

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

**SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 6**  
**Accompagner le travail en équipe-cycle dans une**  
**perspective socioconstructiviste**

**Louise Lafortune, auteure**

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

**Sylvie Turcotte<sup>1</sup>**

Coordination ministérielle  
Direction de la formation et  
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

2008

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

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

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

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

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

## Remerciements

L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise est un projet d'envergure étalé sur six années (2002-2008) qui suppose un changement majeur en éducation. Ce projet a exigé un appui financier important et la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je tiens particulièrement à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour son appui financier, mais aussi pour avoir permis à plusieurs personnes œuvrant dans le milieu scolaire d'agir comme personnes accompagnatrices au plan provincial de groupes répartis à travers le Québec. Je remercie messieurs Robert 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.....	8
INTENTIONS .....	8
DÉMARCHE.....	9
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS, ADAPTATION JUSQUE DANS CLASSE).....	19
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE .....	20
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE .....	21
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE.....	22
SOURCES.....	24
LECTURES SUGGÉRÉES.....	24
ANNEXE 1 .....	25
TRAVAIL EN ÉQUIPE.....	25
ANNEXE 2 .....	27
TRAVAIL EN ÉQUIPE DE COLLÈGUES ET EN ÉQUIPE-CYCLE.....	27
ANNEXE 3 .....	28
ÉQUIPE-CYCLE ET TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE .....	28
ANNEXE 4 .....	29
CYCLE D'APPRENTISSAGE, EQUIPE-CYCLE ET TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE.....	29
ANNEXE 5 .....	30
DES ACTIONS VERS LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE ET EN ÉQUIPE DE COLLÈGUES .....	30
ANNEXE 6 .....	32
RAISONS DE TRAVAILLER EN ÉQUIPE-CYCLE.....	32
ANNEXE 7 .....	33
APPROFONDISSEMENT DES AVANTAGES DU TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE .....	33

ANNEXE 8 .....	34
CARACTÉRISTIQUES DES MEMBRES D'UNE ÉQUIPE-CYCLE OU D'UNE ÉQUIPE DE COLLÈGUES .....	34
ANNEXE 9 .....	42
LISTE DE RÔLES DANS UNE ÉQUIPE-CYCLE OU D'UNE ÉQUIPE DE COLLÈGUES .....	42
ANNEXE 10.....	43
DESCRIPTION DE RÔLES DES MEMBRES D'UNE ÉQUIPE-CYCLE OU D'UNE ÉQUIPE DE COLLÈGUES ....	43
ANNEXE 11.....	45
QUESTIONS SUR LES DIFFÉRENTS RÔLES .....	45
ANNEXE 12.....	46
RETOUR ET RÉFLEXION .....	46
ANNEXE 13.....	47
ANALYSE D'UNE SÉQUENCE D'INTERVENTIONS.....	47
ANNEXE 14.....	50
GRILLE DE PLANIFICATION D'UNE INTERVENTION.....	50
ANNEXE 15.....	51
QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS : NIVEAUX D'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE.....	51
ANNEXE 16.....	53
QUESTIONNAIRES AUX PERSONNELS NON ENSEIGNANTS : NIVEAUX D'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE.....	53
ANNEXE 17.....	55
PROPOSITION DE REGROUPEMENTS DES ÉNONCÉS : NIVEAUX D'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE .....	55
ANNEXE 18.....	57
PROPOSITION DE REGROUPEMENTS DES ÉNONCÉS : NIVEAUX D'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE .....	57
ANNEXE 19.....	59
CHEMINEMENT D'UNE ÉQUIPE-CYCLE DANS UNE DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT .....	59
ANNEXE 20.....	60
ÉLABORATION DE PROTOCOLES D'ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT.....	60

ANNEXE 21.....	61
ÉLABORATION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT : INTENTION, CONTEXTE ET QUESTIONS ....	61
ANNEXE 22.....	63
OBSERVATION D'UN ENTRETIEN .....	63
ANNEXE 23.....	64
STRATÉGIES FAVORISANT UN ENTRETIEN .....	64
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE.....	65
1. DÉFINITIONS : ÉQUIPE-CYCLE, CYCLE D'APPRENTISSAGE .....	65
2. CARACTÉRISTIQUES DU TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE.....	66
3. AVANTAGES DU TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE .....	69
4. CONTRAINTES ET DIFFICULTÉS LIÉES AU TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE .....	69
5. MISE EN PLACE DE L'ÉQUIPE-CYCLE ET FONCTIONNEMENT .....	70
6. ACTIVITÉS D'ACCOMPAGNEMENT.....	71
BIBLIOGRAPHIE .....	74

---

## Situation d'accompagnement 6: Accompagner le travail en équipe-cycle dans une perspective socioconstructiviste

### Source du matériel d'accompagnement

Les tâches, situations et familles de situations proposées sont le reflet de la démarche et du modèle d'accompagnement socioconstructiviste 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<sup>2</sup>

Accompagner le travail en équipe-cycle pour soutenir la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) dans une perspective socioconstructiviste est un geste professionnel exigeant et novateur. Même s'il y a du travail d'équipe ou du travail entre collègues qui se fait à l'école, le travail en équipe-cycle fait graduellement une percée dans la culture scolaire. Il n'en demeure pas moins que le travail en équipe-cycle est un concept relativement nouveau à l'école. Même si le milieu scolaire québécois fait figure de pionnier en introduisant ce nouveau concept, il y a toute une réflexion à faire autour de celui-ci dans le milieu scolaire. Pour aborder ce sujet, les personnes accompagnatrices ont à déployer leur savoir-faire et leur créativité, elles ont à faire preuve d'ouverture afin de permettre aux personnes de se sentir en confiance. L'introduction de

---

<sup>2</sup> Texte d'introduction inspiré de Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et de K. Benoit (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

nouvelles pratiques à l'école vient bousculer les pratiques existantes, mais c'est aussi un défi stimulant d'autant plus que les besoins sont diversifiés, les problématiques spécifiques à chaque équipe-cycle ou équipe-école et les cheminements propres à chaque individu.

Si le travail en équipe semble être une perspective à privilégier pour le développement de compétences, comment peut-on amener les différents personnels scolaires à travailler en équipe de collègues? Cet objectif prend en considération non seulement les personnes, mais aussi les structures et l'organisation des milieux ainsi que les processus dont l'école voudra bien se donner. La décision de travailler en équipe-cycle ou en équipe de collègues appartient à plus d'une personne.

Comment peut-on alors accompagner la mise en œuvre du travail en équipe-cycle? Il importe de se donner des pistes d'intervention qui permettent d'intégrer cette manière de travailler à la pratique des intervenants et intervenantes scolaires. Cette situation propose des moyens pour les accompagner et faire valoir les avantages de ce type de collaboration à l'école.

La mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise nécessite la concertation pédagogique et le renouvellement d'un partenariat à l'école. Afin de favoriser une réflexion individuelle et collective au regard de concepts clés, mais aussi d'actions à poser qui favorisent l'apprentissage, l'accompagnement et la réussite des élèves, il devient nécessaire d'agir avec cohérence afin de redonner un sens concret au mot équité. Le travail d'équipe entre collègues fait partie du renouveau pédagogique et la collaboration peut prendre différentes formes selon qu'elle vise la concertation ou le soutien pédagogique. Dans les deux cas, le travail en équipe-cycle peut être à la fois contraignant, mais aussi stimulant. Il revient donc aux partenaires engagés de réfléchir aux différents rôles en tenant compte de leurs aspects positifs et de ceux à améliorer. Cette famille de situations peut faire progresser la réflexion en mettant en évidence les différents rôles joués par les membres au sein d'une équipe de travail. En somme, elle propose une exploration et un approfondissement de différents concepts liés au travail en équipe-cycle présentés à travers diverses activités de réflexion, d'échange et d'expérimentation.

### Type

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

### Intentions

- Distinguer les caractéristiques d'une équipe de travail, d'une équipe-cycle ou d'une équipe de collègues.
- Réfléchir aux différents rôles joués par les membres d'une équipe, d'une équipe-cycle ou d'une équipe de collègues.
- Réfléchir aux rôles joués dans une équipe, une équipe-cycle ou une équipe de collègues dans son milieu.
- Distinguer les aspects positifs et négatifs des différents rôles.
- S'approprier certaines stratégies pour accompagner le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues.



- Élaborer des interventions ou un plan d'accompagnement favorisant le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues.

## Démarche

Préparation de tâches à partir desquelles des situations d'accompagnement peuvent être élaborées.

### *Travail en équipe*

Préalable à cette tâche (facultatif) :

Pour se préparer à la tâche, inviter les personnes accompagnées à s'observer ou à observer des personnes qui travaillent en équipe dans leur travail quotidien et à garder des traces de ces observations (processus, fonctionnement, stratégies, rôles, etc.) dans un journal d'accompagnement ou sur une fiche prévue à cet effet. Elles peuvent y faire référence pour réaliser la tâche.

\*\*\*\*\*

Inviter à la réflexion sur le travail en équipe à l'aide des questions suivantes (annexe 1) :

1. Qu'est-ce qu'une équipe?
2. En quoi est-ce un défi de travailler en équipe?
3. Comment peut-on développer le travail en équipe? Y a-t-il des étapes à respecter? Si oui, lesquelles?

Partager le groupe en trois équipes qui auront à examiner chacune de ces questions. Demander de ressortir de trois à cinq idées les plus significatives pour elles.

Procéder à une mise en commun et noter les idées sans porter de regard critique sur elles. Il se peut que certaines conceptions soient différentes, mais il ne s'agit pas d'obtenir un consensus, mais de prendre note des diverses visions. Relever les éléments intéressants mentionnés et y ajouter des informations ou des commentaires.

Comme prolongement de cette activité, proposer de répondre aux questions suivantes.

4. Comment voit-on l'efficacité d'une équipe?
5. Quelles stratégies favorisent l'accompagnement d'une équipe en développement?
6. Quelles sont vos attentes face à un coéquipier idéal (comportements, attitudes, gestes, compétences, etc.) ?
7. De quelle manière contribuez-vous habituellement au fonctionnement d'une équipe?

Former des équipes selon le choix des questions. S'assurer qu'il y ait des échanges autour de questions différentes. Inviter chacune des équipes à présenter leur production au groupe. Donner une intention d'écoute lors de ces présentations : chaque équipe préparera un commentaire ou une question de rétroaction à l'équipe à qui elle sera jumelée.

\*\*\*\*\*

### ***Travail en équipe-cycle***

#### *Moment de réflexion (annexe 2)*

- Écrire cinq mots-clés qui représentent une expérience de travail en équipe de collègues ou l'observation d'un travail en équipe-cycle.

OU

#### *Moment de réflexion (annexe 3)*

Écrire :

- Trois mots-clés qui traduisent le sens que vous donnez à « équipe-cycle ».
- Trois mots-clés qui traduisent le sens que vous donnez à « travail en équipe-cycle ».

OU

#### *Moment de réflexion (annexe 4)*

- Écrire trois mots ou expressions qui traduisent le sens que vous donnez à :
  - Cycle d'apprentissage ;
  - Équipe-cycle ;
  - Travail en équipe-cycle.

\*\*\*\*\*

Inviter quelques personnes du groupe à relever un élément qu'elles jugent transversal parmi ceux qui seront présentés.

Demander de partager les expressions ou les mots-clés retenus, d'abord en équipe puis en grand groupe. Écrire sur un support visuel ces caractéristiques. Commenter et faire une brève synthèse en s'inspirant de la section *Pour en savoir plus et théorisation émergente*. Faire des liens avec les séries de transparents *Accompagnement pour favoriser un regard sur sa pratique. Une ouverture vers le travail en équipe de collègues; Organisation par cycle et travail en équipe-cycle. Accompagner la mise en place d'équipes-cycle*.

\*\*\*\*\*

Réfléchir, puis discuter en équipe de certaines actions menant au développement du travail en équipe-cycle ou du travail en équipe de collègues (annexe 5).

Parmi les propositions suivantes :

1. Choisir les actions que vous poseriez (et dans quel ordre) afin de favoriser le travail en équipe-cycle.
2. Justifier les propositions choisies et l'ordre dans lequel elles ont été choisies.
3. En quoi ces actions suscitent de la résistance?  
Très peu (1), plus ou moins (2) ou beaucoup (3)

4. En quoi ces actions sont utiles au développement du travail en équipe-cycle?

Très peu (1), plus ou moins (2) ou grandement utiles (3).

Demander de réaliser individuellement cette tâche puis, former des équipes pour partager les réflexions. Faire ressortir les trois actions qui semblent susciter le moins de résistance et les trois actions qui semblent être les plus utiles au développement du travail en équipe-cycle. Amener à justifier les choix.

Compléter par des précisions et par des commentaires, réflexions ou questions.

Terminer la tâche en demandant :

- En quoi cette réflexion contribue-t-elle à la mise en oeuvre du Programme de formation de l'école québécoise?

S'inspirer de ces deux extraits du programme de formation. « En proposant un projet de formation à réaliser à l'intérieur d'un cycle, le Programme sollicite la mise en synergie des compétences professionnelles. Cette prise en charge commune accroît l'efficacité et la cohérence des interventions, et favorise le développement d'une expertise collective. [...] »

Responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des actions concertées. Tous, membres de la direction, enseignants, professionnels et membres du personnel de soutien, doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle » (MEQ, 2004, p.14).

\*\*\*\*\*

***Avantages du travail en équipe-cycle***

*Moment de réflexion* (annexe 6)

- Pour quelles raisons devrait-on travailler en équipe-cycle?

Mettre en commun sur un support visuel les mots et expressions exprimés.

Tenter de cerner, comme personne accompagnatrice, quelle raison s'avère le plus souvent ou le moins souvent présentée. Il ne s'agit pas de discuter à fond des éléments de cette mise en commun. Elle sert plutôt de déclencheur à la prochaine tâche.

OU

Faire réfléchir et discuter à partir de la question suivante (annexe 7) :

- Qu'est-ce que le travail en en équipe-cycle peut apporter?

Exemples d'avantages liés au travail en équipe-cycle<sup>3</sup>: action concertée; convergence des interventions; création de conditions d'enseignement-apprentissage-évaluation favorables; mobilisation autour du projet éducatif; cheminement vers une vision partagée; concertation pédagogique; collaboration interdisciplinaire; tâches collectives et projets partagés; partage d'expertise; communication; concertation; cohérence; mise en commun de ressources et de stratégies; partage de responsabilités; synergie des compétences professionnelles; recherche de solutions adéquates aux problèmes propres à chaque milieu; détection et compréhension plus rapidement des difficultés d'apprentissage; recherche de stratégies d'intervention efficaces et partagées; prise en charge en équipe; efficacité des interventions; développement d'une expertise collective.

Demander aux équipes de ressortir 5 à 6 avantages liés au travail en équipe-cycle. Leur demander d'inscrire ces avantages sur des cartons et de les placer sur le mur.

Faire une mise en commun des ressemblances, des différences, des découvertes. Il ne s'agit pas de discuter à fond des éléments de cette mise en commun. Elle sert plutôt de déclencheur à la prochaine tâche. Pour alimenter la discussion, consulter la section *Pour en savoir plus et théorisation émergente* à propos des avantages du travail en équipe-cycle.

Inviter à répondre à la deuxième question de l'annexe.

- Quelles sont les exigences du travail en équipe-cycle?

Mettre les personnes en situation de réfléchir en équipe à cette question.

Recueillir les éléments de réflexion et les inscrire sur des transparents, de grandes feuilles ou sur un tableau.

Faire la synthèse en tentant de faire émerger les questionnements et des prises de conscience.

Proposer de répondre à la dernière question de cette annexe pour faire une autoévaluation de son propre engagement et celui de son milieu dans une perspective d'équipe-cycle.

- Quel degré d'engagement suis-je prêt ou prête à fournir?
- Comment est-ce que je perçois le degré d'engagement de mes collègues? Expliquer.
- Comment est-ce que je perçois le degré d'engagement de ma direction? Expliquer.

Comme ce moment de réflexion est prévu pour aider les personnes à se centrer sur elles-mêmes et à entrevoir des conditions de réalisation qui seraient favorables à l'accompagnement de leurs personnels scolaires, il n'y a pas nécessairement de partage sur ces expériences. C'est plutôt un moment pour soi dont le contenu peut aider à la réflexion ultérieurement.

\*\*\*\*\*

---

<sup>3</sup> Ces exemples sont tirés des extraits du MEQ (2004) placés dans la section *Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise*, pages 2 et 3 de ce document.

### ***Rôles des membres d'une équipe***

Distribuer au hasard les rôles de l'annexe 8 de façon à ce que chaque personne puisse examiner quatre rôles. Regrouper les personnes selon les rôles qui leur ont été attribués.

- Donner un aspect positif et un aspect négatif pour chacun de ces rôles dans une équipe-cycle ou dans une équipe de collègues.

Exiger que chaque personne attribue un aspect positif et un autre négatif aux rôles choisis.

Demander aux personnes d'inscrire un « + » sur le rectangle qui leur a semblé le plus facile à remplir et un « - » sur celui qui leur a semblé le plus difficile à compléter.

\*\*\*

Présenter l'annexe 9 sur une liste des rôles des membres d'une équipe et distribuer l'annexe 10 sur une description de chacun des rôles.

Prendre connaissance des rôles et des énoncés puis faire choisir les trois principaux rôles que chacun croit jouer dans une équipe de travail. Demander de justifier ses choix.

Questionner les personnes à savoir si les rôles et les énoncés peuvent faire partie de la variété de rôles qu'elles s'attribuent à elles-mêmes.

Pour permettre à chaque personne d'être en contact avec d'autres idées et représentations, proposer de confronter avec un collègue ses pratiques ou conceptions des trois rôles qu'elles s'étaient préalablement attribuées.

- Quels rôles mon collègue me donnerait-il?

Demander à ce collègue de préciser, à différents moments de la journée ou lors de tâches suivantes, le rôle principal joué par soi-même.

Mettre en commun les différentes réactions du groupe.

\*\*\*\*\*

Poursuivre la réflexion en proposant répondre à des questions sur des éléments liés aux rôles des membres d'une équipe (annexe 11).

- Jusqu'à combien de rôles une personne peut-elle jouer dans une équipe de travail? Peut-elle assumer simultanément plusieurs de ces rôles? À quels moments ces rôles émergent-ils? À quels moments ces rôles changent-ils?
- Les différents rôles sont-ils complémentaires? Comment gérer les différents rôles dans une équipe-cycle? Comment peut-on accompagner des personnes qui tiennent des rôles qui semblent « incompatibles » dans une même équipe de travail?
- En quoi avoir une conscience plus claire de ces différents rôles permet-il d'entrer en contact

avec ces personnes plus aisément? De quelle manière une équipe peut-elle s'adapter aux caractéristiques ainsi qu'à la diversité de ces rôles?

- Si chacun a sa place dans une équipe de travail, comment la personne accompagnatrice peut-elle exploiter les aspects positifs associés à différents rôles, aux bons moments? Comment susciter la participation pour susciter l'engagement de tous et de toutes? Quelles stratégies peut-on utiliser pour accompagner certains de ces rôles?

Mentionner que cette annexe a pour objectif le développement de ses compétences et de ses habiletés d'intervention comme personne accompagnatrice. Il s'agit de répondre au mieux de sa connaissance et d'explicitier ce que l'on sait.

Former des équipes selon le choix. S'assurer qu'il y ait des échanges autour de questions différentes de façon à ce que toutes les catégories de questions soient débattues par le grand groupe. S'il y a lieu, proposer des jumelages à une autre équipe pour partager et confronter le résultat des échanges.

Inviter à préparer une présentation au groupe.

Dans une synthèse, commenter les différentes représentations et apporter des éléments de rétroaction en lien avec l'influence du contexte dans lequel les rôles se manifestent, la perception que d'autres ont des rôles joués par une tierce personne. Tisser des liens entre les attitudes et les habiletés associées à chacun de ces rôles avec le développement professionnel et le développement d'une équipe-cycle efficace. Demander de parler du processus qui a pu mener à des éléments partagés dans les groupes de travail. Des conflits cognitifs ont-ils été vécus? Lesquels et comment?

\*\*\*\*\*

#### *Moment de réflexion (annexe 12)*

- À partir des aspects discutés sur les différents rôles des membres d'une équipe, suis-je toujours en accord avec les trois rôles que je m'étais attribués précédemment? Justifier.
- Quels rôles aimeriez-vous développer pour favoriser le travail en équipe-cycle ou équipe de collègues? Expliquer.

Vivre ce moment de réflexion comme un moment d'autoévaluation et d'évaluation de la tâche. En plénière, tenter de faire émerger les différents points de vue afin de susciter des prises de conscience sur l'importance de la complémentarité des rôles dans une équipe-cycle ou dans une équipe de collègues.

Demander de répondre à la dernière question de l'annexe.

- Quelles prises de conscience cette tâche vous a-t-elle permis de réaliser?

Inviter au partage. Faire prendre conscience des apprentissages réalisés, ce qui a pu être facilitant, ce qui a pu être difficile et de quelle (s) façon (s) les interactions ont été vécues.

\*\*\*\*\*

## Projets d'action ou plan d'accompagnement

De façon générale, être une personne accompagnatrice suppose le passage à l'action, c'est-à-dire le développement de séquences d'interventions, ou de projets d'action ou de plans d'accompagnement adaptés à leur milieu scolaire pour la mise en œuvre du programme de formation.

Demander de construire en équipe une séquence d'interventions ou un projet d'action comportant plus de quatre interventions, qui se limiterait à plus ou moins huit interventions et qui favoriserait le développement du travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues. Pour ce faire, distribuer une dizaine de cartons pour y inscrire des propositions de séquences et l'une ou l'autre des grilles suivantes : *Analyse d'une séquence d'interventions* (annexe 13) ou la *Grille de planification d'une intervention* (annexe 14).

Comme personne accompagnatrice, s'assurer que les séquences d'interventions mèneront à l'action et auront une perspective d'expérimentation dans les différents milieux. Interroger, questionner les raisons, les façons de faire. Faire réfléchir, remettre en question, coconstruire. Demander de justifier les réponses. S'assurer que quelques projets ou plans d'accompagnement répondent aux exigences de la démarche de réflexion sur ses pratiques pédagogiques.

\*\*\*\*\*

Présenter les séquences d'intervention (projets ou plans). Afficher les séquences de façon à ce que les autres membres du groupe circulent et observent le travail. Demander d'expliquer les séquences, les choix et l'organisation proposée. Cette façon de faire permet aux équipes d'entendre les ressemblances et les divergences entre les différentes séquences d'intervention. On peut également demander aux équipes de procéder à une courte présentation de façon à faire émerger le fil conducteur de chacune des séquences.

Donner une intention d'écoute lors de ces présentations : chaque équipe prépare des commentaires, des questions de rétroaction ou propose des pistes de travail de manière à clarifier et à faire avancer la proposition de l'équipe à qui elle est jumelée

Par la suite, inviter les équipes à réguler leurs propositions en prenant en considération la rétroaction de l'autre équipe, mais aussi les échanges qui se sont déroulés au cours de la tâche.

\*\*\*\*\*

Faire un retour sur la réalisation de ces séquences, projets ou plans et sur les réflexions et les questions qu'ils ont soulevés. Rétroagir en fonction de la préoccupation pour l'accompagnement du travail en équipe-cycle dans une perspective socioconstructiviste.

Voici des pistes de questions susceptibles d'alimenter la discussion.

- Quelle est la clientèle visée? En profiter pour faire émerger certaines problématiques concernant les types de groupes de personnes auxquels on s'adresse : résistants, ouverts, novices, expérimentés, « qui pensent déjà faire tout cela », proactifs, passifs.
- Dans quel contexte se déroulera l'intervention?
- Quelle est l'ouverture au changement des personnes participantes?

- Quelle est l'activité qui est la plus engageante et la moins engageante au plan cognitif?

\*\*\*\*\*

### Niveaux d'engagement

Inciter les personnes accompagnées à répondre à un questionnaire portant sur des actions posées en lien avec le travail en équipe-cycle. Proposer de répondre aux questions de l'annexe 15.

- Ce que j'ai déjà fait
- Ce que je suis prêt à faire
- Ce que je vois chez mes collègues

OU

Proposer de répondre aux questions de l'annexe 16.

- Ce qui est déjà fait
- Ce qui pourrait être fait avec réalisme.

\*\*\*\*\*

Échanger à propos de ces énoncés, discuter des différences et dégager un constat qui serait en lien avec le libellé de certains énoncés ou avec la difficulté ou la facilité d'y répondre.

\*\*\*\*\*

Demander aux personnes de dégager les niveaux d'engagement sollicités par de telles actions. Les inviter à compléter l'annexe 17 ou l'annexe 18 dépendamment du choix, de l'annexe 15 ou de l'annexe 16, fait précédemment.

- Niveau 1 : Transmettre et s'échanger.
- Niveau 2 : Discuter et organiser.
- Niveau 3 : Élaborer ensemble des activités pédagogiques.
- Niveau 4 : S'interobserver et analyser ensemble.

Informé que les énoncés sont partagés en quatre niveaux d'engagement dans le travail d'équipe. Le premier niveau suppose la transmission et l'échange d'informations. L'engagement de deuxième niveau suppose une discussion à propos de l'information transmise sans qu'il y ait nécessairement une prise de décision collective qui appartient au troisième niveau d'engagement. Dans les énoncés de quatrième niveau, un collègue observe, rétroagit à des collègues et accepte le coenseignement.

Cette amorce de réflexion sur l'engagement peut faire prendre des prises de conscience sur la situation qui est vécue dans son école. Sensibiliser au fait que le travail en équipe ne va pas de soi et qu'il y a des étapes nécessaires à franchir. Faire des liens avec les séries de transparents *Accompagnement pour favoriser un regard sur sa pratique. Une ouverture vers le travail en équipe de collègues; Organisation par cycle et travail en équipe-cycle. Accompagner la mise en place d'équipes-cycle.*



\*\*\*\*\*

Afin d'amorcer une réflexion sur les étapes de cheminement d'une équipe-cycle dans une démarche d'accompagnement, présenter l'annexe 19.

- Examiner et discuter des étapes de cheminement d'une équipe-cycle dans une démarche d'accompagnement.

Amener les personnes à faire certaines prises de conscience en indiquant à l'aide d'un astérisque ou d'un crochet, les propositions qui semblent présentes dans leurs milieux respectifs.

Faire un retour en mettant en lien les différentes étapes de cheminement d'une équipe-cycle. Faire des liens avec les séries de transparents *Accompagnement pour favoriser un regard sur sa pratique. Une ouverture vers le travail en équipe de collègues; Organisation par cycle et travail en équipe-cycle. Accompagner la mise en place d'équipes-cycle.*

\*\*\*\*\*

### **Élaboration d'un entretien d'accompagnement**

Réinvestir les apprentissages réalisés en élaborant un entretien d'accompagnement sur le travail en équipe-cycle (annexe 20).

- Choisir une des intentions suivantes afin d'élaborer un protocole pour un entretien d'accompagnement sur le travail en équipe-cycle.

#### **Protocole 1**

Intention 1 :

- 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.

Les personnes peuvent s'inspirer d'outils et notions présentées lors de rencontres antérieures comme situer le contexte, l'intention, préciser le type de personnes auxquelles s'adresse l'entretien. Demander de préparer de six à huit questions et sous-questions pour la réalisation de cet entretien (annexe 21). Ces questions sont élaborées pour susciter un engagement réflexif dans le sens de l'intention de l'entretien.

\*\*\*\*\*

Expérimenter la simulation d'un entretien sur le travail en équipe-cycle.

Plusieurs simulations se déroulent au même moment. Distribuer les rôles joués par les personnes au cours de la simulation de l'entretien. L'équipe est constituée d'au moins deux personnes ayant travaillé à son élaboration. L'une d'elle conduira l'entretien (rôle de la personne accompagnatrice) alors que l'autre est observatrice. L'annexe 22 propose des pistes d'observation à utiliser pour rendre compte de ses observations à l'équipe et au grand groupe. Une ou deux personnes issues d'une autre équipe, jouent le rôle de personnes accompagnées. Avant de commencer la simulation, informer ces personnes du contexte qui a nécessité l'entretien (durée de la simulation de l'entretien : environ 30 minutes).

\*\*\*\*\*

Suite à l'entretien, faire des photocopies de tous les protocoles et les distribuer à chacune des personnes. Cela permet de se constituer une banque de questions et d'avoir accès à diverses façons de formuler des questions sur un sujet semblable.

Demander à celles qui ont joué le rôle de la personne observatrice de partager en équipe ou en grand groupe, les observations qu'elle a faites. Demander aux personnes de réfléchir sur les observations qui ont été présentées.

\*\*\*\*\*

*Moment de réflexion* (annexe 23)

- Quelles stratégies favorisent le déroulement d'un entretien d'accompagnement sur le travail en équipe-cycle?
- Quelles stratégies permettent de comprendre les réactions affectives lors d'un entretien d'accompagnement sur le travail en équipe-cycle?
- Quelles stratégies d'accompagnement favorisent la gestion des réactions affectives lors d'un entretien sur le travail en équipe-cycle?

Former des équipes selon le choix. S'assurer qu'il y ait des échanges autour de questions différentes de façon à ce que toutes les catégories de questions soient débattues par le grand groupe. S'il y a lieu, proposer des jumelages à une autre équipe pour partager et confronter le résultat des échanges.

Faire une liste de stratégies et présenter en plénière la stratégie la plus pertinente selon elles, en justifiant leur choix. La même stratégie peut revenir plus d'une fois. Si désiré, on peut indiquer la fréquence à l'aide d'un astérisque ou d'un crochet.

Faire une synthèse des stratégies qui favorisent la conduite et le déroulement d'un entretien d'accompagnement. On peut faire un rappel ou revenir sur certaines stratégies qui favorisent la cohérence d'un entretien (voir Lafortune, 2004b, p.203) ainsi que les étapes à franchir par les personnes interrogées (Lafortune, 2004b, p. 201).

Revenir sur le cheminement des personnes accompagnées. Relever les différentes étapes par lesquelles elles ont passé au cours de l'entretien et celles qu'elles feront suite à l'entretien : 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.

Faire émerger que le partage de stratégies amène à faire des réflexions de fond, car elles fournissent des outils qui peuvent être adaptés à différentes réalités. De plus, elles mènent à porter un regard réflexif sur sa façon personnelle d'interagir.

Inviter le groupe à réagir à la mise en situation : sur le contenu, sur la démarche.

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

Tenir compte des intérêts et du cheminement des personnes accompagnées. S'assurer que les tâches soient signifiantes pour les personnes accompagnées et qu'elles s'arriment avec leur pratique professionnelle. Selon l'autonomie du groupe, les personnes peuvent choisir les modalités qui conviennent davantage à leur contexte d'accompagnement. Rappeler aux personnes comment elles peuvent transposer ces tâches avec les personnes qu'elles accompagnent, et jusque dans la classe. Par exemple, on pourrait faire réfléchir les élèves sur les rôles joués par leurs pairs lorsqu'ils travaillent en équipe. Choisir les rôles selon l'âge des élèves et les aspects sur lesquels on voudrait faire porter la discussion (Lafortune, 2004a).

Certaines tâches de cette famille de situations peuvent susciter des réactions affectives, des résistances et pourraient déstabiliser certaines personnes. Selon l'état de la réflexion du milieu accompagné, les expériences et la cohésion de l'équipe-cycle ou du groupe, ces tâches peuvent donner lieu à des interactions plus ou moins difficiles voire même à du mutisme. Ces réactions obligent parfois la recherche de solutions pour ne pas nuire au travail d'équipe éventuel (Lafortune, 2004a).

S'assurer de la compréhension des concepts utilisés présentés, car il s'agit de provoquer des prises de conscience sur ce que signifie chacun des concepts, ainsi que sur les impacts du travail en équipe ou de la mise en place du travail en équipe-cycle. Élargir le concept d'équipe-cycle à celui d'équipe-école (petites écoles) et d'équipe de collègues.

Traiter les données et les utiliser de façon à tisser des liens directs avec la pratique réflexive; en ce sens, l'usage de grilles vise à favoriser l'évolution des personnes au regard de leur(s) compétence(s) à développer.

Pour approfondir davantage le sujet, la personne accompagnatrice peut s'inspirer de tâches qui ont été réalisées dans le cadre d'un projet portant sur le travail en équipe-cycle (2001-2004) et consulter la section *Pour en savoir plus et théorisation émergente* :

- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et de K. Benoit (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (dir.) (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Pour revenir sur certains aspects du questionnement ou sur les entretiens, on peut également consulter :

- Lafortune, L. (2004c). « 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.

## **Liens avec le Programme de formation, éducation préscolaire et enseignement primaire <sup>4</sup>**

### **Structurer l'organisation scolaire en fonction de cycles d'apprentissage de deux ans**

« Le Programme de formation prévoit un découpage de l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans. Ce mode organisationnel tient compte des exigences du développement des compétences qui supposent des interventions pédagogiques de longue durée. Il correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise une plus grande différenciation pédagogique. En outre, il rend possible la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un groupe d'élèves, sur éventuellement plus d'une année, tant pour les encadrer sur le plan pédagogique que pour évaluer leurs apprentissages » (MEQ, 2001, p. 5-6).

### **Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement**

« Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante » (MEQ, 2001, p. 6).

« Imputable à titre individuel de ses actes professionnels, l'enseignant est par ailleurs convié au travail en concertation et à la responsabilité en collégialité. Membre d'une communauté de professionnels, il est de son devoir d'assumer conjointement avec ses collègues le mandat que lui confie l'école à l'égard des élèves » (MEQ, 2001, p. 6).

---

<sup>4</sup> Ces extraits sont tirés de : MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

### **Faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage**

« Le développement de compétences et l'organisation de l'enseignement par cycles sont une invitation à toute l'équipe-école à se mobiliser autour du projet éducatif de l'établissement. Concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que l'apprentissage soit l'objectif vers lequel tendent toutes les énergies » (MEQ, 2001, p. 6).

« À ce titre, le Programme de formation de l'école québécoise se veut un outil d'harmonisation et de convergence des interventions de l'ensemble du personnel scolaire, un outil qui suscite le partage de l'expertise professionnelle pédagogique et didactique entre enseignants » (MEQ, 2001, p. 6).

« Il se veut également une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération, la préoccupation devant en être partagée par tous les membres de l'équipe-école, élèves comme enseignants, cadres comme professionnels. Tous doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage » (MEQ, 2001, p. 6).

### **Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle<sup>5</sup>**

Avec la mise en œuvre du programme de formation, le travail en équipe-cycle ou en équipe-collègues est valorisé, voire fortement encouragé. Ce type de collaboration s'inscrit tout à fait dans la perspective socioconstructiviste du renouveau pédagogique. Il contribue au développement des compétences des élèves, mais fait également la promotion du socioconstructivisme afin d'assurer une plus grande cohérence et efficience dans l'accompagnement des élèves.

Les intervenantes et intervenants scolaires qui cheminent selon les visées du PFEQ, favorisent le développement de compétences transversales et suscitent des prises de conscience au regard du développement de leur propre agir compétent professionnel. Étant donné l'organisation du parcours scolaire en cycle d'apprentissage et pour mieux répondre aux réalités des écoles, on peut, selon les besoins des établissements, autant parler d'équipe-cycle que d'équipe de collègues. Il existe d'ailleurs un lien étroit entre cette conception du travail en équipe et les conditions mises en place pour favoriser le développement de compétences; elles exigent un minimum de concertation entre les différents intervenants et intervenantes scolaires.

### **Une pratique de la collégialité**

« Responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des actions concertées. Tous, membres de la direction, enseignants, professionnels et membres du personnel de soutien, doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage-évaluation les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle. « Le programme de formation peut constituer, à cet égard, un outil d'harmonisation et de convergence des interventions » (MEQ<sup>6</sup>, 2004, p. 14).

---

<sup>5</sup> Ces extraits sont tirés de : MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

<sup>6</sup> Voir MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

### **La classe et l'école : des communautés d'apprentissage**

« Le fait de mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, comme corollaire, une conception renouvelée de l'enseignement. Le développement de compétences et une organisation de l'enseignement centrée sur l'apprentissage représentent pour toute l'équipe-école une invitation à se mobiliser autour du projet éducatif et à se donner une vision systémique de ce que l'on veut réaliser avec les élèves. Concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que toutes les énergies tendent vers un seul objet : l'apprentissage » (MEQ, 2004, p. 14).

### **L'école : une organisation apprenante**

« Les changements que doit effectuer l'école la rapproche des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles s'assurent de l'adhésion de tout leur personnel à une vision commune, qu'elles font appel au partage d'expertise, à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers, qu'elles investissent dans la formation continue et qu'elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face. L'école a tout intérêt à évoluer dans cette direction, ne serait-ce que pour être cohérente par rapport à sa mission, puisqu'elle doit former des personnes aptes à s'insérer de manière harmonieuse dans ce type d'organisation. La concertation entre enseignants d'une même cohorte d'élèves, le recours systématique à des situations d'apprentissage multidisciplinaires, la mise en commun de ressources et de stratégies, le partage de responsabilités et la recherche de solutions adéquates aux problèmes propres à chaque milieu devraient constituer des bases importantes de la gestion quotidienne de la classe et de l'école » (MEQ, 2004, p. 14).

### **Un programme qui se concrétise dans une organisation par cycles**

« La structure du cycle favorise cette nouvelle manière de se concerter et de gérer avec souplesse les regroupements d'élèves, le temps et l'espace. En proposant un projet de formation à réaliser à l'intérieur d'un cycle, le Programme sollicite la mise en synergie des compétences professionnelles. Grâce au travail d'équipe des enseignants du cycle, les tâches et les groupes peuvent être répartis différemment selon les situations à dénouer et les projets à réaliser, décuplant ainsi les effets de la pratique de la différenciation. Le travail en équipe-cycle permet de détecter et de comprendre plus rapidement les difficultés d'apprentissage et de trouver des stratégies d'intervention efficaces et partagées. Cette prise en charge commune accroît l'efficacité et la cohérence des interventions, et favorise le développement d'une expertise collective » (MEQ, 2004, p. 14).

### **Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle<sup>7</sup>**

#### **Une production collective**

« L'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise, qui fait écho à ces analyses et à ces choix, s'inscrit dans le cadre d'un projet éducatif collectif auquel plus de 500 personnes ont

---

<sup>7</sup> Ces extraits sont tirés de : MELS (2007) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2>. Consulté le 18 décembre 2007.

participé, dont des enseignants, des membres de directions d'école, des conseillers, des professionnels de l'éducation et des universitaires » (MELS, 2007, p. 2).

### **Des interventions complémentaires et continues**

« Le monde constitue par ailleurs une réalité complexe aux multiples dépendances, qui ne peut être saisie à l'intérieur des seuls corridors disciplinaires. En conséquence, la formation doit aussi ouvrir sur ce qui relie les phénomènes entre eux et sur la complémentarité des savoirs. Tout en prenant appui sur la spécificité de sa matière, l'enseignant doit amener les élèves à découvrir les liens qui peuvent être établis avec d'autres disciplines. De plus, il a avantage à soutenir, à l'occasion, le développement intégré de compétences par des activités interdisciplinaires menées dans la classe ou dans l'école » (MELS, 2007, p. 14).

### **Une organisation par cycles**

« Le cycle d'apprentissage pluriannuel est le dispositif organisationnel retenu pour favoriser la complémentarité des interventions et soutenir la continuité des apprentissages. Il permet d'assurer une progression différenciée grâce à une gestion collégiale des activités de formation. Le cheminement scolaire est découpé en cycles de deux ans pendant les huit premières années de formation. [...] » (MELS, 2007, p. 15).

« Le deuxième cycle du secondaire diffère des cycles précédents du fait qu'il s'échelonne sur trois ans et que des choix par les élèves sont possibles chaque année entre les trois parcours. La formation dispensée est un peu plus spécialisée dans le cas des parcours de formation générale et de formation générale appliquée et elle est carrément orientée vers le monde du travail dans le cas du parcours de formation axée sur l'emploi. Au deuxième cycle, l'encadrement est également différent, puisqu'une place accrue est laissée à l'autonomie de l'élève, notamment à travers des programmes comme le projet intégrateur ou le projet personnel d'orientation » (MELS, 2007, p. 15).

« Cette organisation assouplie pose toutefois un défi majeur à la poursuite de l'approche par cycles. La concertation qui caractérise cette approche reste néanmoins la façon la plus cohérente d'assurer les passages entre les parcours. Les compétences qui demeurent sensiblement les mêmes pour les programmes appellent en effet à une collaboration étroite entre les membres de l'équipe-cycle afin d'assurer aux élèves qui font une transition entre deux parcours un développement continu et comparable » (MELS 2007, p. 15).

### **La reconnaissance des compétences**

« Au deuxième cycle du secondaire, l'obligation de produire un bilan annuel de progression des apprentissages permet de supporter les choix relatifs aux options, aux parcours et aux contraintes associées à la réussite de certains préalables pour la poursuite des études secondaires. Il reste cependant primordial que l'organisation pédagogique qui encadre ces trois années repose aussi sur la collaboration et la cohérence qui caractérisent l'organisation par cycles » (MELS, 2007, p. 16).

« L'évaluation aux fins de reconnaissance des compétences est aussi à la base des décisions liées à la sanction des études; c'est à partir des jugements portés sur l'acquisition des compétences que la décision de décerner le titre officiel qui sanctionne la formation sera prise. Les résultats de cette évaluation seront également utiles pour appuyer les décisions relatives à l'admission de l'élève à d'autres secteurs de formation ou à l'enseignement collégial » (MELS, 2007, p. 16).

### **L'importance du jugement professionnel**

« Que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences, une place déterminante est accordée au jugement des enseignants. C'est sur le jugement concerté de professionnels compétents que doivent reposer les décisions pédagogiques et administratives. Afin d'assurer la justesse de ces décisions, les enseignants doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur évaluation soit rigoureuse et transparente, ce qui veut dire qu'ils doivent planifier les situations d'évaluation, utiliser des outils adéquats, consigner suffisamment d'informations pertinentes et les interpréter de manière cohérente en se référant au Programme de formation. Les compétences et leurs composantes, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle ainsi que les contenus disciplinaires sont les références de base de ce travail. L'expertise du personnel des services éducatifs complémentaires peut être également sollicitée pour compléter l'information ou interpréter les données » (MELS, 2007, p. 16).

### **Des pratiques renouvelées**

« Pour réaliser un tel mandat, les intervenants scolaires auraient avantage à s'appuyer sur deux types de pratique professionnelle : une pratique d'accompagnement des élèves; et une pratique de collégialité entre les intervenants » (MELS, 2007, p. 17).

### **Une pratique d'accompagnement des élèves**

« L'enseignant demeure un expert de sa discipline, doublé d'un expert de l'apprentissage. Il continue donc à faire profiter les élèves de ses connaissances en les plaçant régulièrement en situation active, par exemple dans des contextes de résolution de problèmes ou de réalisation de projets. Il s'appuie sur une large culture disciplinaire et, en conformité avec le Programme de formation, il s'efforce de relier les questions inhérentes à sa matière aux grands enjeux contemporains et d'établir des ponts avec les autres disciplines » (MELS, 2007, p. 19).

« La pratique de l'accompagnement concerne tous les intervenants scolaires. Les élèves doivent constater que les adultes de l'école sont attentifs à leur progression et travaillent auprès d'eux de manière convergente. Le Programme de formation, combiné aux programmes des services éducatifs complémentaires, constitue à cet égard un outil d'harmonisation et de convergence des interventions » (MELS, 2007, p. 19).

### **Sources**

- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et de K. Benoit (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (dir.) (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

### **Lectures suggérées**

Voir la liste bibliographique à la fin de ce document.







## ANNEXE 2

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

### **TRAVAIL EN ÉQUIPE DE COLLÈGUES ET EN ÉQUIPE-CYCLE**

Écrire cinq mots-clés ou expressions qui représentent une expérience de travail en équipe de collègues ou qui reflètent l'observation d'un travail en équipe-cycle.





**ANNEXE 5**

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

**DES ACTIONS VERS LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE  
ET EN ÉQUIPE DE COLLÈGUES**

Parmi les propositions d'énoncés suivants :

1. Choisir les actions que vous poseriez et dans quel ordre vous le feriez afin de favoriser le travail en équipe-cycle.
2. Justifier les propositions choisies et l'ordre dans lequel elles ont été choisies.
3. En quoi ces actions suscitent de la résistance?  
Très peu (1), plus ou moins (2) ou beaucoup (3)
4. En quoi ces actions sont utiles au développement du travail en équipe-cycle?  
Très peu (1), plus ou moins (2) ou grandement utiles (3).

<b>ÉNONCÉS</b>	<b>Actions choisies</b>	<b>Ordre des actions</b>	<b>Degré de résistance</b>	<b>Degré d'utilité</b>
1. Partager ses conceptions à propos du travail en équipe.				
2. Partager ses conceptions sur le travail en équipe-cycle ou équipe-collègues.				
3. Partager ses pratiques professionnelles.				
4. Discuter des modalités d'organisation et de fonctionnement de l'équipe-cycle ou de l'équipe de collègues.				
5. Discuter des rôles et responsabilités à l'intérieur de l'équipe-cycle ou de l'équipe de collègues.				
6. Déterminer le mode de régulation du travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues.				

<b>ÉNONCÉS</b>	<b>Actions choisies</b>	<b>Ordre des actions</b>	<b>Degré de résistance</b>	<b>Degré d'utilité</b>
7. S'interobserver en situation d'intervention entre collègues.				
8. Décrire une expérience d'intervention à des collègues.				
9. Expliquer sa conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.				
10. Discuter avec des collègues de difficultés éprouvées.				
11. Discuter en équipe-cycle ou en équipe de collègues d'actions efficaces dans sa pratique.				
12. Analyser une expérience d'intervention avec des collègues.				

En quoi cette réflexion contribue-t-elle à la mise en oeuvre du changement à réaliser ?

## ANNEXE 6

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

#### **RAISONS DE TRAVAILLER EN ÉQUIPE-CYCLE**

*Moment de réflexion*

Pour quelles raisons devrait-on travailler en équipe-cycle?



## ANNEXE 7

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

#### APPROFONDISSEMENT DES AVANTAGES DU TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE

Qu'est-ce que le travail en équipe-cycle peut apporter?

Exemples :

- concertation pédagogique;
- mise en commun de ressources et de stratégies;
- partage de responsabilités;
- collaboration interdisciplinaire;
- 
- 

Quelles sont les exigences du travail en équipe-cycle?

Quel degré d'engagement suis-je prêt ou prête à fournir?

Comment est-ce que je perçois le degré d'engagement de mes collègues? Expliquer.

Comment est-ce que je perçois le degré d'engagement de ma direction? Expliquer.

ANNEXE 8

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

**CARACTÉRISTIQUES DES MEMBRES D'UNE ÉQUIPE-CYCLE  
OU D'UNE ÉQUIPE DE COLLÈGUES<sup>8</sup>**

Donner un aspect positif et un aspect négatif pour chacun de ces rôles dans une équipe-cycle ou dans une équipe de collègues.

<b>Caractéristiques</b>	<b>Aspects positifs</b>	<b>Aspects négatifs</b>
<b>1. L'impulsif</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>2. L'analyste</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>3. Le rassembleur</b> - ce qu'il est		
- son influence		

<sup>8</sup>Cette activité a été tirée de Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et de K. Benoit (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.117-120. Les titres des rôles sont tirés de Leclerc, L. (1999). *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

<b>4. Le pragmatique</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>5. Le sceptique</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>6. Le polémiste</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>7. Le silencieux</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>8. Le médiateur</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>9. L'empathique</b> - ce qu'il est		
- son influence		

<b>10. L'agressif</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>11. Le coopératif</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>12. L'arbitre</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>13. Le strict</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>14. Le discret</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>15. Le raconteur</b> - ce qu'il est		
- son influence		

<b>16. Le responsable</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>17. L'actif</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>18. Le dérideur</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>19. L'émotif</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>20. Le confiant</b> - ce qu'il est		
- son influence		

<b>21. Le supporteur</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>22. Le passif</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>23. Le juge extérieur</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>24. Le bavard</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>25. Le directif</b> - ce qu'il est		
- son influence		

<b>26. Le clarificateur</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>27. L'avocat du diable</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>28. Le figoleur</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>29. Le protecteur</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>30. Le théoricien</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>31. Le rationnel</b> - ce qu'il est		
- son influence		

<b>32. Le convaincant</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>33. Le créatif</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>34. Le questionneur</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>35. Le sociable</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>36. L'acteur</b> - ce qu'il est		
- son influence		



<b>37. Le diplomate</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>38. Le soumis</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>39. Le dominant</b> - ce qu'il est		
- son influence		
<b>40. Le bouc émissaire</b> - ce qu'il est		
- son influence		

ANNEXE 9

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

**LISTE DE RÔLES DANS UNE ÉQUIPE-CYCLE  
OU UNE ÉQUIPE DE COLLÈGUES<sup>9</sup>**

Quels sont les trois rôles que je joue généralement dans une équipe de travail? Les indiquer par (\*, \*\*, \*\*\* pour signifier sur vous jouez ces rôles plus ou moins souvent. \* étant moins souvent et \*\*\* étant plus souvent).

1. Le dérideur <input type="checkbox"/>	11. Le rassembleur <input type="checkbox"/>	21. Le juge extérieur <input type="checkbox"/>	31. Le bavard <input type="checkbox"/>
2. L'actif <input type="checkbox"/>	12. Le pragmatique <input type="checkbox"/>	22. Le créatif <input type="checkbox"/>	32. Le questionneur <input type="checkbox"/>
3. L'émotif <input type="checkbox"/>	13. Le sceptique <input type="checkbox"/>	23. L'avocat du diable <input type="checkbox"/>	33. Le raconteur <input type="checkbox"/>
4. Le bouc émissaire <input type="checkbox"/>	14. Le directif <input type="checkbox"/>	24. Le médiateur <input type="checkbox"/>	34. L'arbitre <input type="checkbox"/>
5. Le confiant <input type="checkbox"/>	15. Le polémiste <input type="checkbox"/>	25. Le fignoleur <input type="checkbox"/>	35. Le sociable <input type="checkbox"/>
6. Le responsable <input type="checkbox"/>	16. Le clarificateur <input type="checkbox"/>	26. Le protecteur <input type="checkbox"/>	36. Le strict <input type="checkbox"/>
7. L'impulsif <input type="checkbox"/>	17. Le silencieux <input type="checkbox"/>	27. Le dominant <input type="checkbox"/>	37. L'acteur <input type="checkbox"/>
8. Le supporteur <input type="checkbox"/>	18. Le rationnel <input type="checkbox"/>	28. L'empathique <input type="checkbox"/>	38. Le diplomate <input type="checkbox"/>
9. L'analyste <input type="checkbox"/>	19. Le discret <input type="checkbox"/>	29. Le théoricien <input type="checkbox"/>	39. Le soumis <input type="checkbox"/>
10. Le passif <input type="checkbox"/>	20. L'agressif <input type="checkbox"/>	30. Le convaincant <input type="checkbox"/>	40. Le coopératif <input type="checkbox"/>

Justifier vos choix en expliquant brièvement les raisons qui vous amènent à donner ces réponses.

<sup>9</sup> Cette activité a été tirée de Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et de K. Benoit (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.114. Les titres des rôles sont tirés de Leclerc, L. (1999). *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

## ANNEXE 10

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

#### DESCRIPTION DE RÔLES DES MEMBRES D'UNE ÉQUIPE-CYCLE OU D'UNE ÉQUIPE DE COLLÈGUES<sup>10</sup>

Description de rôles pouvant composer un groupe de travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues :

1. Le dérideur : Favorise la détente plus ou moins opportune, fait rire.
2. L'actif : Se sent à l'aise dans l'action et le concret, va de l'avant !
3. L'émotif : Exprime ses émotions et les utilise pour intervenir.
4. Le bouc émissaire : Se voit tenu responsable de tous les problèmes du groupe.
5. Le confiant : Ne voit pas de problème, fait confiance aux événements, est peu prévoyant.
6. Le responsable : Voit à tout, en prend beaucoup sur ses épaules.
7. L'impulsif : A des excès momentanés se manifestant par des paroles et des gestes.
8. Le supporteur : Encourage, félicite et offre un soutien affectif.
9. L'analyste : Fait des liens, commente, met en perspective, est plus intellectuel qu'émotif.
10. Le passif : Reste en retrait, écoute (par ennui, timidité, fatigue, paresse dépendance...)
11. Le rassembleur : Recherche la participation de tous et toutes, renforce la solidarité, se montre grégaire.
12. Le pragmatique : Est orienté vers des actions concrètes de la vie courante.
13. Le sceptique : Réagit aux échanges plutôt que de prendre l'initiative.
14. Le directif : Impose une direction, une orientation, des contraintes.
15. Le polémiste : Recherche les débats, la polémique.
16. Le clarificateur : S'assure que tous et toutes comprennent la même chose, demande des clarifications.
17. Le silencieux : Reste muet, mais observe ce qui se passe dans le groupe.
18. Le rationnel : A une raison ou une justification pour tout expliquer.
19. Le discret : N'aime pas être au centre d'un débat : attend de voir les choses avant de répondre.
20. L'agressif : Exprime sa mauvaise humeur, peut parfois intimider.
21. Le juge extérieur : Prend une attitude cynique, comme s'il ne faisait pas partie du groupe.
22. Le créatif : Sort des sentiers battus, suggère des idées novatrices.
23. L'avocat du diable : Intervient sur le mode interrogatif afin de susciter la réflexion.
24. Le médiateur : Propose des compromis, facilite un accord entre deux ou plusieurs personnes.
25. Le fignoleur : S'occupe des détails, apporte des nuances, s'y perd parfois...

---

<sup>10</sup> Cette activité a été tirée de Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et de K. Benoit (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.115-116. Les titres des rôles sont tirés de Leclerc, L. (1999). *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

26. Le protecteur : Protège les membres les plus vulnérables.
27. Le dominant : Exerce une autorité sur les autres, se place au-dessus des autres, s'impose.
28. L'empathique : A la capacité de se mettre à la place de l'autre, de ressentir ce qu'il ressent.
29. Le théoricien : Se sent à l'aise dans les discussions et les conceptualisations.
30. Le convaincant : Habile communicateur, il est optimiste et démonstratif et il a peur de ne pas être aimé.
31. Le bavard : A quelque chose à dire sur n'importe quoi, est le premier à prendre la parole.
32. Le questionneur : Intervient constamment sur le mode interrogatif.
33. Le raconteur : Utilise le groupe comme auditoire.
34. L'arbitre : Rappelle à l'ordre, rappelle les règles, les consignes et les procédures
35. Le sociable : S'intéresse aux personnes, à ce qui leur arrive, à ce qu'elles font ou pensent.
36. Le strict : Craint le désordre et veut être impartial. Est pointilleux et s'en tient à la règle.
37. L'acteur : Monopolise l'attention, ne craint pas d'être sous les projecteurs.
38. Le diplomate : Fait preuve de tact, est habile, subtil dans les relations sociales.
39. Le soumis : Ne défend pas ses idées, ne prend pas sa place quand il le pourrait.
40. Le coopératif : A pour but une coopération, participe volontiers à une action commune.

## ANNEXE 11

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

#### QUESTIONS SUR LES DIFFÉRENTS RÔLES

- Jusqu'à combien de rôles une personne peut-elle jouer dans une équipe de travail? Peut-elle assumer simultanément plusieurs de ces rôles? À quels moments ces rôles émergent-ils? À quels moments ces rôles changent-ils?
- Les différents rôles sont-ils complémentaires? Comment gérer les différents rôles dans une équipe-cycle? Comment peut-on accompagner des personnes qui tiennent des rôles qui semblent « incompatibles » dans une même équipe de travail?
- En quoi avoir une conscience plus claire de ces différents rôles permet-il d'entrer en contact avec ces personnes plus aisément? De quelle manière une équipe peut-elle s'adapter aux caractéristiques ainsi qu'à la diversité de ces rôles?
- Si chacun a sa place dans une équipe de travail, comment la personne accompagnatrice peut-elle exploiter les aspects positifs associés à différents rôles, aux bons moments? Comment susciter la participation pour susciter l'engagement de tous et de toutes? Quelles stratégies peut-on utiliser pour accompagner certains de ces rôles?

## ANNEXE 12

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

#### **RETOUR ET RÉFLEXION**

À partir des aspects discutés, suis-je toujours en accord avec les trois rôles que je m'étais attribués précédemment (annexe 8) ? Justifier.

Quels rôles aimeriez-vous développer pour favoriser le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues? Expliquer.

Quelles prises de conscience cette tâche vous a-t-elle permis de réaliser?

**ANNEXE 13**

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

**ANALYSE D'UNE SÉQUENCE D'INTERVENTIONS**

Pour réfléchir sur les séquences d'interventions à proposer aux personnes accompagnées, il est pertinent d'en analyser le déroulement. Les éléments énoncés plus bas peuvent servir à cette analyse.

<b>Analyse d'une séquence d'interventions : éléments organisationnels</b>	
<b>Éléments à considérer</b>	<b>Précisions à apporter</b>
1. Le temps dont on dispose.	
2. Les personnes auxquelles on s'adresse.	
3. Les interventions qu'on prévoit faire.	
4. La progression des interventions (du facile au plus difficile).	
5. Les actions qui sont prévues.	

<b>Analyse d'une séquence d'interventions : éléments de cohérence</b>	
<b>Éléments à considérer</b>	<b>Précisions à apporter</b>
1. L'intention de la séquence.	
2. Le fil conducteur.	
3. Le lien entre l'intention et la séquence.	

<b>Analyse d'une séquence d'interventions : éléments qui mènent à la réflexion</b>	
<b>Éléments à considérer</b>	<b>Précisions à apporter</b>
1. La façon dont les personnes sont mises en interaction.	
2. La façon dont les personnes seront placées en déséquilibre cognitif, sécurisant au plan affectif.	
3. La façon dont la théorie et la pratique sont liées.	
4. La façon dont les personnes sont amenées à réfléchir (exemple : pauses réflexives...).	
5. Les actions prévues pour le développement de compétences.	



<b>Analyse d'une séquence d'interventions : autres aspects à considérer</b>	
<b>Éléments à considérer</b>	<b>Précisions à apporter</b>

## ANNEXE 14

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

#### **GRILLE DE PLANIFICATION D'UNE INTERVENTION**

Décrire l'intervention qui sera mise en place.

Anticiper les réactions des personnes accompagnées.

Déterminer les actions à poser qui inciteront chez les personnes accompagnées l'engagement et la réflexion.

Préciser l'ordre dans lequel se dérouleront les actions.

Prévoir des façons de garder des traces.

ANNEXE 15

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

**QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS :  
NIVEAUX D'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE<sup>11</sup>**

Pour chacun des énoncés, indiquer votre niveau d'accord.

- 1. Très peu L'énoncé s'applique très peu ou à peu près jamais.
- 2. Peu L'énoncé s'applique peu ou à l'occasion.
- 3. Assez L'énoncé s'applique assez bien.
- 4. Beaucoup L'énoncé s'applique très bien.

Énoncés	Ce que j'ai déjà fait.				Ce que je suis prêt ou prête à faire.				Ce que je vois chez mes collègues.			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Donner des informations à propos d'élèves en particulier.												
2. Élaborer des examens ou des évaluations ensemble.												
3. Discuter à propos d'idées pédagogiques.												
4. Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver).												
5. Élaborer des activités pédagogiques en équipe.												
6. Analyser en équipes des expériences réalisées par tous les membres de l'équipe.												
7. Discuter des difficultés d'apprentissage dans une perspective d'intervention.												
8. Élaborer en équipe des projets portant sur des contenus scolaires s'étalant sur plus d'une journée.												
9. S'échanger des idées d'activités.												
10. Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.												

<sup>11</sup> Ce questionnaire est tiré de Lafortune, L. (2004). « Questionnaire portant sur le travail en équipe-cycle. Fondements et suggestions d'utilisation », dans L. Lafortune (dir.). *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.89-90.

Énoncés	Ce que j'ai déjà fait.				Ce que je suis prêt ou prête à faire.				Ce que je vois chez mes collègues.			
11. Essayer des activités en classe que les autres membres de l'équipe expérimentent aussi.												
12. S'échanger des examens ou des évaluations.												
13. Discuter à propos du matériel scolaire (livres, jeux, outils, activités, etc.).												
14. Faire corriger les évaluations de mes élèves par un collègue.												
15. Planifier ensemble des sorties éducatives.												
16. S'échanger du matériel déjà élaboré.												
17. Discuter des changements pédagogiques avant d'en faire l'application.												
18. Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue.												
19. Choisir les manuels scolaires ensemble.												
20. Enseigner en équipe ( <i>team-teaching</i> ) dans une même classe.												

ANNEXE 16

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

**QUESTIONNAIRES AUX PERSONNELS NON ENSEIGNANTS :  
NIVEAUX D'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE<sup>12</sup>**

Pour chacun des énoncés, indiquer votre niveau d'accord.

- 1. Très peu** L'énoncé s'applique très peu ou à peu près jamais.
- 2. Peu** L'énoncé s'applique peu ou à l'occasion.
- 3. Assez** L'énoncé s'applique assez bien.
- 4. Beaucoup** L'énoncé s'applique très bien.

Énoncés	Ce qui est déjà fait.				Ce qui pourrait être fait avec réalisme.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Donner des informations à propos d'élèves en particulier.								
2. Élaborer des examens ou des évaluations ensemble.								
3. Discuter à propos d'idées pédagogiques.								
4. Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver).								
5. Élaborer des activités pédagogiques en équipe.								
6. Analyser en équipes des expériences réalisées par tous les membres de l'équipe.								
7. Discuter des difficultés d'apprentissage dans une perspective d'intervention.								
8. Élaborer en équipe des projets complexes portant sur des contenus scolaires s'étalant sur plus d'une journée.								
9. S'échanger des idées d'activités.								
10. Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.								

<sup>12</sup> Ce questionnaire est tiré de Lafortune, L. (2004). « Questionnaire portant sur le travail en équipe-cycle. Fondements et suggestions d'utilisation », dans L. Lafortune (dir.). *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.89-90.

Énoncés	Ce qui est déjà fait.				Ce qui pourrait être fait avec réalisme.			
11. Essayer des activités en classe que les autres membres de l'équipe expérimentent aussi.								
12. S'échanger des examens ou des évaluations.								
13. Discuter à propos du matériel scolaire (livres, jeux, outils, activités, etc.).								
14. Faire corriger les évaluations de mes élèves par un collègue.								
15. Planifier ensemble des sorties éducatives.								
16. S'échanger du matériel déjà élaboré.								
17. Discuter des changements pédagogiques avant d'en faire l'application.								
18. Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue.								
19. Choisir les manuels scolaires ensemble.								
20. Enseigner en équipe ( <i>team-teaching</i> ) dans une même classe.								

ANNEXE 17

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

**PROPOSITION DE REGROUPEMENTS DES ÉNONCÉS :  
NIVEAUX D'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE<sup>13</sup>**

Voici une proposition de regroupements des énoncés d'après les niveaux d'engagement sollicités dans le travail en équipe-cycle. Les énoncés de l'annexe 15 sont regroupés selon ces quatre niveaux. Transcrire les réponses du questionnaire selon les niveaux d'engagement.

Énoncés	Ce que j'ai déjà fait.	Ce que je suis prêt ou prête à faire.	Ce que je vois chez mes collègues.
---------	------------------------	---------------------------------------	------------------------------------

**Niveau 1 : Transmettre et s'échanger**

1. Donner des informations à propos d'élèves en particulier.													
9. S'échanger des idées d'activités.													
12. S'échanger des examens ou des évaluations.													
16. S'échanger du matériel déjà élaboré.													
19. Choisir les manuels scolaires ensemble.													

**Niveau 2 : Discuter et organiser**

3. Discuter à propos d'idées pédagogiques.													
7. Discuter des difficultés d'apprentissage dans une perspective d'intervention.													
13. Discuter à propos du matériel scolaire (livres, jeux, outils, activités, etc.).													
15. Planifier ensemble des sorties éducatives.													
17. Discuter des changements pédagogiques avant d'en faire l'application.													

<sup>13</sup> Ce questionnaire est tiré de Lafortune, L. (2004). « Questionnaire portant sur le travail en équipe-cycle. Fondements et suggestions d'utilisation », dans L. Lafortune (dir.). *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.89-90.

Énoncés	Ce que j'ai déjà fait	Ce que je suis prêt à faire	Ce que je vois chez mes collègues
---------	-----------------------	-----------------------------	-----------------------------------

**Niveau 3 : Élaborer ensemble des activités pédagogiques**

2. Élaborer des examens ou des évaluations ensemble.												
5. Élaborer des activités pédagogiques en équipe.												
7. Élaborer en équipe des projets complexes portant sur des contenus scolaires s'étalant sur plus d'une journée.												
11. Essayer des activités en classe que les autres membres de l'équipe expérimentent aussi.												
14. Faire corriger les évaluations de mes élèves par un collègue.												

**Niveau 4 : S'interobserver et analyser ensemble**

4. Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver).												
6. Analyser en équipes des expériences réalisées par tous les membres de l'équipe.												
10. Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.												
3. Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue.												
20. Enseigner en équipe ( <i>team-teaching</i> ) dans une même classe.												



ANNEXE 18

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

**PROPOSITION DE REGROUPEMENTS DES ÉNONCÉS :  
NIVEAUX D'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE<sup>14</sup>**

Voici une proposition de regroupements des énoncés d'après les niveaux d'engagement sollicités dans le travail en équipe-cycle. Les énoncés de l'annexe 16 sont regroupés selon ces quatre niveaux. Transcrire les réponses du questionnaire selon les niveaux d'engagement.

Énoncés	Ce qui j'ai déjà fait.	Ce qui pourrait être fait avec réalisme
---------	------------------------	---

**Niveau 1 : Transmettre et s'échanger**

1. Donner des informations à propos d'élèves en particulier.								
9. S'échanger des idées d'activités.								
12. S'échanger des examens ou des évaluations.								
16. S'échanger du matériel déjà élaboré.								
19. Choisir les manuels scolaires ensemble.								

**Niveau 2 : Discuter et organiser**

3. Discuter à propos d'idées pédagogiques.								
7. Discuter des difficultés d'apprentissage dans une perspective d'intervention.								
13. Discuter à propos du matériel scolaire (livres, jeux, outils, activités, etc.).								
15. Planifier ensemble des sorties éducatives.								
17. Discuter des changements pédagogiques avant d'en faire l'application.								

<sup>14</sup> Ce questionnaire est tiré de Lafortune, L. (2004). « Questionnaire portant sur le travail en équipe-cycle. Fondements et suggestions d'utilisation », dans L. Lafortune (dir.). *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.89-90.

Énoncés	Ce qui j'ai déjà fait.	Ce qui pourrait être fait avec réalisme
---------	------------------------	---

**Niveau 3 : Élaborer ensemble des activités pédagogiques**

2. Élaborer des examens ou des évaluations ensemble.								
5. Élaborer des activités pédagogiques en équipe.								
7. Élaborer en équipe des projets complexes portant sur des contenus scolaires s'étalant sur plus d'une journée.								
11. Essayer des activités en classe que les autres membres de l'équipe expérimentent aussi.								
14. Faire corriger les évaluations de mes élèves par un collègue.								

**Niveau 4 : S'interobserver et analyser ensemble**

4. Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver).								
6. Analyser en équipes des expériences réalisées par tous les membres de l'équipe.								
10. Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.								
3. Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue.								
21. Enseigner en équipe ( <i>team-teaching</i> ) dans une même classe.								

## ANNEXE 19

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

#### CHEMINEMENT D'UNE ÉQUIPE-CYCLE DANS UNE DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT<sup>15</sup>

##### Étape 1

- Émergence d'une insécurité;
- Sentiment d'incompétence;
- Crainte de devoir changé ou d'être évalué;
- Crainte d'investir du temps et de l'énergie supplémentaire.

##### Étape 2

- Intérêt pour les débats pédagogiques;
- Amorce d'un processus de coconstruction;
- Mise à l'essai d'expériences collectives;
- Analyses en équipe-cycle.

##### Étape 3

- Engagement réflexif;
- Prise de conscience des aspects positifs liés aux conflits sociocognitifs;
- Innovation collective et plaisir.

---

<sup>15</sup> Ces étapes sont tirées de Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et de K. Benoit (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

## ANNEXE 20

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

#### ÉLABORATION DE PROTOCOLES D'ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT

Choisir une de ces intentions afin d'élaborer un protocole pour un entretien d'accompagnement portant sur le travail en équipe-cycle.

##### **Protocole 1**

Intention 1 :

- 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.



<b>Questions et sous-questions</b>	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

ANNEXE 22

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

**OBSERVATION D'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)	Personne(s) accompagnée(s)
Cohérence dans le déroulement (types de questions, type d'entretien en lien avec l'intention).		
Conflits cognitifs suscités.		
Prises de conscience suscitées.		
Attitudes adoptées.		
Manifestations et gestion des réactions affective.		
Gestion du temps.		
Pistes d'observation	Personne(s) accompagnatrice(s)	Personne(s) accompagnée(s)

**ANNEXE 23**

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

**STRATÉGIES FAVORISANT UN ENTRETIEN**

Quelles stratégies favorisent le déroulement d'un entretien d'accompagnement sur le travail en équipe-cycle ?

Quelles stratégies permettent de comprendre les réactions affectives lors d'un entretien d'accompagnement sur le travail en équipe-cycle ?

Quelles stratégies d'accompagnement favorisent la gestion des réactions affectives lors d'un entretien sur le travail en équipe-cycle ?



## 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.

\*\*\*

Dans cette section, des définitions sont présentées relativement aux concepts examinés dans la famille l’accompagnement du travail de l’équipe-cycle. Par la suite, des caractéristiques de l’équipe-cycle sont abordées suivies des contraintes qui y sont liées. Les modalités de mise en place de l’équipe-cycle et de son fonctionnement sont également évoquées. Finalement, des activités d’accompagnement sont examinées.

#### 1. Définitions : équipe-cycle, cycle d’apprentissage

Les deux concepts qui ressortent de la situation sont maintenant définis. Il s’agit de l’équipe-cycle et du cycle d’apprentissage.

##### 1.1. Équipe-cycle

« Une équipe-cycle est un regroupement de personnes œuvrant auprès d’élèves d’un même cycle d’apprentissage qui assument des responsabilités collectives quant aux discussions et aux interventions à réaliser pour favoriser le développement de compétences chez ces élèves. L’équipe-cycle est aussi responsable de l’évaluation de l’atteinte des compétences par les élèves » (Lafortune, 2004a, p. 57). Dans les faits, les membres de l’équipe-cycle coordonnent leurs efforts et régulent collectivement leurs décisions et leurs actions en vue du développement de compétences chez les élèves d’un cycle d’apprentissage (Lafortune, 2004a). Le travail en équipe-cycle « est incontournable pour l’actualisation des cycles d’apprentissage » (Lafortune, 2004a, p.63) parce qu’il se fonde sur la concertation des enseignants et enseignantes qui œuvrent au sein de ces cycles. Il constitue également un élément qui rend concret l’organisation du programme par cycles d’apprentissage.

##### 1.2. Cycle d’apprentissage

Le cycle d’apprentissage est une structure pluriannuelle souple formant une unité pédagogique cohérente et homogène qui correspond à une période d’apprentissage ou une phase du parcours

scolaire. Ce cycle amène des élèves d'âges et de cheminements différents à développer de façon continue, mais dans le respect de leur rythme d'apprentissage, les compétences disciplinaires et transversales requises pour accéder aux apprentissages ultérieurs. Il se termine par un bilan des apprentissages et des compétences développées (Comité régional de recherche-action sur l'organisation pédagogique par cycles d'apprentissage, 2002; Conseil supérieur de l'éducation, 2002; Lafortune, 2004a; Legendre, 1993; MEQ, 2004). Cette structure, qui place l'apprentissage au cœur des actions pédagogiques et didactiques, repose sur une gestion collégiale et différenciée des situations d'apprentissage et d'évaluation ainsi que des regroupements d'élèves (Comité régional de recherche-action sur l'organisation pédagogique par cycles d'apprentissage, 2002).

Cette définition conduit à des précisions au regard de la souplesse, de la continuité et du respect des rythmes d'apprentissage qui sont recherchés au sein des cycles d'apprentissage. La souplesse renvoie à la prise en compte des élèves en difficulté d'apprentissage, au respect des cheminements particuliers, à l'établissement d'interactions entre les personnels des niveaux du cycle, à l'utilisation d'approches pédagogiques variées, à l'organisation adaptée des horaires et à la progression dans les expériences à réaliser. Par continuité, on entend l'établissement de liens entre les années du cycle, la prise en considération des expériences d'apprentissage déjà réalisées par les élèves, les compétences développées et les connaissances construites et, enfin, la mise en œuvre de moyens pour tenir compte de la diversité des parcours dans les disciplines scolaires, tout en évitant les changements de perspectives d'enseignement et d'évaluation. Finalement, pour assurer le respect des rythmes d'apprentissage, le cheminement des élèves au regard des dimensions cognitive, métacognitive, affective et sociale de l'apprentissage est considéré, puisque ceux-ci suivent des progressions variables. Cependant, ce respect des rythmes n'exclut pas l'établissement de défis collectifs que les élèves tenter de relever, indépendamment de leur niveau de réussite respectif (Lafortune, 2004a).

Trois éléments ont été recensés pour favoriser la mise en place de cycles d'apprentissage : le décloisonnement, la mise en place d'équipes-cycle et la perspective socioconstructiviste. Le décloisonnement peut favoriser la mise en place de cycles d'apprentissage s'il est accompagné d'activités qui dépassent l'utilisation de compétences déjà maîtrisées, qui permettent des échanges sociaux (notamment dans des événements scolaires spéciaux ou parascolaires) et qui favorisent un développement cognitif associé aux compétences. La mise en place d'équipes-cycle peut favoriser l'implantation de cycles d'apprentissage grâce au travail que ces équipes accomplissent. Enfin, l'adoption d'une perspective socioconstructiviste selon laquelle les élèves structurent leurs connaissances et leurs compétences en interaction réciproque concorde avec l'idée de souplesse et de continuité véhiculées par le concept de cycle d'apprentissage (Lafortune, 2004a).

## **2. Caractéristiques du travail en équipe-cycle**

L'équipe-cycle réunit des personnes qui forment un groupe auquel des caractéristiques peuvent être attribuées (Leclerc, 1999). Ces caractéristiques sont les suivantes : le nombre restreint de personnes, l'interaction face à face, le développement de liens personnels, le sentiment d'appartenance à un tout distinct de la somme des parties, l'engagement des membres dans la définition et la clarification des intentions (individuelles et collectives) et, finalement, le développement d'un processus de structuration et d'un système de rôles et de normes qui permettent l'autorégulation du groupe comme champ dynamique. Ces caractéristiques sont maintenant abordées avant d'évoquer celle qui se rapporte précisément à la finalité de l'équipe-cycle, à savoir la prise en charge de responsabilités pédagogiques.

## **2.1. Nombre restreint de personnes**

Le nombre restreint de personnes au sein d'un groupe permet à ses membres de discuter et d'échanger des idées plus facilement qu'en grand groupe. Il permet également aux autres caractéristiques du groupe de se manifester plus aisément comme, entre autres, la possibilité d'interagir face à face et le développement de liens personnels.

## **2.2. Interaction face à face**

Les interactions sont faites *d'échanges informels* et formels. Chaque membre de l'équipe peut communiquer directement avec tous les autres membres sans intermédiaire. De plus, les membres tentent de développer une assurance personnelle pour participer à des échanges et des discussions et vivre des expériences qui peuvent susciter des remises en question (Lafortune 2004a).

## **2.3. Développement de liens personnels**

Les personnes apprennent à mieux se connaître en tant d'individu et à connaître les autres membres du groupe. Grâce à la bonne communication qui s'installe et aux interactions qui sont faites avec respect, une complicité s'établit entre les membres. Un climat de confiance réciproque se construit dans lequel les membres acceptent le mode de fonctionnement de chacun et influencent mutuellement. Les membres peuvent émettre des commentaires et en recevoir sans jugement de valeur. D'ailleurs, le travail en équipe-cycle peut briser la solitude professionnelle que certains pourraient éprouver (Lafortune, 2004a).

## **2.4. Sentiment d'appartenance à un tout distinct de la somme de ses parties**

L'équipe-cycle est perçue par ses membres ainsi que par les non-membres comme une entité. L'interdépendance des membres se développe pour former cette entité lorsque ceux-ci acquièrent la conviction que la tâche ne peut être réalisée sans l'apport de tous et de toutes, ce qui contribue à accroître leur sentiment d'appartenance. Les membres s'investissent dans l'équipe avec la confiance que tous et toutes participent aux travaux collectifs, lesquels sont alors plus productifs que ceux qu'aurait effectués chacun de ses membres séparément. Lorsque l'équipe fonctionne bien, le travail qu'elle effectue peut déboucher sur une charge de travail moindre pour les personnels scolaires de façon à éviter l'épuisement professionnel (Lafortune, 2004a). L'équipe peut aussi être liée par la sensation de la part des adhérents que « l'amélioration ou la détérioration de leur propre sort est liée aux comportements ou au sort des autres » (Lafortune, 2004a, p. 30). Le sentiment d'appartenance peut être accru également par le plaisir éprouvé à travailler ensemble.

## **2.5. Engagement des membres dans la définition et la clarification des intentions**

L'équipe-cycle aborde généralement une problématique qui intéresse les enseignants et enseignantes afin de mettre en œuvre rapidement des actions pertinentes à cet égard et d'en analyser les résultats. La réussite scolaire des élèves, l'élaboration d'outils d'évaluation, l'évaluation des productions des élèves, ainsi que l'accomplissement le plus correctement possible de la tâche enseignante sont des exemples de problématiques qui retiennent l'attention de l'équipe-cycle (Lafortune, 2004a).

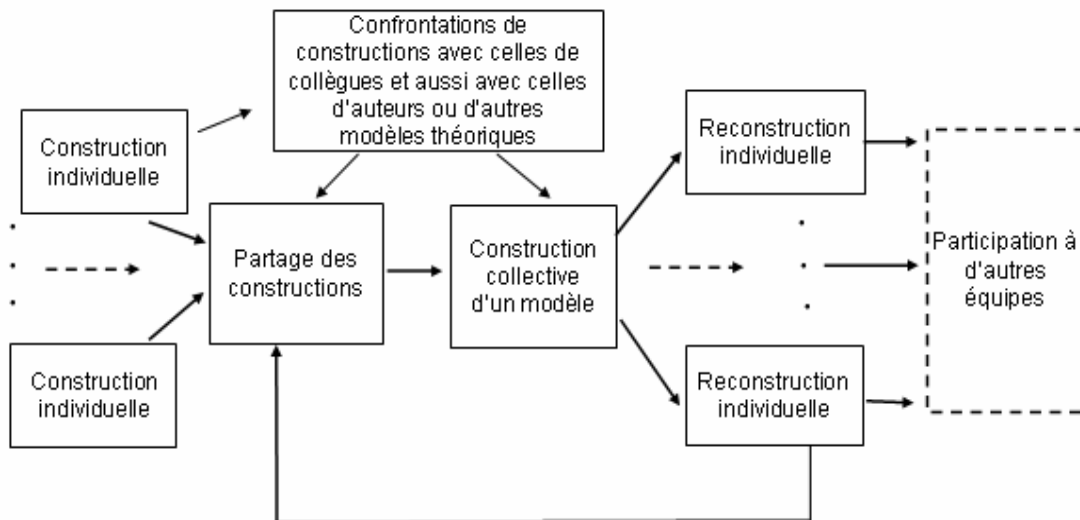
Les membres de l'équipe-cycle conjuguent leurs efforts en direction de la cible retenue et en fonction des défis à relever tout en considérant les enjeux cognitifs et affectifs de la tâche. Par

rapport à cette cible, les membres du groupe se construisent une représentation partagée sans être commune, temporaire et éventuellement changeante des buts à poursuivre. Des buts différents peuvent être poursuivis par les membres d'une même équipe-cycle (Lafortune, 2004a). Lorsque de nouveaux buts apparaissent, ceux-ci ne sont pas nécessairement acceptés par l'ensemble du groupe. Il est ainsi possible de voir une équipe se scinder de façon temporaire pour aborder en sous-groupes des pistes différentes qui viendront enrichir l'équipe entière (Leclerc, 1999).

L'équipe-cycle forme un contexte changeant qui se construit à travers des déséquilibres. Comme ses membres peuvent changer, les rôles et le partage de l'environnement peuvent être renégociés. Ainsi, le changement de personnel dans une équipe-cycle ne signifie pas nécessairement un recul et peut être profitable, à condition que ce changement se fasse dans le respect et la confiance mutuels. Il oblige l'équipe à procéder à des adaptations, comme celles de repenser sa façon de fonctionner, d'intégrer de nouvelles idées et de cheminer vers l'innovation, ce qui peut la conduire à améliorer ses pratiques (Lafortune, 2004a).

Les apports individuels et les discussions collectives font évoluer les idées et les actions avec lesquelles les membres démontrent des degrés différents d'aisance. Les buts poursuivis se modifient également. L'équipe est ainsi un centre de construction, de déconstruction, de reconstruction et de coconstruction selon la séquence présentée dans le schéma ci-dessous.

## Coconstruction



(Adapté de Lafortune et Deaudelin, 2001 et de Lafortune, 2004b).

### 2.6. Développement d'un processus de structuration et d'un système de rôles et de normes qui permettent l'autorégulation du groupe comme champ dynamique

En tant que coresponsables de la réalisation du travail, les membres de l'équipe-cycle s'entraident, partagent des expertises et profitent de l'apport des autres. À cet égard, les rôles joués par les membres sont nombreux et variés. Ces rôles diffèrent en fonction des personnes, des contextes et des problématiques (Lafortune, 2004a). Chacun a sa place dans un groupe et

apporte une contribution complémentaire à celles des autres membres. En ayant ainsi l'apport de plusieurs personnes, différents regards sont posés pour avoir une vision plus large, pour cerner les besoins et les problématiques et pour valider et réguler les actions.

## **2.7. Prise en charge d'une responsabilité pédagogique**

L'équipe-cycle assume la responsabilité de la pédagogie pour le cycle dont elle a la charge et ce, pour un terme d'au moins deux ans. Par leur travail collectif, les membres de l'équipe-cycle visent à s'adapter de façon harmonieuse au Programme de formation de l'école québécoise et à l'actualiser. Grâce à la confrontation aux diverses constructions de chacun, les membres peuvent mieux comprendre le programme et ses exigences. Pour assumer la responsabilité qui leur incombe, les personnes intervenant dans un même cycle échangent sur le cheminement des élèves et se concertent sur le matériel didactique et pédagogique ainsi que l'évaluation. Elle effectuent des choix et prennent des décisions qui conduisent à des applications cohérentes, autant individuelles que collectives (Lafortune, 2004a).

Cette prise en charge collective de la pédagogie peut motiver des personnes à joindre une équipe-cycle puisqu'elles en verront les effets bénéfiques et souhaités sur leur enseignement et leur rapport à l'enseignement et, éventuellement, sur leurs élèves. En effet, en tablant sur la contribution de tous ses membres et en créant une structure mobilisante pour relever des défis, l'équipe-cycle permet à ses membres d'enrichir leurs connaissances et leurs compétences. Elle les incite à innover, à introduire de nouveaux outils pédagogiques et même à concevoir et à mettre en œuvre des projets pédagogiques audacieux qui dépassent ce qu'un enseignant seul peut réaliser et qui conduisent au développement de compétences disciplinaires et transversales chez les élèves (Lafortune, 2004a). L'équipe-cycle pousse donc ses membres à créer et à se mettre et remettre en action.

## **3. Avantages du travail en équipe-cycle**

Le travail en équipe-cycle offre des avantages. Il permet à ses membres de développer leur jugement professionnel puisqu'il leur fournit l'occasion de justifier leurs positions au regard de leurs croyances, convictions, connaissances et pratiques. De plus, grâce à une approche réflexive sur les pratiques, il permet de revoir, d'aménager, et de consolider des acquis.

L'équipe-cycle permet également à ses membres d'assumer une responsabilité partagée au regard de l'évaluation. En effet, en proposant leurs procédés d'évaluation à la discussion, les enseignants et les enseignantes peuvent les valider, c'est-à-dire en analyser la pertinence et la conformité avec les intentions initiales. De plus, les membres de l'équipe-cycle peuvent dresser un portrait plus juste du développement d'une compétence à l'aide des évaluations qualitatives ou quantitatives effectuées par plusieurs enseignants et les enseignantes. L'élaboration en équipe-cycle des outils d'évaluation des productions des élèves peut mener à une évaluation plus équitable des élèves (Lafortune, 2004a).

## **4. Contraintes et difficultés liées au travail en équipe-cycle**

L'équipe-cycle peut rencontrer des difficultés à assumer son mandat. Parmi les difficultés rencontrées par l'équipe-cycle, trois retiennent l'attention, à savoir la contrainte de temps, la nouveauté et la difficulté pour certaines personnes à travailler en équipe. Ces difficultés peuvent être liées aux rôles des personnes, au fait que les personnels scolaires ne sont pas suffisamment formés pour travailler efficacement en équipe ou à la rapidité de la mise en œuvre d'actions qui n'ont pas été clairement discutées au sein de l'équipe-cycle (Lafortune, 2004a).

#### **4.1. Temps**

L'équipe-cycle a besoin de temps pour atteindre une bonne vitesse de croisière. Il se peut donc que les débuts des travaux en équipe-cycle s'étalent dans le temps. Toutefois, lorsque ses membres trouvent les moyens de travailler harmonieusement et de faire fonctionner l'équipe efficacement, les travaux peuvent être réalisés plus rapidement (Lafortune, 2004a).

#### **4.2. Nouveauté**

En raison de sa nouveauté, des personnes enseignantes ne se rendent pas compte d'emblée des avantages à retirer d'une participation à l'équipe-cycle. Certaines d'entre elles peuvent se poser les questions suivantes : pourquoi faudrait-il que cela me tente? ; qu'est-ce que cela me donnerait de travailler avec d'autres? Il convient donc de prévoir les réactions pour mieux expliquer les avantages du travail en équipe-cycle (Lafortune, 2004a).

#### **4.3. Difficulté à travailler en équipe**

Des difficultés se présentent et peuvent alourdir le travail en équipe. L'isolement professionnel du personnel enseignant est évoqué comme un facteur qui nuit au travail en équipe. Des personnes enseignantes, qui travaillent généralement seuls toute la journée dans leur classe, peuvent avoir de la difficulté à sortir de leur mode de fonctionnement habituel. Ces personnes préfèrent travailler seules, car elles y sont habituées et cela leur semble plus facile et rapide. Des expériences passées difficiles peuvent aussi couper l'élan de certaines personnes (Lafortune, 2004a).

#### **4.4. Caractère obligatoire**

Les membres de l'équipe-cycle sont réunis obligatoirement en fonction d'une cible d'ordre professionnel et pédagogique et non pas sur la base de leurs affinités respectives. Toutefois, cette difficulté est tempérée par le fait que les membres de l'équipe-cycle ont généralement des bases communes, utilisent le même vocabulaire et se connaissent. Elle peut l'être également par un rythme de travail qui permet le développement harmonieux de l'équipe (Lafortune, 2004a).

### **5. Mise en place de l'équipe-cycle et fonctionnement**

Les personnels scolaires non enseignants assument un rôle organisationnel et pédagogique au regard de la mise en place des équipes-cycle. Il convient dans un premier temps de mener des réflexions approfondies pour clarifier ces rôles et pour concevoir des moyens susceptibles de faciliter le travail en équipe-cycle. À ce propos, les directions d'école et les commissions scolaires peuvent contribuer à faciliter les rencontres des équipes-cycle en employant des moyens originaux autant au plan de l'utilisation de libérations qu'au plan organisationnel (Lafortune, 2004a).

L'équipe-cycle influence la pédagogie du cycle dont elle a la charge. Elle se donne donc des bases interpersonnelles, pratiques et théoriques solides pour organiser des projets pédagogiques d'envergure. À cet égard, elle en analyse les aspects pédagogiques et théoriques afin de développer une bonne compréhension des actions à entreprendre et de leurs répercussions (Lafortune, 2004a).

L'équipe-cycle se dote d'une structure qui assure sa durée et sa continuité, notamment par la création et le respect d'un échéancier et d'un plan de travail qui satisfont aux besoins des personnes enseignantes tout en visant le renouvellement des pratiques. De plus, elle consigne par écrit des éléments qui témoignent de son fonctionnement, de son développement et de ses réalisations et en conserve des traces dans des documents, comme le portfolio collectif. Les réunions sont dynamiques et mènent à des décisions et à des expériences communes qui sont analysées collectivement (Lafortune, 2004a).

L'équipe-cycle est un lieu de formation pour ses membres. Cette formation se fait selon un mode d'interformation par lequel les membres partagent leur expertise respective ou de coformation qui consiste à développer ensemble des compétences qui font défaut à l'équipe. Les membres s'entraident pour construire des connaissances et développer des habiletés et des compétences avec lesquelles l'équipe réalise certaines tâches ou enrichit sa culture pédagogique. Des compétences comme celle de porter des jugements sur les élèves dans des contextes d'évaluations formelles ou non formelles sont ainsi développées (Lafortune, 2004a).

La participation des membres à l'équipe-cycle exige de leur part une énergie émotive certaine. En effet, l'équipe-cycle crée une interdépendance émotive entre ses membres et gère celle-ci en l'utilisant dans une perspective de créativité (Lafortune, 2004a). L'engagement affectif des membres s'accroît à la mesure de leur engagement cognitif, c'est-à-dire que les personnes partagent de plus en plus l'intimité professionnelle de ce qui se passe dans leur classe. Les partages au regard de la pédagogie se font donc plus fréquents. L'engagement affectif peut être lié à la remise en question de croyances et ce, à toutes les étapes de développement du travail en équipe-cycle.

## **6. Activités d'accompagnement**

Des activités d'accompagnement sont organisées pour amener les personnels scolaires à réfléchir sur les rôles qui peuvent être joués au sein d'une équipe-cycle. Ces activités peuvent engendrer des réactions affectives intenses et déstabiliser certaines personnes. Elles peuvent parfois entraîner des interactions relativement difficiles ou encore laisser place à du mutisme. Dans ces cas, des solutions doivent être apportées pour ne pas nuire au travail de l'équipe (Lafortune, 2004a).

### **6.1. Inventaire des rôles**

Pour réfléchir aux rôles qui peuvent être joués dans une équipe, les personnes participantes sont invitées à choisir par ordre de priorité trois rôles qu'elles assument généralement dans une équipe de travail. Cette réflexion peut être amorcée avant la rencontre et donner lieu alors à un partage riche et approfondi. Lorsqu'un climat de confiance mutuelle s'installe, les personnes peuvent évoquer les rôles qu'elles perçoivent chez leurs collègues. Ce double regard, s'il est empreint de respect, peut enrichir le travail ultérieur du groupe (Lafortune, 2004a).

Par les thèmes de discussions qui sont abordés et les idées qui sont avancées, les activités mentionnées amènent les personnes à réfléchir à l'importance de la collaboration et de la complémentarité dans une équipe et à la spécificité des expertises qui alimentent des interactions riches. Cette réflexion débouche sur *une prise de conscience [...] de l'unicité du phénomène de travail en équipe-cycle en éducation par rapport à d'autres professions et de l'importance de l'équipe et de tout le positif qui peut en sortir*, ainsi que de l'apport de chacun et chacune au sein de l'équipe. En effet, *tout le monde peut apporter à sa manière, chacun à sa manière est contributif* pour exercer son leadership pédagogique et accompagner la mise en place d'équipes-

cycle dans les milieux scolaires. Bref, cette discussion constitue *un bel exercice pour amorcer les types de relations qu'on peut avoir à l'intérieur d'une équipe [et prendre conscience de] la contribution que chacun peut avoir.*

## 6.2. Inventaires des caractéristiques des rôles

Les personnes réunies en équipe peuvent recenser les aspects positifs et négatifs associés à chacun des rôles pour découvrir que la manière d'exercer ceux-ci, quels qu'ils soient, peut entraver ou favoriser le travail d'une équipe (Lafortune, 2004a). *Il y a des rôles qu'on trouve bien corrects, mais ils ont un revers de la médaille. Tous les rôles peuvent être positifs et négatifs.* Toutefois, il peut être *difficile de trouver des aspects particuliers [ou] des aspects [...] positifs et négatifs pour les rôles.* Cette activité peut alors être abordée sous différents angles. Par exemple, les personnes peuvent *classer les rôles du moins dérangent au plus dérangent* ou associer *les rôles aux styles d'apprentissage.* Cette activité peut amener les personnes à réfléchir sur leur propre rôle, à changer la perception qu'elles ont d'elles-mêmes et à mieux se connaître. En fait, *la tâche peut révéler des aspects de leur personnalité, comme des convictions [...] au regard des changements possibles chez les individus.*

Le regard posé sur les différents rôles peut aussi contribuer à accroître la confiance entre les membres d'une équipe de travail, car *cela va aider à faire progresser l'équipe dans son efficacité. Cela va encourager les gens à utiliser les aspects positifs, plutôt que de ne voir que les aspects négatifs.*

## 6.3. Observation de soi et des autres

Comme prolongement aux activités mentionnées ou pour les remplacer, on peut demander aux personnes d'identifier cinq de leurs caractéristiques individuelles et cinq caractéristiques des autres membres de l'équipe. Cette activité permet de réfléchir à la perception qu'on a de soi, à celle qu'on a des autres et à celle que les autres ont de nous (Lafortune, 2004a). Cette activité d'accompagnement consiste à observer et à s'observer; c'est-à-dire *se regarder faire et se regarder être.* *Ce sont là des exigences difficiles à [satisfaire] quelle que soit la tâche. Il n'est pas possible d'amorcer un tel développement sans avoir une capacité ou l'audace de se regarder faire dans l'action, c'est-à-dire comment je suis et comment je fais. [...] Se regarder faire constitue un défi complexe qui a ses pièges; il ne faut pas se regarder faire au point qu'on ne saurait être capable de faire rien. Comme il ne faut pas se regarder penser au point qu'on ne pourrait plus être capable de penser. Ce regard développe à la fois une capacité de s'analyser [et] de se détacher de son analyse.*

En ciblant les rôles qu'elles pensent assumer dans une équipe, des personnes prennent conscience que les rôles qu'elles jouent réellement diffèrent. En effet, *le rôle qu'on croyait jouer n'est pas nécessairement celui qu'on avait joué.* Pour pallier cette incohérence, décrire par écrit les rôles qu'on croit jouer dans une équipe puis s'observer constitue une avenue prometteuse. Grâce à cette activité, des personnes constatent s'être plus ou moins investies dans la tâche. L'une d'entre elles mentionne : *J'ai regardé de temps en temps comment moi je me percevais. J'ai remarqué que je pensais que j'étais plus active. Dans le fond je ne l'étais pas autant que cela.*

## 6.4. Questionnaire sur les niveaux d'engagement

Un questionnaire a été conçu à l'intention de personnes enseignantes pour mettre au jour dans un premier temps leurs attentes et leurs craintes à l'égard du travail en équipe-cycle et, dans un



deuxième temps, ce qu'elles ont déjà fait, ce qu'elles sont prêtes à faire et ce qu'elles observent chez leurs collègues selon des niveaux d'engagement. Enfin, le questionnaire se termine par des mises en situation relatives au travail en équipe-cycle. Ce questionnaire a été adapté à d'autres personnels scolaires comme les directions d'école et les conseillers et conseillères pédagogiques (Lafortune, 2004b).

Les énoncés proposés sont classés selon quatre niveaux d'engagement dans le travail d'équipe. Le premier niveau recense des activités de transmission et d'échange d'informations qui ne modifient pas le fonctionnement habituel de la classe et ne mettent pas en question le contrôle des interventions par les personnels scolaires. L'engagement de deuxième niveau repose sur une discussion à propos de l'information transmise, sans prise de décision collective, mais qui a une incidence sur le travail en classe. Le troisième niveau d'engagement renvoie à une prise de décision collective. Pour qu'une personne enseignante réponde positivement aux énoncés de ce niveau, elle devrait avoir accepté de partager une partie de son autorité relativement à l'organisation de sa classe et s'être laissé influencer par les idées des autres dans son action pédagogique. Dans les énoncés du quatrième niveau, un pair observe, rétroagit à des collègues et accepte le coenseignement (ou *team teaching*); il y a donc partage de l'intimité de la classe (Lafortune, 2004b).

Après avoir répondu aux 20 énoncés du questionnaire, les personnes peuvent compiler individuellement à l'aide de l'annexe 17 le nombre de réponses obtenu à chaque niveau par l'équipe et examiner les taux de réponses « beaucoup » par niveau. Si le nombre de « beaucoup » des niveaux 3 et 4 est inférieur à celui des niveaux 1 et 2, on peut se demander pourquoi les activités décrites dans ces derniers niveaux sont moins faciles à entreprendre. On pourrait alors choisir une activité que plusieurs personnes affirment ne pas faire, la diviser en sous-tâches et identifier lesquelles de ces sous-tâches sont accomplies par les personnes qui participent à la discussion. On pourrait ainsi s'apercevoir qu'on est moins loin de l'accomplissement de l'activité qu'on ne le croit. Tout naturellement, on amorce ainsi le passage à « Ce que je suis prêt ou prête à faire ». Les personnes participantes peuvent répondre à cette partie individuellement ou, si elles ont établi entre elles des liens le permettant, utiliser la question pour déclencher d'une discussion. Comme la grille des niveaux est déjà connue, on peut utiliser l'annexe 17 qui regroupe les questions selon les niveaux pour entamer cette partie du travail. Il n'est pas toujours pertinent de réaliser l'étape « Ce que je vois chez mes collègues » si on pressant que cette question peut créer de l'animosité et empêcher les personnes qui ne sont pas prêtes à agir d'expliquer leurs réticences (Lafortune, 2004b).

Une autre activité qui peut être tentée avec la deuxième partie du questionnaire consiste à demander, avant la compilation, de prédire les pourcentages de réponses pour un sous-ensemble d'énoncés. Cette approche indirecte peut être employée pour amener des personnes qui ont de la difficulté à verbaliser leur pensée à s'interroger sur ce qu'elles font et sont prêtes à faire. Si on travaille avec une grande équipe-école ou encore avec plusieurs écoles, on peut demander aux enseignants et enseignantes de répondre au questionnaire et compiler les réponses après avoir demandé de prédire les réponses aux énoncés du questionnaire. (Lafortune, 2004b).

Des problèmes peuvent se présenter au cours de la réalisation de ces activités. Il y a d'abord la question du temps à y consacrer. Il est difficile de déterminer *a priori* une durée aux activités. Une équipe qui fonctionne bien parce que ses membres se connaissent peut passer peu de temps à étudier « Ce que je fais déjà » (qu'elle peut traduire par « Ce que nous faisons déjà ») et poser la question « Ce que je suis prêt à faire » à l'ensemble de ses membres. Une équipe moins avancée peut choisir de laisser s'écouler du temps entre les parties du questionnaire pour mieux assimiler ce qui a été discuté. La personne accompagnatrice est sensible à deux types de

réactions à cet égard. Des personnes s'épuisent rapidement à réfléchir sur leur expérience et à en parler. D'autres personnes, qui cherchent du concret, refusent d'aborder la théorie avant la pratique. La personne accompagnatrice cherche à voguer entre ces deux écueils. Elle évite également que la discussion ne dérape sur la thérapie de groupe ou le psychodrame. Elle ne vise pas à changer les personnes, mais à rendre viable une équipe de travail. Bien que les personnes aient à s'interroger sur leurs relations à l'intérieur de l'équipe, le but visé est d'agir sur le groupe et non sur les individus (Lafortune, 2004b).

Une question qui se pose est de savoir si les réponses ont avantage à être mises en commun en vue d'effectuer une compilation formelle. Cette mise en commun n'est pas indispensable à l'atteinte des objectifs visés. Répondre au questionnaire permet de se préparer à la discussion. En conserver des traces écrites aide à se rappeler de ses réponses et à apprécier les progressions d'une année à l'autre ou du début à la fin d'un processus de réflexion sur le travail en équipe-cycle. Le questionnaire devient alors un outil de suivi individuel. On peut, par contre, vouloir effectuer une compilation des réponses pour suivre, notamment, l'évolution d'une équipe-cycle ou d'une équipe-école sur plus d'une année, surtout si l'équipe comprend au moins une dizaine de personnes. Dans ce cas, il importe d'assurer tous et toutes que la confidentialité sera préservée et que les résultats ne pourront servir à comparer des équipes ou des écoles entre elles afin de préserver l'assurance des personnes de ne pas être jugées par leurs collègues. Deux raisons militent en faveur de cette mise en garde. La première est d'ordre éthique; le questionnaire ne doit en aucun cas être utilisé pour évaluer qui que ce soit. Il n'est pas exhaustif, car il ne tient pas compte de toutes les activités ou interventions. Toute comparaison serait ainsi injuste. La deuxième est d'ordre pratique; si les personnes sont assurées de ne pas être évaluées ou jugées, elles répondront ce qu'elles pensent et non ce qu'elles croient devoir répondre pour éviter les problèmes ou par peur d'être mal jugées. (Lafortune, 2004b).

## 6.5. Avantages découlant des activités

En plus d'offrir des *activités constructives*, cette situation d'accompagnement permet de nommer [les] *inconforts [qui sont vécus] présentement dans l'accompagnement d'enseignants [et] de dédramatiser certaines problématiques qui ont été vécues*. Enfin, il est possible de clarifier des éléments associés au rôle de personne accompagnatrice qui vise, notamment, à mettre à profit les forces des membres de l'équipe, à exploiter les aspects positifs des différents rôles au bon moment et à gérer les rôles mis à contribution. De plus, il est possible de *réfléchir sur soi comme individu et non nécessairement comme équipe*.

Les réflexions faites sur *les rôles des membres d'une équipe-cycle peuvent facilement être utilisées avec des enseignants et des enseignantes dans les milieux*. En classe, le personnel enseignant peut *sensibiliser [les] élèves aux rôles qu'on joue dans un travail d'équipe*. Ainsi, les élèves peuvent réfléchir aux rôles qu'ils endossent dans une équipe. Ces rôles sont choisis en fonction de l'âge des élèves et des aspects sur lesquels porte la discussion (Lafortune, 2004a).

## Bibliographie

- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Comité régional de recherche-action sur l'organisation pédagogique par cycles d'apprentissage. (2002). *Cadre de référence sur les cycles d'apprentissage Région Laval-Laurentides-Lanaudière*, Ministère de l'Éducation, Direction région Laval-Laurentides-Lanaudière.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Québec.

- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. en coll. S. Cyr et B. Massé (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (dir.). (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2004c). « 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.193-208.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.47-62.
- Lafortune, L., P.-A. Doudin, D. Martin, et J. Moreau (2004a). « Croyances et pratiques : résultats et analyses de praticiens et praticiennes », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.145-172.
- Lafortune, L., P.-A. Doudin, D. Martin, et J. Moreau (2004b). « Croyances et pratiques : une réflexion sur le socioconstructivisme à partir des résultats d'un questionnement », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.173-192.
- Lagacé, L. (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, collection Chronique Sociale.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle.*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Payette, A. et C. Champagne, (2000). *Le groupe de codéveloppement personnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (1999). « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), p.533-570.
- St-Arnaud, Y. (1989). *Les petits groupes, Participation et communication*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, Éditeur.