

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

DOCUMENT 5 :
Un enrichissement culturel pour favoriser l'accompagnement d'un
changement en éducation

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

Sylvie Turcotte¹
Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

2008

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

Avec la collaboration de
Franca Persechino, Nathalie Lafranchise, Bernard Massé, Kathleen Bélanger et
Bérénice Fiset

Et la participation de
Avril Aitken, Kathleen Bélanger, Nicole Boisvert, Karine Boisvert-Grenier, Bernard
Cotnoir, Sylvie Fréchette, Grant Hawley, Carine Lachapelle, Reinelde Landry, Carole
Lebel, Chantale Lepage, Bernard Massé, France Plouffe et Gilbert Smith

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

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

Remerciements

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

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de divers documents issus de résultats de recherche et de théorisation émergente. Leur contribution a mené à leur élaboration et leur validation. Pour le document *Un enrichissement culturel pour favoriser l'accompagnement d'un changement en éducation*, je remercie particulièrement Franca Persechino, Nathalie Lafranchise, Bernard Massé, Kathleen Bélanger et Bérénice Fiset qui ont contribué à l'un ou l'autre des aspects suivants : discuter de la structure du document, contribuer au cadre théorique, participer à l'élaboration du document, avoir lu et relu le document 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 ces documents. 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, 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 les documents. 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

INTRODUCTION.....	5
1. CONTEXTE DU DOCUMENT <i>UN ENRICHISSEMENT CULTUREL</i>	7
1.1. POURQUOI UN DOCUMENT SUR L'ENRICHISSEMENT CULTUREL.....	8
1.2. UNE PERSPECTIVE ALLANT DANS LE SENS DU MELS.....	9
1.3. MISE EN CONTEXTE DE LA CULTURE PÉDAGOGIQUE VERS LA CULTURE PROFESSIONNELLE.....	9
1.4. ACCOMPAGNEMENT D'UN CHANGEMENT.....	10
1.5. PROVENANCE DES RÉSULTATS ET MÉTHODE DE RECHERCHE-ACCOMPAGNEMENT.....	11
2. ENRICHISSEMENT DE LA CULTURE DES PERSONNES ACCOMPAGNATRICES.....	16
3. CADRE THÉORIQUE : CULTURE, CULTURE GÉNÉRALE ET CULTURE PÉDAGOGIQUE VERS LA CULTURE PROFESSIONNELLE.....	17
3.1. CULTURE GÉNÉRALE.....	18
3.2. CULTURE PÉDAGOGIQUE.....	21
3.2.1. <i>Attitudes</i>	22
3.2.2. <i>Habilités</i>	23
3.2.3. <i>Connaissances</i>	24
3.2.4. <i>Activités-stratégies</i>	25
3.3. CULTURE PROFESSIONNELLE.....	25
4. CHEMINEMENT VERS UNE APPROPRIATION ET UN APPROFONDISSEMENT DE CONCEPTS.....	26
4.1. IMPORTANCE DE LA COCONSTRUCTION POUR RÉALISER DES APPRENTISSAGES.....	26
4.1.1. <i>Interactions professionnelles</i>	26
4.1.2. <i>Partage d'expériences</i>	27
4.2. FAVORISER LA CONSTRUCTION DES APPRENTISSAGES : « LAISSER FLOTTER LES MORCEAUX DE CASSE-TÊTE ».....	30
4.3. ASPECTS THÉORIQUES ALIMENTÉS PAR DES LECTURES.....	31
4.4. UTILISER L'ÉCRITURE POUR ENRICHIR SA CULTURE.....	33
5. COMPRÉHENSION DES CONCEPTS LIÉS AUX FONDEMENTS DU CHANGEMENT.....	35
6. COMPRÉHENSION DES CONCEPTS LIÉS À L'ACCOMPAGNEMENT D'UN CHANGEMENT.....	36
7. THÉORIE ET PRATIQUE : UN ÉQUILIBRE À ATTEINDRE.....	39
8. TRANSPOSITION DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE : UN PASSAGE À L'ACTION.....	41
9. ÉMERGENCE DE COMMUNAUTÉS PROFESSIONNELLES D'APPRENTISSAGE ET DE PRATIQUE; UNE RÉPERCUSSION DE L'ENRICHISSEMENT CULTUREL.....	43
CONCLUSION.....	45
BIBLIOGRAPHIE.....	46

DOCUMENT 5

Un enrichissement culturel pour favoriser l'accompagnement d'un changement en éducation

Introduction

Un enrichissement culturel pour favoriser l'accompagnement d'un changement en éducation, suppose une dynamique qui est sous-jacent à la construction de connaissances et au développement de compétences. Une dynamique qui tisse une toile culturelle toujours en évolution où les personnes participantes en sont les principales instigatrices. Pour appuyer cette assertion, il importe de souligner que : a) la culture va au-delà de la somme de connaissances, habiletés, attitudes, etc. que les personnes possèdent et construisent; b) les personnes accompagnatrices et accompagnées arrivent avec leur bagage culturel; c) ces personnes sont professionnelles, interprètes et critiques d'une culture de leur milieu, de leur temps qui est toujours en évolution.

Un enrichissement culturel ne peut avoir lieu sans considérer les défis liés à la croissance exponentielle des savoirs, aux déplacements et aux mutations de la vie qui apportent de l'inédit, des facilités de communication, des ressources nouvelles, mais aussi de la fragilité sur ce qu'on croit maîtriser et sur la crédibilité des sources, des écarts de connaissances. Par exemple, des collègues et même des jeunes peuvent en savoir beaucoup sur des sujets que soi-même, même comme personne accompagnatrice, on ignore. Cette dernière a donc besoin de connaître les ressources disponibles, y compris considérer la prise en compte des collègues comme ressources. L'enrichissement culturel apporte des avantages pour des pratiques professionnelles et pédagogiques adaptées, souples et stimulantes ce qui permet d'oser apprivoiser le terrain nouveau, le terrain des autres collègues, des autres disciplines, d'apprendre et d'utiliser le langage approprié, des stratégies nouvelles... C'est un dispositif de formation continue, pour chaque personne, mais qui s'inscrit nécessairement dans une communauté de pratique. Des apprentissages qui impliquent un engagement de la personne tout en étant en interaction avec les autres.

La visée poursuivie au travers de ce texte est la construction d'une position épistémologique associée à l'enrichissement culturel chez les personnes participantes au projet Accompagnement-recherche-formation (PARF) pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (partenariat MELS-UQTR, 2002-2008). La culture comme essence et qui donne sens aux actions et aux gestes professionnels posés se situe au cœur même de l'accompagnement qui s'est fait dans ce projet. Ce dernier se situe dans un temps de mouvance,

de changement majeur au regard de pratiques pédagogiques et professionnelles. Il a une couleur qui lui est propre tout en reflétant des idées de la société d'où il émerge. Les personnes ayant participé à un tel projet ont un vécu, des croyances et sont continuellement confrontées à des concepts, des idées qui peuvent les bousculer et les influencer, mais leurs réactions et leurs façons de faire influencent et réorganisent aussi les connaissances, les attitudes, les façons de faire des autres membres du groupe. Les changements apportés par le nouveau pédagogique – par la réforme – peuvent être profonds et peuvent remettre en question autant des convictions, des conceptions et des croyances que des pratiques pédagogiques et professionnelles. Confrontations et questionnements sont des ingrédients féconds au tissage d'une culture toujours en évolution.

Dans le PARF, un accompagnement socioconstructiviste a été mis en place afin de favoriser une pratique réflexive qui suscite un regard critique, des remises en question, des interactions, des gestes professionnels cohérents avec le nouveau pédagogique et une analyse de ces gestes. Cet accompagnement sous-tend des réflexions-interactions qui confrontent les pratiques ainsi que les croyances (conceptions et convictions) et suscitent des conflits sociocognitifs, lesquels permettent d'avoir plus de cohérence ou de prendre conscience de ses incohérences, de les verbaliser, de les partager et de les discuter. À l'image d'une société qui ne cesse de se transformer, d'évoluer au rythme des découvertes, des changements qui se font et se vivent. *Un enrichissement culturel pour favoriser l'accompagnement d'un changement en éducation* souligne ce rapport dynamique qu'il est important d'entretenir avec les changements en cours dans le monde de l'éducation, une prise en compte nécessaire dans la vie professionnelle des personnels scolaires. En parlant de l'enseignement, Sorin et Lafortune (2006, p. 228) soulignent que

la perspective culturelle de l'enseignement signifie donc qu'à l'école, on doit non seulement valoriser les contenus et les œuvres de culture, mais aussi viser à contextualiser cette perspective dans les interventions pédagogiques. Pour ce faire, il s'agit d'avoir conscience du rôle joué dans l'appropriation de la culture par les élèves de l'impact sur la construction et la transformation du rapport des élèves à soi, à la culture, à l'autre et au monde

On peut transposer ces propos au PARF en considérant que dans une perspective culturelle du projet, privilégier les contenus et les connaissances ne peut se faire sans considérer, en toile de fond, les actions et les gestes d'accompagnement professionnels ainsi que les compétences à développer. Cela conduit à garder à l'esprit l'apport indéniable de la culture dans la construction de son identité, dans sa vision du monde et dans l'exercice de son pouvoir d'action (MEQ, 2001).

Un accompagnement qui vise un enrichissement culturel comprend des éléments de formation nécessaires à la compréhension des fondements qui ont guidé le nouveau pédagogique ce qui permet de partager avec le milieu scolaire sa vision construite et éclairée du changement. Les personnes peuvent ainsi mieux comprendre et aider à faire comprendre le changement prescrit dans le but de développer un discours et une argumentation qui soutiendront leurs échanges lors de discussions entre collègues. Le développement d'une culture liée aux gestes d'accompagnement donne de l'assurance aux personnes accompagnatrices. Elle leur permet, entre autres, d'avoir une petite longueur d'avance sur les personnes accompagnées. Elles s'habilitent ainsi à mieux intervenir auprès des personnels scolaires, car elles participent à un

projet s'inscrivant dans une perspective d'accompagnement-formation et elles expérimentent cet accompagnement dans le cadre de ce projet, mais aussi dans leur pratique. Ainsi, dans le PARF, elles sont amenées à prendre conscience des réinvestissements possibles de la démarche en s'auto-observant en situation d'accompagnement, en réfléchissant de manière interactive avec leurs collègues et en se préparant à intervenir dans le milieu. En s'engageant dans ce type de démarche, elles s'aperçoivent que l'accompagnement nécessite certaines compétences qu'elles s'emploient à développer en situation.

Les différents aspects traités dans le cadre du PARF permettent d'aborder avec plus de pertinence les concepts de culture, de culture générale, de culture pédagogique et de culture professionnelle associées à l'enrichissement culturel. Pour présenter le présent document, c'est d'abord le contexte qui a mené à l'élaboration de ce document qui est présenté. Il est associé à ce que peut être l'enrichissement de la culture des personnes accompagnées. Le cadre théorique est ensuite abordé à partir des concepts de culture générale, pédagogie et professionnelle. C'est ensuite le cheminement vers une appropriation et un approfondissement de concepts qui est alimenté en lien avec la compréhension des concepts liés aux fondements et à l'accompagnement du changement. Pour mieux comprendre comment aborder la culture associée à un domaine dans une démarche d'accompagnement, l'alliance théorie-pratique est explicitée pour mieux entrevoir la transposition de la théorie à la pratique. Enfin, avant la conclusion, il est question de l'émergence de communautés professionnelles d'apprentissage et de pratique liée à l'enrichissement culturel.

1. Contexte du document *Un enrichissement culturel...*

Même si le document *Un enrichissement culturel pour favoriser l'accompagnement d'un changement en éducation* aborde les concepts de culture pédagogique et professionnel, les concepts de culture et de culture générale, le fil conducteur de la pensée qui l'anime, sont associés à l'enrichissement culturel qui tire profit de ce qui est associé à la culture de différentes manières. C'est dans cette optique que l'enrichissement culturel est défini ici en tenant compte que cet enrichissement est associé au domaine visé par le changement, ici l'éducation.

Enrichissement culturel associé au domaine visé par le changement

L'enrichissement de la culture associé à un domaine visé par le changement est l'introduction de nouvelles connaissances, de nouvelles pratiques, de nouveaux concepts, sujets, objets ainsi que le développement de nouvelles compétences, de nouvelles stratégies... liés à un champ d'expertise et à un milieu qui aide à offrir un accompagnement qui comprend des éléments de formation nécessaires à la compréhension des fondements qui guident la volonté d'un renouvellement. Il favorise le partage d'une lecture éclairée du changement en offrant une vision du changement appuyée par des arguments crédibles à proposer à ceux et à celles qui manifestent le désir de comprendre le changement ou de la résistance. Il ne s'agit pas de « convertir » ou d'« endoctriner » les personnes accompagnées, mais de plutôt les amener à réfléchir aux objets et à la portée du changement ainsi qu'aux raisons associées à ses fondements pour faire cheminer la pensée des personnes accompagnées ce qui peut les inciter à comprendre ou à accepter graduellement ce changement.

La mise en œuvre d'un changement prescrit et majeur suppose l'enrichissement de la culture liée au champ d'expertise visé par le changement dans une organisation ce qui aide à comprendre les fondements du changement et développe l'autonomie nécessaire pour faire des adaptations à ses pratiques professionnelles ou à son modèle de pratique. Dans un monde en changement, l'enrichissement de la culture professionnelle est associé à la formation continue ainsi qu'aux régulations successives apportées à ses pratiques professionnelles. Pour être ou devenir une personne

accompagnatrice, l'enrichissement de la culture liée à un champ d'expertise devient nécessaire; il aide les personnes accompagnées à établir des liens entre la théorie et la pratique.

Développer une culture associée au domaine visé par le changement à mettre en œuvre aide à assurer la cohérence, la pertinence et les assises théoriques à une démarche d'accompagnement. Des questions se posent toutefois sur l'étendue et la profondeur à donner à cette culture. Selon Lafortune et Martin (2004), cette culture ne se limite pas seulement à un répertoire de connaissances. C'est un ensemble constitué d'attitudes, de connaissances, de stratégies, d'habiletés, de compétences et d'expériences qui permettent de développer le sens critique, la créativité, une mise à distance et l'assurance de la personne accompagnée. Cette culture est active dans le sens où la personne accompagnatrice mobilise ses ressources et son répertoire d'exemples dans la démarche d'accompagnement. Cela suppose qu'il existe des liens entre les différentes propositions d'actions et les fondements théoriques mis de l'avant (adapté de Lafortune et Martin, 2004) (pour plus d'explications, voir Lafortune, 2008a, b, c).

1.1. Pourquoi un document sur l'enrichissement culturel

Une réflexion sur l'apport tangible du PARF pour mise en œuvre du PFEQ portant sur l'enrichissement culturel fourni aux personnes accompagnées s'avère un exercice complexe, mais incontournable tenant compte des changements et du renouveau pédagogique en cours de réalisation au Québec. Le présent document se veut un moyen de mettre en mots ce que pourrait vouloir dire « enrichissement culturel » pour les personnes accompagnatrices d'un changement. Ce document contribue à comprendre le parcours des personnes accompagnées dans le cadre du PARF et qui ont cheminé vers un enrichissement culturel.

Le présent document témoigne de certains éléments de la perspective culturelle du PARF. L'essentiel des propos permet d'avancer que pendant les six années de vie du projet, près d'un millier de personnes participantes, par leurs apprentissages et par les défis relevés, ont cheminé vers un enrichissement culturel qui peut se concrétiser par des réinvestissements auprès des personnes qu'elles accompagnent dans leur milieu respectif.

L'enrichissement culturel dont il est question ici est un processus qui suppose, entre autres, l'adhésion et l'engagement des personnes dans le développement de compétences professionnelles et la mise en application d'un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement (Lafortune, 2008a, b).

Questions de réflexion

- **Comment peut-on cerner l'enrichissement culturel effectivement réalisé ?**
- **Comment les personnes accompagnatrices et celles qui sont accompagnées contribuent-elles à leur propre enrichissement culturel ?**
- **En quoi réflexions, discussions, pratique réflexive, interactions, permettent-elles de cheminer vers un enrichissement culturel ?**
- **En quoi le PARF a-t-il joué un rôle dans l'enrichissement culturel des personnels scolaires qui s'y sont engagés ?**
- **Comment l'enrichissement culturel individuel peut-il contribuer à l'enrichissement culturel collectif des personnels accompagnés dans divers milieux ?**
- **En quoi cet enrichissement contribue-t-il aux actions et gestes professionnels des personnels concernés ?**

On peut faire nôtre les paroles de Le Boterf (2004, p.7) lorsqu'il écrit : « en construisant des réponses, on avance et on découvre. En explicitant un point de vue, on l'enrichit et on le fait évoluer ». Au fil des nombreuses rencontres avec les personnes participantes des diverses régions du Québec, les témoignages et les traces recueillis, interprétés et analysés, permettent de constater un cheminement vers cet enrichissement culturel. La structure du document déploie, en quelque sorte, et tente de mettre en évidence des dimensions clés de ce cheminement. Tout au long de l'écriture les apports pratiques côtoient la dimension théorique où des témoignages (fournis en italique) viennent ponctuer différents propos.

1.2. Une perspective allant dans le sens du MELS

Le bagage culturel de chaque personne ainsi que la culture professionnelle associée à son milieu de travail sont à la base des actions qu'elle pose et sous-tendent, jusqu'à un certain point, leurs gestes d'accompagnement. Le PARF s'inscrit dans cette trajectoire avec une perspective d'enrichissement culturel. Cette perspective va dans le sens du ministère de l'Éducation (1997, 2001) qui insiste sur la dimension culturelle pour la révision des programmes d'études. Cette perspective est reprise dans le référentiel de compétences professionnelles en formation à l'enseignement (MEQ, 2001) où le concept de culture est pris en compte et est associé au changement de pratique associé au renouveau en éducation.

Cette perspective culturelle est sous-jacente au PARF. Les personnes accompagnatrices sont concernées par cette perspective dans les rapports qu'elles entretiennent avec les personnes accompagnées ; quant à celles-ci, elles le sont dans leur identité professionnelle et le rôle qu'elles ont à jouer dans leur milieu respectif. Pour expliquer cela, on peut transposer ces propos à la classe où « c'est en aidant l'élève à replacer les connaissances, les objets culturels et les modes de vie dans leur contexte social et historique que le maître contribue à la formation culturelle de l'élève et à sa prise de conscience des points de jonction et de rupture qui jalonnent l'histoire humaine » (Mellouki et Gauthier, 2005, p.32).

1.3. Mise en contexte de la culture pédagogique vers la culture professionnelle

Le but de ce document est d'éveiller chez le lecteur ou la lectrice une curiosité qui va l'inciter à poursuivre sa lecture et sa réflexion au-delà de ce document. Il y a de ces débats qui peuvent dépasser les préoccupations disons « purement pédagogiques » de la mise en œuvre d'un nouveau programme de formation. Ils ne sont certes pas à écarter, car ils reflètent la difficulté de discuter, de s'interroger sur les prémisses même du changement qui est en cours un peu partout dans le monde. La conjoncture actuelle fait que ces débats qui se tiennent autour des changements qui s'opèrent graduellement en éducation bousculent plusieurs milieux et dépassent le milieu de l'éducation par la famille, les médias, la société... Prendre en compte cette situation et porter un regard analytique sur un impact important du projet, c'est-à-dire, l'enrichissement culturel, est légitime et nécessaire. La réflexion à propos de l'enrichissement culturel dans un contexte de changement majeur, soutenu par le PARF fait partie de ces débats.

La mise en place du PFEQ engage de nouvelles pratiques pédagogiques et implique en filigrane une culture pédagogique, bien ancrée, vivante, et qui évolue avec le temps. Cette culture pédagogique est associée à l'enrichissement culturel dans le sens où cet enrichissement passe par

des connaissances, habiletés et attitudes associées au domaine de l'éducation ce qui aura une influence au plan pédagogique. Cette culture pédagogique exige une vision renouvelée des pratiques du personnel enseignant ce qui peut bousculer les croyances et les pratiques et dans certains cas, fait émerger des craintes. Cette culture pédagogique devient associée à la culture professionnelle lorsque les personnels visés ne sont pas uniquement des enseignants et enseignantes. Pour les enseignants et enseignantes, la culture professionnelle est appelée « culture pédagogique ». Selon les domaines concernés, la culture professionnelle peut prendre une appellation associée à ce domaine.

Culture pédagogique

La culture pédagogique est un ensemble constitué d'attitudes, de connaissances, de stratégies, d'habiletés, de compétences et d'expériences associé à la pédagogie, à l'enseignement et à l'apprentissage. Elle suppose le développement du sens critique, de la créativité, d'un regard réfléchissant et d'un certain sentiment de compétence des personnes enseignantes. La culture pédagogique ne peut se limiter à un ensemble de connaissances. Cette culture pédagogique est active dans le sens où le personnel enseignant mobilise ses ressources et son répertoire d'exemples dans la démarche d'enseignement. Cela suppose qu'il existe des liens entre les différentes propositions d'actions proposées et les fondements théoriques mis de l'avant. Elle est active dans le sens où elle est en évolution tout au long du cheminement professionnel (adaptée de Lafortune et Martin, 2004).

Culture professionnelle

La culture professionnelle comprend la culture pédagogique. Elle est plus générale que la culture pédagogique. Elle est associée à un domaine particulier qui peut être l'éducation, mais qui peut être un autre domaine où des compétences professionnelles sont développées et des gestes professionnels sont posés. La culture professionnelle est donc un ensemble constitué d'attitudes, de connaissances, de stratégies, d'habiletés, de compétences et d'expériences associé à un domaine particulier où la dimension professionnelle est importante. Elle suppose le développement du sens critique, de la créativité, d'un regard réfléchissant et d'un certain sentiment de compétence des personnes associées au domaine de travail concerné. Cette culture ne peut se limiter à un ensemble de connaissances. Elle est active dans le sens qu'elle exige la mobilisation de ressources spécifiques au domaine visé. Cela suppose la mise en relation des différentes composantes de cette culture, de pouvoir les expliquer et de les mettre en lien avec les fondements théoriques du domaine associé au changement à mettre en œuvre. Elle est active dans le sens où elle est en évolution tout au long du cheminement professionnel (inspirée de Lafortune et Martin, 2004). L'enrichissement culturel associé à la culture professionnelle d'un domaine donné s'inscrit dans une démarche de professionnalisation.

1.4. Accompagnement d'un changement

L'accompagnement d'un changement majeur en éducation diffère de celui qui, par exemple, consiste à aider un enseignant ou une enseignante à tenter une expérience pédagogique intéressante, il s'agit plutôt d'accompagner les personnels scolaires dans leur mandat de mettre en œuvre le PFEQ, ce qui implique d'aller vers un changement orienté comportant des éléments de prescription. Ce changement modifie la perspective axée sur la transmission de connaissances vers une logique de construction de connaissances et de développement de compétences. Une logique où les élèves sont appelés à construire leurs connaissances et à mobiliser un ensemble de ressources. Dans ce contexte, l'accompagnement cherche à établir une cohérence entre ce qui est proposé par le nouveau pédagogique et ce qui est pratiqué dans l'action auprès des milieux. Il s'agit d'amener les personnes à se donner une vision partagée du changement. Cela ne veut pas dire qu'elles peuvent interpréter ce changement comme elles veulent mais elles sont plutôt

invitées à y réfléchir collectivement pour s'en donner une compréhension partagée, de confronter cette compréhension aux pratiques scolaires en place.

Accompagnement socioconstructiviste d'un processus de changement axé sur le renouvellement de pratiques professionnelles

L'accompagnement d'un processus de changement est une mesure de soutien liée à un champ d'expertise professionnelle. Offerte par des personnes qui accompagnent des personnels visés par le changement selon un modèle de pratiques professionnelles, cette mesure vise la construction de connaissances relatives au changement et le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement. Ce modèle de pratique peut différer d'une personne à l'autre, mais il respecte néanmoins les fondements, les visées et les orientations du changement à mettre en œuvre. Au cours de l'accompagnement, la personne accompagnatrice partage et discute de sa représentation du changement avec les personnels qu'elle accompagne. Ces échanges vont parfois modifier certains aspects de sa représentation qui l'oblige à s'ajuster en situation, tout comme elle va, au cours de l'accompagnement, influencer elle aussi la représentation du changement et le modèle de pratiques des personnes qu'elle accompagne. L'accompagnement suppose une connaissance des fondements, des visées et des orientations du changement qui sont intégrés - ou en voie de l'être - au modèle de pratiques de la personne accompagnatrice. Ce modèle de pratique oriente l'ensemble des décisions et des gestes professionnels qu'elle accomplit en situation d'accompagnement afin de susciter l'engagement de personnels, de les soutenir et de les guider.

La perspective socioconstructiviste adoptée suppose que la personne accompagnée structure ses connaissances au regard du changement et développe des compétences professionnelles pour l'accompagnement en interaction avec la personne accompagnatrice et les autres personnes du groupe. Au cours de la démarche, les personnels confrontent leurs représentations du changement et ajustent leur modèle de pratique en observant, examinant et analysant les constructions individuelle et collective que les personnes se font à propos du changement, mais elles sont aussi confrontées au modèle de pratiques préconisées par le changement à mettre en œuvre. Les interactions provoquent des conflits (socio)cognitifs et suscitent des prises de conscience au regard des constructions élaborées. Les personnes réfléchissent, posent des questions, font des constats, élaborent des constructions dans l'action, donnent du sens au changement qu'elles cherchent à comprendre pour se l'approprier. Si elles sont significatives, les interactions font évoluer les représentations et peuvent modifier le modèle de pratique des personnels accompagnés. La complémentarité des expertises du milieu enrichit la démarche qui s'instaure alors sous l'égide d'un véritable partenariat. L'accompagnement prend en compte différentes dimensions de l'individu : cognitive, métacognitive, affective et sociale (inspiration de Lafortune et Deaudelin, 2001). Au plan du contenu, cet accompagnement allie théorie et pratique, réflexion et action qui le sont de façon intégrée et complémentaire. L'accompagnement socioconstructiviste suppose la mise en œuvre d'une certaine culture associée aux fondements du changement qui se manifeste à travers cinq composantes : les attitudes, les connaissances, les stratégies, les habiletés et les expériences, mais aussi par le développement et l'exercice de compétences professionnelles qui favorisent l'exercice d'un leadership d'accompagnement (inspiration de Lafortune et Martin, 2004). (pour plus d'explications, voir Lafortune, 2008a)

1.5. Provenance des résultats et méthode de recherche-accompagnement

Dans le projet d'Accompagnement-Recherche-Formation à la base de ce document, des fiches réflexives ont été utilisées dans l'idée de garder des traces pour la recherche, mais aussi d'inciter les personnes accompagnées de garder leurs propres traces. Dans les faits, ces fiches étaient axées sur le questionnement, même si quelques-unes comportaient des tableaux à compléter ou des questionnaires à répondre. Les consignes pour la complétion des fiches étaient décidées par la personne ou l'équipe accompagnatrice. Elles dépendaient des décisions concernant le type d'animation qui prévaut pour une rencontre en particulier ou un moment spécifique d'une rencontre. Deux types de fiches ont été principalement utilisées : 1) des fiches visant à susciter la

réflexion ont été utilisées dans l'action (au début, pendant ou à la fin des rencontres de deux jours) et ont spécifiquement porté sur le contenu à approfondir (par exemple, qu'est-ce que la pratique réflexive, selon vous? Quelles sont les caractéristiques de questions qui suscitent la métacognition?); 2) d'autres fiches visant la réflexion ont porté sur les apprentissages réalisés, les défis ou actions entrevus, les conditions favorisant l'accompagnement ou les répercussions de cet accompagnement (par exemple, quels apprentissages avez-vous réalisés? Qu'avez-vous l'intention de réinvestir d'ici la prochaine rencontre?). Les premières ont principalement un but de réflexion dans l'action d'accompagnement-formation (elles ne sont généralement pas recueillies); les deuxièmes servent dans l'accompagnement-recherche et ont un but de collecte de données de recherche et de prise de conscience du cheminement de sa démarche (elles sont recueillies par les personnes accompagnatrices pour être traitées et analysées). Les fiches du deuxième type ont été comptabilisées, car elles ont été recueillies (voir fiches en annexe). C'est entre 3000 et 4000 fiches qui ont été complétées en cours de projet. Cela fait en moyenne 3 à 4 fiches par personne. Cela veut dire que l'écriture plus ou moins réflexive, plus ou moins professionnalisante a été grandement utilisée dans ce projet a contribué à l'élaboration de ce document (Lafortune, à paraître en 2009).

Dans le PARF, la méthode de recherche utilisée pour analyser les données recueillies à partir de fiches de réflexion et donnant lieu au présent document est associée au principe de théorisation émergente dans le sens où

la théorisation émergente est une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l'action du milieu étudié qui agit dans sa propre étude. Le milieu contribue à mieux se comprendre et à mieux être compris. Il peut proposer une problématique, réorienter la recherche et l'intervention dans une voie plus féconde ainsi que critiquer et valider les résultats de la recherche. La théorisation émergente est le fruit de l'interaction, des coconstructions des personnes du milieu et de l'équipe de recherche. Elle représente un moyen de coconstruire une théorie portant sur un nouveau concept [...], car elle utilise comme énoncés les éléments construits en groupe et retournés au groupe pour confrontation et amélioration tout en s'inspirant de théories existantes (Lafortune, 2004, p.297-298).

Les fiches réflexives ont servi à la collecte de données de recherche tout en contribuant à la démarche professionnelle. Ce type de fiches a été associé à un retour sur les apprentissages, sur les réinvestissements prévus ainsi que sur les conditions qui facilitent l'accompagnement d'un changement et les répercussions observées ou prévisibles de l'accompagnement du changement. Vers la fin du projet, ces fiches sont devenues un moyen de réflexion sur le développement de ses propres compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Tenant compte de ces intentions, du fait que ces fiches ont été recueillies et transcrites, elles sont devenues un instrument de collecte de données important dans les résultats du projet. Ces données ont été analysées pour une conceptualisation proposée, en partie, dans le présent document. D'autres moyens de diffusion seront utilisés pour rendre public la totalité des résultats. L'utilisation de ces fiches est passée par trois étapes.

1^{ère} étape : À la fin de chaque bloc de deux jours de rencontre, les personnes participantes accompagnées ont complété une fiche appelée « apprentissages et défis » dont le nombre de questions a augmenté selon le nombre de jours d'accompagnement-formation réalisé (voir fiches en annexe, pour les questions et leur évolution). Un temps de 15 à 20 minutes a été accordé pour écrire, les fiches ont été recueillies (avec noms et courriels). Pour favoriser le suivi entre deux

rencontres, pour aider à garder ses propres traces et pour un éventuel retour sur le contenu de ces fiches, elles ont été transcrites électroniquement et la fiche de chaque individu lui a été retournée par courriel. Pour raisons de confidentialité, chaque personne n'a reçu que la fiche qu'elle a remplie. Au plan de la recherche, c'est une mise en commun des données de tous les groupes qui a été réalisée. Il a souvent été rapporté que recevoir sa propre fiche donne l'impression d'être suivi et soutenu, mais surtout, aide à se rappeler des défis que chaque personne s'était donnés. Il semble que seulement garder cette fiche dans son dossier de la rencontre n'a pas le même effet, car trop souvent les notes d'une rencontre ne sont revues qu'au moment de la rencontre suivante. De plus, lors de la rencontre, une fois les fiches complétées, il y a un tour de table (l'ordre des personnes qui s'expriment n'est pas nécessairement linéaire, il peut provenir des volontaires) où toutes les personnes expriment, en une ou deux phrases, un commentaire à propos de la rencontre (un apprentissage, un plaisir, une demande, une satisfaction, un intérêt, une frustration...). Le fait d'avoir écrit auparavant a permis de cerner sa pensée et ainsi, d'apporter une contribution pertinente à la démarche du groupe. S'exprimer devant les autres après l'écrit sert à se rendre compte des idées des autres, à relativiser son impression en rapport avec la rencontre et, à certains moments, à inciter au passage à l'action. C'est aussi parfois le moment où la personne accompagnatrice peut le mieux évaluer la pertinence de son travail et ainsi, se retirer en ayant des impressions alimentées de celles des autres pour contribuer à une meilleure analyse *a posteriori*.

2^e étape : Au cours de la démarche d'accompagnement-recherche, il a été constaté que les personnes accompagnées, même si elles le faisaient avec le plus de sérieux possible, n'avaient pas toujours le temps ou l'esprit reposé pour compléter ces fiches alors qu'elles étaient parfois épuisées après deux journées de rencontre. De plus, après deux jours, il n'est pas facile de se rappeler des apprentissages réalisés pendant autant de temps. Ce qui s'est passé lors de la première journée est plus facilement oublié. Enfin, écrire « à la course » n'aide pas à une posture d'écriture réflexive. Il a été proposé et décidé de remettre les fiches au cours de la première demi-journée et de susciter le processus d'écriture réflexive en cours d'accompagnement-formation à des moments prévus lors de la préparation, tout en laissant place à la spontanéité pour décider des moments de pauses pour écrire à propos de ses apprentissages et de sa démarche. Ce choix a fait en sorte que la quantité de texte produite sur les fiches a grandement augmenté et que le contenu démontrait un approfondissement des idées. Cette façon de procéder a mené à modifier les questions posées sur les fiches (voir fiches en annexe, pour des exemples de questions).

3^e étape : À deux reprises au cours de l'accompagnement-recherche-formation (juin 2005 et 2007), chaque personne accompagnatrice (certaines personnes ont pu réaliser cette démarche à deux reprises et d'autres une seule fois) a reçu un dossier contenant les fiches qu'elle avait complétées au cours d'une ou de deux années antérieures. Deux intentions de formation étaient sous-jacentes : 1) faire un retour réflexif (individuel et collectif) sur sa démarche et son évolution comme personne accompagnée par l'équipe du projet et accompagnatrice dans son travail quotidien et 2) faire un retour sur le processus d'écriture et examiner son influence sur ses pratiques professionnelles (voir les deux types de fiches utilisés). Au plan de la recherche, deux objectifs étaient poursuivis : 1) contribuer à la collecte de données relative aux répercussions du projet et 2) contribuer aux résultats relatifs à la pertinence de garder des traces dans une démarche d'accompagnement (Lafortune, à paraître en 2009). Chaque personne pouvait alors lire

ou relire ses propres fiches et une discussion a permis de noter des répercussions du projet et la pertinence de garder des traces en cours de démarche pour faire des prises de conscience.

Les propos servant à la théorisation émergente issus des interventions d'accompagnement sont pris en compte et enrichis par le volet recherche du PARF. Cette théorisation émergente traduit une partie des résultats et des retombées du projet. Elle peut servir en formation initiale et continue comme outil de réflexion et même d'intervention pour approfondir certains concepts liés au développement et à l'enrichissement culturels en lien avec un accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. Cette théorisation, venant des interactions professionnelles des personnes, des coconstructions, des questionnements, des confrontations, des conflits sociocognitifs, est le miroir de la cohérence qui existe entre pensée et action dans le cadre de l'accompagnement vécu dans le projet. Il alimente le développement de la culture professionnelle des personnes participantes en leur donnant des racines pour réaliser leur démarche d'accompagnement.

Énoncé

La théorisation émergente devient un outil de réflexion, de formation et même d'intervention pour approfondir certains concepts liés au développement d'une culture et à son enrichissement liées à l'accompagnement des personnels scolaires et au développement de compétences professionnelles pour des pratiques pédagogiques cohérentes avec la mise en œuvre du PFEQ dans une perspective socioconstructiviste dans un contexte de changements majeurs.

Questions de réflexion

- **En quoi la théorisation émergente peut-elle alimenter la culture des personnes participant à un projet de recherche-accompagnement ?**
- **Quel regard faut-il porter sur les idées émises, discutées et confrontées afin qu'elles servent les finalités d'une entreprise comme celle du renouveau pédagogique ?**
- **En quoi des idées émergentes peuvent-elles représenter un processus vécu, une situation en cours d'action ou encore un processus à redéfinir ou une action projetée ?**

1.6. Enrichissement culturel : une orientation du PARF

Une des orientations du PARF consiste à viser l'enrichissement de la culture associée aux fondements du changement (Lafortune, 2008b). Dans le cadre d'un changement, un enrichissement de la culture professionnelle est souvent nécessaire surtout s'il s'agit d'améliorer les pratiques professionnelles. Le terme de « culture associée aux fondements du changement » fait référence à celui de « culture générale » lorsque l'on n'est pas dans un contexte particulier. Dans la mise en œuvre d'un changement, la culture à développer ressort, car les personnes accompagnatrices ressentent la nécessité d'enrichir leurs connaissances et ressources pour développer leurs compétences professionnelles pour l'accompagnement.

L'affirmation de la nécessité de développer une culture associée aux fondements du changement qui aide à assurer une cohérence, une pertinence et des assises théoriques à une démarche d'accompagnement est une idée nouvelle, particulièrement en éducation. Des questions se posent toutefois sur l'étendue et la profondeur à donner à cette culture. Comme il a été souligné, cette culture ne se limite pas à un répertoire de connaissances. C'est un ensemble constitué d'attitudes,

de connaissances, de stratégies, d'habiletés, de compétences et d'expériences qui permettent de développer le sens critique, la créativité, le regard réfléchissant et l'assurance des personnes accompagnatrices, mais aussi accompagnées. (voir de Lafortune et Martin, 2004).

L'enrichissement d'une culture associée aux fondements du changement permet d'offrir un accompagnement qui comprend des éléments de formation nécessaires à la compréhension des fondements qui ont guidé ce renouvellement et de pouvoir ainsi partager avec le milieu de travail, une lecture plus éclairée du changement en se donnant la possibilité de formuler des arguments crédibles à dire à ceux et à celles qui manifestent encore de la résistance. Il ne s'agit pas de convertir les personnes accompagnées de la pertinence du changement, mais il importe de les faire réfléchir aux objets et à la portée du changement ainsi qu'aux raisons ayant favorisé la révision de ses fondements pour faire cheminer la pensée des personnes accompagnées au-delà des moments de rencontres en les amenant à changer graduellement. L'enrichissement culturel aide à exercer un jugement critique à propos des différentes approches qui sont proposées au milieu visé par le changement. Les personnes peuvent ainsi mieux comprendre et aider à comprendre le changement prescrit et développer un discours et une argumentation qui viendront alimenter les échanges lors de discussions.

En formant les personnes au regard des fondements, des visées et des constituantes du nouveau à mettre en œuvre, elles continuent à développer et à enrichir leur culture professionnelle. Cette contribution à la culture donne de l'assurance aux personnes accompagnatrices, elle leur permet d'avoir une petite longueur d'avance sur les personnes accompagnées. Elles s'habilitent ainsi à mieux intervenir auprès des personnels, car elles participent à l'accompagnement d'une « formation à l'accompagnement » en expérimentant une « expérience d'accompagnement ». Elles sont amenées à prendre conscience des réinvestissements possibles de la démarche en s'auto-observant en situation, en réfléchissant de manière interactive avec leurs collègues et en se préparant à intervenir dans le milieu. En s'engageant dans ce type de démarche, elles s'aperçoivent que l'accompagnement nécessite certaines compétences qu'elles ont le souci de développer en situation.

Énoncé :

La mise en place du PFEQ engage de nouvelles pratiques et en filigrane implique une culture pédagogique ou professionnelle, bien ancrée qui évolue avec le temps. Cela exige aussi une vision renouvelée de l'identité professionnelle des personnels scolaires concernés ce qui bien sûr bouscule et dans certains cas, effraie. D'où l'importance de porter un regard sur l'enrichissement culturel à apporter aux personnes accompagnatrices d'un changement. Pour se sentir solide dans une démarche d'accompagnement, les personnes accompagnatrices ont besoin d'avoir une « longueur d'avance » sur les personnes accompagnées concernant les compétences, incluant des connaissances, à développer pour accompagner un tel changement. C'est donc dire que l'enrichissement de la culture associée au changement devient une orientation de l'accompagnement d'un changement prescrit, orienté.

Questions de réflexion

- **Quels sont les aspects importants à prendre en compte dans un accompagnement socioconstructiviste au regard d'un enrichissement culturel des personnels scolaires ?**
- **Quels parallèles peut-on faire entre la perspective socioconstructiviste et l'enrichissement culturel ?**
- **Comment peut-on prendre en compte les diversités régionales, linguistiques, sociales ainsi que les différentes (croyances, conceptions et convictions) qui s'interinfluencent chez les personnels scolaires ?**
- **Quel est le niveau d'enrichissement culturel et son contenu à développer selon les diverses fonctions occupées par les personnes accompagnatrices ?**

2. Enrichissement de la culture des personnes accompagnatrices

Le PARF pour la mise en œuvre du PFEQ sous-tend l'idée que des groupes de personnes accompagnées peuvent développer des compétences professionnelles pour l'accompagnement dans l'exercice de leur leadership d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. Un tel cadre suppose une anticipation d'actions souples et structurées à la fois, planifiées mais en prenant en compte les situations inédites en cours d'intervention et s'oppose au laisser-aller. Les constructions peuvent être remises en question, discutées, questionnées jusqu'à demander des explications et des justifications et cela, non pas dans une perspective de jugement des pensées, des idées ou des pratiques, mais dans un souci d'amélioration et dans l'esprit de la mise en œuvre d'un changement prescrit.

Ce qui amène à souligner la dimension individuelle de l'apprentissage. Avant de pouvoir agir dans leur milieu de façon compétente, chaque personne construit, en tant professionnelle, des connaissances en lien avec son rôle de personne accompagnatrice. Cette personne vit elle-même un processus de formation par lequel elle élabore ses représentations sur ce qu'est l'accompagnement, comment accompagner, les attitudes à promouvoir, les qualités et les attitudes à développer. Tout cela va cheminer puisqu'on retrouve une dimension collective à ses apprentissages. Cette dimension collective influence la personne tout au long de son processus d'apprentissage lié à l'accompagnement. Cette dimension collective est largement prise en compte dans le PARF. Au fil des interventions, des confrontations d'idées et de points de vue, les personnes participantes structurent leur pensée, avancent dans une compréhension de plus en plus partagée de l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste.

L'affirmation de la nécessité d'un enrichissement culturel chez les personnels scolaires concernés pour assurer une cohérence, une pertinence et des assises théoriques à une démarche d'accompagnement est une idée nouvelle. Des questions se posent toutefois sur l'étendue et la profondeur à donner à cette culture. Plusieurs personnes se rendent compte que leur participation à des formations et à des ateliers, leurs lectures, leurs discussions ainsi que les interventions qu'elles font dans le milieu concourent à développer des connaissances et des habiletés, à changer des attitudes et de façon générale, à faire vivre des expériences nouvelles et à apprendre de celles-ci à la fois pour elles et pour les personnes qu'elles accompagnent. *On en sait plus, on peut davantage et mieux, on désire savoir et faire plus qu'avant.* Ce changement dépasse la simple construction de nouvelles connaissances ou habiletés; le changement fait percevoir l'ampleur des enjeux liés au PFEQ. Les personnes accompagnatrices jouent un rôle dans la construction de cette culture dans leur milieu et elles deviennent conscientes de l'ampleur des

qualités (connaissances, habiletés et attitudes) qu'elles veulent viser à développer. En effet, l'envergure des connaissances et habiletés que les participants et participantes cherchent à construire et à déployer, l'engagement qui leur a été demandé, n'ont pu faire autrement que de faire comprendre les liens entre la participation au projet, le travail dans le milieu scolaire, la formation antérieure (universitaire comme générale), les engagements (professionnels, syndicaux ou autres). Le PARF apparaît comme un lieu, un espace de construction de connaissances, d'appropriation d'un monde partagé par les personnes participantes où individuellement puis collectivement, elles ont eu accès à des « parcelles » d'expériences humaines dans un premier temps, professionnelles ensuite. C'est une dimension de la culture où toutes les personnes se sentent partie prenante.

3. Cadre théorique : Culture, culture générale et culture pédagogique vers la culture professionnelle

Un document portant sur l'enrichissement culturel des personnes accompagnatrices et accompagnées ne peut faire l'économie d'un cadre théorique restreint aux concepts d'enrichissement culturel, de culture pédagogique et professionnelle. Dans cette partie, l'enrichissement culturel sera situé dans le cadre plus global des notions de culture et de culture générale.

Sujet complexe s'il en est un, parler d'enrichissement culturel fait émerger la nécessité de préciser les notions de culture, culture générale, culture pédagogique et culture professionnelle. Plusieurs acceptions peuvent interférer dans la compréhension du sujet abordé dans ce document.

Pour clarifier le sens de « culture et formation des éducateurs », Legendre (2005, p. 317), rapporte des propos du Conseil supérieur de l'Éducation :

Suite à des documents ministériels, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (08.84) prône un haut niveau de culture dans le cadre de la formation professionnelle d'un éducateur. Il tient à préciser que ce haut niveau de culture doit reposer d'abord sur un savoir suffisamment riche. Mais cette culture doit s'accompagner d'une capacité de réflexion personnelle articulée sur l'habileté à établir des rapports entre les réalités, à analyser ces réalités, à affiner ses perceptions, à pouvoir accéder à des principes et à les utiliser concrètement. (...) Appliquée à l'éducation, cette culture professionnelle suppose l'habitude de l'analyse de phénomènes culturels, socio-économiques, affectifs et pédagogiques reliés à l'acte professionnel, par exemple, tout ce qui constitue les nouveaux développements.

Comme le dit si bien Bourgeault (2005), p.244. « La culture, comme réalité sociale ou collective et en tant que marque de la personne qu'on dira précisément "cultivée", n'existe pas en dehors de ses œuvres ; elle ne préexiste pas à ce qu'elle donne à voir, dans une société donnée, comme ayant sens, valeur, pertinence, portée. Aussi ne peut-on parler enseigner "la culture" ». De leur côté, Mellouki et Gauthier (2005, p. 12) parlent ainsi de la culture. « En un mot, la culture réside à la fois dans ce lien qui nous lie à soi, aux autres et au monde, et dans ce qui permet de construire ce même lien. C'est en ce sens que l'on peut définir la culture non seulement comme un rapport, mais en même temps comme la matière première, élaborée tout au long de l'histoire humaine, nécessaire à sa construction.»

La polysémie du terme culture peut en rebuter plus d'un. On retrouve plusieurs sens à ce mot qui reflète autant des représentations, croyances, théories pour saisir ou comprendre l'activité

humaine. S'ajoute à cela l'usage du mot culture dans le langage courant qui est à distinguer d'acceptions plus théoriques, philosophiques ou scientifiques et techniques. Pour les besoins et la cohérence des propos de ce document le concept de culture est traité en lien avec le PARF. Les personnes participantes à ce projet ont des connaissances, des habiletés, des compétences qui font partie de leur bagage culturel. Elles prennent en compte le bagage culturel des unes et des autres pour cheminer vers de nouveaux horizons, consolider certaines assises théoriques, en d'autres mots, apprivoiser le changement pour mieux agir dans leur milieu professionnel.

Au fil des ans et des discours le concept de culture a évolué. On parle de culture première, seconde, générale, individuelle, collective etc. Comment s'y retrouver? La culture peut faire référence à un ensemble de connaissances, pour elles-mêmes, jusqu'à un certain degré, (la personne cultivée); un ensemble de connaissances, de façons de faire, d'une société, d'un groupe de personnes en particulier.

Le premier sens du mot « culture » est celui qui est donné par les sociologues ou les anthropologues, « la culture d'une société donnée [qui] inclura la totalité de ses coutumes, lois, croyances, techniques, formes d'art, de langage et de pensée » (Kambouchner, 1995, p.447). Memmi (2002, p.57) ajoute trois précisions, 1) la culture d'une société n'est pas fixe, c'est un « ensemble changeant », 2) cet ensemble peut être « plus ou moins cohérent » et 3) il a un but : donner les « réponses d'une collectivité à ses conditions d'existence. » Il continue en illustrant par des exemples combien cet ensemble recouvre de thèmes : « En somme, la culture est aussi, me semble-t-il, surtout *une manière et un art de vivre*, de travailler et de se réjouir, d'accoucher et d'élever des enfants, de cuisiner et de faire son lit, de construire une maison, de marquer par des rites, eux-mêmes expressions de croyances, les principaux événements de l'existence, individuelle et collective » (Memmi, 2002, p.57).

Ces définitions ont été adaptées au cadre scolaire : « La culture immédiate correspond à l'univers familier de l'élève. Elle englobe à la fois la culture médiatique et la culture familiale de ce dernier » (MEQ et MCC, 2003, p.10). Différents noms ont été donnés à cette culture. Dumont (1987) lui donne l'appellation « culture première » ; ce sera plutôt le terme « culture immédiate » qui sera utilisé, car apparaissant dans le document conjoint du Ministère de l'Éducation du Québec et du Ministère de la Culture et des Communications (2003).

3.1. Culture générale

La culture *générale* (terme utilisé ici) ou *seconde* (Dumont, 1987) se définit plus difficilement. Il y a bien ce qu'en dit Herriot (1948, p.104, cité dans Dumont, 1987) : « La culture, [...] c'est ce qui reste dans l'esprit quand on a tout oublié »², et qui vient à l'esprit de plusieurs aussitôt qu'on parle de culture générale. Pour sa part, Museux (1993) propose une définition que l'on sera appelé à compléter lorsqu'on en viendra à analyser les composantes de la culture, mais qui semble assez intéressante :

La culture générale (*entendons bien, l'activité, l'expérience culturelle*) nous paraît être à la fois l'ensemble des connaissances diverses réellement assimilées, structurées et constamment réorganisées en un savoir global (*lequel doit évoquer un "arbre" plutôt qu'un classeur à multiples tiroirs ; un savoir "organique" et*

² On trouvera dans Dournon (1995) d'autres citations semblables et leurs attributions.

donc vivant, et non "informatique"), et la réflexion critique par laquelle on réévalue constamment et l'on remet éventuellement en question – tel ou tel aspect – de ce même savoir (Museux, 1993, p.16).

Les aspects les plus importants de cette définition sont les connaissances (en insistant sur le fait qu'elles sont « constamment réorganisées ») et l'habileté de réflexion critique qui agit sur ces connaissances pour les organiser, les réorganiser, les construire, les déconstruire et les reconstruire. La définition semble un peu trop restreinte puisqu'elle ne cite qu'une seule habileté et qu'elle laisse de côté les attitudes qui amènent une personne à développer sa culture générale ou tel aspect plutôt que tel autre de la culture générale. On peut la compléter par ce que propose De Gaulle (1934, p.322) lorsqu'il écrit que « par culture générale, la pensée est mise à même de s'exercer avec ordre, de discerner dans les choses l'essentiel de l'accessoire, d'apercevoir les prolongements et les interférences ». Pour les deux auteurs, la culture générale est ce qui permet d'analyser une situation ou plus généralement un ensemble de situations. L'apport de la culture générale est double, à la fois par les connaissances qui ont été construites et par les habiletés d'analyse développées en élaborant sa culture générale. Le Groupe Interdisciplinaire de Terminologie des Communautés Européennes (1987, p.66) propose pour sa part d'attribuer à la culture générale « des contenus (connaissances, savoir-faire et attitudes) transférables au maximum (applicables à des domaines nombreux et variés) ». Il ajoute donc à la culture générale les attitudes qui permettent de la développer et puisque les attitudes font partie de la culture générale à se développer elles-mêmes.

Notons qu'à l'inverse pour certaines personnes, la culture générale n'est qu'une somme de connaissances et que les habiletés et attitudes qui permettent l'organisation de ces connaissances ne font pas partie à strictement parler la culture générale (Péloquin, en cours).

Les personnes vivant dans une société partagent, en grande partie, la culture immédiate de cette société et elles se construisent une culture générale par-delà la culture immédiate. Pour des individus, cette culture générale est axée vers les arts, pour d'autres vers la littérature ou vers les sports (comme personne participante, ou connaissante ou experte). Une ancienne vision de la culture générale veut que celle-ci ne se préoccupe que des « choses nobles » (arts, littérature, ...) en excluant même le cinéma et toute littérature « populaire », mais il faut admettre que le développement qu'a vécu notre société fait en sorte qu'une personne peut avoir une culture générale en-dehors de ces « choses nobles ». La culture générale peut être plus globale. Quelqu'un qui ne s'intéresse qu'à et n'exerce ses habiletés critiques que sur la littérature française du 19^e siècle, sur les téléromans ou sur le hockey peut posséder la profondeur requise, mais manque probablement d'étendue dans sa culture dans la perspective adoptée ici.

Plusieurs auteurs fixent comme finalité à la culture générale de permettre à la personne cultivée de se décentrer par rapport à elle-même ; par exemple, Hegel affirme qu'« être cultivé signifie être capable de regarder les choses à partir du point de vue d'un autre. » (Hegel, cité par Gadamer, 1988, p.115). Leroux poursuit l'œuvre de décentration en ajoutant qu'« être cultivé, aujourd'hui, ce n'est pas seulement recourir à Sophocle ou Shakespeare pour penser l'expérience humaine, c'est aussi savoir que cette culture n'est pas la seule lecture du monde et de l'histoire ». (Leroux, 2002, p.D1) Comme le dit Amiel, « Qu'est-ce qu'un esprit cultivé ? C'est celui qui a traversé un grand nombre d'apprentissage de la réflexion, et qui peut regarder d'un grand nombre de points de vue. La culture est proportionnelle à la quantité des catégories dont dispose une intelligence » (Amiel 1877, cité par Foulquié 1982, p.148). Il s'agit donc, non pas de

posséder des connaissances et de développer des habiletés uniquement pour le plaisir de le faire, mais aussi pour comprendre d'autres points de vue. La personne cultivée peut ainsi devenir apte à vivre dans une période de changements. Sa culture générale lui permettra de comprendre ce qui se produit et lui permettra une action plus efficace, quelque soit la ligne d'action qu'elle choisit : résister aux changements, les infléchir dans un sens qu'elle trouve fécond ou les accepter pleinement.

Dans l'analyse des propos tenus par des personnes participantes au PARF, il a été souligné à plusieurs reprises qu'elles ont développé, tout au long du projet, leurs connaissances et leurs habiletés, mais encore plus il faut souligner l'aspect dynamique des connaissances qu'elles ont construites. Leurs connaissances se sont construites à l'intérieur d'un processus ouvert qui a eu comme effet de bousculer des idées, de les confronter les unes aux autres, de les réorganiser, de les mettre en doute, d'en construire de nouvelles. Tout cela en prenant en compte la dimension affective des personnes concernées.

Les propos du Groupe Interdisciplinaire de Terminologie des Communautés Européennes (1987) déjà cité mènent à considérer trois composantes essentielles de la culture générale : les connaissances, les habiletés et les attitudes. Le présent texte ne vise à pas à définir le contenu des connaissances qui entrent dans la culture générale, chacun et chacune peut prendre du temps pour en faire une liste qui ne sera jamais exhaustive (histoire, littérature, cinéma, ...). Il est plus intéressant de tenter de cerner les habiletés et les attitudes. On rejoint ainsi le point de vue d'Arpin (1999, p.nd) qui dit que « la culture commune doit reposer sur beaucoup de connaissances mais plus encore sur l'esprit de méthode, la capacité d'analyser, de synthétiser et de généraliser.[...] La culture de l'école passe par un itinéraire dont les mots-clés sont l'ouverture de l'intelligence, l'usage intensif de la créativité et le développement d'une pensée critique ».

Dans les habiletés, on retrouve au premier rang la réflexion critique ou sens critique dont il est question dans la définition de Museux (1993) présentée plus haut; c'est l'habileté qui permet que la construction d'une culture adéquate aux besoins du temps présent (et du futur) et reposant sur les bases les plus solides possibles. C'est aussi ce sens critique qui permettra d'adapter sa culture si le contexte l'exige; on ne modifiera pas seulement les connaissances, mais aussi la façon même d'exercer son sens critique si celui-ci n'est pas adapté à une situation. Intimement lié au sens critique, on trouvera les habiletés de se questionner, de faire des liens avec des sujets qui sont plus ou moins loin de l'objet immédiat d'étude. On ajoutera aux habiletés appartenant à la culture générale les habiletés de communiquer sa pensée et d'argumenter.

Parmi les attitudes propres à la personne cultivée qui apparaissent le plus souvent dans les textes consultés est la curiosité liée à une attitude de recherche : « Mettre à profit ses propres ressources culturelles en acceptant de ne pas tout savoir et en se plaçant soi-même en situation de curiosité, de recherche et de remise en question » (MEQ et MCC, 2003, p.29). Kambouchner (1995) ajoute à la curiosité des éléments plus éthiques : « il appartient à l'homme cultivé d'être à la fois curieux et respectueux des autres hommes, de mépriser les plaisirs vulgaires, de détester toute espèce de brutalité, et d'agir toujours selon sa conscience et autant que possible en connaissance de cause » (Kambouchner, 1995, p.449). Pour cet auteur, on ne peut être cultivé en vase clos ; la

personne cultivée vit en société et sa culture non seulement tient compte de la société, mais est engagée dans la société.

Ce détour par les concepts reliés à la culture immédiate et à la culture générale permet de mieux présenter ce que chacun de ces deux concepts veut dire dans un cadre d'accompagnement d'un changement en éducation. On pourra aussi mieux saisir ce que signifie une personne cultivée dans le milieu scolaire. Une attention particulière est accordée aux personnes accompagnatrices tout en soulignant aussi des exemples pris dans le milieu enseignant puisque les personnes accompagnatrices émanent, pour la plupart, de ce milieu et qu'elles accompagnent des personnes de ce milieu.

3.2. Culture pédagogique

Toutes les personnes agissant dans un réseau scolaire partagent une culture pédagogique immédiate. Elle est « la totalité de ses coutumes, lois, croyances, techniques, formes d'art, de langage et de pensée » (Kambouchner, 1995, p.447) de ce groupe. Même si ses membres peuvent avoir des visions un peu différentes de l'école, ils (personnels enseignant, de gestion, de soutien, d'accompagnement) s'entendent pour voir dans l'école un moyen d'aider les jeunes à devenir des citoyens et citoyennes participant à la vie de la société. Ils sont en possession d'un nombre de moyens pour atteindre ce but, par exemple l'acceptation d'un cadre commun (le programme de formation, par exemple), l'utilisation de moyens technologiques, même si ces moyens sont en constante évolution. On épouse un certain nombre de coutumes communes : pour un temps, au Québec francophone, on commençait la journée par une prière. Même si la vie d'une classe peut différer de celle d'une autre, on peut reconnaître un code de conduite commun où les responsabilités sont partagées entre les enseignants et enseignantes, les élèves, le personnel professionnel et le personnel cadre. Chaque école, chaque commission scolaire peut avoir sa sous-culture propre, mais on réussit toujours à retrouver un fond commun à travers un groupe « provincial ou national ». Un élève qui déménage de Natashquan à Montréal sera sans doute désorienté au début, mais il trouvera des éléments culturels communs entre ses deux écoles, ses deux classes. Certains pays insistent pour que la culture immédiate soit la plus uniforme possible dans chaque classe, dans chaque école ; les autorités peuvent, par exemple exiger qu'il n'y ait qu'une méthode d'apprentissage de la lecture, les normes de discipline sont homogènes à travers tout le réseau scolaire (sans que ce soit prescrit comme tel). Au Québec et de façon générale en Amérique du Nord, il n'y a pas d'exigence explicite d'uniformité, une anthropologue ou un sociologue qui étudierait la culture immédiate dans un certain nombre d'écoles dans différents milieux découvrirait un fond culturel commun assez imposant. Les causes de cette uniformité sont multiples, mais découlent du fait que l'école est un élément de la société qui incorpore la culture de cette société ; on notera de plus que le personnel scolaire a été formé dans un nombre assez restreint d'universités.

Ce fond culturel est cependant partagé par des individus qui ont chacun une personnalité propre. C'est chez ces individus que nous retrouvons le développement d'une culture pédagogique « générale » qui vient en appui à leur formation universitaire et à leur participation à la culture pédagogique immédiate.

Ce qui suit présente une définition et une description de cette culture pédagogique générale. Par la suite, ce sont les applications d'une telle culture qui sont abordés ; les buts de ces applications sont de deux ordres : améliorer ses interventions auprès d'autres personnes, mais aussi permettre de mieux comprendre le milieu dans lequel on évolue. Enfin, il y aura une présentation succincte des moyens pour la développer. Deux points de vue sont sous-jacents à ce qui suit : celui des personnes accompagnatrices dans le cadre d'un changement et celui des enseignants et enseignantes, puisque les personnes accompagnatrices qui œuvrent auprès de ces derniers et qui veulent les aider à développer leur culture pédagogique cherchent à tenir compte du contexte. Le terme de « culture pédagogique élargie » pour servir à parler de la « culture pédagogique générale ». Il s'agit de voir quel terme il est préférable d'utiliser.

Lafortune et Martin (2004) proposent une définition de la culture pédagogique générale près de celle du Groupe Interdisciplinaire de Terminologie des Communautés Européennes citée plus haut : « [...] un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'activités-stratégies et d'habiletés qui permettent de développer le sens critique, la créativité, le regard réfléchissant, un contexte [d'apprentissage] sécurisant et la confiance de la personne accompagnée » (p.54). Ces deux auteurs ajoutent une dimension à la définition, celle « d'activités-stratégies » qu'on ne retrouve pas dans les définitions habituelles de la culture.

3.2.1. Attitudes

Les principales attitudes qu'on espère qu'une personne accompagnatrice ou enseignante cultivée ait développées sont « la curiosité, le souci d'approfondir, l'ouverture aux points de vue et aux valeurs des autres et qu'à une forme d'éclectisme » (Lafortune et Martin, 2004, p.54). Les deux premières attitudes vont de soi ; pour que la culture d'une personne soit active, cela suppose que la personne veuille toujours en savoir plus, qu'elle soit à l'affût de ce qui se produit, de ce qui se pense. La curiosité et le désir d'approfondir tiennent compte des préjugés de la personne et l'amènent à regarder ailleurs que dans sa « propre cour ». C'est ainsi qu'on peut parler d'éclectisme, qui ne consiste pas à incorporer pêle-mêle ce qui se fait ailleurs, mais de reconnaître ce qui peut améliorer son point de vue dans les points de vue des autres. On cherche ailleurs les éléments qui peuvent raffermir ses constructions. Cette attitude ne va pas sans difficulté. En effet, on peut se rendre compte que ce que font ou pensent d'autres remet en question ce qu'on pense soi-même. On s'efforce alors d'être capable de comprendre la pensée étrangère à la nôtre, de l'analyser, de savoir ce qui y est bien et de voir les améliorations qu'on pourrait y apporter. On modifie ainsi ses points de vue et ses activités si l'approche de l'autre paraît plus féconde. C'est cette attitude qui permet le changement.

L'ouverture aux points de vue et valeurs des autres fait partie des attitudes sous-jacentes à la culture pédagogique active, car elle suppose une écoute de différentes idées qui peuvent conduire à modifier ses propres points de vue. Cependant, avant d'ajuster ses idées, une personne qui fait preuve de culture pédagogique peut justifier ses changements d'idées de façon organisée et fondée. Elle peut également cerner les explications des autres et les remettre en question de façon respectueuse (Lafortune et Martin, 2004, p.55).

On rejoint ici Hegel et Amiel cités plus haut. C'est cette attitude qui permet le changement. C'est elle aussi qui permet de combattre un changement qu'on croit mal engagé. Même si certains changements proposés ne se combattent que par un refus obstiné, la plupart du temps, les changements peuvent être mieux implantés par une discussion où chacune des personnes qui

participent (celles qui proposent le changement comme celles qui les mettent en œuvre) peuvent avoir des idées solides sur ce qui est proposé et permettre la confrontation de ces idées. La personne accompagnatrice cherche à comprendre les réticences de la personne accompagnée, et la personne accompagnée veut pouvoir comprendre les raisons associées à ce que propose la personne accompagnatrice, que la personne accompagnatrice soit une directrice d'école, un conseiller pédagogique, une enseignante et que la personne accompagnée soit une conseillère pédagogique, un enseignant ou un élève. En effet, le développement d'une culture pédagogique ne vise pas que le personnel, mais aussi le développement de la culture générale des élèves. Ainsi, une enseignante qui rapporte aux élèves ce qu'elle a ressenti la veille en écoutant telle ou telle œuvre musicale (que ce soit une chanson de Diane Dufresne ou une sonate de Scarlatti) renforcera les attitudes de ces élèves envers l'écoute musicale et si elle peut de plus critiquer cette œuvre, elle permettra aux élèves de développer une attitude qui suppose que l'on peut faire autre chose devant une œuvre que de dire « c'est beau » ou « je n'aime pas ça ». Les attitudes développées se répercutent sur la vie de l'équipe-école, de l'équipe-cycle ainsi que sur les relations avec les personnes extérieures à l'école dont les parents d'élèves qu'on comprendra mieux et qu'on pourra ainsi mieux intégrer à la vie de l'école.

3.2.2. Habiletés

On aura lu en filigrane que des attitudes ne vont pas sans habiletés pour les mettre en action. Les habiletés entrevues comme les plus intéressantes dans le domaine de la culture pédagogique générale sont celles « liées aux actions de questionner, de faire des liens, de synthétiser, d'analyser, de générer des conflits sociocognitifs, d'avoir le sens de l'observation et de mettre en œuvre un "regard méta" » (Lafortune et Martin, 2004, p.57). Ces deux auteurs expliquent chacun des termes :

L'habileté à questionner suppose une connaissance des différents types de questions qu'on peut poser (métacognitive, réflexive, philosophique, pédagogique, etc.), des moments au cours desquels des questions différentes sont nécessaires et de ce qu'une question particulière permet de connaître de la personne accompagnée. La question formulée devrait indiquer que la personne accompagnatrice sait ce qu'elle cherche à susciter par cette question et ainsi amener la personne accompagnée dans un processus de réflexion.

Les habiletés à faire des liens, à synthétiser et à analyser sont reliées ; elles supposent une connaissance du contenu dont il est question et une démarche assez approfondie pour montrer les différences et les ressemblances. La synthèse se lie à l'analyse. Ainsi, ces habiletés permettent de dépasser la simple accumulation de toutes les idées fournies lors d'un remue-méninges ou d'une discussion pour faire émerger les interactions entre les idées, pour faire réfléchir aux conceptions et pour créer des conflits sociocognitifs. Cela fait partie du processus de coconstruction.

Les conflits sociocognitifs n'émergent pas seulement lors de synthèses ou d'analyses, mais au cours de toute démarche d'apprentissage. Dans cette perspective, la personne accompagnatrice doit être capable de concevoir des activités qui poussent les personnes à la réflexion et qui favorisent l'émergence de déséquilibres cognitifs. Par la suite, si des conflits sociocognitifs émergent dans l'action, elle doit savoir les reconnaître. Enfin, avec une plus ou moins longue expérience d'accompagnement, elle peut profiter des déséquilibres cognitifs qui se passent dans l'action pour amener les personnes qui les vivent à en prendre conscience et, dans un contexte sécurisant, amener le groupe à reconnaître ce qui vient de se passer.

Pour reconnaître les conflits sociocognitifs et en tirer avantage, il importe que la personne accompagnatrice ait développé un bon sens de l'observation lui permettant de voir ce qui se passe, tant de façon explicite que de façon implicite, et qu'elle prenne en compte le verbal et le non-

verbal. Pour y arriver, elle peut mettre en œuvre un regard méta l'aidant à voir ce qui se passe en cours d'action et à agir en conséquence. Dans une perspective socioconstructiviste, ce regard doit être réfléchissant afin de montrer aux personnes accompagnées ce qui a été observé. Celles-ci doivent vivre ce qui se passe, regarder en même temps ce qui se passe et agir en fonction de ce qui a été observé (Lafortune et Martin, 2004, p.58).

D'autres personnes voudraient sans doute que d'autres habiletés apparaissent dans la liste : l'habileté de communiquer, en insistant que la communication est à double entrée (émission et réception). L'habileté à argumenter efficacement est un complément indispensable à l'habileté de communiquer. Dans le milieu scolaire, la communication se fait rarement entre deux personnes, mais aussi entre plusieurs personnes (un groupe d'enseignants ou d'enseignantes, l'équipe d'une école, la personne accompagnatrice qui est en relation avec un groupe de personnes accompagnées, l'enseignant ou l'enseignante et les élèves de sa classe); on adaptera donc ses moyens d'expression et ses arguments aux différents groupes d'interlocuteurs. C'est cet ensemble d'habiletés, exercé par l'ensemble d'une communauté qui permet le changement et l'adaptation au changement. La culture pédagogique générale des individus et du groupe ne garantit pas que le changement sera plus facile, mais il se fera d'une façon plus harmonieuse ; on pourra compter sur l'adhésion des individus, puisque chacune des étapes aura été discutée ; les liens nécessaires entre les prémices du changement et entre celles-ci et son implantation dans la réalité auront été tissés par les individus et par le groupe. De plus, les personnes sauront où se situe chacun des collègues. On comprendra les réticences de l'une et les enthousiasmes de l'autre. On saura aider l'une à vaincre ou à vivre avec ses réticences et on saura demander à l'autre de permettre à une partie du groupe de le rejoindre avant d'aller trop avant. Dans le cas d'un groupe accompagné, la personne accompagnatrice qui possède les habiletés nécessaires saura faire naître des conflits cognitifs qui seront féconds parce que les personnes accompagnées possédant aussi une culture pédagogique générale pourront analyser les leurs et mieux comprendre ceux des autres.

3.2.3. Connaissances

Les attitudes et habiletés émanent de connaissances déjà construites et conduisent à la modification de ces connaissances ainsi qu'à la construction d'autres connaissances. Dans le présent texte, ces connaissances sont « liées tant à l'objet d'enseignement ou d'accompagnement, qu'à des aspects pédagogiques et aux particularités des personnes accompagnées » (Lafortune et Martin, 2004, p.56).

Quand nous faisons référence aux connaissances d'une personne accompagnatrice manifestant une culture pédagogique, nous pensons non seulement à celles qui sont liées à la discipline enseignée, comme les mathématiques ou la géographie, mais aussi à celles qui relèvent du processus d'accompagnement et des théories de l'apprentissage (constructivisme, béhaviorisme, etc.) ou de l'histoire des disciplines.

Les connaissances se rapportant aux aspects pédagogiques peuvent être de trois types : épistémologique, transversale et didactique. Celles qui relèvent de l'épistémologie permettent, par exemple, de jeter un regard critique sur une approche pédagogique à partir de ses fondements. Celles de type transversal peuvent porter notamment sur l'évaluation, le fonctionnement de la classe, l'interaction entre les élèves. Celles qui relèvent de la didactique sont en lien avec la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique.

Enfin, les connaissances relatives aux particularités des personnes accompagnées se rapportent aux processus cognitifs et métacognitifs, à l'utilisation de stratégies d'apprentissage, aux réactions affectives ainsi qu'aux relations interpersonnelles (Lafortune et Martin, 2004, p.56-57).

3.2.4. Activités-stratégies

Les connaissances doivent se concrétiser dans des activités ou des stratégies pratiques diversifiées qui peuvent être modifiées et adaptées en cours d'accompagnement. En ce sens, la personne accompagnatrice doit posséder un large éventail d'idées d'activités ou de stratégies à mettre en œuvre dans le processus d'accompagnement. Ces activités ou stratégies ont pour caractéristiques d'être contextualisées et signifiantes, mais aussi de faire émerger des conceptions et de générer des conflits sociocognitifs. On pense alors à des fiches d'autoévaluation, à des grilles d'observation, à des questionnaires sur les conceptions, à des questionnaires d'autoréflexion, à des questions réflexives et métacognitives. À l'occasion de démarches d'accompagnement, nous disons fréquemment que la personne accompagnatrice doit posséder un « sac à dos virtuel » d'activités. Cependant, il ne s'agit pas seulement d'avoir un « sac à dos » plein d'idées, mais de connaître parfaitement le contenu de ce bagage et de savoir quoi utiliser, comment l'utiliser et quand y recourir. Ce bagage virtuel devrait être bien maîtrisé. Si, au début, elle peut y recourir de façon un peu technique, avec le temps, la personne accompagnatrice fera de nouvelles suggestions qui seront souvent une combinaison d'activités ou d'idées appartenant déjà à son bagage virtuel. On pourra alors parler de culture pédagogique active (Lafortune et Martin, 2004, p.57).

3.3. Culture professionnelle

Dans le cadre du PARF, il a fallu s'exprimer en termes de culture professionnelle au lieu de culture pédagogique, car cette dernière expression ne correspondait pas exactement à la situation des conseillers et conseillères pédagogiques et aux directions d'établissement. C'est dans ce contexte que ce concept a émergé, car il englobe la culture pédagogique si on se situe en éducation, car cette culture est plus générale que la culture pédagogique. La culture professionnelle est associée au domaine visé par le changement et suppose le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement. Dans le PARF, le référentiel de compétences développé (Lafortune, 2008a) a été transposé à d'autres domaines que celui de l'éducation. Il peut servir dans des établissements d'enseignement, des associations et des entreprises qui veulent mettre en œuvre un changement prescrit, orienté et comportant des éléments de prescription. Cette culture professionnelle se veut un ensemble constitué d'attitudes, de connaissances, de stratégies, d'habiletés, de compétences et d'expériences associé à un domaine particulier où la dimension professionnelle est importante. Cette culture ne peut se développer sans l'associer au jugement critique, à la créativité, à la métacognition et à la pratique réflexive. Elle ne peut donc se limiter à un ensemble de connaissances. Dans un contexte de changement, cette culture professionnelle évolue avec le changement (inspirée de Lafortune et Martin, 2004). Elle exige une mise à jour assez constante afin de bien saisir les fondements du changement et son évolution tenant compte des résistances au changement, mais aussi des degrés d'acceptation, d'adhésion et d'engagement. Elle suppose la mise en relation des différentes composantes de cette culture, de pouvoir les expliquer et de les mettre en lien avec les fondements théoriques du domaine associé au changement à mettre en œuvre. L'enrichissement culturel associé à la culture professionnelle d'un domaine donné s'inscrit dans une démarche de professionnalisation. Des discussions avec des personnes clés associées à divers domaines pourraient permettre d'alimenter le sens donné à la culture professionnelle dans le cadre du PARF.

Autant la culture pédagogique que professionnelle supposent une posture qui vise un enrichissement de sa propre culture, mais aussi celui de la collectivité dans laquelle on travaille.

4. Cheminement vers une appropriation et un approfondissement de concepts

Dans le cadre du PARF, le contenu des fiches de réflexions a permis de cerner le cheminement vers une appropriation et un approfondissement de concepts. Cette situation est probablement une étape importante dans l'enrichissement culturel qui se traduit par une culture professionnelle. Pour rendre compte de ce cheminement, différents aspects sont abordés : l'importance de la coconstruction, ce qui favorise la construction des connaissances, le rôle de la lecture et de l'écriture.

4.1. Importance de la coconstruction pour réaliser des apprentissages

Dans le PARF, le principe de la coconstruction a été à la base de plusieurs des interventions afin de favoriser les apprentissages. Particulièrement, ce sont les interactions professionnelles et le partage d'expériences qui ont contribué à plusieurs des apprentissages.

4.1.1. Interactions professionnelles

Les interactions professionnelles sont au cœur de l'accompagnement qui s'est réalisé dans le PARF. Dans la démarche d'accompagnement, les personnes accompagnées ont été mises en situation d'observer et de discuter des problématiques et de questions posées dans un contexte de renouveau pédagogique et cela a pu les aider à s'approprier davantage le changement pour mieux accompagner le milieu scolaire.

C'est à travers le processus de coconstruction que certaines personnes ont pris conscience de l'importance de l'apport de chacun dans leurs apprentissages. À ce sujet, *les qualités personnelles et les attitudes de chaque partenaire dans une situation d'apprentissage sont des éléments très importants. Mettre en commun les caractéristiques de chacun et de chacune aide à permettre les échanges et la confrontation d'idées* dans les interactions pour susciter des déséquilibres cognitifs qui eux, favorisent de nouveaux apprentissages. Le socioconstructivisme a fait partie des discussions et de la construction de certaines représentations qui sont toujours en évolution, car le socioconstructivisme est souvent perçu comme une approche pédagogique plutôt que comme une théorie de l'apprentissage. Par exemple, il est proposé *d'utiliser et de préconiser l'approche socioconstructiviste dans nos accompagnements afin [que les personnes accompagnées] puissent transposer cette approche auprès de leurs élèves.*

Des personnes accompagnatrices ont aussi pris conscience de la valeur des interactions pour en arriver à une vision partagée des principes et des concepts qui guident la mise en œuvre du PFEQ. Par exemple, *pour amener à une vision commune, il est important de pouvoir prendre conscience de ce que j'ai comme vision, de confronter avec celle des autres, de m'ajuster en faisant mienne la perception du groupe qui revenue à mon milieu, cheminera à nouveau en regard de nouvelles références.* L'interaction sous-tend des échanges, des partages, des discussions, mais aussi des rétroactions. En effet, certaines personnes ont constaté que *c'est très aidant de travailler avec une autre personne, car cela permet d'avoir une rétroaction, [ce qui est] impossible quand on travaille seul.*

Les partages de réflexions, les confrontations d'idées et les échanges pendant les sessions d'accompagnement sont favorisés et encouragés. Comme l'exprime Vanhulle (2004, p.93) « à travers les interactions se manifestent les effets sur soi-même et sur ses propres performances du feedback des pairs, de la comparaison sociale, de l'estime de soi, de la motivation, du sentiment propre de compétence ». Les personnes accompagnatrices mettent en évidence la coconstruction qui est faite lors de ces échanges tant en petits groupes qu'en grand groupe. La mise en place de stratégies qui encouragent les interactions entre pairs auprès des personnes accompagnées dans le cadre du PARF favorise un engagement vers une analyse critique des pratiques d'accompagnement auprès des personnels scolaires.

La perspective socioconstructiviste adoptée par le PARF suppose que

la personne apprenante structure ses connaissances de façon active en interaction avec les autres. Cette [perspective prend] en compte différentes dimensions de la personne (cognitive, métacognitive, affective et sociale). [... En ce sens,] les concepts, les savoirs, les habiletés et les compétences ne peuvent être construits que dans des situations ayant du sens et qu'en présupposant que] le processus de pensée individuel et collectif influence et modifie l'enseignement et l'apprentissage.

Selon cette conception [du socioconstructivisme], il s'agit de favoriser l'expression des processus d'apprentissage dans différentes situations. Dans ce contexte, les personnes apprenantes peuvent se rendre compte des ressemblances et des différences entre diverses façons de faire et, ainsi, construire leurs stratégies en améliorant leurs idées grâce aux idées des autres (dimension métacognitive). Les échanges sur les façons de faire montrent le niveau de compréhension et d'intégration, mais aussi les types de constructions élaborés (dimension cognitive). Cette [conception] vise à rendre les personnes apprenantes cognitivement actives en provoquant des conflits cognitifs, mais aussi en suscitant des prises de conscience des constructions. Cette démarche stimule l'apprentissage, car [la personne] réfléchit, pose des questions, donne du sens aux apprentissages et cherche à comprendre. Cette activité favorise une augmentation de la confiance en soi, l'apprentissage n'étant pas uniquement centré sur la recherche de réponse mais aussi et surtout sur le processus (procédure, démarche, façon de faire...) chaque personne peut ainsi plus facilement approfondir sa façon d'apprendre et accepter les limites de ses constructions, de même que celles des autres (dimension affective). Enfin, dans cette approche, on suscite des interactions significatives, par exemple des conflits sociocognitifs, qui peuvent faire évoluer les conceptions, tout comme les croyances et les préjugés (dimension sociale) (Lafortune, 2004, p.254-255).

Selon cette perspective, la dimension socioconstructiviste est intimement liée à la réflexion et à l'interaction. Elle met en exergue une relation dialectique entre les personnes accompagnées, les personnes accompagnatrices et le contexte dans lequel elles interagissent, d'une part et entre ces personnes et le développement de leurs compétences et de leur culture pédagogique ou professionnelle, d'autre part. En prenant en considération le fait que les interactions contribuent aux apprentissages, on peut considérer qu'elles contribuent à l'enrichissement culturel.

4.1.2 Partage d'expériences

La perspective socioconstructiviste favorise l'alternance entre des moments de construction individuelle et collective. Sur le plan collectif, les activités de partage d'expériences permettent d'élargir l'éventail des pratiques tout en établissant un vocabulaire partagé pour en discuter. Elles permettent aussi de comparer les constats tirés de l'expérience et les modèles construits par chaque personne. Puisque les personnes raffinent progressivement leurs habiletés, les dernières

tâches et situations réalisées dans une démarche d'accompagnement sont généralement plus productives et satisfaisantes que les premières qui peuvent être perçues comme plus ou moins faciles à réaliser.

En faisant référence au partage d'expériences, Bruner (1996, p.149) aborde le récit qu'il considère comme un « mode de pensée, en tant que structure pour notre savoir et en tant que véhicule dans le processus de l'éducation [...] ». Selon cet auteur,

la manière la plus naturelle et la plus précoce dont nous organisons nos expériences et nos connaissances prend précisément une forme narrative. Il se pourrait également que le premier contact, les transitions et la pleine compréhension des idées dans un programme en spirale dépendent de la manière dont ces idées sont transformées en histoires ou en récits. Qu'est-ce qu'un récit ? Fort heureusement, nous sommes aidés par une dizaine d'années de recherches sur ce problème, et par une grande variété de sources, linguistiques, littéraires, psychologiques, philosophiques et mêmes mathématiques. [...] Un récit implique une séquence d'événements. C'est la séquence qui porte la signification. Comparons par exemple ces deux informations : " La Bourse s'effondre, le gouvernement démissionne " et " Le gouvernement démissionne, la Bourse s'effondre ". Mais toutes les séquences d'événements ne méritent pas d'être racontées. Le récit est un discours, et la première règle d'un discours est qu'il doit exister une raison qui le distingue du silence. Le récit est justifié ou garanti du fait qu'une séquence d'événements qu'il raconte est en rupture avec la canonicité : il raconte quelque chose d'inattendu, ou quelque chose dont l'auditeur a des raisons de douter. La « mission » du récit est de résoudre l'inattendu, d'apaiser le doute de l'auditeur ou, d'une certaine manière, de redresser ou d'expliquer le « déséquilibre » qui a porté l'histoire racontée au premier plan. Une histoire a de ce fait deux aspects : une séquence d'événements, et une évaluation implicite des événements racontés (Bruner, 1996, p.151-152).

En faisant référence à Bruner, Crahay (1999) souligne que

les récits permettent en outre de transcender la singularité des expériences individuelles. Ainsi, il semble que toutes les cultures se donnent une histoire de leurs origines ainsi que de leurs croyances fondatrices. Quant aux individus, ils aiment se raconter, moulant ainsi leurs expériences passées et présentes dans leur genre narratif. [...] Les récits répondent à une nécessité culturelle et psychologique. Ils sont le reflet des modes de vie propres à une époque, tout en anticipant le plus souvent sur leur transformation. [...] Donner du sens au monde est d'abord le fruit d'un traitement interprétatif; c'est seulement dans un second temps que le sujet s'efforce de se doter d'un cadre explicatif (Crahay, 1999, p.338).

Dans le PARF, certaines personnes affirment que décrire une expérience d'enseignement leur apparaît relativement facile *parce que cette expérience a déjà été vécue et a déjà été préparée*. Des faits *concrets et objectifs*, comme *un processus* ou *une procédure* sont relatés. En effet, la personne *est centrée sur les faits, car [elle] raconte quelque chose qui est arrivé*. Elle est *à l'aise affectivement*. La personne peut *[se] censurer [...et] omettre volontairement des détails*. Elle peut également *amener des anecdotes intéressantes, mais qui ne font pas généralement avancer la réflexion*. Dans le cas du récit d'anecdotes, le récit ne peut contribuer de façon significative à la réflexion et *risque de ne [rien] donner* au plan du changement de pratique. Ne pas se cantonner dans le récit anecdotique, implique de ne pas *seulement [...] se raconter*, ce qui demande une certaine dose de courage et représente un défi pour la personne accompagnée qui n'y est pas habituée. Dans les cas où *la personne est amenée à donner des justifications sur son action, la réflexion est plus profonde*. Les justifications apportées se fondent généralement sur un cadre conceptuel ; en ce sens *c'est facile de donner des raisons. Mais si on veut vraiment le faire dans un contexte de justification théorique, c'est autre chose*.

On pourrait croire que les personnes accompagnées sont le mieux placées pour rendre compte de leur pratique. Cependant, il n'est pas aisé de raconter de façon claire et précise une expérience vécue ou à vivre. D'abord, comme toute chose, c'est un apprentissage à faire, puis ces personnes ne sont pas nécessairement habituées à parler d'actions ou de gestes professionnels où elles en sont souvent les actrices principales. Question de pudeur, de crainte, d'être jugées par des collègues, toutes ces raisons sont bonnes ! Toutefois, au fur et à mesure que la confiance s'installe dans les groupes le partage d'expériences prend de plus en plus de place et devient davantage constructif dans le sens où les actes sont mis en mots ce qui permet de faire faire des prises de conscience à la personne qui décrit son expérience, mais aussi à celles qui l'écoutent. Le langage constitue ainsi un véhicule culturel, un outil qui permet de prendre une distance entre le faire et le dire. Il est redonné ainsi au langage toute sa place dans le processus de construction de connaissances. Pour ces raisons, le discours narratif du récit d'expériences vécues ou à vivre a été soutenu et encouragé dans le PARF.

Il peut être ajouté, comme Larouche (2004, p.20) le précise,

le mode narratif met à jour l'explicitation du savoir exercé en contexte. En racontant, [les personnes] se définissent un *territoire de pratique* et se donnent une identité professionnelle. Les récits relatant un événement survenu dans leur pratique visent l'interprétation du processus complexe de la résolution de problème qui conduit à la construction du savoir.

L'analyse de l'efficacité de son action en équipe de collègues *consiste à examiner ses actions (interventions, approches, stratégies, formations), ses compétences, habiletés, connaissances, attitudes, valeurs pour comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites et [pour] pouvoir se donner une représentation de sa pratique dans une visée de cohérence*. Cet exercice suppose une grande réflexion qui renvoie à ses motivations premières et aux fondements de ses actions et qui peut faire surgir des incohérences. De ce fait, l'analyse peut être difficile, car elle peut évoquer le spectre de l'échec ou conduire à un constat d'inefficacité. Cette pensée peut susciter une certaine insécurité, *[il est donc] difficile de se lancer là-dedans spontanément*. Pourtant, le fait de réfléchir collectivement en tenant compte de différents contextes, permet de faire un meilleur choix de tâches et de situations à faire vivre aux personnes accompagnées et d'enrichir sa culture. Le partage d'expériences et la réflexion collective favorise l'apprentissage et l'approfondissement des connaissances pratiques en enseignement. Ce partage *donne de belles pistes de solutions, [... de] liens avec le PFEQ*. Il est alors possible de *faire des transferts au niveau de l'équipe-école comme essayer de résoudre les problèmes*.

Dans les rencontres du PARF, les personnes accompagnées ont été invitées à réfléchir et à partager avec des collègues sur leurs pratiques ou sur des expériences vécues ou à vivre. Cette façon de faire favorise la réflexion sur des aspects de sa pratique et pour le groupe, cela permet de réfléchir, de questionner, de saisir les nuances, de s'exercer à la rétroaction, ce qui devient à la fois un élément de formation et permet de recueillir des traces intéressantes pour l'émergence d'une théorisation sur les pratiques et les changements en cours. Par cette façon de faire les personnes s'engagent activement dans un processus mutuel de construction de sens.

Énoncé :

Agir dans une perspective socioconstructiviste a une influence sur les réflexions des personnes accompagnées et la vision qu'elles peuvent avoir à propos de leur pratique. Cette influence se traduit particulièrement sur la façon d'entrevoir le travail avec les collègues qui devient un moment où les interactions prennent toute leur importance. C'est pourquoi, dans le PARF, il est souvent question d'une approche réflexive-interactive, de rétroactions réflexives-interactives, de pratique réflexive-interactive... L'expression « réflexive-interactive » revêt un caractère particulier, essentiel et donne du sens aux actions.

4.2. Favoriser la construction des apprentissages : « laisser flotter les morceaux de casse-tête »

À l'image du changement, la construction d'une vision collective exige beaucoup d'ouverture et une certaine tolérance à l'incertitude ainsi qu'à l'ambiguïté (Vaillancourt, 2006a,b). Elle se caractérise aussi une période d'instabilité, des moments de flottements, des tâtonnements où il y a une recherche de sens. « La connaissance est souvent construite en combinant et en recombinaut les concepts disponibles, ou en essayant de nouvelles relations conceptuelles » (Von Glasersfeld, 2004, p.311). Dans le PARF, on pourrait dire que l'idée de Von Glasersfeld est représentée par l'expression « laisser flotter les morceaux de casse-tête ». Ce travail d'appropriation du savoir et de construction de connaissances exige de faire de nombreux allers et retours entre la théorie et la pratique, ce qui peut mener à des moments de déséquilibres cognitifs et même affectifs chez les personnes accompagnées d'où l'expression, adoptée dans le projet : porter attention au fait de créer des « déséquilibres (au plan cognitif) sécurisants (au plan affectif) ».

Le PARF s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste pour aider le milieu scolaire à s'approprier le PFEQ et à le mettre en action. Pour y arriver, cela exige, de la part des personnes accompagnées, la construction de nouveaux concepts. Au début du projet, les personnes accompagnées avaient peu ou pas de connaissances construites de ce qu'est un accompagnement socioconstructiviste, sans compter que dans plusieurs milieux le changement à mettre en œuvre tardait à se faire. C'est ce qui est reflété dans les propos de personnes qui disent qu'*on a affaire à du nouveau vocabulaire qu'on n'est pas habitué d'utiliser dans notre langage quotidien. Il faut s'approprier ce langage.* En s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste, on ne s'attend pas à ce que toutes les personnes participant au projet comprennent et construisent de la même façon et au même moment de nouveaux concepts. Une approche nouvelle crée le besoin de faire référence à des concepts nouveaux auxquels on peut même donner de nouvelles appellations. Dans l'action, il devient donc important de prendre le temps de s'assurer que le langage utilisé soit relativement bien compris : *vous nous avez aidés au niveau du langage aussi. Un exemple, on disait l'acquisition des compétences alors qu'elles [...] se développent.* On comprend dans cette intervention l'importance du vocabulaire comme étant le reflet de l'appropriation des concepts. D'ailleurs, le lien avec l'accompagnement qui sera fait dans des interventions futures est présent dans l'affirmation : *si on fait une intervention [...], et qu'on n'a pas le langage approprié, on augmente le niveau de difficulté d'interprétation.* La construction de concepts et l'utilisation d'un langage approprié ne va pas de soi ; des personnes peuvent se sentir dépassés : *[c'est] trop dense pour moi, j'ai l'impression d'être à la traîne, mais il y a plusieurs mots et plusieurs concepts que je ne comprends pas ou encore, il s'agit de concepts pour lesquels nous avons peu d'images, de représentations, parfois, on doit tellement s'arrêter à*

ce que les mots signifient qu'on en oublie le sens de la phrase ou du discours. (Des énoncés comme ceux-ci sont plutôt associés au début du PARF).

Les personnes accompagnées se rendent compte que *plus [on avance], plus on maîtrise les concepts ; on est capable de les expliquer davantage, on se sent plus à l'aise puis même dans les préparations de formation, préparations de rencontres, on est [davantage] capable d'intégrer*; ce qui peut signifier que ces personnes peuvent utiliser de nouveaux concepts lors des interventions dans leur milieu ou peuvent mettre ces concepts en relation avec des éléments du renouveau pédagogique. Un concept se construit difficilement de façon isolée ; les personnes accompagnées ont rapidement saisi qu'il était nécessaire d'établir des liens entre les concepts, car *au début, on a parlé de compétences transversales, [de] notions de compétences, [du développement de] compétences, après, on est tombé dans la pratique réflexive, on a parlé de métacognition. Là on vient de parler de leadership d'accompagnement. Il y a plein de liens qui se font entre tout ça [donc] le casse-tête commence à se placer.* Les liens qui sont tissés sont souvent le résultat d'une construction collective (coconstruction) : *c'est le travail qu'on a fait dans chacune des équipes à partir du triangle évaluation, jugement professionnel et travail en équipe-cycle. Je trouve que cela nous a permis d'aller beaucoup plus loin individuellement et en équipe sur chacun de ces aspects-là et, particulièrement, sur les liens entre chacun.* Par exemple, *ce matin, [...] j'avais beaucoup de [difficulté] à cerner les différents liens qu'il pouvait y avoir avec l'évaluation et le jugement professionnel. Et là, je n'en reviens pas de ce qu'on est parvenu à faire! J'ai regardé nos productions et j'ai pu constater qu'on avait vraiment cheminé dans notre équipe.* On peut dire ici que le « casse-tête » ou une partie de celui-ci commence à prendre forme.

Par rapport à cette coconstruction, certaines personnes peuvent ressentir de l'insécurité dans la façon de procéder : *j'ai plus de difficulté avec la coconstruction...j'aime que les choses soient campées.* Les mots utilisés par les personnes accompagnatrices comme « *laisser flotter, laisser les pièces du casse-tête se placer peu à peu* », expriment l'insécurité qui précède l'élaboration d'une construction viable, pouvant être confrontée dans être trop ébranlée, à propos de l'accompagnement du travail en équipe-cycle, de l'évaluation de compétences ou de la préparation de situations d'apprentissage et d'évaluation cohérentes avec le PFEQ, par exemple.

Énoncé :

L'expression « laisser flotter les morceaux de casse-tête » a été utilisé dans le PARF pour signifier que chaque personne a déjà en tête des connaissances, habiletés, attitudes, voire des compétences ; ce sont les morceaux de casse-tête. C'est dans l'action que ces « morceaux de casse-tête » se placent à partir des discussions, mais cela exige l'acceptation de moments de flottement qui favorisent la construction de nouvelles connaissances ou compétences. Dans le PARF, les personnes accompagnées ont cheminé dans l'appropriation de leurs connaissances ce qui favorise l'enrichissement culturel nécessaire à l'accompagnement d'un changement. La création de conflits sociocognitifs suscite des réflexions et est inévitable dans un processus de changement.

4.3. Aspects théoriques alimentés par des lectures

Les personnes accompagnées disent qu'elles ont développé des habiletés pour poursuivre la construction de concepts en dehors du cadre immédiat du projet : *je suis plus capable d'entrevoir la suite au niveau des réseaux de concepts. J'ai cependant besoin en ce moment d'aller replacer beaucoup de morceaux de casse-tête et de faire de nouveaux liens entre ces morceaux pour*

mieux replacer certaines choses importantes. Cela montre qu'une personne peut non seulement voir où elle s'en va, mais qu'elle a aussi intégré des moyens pour y arriver. Un moyen privilégié nommé par les participants et participantes semble être la lecture ; par exemple; *on sent un intérêt de plus en plus marqué pour la théorie. Des lectures, des auteurs nous sont demandés.* Cela signifie de *pousser davantage la réflexion par [des] lectures pour ensuite être en mesure de mieux accompagner les enseignants dans le changement proposé par la réforme.* Dans le même sens : *je vais poursuivre dans mes lectures afin d'être plus à l'aise la prochaine fois [et] d'aller plus loin dans mes lectures.* Des personnes reconnaissent la lecture comme un moyen privilégié mais sont en même temps déchirées entre leur besoin de plus en plus grandissant de nourrir leurs idées et d'enrichir leur culture et les demandes toujours pressantes et le temps qui manque : *donner des références de recherche plus condensées pour appuyer nos dires ou nos formations, car [nous n'avons] pas tous le temps de lire les manuels et ouvrages proposés, mais [nous souhaitons] quand même nous alimenter en parallèle avec le programme de formation.* Toutefois, cela semble pouvoir se concrétiser *en me permettant d'explorer différents documents inédits et d'accéder à de l'information recherchée, le PARF a contribué à élargir ma culture pédagogique en plus de soutenir une meilleure compréhension et appropriation des concepts et fondements qui sous-tendent la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ.* Ainsi, *je me sens davantage compétente en tant qu'enseignante et je me sens confiante quant à ma capacité de réinvestir mes apprentissages dans le milieu ou encore dans ma formation.*

La participation au projet a permis à certaines personnes de prendre conscience que le besoin de construire leurs connaissances n'a pas de limite ; c'est un processus qui se poursuit tout au long de la vie personnelle et professionnelle; ce qui correspond à la partie active de la culture. Des personnes développent une attitude de curiosité. En effet, *il faut encore que je réfléchisse, [...] ou ça suscite encore un questionnement chez moi et ça y est, on repart. Ça clarifie beaucoup de choses mais je suis en train de m'apercevoir qu'au jour le jour, dans mon quotidien, aussitôt que je lis quelque chose avec des gens ou que je lis autre chose et que je fais des liens, [...] je suis encore obligée d'éclaircir le tout, donc de trier, de faire le ménage, de faire le détour qui est correct, d'aller voir les bonnes affaires au bon endroit. Je suis en train de m'apercevoir que je n'aurai jamais fini de clarifier mes concepts.* Cela suppose qu'il n'y aura probablement jamais de réponse définitive à une question.

La façon dont certaines personnes abordent la lecture permet de penser de façon plus autonome comme : *parfois, certaines conceptions sont véhiculées par des livres. Les personnes vont acheter ces livres et ils achètent la méthode en même temps. [Dans le projet], il y a d'autres perspectives qui sont mises de l'avant ; cela semble faire référence à la réflexion sur différentes façons de penser, à la théorie qui peut émerger des discussions ou qui peut être synthétisée et ramenée lors d'une rencontre ultérieure.* La lecture, perçue anciennement comme source principale et but principal de la culture générale, reste un moyen très riche d'approfondir ses constructions culturelles. On peut lire sur les disciplines que l'on enseigne, sur leur histoire, sur leur didactique, sur la pédagogie. On peut lire des livres ou des revues ou consulter des sites Internet. Il s'agit d'exercer un jugement critique pour reconnaître la pertinence de sources qui peuvent être utilisables selon le vocabulaire et la forme adaptés aux circonstances et aux personnes accompagnées. Ces diverses activités contribuent à développer la culture pédagogique et professionnelle d'une personne.

Énoncé :

Pour favoriser un enrichissement culturel et ainsi contribuer à la culture pédagogique et professionnelle, il semble que la lecture de livres, articles, documents... associés au domaine visé par le changement est essentielle pour que les personnes accompagnatrices contribuent à faire connaître le changement, mais aussi à le faire comprendre. Il semble que le temps manque pour lire. Comment y remédier ?

4.4 Utiliser l'écriture pour enrichir sa culture

Accompagner exige de garder des traces (Lafortune, 2008b). Garder des traces peut aider à reconnaître le cheminement professionnel réalisé, mais aussi à se rendre compte des apprentissages réalisés qui contribuent à l'enrichissement culturel. En ce sens, des personnes accompagnées soulignent le besoin d'écrire pour les aider à faire des liens entre les concepts : *J'ai besoin d'aller asseoir ce qui se fait et ce qui se passe. Cependant, des fois, j'ai l'impression que cela tourne en rond. Quand cela se produit, je décroche. Quand vous m'arrivez avec une activité pour écrire et replacer tout cela, là, vous me gagnez.*

L'écriture réflexive se distingue de l'écriture narrative où il est question de raconter une histoire, de faire part d'une anecdote, de communiquer des faits d'histoires, d'expériences, de pratiques, de préciser des aspects contextuels, émotifs, etc. Une écriture réflexive émerge d'un agir contextualisé potentiellement transposable. Cette écriture réflexive peut être comprise comme source de construction de connaissances et source de formation. Elle a un effet structurant sur la personne qui prend le temps de s'arrêter pour réfléchir sur ses actions et celles qu'elles projettent de mettre en œuvre, sur les effets anticipés et observés de ses gestes professionnels, sur la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences, en d'autres mots, sur l'ensemble de ses potentialités qui prennent appui sur sa culture et se construisent avec celles des autres. La personne qui exerce une écriture réflexive et professionnalisante entre dans une démarche où à la fois, elle construit ses connaissances, se forme et pose des gestes professionnels. En effet, elle théorise sa pratique et met en pratique sa théorie.

Pour plusieurs personnes le fait de prendre le temps de mettre par écrit leurs réflexions et leurs idées les conduit à prendre davantage conscience des progrès effectués. *Les traces permettent de faire des prises de conscience des apprentissages que l'on fait.* Grâce aux efforts déployés pour décrire sa démarche, la prise de conscience de la personne est explicite et claire. *Il y a des concepts qui sont plus précis et parce qu'on les a reformulés personnellement pour les écrire et on a la possibilité de revenir à nos notes personnelles.* En se faisant une représentation écrite des processus cognitifs mis en œuvre, cela devient *un moyen d'augmenter le niveau de conscience, d'engagement dans l'action. [...] C'est comme un portrait de notre organisation intellectuelle pour mieux planifier nos actions.*

Le contexte du changement prescrit et orienté en éducation amène la construction de nouveaux concepts. Dans une perspective socioconstructiviste, cette construction suppose la création d'un nouveau « casse-tête » mental. Il s'agit donc de construire des « morceaux de casse-tête » ce qui représente les concepts; que ces « morceaux » ont à être mis en relation et que l'accompagnement aide à faire les liens pour éventuellement être capable de les faire soi-même.

« Laisser flotter les morceaux de casse-tête » crée une insécurité nécessaire pour cheminer vers un changement. Cela suppose des interactions professionnelles où se fera un travail de réflexion, de partage, de confrontation d'idées et de création collective ce qui favorisera l'émergence de nouveaux concepts. La connaissance et la création de nouveaux concepts sont nécessaires pour la mise en œuvre d'un renouveau pédagogique, cette situation crée parfois certaines insécurités chez les personnes. Dans le projet, l'expression « laisser flotter les morceaux de casse-tête » a été largement utilisée et fait partie du vocabulaire des personnes accompagnées dans les régions. Mais même si on peut penser que ce flottement est nécessaire, il peut être difficile pour certaines personnes de vivre dans l'ambiguïté, voire parfois presque impossible à supporter. Cette façon de concevoir l'apprentissage n'est pas habituelle pour plusieurs même si pour d'autres l'apprentissage ne peut se faire autrement tout en gardant à l'esprit que le contexte de changement qui se vit présentement l'exige.

Dans les propos des personnes, on perçoit un intérêt pour des aspects théoriques apportés au cours des rencontres du PARF et alimentés par des lectures. Il y a aussi des remarques quant à la façon d'utiliser le contenu de certains ouvrages de façon plus critique, moins comme si une recette était fournie. Le projet favorise la prise de conscience de l'importance de certains aspects théoriques liés à la pratique. En plus de la lecture, la mise en œuvre d'un changement est favorisée par la mise en place de moments qui suscitent une écriture réflexive, une écriture qui mène à la professionnalisation.

Énoncé :

Un processus de coconstruction menant à de nouveaux apprentissages peut être activé lorsque dans un accompagnement, des interactions professionnelles sont facilitées et qu'elles engendrent, par exemple, des échanges, des partages, des discussions, des confrontations d'idées, des déséquilibres cognitifs et l'émergence des représentations. Dans un processus d'accompagnement, aborder des concepts dans une perspective de construction de connaissances et de développement de compétences ; cela signifie de permettre aux personnes accompagnées de les construire, de les expérimenter et de les aborder collectivement au lieu de les recevoir dans un mode de transmission. Cela contribue à la compréhension de ces éléments, favorise leur validation et facilite leur transposition dans la pratique. La construction de connaissances dans une perspective d'enrichissement culturel est un processus continu qui peut être facilité de manière autonome par l'utilisation de moyens tels que la lecture et l'écriture, ce qui exige curiosité, ouverture d'esprit et acceptation que la construction de connaissances et le développement de compétences sont des processus qui prennent du temps et qui évoluent tout au long de la vie professionnelle.

Questions de réflexion

- **En ce qui a trait à la construction des connaissances, comment amener les milieux scolaires à accepter un certain flottement ; une certaine ambiguïté pendant un certain temps ?**
- **En quoi « prendre le temps » de « laisser flotter les morceaux de casse-tête » est-il favorable à un enrichissement culturel ?**
- **En quoi des lectures choisies peuvent-elles contribuer à développer une culture pédagogique, une culture professionnelle ?**
- **Comment peut-on favoriser un échange de points de vue qui vise la recherche de solutions qui ne sont pas des « recettes » ou des méthodes toutes faites ?**
- **Comment faire en sorte que la lecture de documents professionnels soit perçue comme un enrichissement et qu'il soit possible de trouver du temps pour le faire ?**
- **Comment faire en sorte que l'écriture réflexive soit perçue comme une aide au développement professionnel ?**

5. Compréhension des concepts liés aux fondements du changement

Dans les résultats associés au PARF, plusieurs portaient sur la compréhension de concepts associés aux fondements du changement. Ici, il n'est pas question de faire un rapport détaillé des concepts qui ont été construits et de l'explication de cette construction (une autre publication le fera), mais plutôt d'apporter des éléments de réflexion associés à la construction de concepts associés aux fondements d'un changement

Dans la mise en œuvre du nouveau pédagogique et du PFEQ, le concept « socioconstructivisme » s'est avéré difficile à bien saisir et à bien utiliser. Pour certaines personnes la compréhension de ce concept va à l'encontre de conceptions de l'apprentissage ou de certaines pratiques axées sur la transmission de connaissances. De plus, on peut pressentir une conception du socioconstructivisme plutôt axée sur la pratique que provenant d'une théorie de l'apprentissage. Il est vrai que cette théorie de l'apprentissage peut être mise en action par certaines approches particulières, mais c'est avant tout une théorie où l'on considère que les personnes structurent leurs connaissances en interaction avec d'autres quelque soit le moyen utilisé. Même dans une présentation théorique, il y a construction de connaissances de la part des personnes apprenantes ou accompagnées, même si elles sont passives. Une approche plus réflexive-interactive a l'avantage de susciter des conflits sociocognitifs qui favorisent des constructions viables dans le temps.

Énoncé :

Accompagner dans une perspective socioconstructiviste est essentiel pour aider à la compréhension de cette théorie de l'apprentissage. Cependant, cela n'est pas suffisant pour comprendre cette perspective. Être confronté aux dimensions théoriques du socioconstructivisme est essentiel à la compréhension du socioconstructivisme particulièrement pour des personnes qui ont à mettre en œuvre un changement basé sur cette théorie de l'apprentissage.

Le socioconstructivisme est l'objet de plusieurs interprétations depuis le début de la mise en œuvre du nouveau pédagogique. Comme cette théorie de l'apprentissage suppose que les personnes apprenantes structurent leurs connaissances en action et en interaction avec les autres, certaines personnes ont interprété cette théorie comme le fait que les approches pédagogiques devaient laisser les élèves construire leurs connaissances, sans une véritable intervention de la part de la personne enseignante ou intervenante. Ce peut être une interprétation de cette théorie de l'apprentissage, mais ce n'est pas celle véhiculée dans le PARF. Considérant cette théorie de l'apprentissage, on peut penser qu'une transmission de connaissances n'est pas possible surtout si on considère que les personnes qui « reçoivent » ces connaissances en font leur propre interprétation en fonction de leurs expériences antérieures, leurs prédispositions intérieures et le contexte de cet apprentissage. Cependant, malgré cette situation, le rôle de la personne accompagnatrice est primordial, car il permet à la personne accompagnée de se poser des questions à propos de ses propres connaissances, de ses constructions et représentations. En groupe, ces interactions peuvent mener à des constructions semblables et à tout le moins, à la connaissance des différentes représentations pour favoriser un accompagnement en fonction de ce qui est perçu chez les personnes apprenantes et accompagnées. Dans le PARF, dans ce que les personnes accompagnées ont souligné, on perçoit une certaine compréhension de ce qu'est le

socioconstructivisme tout en sachant qu'un cheminement reste à faire pour passer à des actions qui vont dans le sens de l'application de cette théorie de l'apprentissage dans ses propres actions.

Énoncé

Le socioconstructivisme comme théorie de l'apprentissage et la « traduction » qui en est faite dans l'action supposent des discussions en équipes de collègues pour éviter que le socioconstructivisme soit considéré comme un « laisser-aller » à apprendre de n'importe quelle façon, avec n'importe quelle interprétation, dans n'importe quel sens. Intervenir dans une perspective socioconstructiviste suppose la création de moments d'interaction pour confronter des conceptions et représentations, pour ajuster des connaissances, pour favoriser des mises en relation et finalement, pour favoriser le développement de compétences. Les autres personnes jouent alors un rôle primordial dans de nouveaux apprentissages pour susciter des remises en question, des questionnements et des ajustements.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on discuter avec des collègues des différentes interprétations du socioconstructivisme comme théorie de l'apprentissage dans des actions d'accompagnement ?**
- **Comment le socioconstructivisme est-il interprété par les personnes accompagnées ?**
- **Que faudrait-il mettre en place afin de réfléchir et mieux saisir les idées qui sous-tendent cette théorie ?**

6. Compréhension des concepts liés à l'accompagnement d'un changement

Comme ce fut le cas pour la compréhension des concepts associés aux fondements du changement, la compréhension de concepts associée à l'accompagnement du changement est abordée de la même façon. Il n'est donc pas question de faire un rapport détaillé des compréhensions construites associées à l'accompagnement (une autre publication le fera), mais plutôt d'apporter des éléments de réflexion associés à la construction de l'accompagnement d'un changement.

Les personnes participantes au PARF ont apprivoisé, construit et approfondi plusieurs concepts reliés à l'accompagnement, au renouveau pédagogique ou au changement qui se vit actuellement en éducation. C'est dans ce sens que les personnes expriment qu'elles ont développé une culture liée à l'accompagnement qu'elles ont pu mettre en œuvre dans leur milieu respectif.

Énoncé

L'appropriation de l'accompagnement exige du temps. Même si des personnes accompagnatrices arrivent dans un projet en ayant en tête une conception de l'accompagnement, elle peut être passablement remise en question lorsqu'il s'agit d'accompagner un changement orienté, prescrit.

C'est en cours de projet que le concept de leadership s'est imposé de lui-même puisqu'il est difficile de penser à mettre en œuvre un changement sans penser qu'il sera nécessaire de développer et d'exercer un leadership. Mais de quel leadership s'agit-il ? L'explication du type de leadership développé exercé dans le cadre du PARF est précisée dans la définition du leadership d'accompagnement qui a émergé du projet.

Définition

Le leadership d'accompagnement est un processus d'influence des pratiques professionnelles dans le sens des orientations à donner au changement. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et en interaction avec les personnels visés par le changement. Ce type de leadership suscite des prises de conscience menant à des actions qui sont élaborées, réalisées, analysées, évaluées, ajustées, réinvesties dans une perspective de collaboration professionnelle. Ce processus s'inscrit dans une pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement de son modèle de pratiques et de ses compétences professionnelles pour l'accompagnement (pour des explications, voir Lafortune, 2008a, b, c).

Les concepts de leadership et d'accompagnement ont été associés pour montrer que le processus d'influence, qui mène à un changement des pratiques professionnelles et pédagogiques, exige la mise en place d'une démarche de réflexion individuelle et collective. Cet aspect collectif de la réflexion suppose des interactions qui peuvent mener à des remises en question, des confrontations, des conflits sociocognitifs ce qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste.

Énoncé

L'accompagnement d'un changement vers un nouveau pédagogique exige l'exercice et le développement d'un leadership. Comme il s'agit d'un changement associé au développement des compétences des élèves, c'est d'abord d'un leadership pédagogique qu'il s'agit, d'un processus d'influence sur les pratiques pédagogiques adoptée en classe. Cependant, la mise en œuvre d'un changement majeur et orienté, le cheminement du PARF a montré qu'au-delà d'un leadership pédagogique, c'est un leadership d'accompagnement qui s'avère nécessaire.

Liée au processus d'accompagnement, la métacognition a été un concept abordé dans presque tous les groupes accompagnés. Comme le concept de métacognition, celui de pratique réflexive a également été abordé dans presque tous les groupes. Cela n'était pas vraiment prévu au départ. En cours de projet, cela a fait en sorte qu'après des personnes accompagnées, le PARF a favorisé une pratique réflexive. En ce sens, elle suscite un regard critique, des remises en question, des interactions, des gestes professionnels cohérents avec le nouveau pédagogique et une analyse de ces gestes.

Énoncé

Au cours du PARF, les concepts de métacognition et de pratique réflexive ont pris une importance particulière autant pour comprendre les processus d'apprentissage que pour réfléchir sur les pratiques et les analyser.

La réflexion au regard de la mise en œuvre du PFEQ et du nouveau pédagogique fait prendre conscience toute l'importance et la pertinence du travail en équipe de collègues. Travailler en équipe de collègues favorise les interactions, suscite des réflexions, invite à réaliser des mises à l'essai collectives, offre des lieux d'échanges pour des rétroactions et des analyses de pratiques et d'expériences. À ce sujet, *les personnes doivent apprendre à travailler ensemble avec un nouveau vocabulaire. Elles doivent également apprendre à se respecter et voir dans les autres un [allié] plutôt qu'un compétiteur.* Travailler avec une équipe-cycle, une équipe-école ou avec des enseignants et enseignantes individuellement suppose apprendre à les connaître. L'instrument qui a été privilégié dans le projet a été l'entretien d'accompagnement.

Énoncé

Favoriser le travail en équipe de collègue semble essentiel. Mais ce travail en équipe exige de travailler sur des objets associés au renouveau. L'enrichissement culturel aide les personnes accompagnatrices à faire des liens entre divers concepts afin que le travail en équipe prenne du sens. Par exemple, aborder l'évaluation en lien avec le jugement professionnel tout en considérant la nécessité du travail en équipe de collègues. Ce sont trois concepts qui ont été maintes fois mis en relation dans le PARF.

Les propos sur l'évaluation et le rôle du jugement professionnel laissent penser que la réflexion sur le jugement professionnel est nouvelle même si des jugements de nature professionnelle ont toujours été posés en éducation. De plus, dans la perspective de l'exercice et du développement du jugement professionnel pour plus de rigueur et d'équité, il semble que la contribution des collègues soit importante. Cette constatation aussi semble nouvelle. Ces remarques à propos du jugement professionnel ont émergé du projet dans le cadre des débats à propos de l'évaluation, de l'utilisation de notes ou de cotes, mais aussi dans l'idée que l'évaluation n'est pas précisément une sanction, mais surtout une façon d'aider à l'apprentissage.

Le rôle du jugement professionnel tant dans l'évaluation des élèves, que dans plusieurs situations de prises de décision est important. L'exercice et le développement du jugement professionnel est à réfléchir en équipes de collègues, où chacun y contribuera en puisant dans sa culture professionnelle, afin de l'exercer lors des décisions évaluatives et pédagogiques dans l'intention de soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

Énoncé

L'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation exige une certaine tolérance à l'ambiguïté et à l'incertitude. Cet accompagnement vise une autonomie de pensée qui se traduit par une autonomie professionnelle. Un tel accompagnement suppose une connaissance de la métacognition et de la pratique réflexive à mettre en action avec les personnes accompagnées. C'est un accompagnement qui sous-tend la prise en compte de la dimension affective et un travail en collégialité qui peut se transformer, avec le temps, en collaboration professionnelle. Cette collaboration professionnelle suppose une coordination d'efforts collectifs, des discussions qui mènent à des prises de décisions collectives et à des interventions concertées. Ces interventions sont analysées et régulées collégalement. Cela mène à une responsabilité partagée de l'accompagnement de collègues jusqu'au développement de compétences chez les élèves.

Questions de réflexion

- **En quoi le processus d'accompagnement d'un changement exige-t-il une tolérance à l'ambiguïté et à l'incertitude ?**
- **Comment la métacognition et la pratique réflexive s'inscrivent-elles dans l'accompagnement de la mise en œuvre du PFEQ ?**
- **En quoi le travail en équipe de collègues (ou la collaboration professionnelle) peut-il favoriser un cheminement vers l'autonomie professionnelle ?**
- **En quoi l'exercice d'un jugement professionnel exige-t-il de faire référence à une culture pédagogique « solide » ?**
- **En quoi les croyances et les pratiques pédagogiques peuvent-elles influencer l'exercice du jugement professionnel ?**
- **Qu'est-ce qui, dans le travail en équipe de collègues, favorise un cheminement vers un enrichissement culturel ?**

7. Théorie et pratique : un équilibre à atteindre

Dans le cadre de la mise en œuvre d'un changement, les personnes accompagnées veulent souvent avoir des moyens précis, concrets ou même des procédures à réaliser pour appliquer le changement ou les moyens dans leur pratique. Il est parfois difficile de cerner ce que les gens entendent par les vocables « concret » ou « pratiques », car à l'intérieur d'une même rencontre où des éléments conceptuel et pratique sont abordés, certaines personnes accompagnées peuvent qualifier les idées apportées de concrètes alors que d'autres diront qu'elles sont conceptuelles ou théoriques. Cependant, si on essaie de leur faire clarifier ce qu'elles entendent par « moyens précis ou concrets ou procédures », il semble que les sens donnés à ces expressions diffèrent d'une personne à l'autre. Dans le cadre du PARF, l'expression « on veut du concret » a souvent été soulevée au début des discussions. Il semble que le sens donné à une *proposition pédagogique concrète* soit différent pour presque chacune des personnes accompagnées. Au cours d'une rencontre du PARF, lors d'un retour à la fin d'un bloc de deux jours, plusieurs personnes ont relevé l'aspect pratique de ce qui avait été présenté en donnant des commentaires comme : *J'ai grandement apprécié parce que c'était pratique et que je peux facilement utiliser ce qui a été présenté.* Ce qui avait été présenté paraissait assez conceptuel, ce qui a mené à demander : « comment se fait-il que ce qui est pensé comme étant conceptuel et théorique est perçu comme étant pratique ? ». La question a été retournée au groupe. Les échanges qui ont suivi ont été assez éclairants. Selon les personnes accompagnées, le contenu était concret lorsqu'elles pouvaient voir comment transposer à leur pratique ce qui était présenté. Deux éléments de la formation peuvent par ailleurs expliquer cette perception : 1) les personnes accompagnées avaient les préalables pour une telle formation et étaient prêtes à une réflexion conceptuelle et 2) les exemples apportés étaient nombreux et ils permettaient de faire des liens entre la théorie et la pratique.

L'établissement d'un dialogue entre la théorie et la pratique favorise l'émergence d'éléments de théorisation chez les personnes accompagnées. Il permet d'enrichir et de soutenir les pratiques en offrant des assises théoriques à l'action pédagogique. La théorie et la pratique entretiennent un rapport de réciprocité, car la théorie s'enrichit également de la pratique. Dans le cadre de l'accompagnement tel que conçu dans le PARF, la théorie et la pratique sont complémentaires et pour maintenir un équilibre entre les deux, des liens constants sont tissés ce qui permet d'enrichir la culture professionnelle des personnes. *Pour faire des liens entre la théorie et la pratique, [une personne accompagnatrice] est appelée à mettre le groupe en action afin que les membres du groupe transposent le contenu théorique à des situations concrètes. Une personne accompagnatrice aime [davantage] être dans l'action que dans les concepts, [lorsqu'elle met en] pratique ces concepts, [elle] apprend [plus] facilement.*

Le volet recherche du PARF contribue à la clarification ainsi qu'à la définition de concepts. Ces concepts sont parfois familiers alors que d'autres le sont moins, car ils sont associés à l'accompagnement du renouveau pédagogique ainsi qu'à la mise en œuvre du PFEQ. En confrontant les représentations qu'elles ont à propos de certains concepts, les personnes accompagnées sont amenées à les préciser davantage. En discutant des concepts associés au renouveau pédagogique, elles en viennent parfois à reconsidérer les représentations qu'elles en ont, car celles-ci peuvent être remises en question lorsqu'elles sont confrontées à celles de leurs collègues ou avec celles des personnes accompagnatrices. Les représentations peuvent aussi être

confrontées avec celles de différents auteurs et auteures en éducation ou encore avec d'autres qui appartiennent à d'autres champs d'expertise. L'accompagnement, le concept de compétence, les compétences et le développement de compétences, l'évaluation des compétences, la pratique réflexive, la métacognition, le leadership pédagogique et d'accompagnement, le travail en équipe-cycle et de collègues, le socioconstructivisme, la dimension affective dans l'accompagnement, le jugement professionnel, l'engagement, le questionnement, la rétroaction, la synthèse sont quelques exemples de concepts abordés dans le PARF.

Pour accompagner une personne enseignante, la culture pédagogique de celle-ci, ses savoirs théoriques ainsi que ses savoirs d'expériences sont à prendre en compte. *Nous sommes en présence de deux processus. Le premier, c'est le théoricien qui prend de l'expérience en classe et qui confrontera sa théorie avec son expérience. Le deuxième, c'est le praticien qui confronte sa pratique avec la théorie. Les deux processus sont incontournables. Dans une démarche d'accompagnement, la personne accompagnatrice [a avantage à] être passablement informée sur la théorie et la pratique pour pouvoir accompagner ses deux groupes avec leurs expériences et connaissances complètement différentes.*

Une pierre d'achoppement qu'on rencontre souvent lors des rencontres est cette difficulté, d'entretenir des liens entre la pratique et la théorie. Pour certaines personnes, c'est trop théorique, pour d'autres, cela manque de bases théoriques. Les personnes accompagnées ont eu beaucoup à dire à ce sujet. Par exemple, une personne qui *s'aperçoit que les enseignants demandent des choses concrètes alors que les concepts ne sont pas encore suffisamment compris* illustre l'idée que ce qui est appelé « la pratique » n'aurait pas vraiment besoin d'une compréhension de ce qui sous-tend cette pratique. Une autre façon d'éviter la théorie consiste à dire : *Je ne suis pas capable d'écouter quelque chose si je ne vois pas le but pratique. Je la rejette, c'est automatique. Si je commence un cours et que tout est théorique, je décroche. À ces propos, on peut ajouter que si je ne reviens pas avec quelque chose que je peux appliquer d'utile, sur le terrain, à quelque part [je vais arrêter de participer] parce que j'ai trop de besoins à combler.* En adoptant une posture socioconstructiviste, on espérait permettre aux participants et participantes de faire des liens entre théorie et pratique. Cela se traduit par des propos comme : *je me rappelle les premières formations et comment on trouvait que c'était théorique.* Cependant, il semble que la théorie permet d'*en arriver à une compréhension et une vue systémique [et] d'être capable de faire des liens* ce qui aide à mieux réfléchir pour choisir les actions pertinentes. Il semble donc nécessaire d'atteindre un certain équilibre entre théorie et pratique : *hier, pour moi personnellement, c'était plus théorique. On était beaucoup plus dans les concepts.* Plusieurs en viennent à apprécier l'ouverture théorique qu'on leur propose, en effet, *cela vient mettre des mots sur des expériences vécues et ce qui m'a frappé beaucoup c'est le sens à donner aux mots et l'importance d'associer les pratiques pédagogiques aux concepts.* On apprécie la facilité à *transposer nos apprentissages à notre pratique. C'est concret et transférable!* Après des moments difficiles, *je voyais que je pourrais réinvestir cela en classe, cette façon d'animer à faire en classe. Puis cela nous permet aussi d'être de meilleurs accompagnateurs et accompagnatrices.* Il reste toutefois des personnes qui veulent du *pratico-pratique* et qui ont de la difficulté avec des moments où la partie conceptuelle prend plus de place.

Énoncé

Une formation-accompagnement peut paraître pratique et concrète pour certaines personnes et théorique et conceptuelle pour d'autres. Une formation, une activité, une tâche ou situation d'apprentissage ou d'accompagnement ne sont donc pas pratiques, concrètes, théoriques ou conceptuelles en soi ; cela dépend de la façon de les présenter, du moment où elles sont utilisées et du groupe qui y participe. Cependant, des éléments semblent essentiels : intégrer théorie et pratique le plus possible, apporter des exemples d'application, fournir des moments pour penser à des applications possibles et fournir un modelage aux personnes accompagnées. Allier théorie et pratique est un moyen privilégié de contribuer à l'enrichissement culturel des personnes accompagnées.

Questions de réflexion

- **Que veut dire une formation théorique et conceptuelle par rapport à une formation pratique et concrète ?**
- **En quoi des éléments conceptuels peuvent-ils conforter certaines intuitions pédagogiques ou professionnelles ?**
- **Qu'est-ce qui permet de faire en sorte que les personnes accompagnées ne se sentent pas trop en déséquilibre cognitif lorsque des aspects conceptuels sont abordés ?**
- **Comment peut-on adapter ou transposer des éléments de formation qu'ils soient théoriques ou pratiques, conceptuels ou concrets ?**
- **Comment peut-on modeler (fournir un exemple en action) lors d'une rencontre de formation ou dans une démarche d'accompagnement ? Qu'est-ce que cela veut dire ? Comment peut-on préparer une rencontre pour en tenir compte ?**

8. Transposition de la théorie à la pratique : un passage à l'action

Dans la mise en œuvre du nouveau pédagogique et du PFEQ, le passage à l'action est une étape charnière, qui oblige les personnes à faire des ajustements à leur modèle d'intervention. Lorsqu'il se réalise, le passage à l'action passe par l'adaptation d'actions ou de gestes professionnels pour graduellement progresser vers une transposition de la démarche d'accompagnement, des outils ou du matériel à différents contextes d'accompagnement. Les actions et gestes mis de l'avant lors de ce passage à l'action sont autant d'indices qui soulignent le développement ou l'enrichissement d'une culture liée au milieu professionnel. Dans le cadre du PARF, il est considéré que le passage à l'action est essentiel pour s'assurer de la mise en place de pratiques associées aux fondements du changement prescrit.

Dans le PARF, le passage à l'action suppose l'élaboration de projets d'action pour la mise en œuvre du PFEQ. Ces projets d'action supposent une démarche où l'on retrouve des aspects tels que 1) un projet pensé collectivement, 2) une mise en commun des compétences qui sous-tend une prise en compte des croyances et pratiques ainsi que des remises en question vers un changement, 3) une structure, 4) un passage à l'action, 5) une continuité, c'est-à-dire un étalement dans le temps, 6) un suivi, 7) une analyse, 8) des ajustements et 9) des traces à garder (Lafortune, 2008a,b).

Voici des propos qui illustrent le cheminement de plusieurs personnes accompagnées vers un passage à l'action. Ces propos peuvent se regrouper ainsi : ceux liés à la construction de connaissances et au développement d'habiletés ainsi que ceux liés au soutien au développement d'attitudes.

1) Construction de connaissances et développement d'habiletés

La mise en place de nouvelles façons de faire dans son milieu en disant s'exprime ainsi : *nous allons faire une réunion sur l'adoption d'un nouveau bulletin (projet). Ce sera l'occasion de discuter avec eux sur l'évaluation.* C'est une façon d'envisager de réinvestir dans son milieu une façon de faire vécue dans le PARF, car au lieu de se limiter à adopter un nouveau bulletin, des discussions sur l'évaluation sont prévues. Un autre réinvestissement consiste à *faire vivre au reste du milieu un accompagnement dont le leadership est partagé.* Plusieurs personnes s'expriment dans le même sens, dans cette volonté de passer à l'action dans la mesure de leurs moyens : *[je veux] préparer et animer la journée pédagogique du 16 février dans une démarche socioconstructiviste.* Ou encore, *je veux aider mon milieu à développer une perspective plus globale et mieux intégrée de l'esprit de la réforme (travail en équipe-cycle, macro-planification).* La volonté est encore présente dans des propos comme : *organiser une activité d'accompagnement et de formation portant sur les assises conceptuelles de la réforme afin de développer une culture de rigueur intellectuelle.* Les intérêts diffèrent mais sont tous complémentaires au développement d'une cohérence dans les gestes à poser face au changement à vivre :

- *J'aimerais qu'on regarde davantage l'impact du travail en équipe-cycle dans l'évaluation et le jugement professionnel.*
- *Lors des rencontres, organiser un temps où les participants vont faire des liens. Connaissances antérieures, prises de conscience pour aller plus loin. Avoir en tête le processus d'accompagnement.*
- *Accompagner les enseignants dans une organisation pédagogique des cycles d'apprentissage [et] dans l'appropriation des trois premiers chapitres du programme de formation.*

Pour d'autres se donner une vision partagée au regard du PFEQ est essentielle : *accompagner en aidant les personnes à se donner une vision en lien avec le PFEQ.* On veut aussi créer des liens avec les directions d'établissement : *je voudrais travailler avec les [directions d'établissement], le concept ou la construction commune autour des mots : cycle, équipe-cycle et travail en équipe-cycle puis les accompagner dans un processus concret dans leurs écoles.*

2) Soutien au développement d'attitudes

D'autres personnes soulignent leurs perspectives de réinvestissement, en termes de soutien au développement d'attitudes. Cela peut se traduire par une *intention principale [qui consiste à] favoriser l'engagement des personnes [accompagnées] dans l'appropriation du programme de formation.* Une autre façon suppose la *mise sur pied [éventuelle] de soupers pédagogiques [portant] sur le changement, la résistance au changement [et] le développement professionnel.* D'autres prévoient *continuer le travail [de réflexion] avec les intervenants sur leur vision, leur représentation des concepts : Réussir, c'est quoi pour moi ? Apprendre, c'est quoi pour moi ?* Ou encore prendre du temps pour *rencontrer l'enseignant le plus résistant et établir un contact avec lui pour l'amener à tenter une expérience différente [non] traditionnelle.* Des personnes accompagnées qui deviennent accompagnatrices dans leur milieu ont déjà en tête des activités pédagogiques à mettre sur pied : par exemple, *développer un petit projet interdisciplinaire en 4e secondaire ou donner une formation sur le portfolio à l'école.*

On constate que les réinvestissements peuvent être nombreux et variés selon les contextes, la culture de travail et le développement de compétences des personnes. Des conseillers et

conseillères pédagogiques prévoient le réinvestissement en ces termes : *[je vais] faire un compte-rendu de cette formation à notre comité d'animation pédagogique [et] éclairer le regard de mes collègues sur leur démarche d'accompagnement.* Certaines personnes pensent même partager des outils construits pendant les moments d'accompagnement : *[on va] présenter notre schéma à l'équipe de conseillers pédagogiques [...] en leur faisant faire d'abord un bout de chemin dans les notions que nous avons vues ici. J'espère qu'on pourra les amener à un stade de réflexion assez près du nôtre [et] faire vivre tous les apprentissages reçus à mes collègues conseillers pédagogiques.* Parmi les gestes concrets de réinvestissement on retrouve ceux qui veulent *organiser une rencontre réflexive entre conseillers pédagogiques [d'une même] commission scolaire au sujet de la synthèse.* Bien sûr, les sujets peuvent variés et cela peut aller à *vouloir échanger régulièrement avec l'équipe du service de l'enseignement (toutes les personnes de la commission scolaire qui travaillent aux services éducatifs) sur le réinvestissement de cette formation (partage d'idées).*

Les personnes expriment différemment leur désir de réinvestissement ou leur projet de passage à l'action. Cela peut faire ressortir, entre autres choses, l'état d'avancement de la réflexion à propos du processus de changement, la culture du milieu qui permet ou non de mettre en place à un rythme plus ou moins rapide des pratiques nouvelles d'accompagnement. Toujours est-il que ce que les personnes expriment reflète leur engagement dans le processus et la volonté de soutenir les personnels scolaires. Un souci qui met en relief tant le besoin de bien définir leur identité professionnelle que celui d'un accompagnement en cohérence avec la perspective socioconstructiviste dans lequel s'inscrit le renouveau pédagogique.

Énoncé

Au-delà des exemples d'action, le modelage semble une voie privilégiée pour susciter un changement : il s'agit de passer à « faire ce que j'ai vécu, ce qui a été fait » plutôt que « faire ce que je dis et non ce que je fais ». Pour favoriser un réinvestissement, il est également important d'éviter les jugements sur les pratiques qui laissent penser à une évaluation des pratiques, pour faire vivre des moments d'apprentissage riches qui donnent le goût de les réinvestir dans son milieu. Les personnes accompagnatrices, en puisant dans leur culture professionnelle et en cernant la culture du milieu dans lequel elles œuvrent, pourront tracer des chemins variés, adaptés aux exigences des problématiques rencontrées.

Questions de réflexion

- **Que veut dire réinvestir des éléments de formation ou d'accompagnement dans sa pratique professionnelle ?**
- **Comment peut-on favoriser le réinvestissement suite à des moments de formation ou d'accompagnement ?**
- **En quoi transposer dans sa pratique des aspects d'un accompagnement peut-il exiger du temps ?**
- **En quoi l'enrichissement culturel peut-il favoriser le réinvestissement ?**

9. Émergence de communautés professionnelles d'apprentissage et de pratique : une répercussion de l'enrichissement culturel

Le constat *a posteriori* des personnes accompagnatrices commentant de manière globale le cheminement des personnes accompagnées est assez éloquent : *Les nombreux regards qui ont été portés sur des thèmes étroitement liés aux problématiques des personnes ont permis à chacune d'entre elles de cheminer en tant qu'individu apprenant, en tant que praticien réflexif [et*

*professionnel] et en tant que communauté d'apprenants. D'un concept à l'autre, les personnes ont construit leurs propres connaissances. Les personnes accompagnatrices observent une certaine évolution dans leur milieu, les personnes sont de plus en plus à l'aise dans l'expérience socioconstructiviste. En ce sens, nous pouvons dire que les membres du groupe avaient changé durant l'été. Elles ont facilement laissé tomber les barrières de statut et de compétition pour partager ensemble. Les nouvelles personnes ont été acceptées par le groupe comme si elles y avaient toujours participé. Cela peut se traduire par : *Quelle belle expérience! [...] J'ai aussi pris conscience de l'impact des questions et des mots que nous utilisons. ... C'est la formation qui a suscité le plus de changement chez moi.**

Il peut être justifié de qualifier le groupe de personnes qui oeuvrent dans le PARF d'une communauté d'apprentissage et de pratique puisque plusieurs caractéristiques s'y retrouvent. Les personnes accompagnatrices et les personnes accompagnées ont une vision partagée du projet, au cœur de celui-ci il y a un partage d'expertise pour la viabilité du projet auquel adhèrent les personnes participantes. Il y a une interaction et une concertation continue entre les personnes qui mettent en commun des idées, des talents, et une culture professionnelle riche et diversifiée. Lors des rencontres des personnes accompagnatrices ou lors des interventions d'accompagnement des idées émergent et se confrontent, des façons de faire sont partagées, des solutions sont mises à la disposition des personnes participantes. Cette façon de faire est profitable au développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement des personnes participantes tout en développant des compétences collectives et en contribuant à leur enrichissement culturel. Le PARF s'inscrit dans cette voie que promeut le MELs pour toutes les écoles du Québec.

L'école a tout intérêt à évoluer dans cette direction [création d'organisations apprenantes] 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).

Cette construction progressive d'une communauté à la fois d'apprentissage et de pratique a été notamment rendue possible par les nombreux échanges réflexifs-interactifs des personnes accompagnatrices provinciales entre elles et entre des personnes accompagnatrices provinciales et régionales. Les échanges des personnes accompagnatrices, suscités ou soutenus par la chercheuse afin de conserver la perspective socioconstructiviste, se sont également prolongés en dehors des rencontres dans les régions.

Parmi les moyens mis en place qui ont permis au groupe de personnes qui font partie du PARF de se considérer comme des membres d'une communauté d'apprentissage et de pratique, il y a les débats et les réflexions interactives organisées autour de sujets fondamentaux qui sont liés à l'accompagnement socioconstructiviste de la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ. La chercheuse était présente à certaines des rencontres et lorsque cela a été possible, des experts et expertes sont venus partager leurs idées sur des sujets qui sont au cœur des préoccupations. Cela favorise un enrichissement culturel.

La démarche entreprise dans le PARF pour développer des communautés d'apprentissage et de pratique est liée aux quatre caractéristiques propres aux communautés professionnelles d'enseignants et d'enseignantes, citées dans Lafortune (2004, p.57-58) : adhésion aux fondements du changement ; coordination des efforts pour développer les compétences des élèves, contrôle collectif des décisions importantes pour conserver les orientations du changement et d'apprentissage et de pratique ; réalisation d'une démarche professionnelle d'apprentissage en collaboration.

La dernière caractéristique est liée à l'apprentissage collectif qui peut se réaliser dans une communauté apprenante. En ce sens, les propos de Crahay (1999) sont éclairants.

Le savoir humain est une construction collective. Le génie individuel est une amplification d'ordre narratif de l'apport substantiel d'un homme qui se situe dans une filiation de pensée au sein de laquelle il s'est appuyé sur ses prédécesseurs pour les dépasser. [...] En définitive, toutes les connaissances humaines sont le fruit d'une communauté de penseurs qui affinent, réajustent et complètent les idées des uns et des autres à travers un vaste processus de collaboration qui, principalement grâce à l'écrit, transcende la contrainte du temps. [...] Les implications pédagogiques de ce qui précède sont évidentes. Si l'activité cognitive est intrinsèquement liée à un processus social de type coopératif, l'école doit se réorganiser selon ce principe. Il lui faut abandonner la représentation de l'individu qui apprend, pense et crée en solitaire (Crahay, 1999, p.339).

Énoncé

La mise en œuvre du renouveau pédagogique exige pour les personnels scolaires de relever de nombreux défis. Au fil d'un accompagnement de personnels scolaires, depuis six ans, et ce dans plusieurs régions du Québec, il est possible de constater que ce contexte de changement a créé, chez eux, de nouveaux besoins liés à leur formation continue. Il apparaît important que l'émergence de communautés professionnelles d'apprentissage et de pratique au sein desquelles l'interaction, le partage, le soutien, l'apport mutuel, les relations informelles et indispensables permettent tant à l'individu qu'à son groupe de se construire une vision partagée du monde éducatif en changement bref, d'assister à un enrichissement culturel individuel et collectif.

Questions de réflexion

- **En quoi l'émergence d'une communauté d'apprentissage et de pratique est-il en cohérence avec le renouvellement de pratique ?**
- **En quoi une communauté d'apprentissage et de pratique fait-elle preuve d'un enrichissement culturel de ses membres ?**
- **Que faut-il instaurer dans un groupe de collègues pour que celui-ci devienne une communauté d'apprentissage et de pratique ?**
- **En quoi faire partie d'une telle communauté peut-il soutenir le développement d'une culture liée aux fondements du processus de changement qui se vit ?**

Conclusion

Dans un contexte de changement, particulièrement s'il est prescrit et orienté, il devient important que les personnes accompagnatrices développent une culture professionnelle associée aux fondements du changement. De façon générale, elles peuvent également se former pour s'enrichir au plan culturel. Cette culture, comme il a été souligné, ne peut se réduire à une accumulation de connaissances. Qu'elle soit pédagogique ou professionnelle, elle est liée aux connaissances, habiletés, attitudes, expériences mises en relation dans une démarche de formation, d'accompagnement ou d'intervention.

Une culture professionnelle suppose de :

- Avoir une curiosité aiguisée en rapport avec les changements.
- Contribuer à l'organisation en ayant le goût d'apporter des idées nouvelles, en accueillant la nouveauté, en se donnant des défis individuellement et collectivement; en fait, avoir une posture d'accueil, de partage des innovations pédagogiques, d'engagement dans la coconstruction.
- Exercer son esprit critique avec d'autres collègues sur les événements dans l'organisation et ceux qui gravitent autour de l'école, du milieu d'éducation en général qui sont liés à la santé, le bien-être, l'orientation et l'entrepreneuriat, les médias, l'environnement, la consommation, le vivre-ensemble avec ses enjeux socioéconomiques, politiques, culturels.
- Accorder de l'importance à une culture de coopération, de partenariat en éducation qui amène une ouverture à la diversité, à l'équité sociopédagogique.
- S'engager seul ou avec des collègues, avec des élèves, à essayer, tenter des expériences qui facilitent l'intégration, l'approfondissement des contenus disciplinaires tout en développant des habiletés personnelles et sociales, langagières, scientifiques, artistiques...dans la communauté scolaire et élargie pour une meilleure intégration sociale, une transformation de son milieu.

Bibliographie

- Arpin, R. (1999). « Plaidoyer pour une école culturelle ». *L'Action nationale*, Québec, février. Extrait : < <http://www.action-nationale.qc.ca/culture/arpinecole.htm> >. (Consulté en 2005)
- Bourgeault, G. (2005). « Quels repères, pour quelle culture ? La culture des enseignants et les interrogations de notre temps », dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle*, Québec, Presses de l'université Laval, p.237-260
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Éditions Retz.
- Mellouki et Gauthier. (2005). « L'enseignant : intellectuel et professionnel », dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle*, Québec, Presses de l'université Laval, p.10-47
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- De Gaulle, C. (1934). « Vers l'armée de métier », dans De Gaulle C. (1990). *Le fil de l'épée : et autres écrits*, Paris, Plon, p.227-326.
- Dournon, F. (1995). *Dictionnaire des mots et formules célèbres*, Paris, Dictionnaires Le Robert.
- Dumont, F. (1987). *Le sort de la culture*, Montréal, l'Hexagone.
- Foulquié P. (1962/1982). « Dictionnaire de la langue philosophique », *Les Grands dictionnaires des Presses universitaires de France*, 4e édition, Paris, Presses Universitaires de France.
- Gadamer H.-G. (1994/1998). « La diversité des langues et la compréhension du monde », dans J. Poulin (dir.), *Penser, au présent*, Actes du colloque franco-allemand de philosophie tenu à la Fondation Hugot du Collège de France les 9 et 10 décembre 1994 à l'initiative d'Anne Neuschäfer, p.97-116.
- Glaserfeld, E. V. (2004). « Question et réponses au sujet du constructiviste radical », dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme – Choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.291-317.

- Groupe interdisciplinaire de terminologie des communautés européennes (1987). *Terminologie de la formation professionnelle : concepts de base*, Édition provisoire, Berlin, Centre européen de développement de la formation professionnelle, CEE.
- Kambouchner D. (1995). « La culture », dans D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie*, III, Paris, Éditions Gallimard, « Folio/Essais », (279), p.445-568.
- Lafortune, L. (à paraître). « Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante » dans F. Cros, L. Lafortune, M. Morisse (dir.). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du 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. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 54-58.
- Larouche, H. (2004), « Le récit de pratique comme mode de formation professionnalisante : un exemple de recherche collaborative », dans J.-C. Kalubi, G. Debeurne, *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants*, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, p.19-41
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*, 3^e édition, Paris, Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- Leroux G. (2002). « Une culture à la carte ? », *Le Devoir*, 13 mai 2000.
- Memmi, A. (2002). *Dictionnaire critique à l'usage des incrédules*, Paris, Éditions du Félin.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de la Culture et des Communications (2003). « L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant », Québec, Gouvernement du Québec, En ligne, <<http://www.meq.gouv.qc.ca/dgjf/projets/culture/integrationculture.htm>>. (Consulté le 9 août 2006).
- Museux G. (1993). *Questions de culture générale : 75 thèmes commentés*, Paris, Édition Marketing, Paris : Ellipses.
- Péloquin, F. (en cours). *Culture générale : conceptions, attentes et pratiques des professeures et professeurs du collégial*, Document inédit, Thèse en cours de réalisation, UQTR.

- Sorin, N. et L. Lafortune (2006). « La perspective culturelle en formation à l'enseignement : compétence culturelle et culture pédagogique », dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexions et d'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.231-232.
- Vaillancourt, R. (2006a). *Le temps de l'incertitude*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Vaillancourt, R. (2006b). *Le temps de l'ambiguïté. Le contexte politique du changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Vanhulle, S. (2004). « Entre interactions sociales et démarches réflexives singulières, le portfolio comme outil de professionnalisation », dans J.-C. Kalubi, G. Debeurne, *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants*, Editions du CRP, Université de Sherbrooke, p.83-111.