit ainsi si elle a bien compris les propos de la personne accompagnée, tandis que celle-ci réalise l'intérêt qui lui est porté. La clarification consiste à réunir quelques éléments dans une proposition pour en vérifier le sens (Boutin, 1997). Les propos d'une personne accompagnée qui cherche à développer sa pensée *ne sont pas toujours explicites ou clairs*, la personne accompagnatrice se donne alors le temps de la comprendre pour lui poser une question en utilisant les mots exprimés par celle-ci (Guittet, 2002).

3.2. Encouragements

Les personnes accompagnées verbalisent généralement leurs pensées si elles sont encouragées à le faire et si leurs propos sont considérés par la personne accompagnatrice (Lafortune, 2004a). Celle-ci fait ressortir les bons points d'une discussion ou d'un échange et souligne les réussites. Elle exprime également sa satisfaction au regard du déroulement de la rencontre sans évaluation, ni jugement, ni comparaison. Elle n'a pas à être nécessairement en accord avec les propos avancés par les personnes accompagnées pour le faire. *Elle encourage la créativité, respecte la personne dans ses hésitations, dans ses silences et valorise l'essai, l'erreur pour apprendre. Elle accorde une large place à la verbalisation des prises de conscience.*

3.3. Prise de notes

La personne accompagnatrice prend en note des mots ou des idées sur lesquels elle désire revenir et non pas l'ensemble des propos des personnes accompagnées. Ces brèves notes l'aident à conserver sa concentration, à trouver des reformulations pour valider une interprétation possible, à établir des liens entre différentes idées, à suivre le fil conducteur et à relancer une discussion à partir de propos précis. Grâce à ces quelques notes, elle peut également synthétiser une discussion ou souligner des divergences et des convergences (Lafortune, 2004a).

3.4. Intentions et fil conducteur

La personne accompagnatrice précise ou fait préciser d'emblée les intentions à poursuivre au cours de la rencontre (Boutin, 1997; Guillet, 2002; Lafortune, 2004) : celles des personnes accompagnées et celles de la personne accompagnatrice. Lorsque les personnes accompagnées connaissent les intentions, *cela fait sens pour [elles]* et *c'est plus facile d'adhérer et de [s]'engager, [...] sinon il y aura des frustrations.* Quels que soient les ajustements à apporter, les

explications à fournir, la personne accompagnatrice garde à l'esprit ces intentions pour assurer la cohérence interne de l'entretien.

La personne accompagnatrice dégage le fil conducteur qui est une clarification explicite de l'esprit de l'entretien et qui sert à donner du sens aux réflexions et aux actions, à faire des liens entre les diverses idées émises et les actions proposées et à faire un retour éventuel sur les actions pour articuler le sens et la cohérence (Lafortune, 2004a). Elle se préoccupe de *faire des liens dans tout ce qui a été entendu* et de *toujours considérer les aspects suivants (du moins dans la mesure du possible) : l'affectif, le cognitif, le métacognitif, le social*. Elle tend à *accueillir les différents styles de réponses pour une même question dans un groupe*. Elle fait des synthèses en fonction de ce fil conducteur et met de côté les propos hors d'ordre afin d'y revenir plus tard (Lafortune, 2004a). Elle *[se centre] sur la tâche, sur l'action, en régulant au besoin pour maintenir la cohérence avec l'intention*. Respecter le fil conducteur est une façon de guider les personnes accompagnées dans un *processus de changement de pratique* tout en conservant un sentiment de sécurité (Lafortune, 2004a).

La cohérence interne repose également sur un approfondissement du contenu de la rencontre. Cela se fait en choisissant des questions et des sous-questions qui appellent une réponse nécessitant une réflexion de haut niveau. L'approfondissement par la réflexion soutient l'engagement à long terme de la personne (Lafortune, 2004a). *Il faut être en mesure d'ajouter au besoin des sous-questions dans l'action* ou au contraire d'en élaguer d'autres qui n'ont plus leur raison d'être ou qu'on ne peut plus poser faute de temps. Cela veut dire *ne pas utiliser toutes les questions rédigées préalablement, mais [...] choisir celles qui sont en lien avec ce que les personnes disent*. Il se peut que la *personne accompagnatrice* doive amener la *personne accompagnée* à faire certains deuil sur certaines avenues proposées par ses réponses et qui ne servent pas l'intention de l'entretien ou qui auraient intérêt à être reportées à une autre fois.

La personne accompagnatrice *favorise les descriptions détaillées* tout en évitant l'anecdote. À cet égard, elle évite que les personnes accompagnées se racontent. Elle ramène donc les personnes accompagnées dans l'esprit de l'entretien si celui-ci prend une tangente anecdotique. Bien que les anecdotes puissent être intéressantes, elles ne font pas avancer la réflexion et finissent par démobiliser les personnes qui participent à ces rencontres (Lafortune, 2004a). Les obstacles, qui émergent dans la conduite d'un entretien sont multiples. Pour éviter l'écueil d'agir en contradiction avec l'intention énoncée préalablement, la personne accompagnatrice s'y tient et suit un fil conducteur.

3.5. Rétroaction

La personne accompagnatrice accorde une importance particulière au type de rétroaction qu'elle offre. Cette rétroaction se doit d'être pertinente autant au regard des attentes explicitées par la personne accompagnée que de certains besoins implicites tout aussi réels décelés par la personne accompagnatrice (Lafortune, 2004a).

La rétroaction est faite de façon calme et posée pour *que les personnes [puissent] prendre les suggestions ou les commentaires sans se sentir menacées personnellement*. Il est *essentiel d'être en mesure de faire une rétroaction qui favorise l'adhésion et l'engagement des personnes*.

3.6. Déséquilibres cognitifs sécurisants au plan affectif

Le but de l'entretien d'accompagnement, c'est surtout de changer des croyances et des pratiques chez les personnes. À cet égard, [la personne accompagnatrice] peut aider [les personnes] par l'accompagnement, mais [elle ne peut] pas faire [le travail] à [leur] place. Elle suscite donc le changement par une activation des connaissances antérieures. Elle provoque des prises de consciences et des déséquilibres cognitifs sécurisants au plan affectif entre croyances et pratiques. À cet effet, elle pose des questions qui déstabilisent en tenant compte de la zone proximale de développement de la personne accompagnée. Une personne témoigne : il faut y aller au niveau de la compréhension de la personne, y aller doucement [...]; on essaie d'ébranler, mais juste un peu, pas trop. Cet exercice est difficile, car il faut poser [les questions] au bon moment [et choisir les] situations. De plus, les personnes qu'on peut toucher affectivement et profondément, il ne faut pas [les laisser] comme cela. Il faut [...leur donner] certaines pistes de réponse.

3.7. Confrontation

L'entretien d'accompagnement réunit des personnes pour *construire le chemin ensemble, [...] trouver les réponses ensemble, [...] se soutenir mutuellement [...et] construire ensemble*. Pour stimuler les coconstructions, la personne accompagnatrice favorise les confrontations entre les personnes par *de bonnes questions [qui] permettent de faire émerger des points de vue*.

Une confrontation est un débat d'idées au cours duquel des personnes participantes s'expriment et font valoir leurs points de vue. Ce débat débouche sur un *partage, un échange* et une prise de décision commune. *Le but de la confrontation est de se dire « ah, je n'y ai pas pensé; je n'ai pas vu ça »*. La confrontation ne correspond pas au *conflit qu'on relie à la hargne, à l'amertume, à l'affrontement, à du négatif sur le plan affectif. [...] La confrontation n'est pas d'accoler une personne au mur*. Pour faciliter les débats, il convient donc *d'ouvrir [les personnes accompagnatrices] au mot confrontation et d'en clarifier le sens*.

La confrontation d'idées amène les [personnes accompagnées] à l'argumentation, c'est-à-dire à présenter leurs idées. La façon de dire [son idée] entre collègues est [...] une habileté à travailler. Les personnes visent à s'exprimer de manière réfléchie, *car les mots n'ont pas tous le même poids*. Elles *[argumentent] [...] sur des bases théoriques solides*.

Les personnes accueillent également les idées et les arguments des autres. Il s'agit *d'accepter que l'autre ne pense pas la même chose que soi [et de] voir les arguments d'un collègue [...] comme des points pour nous faire avancer*. Chaque personne présente ses idées pour faire avancer la réflexion et non pas pour les imposer, ni *pour avoir raison dans la discussion*.

3.8. Clôture

La personne accompagnatrice, consciente de *l'importance de boucler*, conclue à l'heure préalablement fixée (Guittet, 2002) par une synthèse en soulignant les éléments importants de la rencontre. Cette synthèse est soignée afin de donner une bonne impression du déroulement de l'entretien et permettre à la réflexion de progresser au-delà du moment de l'entretien (Lafortune, 2004a). Finalement, la personne accompagnatrice recueille les impressions des personnes accompagnées sur la conduite de l'entretien et les remercie (Boutin, 1999; Guittet, 2002).

4. Retour sur entretien d'accompagnement

La personne accompagnatrice poursuit son travail d'accompagnement une fois l'entretien terminé. Elle prend des notes; elle s'autoévalue; elle effectue un suivi.

4.1. Prise de notes

Immédiatement après l'entretien, alors qu'elle l'a encore frais à la mémoire, la personne accompagnatrice prend des notes personnelles qui peuvent servir à l'analyse et à l'interprétation. Par exemple, elle relate les éléments descriptifs, les points clés, les perceptions et les positions de chacun dans la discussion (Guittet, 2002; Lafortune, 2004a).

4.2. Autoévaluation

La personne accompagnatrice évalue son action au plan de la préparation, du fonctionnement de l'entretien et de son suivi. Elle lit ou écoute les traces de l'entretien d'accompagnement de façon à l'analyser et à prendre en compte des nuances qui auraient pu jusqu'alors lui échapper. Elle porte un regard global sur l'ensemble de la situation avant, pendant et après l'entretien, notamment au plan du contexte, des personnes sollicitées, des réactions et du questionnement. Elle porte également un regard méta, c'est-à-dire réflexif, réfléchissant ou externe, sur tout le processus vécu durant l'entretien et entre les entretiens (Lafortune, 2004a).

4.3. Établissement de liens entre les entretiens

Personne accompagnatrice et accompagnées se donnent ensemble *un plan de suivi pour faciliter les liens et permettre la cohérence entre les rencontres, [...] dans le respect des personnes, de façon à les sécuriser et à favoriser une action*. Ce plan, qui peut prendre la forme de défis petits et grands, à court ou long terme, selon les capacités des personnes, table sur des occasions *qui vont permettre de faire cheminer tant la personne accompagnatrice que la personne accompagnée*. Le plan peut prendre la forme de réflexions à mener par les personnes accompagnées et accompagnatrice, d'observations à effectuer en classe ou même d'actions à poser. L'observation en classe constitue un bon moyen pour recueillir des éléments de pratiques qui servent d'assise à une réflexion. Les actions menées à la suite de ces défis, ainsi que leurs résultats seront discutés au cours de la rencontre subséquente (Lafortune, 2004a).

5. Développer des compétences professionnelles pour l'accompagnement

La personne accompagnatrice développe *une compréhension de ce qu'est l'accompagnement et [...] des conditions à mettre en place pour accompagner*, ainsi que des compétences pour l'accompagnement par la pratique, la consultation de référents théoriques et pratiques sur des concepts pertinents, la visualisation et la simulation d'entretiens, le partage en dyade et une activité de classement de questions. Toutes ces activités l'aide à développer des habiletés, des attitudes et des connaissances. Elles lui permettent de *raffiner [ses] méthodes de travail dans [ses] préparations d'animation et [ses] stratégies d'animation comme telles*.

5.1. Pratique

Mener un entretien d'accompagnement est un processus complexe qui s'améliore avec la pratique: *je constate que c'est très complexe et qu'il faudra que je pratique pour faciliter le processus*. Ainsi, les *compétences s'amélioreront avec la pratique*, surtout celles qui *ne se développent pas seule mais au contact des personnes*, comme l'habileté à poser des questions.

Des habiletés précises sont en cause et sont à développer : *réagir correctement dans l'immédiat; [observer] durant la tenue de l'entretien; repérer les signes non verbaux et les différents types d'expressions verbales de la part des personnes accompagnées; [...] décoder les réponses et [...] apporter la bonne rétroaction au bon moment; [...] composer avec les interactions qui prennent vie en cours d'entretien [et...] faire face aux impondérables tout en gardant le cap sur l'intention de départ*.

5.2. Consultation de référents théoriques ou pratiques

La personne accompagnatrice recherche des outils pour développer des compétences pour l'accompagnement. Elle peut faire référence à des entretiens déjà réalisés portant sur la compréhension des concepts pertinents. Elle peut également consulter des ouvrages portant sur l'entretien en accompagnement. Ainsi, grâce à *des cadres théoriques ou pratiques*, elle enrichit sa planification dans une optique réflexive.

5.3. Simulation

On peut apprendre à guider un entretien d'accompagnement ou à prévoir sa durée par la simulation d'un entretien au cours duquel des collègues jouent les rôles de personnes accompagnatrice, accompagnées ou observatrices. La personne accompagnatrice est placée dans une situation où elle conduit un entretien en temps réel pour lequel elle reçoit, par la suite, une rétroaction. Les personnes observatrices occupent une position privilégiée en regardant l'action de la personne accompagnatrice et les réactions des personnes accompagnées. Les personnes accompagnées se placent dans la position des personnes qui sont guidées. Après coup, toutes ces personnes analysent en collégialité l'entretien qui a été simulé à partir du rôle qu'elles y ont joué. Elles apportent ainsi des points de vue complémentaires au regard, notamment, des types de questions retenues et de la formulation de ces dernières.

La simulation consiste donc à plonger les personnes dans des situations significatives et à *se mettre à la place des autres pour en retirer les mêmes prises de conscience*. En plus de fournir des

outils, *des stratégies et des moyens concrets* qu'elles peuvent adapter à leur réalité, la simulation amène les personnes à porter un regard réflexif sur leur façon d'interagir avec les personnes accompagnées, *sur ce qu'[elles font] déjà, à valider ou infirmer certaines choses et à mieux [se] positionner par rapport à l'accompagnement*. La simulation leur permet d'aller plus loin dans leur apprentissage sans pour autant craindre les conséquences de leurs actes. Les personnes réalisent ainsi avec acuité que *l'entretien d'accompagnement est pas mal différent [...] de la supervision, [...] car, il s'agit d'accompagner [les personnes], plutôt que de les diriger et de les gérer, c'est-à-dire de cheminer avec elles*.

5.4. Partage en dyade

Il faudrait penser à faire les entretiens en duos afin de n'être pas seul. Un entretien en dyade est riche de l'apport de deux personnes pour planifier l'entretien le guider et prendre du recul sur son déroulement. Au cours de la planification, les deux personnes accompagnatrices se consultent et échangent pour faire face aux situations-problèmes qui se présentent dans les milieux de travail.

Au cours de l'entretien, une *personne observatrice [peut] consigner les différentes portes que les personnes accompagnées peuvent ouvrir et [...] prendre en compte ces différentes avenues dans un prochain ou éventuel entretien d'accompagnement*. Il arrive que *[des] suggestions provenant des personnes accompagnées ne soient pas prises en compte par la personne accompagnatrice*. Une personne observatrice peut alors s'en rendre compte. *Le regard d'une personne observatrice amène ainsi à réfléchir et à s' [ajuster]*.

5.5. Activité de classification des questions

La personne accompagnatrice se prépare à l'entretien et à la formulation de questions par une activité de classement de questions, car *questionner [...] peut être une compétence à développer*. Au cours de cette activité, les personnes *analysent les mots de la question* soumise pour intégrer cette dernière dans une catégorie. Il n'y a pas de mauvaises réponses à cette activité. Certaines *questions vont dans deux catégories*. Les personnes coconstruisent grâce à cette activité collective leurs représentations des différents types de questions à poser au cours d'un entretien d'accompagnement. Ce qui fait dire que : *cela donne plus de sens parce qu'on construit nous-mêmes nos catégories. On parlait de nos catégories et on essayait de rattacher ça aux nouvelles. La tâche nous appartenait davantage. [...] Si on avait fait l'inverse, cela aurait empêché la créativité, la génération d'idées*.

6. Étapes à franchir par les personnes interrogées

La personne accompagnée qui se présente pour la première fois à un entretien peut éprouver d'emblée une certaine méfiance envers une activité nouvelle pour elle. Pour comprendre ce qui peut arriver et s'y préparer, Lafortune (2004a) présente les étapes du parcours des personnes accompagnées : de la méfiance à l'apprivoisement ; de l'apprivoisement à l'acceptation ou à l'adhésion; de l'acceptation ou de l'adhésion à la coopération ; de la coopération à l'engagement.

6.1. De la méfiance à l’apprivoisement

La personne accompagnatrice peut éprouver une certaine méfiance ou, à tout le moins, s’interroger durant une période qui peut être très brève. Cette méfiance peut être apaisée en expliquant le contexte et le but de l’entretien, qui ne constitue en aucune façon une évaluation des pratiques et des croyances.

6.2. De l’apprivoisement à l’acceptation ou à l’adhésion

Durant la période d’apprivoisement, la personne accompagnée s’interroge sur les intentions poursuivies en cours d’entretien. Ces interrogations, qui ne constituent pas de la résistance, se présentent si ces intentions n’ont pas été clarifiées et que la dimension affective n’a pas été prise en compte. Lorsque la personne accompagnée explique les intentions, l’adhésion de la personne accompagnée s’obtient rapidement; dans le cas contraire, des discussions plus ou moins longues peuvent avoir lieu pour la convaincre.

6.3. De l’acceptation ou de l’adhésion à la coopération

Lorsque les personnes accompagnées acceptent, puis adhèrent aux intentions, elles pourront coopérer. Si la tension est minimale, la confiance et la coopération s’installent et l’entretien devient un plaisir partagé.

6.4. De la coopération à l’engagement

Les personnes accompagnées sont engagées lorsqu’elles proposent des expériences à tenter et acceptent de réfléchir et de s’autoévaluer.

Bibliographie

- Boutin, G. (1997). *L’entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l’Université du Québec.
- Boutin, G. (2000). *L’entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l’Université du Québec, 169 pages.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal, McGraw Hill, 142 pages.
- Guittet, A. (2002). *L’entretien. Techniques et pratiques*, Paris, Armand Colin, 203 pages.
- Jones, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Université, 332 pages.
- 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. Belanger (2008b). *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. (2004a). « Entretiens d’accompagnement : sens et stratégies », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l’université du Québec, p.195-207.

- Lafortune, L. (2004b). « Entretiens d'accompagnement dans le travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'université du Québec, p.209-225.
- Lafortune, L. (dir.) (2004c). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004d). *Travail en équipe-cycle : réflexions et actions*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Perraudon, M. (1998) *Échanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris, Armand Colin.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF Éditeur.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 181 pages.