

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

**ACCOMPAGNEMENT VERS L'ENGAGEMENT QUI FAVORISE LE**  
**RÉINVESTISSEMENT**

**Dans le contexte du renouveau pédagogique et**  
**de la mise en œuvre du PFEQ**

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

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

**2008**

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

Avec la collaboration de  
Kathleen Bélanger, Nathalie Lafranchise, Chantale Lepage, Karine Boisvert-  
Grenier et Jean Paul Ndoreraho

et la participation de  
Avril Aitken, Nicole Boisvert, Bernard Cotnoir, Bérénice Fiset, Grant Hawley,  
Carine Lachapelle, Reinelde Landry, Carole Lebel, Franca Persechino, France  
Plouffe et Gilbert Smith

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

---

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

## Remerciements

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

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de divers documents issus de résultats de recherche et de théorisation émergente. Leur contribution a mené à leur élaboration et leur validation. Pour le document *Accompagnement vers l'engagement qui favorise le réinvestissement*, je remercie particulièrement Kathleen Bélanger, Nathalie Lafranchise, Chantale Lepage, Karine Boisvert-Grenier et Jean-Paul Ndoreraho qui ont contribué à l'un ou l'autre des aspects suivants : discuter de la structure du document, contribuer au cadre théorique, 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 et Nathalie Lafranchise, 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

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>2</b>
<b>1. QU'EST-CE QUE L'ENGAGEMENT ?</b> .....	<b>8</b>
1.1. ORIGINE ET DÉFINITION DE L'ENGAGEMENT .....	8
1.2. CONCEPTS CONNEXES À L'ENGAGEMENT.....	9
1.2.1. <i>Motivation</i> .....	9
1.2.2. <i>Participation</i> .....	13
1.2.3. <i>Implication</i> .....	14
1.3. TYPES, DIMENSIONS, NIVEAUX ET MANIFESTATIONS (ATTITUDES ET ACTIONS) DE L'ENGAGEMENT ...	15
1.3.1. <i>Types d'engagement</i> .....	15
1.3.2. <i>Dimensions de l'engagement</i> .....	18
1.3.3. <i>Niveaux de l'engagement</i> .....	20
1.3.4. <i>Manifestations de l'engagement</i> .....	23
1.4. S'ENGAGER DANS UNE PROFESSION ET DANS UN CHANGEMENT : DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES	25
1.4.1. <i>Définition et caractéristiques de l'engagement dans une profession</i> .....	25
1.4.2. <i>Définition et caractéristiques de l'engagement dans un changement</i> .....	26
1.5. CONDITIONS OU FACTEURS INTERNES OU EXTERNES À L'INDIVIDU, FAVORABLES OU DÉFAVORABLES À L'ENGAGEMENT .....	30
1.5.1. <i>Conditions ou facteurs internes ou externes favorables à l'engagement</i> .....	30
1.5.2. <i>Conditions ou facteurs internes ou externes défavorables à l'engagement</i> .....	33
.....	33
1.6. S'ENGAGER : UNE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE .....	34
1.7. RÉPERCUSSIONS DE L'ENGAGEMENT .....	36
<b>2. ACCOMPAGNER ET SUSCITER L'ENGAGEMENT</b> .....	<b>37</b>
2.1. TYPE DE FORMATION ET STRUCTURE DE L'ACCOMPAGNEMENT .....	38
2.2. RÔLE DE LA PERSONNE ACCOMPAGNATRICE.....	39
2.3. RÔLE DES ÉMOTIONS DANS L'ACCOMPAGNEMENT ET DANS L'ENGAGEMENT.....	40
2.4. DES ATTENTES RÉALISTES QUI TIENNENT COMPTE DES CHEMINEMENTS DES PERSONNES ACCOMPAGNÉES.....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
2.5. PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION AFFECTIVE DANS LE PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
<b>SIGNET NON DÉFINI.</b>	
2.6. OBSTACLES À L'ACCOMPAGNEMENT POUR SUSCITER UN ENGAGEMENT DANS LA MISE EN ŒUVRE DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ET DU PFEQ.....	41
2.7. PISTES D'ACCOMPAGNEMENT POUR SUSCITER L'ENGAGEMENT .....	42
<b>3. TYPE DE LEADERSHIP À ADOPTER POUR ACCOMPAGNER SON PERSONNEL VERS L'ENGAGEMENT QUI FAVORISE LE RÉINVESTISSEMENT</b> .....	<b>44</b>
<b>4. ADHÉSION AU CHANGEMENT, ENGAGEMENT ET PASSAGE À L'ACTION</b> .....	<b>45</b>
<b>RÉFÉRENCE :</b> .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>

---

## Accompagnement vers l'engagement qui favorise le réinvestissement

Ce document émerge du Projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), enrichi par des recherches qui ont eu cours dans le contexte de changements en éducation au Québec. Il traduit une partie des résultats et des retombées de ce projet pour susciter l'engagement vers un passage à l'action chez les personnels scolaires qui ont participé au projet comme personnes accompagnatrices ou personnes accompagnées. En plus de rendre compte ou de faire état de résultats et de retombées du projet, ce document pourrait éventuellement servir en formation initiale et en formation continue comme outil de réflexion et d'intervention pour approfondir certains concepts liés à l'engagement des personnels scolaires pour la mise en œuvre du nouveau pédagogique et du PFEQ dans une perspective socioconstructiviste, mais aussi pour tout autre contexte de changement de pratique en éducation.

Le nouveau pédagogique oblige les personnels scolaires à s'interroger sur sa mise en œuvre et à réfléchir aux changements de pratiques associés à l'implantation d'un nouveau programme de formation à l'école. En outre, cela les oblige à remettre en question leurs pratiques et à se situer dans leur démarche de développement professionnel. Au cours du PARF, les personnes engagées ont accompagné des personnels scolaires au moment même où elles se formaient elles-mêmes à une démarche d'accompagnement socioconstructiviste.

D'une part, les personnes engagées dans le PARF se sont approprié la démarche d'accompagnement socioconstructiviste alors qu'elles étaient aussi confrontées au changement, à leurs propres résistances en vivant parfois même des déséquilibres au plan cognitif. La nécessité de préciser ce que sont des « compétences professionnelles pour l'accompagnement » s'est rapidement imposée (Lafortune, 2008a). Certaines de ces compétences sont liées à l'engagement des personnes accompagnatrices et accompagnées. Par exemple, la nécessité de s'engager dans une pratique réflexive ou d'élaborer et de mettre en œuvre des projets d'action font partie des compétences professionnelles pour l'accompagnement qui exigent un engagement professionnel dans le sens du changement souhaité. En ce sens, pour accompagner la mise en œuvre du programme de formation, les personnes accompagnatrices ont dû se donner une représentation partagée du changement souhaité. La redéfinition de leur rôle ou l'adaptation de leur modèle d'intervention peut sembler une position précaire, mais c'est

aussi ce qui a conféré une crédibilité à la démarche, car devant le changement souhaité, ces personnes, à l'image des personnes qu'elles accompagnaient se sont placées elles-mêmes dans une posture apprenante.

Le renouveau pédagogique constitue donc un véritable défi pour les organisations scolaires. Les personnels qui accompagnent la mise en œuvre du programme de formation incitent d'autres personnels à faire face au changement. Ceux-ci sont encouragés à renouveler leurs pratiques tout en cherchant à préserver un certain équilibre au plan cognitif, car le changement proposé peut être déstabilisant pour certains intervenants et intervenantes du milieu. L'acte d'accompagner exige un développement professionnel où la culture du milieu et les individus qui la composent influencent la manière d'accompagner et par le fait même, contribuent au développement professionnel. Le choc des idées, les échanges et les partages, avec différents personnels scolaires peuvent susciter certains conflits sociocognitifs et parfois même aller jusqu'à certaines remises en question.

L'accompagnement réalisé dans le cadre du PARF s'est fait en partenariat avec le milieu scolaire. Il ne s'agit pas d'imposer une vision du changement, mais plutôt d'exercer un leadership, un processus d'influence, auprès des personnels scolaires accompagnés pour les amener à se construire une vision partagée du changement et de sa mise en œuvre. À l'image du changement, la construction d'une vision collective exige beaucoup d'ouverture, une certaine tolérance à l'incertitude et à l'ambiguïté qui cherche à s'organiser et qui est caractérisée souvent par une période d'instabilité, des moments de flottements, une recherche de sens, des tâtonnements, etc. C'est ce qui est représenté par l'idée de « laisser flotter les morceaux de casse-tête ». Elle exige de faire de nombreux allers et retours entre la théorie et la pratique. Il importe aussi de reconnaître l'expertise individuelle et collective, qui se développe sur le terrain, en considérant que les pratiques participent également au développement d'une théorisation qui se fait sur un changement en cours de réalisation dans le milieu scolaire.

Une transition vers le changement suscite beaucoup d'incertitudes, certaines personnes en viennent parfois à douter de leurs capacités, de leurs compétences, d'autres vont remettre en question leurs croyances et leurs pratiques. Ces « secousses » provoquent un sentiment d'insécurité ou la perte de confiance. Devant le caractère « intrusif » du changement, les personnels cherchent à s'en donner une meilleure compréhension, ils essaient de transposer les nouveaux repères à leurs pratiques pédagogiques et professionnelles et tentent de les intégrer à leurs modèles d'intervention. Ces moments de déséquilibres demandent à être accompagnés. Face à l'insécurité, les personnes veulent être rassurées, guidées, suivies... Pour se construire une vision du changement, les personnels scolaires ont à conserver un niveau de confiance et d'engagement pour aider les autres à développer cette confiance et cet engagement.

La mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ implique des changements complexes, lesquels reposent sur l'engagement des personnels scolaires et autres personnes concernées par la réalisation de changements en éducation. Ainsi, pour en favoriser leur mise en œuvre, il appert nécessaire de mobiliser les personnels scolaires et

de mettre en place des conditions ainsi que des moyens pour susciter leur engagement dans une démarche de développement professionnel.

Enfin, il semble nécessaire de réfléchir au concept d'engagement ainsi qu'aux différents aspects traités dans ce document puisque dans le cadre du PARF, ce concept d'engagement a suscité l'intérêt de plusieurs personnels scolaires accompagnés pour différents motifs, dont les suivants :

- Établir des liens de cohérence entre l'engagement des personnels scolaires et les exigences ministérielles ;
- Instaurer une culture d'engagement dans les différents milieux scolaires ;
- Inciter les directions d'établissement à participer à des projets comme le PARF afin de réinvestir des éléments du PARF dans leur milieu ;
- Développer la communication réflexive-interactive dans les différents milieux et entre les milieux (créer des réseaux) ;
- Se donner un objectif commun et une vision partagée de la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ ;
- S'adapter au changement et favoriser l'adaptation de son milieu.

Il importe de mentionner que plusieurs définitions et éléments théoriques présentés dans ce document sont abordés, par des auteurs et auteures qui les traitent, dans une perspective scolaire, c'est-à-dire qu'ils concernent davantage les élèves en situation d'apprentissage dans la classe et la personne enseignante. Pourtant, lorsqu'il s'agit de définir des modèles ou de préciser des composantes et des facteurs de l'engagement et d'autres concepts abordés dans ce document, il est possible de transposer ces éléments théoriques concernant les élèves et les personnes enseignantes à toute personne apprenante ou en développement de compétences. Par conséquent, dans ce document, plusieurs éléments issus des écrits scientifiques ont été adaptés afin de rejoindre davantage l'ensemble des personnels scolaires accompagnés qui, dans un contexte de développement professionnel vers la mise en œuvre d'un changement prescrit en éducation, sont amenés à remettre en question leurs pratiques, à enrichir leur culture pédagogique et à développer des compétences professionnelles pour l'accompagnement. Elles sont alors en situation d'apprentissage et de développement de compétences, d'où la nécessité de transposer des éléments théoriques, lorsque jugés pertinent de le faire, au contexte d'accompagnement des personnels scolaires dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ. Ainsi, tout au long de ce texte, des éléments théoriques sont présentés, puis mis en relation avec des éléments de résultats du PARF. En outre, des éléments de transcription (insérés en italique) servent à appuyer, dans certains cas, les éléments de résultats présentés, alors que des questions de réflexion ont été intégrées dans le texte dans le but d'approfondir la réflexion sur ses pratiques au regard d'éléments théoriques et d'éléments de résultats du PARF.

Le présent document porte sur l'accompagnement visant l'engagement qui favorise le réinvestissement dans le changement. Il aborde d'abord la compréhension du concept d'engagement (définitions et caractéristiques). Ensuite, ce sont les thèmes liés à l'accompagnement qui sont présentés en lien avec la façon de susciter l'engagement.

Enfin, il traite le thème de l'adhésion au changement en lien avec l'engagement et le passage à l'action.

## **1. Qu'est-ce que l'engagement ?**

Dans la présente section, il est question de la compréhension de l'origine, de la définition, des différents types, dimensions, niveaux et manifestations de l'engagement. Il est aussi question de la compréhension de l'engagement dans une profession et dans un changement ainsi que des conditions internes ou externes à l'individu favorables ou défavorables à cet engagement.

### **1.1. Origine et définition de l'engagement**

Le mot engagement provient du verbe « engager ». L'étymologie du verbe engager, d'après Kemp (1973), signifie « mettre en gage » ou « donner en gage ». Le mot gage vient du german *wadi*, et celui-ci du latin *vas (vadis)* dont le sens est ce que l'on met entre les mains de quelqu'un en garantie de paiement d'une dette. Au début, le verbe engager n'avait qu'un sens juridique. Au fil du temps, il s'est vu accorder aussi un sens généralement éthique. Ainsi, il pouvait sous-entendre également une action par laquelle la personne se lie elle-même (d'où le verbe s'engager), pas nécessairement avec une garantie matérielle, mais aussi par sa parole. De là, il apparaît que l'engagement signifie davantage que le simple fait d'être enthousiaste ou d'être intéressé. Il s'agit, en fait, d'une « action de s'engager [...] c'est-à-dire contracter une obligation soit légale, soit morale, ou ce à quoi on s'est engagé » (Foulquié, 1986, p.211). L'engagement est alors considéré comme une action de mise en gage, ce qui marque un investissement personnel consentant, volontaire, conscient et décidé ou un attachement profond. Ceci montre qu'on croit à l'importance de ce à quoi ou à qui on s'est lié, ce qui donne une garantie de la réalisation de ce à quoi on s'est engagé (Guillemette, 2006).

D'après Kemp (1973, cité dans Guillemette, 2006, p.17) :

Le substantif engagement se construit avec différentes prépositions : on s'engage à faire quelque chose (on le décide, on le promet) ; on s'engage dans quelque chose (on s'embarque dans une affaire, une direction, etc.); on s'engage pour une personne ou une cause (on lutte pour eux) ; enfin, on s'engage sur quelque chose (on se met à discuter un sujet).

La perspective du Projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) pour la mise en œuvre du Programme de Formation de l'École Québécoise (PFEQ) s'inspire de cette idée de Kemp (1973), en faisant notamment référence à « l'engagement *dans* ».

Selon diverses réalités qui peuvent être liées au concept d'engagement, on peut faire référence à l'engagement pour la réussite d'un changement. Par exemple, dans le cas de directions d'établissement, l'engagement est lié à l'exercice du leadership pour en arriver à mettre en œuvre le changement ce qui peut se concrétiser par un accompagnement-formation qui assure un suivi.

Reliée à une tâche, « Kiesler (1971) définit la notion [d'engagement au sens] de *commitment* comme le lien qui relie un individu aux actes qu'il réalise consciemment, librement et volontairement. Selon cet auteur, seuls les actes engagent les individus... » (Kiesler, 1971, rapporté dans Pirot et De Ketele, 2000, p.368-369).

Quant à Duchesne (2004, p.67) qui présente l'engagement professionnel enseignant, il s'agit d'un :

empressement à déployer des efforts considérables pour le compte de la profession ou de l'organisation scolaire et par l'expression du désir d'y maintenir son appartenance. Il s'actualise également par l'attachement de la personne à sa profession de même que par la poursuite d'une ligne d'activités constante à l'intérieur de situations variées, persistant dans le temps.

En d'autres termes, l'engagement se manifeste dans des faits et gestes visibles et publics. Il apparaît que la personne qui décide de s'engager dans la profession enseignante peut confirmer, par ses actions, son engagement, son attachement à l'éducation, à sa profession même dans des situations plus ou moins propices à un engagement spontané. D'une façon particulière, l'engagement, selon le sens donné dans le PARF, est un processus dynamique et évolutif qui prend en considération les dimensions affective, cognitive, métacognitive et sociale. Ces dimensions s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste, ce qui tend à montrer que l'engagement se développe et se transforme selon les interactions que les personnes vivent en situation.

## **1.2. Concepts connexes à l'engagement**

Certains concepts sont souvent utilisés comme des concepts similaires ou synonymes de l'engagement. Les définir aide à les distinguer de la notion d'engagement.

### **1.2.1. Motivation**

La motivation est un des concepts longuement défini, explicité et analysé dans la littérature et qui est souvent considérée connexe au concept d'engagement. Sans prétendre à l'exhaustivité, quelques définitions et caractéristiques sont présentées en lien avec divers types de motivation.

#### **1.2.1.1. Quelques définitions et caractéristiques de la motivation**

La motivation peut être définie comme étant un « ensemble de forces qui poussent l'individu à agir » (Gagné, 1969, dans Legendre, 1993, p.881-885). Raynal et Rieunier (1997) présentent différentes définitions de la motivation dans leur dictionnaire de pédagogie. Entre autres, pour Nuttin (1984, rapporté dans Raynal et Rieunier (1997, p.237-240), « la motivation prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension. Il perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle la situation serait devenue satisfaisante ». Raynal et Rieunier (1997) font correspondre la motivation à « *ce que l'on veut faire* par opposition à l'habileté ou à la compétence qui correspond à *ce que l'on sait faire*. On peut donc être parfaitement capable de faire quelque chose, et choisir de ne pas le faire, car rien ne nous

*motive*. [...] Être motivé, c'est avoir envie de » (Raynal et Rieunier, 1997, p.237). Il apparaît alors que : « La motivation tient donc du comportement de l'individu et de son action au regard d'une situation donnée » (Duchesne, 2004, p.33).

Viau (1994) présente la motivation « comme un phénomène : a) dynamique, c'est-à-dire qui change constamment, b) dans lequel interagissent les perceptions de l'élève, ses comportements et son environnement, c) qui implique l'atteinte des buts » (Viau, 1994, p. 7).

Dans une perspective semblable, Duchesne (2004, p.35) soutient que « si la motivation est à l'origine [d'une] action ou [d'un] comportement, l'engagement en devient le résultat. [L]'engagement au travail de l'individu [peut être] considéré comme l'aboutissement d'une force motivationnelle. La motivation précède l'engagement ». À cet égard, la motivation peut être considérée comme un moteur de l'action ; une condition nécessaire mais non suffisante de l'engagement » (Viau, 1994). Dans le domaine de la psychologie, la motivation est conçue comme un « construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement » (Vaillancourt, R.J. et Thill, E., 1993, rapportés dans Legendre, 2005, p.916). *La motivation égale pouvoir d'action, être capable d'agir sur ses apprentissages. [...] Les êtres humains veulent se réaliser*<sup>2</sup>

La motivation peut se manifester selon diverses caractéristiques. D'après Vaillancourt et Thill (1993, rapportés dans Duchesne, 2004, p.33-34) la motivation est un phénomène complexe. Elle peut se manifester selon quatre principales caractéristiques, soit le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persistance. En effet, le déclenchement provoque le comportement. C'est l'élément déclencheur qui fait qu'un individu passe à l'action. Lorsque le comportement ou l'action sont orientés vers un but cohérent avec les besoins de l'individu, c'est-à-dire selon une direction précise, il est plutôt question de l'orientation. Quant à l'intensité, elle est comme une manifestation de la motivation. Plus la manifestation est importante, plus grande sera l'intensité avec laquelle l'individu adoptera un comportement ou posera une action. Enfin, la motivation influe sur la persistance de l'individu dans l'accomplissement de ses actions. La persistance, telle qu'abordée précédemment, constitue en fait un facteur temporel permettant d'évaluer le degré de motivation. Par exemple, il est possible d'évaluer la persistance « par le temps qu'un élève consacre à la tâche à réaliser et par les attitudes manifestées lorsqu'il rencontre des difficultés » (Barbeau, Montini et Roy, 1997, p.16).

Pour provoquer la motivation, il faut donc créer un déséquilibre (cognitif ou affectif) entre la situation perçue comme non satisfaisante et la situation conçue comme satisfaisante. C'est sur ce principe que repose le conseil donné au débutant en pédagogie : "Commencer toujours une leçon en posant un problème" ou encore "Toute leçon doit être une réponse à un problème" (Claparède, rapporté dans Raynal et Rieunier, 1997, p.238).

Selon l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2004, p. 124),

---

<sup>2</sup> Les propos en italique sont issus de données de recherches recueillies dans le cadre du PARF.

La motivation et l'engagement sont [d]es moteurs de l'apprentissage. Tous deux peuvent affecter la qualité de vie des élèves pendant leur adolescence et leur réussite dans leurs études ultérieures ou dans leur carrière professionnelle. [...] L'intérêt et le plaisir de matières spécifiques, soit la motivation intrinsèque, affectent l'intensité et la pérennité de l'engagement à l'égard de l'apprentissage ainsi que la profondeur de la compréhension des acquis.

Cela peut vouloir dire que la motivation et l'engagement sont des facteurs intrinsèques nécessaires à l'apprentissage et au développement professionnel, car ce sont des forces qui poussent l'individu à se placer en situation d'apprendre ou de développer des compétences et à s'investir dans cette démarche de développement personnel ou professionnel. La motivation, et davantage lorsqu'elle est liée à des forces internes telles que le plaisir et le désir, nourrit l'engagement et amène l'individu à vouloir s'investir davantage vers la réalisation de soi.

Par ailleurs, la motivation peut être considérée, en ce qui a trait à la démarche d'apprentissage, comme « un élément essentiel à considérer dans l'explication du comportement des élèves au cours de l'apprentissage » (Viau, 1997, p.22). Viau (1997) définit ainsi la motivation dans une perspective sociocognitive en s'inspirant de Schunk, (1990a), Zimmerman (1990a) et Pintrich et Schrauben (1992) :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 1997, p.7).

La motivation repose donc « dans l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement » Viau (1997, p.31). Selon cette approche sociocognitive, la motivation « influence ses comportements et la relation pédagogique qui s'établit entre [les élèves], l'enseignant et la matière, [mais] elle est également influencée par ceux-ci » (Viau, 1997, p.29). La perspective socioconstructiviste fait ressortir, dans une dynamique complexe, le rôle fondamental des interactions entre l'individu et son environnement, et plus précisément au regard des multiples interactions entre les autres individus. Toutes ces interactions sont susceptibles d'influencer la motivation d'une personne face à une tâche à accomplir ou à une action à poser. Cette conception de la motivation comme un levier à l'action d'apprendre peut être transposée aux personnes accompagnées qui sont amenées à se mettre en situation d'apprentissage et de développement de compétences dans un contexte de changement prescrit. Le PARF vise d'ailleurs à amener les personnels scolaires accompagnés à réfléchir à leurs croyances et pratiques, à faire des prises de conscience et à mettre en œuvre des actions qui les amènent peu à peu à s'engager dans une démarche de développement professionnel dans la perspective de mettre en œuvre des changements de pratiques souhaités, attendus ou prescrits.

Le PARF tend à privilégier une conception de l'engagement comme étant une résultante de la motivation. La motivation et l'engagement ne seraient donc pas du même ordre. Si la motivation est nécessaire mais non suffisante pour comprendre l'apprentissage (Viau, 1994), il en est forcément de même pour ce qui est de l'engagement.

Selon la dynamique motivationnelle telle que présentée par Viau (1997, p.34-35), « la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à ce qu'il ait atteint le niveau de performance qu'il désire atteindre (Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992 ; Pintrich et Garcia, 1992) ». Il en est de même pour les personnels scolaires accompagnés dont les prises de décision quant aux actions posées et à poser dans le sens du renouveau pédagogique vers un changement de pratiques repose, entre autres choses, sur leurs perceptions de soi, de leurs compétences, de la profession et du contexte de changement prescrit. Ces perceptions influencent le choix des personnels scolaires d'adhérer ou non, de s'engager ou non dans ce changement prescrit, et par le fait même, de tolérer les ambiguïtés, les doutes et les déséquilibres et de persévérer dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ.

### **1.2.1.2. Types de motivation et leurs caractéristiques**

Comme il a été mentionné dans les pages précédentes, différents types de motivation et leurs caractéristiques ont été répertoriés. Comme types de motivations, il y a, entre autres, la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque et la motivation d'accomplissement. La motivation, comme étant l'absence de motivation chez l'individu, est également parfois nommé dans cette catégorie. (Vaillancourt et Thill, 1993).

#### **Motivation extrinsèque**

« La motivation est dite extrinsèque lorsqu'elle est provoquée par une force extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur. » (Raynal et Rieunier, 1997, p.239). « [La] motivation [extrinsèque] regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de l'activité elle-même » (Vaillancourt et Thill, 1993, rapportés dans Legendre, 2005, p.918). La motivation extrinsèque est ce qui est désiré et qui peut être obtenu suite à la pratique d'une activité. De là, l'activité n'apporte pas en soi le plaisir à celui qui l'exerce. C'est parfois pour des raisons totalement externes à l'individu que ce dernier passe à l'action (Piché 2003). « Les forces motivationnelles externes proviennent de son environnement et *suscitent* l'action de cette personne » (Duchesne, 2004, p.34).

#### **Motivation intrinsèque**

La motivation intrinsèque peut être définie comme des « forces internes qui entraînent l'individu à agir » (Bergeron et autres, 1979, rapportés dans Legendre, 2005, p.915). La motivation intrinsèque constitue aussi un « ensemble de désirs et de volontés qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin ». « La motivation est dite intrinsèque lorsqu'elle dépend de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés. » (Raynal et Rieunier, 1997, p.239). « Une conception [...] développée notamment dans la lignée des travaux des psychologues cognitivistes, reconnaît que la motivation intrinsèque est une composante essentielle de l'engagement d'un individu dans les tâches d'apprentissage » (Parmentier,

1999, p. 3-4). Il est donc possible de croire que la motivation intrinsèque est davantage susceptible d'engendrer un engagement que la motivation extrinsèque. « Les forces motivationnelles internes à l'individu correspondent au "drive" (Vaillancourt et Thill, 1993), ou à la "pulsion" (Coquery, 1991) de la personne et poussent celle-ci à l'action (Duchesne, 2004, p.34).

### **Motivation d'accomplissement**

Raynal et Rieunier (1997) abordent le concept de motivation d'accomplissement (*achievement motivation*), lequel semble étroitement lié à la motivation intrinsèque. Cette théorie de la motivation d'accomplissement a été initialement développée par Murray (1938) ; elle repose sur le concept de besoin d'accomplissement « Pour Murray, ce besoin se définit comme "le désir de faire les choses rapidement et bien, de dépasser les obstacles, de réussir des activités difficiles, et d'atteindre de hauts niveaux d'efficacité". D'après cette théorie, « l'individu humain cherche spontanément à améliorer l'efficacité de son comportement de façon à atteindre des niveaux d'efficacité très élevés dans des situations qu'il valorise. Cette démonstration d'efficacité maximum lui permet de se construire une image de soi positive et éventuellement de l'imposer aux autres » (rapporté dans Raynal et Rieunier, 1997, p.239).

Pour Mc Clelland, Atkinson, Clark et Lowel, la motivation d'accomplissement se caractérise en termes de haut niveau de compétition [et] de standards d'excellence. [...] Pour Rosen, la motivation d'accomplissement se caractérise par un élan de la personne, une impulsion à exceller. [...] Pour Atkinson et Raynor, la motivation d'accomplissement se caractérise par deux tendances : réussir au mieux et éviter l'échec. [...] Pour Maehr, la motivation d'accomplissement se caractérise par trois éléments : des niveaux d'excellence qui peuvent être évalués en termes de succès ou d'échec, le fait que l'individu se sente responsable des résultats [et] le fait qu'il y ait un certain niveau de défi (challenge) (Raynal et Rieunier, 1997, p.239-240).

Maehr définit trois sortes de motivation d'accomplissement :

1. la motivation orientée vers l'habileté : le but du comportement consiste à maximiser la probabilité subjective de s'attribuer une haute habileté.
2. la motivation orientée vers la tâche : le but premier est de résoudre un problème pour sa valeur intrinsèque.
3. la motivation orientée vers l'approbation sociale. (Maehr, rapporté dans Raynal et Rieunier, 1997, p.240).

### **1.2.2. Participation**

La participation est un concept connexe à l'engagement en ce sens qu'elle peut être perçue par certaines personnes comme une manifestation de l'engagement. Il est alors pertinent de se demander si le fait de participer à une action collective, par exemple d'aider à l'organisation d'une activité parascolaire, peut être une manifestation de l'engagement. La participation peut être définie comme l'« action de prendre part à une activité », ou encore d'un point de vue pédagogique, comme une « situation où l'apprenant prend une part active aux diverses phases de son cheminement d'apprentissage et de développements multiples » (Legendre, 2005, p. 1004). « La participation comme acte, exige la mise en place, la réalisation de pratiques, de comportements, d'activités, de gestes conduisant les individus et les groupes à agir de façon concertée et coopérative aux diverses étapes du processus [...] (Legendre, 2005, p.

1005). « Les effets positifs reconnus à la participation des élèves sont [...] d'ordre socioaffectif, développemental et cognitif » (Gravel et Vienneau, 2002, rapportés dans Legendre, 2005, p. 1005).

### 1.2.3. Implication

L'implication est un autre concept connexe à l'engagement. Il est abordé selon différents points de vue issus de la littérature.

Miller (1977) ainsi que Adams et Paquet (1991) ont les premiers appliqué la variable engagement en contexte universitaire et d'apprentissage en avançant le concept d'« implication ». Un étudiant impliqué est un étudiant qui se plonge profondément et sérieusement dans un programme de cours. Ces chercheurs distinguent les dimensions affective (motivations, projets, volonté), comportementale (gestion du temps, comportements d'études, etc.) et sociorelationnelle de l'engagement (Pirrot et De Ketele, 2000, p. 369).

Selon [Poulain-Rehm (2003)], le concept d'implication au travail demeure difficile à circonscrire tant il englobe de multiples facettes, telles que la perspective d'échange entre l'individu et l'entreprise ou celles de l'identification, de l'attitude ou du comportement de celui-ci, face à l'organisation. [...] Citant Becker (1992), Poulain-Rehm précise que la fidélité à l'entreprise n'est plus seulement associée à la satisfaction et à l'implication, mais aux différentes dimensions de l'attachement professionnel. [...] L'implication au travail, quant à elle, cherche à explorer la multiplicité des liens qui unissent la personne à son organisation. [...] Ainsi, l'engagement professionnel dépasse le concept d'implication au travail par l'intensité de l'investissement personnel qu'il suggère ainsi que par la signification qu'il donne à la vie de l'individu (Poulain-Rehm, 2003, rapporté dans Duchesne, 2004, p.35-37).

Poulain-Rehm précise trois formes d'implication au travail :

"Cette distinction entre trois formes d'implication est précieuse pour comprendre la fidélité du personnel à l'égard de l'entreprise. Les individus qui ont une forte implication affective restent parce qu'ils le veulent, ceux qui ont une forte implication calculée parce qu'ils y ont un intérêt, ceux qui ont une forte implication normative parce qu'ils s'en sentent le devoir" (Poulain-Rehm, 2003, cité dans Duchesne, 2004, p.36).

En éducation, « l'implication [peut être] entendue comme l'engagement du sujet dans son acte professionnel » (Boumard, 2005, p.97). Les personnes accompagnatrices ont souligné le fait que les termes « implication » et « engagement » sont souvent considérés comme des synonymes dans les milieux accompagnés.

Dans le PARF, deux expressions ont été discutées : « s'impliquer » ou « être impliqué ». L'action de s'impliquer ferait davantage référence à l'idée d'une action volontaire, alors que le fait d'« être impliqué » est souvent perçu de manière péjorative, notamment en justice dans le sens d'être impliqué dans une affaire, et fait davantage référence à une obligation d'agir. On est impliqué dans un vol ou une altercation, mais on s'implique dans une cause. Aussi, le fait d'être impliqué ne signifie pas nécessairement qu'on est engagé à tous les niveaux. Il y a une distinction à faire entre s'impliquer (p.ex. ouverture face au changement) ou être impliqué (p.ex. obligation d'évaluer des compétences dans l'esprit du nouveau pédagogique) et s'engager ou être engagé.

## **Énoncé**

Le PARF vise à amener les personnels scolaires accompagnés à réfléchir à leurs croyances à propos du changement. Leurs pratiques sont également examinées pour discuter des cohérences avec les fondements de ce changement. La notion d'engagement est examinée afin de susciter des prises de conscience en lien avec son propre engagement, pour mener à mettre en œuvre des actions professionnelles qui aident à s'engager dans une démarche de développement professionnel dans la perspective de mettre en œuvre des changements de pratiques souhaités, attendus ou prescrits. Examiner l'engagement, c'est aussi entrevoir des moyens de le susciter.

### **1.3. Types, dimensions, niveaux et manifestations (attitudes et actions) de l'engagement**

Cette section aborde les dimensions, les types et les niveaux d'engagement. Il ne s'agit donc pas de s'arrêter sur une typologie en particulier, mais d'explorer différents aspects de l'engagement. Les types et les dimensions présentés ici sont plus généraux, alors que les niveaux d'engagement dont il est question font référence spécifiquement à l'engagement dans le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues. Enfin, des éléments théoriques sont mis en relation de telle sorte à alimenter la réflexion sur d'autres dimensions, types et niveaux possibles d'engagement.

#### **1.3.1. Types d'engagement**

Il existe différents types d'engagement selon la personne qui s'engage et sur quel plan elle s'engage. Johnson (1991, 1999, dans Guillemette, 2006, p.30) distingue trois plans de l'engagement : « l'engagement personnel (désir, souhait), l'engagement structurel (être contraint de) et l'engagement moral ». Une distinction est à faire, cependant, entre le fait d'être engagé envers la profession (remplir ses rôles et fonctions, faire preuve d'éthique professionnelle...) et le fait de s'engager dans un changement (se remettre en question, réfléchir à ses pratiques, prendre des initiatives...). De même, une distinction est à faire entre le concept d'engagement (investissement personnel consentant, volontaire, conscient et décidé ou un attachement profond) et le concept d'engagement dans un contexte de changement majeur et prescrit en éducation (se remettre en question, réfléchir à ses pratiques, prendre des initiatives, se mettre en action)<sup>3</sup>. Par conséquent, l'engagement prend différents sens selon le contexte dans lequel il est traité.

L'engagement peut être intrinsèque. Dans ce cas, seule la personne peut définir son engagement et s'engager, d'où le « s' ». Il est possible d'observer des manifestations de l'engagement chez une personne, entre autres, par ses attitudes et ses actions. Dans la perspective d'un accompagnement socioconstructiviste de la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ, l'engagement intrinsèque est une façon d'exprimer sa liberté et suppose un choix volontaire. Par l'observation des attitudes et des actions de la personne, il est possible de percevoir son engagement, de l'interpréter et de le qualifier. Dans le

---

<sup>3</sup> Plus de détails dans la sous-section : 1.4 S'engager dans une profession et dans un changement ainsi que leurs caractéristiques.

sens du PARF, s'engager c'est se mettre en situation (adopter une posture) de développement professionnel en considérant le changement à mettre en œuvre. Les orientations du PARF visent à faire naître un certain niveau d'engagement chez les personnels scolaires afin que ces derniers posent des actions qui soient susceptibles de favoriser la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ. Ces actions visent à favoriser la réussite des élèves dans une logique de développement de compétences dans le souci de les préparer à faire face aux enjeux de la société actuelle et à venir.

En outre, dans le sens du PARF, l'engagement est intrinsèque et découle d'un choix volontaire. C'est une façon d'exprimer sa liberté, d'où l'importance du « s » dans « s' » engager la forme pronominal signifiant davantage que « le soi est à la fois sujet et objet de l'action et donc qu'il s'agit d'engager soi-même par soi-même. Lorsqu'une action possède cette caractéristique, c'est-à-dire lorsque son sujet et son objet sont identiques, cette action peut être qualifiée d'autonome » (Guillemette, 2006, p. 17). Il existe divers autres types d'engagement comme l'engagement professionnel, l'engagement relationnel, l'engagement volontaire, cognitif, réflexif, et autres.

Chez les élèves, il y a l'engagement de type cognitif. « L'engagement se définit comme l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité » (Viau, 1994, p.77).

- **Les stratégies d'apprentissage** constituées par les moyens dont disposent les élèves afin d'acquérir des connaissances, telles que les stratégies de mémorisation, d'organisation et d'élaboration.
- **Les stratégies d'autorégulation** que l'élève utilise constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage, telles que les stratégies méta-cognitives, les stratégies de gestion et les stratégies motivationnelles.

Dans ce cas, « [...] l'élève motivé choisit de s'engager cognitivement dans une activité pédagogique et de persévérer. L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique (Salomon, 1983).

Un élève engagé cognitivement fait preuve de stratégies autorégulatrices d'apprentissage, c'est-à-dire de stratégies qui favorisent et soutiennent l'apprentissage de connaissances et de comportements visés.» (Barbeau, Montini et Roy, 1997, p.14). [...] Un élève démotivé recourt à des stratégies d'évitement, c'est-à-dire à des stratégies qui lui permettent de retarder voire d'éviter d'accomplir une activité pédagogique » (Viau, 2004, p. 3). Ainsi, la motivation favorise l'engagement cognitif dans une tâche ou une activité. Elle constitue une condition préalable à l'engagement »

Chez les élèves, il peut y avoir un engagement qualifié de procédural qui est une adhésion des élèves aux règles et procédures de la classe (ponctualité, remise des travaux demandés dans le temps, etc.) et un engagement substantif, défini comme l'attention soutenue portée aux contenus et aux visées de l'apprentissage (réfléchir au sens de la manière, créer des liens entre les notions apprises, etc.) (Nystrand et Gamoran, 1991, dans Pirot et De Ketele, 2000).

Willis (1993, dans Pirot et De Ketele, 2000) distingue deux types d'engagement. Il y a l'engagement académique lié aux apprentissages. Il s'agit de « la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage » (Pirot et De Ketele, 2000, p. 370). Il y a aussi l'engagement institutionnel lié à la vie universitaire et sociale. Il s'agit donc d'une participation active à des activités universitaires et sociales en dehors des apprentissages académiques.

Huberman (1989), parlant des enseignants et enseignantes, distingue l'engagement administratif qui consiste à la nomination à un poste par l'administration, de l'engagement psychologique qui est une décision personnelle de rester dans la carrière. Cette distinction est en lien avec celle faite par Johnson (1991, 1999) dans Guillemette (2006), en qualifiant la nomination à un poste (engagement administratif) d'engagement hétéronome et cette implication ou décision personnelle à rester dans la carrière (engagement psychologique) d'engagement autonome. Cet engagement hétéronome peut être aussi considéré comme un engagement subi dans la mesure où le changement est impossible et que la personne soit obligée de continuer à faire le même travail, au même endroit et dans les mêmes circonstances. Ces propos de Guillemette (2006, p.18-21) l'expliquent:

"Être engagé" peut ainsi signifier essentiellement subir une contrainte; c'est l'engagement hétéronome ou l'engagement subi (Jaros et al., 1993 ; Johnson, 1995). Ce type d'engagement hétéronome peut exister simplement parce que le changement est considéré comme impossible. La personne continue alors son engagement parce qu'elle considère qu'elle ne peut pas faire autrement (Adams, 1999 ; Becker, 1964 ; Gérard, 1965 ; Levinger, 1999).

Au contraire de cet engagement forcé, l'auto-engagement suppose la liberté accompagnée de contraintes (Strauss, 1992) et la responsabilité ou la croyance que la situation ne dépend pas uniquement des contraintes structurales, mais aussi de soi, de ses choix, de ses actions (Nadot, 1998) [...]. [L'] individu peut "être engagé" sans s'être engagé lui-même ou sans l'avoir fait consciemment et volontairement (Becker, 1964 ; Lawler et Yoon, 1993 ; Leik et al., 1999 ; Strauss, 1992). En d'autres mots, l'état d'engagement [ou l'engagement-état] peut être la conséquence d'un engagement hétéronome.

Chez les personnels scolaires, il peut aussi y avoir un engagement de type réflexif. Il peut être défini comme un ensemble de processus affectif, cognitif, métacognitif et social liés à la construction d'une prise de conscience (préalable, émergente, résultante) mettant en action une démarche personnelle (ou collective) de façon active, expérimentale, pratique ou pensive, intellectuelle, théorique dans une intention de changement. Ce sens donné à l'engagement est issu de discussions ayant eu cours dans quelques groupes participant au PARF. S'engager dans une pratique réflexive signifie porter un regard sur ses pratiques pédagogiques ou professionnelles ainsi que sur l'influence de ces dernières en ce qui a trait au développement des compétences des personnes accompagnées. Cela peut se faire en gardant des traces de quelques réflexions après différentes interventions considérées plus ou moins efficaces. L'engagement dans une pratique réflexive pourrait s'avérer particulièrement intéressant, d'une part, pour enrichir son répertoire de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, et d'autre part, pour guider sa réflexion à travers de nouvelles façons de faire. La pratique réflexive sous-tend, d'une part, une pensée réflexive et d'autre part, une posture réflexive, ce qui suppose une intentionnalité, une prédisposition et un engagement (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Perrenoud, 2001 ; Pallascio, Daniel et

Lafortune, 2004 ; Lafortune, 2008a, b). Ainsi, une démarche réflexive centrée sur ses pratiques vers le développement d'une pratique réflexive constitue une avenue fertile pouvant conduire à un changement de par l'engagement qu'elle suscite.

Dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau pédagogie et du PFEQ, *[Il importe d'amener les personnes à] voir l'engagement non pas juste en terme de temps, mais également en terme de qualité de réflexion.* Le personnel scolaire est appelé à réfléchir, à questionner et à se questionner sur ses pratiques dans une perspective de changement. Le questionnement favorise l'engagement dans une pratique réflexive vers une autonomie réflexive. Des questions qui aident à la réflexion, aux remises en question, aux régulations, à l'analyse et à la modélisation favorisent un degré plutôt élevé d'engagement cognitif.

L'engagement de type professionnel se réalise par des interactions, en tenant compte des dimensions cognitive et affective; cela peut signifier que cet engagement professionnel est également collectif. À ce point, il est possible de noter que *l'engagement n'est pas pour la vie. L'engagement se construit par soi-même, mais il peut se construire avec les autres. L'engagement est souvent une question d'interaction et de porte d'entrée pour partager. Quand on prend conscience que l'autre peut m'apporter des choses et que je peux aussi lui en apporter, cela crée un climat de confiance en soi et en l'autre.*

### **Énoncés**

Au sens du PARF, il est possible de parler d'engagement individuel, mais également d'engagement collectif, lequel constitue un processus de construction de sens qui sous-tend le concept de responsabilité collective qui suppose concertation, interdépendance, interinfluence et collaboration professionnelle. Toujours selon le PARF, l'engagement réflexif est un ensemble de processus affectif, cognitif, métacognitif et social liés à la construction d'une prise de conscience (préalable, émergente, résultante) mettant en action une démarche personnelle (ou collective) de façon active, expérimentale, pratique ou pensive, intellectuelle, théorique dans une intention de changement.

#### *Questions de réflexion*

- **En quoi l'aspect réflexif est-il en lien avec l'engagement ?**
- **Un engagement est-il toujours réflexif ? Justifier.**
- **Quelles pourraient être les caractéristiques d'une personne qui fait preuve d'engagement réflexif ? D'engagement professionnel ? D'engagement collectif ?**
- **Quels sont les gestes ou actions qui nous permettent de considérer qu'une personne est engagée personnellement, collectivement ou professionnellement ?**
- **En quoi des gestes et actions témoignent-ils d'un certain niveau d'engagement ?**
- **En quoi la personne accompagnatrice est-elle un modèle d'engagement dans son milieu ?**
- **Dans le changement actuel à mettre en œuvre, à quel type d'engagement peut-on s'attendre ?**

### **1.3.2. Dimensions de l'engagement**

L'engagement, selon le sens qu'il lui est donné dans le PARF, est un processus dynamique et évolutif. Il s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, ce qui tend à montrer que l'engagement est amené à se développer et à se transformer selon les interactions que les personnes vivent avec leur environnement. Cela suppose l'importance de tenir compte de différentes dimensions de l'engagement : affective, cognitive, métacognitive et sociale.

#### **1.3.2.1. Dimension affective**

La prise en compte de la dimension affective aide la personne à comprendre et à reconnaître ses réactions affectives et celle des autres ; c'est-à-dire qu'elle aide la personne à prendre conscience du rôle de la dimension affective dans son apprentissage, dans sa pratique et dans son accompagnement, à réguler et à évaluer la portée des ajustements apportés ou à apporter. *L'engagement se situe dans l'affectif, se vit à un moment précis.* On peut donc dire que la prise en compte de la dimension affective favorise l'engagement dans un processus de développement professionnel vers le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement vers des changements de pratique. « D'après Allen et Meyer (2000), le plan affectif renvoie au désir et à la satisfaction du désir. [...] Pour leur part, Jaros et al. (1993) soulignent que cet attachement sur le plan affectif se manifeste dans des sentiments tels que l'affection, la chaleur, le bonheur, le plaisir » (Guillemette, 2006, p.31).

#### **1.3.2.2. Dimension cognitive**

La prise en compte de la dimension cognitive influence le type et le niveau d'engagement en ce sens que cela suscite le développement d'attitudes, d'habiletés, de connaissances et de compétences qui sous-tendent une pratique réflexive où la personne est amenée à réfléchir, à se questionner, à confronter ses conceptions avec celles de collègues. Ceci favorise par le fait même un engagement cognitif. Enfin, la prise en compte de la dimension cognitive sollicite des habiletés de pensée complexes, telles que analyser, justifier, expliquer, évaluer, argumenter et modéliser.

#### **1.3.2.3. Dimension métacognitive**

La prise en compte de la dimension métacognitive aide la personne à analyser son processus d'apprentissage, sa démarche de développement professionnel ainsi que sa démarche d'accompagnement. Cette dimension aide également à prendre conscience des changements relativement à ses connaissances (sur soi, sur les autres, sur la tâche et sur les stratégies) et habiletés métacognitives et à réinvestir ou transposer dans de nouvelles tâches ou situations. La prise en compte de la dimension métacognitive favorise l'engagement en ce sens que cela favorise le développement d'une autonomie professionnelle.

#### **1.3.2.4. Dimension sociale**

La prise en compte de la dimension sociale influence le degré d'engagement puisque cela aide à se situer dans ses rapports avec les autres, à cerner les dynamiques relationnelles dans ses pratiques, à porter un regard critique sur ces dynamiques, puis à réguler de façon stratégique et cohérente. Cela aide aussi à trouver des pistes et des moyens pour susciter l'engagement des personnes accompagnées dans un processus de coconstruction.

En ce qui a trait au processus de coconstruction, il est également possible de considérer l'engagement comme une condition nécessaire à sa réalisation. En fait, à partir du moment où l'on reconnaît certaines manifestations de l'engagement au sein d'un groupe, par exemple lorsque des zones de dialogue s'établissent entre les personnes, on peut considérer que le climat est favorable à la coconstruction.

### **Énoncé**

Dans le PARF l'engagement se caractérise comme un processus dynamique et évolutif qui suppose la prise en compte des dimensions affective, cognitive, métacognitive et sociale.

### **1.3.3. Niveaux de l'engagement**

Lorsqu'il est question de niveaux d'engagement, il est possible de penser qu'il existe une certaine gradation allant, par exemple, d'un faible niveau d'engagement à un engagement élevé. Un exemple pourrait être « un investissement [considérablement faible] au travail et [une pauvre] croissance personnelle [qui] sont parmi les conséquences d'un faible engagement. Ces dernières freinent les espoirs des enseignants de vivre de nouveaux défis personnels » (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2006). En s'inspirant de Guillemette (2006), le PARF conçoit des niveaux d'engagement possibles comme étant davantage des composantes de l'engagement interagissant en synergie. L'engagement est un processus dynamique et évolutif qui subit des variations en fonction des différents éléments ou facteurs en présence dans l'environnement de l'individu, mais aussi selon la motivation et l'intérêt que ce dernier porte à une tâche, par exemple. *L'engagement n'est pas nécessairement un processus linéaire et ascendant. Faut-il être engagé pour mettre en œuvre un changement ? Peut-être qu'il y a des niveaux d'engagement et un des premiers niveaux est l'acceptation où la personne est capable de mettre en œuvre le changement sans s'engager. La personne va se soumettre ou adopter le changement prescrit, va s'adapter et enfin, va adhérer.*

Au regard de l'engagement défini comme un processus dynamique et évolutif, la perspective du PARF rejoint celle de Becker (1961, 1964, rapporté dans Guillemette, 2006, p.36) en ce sens que l'engagement est « davantage comme une ligne d'action que comme une action isolée ». « Ainsi, l'engagement ne se fait pas qu'au point de départ. On peut s'engager de plus en plus et ce peut être par une série d'actions [ou par l'expérience de diverses situations plus ou moins significatives ou orientées vers un but précis] » (Guillemette, 2006, p.36).

Dans une perspective similaire que le PARF, Brickman et son équipe. (1987)

définissent l'engagement comme un phénomène dynamique qui évolue constamment [à partir d'] une suite de petites étapes dont chacune peut [sembler] anodine ou « non-engageante ». Ces petits investissements peuvent ne pas être perçus comme [tels], mais à un certain moment, la somme des investissements et la somme des bénéfices qu'ils rapportent font l'objet d'une prise de conscience et la personne s'aperçoit qu'elle est engagée. Alors, cet état d'engagement devient normalement le tremplin pour une action d'engagement, c'est-à-dire de nouveaux investissements, cette fois-ci conscients (cités dans Guillemette, 2006, p.37).

Donc, l'engagement posséderait une dynamique interne selon laquelle plus un individu est engagé, plus il cherche à s'engager (Gerard, 1965 ; 1968 ; rapporté dans Guillemette, 2006, p.37). Ainsi, les gestes d'engagement entraînent d'autres actes d'engagement (Brickman et son équipe, 1987, cités dans Guillemette, 2006). D'où l'importance pour les personnes accompagnatrices de créer un terrain fertile à l'engagement en suscitant des actions concrètes plus ou moins engageantes vers des actions qui soient de plus en plus complexes et engageantes pour le développement de compétences professionnelles et la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ.

Des exemples de niveaux d'engagement dans un contexte de changement prescrit ont émergé de discussions et de réflexions dans le cadre du PARF. Un des premiers niveaux pourrait être l'acceptation, c'est-à-dire que la personne a une posture et une attitude d'ouverture face au changement. En ce qui a trait aux deuxième et troisième niveaux d'engagement, on pourrait supposer qu'il s'agit pour la personne de s'adapter aux exigences du changement souhaité ou prescrit, puis d'y adhérer peu à peu.

En ce qui a trait à l'engagement dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste, il a été dit qu'il y a trois niveaux d'engagement des personnes à prendre en compte : 1) *La réactivation des connaissances antérieures : j'écoute les idées des autres et je donne mes idées ; 2) Encourager la confrontation : on partage ses idées, on commente celles des autres et on explique ses points de vue ; 3) C'est celui de la synthèse, de la coconstruction : faire des analyses de la situation.* Cela signifie qu'il importe de se poser la question suivante : *À quel niveau [...] les personnes [accompagnées] se situent-elles ?* Assister à une rencontre ponctuelle peut-il aussi constituer un engagement ? Ou, l'engagement doit-il se traduire par un passage à l'action ?

Lafortune (2004a) propose quatre niveaux d'engagement dans le travail en équipe de collègues. Ces niveaux sont présentés comme des niveaux possibles d'engagement dans un changement de pratique, et plus précisément au regard du travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues dans le sens du renouveau pédagogique. Ils constituent par le fait même des exemples de gestes et d'actions d'engagement et permettent de situer son propre engagement au regard du travail en équipe de collègues.

Le premier niveau comporte les activités qui supposent la transmission et l'échange d'informations. Ce niveau d'engagement ne repose pas sur la remise en question de ses croyances et pratiques au regard de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'évaluation et du travail en équipe de collègues. Par exemple, il peut s'agir de personnels scolaires qui échangent sur des idées d'activités, qui choisissent les manuels scolaires ou qui partagent des documents ou du matériel (Lafortune, 2004a).

L'engagement de deuxième niveau suppose une discussion à propos de l'information transmise, sans qu'il y ait nécessairement une prise de décision collective. Les réflexions réalisées ont souvent une incidence sur le travail dans la classe. Il peut s'agir de discuter à propos d'idées pédagogiques, d'organiser ensemble des sorties éducatives ou de discuter de changements pédagogiques avant d'en faire l'application (Lafortune, 2004a).

La prise de décision collective appartient quant à elle au troisième niveau d'engagement. Par exemple, une personne donne une réponse positive à des énoncés de ce niveau accepte qu'il y ait partage d'une partie de son autorité sur l'organisation de sa classe et se laisse influencer par les idées des autres dans son action pédagogique. Il peut également s'agir d'élaborer en équipe de collègues des évaluations, des projets ou des activités pédagogiques, ou encore de faire corriger les évaluations des élèves de sa classe par un collègue pour pouvoir en discuter (Lafortune, 2004a).

Et enfin, au quatrième niveau, un pair observe, rétroagit à des collègues et accepte le coenseignement. Par exemple, des personnes enseignantes qui partagent l'« intimité » de leur classe et qui analysent en équipe des expériences réalisées par chacun des membres de l'équipe (Lafortune, 2004a)

*Les 4 niveaux d'engagement qu'on retrouve dans le travail en équipe-cycle sont aussi vrais dans le travail qu'on fait comme personne accompagnatrice avec les personnes accompagnées. Niveau 1 : transmettre et s'échanger ; Niveau 2 : discuter et organiser ; Niveau 3 : élaborer ensemble des activités pédagogiques ; Niveau 4 : s'interobserver et analyser ensemble.*

Lafortune (2004b), en parlant du cheminement d'une équipe-cycle dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste, présente trois étapes de cet accompagnement en lien avec l'engagement qu'il suscite. Ces étapes sont présentées ici de manière à illustrer des niveaux d'engagement possibles. Ils constituent des exemples de gestes ou d'actions spécifiques au travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues.

Étape 1. La première étape dans une démarche d'accompagnement d'une équipe-cycle risque de faire émerger une certaine insécurité et un déséquilibre le plus souvent associés à un sentiment d'incompétence, à la crainte de devoir changer ou d'être évalué par des collègues, ou de devoir investir du temps et de l'énergie supplémentaires à ce qui se fait déjà. Cette étape peut laisser entrevoir des réserves à l'engagement et limiter la formation de l'équipe-cycle.

Étape 2. Selon le déroulement de la première étape, la deuxième étape d'accompagnement de l'actualisation d'équipes-cycle dans une école devrait susciter un intérêt pour les débats pédagogiques, favoriser l'amorce d'un processus de coconstruction et la mise à l'essai d'expériences collectives analysées en équipe-cycle.

Étape 3. Selon le déroulement des première et deuxième étapes, la troisième étape d'accompagnement de l'actualisation d'équipes-cycle d'une équipe-école permet la création d'un climat d'engagement réflexif et suscite une prise de conscience des aspects positifs reliés aux déséquilibres sociocognitifs (conflits sociocognitifs) vécus en équipe-cycle. Ceux-ci permettent notamment de créer et d'innover collectivement et d'avoir du plaisir ensemble (Lafortune, 2004b, p.238).

D'autres niveaux d'engagement dans le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues s'inscrivent davantage dans une perspective d'évaluation des apprentissages, ce qui permet de porter un autre regard sur des niveaux possibles d'engagement. Le premier niveau ne remet pas vraiment en cause le fonctionnement en classe. Les personnels scolaires conservent le contrôle de l'évaluation dans leur classe. L'engagement de deuxième niveau suppose une discussion à propos d'informations transmises, à propos de moyens d'évaluation, mais sans impliquer nécessairement une prise de décisions collectives. Les réflexions ont cependant une certaine incidence sur le travail dans la classe. La prise de décisions collectives appartient quant à elle au troisième niveau d'engagement. La personne enseignante qui se situe à ce troisième niveau accepte qu'il y ait partage d'une partie de sa responsabilité de l'évaluation de ses élèves et qu'elle puisse être influencée par les idées des autres dans ses pratiques évaluatives. Une personne qui se situe plutôt au quatrième niveau observe des pairs, rétroagit à des collègues et accepte le coenseignement ; il y a donc partage de l'« intimité » de la classe et de la responsabilité de l'évaluation.

#### **1.3.4. Manifestations de l'engagement**

Il est possible d'observer des manifestations de l'engagement chez une personne, entre autres, par ses attitudes et ses actions, ce qui permet à autrui de percevoir un certain niveau d'engagement, de l'interpréter et de qualifier cet engagement. Au sens du PARF, seule la personne elle-même peut définir, témoigner et rendre compte de son engagement par ses actions, qu'elle en soit consciente ou non. Une des caractéristiques de la personne engagée pourrait être que cette dernière prend des initiatives et qu'elle va au-delà de ce qui est prescrit tout en respectant l'orientation du changement. Une personne qui agit ainsi montre qu'elle comprend le changement, qu'elle y adhère et en voit la pertinence ce qui peut même l'amener à trouver du plaisir dans les actions qu'elle pose. « [L'engagement professionnel] s'actualise également par l'attachement de la personne à sa profession de même que par la poursuite d'une ligne d'activités constante à l'intérieur de situations variées, persistant dans le temps (Becker, 1964) » (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2006).

« L'engagement professionnel des enseignants [...] se traduit par un sain investissement, par la participation et par l'implication entière de [l'individu], de même que par l'utilisation des ressources personnelles de [celui]-ci dans ses activités professionnelles » (Duchesne, 2004, p.2). Selon la perspective du PARF, on ne peut considérer qu'une personne est engagée en ne tenant compte que de sa participation ou de son implication. Ces éléments sont peut-être nécessaires à l'engagement, mais pas nécessairement suffisants.

La littérature montre que l'engagement se manifeste sur divers plans de l'être humain.

- Au plan cognitif, « l'engagement professionnel des enseignants [...] se manifeste par un empressement à déployer des efforts considérables pour le compte de la profession ou de l'organisation scolaire (Goodell, 1969 ; Mowday, Porter et Steers, 1982) » (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2006, p.503) de même que par « la participation

et par l'implication entière de l'individu, de même que par l'utilisation optimale des ressources personnelles de celui-ci dans ses activités professionnelles » (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005, p.71).

- Au plan affectif, l'engagement professionnel des personnes enseignantes se manifeste par « l'expression du désir d'y maintenir son appartenance (Goodell, 1969 ; Mowday, Porter et Steers, 1982) » (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2006, p.503).
- Au plan relationnel, « la relation que l'enseignant entretient avec sa profession ou avec l'organisation scolaire détermine son engagement; il s'agit d'une évolution professionnelle, d'un processus par lequel le système personnel de l'individu s'articule à son système social » (Pauchant et coll., 1996, rapportés dans Duchesne, 2004, p.68).
- Au plan comportemental, « on reconnaît l'engagement [de la personne] à ses actions de même qu'à son comportement ; l'engagement est donc quelque chose de visible, de public » (Goodell, 1969, rapporté dans Duchesne, 2004, p.37).

En somme, « [l'engagement professionnel des personnes enseignantes peut se manifester] par l'intention de demeurer à l'intérieur de l'organisation et de s'investir dans son travail au-delà de ses intérêts personnels » (Reyes, 1990, rapporté dans Duchesne, 2004, p.43). Par contre, certaines personnes manifestent un faible niveau d'engagement. Par exemple, « les enseignants faiblement engagés [tendent à stagner] dans leur profession : ils ne se sentent ni en progrès, ni en croissance ou en développement, ils diminuent leurs aspirations et semblent moins motivés à l'accomplissement. Ils évitent de prendre des risques à l'intérieur de leur travail et font preuve à la fois de prudence et de conservatisme » (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2006).

« [L]es enseignants [peu engagés] [...] élaborent [peu] de projets pédagogiques à long terme, ni de projets professionnels ; ils ont peu d'ambition, et ce, indépendamment de leur âge ou de leurs années d'expérience (Rosenholtz, 1991) » (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2006).

Par ailleurs, ces enseignants peu [engagés] demeurent dans la profession essentiellement en raison des bénéfices externes qu'ils en retirent, tels la sécurité d'emploi, le salaire, les vacances ou les heures de travail. Ils préfèrent généralement les tâches répétitives qui exigent peu de préparation ou de correction ; l'accompagnement des élèves ainsi que la réussite de ceux-ci ne font pas partie de leurs motivations à demeurer dans la profession. Au contraire, ces enseignants peu engagés attribuent les insuccès de leurs élèves au manque d'intérêt ou à l'absence de motivation de ceux-ci (Yee, 1990) (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2006).

## Énoncé

L'engagement est un processus dynamique et évolutif. Ce qui fait que le niveau d'engagement ne reste pas toujours le même dans la vie de l'être humain. Le type et le niveau d'engagement varient donc en fonction des différents éléments ou facteurs présents dans l'environnement de l'individu, mais aussi selon la motivation et l'intérêt que ce dernier porte à une tâche, entre autres. Ainsi, une personne peut être engagée à un moment ou à un autre de sa carrière, et l'être pleinement à un moment ultérieur en fonction des facteurs en présence : plaisir dans la profession, sentiment de compétence, qualités des relations avec les collègues, conditions de travail, etc. Il serait donc faux de croire qu'une personne est et sera engagée au même niveau toute sa vie dans une même profession et pour les mêmes tâches. Le travail en équipe de collègues peut comporter quatre niveaux : 1) transmettre et s'échanger ; 2) discuter et organiser ; 3) élaborer ensemble des activités pédagogiques ; 4) s'interobserver et analyser ensemble.

### *Questions de réflexion*

- En quoi le concept d'engagement est-il en lien avec l'autonomie professionnelle ?
- Dans la mise en œuvre d'un changement, à quel niveau d'engagement peut-on s'attendre de la part de personnes accompagnatrices? De la part de personnes accompagnées? Justifier.

## **1.4. S'engager dans une profession et dans un changement : définition et caractéristiques**

Dans la présente section, il est question de la distinction à faire entre l'engagement dans une profession et l'engagement professionnel dans un changement. Pour comprendre ces distinctions, des définitions et caractéristiques sont précisées.

### **1.4.1. Définition et caractéristiques de l'engagement dans une profession**

Diverses définitions mènent à la compréhension relativement approfondie de l'engagement dans une profession. Goodell (1969, rapporté dans Duchesne, 2004, p.39-40) présente une définition de l'engagement professionnel des enseignants et enseignantes dans une perspective psychosociale :

L'engagement professionnel se caractérise par l'attachement d'une enseignante à sa profession, de même que par l'expression ouverte de celui-ci. Il se manifeste également par sa participation à des activités qui étendent des horizons professionnels au-delà des limites de sa communauté scolaire; qui encouragent la formation continue, le développement de nouvelles compétences et l'utilisation de celles-ci ; qui permettent le partage de ses connaissances afin d'aider ses collègues à développer leurs compétences de même qu'un véritable intérêt pédagogique ; qui l'incitent à assumer des responsabilités professionnelles pour l'avancement de l'éducation, pour améliorer la qualité de l'enseignement, pour promouvoir le bien-être des [personnes enseignantes] ainsi que pour rehausser le statut de la profession et qui exhortent à la manifestation d'une attitude professionnelle positive et d'un respect sincère pour la profession, à s'épanouir à l'intérieur de ses activités professionnelles, à agir telle une participante responsable au niveau de l'école et à représenter la profession aux yeux du public.

Il peut être entendu que la personne qui s'engage au plan professionnel « choisit les compétences qu'[elle] veut améliorer, décide de son cheminement et gère la négociation entre ses priorités de développement et les contraintes et les possibilités de son contexte de travail » (MEQ, 2001, p.128).

Le fait d'être engagé ou de s'engager dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ, comme dans tout changement de pratiques, relève en majeure partie de l'engagement professionnel. À cet égard, la perspective du PARF rejoint davantage la définition de Goodell (1969). Plus précisément, le PARF insiste sur l'importance de favoriser le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement, le travail en équipe de collègues et l'exercice d'un leadership pour l'avancement de l'éducation. Dans le sens du PARF, l'engagement professionnel se traduit également par des actions (travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues, partage d'expériences, prises de décision, exercice d'un leadership...) et revêt une dimension à la fois individuelle et collective. Il repose sur l'intentionnalité ainsi que sur la volonté de

l'individu d'exercer un leadership dans le sens d'un fil conducteur qu'il s'est donné vers le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement (Lafortune, 2008a). Être engagé, c'est donc se mettre en situation (adopter une posture) de développement professionnel.

Pauchant et son équipe (1996, rapportés dans Duchesne, 2004, p.68) soulignent que lorsqu'il est question de l'engagement professionnel, « il n'est surtout pas question de "boulotmanie", c'est-à-dire de cette dépendance excessive et destructrice au travail qui a essentiellement pour objet de remplir le vide existentiel de l'individu et qui provient d'une carence sur le plan de l'estime de soi ». Si on prend le sens de « boulotmanie » que Pauchant et son équipe lui donnent, on ne peut pas vraiment dire que le « boulotmanie » est nécessairement associé à l'engagement. Ce sont d'autres caractéristiques du rapport au travail qui démontrent un engagement. Les orientations du PARF ne sont pas associées à la recherche de la « boulotmanie » ; elles visent plutôt à faire naître un certain niveau d'engagement chez les personnels scolaires afin que ces derniers posent des actions qui soient susceptibles de favoriser la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ. Ces actions visent à favoriser la réussite des élèves dans une logique de développement de compétences dans le souci de les préparer à faire face aux enjeux de la société actuelle.

#### **1.4.2. Définition et caractéristiques de l'engagement dans un changement**

Pour ce qui est de l'engagement dans un changement, il est d'abord important de préciser le sens de cet engagement en lien avec le passage à l'action. En fait, pour certaines personnes, l'engagement fait référence au passage à l'action. Dans le PARF, le passage à l'action est essentiel pour démontrer un cheminement vers le changement. En fait, pour qu'un changement prescrit en éducation soit mis en œuvre, cela exige nécessairement un passage à l'action. Cependant, pour d'autres personnes, l'engagement prépare au passage à l'action. Donc, on peut être engagé sans pour autant passer à l'action; pour certaines personnes *l'engagement même [ne mène pas] nécessairement à l'action. C'est de différents ordres. L'engagement se situe dans l'affectif, se vit à un moment précis.*

D'après ce dernier point de vue, tout le monde ne passe pas à l'action au même moment. En effet, *on peut adhérer à la démarche d'accompagnement et on peut s'engager dans les rencontres, mais quand on réfléchit aux actions posées dans l'année, les mots ne viennent pas de manière systématique [...]. Malgré que je sois engagée, il y a tout de même une marge entre le passage à l'action.*

*Ainsi, il faut que la pratique réflexive, entre autres, soit intégrée à ma pratique avant de passer à l'action, et ce, même si j'adhère au changement, que j'y crois et que je m'engage dans le projet.* Une personne peut se dire impliquée, mais c'est vraiment son niveau d'engagement dans le renouveau qui va faire en sorte qu'elle va réellement se mettre en mode action, viser un changement de pratiques, etc. Une personne peut être engagée sans nécessairement passer à l'action dans un laps de temps assez court. Cela peut prendre du temps pour certaines personnes avant de passer à l'action. Par exemple, *après avoir vécu un engagement cognitif, l'aspect planification a donc été un levier pour*

*le passage à l'action.* À l'inverse, des actions peuvent être posées sans qu'il y ait un véritable engagement.

*Pour susciter un réel engagement de la personne, il faut que la personne donne un sens à ce qu'elle fait.* En effet, l'engagement profond étant intrinsèque, on ne peut agir que sur les conditions ou les facteurs favorables et défavorables. Dans cette optique, on ne peut forcer quelqu'un à être engagé, à s'engager (engagement intrinsèque), mais on peut forcer certaines actions (engagement extrinsèque) entre autres en exigeant des personnes enseignantes qu'elles produisent un bulletin d'un type donné. D'une part, lorsque l'on oblige ou insiste auprès de personnels scolaires, que l'on exerce une pression sur eux, cela ne mènera pas nécessairement au changement souhaité ou attendu. *Obliger les gens à faire quelque chose ne suscite pas l'engagement. Il faut que les personnes aient fait le choix. Il faut que l'engagement vienne de l'individu; c'est un choix volontaire ou une forme de liberté.* D'autre part, certaines personnes n'abordent pas le changement dans le même sens que les personnes qui y adhèrent. Elles sont plutôt réticentes face au changement prescrit. Toutefois, on ne peut affirmer que ces personnes ne sont pas engagées ou qu'elles ne passent pas à l'action. Elles le font simplement dans une autre perspective que les personnes qui adhèrent et qui s'engagent dans le changement prescrit. Si ces personnes ont fait le choix de ne pas adhérer au changement prescrit, cela illustre un cheminement antérieur qui les a amenées à faire un tel choix et à justifier leurs actions au regard des raisons ou motifs qui sous-tendent ce choix. La complexité des actions posées et à poser pour la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ est un facteur déterminant quant à l'engagement des personnels scolaires dans un tel changement de pratiques, et c'est pourquoi il importe de les accompagner face à la complexité d'un tel changement.

Certains gestes, stratégies ou moyens d'accompagnement ont été relevés par des personnes accompagnatrices comme étant susceptibles de favoriser l'engagement des personnels scolaires accompagnés vers un passage à l'action. Pour accompagner les personnels scolaires dans ce passage à l'action, il importe pour les personnes accompagnatrices d'avoir l'intention d'amener les groupes accompagnés vers une autonomie professionnelle quant à la mise en œuvre du changement. Il importe également de faire des amorces et de définir des intentions d'actions et d'expériences avec les groupes accompagnés qui veulent le faire et qui ont des propositions ou des projets d'action. Il importe d'amener les groupes accompagnés à mieux définir leurs intentions avant de passer à l'élaboration d'un plan d'accompagnement ou d'un projet d'action. Il importe également d'examiner et de discuter avec les personnes accompagnatrices de la démarche d'accompagnement (ce qui fonde leurs actions, le cadre ou le contexte dans lequel elles interviennent et leurs mandats), de discuter de la complémentarité et de la cohérence de ces intentions, actions ou expériences en fonction de ces aspects et de voir comment il est possible de modéliser ses actions et de les transposer à la réalité des milieux accompagnés.

En outre, il est suggéré de situer les « fondements » ou le fil conducteur de l'accompagnement pour ne pas tomber dans la consultance et le piège de formations ponctuelles ou de formations « à la carte ». Il est à préciser avec les personnels scolaires

accompagnés ce qui guide les actions dans le PARF (les balises d'intervention), ce sur quoi repose les actions et comment on peut inscrire ces aspects pour garder la cohérence et les inscrire dans un fil conducteur. Enfin, il est recommandé de réfléchir avec les personnes accompagnées sur ce qu'est un fil conducteur et à son utilité dans le but de s'en donner une vision partagée. En d'autres mots, savoir ce qu'est un fil conducteur, l'inscrire dans un plan d'action, le voir et le faire voir dans l'action.

Toutefois, si les personnes demeurent au plan de la réflexion, bien que réfléchir soit une action en soi, aucun changement concret n'est mis en œuvre dans les pratiques éducatives. Cependant, s'agissant également de poser des actions, certaines personnes posent des actions sans pour autant être engagées ou en étant peu engagées dans le changement. Elles adoptent parfois une attitude « il faut que je le fasse, donc je vais le faire » pour faire face à un changement prescrit.

Même si dans la mise en œuvre d'un changement, le passage à l'action est considéré comme essentiel, des discussions peuvent avoir cours sur le comment y arriver, sur le calendrier à se donner... Néanmoins, on peut se rendre compte que certains personnels scolaires interprètent différemment certaines responsabilités et obligations qui leur incombent. Par exemple, des directions d'établissement peuvent considérer leur rôle dans la forme de leadership qu'elles décident d'exercer. Les priorités peuvent varier, la place à donner au travail en équipes de collègues ou en équipe-cycle peut varier. Des interprétations du changement peuvent mener à des disparités assez grandes dans la façon de mener à l'application de différents aspects du changement. Dans la perspective adoptée dans le PARF, l'engagement comprend une dimension collective et de collaboration professionnelle.

Les personnes accompagnatrices et accompagnées ont évoqué les caractéristiques de la personne engagée dans un changement dans le contexte particulier de la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ. D'une part, ces caractéristiques consistent à prendre des initiatives et d'aller au-delà de ce qui est prescrit. Une personne qui agit dans ce sens adopte une attitude positive face aux défis reliés à la mise en œuvre du changement à réaliser sans pour autant perdre son sens critique. Elle réalise des expériences allant dans le sens du changement, analyse les résultats de ces expériences et fait des ajustements en fonction de ces essais. Même si cela n'est pas toujours évident, une personne engagée dans un changement en éducation contribue au travail collectif et accepte le regard des autres vis-à-vis de ses analyses et contribue aux évaluations des autres en relation avec leur propre travail. Cette personne engagée devient une ressource pour elle et pour les autres. Elle est proactive et persévérante dans les actions relatives au changement à mettre en œuvre. Ce n'est pas parce qu'un essai ne s'est pas avéré satisfaisant que tous les fondements du changement sont évalués comme étant nuisibles et à rejeter. La personne engagée démontre également une certaine confiance en elle-même ce qui l'amène à exercer un certain leadership auprès de collègues tout en se plaçant en situation de développement de compétences. Elle prend certains risques tout en se posant des questions sur leurs répercussions, se remet en question et exerce son autonomie professionnelle en interaction avec d'autres.

Selon des personnes accompagnées, la personne engagée *va porter un regard réflexif sur ses compétences à accompagner les gens dans le développement des compétences transversales selon les visées du programme qui sont des concepts centraux*. De plus, une personne engagée *va prendre le temps nécessaire pour revoir de façon analytique le plan d'accompagnement et ainsi, tenter de mieux le structurer*. Cela peut aller jusqu'à un engagement dans une pratique réflexive par le *partage de ses réflexions, de ses inquiétudes, de son questionnement* avec les autres membres du groupe.

Des actions, des gestes ou des caractéristiques permettent de penser qu'une personne est engagée dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ :

- *Je pose des questions ouvertes.*
- *J'amène les enseignants à faire des liens avec le PFEQ.*
- *Je discute avec les enseignants afin de trouver des façons de faire pour répondre à leurs besoins.*
- *Je pose un regard, je me questionne dans l'action.*
- *Je garde des traces.*
- *Je fais des liens entre mes interventions dans les différents milieux.*
- *J'utilise mon babillard pédagogique.*
- *Je fais l'analyse de mes interventions.*
- *Je suis engagée dans une réflexion personnelle et d'équipe dans le but d'avancer.*

D'autres actions témoignent d'un engagement dans le processus de changement de pratiques. *Suite à mes accompagnements, je pose un regard réflexif sur mes actions. J'essaie d'analyser ma démarche et d'écrire un point fort et un point faible de mes accompagnements. Je ne me retranche pas dans mes positions ; je me laisse le temps de bien faire le tour de la question, des questions soulevées. [Je] particip[e] active[ment] dans la formation continue des enseignants [de même qu'] à l'université pour approfondir mon plan de formation et ainsi, pratiquer la réflexion.*

Au plan professionnel, « une personne ne peut s'engager dans un travail ou une carrière si elle n'arrive pas à créer des liens sains et favorables avec les autres, à s'investir dans les activités qu'elle exerce ou dans son rôle » (Hardy-Lapointe, 2001, p.3). Alors, la participation aux activités d'une équipe de collègues est susceptible d'aider à comprendre le sens et l'importance du changement envisagé, et ainsi, d'y être engagé de façon autonome. Reyes (1990) « conçoit l'engagement des [personnes enseignantes] comme une identification psychologique de la personne aux buts et aux valeurs de l'école » (Reyes, 1990, rapporté dans Duchesne, 2004, p.43). Cela fait référence à des conditions ou à des facteurs favorables, voire nécessaires, à l'engagement professionnel. Qu'il s'agisse du fait d'« être engagé » dans un changement prescrit ou du fait de « s'engager » dans un changement souhaité ou attendu de pratiques, des conditions ou facteurs sont nécessaires à la naissance, au développement et au maintien d'un engagement chez les personnels scolaires.

### *Questions de réflexion*

- En quoi l'engagement est-il en lien avec le changement ?
- En quoi le contexte d'un changement prescrit en éducation a-t-il des effets sur le développement et le maintien de l'engagement professionnel chez les personnels scolaires ?
- Quels pourraient être des effets de l'engagement professionnel des personnels scolaires sur la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ ?
- Quels pourraient être les éléments observables d'un engagement vers un changement de pratiques ?

## **1.5. Conditions ou facteurs internes ou externes à l'individu, favorables ou défavorables à l'engagement**

Des conditions ou facteurs peuvent être de nature intrinsèque ou extrinsèque selon qu'ils se rapportent à l'individu (croyances, attitudes, conceptions, ...) ou aux interactions entre l'individu et son environnement (relation avec les collègues...). Ces facteurs ou conditions internes ou externes peuvent contribuer plus ou moins à l'engagement.

### **1.5.1. Conditions ou facteurs internes ou externes favorables à l'engagement**

D'abord, il importe de souligner que des variables indépendantes (âge, sexe, ethnie, perception de son statut scolaire et social, etc.) sont prises en compte lorsque l'on considère les facteurs intrinsèques à la motivation (Barbeau, Montini et Roy, 1997) et à l'engagement, l'engagement étant une résultante de la motivation. De surcroît, les systèmes de conception et de perception des individus jouent un rôle considérable quant à la motivation (Barbeau, Montini et Roy, 1997) et par le fait même, quant à l'engagement de ces derniers dans une action.

Certaines conditions apparaissent davantage nécessaires dans un contexte de changement majeur et prescrit en éducation afin de favoriser le renouvellement des pratiques et la mise en œuvre du renouveau pédagogique. De ce fait, il convient de susciter l'engagement de tous les personnels scolaires et «il est important de créer des conditions qui favorisent l'engagement des divers acteurs du système » (Rioux-Dolan, 2004, p.19).

Quant aux conditions ou facteurs internes favorables à l'engagement, pour Duchesne (2004), il y a des aspects personnels comme la construction du soi, le dévouement à l'autre, la contribution sociale et l'amour de la profession. L'attitude que les enseignants et enseignantes adoptent devant les situations professionnelles, heureuses ou malheureuses, qu'elles rencontrent quotidiennement, l'amour véritable qu'elles vouent à leurs élèves de même qu'à la profession, le sentiment de satisfaction au travail, le sens du travail, le sens de la mission, les facteurs associés à la vie privée (tels que son amour pour les enfants ou son attitude généralement positive envers son travail), contribue également à leur engagement professionnel (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005). En outre, pour les personnes enseignantes, des tentatives en vue d'une amélioration ou d'un changement de leurs dispositions ou leur état d'esprit dans le but d'augmenter leur niveau d'aisance au sein de la profession, de même que leur vision de la profession constituent, des facteurs

non négligeables quant au développement et au maintien de l'engagement professionnel (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005).

Duchesne (2004, p.45) parle aussi de variables individuelles et de variables organisationnelles. Parmi les variables individuelles, on retrouve

[l]'identification de l'enseignant à sa tâche, l'occasion pour lui d'établir des relations sociales, son implication dans la planification de même que dans les différentes formes de prise de décision et l'autonomie dans ses fonctions immédiates [lesquelles] constituent des variables intrinsèques relatives à la nature de la tâche pouvant influencer positivement l'engagement professionnel.

Des personnes accompagnatrices et accompagnées reconnaissent certaines autres conditions favorables qui permettent de développer ou de maintenir un engagement professionnel. Parmi les conditions internes favorables, certaines sont davantage liées à l'attitude de la personne (tentatives pour améliorer, changer ses dispositions, son état d'esprit, effort fourni pour y arriver), et la personne puise en elle les ressources nécessaires pour y parvenir. D'autres sont davantage liées au comportement de la personne (actions entreprises dans son milieu, projets initiés, défis personnels et professionnels, expression de ses opinions, de ses sentiments, prises de décisions relatives à certaines situations...). Par exemple, les personnels scolaires qui adhèrent aux activités éducatives qui leur sont proposées parce qu'ils les trouvent utiles et réalisables, qui perçoivent la concertation et la communication entre leurs collègues, se sentiront peut-être plus motivés pour s'engager, faire des apprentissages et s'investiront alors davantage dans le renouveau pédagogique.

La dimension affective étant une composante de l'engagement, le fait de partager des expériences permet de se sécuriser et par le fait même, constitue une condition interne favorable à l'engagement. Le fait d'écouter les expériences sécurise les personnes accompagnatrices. En ce sens, *[le partage d'expériences] fait baisser [son] anxiété et [son] stress face aux questions [que l'on se pose]. Cela donne une sécurité professionnelle et permet de réinvestir. De plus, cela permet de réaliser que [les personnes ne sont] pas seules à vivre la même chose. Partager des expériences réalisées dans le milieu fait en sorte que les personnes retournent dans leur milieu de travail avec des idées d'intervention à mettre en pratique. Cela vient enrichir le répertoire d'actions des personnes accompagnatrices. À cet effet, je retiens qu'on peut prendre [...] les expériences d'ailleurs et les adapter à notre milieu [...]. [Par exemple, certaines expérimentations] démontrent comment utiliser la métacognition de différentes manières.* Les personnes participant au projet tiennent à ces moments de partage, car ils représentent *des applications concrètes [de la mise en œuvre] du renouveau pédagogique dans les milieux.* Il est donc possible de penser que le partage d'expérience suscite un certain engagement vers un passage à l'action chez les personnes accompagnées.

D'autres facteurs plutôt favorables sont associés à la perception de son niveau de compétence et d'autoefficacité, la perception du niveau de contrôlabilité sur les situations. D'autres facteurs sont associés à la vie privée de la personne enseignante comme son amour pour les enfants ou son attitude généralement positive envers son

travail, le sentiment de satisfaction au travail, le sens du travail ainsi que le sens de la mission l'incitent à s'engager dans son travail (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005).

Dans les paragraphes précédents, il a été question de facteurs se rapportant plutôt à l'individu ou au groupe d'individus. Ce sont des facteurs de nature intrinsèque. Toutefois, certains facteurs ou conditions dépendent des choix faits à intégrer dans l'accompagnement. Considérer que la pratique réflexive soit transversale à l'accompagnement est un de ces facteurs.

Il y a aussi le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues. Celui-ci peut avoir un effet d'entraînement entre collègues surtout si les actions posées dans le milieu ont été concertées et acceptées. *Les gens qui travaillent en équipe se sentent moins seuls et peuvent échanger avec leur équipe. Ils peuvent poursuivre leur réflexion. Cela est plus [difficile] lorsque la personne est seule pour continuer.* L'engagement des personnels qui se manifeste par un passage à l'action réfléchi et accepté aura un effet durable à plus long terme que toutes les pressions exercées de façon hiérarchique. Il importe toujours de s'assurer que le travail en équipe de collègues soit structuré et orienté vers l'atteinte d'intentions précises et réalistes pour le milieu. Parlant du travail et des relations de groupe, les réflexions, les discussions et les expériences qu'elles ont suscitées ont permis de constater que pour assurer un certain suivi et tisser des liens entre les personnes, il est important de :

- Établir une relation avec chaque personne du groupe.
- Susciter des discussions informelles en dehors des heures de rencontres.
- Faire en sorte que chaque personne se sente acceptée par la personne accompagnatrice de même que par les autres membres du groupe et favoriser le respect mutuel.
- Susciter les interactions et interagir avec les personnes de manière à créer chez elles un sentiment d'appartenance au groupe.
- Anticiper les déséquilibres cognitifs pour les rendre davantage sécurisants au plan affectif et guider les personnes dans la régulation de leurs réactions affectives et de leurs attentes.
- Établir collectivement les priorités et se donner une vision partagée du fonctionnement de groupe.

Le soutien de ses collègues, de même que celui de la direction d'école et des autres agents de l'entourage professionnel ou bien même des membres de sa famille compte parmi les facteurs externes les plus importants qui favorisent l'engagement (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005). Sur ce, Duchesne (2004, p.41) ajoute que

le soutien de la direction d'école dans des domaines tels que l'accès aux ressources pédagogiques, l'application des programmes d'études, le recours à l'appui des autres agents de l'éducation, l'accompagnement dans l'appropriation des différentes procédures administratives de même que l'instauration d'un environnement propice à l'enseignement ont pour effet d'augmenter l'engagement professionnel des enseignants.

C'est ce qui ressort des données recueillies au cours du PARF. Dans ces données il ressort qu'un climat de travail reposant sur la confiance et le respect mutuels ainsi que l'effet d'entraînement, la création de réseaux, le partenariat et le soutien et l'encouragement des autres (pairs, collègues, amis, parents, membres de la communauté...) constituent des facteurs extrinsèques facilitant la mobilisation et l'engagement des personnels scolaires dans un changement en éducation.

Une certaine liberté d'action constitue une autre condition externe plutôt favorable à l'engagement, entre autres parce qu'elle suscite le développement et l'exercice d'une autonomie professionnelle. Les actions sont alors choisies en fonction des ressources disponibles tout en sachant que les perspectives créatrices et novatrices ne font pas l'affaire de tout le groupe. Cependant, il est important que chaque personne puisse avoir un espace pour créer. *Une innovation [peut être considérée comme] une délinquance réussie dans une organisation.*

Le cheminement antérieur du groupe peut également avoir sa part pour favoriser l'engagement. En ce sens, il importe de prendre en compte le cheminement antérieur des personnes qui composent le groupe. Par exemple, si les personnes ne se connaissent pas ou peu, cela peut prendre du temps pour susciter des interactions, mais d'autre part, il n'y a pas d'expériences négatives entre les personnes du groupe. Ce facteur est également lié à la proximité professionnelle des personnes qui composent le groupe. Des personnes qui ont des idées semblables vont davantage se lier. Mais des personnes qui ont des conceptions différentes peuvent susciter des interrogations et des discussions animées. Un facteur ne peut être tout à fait positif ou complètement négatif.

Enfin, « l'organisation scolaire, la personnalité, les perspectives et les valeurs préconisées par la direction d'établissement de même que la qualité des rapports que celle-ci entretient avec l'enseignant sont des facteurs de grande importance de la vie professionnelle de ce dernier (Sikes, Measor et Woods, 1985) » (Duchesne, 2004, p.10). « [L]a taille de l'école, le niveau de scolarité et le sexe » des personnes enseignantes, constitueraient, selon les travaux de Reyes, des facteurs non négligeables quant à l'engagement professionnel de ces dernières (Reyes, 1990, rapporté dans Duchesne, 2004, p.43). Les conditions de travail peuvent également constituer des facteurs considérables en ce sens que *pour susciter un réel engagement de la personne, il faut que la personne donne un sens à ce qu'elle fait. Il faut également être en présence de conditions facilitantes, par exemple la libération. Les gens autour de[s] personnes qui accompagnent ne comprennent pas nécessairement à quoi cela sert. Donc, [il est] parfois plus difficiles pour eux de mettre en place des conditions facilitantes parce qu'ils n'en voit pas l'utilité.*

### **1.5.2. Conditions ou facteurs internes ou externes défavorables à l'engagement**

Il existe aussi des facteurs ou conditions défavorables à l'engagement. Ces facteurs auront pour effet d'affaiblir, voire même d'empêcher l'engagement (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005). Au plan psychologique, le fait de douter de soi constitue un facteur intrinsèque dont il importe de tenir compte en lien avec la confiance en soi, le sentiment de compétence ainsi que le sentiment d'autoefficacité. Par exemple, le fait de se sentir

impuissant devant la complexité des tâches à accomplir peut amener la personne utiliser des stratégies d'évitement comme éviter d'accomplir certaines tâches et éviter de s'engager pleinement de crainte de vivre un échec.

À ce sujet, Hardy-Lapointe (2001, p. 4) précise que :

les attitudes de fermeture envers les autres ou le manque de confiance en sa capacité relationnelle, ou les deux, pourraient causer des problèmes au plan de la capacité d'engagement. Dans ce même ordre d'idée, la difficulté à dire non et à établir ses limites personnelles implique également ce type de difficulté. Il y a aussi le manque de respect envers les idées ou les opinions des autres qui démontre une difficulté relationnelle. Ce dernier comportement peut impliquer qu'une personne impose sa façon de voir les choses aux autres ou laisse toutes les décisions l'impliquant être prises par les autres de peur de s'engager. Évidemment, la difficulté d'engagement est accrue quand une personne laisse quelqu'un d'autre prendre une décision qui la concerne directement, uniquement et entièrement.

Il ressort aussi du PARF quelques facteurs défavorables à la mobilisation et à l'engagement des personnels scolaires dans un contexte de changement prescrit. Ces facteurs sont, entre autres, la peur du changement imposé, l'incompréhension de ses rôles et fonctions, le refus d'assumer les nouveaux rôles ou fonctions qui leur sont attribués, l'isolement et l'individualisme et enfin, l'expérience de certaines déstabilisations associées à des essais plus ou moins réussis. Le PARF a également fait émerger quelques conditions externes qui sont susceptibles d'engendrer un faible niveau d'engagement, voire un désengagement professionnel. Il s'agit, par exemple, du fait de rencontrer des obstacles, de vivre des difficultés relationnelles et du fait de recevoir des critiques négatives.

En outre, les facteurs physiologiques, comme les ennuis de santé, de même que les facteurs sociaux, comme des obstacles engendrés par les membres de son environnement, peuvent affaiblir ou éteindre définitivement l'engagement (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005). Ces facteurs défavorables constituent des difficultés de s'engager ou des obstacles au développement et au maintien de l'engagement professionnel en lien avec les relations interpersonnelles entretenues par l'individu.

Certaines personnes n'abordent pas le changement de la même façon que les personnes qui y adhèrent; elles sont plutôt réticentes face au changement prescrit. Toutefois, on ne peut affirmer que ces personnes ne sont pas engagées ou qu'elles ne passent pas à l'action. Elles le font simplement dans une autre perspective que les personnes qui adhèrent et qui s'engagent dans le changement prescrit. Si ces personnes ont fait le choix de ne pas adhérer au changement prescrit, cela illustre un cheminement antérieur qui les a amenées à faire un tel choix et à justifier leurs actions réalisées avec une certaine orientation.

### **1.6. S'engager : une compétence professionnelle**

Le fait de s'engager consciemment et volontairement dans une démarche de développement professionnel peut témoigner d'un engagement à l'égard de soi, de la profession, des collègues et partenaires et des élèves. La personne engagée au plan

professionnel a le souci d'enrichir et de raffiner ses pratiques non seulement pour se réaliser au plan professionnel en atteignant un niveau de compétence supérieur, mais aussi de prendre en compte les défis de la profession et le développement des autres personnes pour qui, avec qui ou auprès de qui elle travaille.

Le Ministère de l'Éducation a d'ailleurs fait ressortir l'importance d'un engagement professionnel dans la profession enseignante en donnant à ce dernier le statut de compétence professionnelle à l'enseignement. En effet, dans le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, est présentée et explicitée la compétence « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001). Dans le même esprit que le PARF, le Ministère met en lumière le caractère dynamique et évolutif de l'engagement et vise à susciter l'engagement des personnels scolaires vers des changements de pratiques souhaités, attendus ou prescrits. Il apparaît pertinent d'explorer cette compétence professionnelle afin de porter un regard particulier sur ce qui est attendu du personnel enseignant en ce qui a trait à leur engagement.

Cette compétence professionnelle à l'enseignement s'inscrit dans les visées du PARF en ce sens qu'elle mise sur « la capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique [...] comme nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel et à l'évolution de la profession » (MEQ, 2001, p.125). En ce sens, l'engagement repose sur une flexibilité et une ouverture face à l'expérience de changement. Le Ministère conçoit l'engagement comme une condition nécessaire à la mise en œuvre d'un changement de pratiques : « L'engagement dans une démarche personnelle et collective de développement professionnel est donc tributaire au premier chef du développement d'une attitude d'ouverture sur une évolution constante associée au facteur temps » (MEQ, 2001, p.126). Dans l'esprit du PARF, pour s'engager consciemment et volontairement dans un changement de pratique, il importe que la personne adhère à l'idée du changement souhaité, attendu ou prescrit en ce sens que la personne témoigne d'une ouverture favorable à la remise en question et à l'expérience de ce changement (déséquilibres cognitifs, deuils de pratiques antérieures et prise de décisions quant aux améliorations à apporter).

Il importe de souligner ici la dimension collective de la démarche de développement professionnel. Le PARF s'inscrit dans une telle vision considérant sa perspective socioconstructiviste. Ainsi, la personne est non seulement appelée à s'engager pour elle-même et par elle-même, mais aussi en construisant avec autres, et ce, en tenant compte de leurs cheminements, de leurs expertises et de leurs croyances et pratiques. À ce propos, « les enseignantes et les enseignants de carrière témoignent d'ailleurs du rôle central de leurs collègues dans leur développement professionnel » (MEQ, 2001, p.126). Aussi faut-il souligner le facteur temps puisque s'engager ne se fait pas instantanément. Cela nécessite du temps pour réfléchir, se donner des intentions, évaluer le niveau de développement de ses compétences, planifier des actions... Ainsi, en considérant l'engagement comme une compétence en développement et comme une condition indéniable à un changement de pratique en éducation, il est d'autant plus pertinent de mieux connaître ce processus ainsi que les éléments qui le sous-tendent, et ce, dans le but de susciter un engagement des personnels scolaires dans un changement de pratique.

## Énoncé

S'engager et susciter l'engagement sont des conditions essentielles à l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement. Sans ce préalable, l'interaction reste superficielle et la construction avec d'autres s'avère difficile à réaliser. Les personnes engagées dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste sont invitées à une démarche collective de développement professionnel.

### 1.7. Répercussions de l'engagement

L'engagement professionnel contribue à la construction du soi tant personnel que professionnel et par le fait même, il contribue au rehaussement de l'estime de soi par la perception d'une image positive du soi personnel et une image positive du soi professionnel. Ainsi, l'engagement professionnel témoigne des valeurs intrinsèques de l'individu et lui permet de structurer son identité personnelle, sociale et professionnelle.

Duchesne et Savoie-Zajc (2005) présentent l'engagement comme un processus « orienté vers la construction du soi (personnel ou professionnel) [qui] offre la possibilité de confirmer [ses] valeurs et [son] identité, de se développer, de s'actualiser et de se dépasser comme individu et par conséquent, de donner un sens à [sa] vie. [L'engagement] offre [également] l'occasion de s'investir auprès de l'autre, de contribuer au développement, à l'apprentissage et au bonheur d'autrui [des élèves, des personnes accompagnées, des collègues...] ». En ce sens, « il faut s'engager pour pouvoir se réaliser, s'actualiser et obtenir une certaine satisfaction au travail » (Hardy-Lapointe, 2001, p. 15).

D'après Brandford (2000), le développement professionnel en éducation occupe quatre fonctions principales au sein du milieu scolaire, soit améliorer le rendement individuel, corriger les pratiques inefficaces, préparer le terrain en vue de l'implantation de nouvelles politiques et faciliter le changement. Selon l'auteur, il a également pour but l'acquisition et l'accroissement des connaissances, de la compréhension, des compétences et des habiletés qui permettent aux enseignants, de même qu'aux organisations scolaires pour lesquelles ils travaillent, de :

- 1) développer et d'adapter leur pratique professionnelle ;
- 2) réfléchir à leur expérience, à leur recherche et à leur pratique afin de répondre aux besoins individuels et collectifs de leurs élèves ;
- 3) contribuer à la vie professionnelle de l'école et d'interagir avec la communauté scolaire ainsi qu'avec les organismes externes ;
- 4) se tenir au courant des nouvelles pratiques éducatives afin de développer et de maintenir leur efficacité professionnelle ;
- 5) valoriser les politiques éducatives, particulièrement en ce qui concerne l'augmentation du niveau de compétence ;
- 6) accroître leur compréhension des nouvelles réalités sociales, particulièrement dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) (Brandford, 2000, rapporté dans Duchesne, 2004, p.11).

L'engagement a également des répercussions sur la pratique. En effet, les personnes accompagnées constatent, à la suite de leur engagement dans le PARF, qu'elles ont apporté des changements à leur pratique. Par rapport au programme de formation, *les rencontres ont changé mes pratiques. Elles m'ont permis de me positionner face au PFEQ [et] de questionner mes plans stratégiques d'implantation et d'appropriation de ce*

programme. Plusieurs personnes se rendent compte également qu'elles n'interviennent plus de la même façon. Il y un *changement radical sur la façon de planifier et concevoir [les] interventions* ou dans la *façon d'agir en classe*. Ce peut être aussi la façon d'intervenir dans les discussions de son école qui change, par exemple, en partageant sa vision du changement. Enfin, des personnes affirment aussi avoir remarqué des changements au plan des pratiques des personnes qu'elles accompagnent. Par exemple, *une équipe de directeurs [a modifié] le fonctionnement de ses réunions. [Il y a] un désir de poursuite de ce travail d'une façon concertée et en fonction de la pédagogie [et] du nouveau pédagogique.*

Plusieurs personnes voient des répercussions positives de leur participation au projet et cela les motive à vouloir continuer. Elles perçoivent de plus en plus des retombées de leur implication dans le milieu. Il est mentionné qu'au cours du déroulement des rencontres, il semble, par les gestes posés, les discussions, la participation en générale et par les expériences vécues, que les personnes sont réellement engagées dans un processus de changement qui va dans le sens du nouveau pédagogique et de la mise en œuvre du PFEQ. *Inévitablement, je grandirai et je devrai m'adapter... En fait, c'est la résultante du changement, de l'évolution. Par contre, le questionnement sera source de préoccupation, de recherche, de défi.* Ainsi, il est intéressant de voir l'évolution des idées, de constater la qualité de l'engagement des personnes parce qu'elles ont le goût d'expérimenter et de se donner des défis.

L'engagement permet également le partage d'expériences dans les milieux. Les personnes *apprécient fortement le temps consacré au partage d'expériences réalisées ou à être réalisées, car cela leur a donné l'occasion de prendre connaissance de différentes interventions d'accompagnement* possibles. Elles prennent connaissance de ce qui est fait dans les autres milieux et la façon dont certaines expérimentations se réalisent. Certaines disent que ce sont *des moments riches qui leur permettent de partager des expériences d'accompagnement, et d'échanger sur leurs façons de faire pour développer leurs compétences à accompagner.*

### **Énoncé**

Dans le cadre du PARF les gestes posés, les discussions, les échanges, les expériences vécues par les personnes accompagnées font dire que celles-ci sont réellement engagées dans un processus de renouvellement de pratiques qui va dans le sens du nouveau pédagogique.

## **2. Accompagner et susciter l'engagement**

Dans un contexte de changement prescrit en éducation, l'engagement se développe et exige des actions tout en considérant qu'il est difficile d'obliger des changements chez des êtres humains Il est à noter que dans certains milieux *les enseignants et enseignantes se sentent très en sécurité [dans ce qu'ils font] et ne voient pas pourquoi il faudrait changer des choses.* De ce fait, il s'agit non pas d'obliger les personnels scolaires à agir, mais de mettre en place un terrain fertile à l'engagement, l'obligation à agir ne suscitant pas nécessairement un engagement en profondeur.

Le type de formation et la structure de l'accompagnement, le fait d'avoir des attentes réalistes qui tiennent compte des cheminements des personnes accompagnées et la prise en compte de la dimension affective sont présentées ici comme certaines des conditions nécessaires à l'accompagnement pour susciter l'engagement des personnels scolaires dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ.

Si l'engagement est une condition nécessaire mais non suffisante à la mise en œuvre d'un changement majeur et prescrit en éducation, il n'en demeure pas moins que *soutenir l'engagement nécessite un accompagnement*. Le rôle de la personne accompagnatrice est de favoriser l'engagement des personnels scolaires vers le changement prescrit, de le susciter, si nécessaire, et de soutenir les personnes engagées.

*Accompagner l'autre, c'est tenter de comprendre pourquoi l'autre s'engage ou ne s'engage pas dans une relation d'accompagnement en procédant à une analyse réflexive sur soi en tant que personne ainsi que sur ses pratiques et ses croyances. On a pu observer la répercussion suivante. J'ai été impressionné par les différents styles de gestion à privilégier pour accompagner le changement. Les documents support pour cette rencontre ont été très appréciés. Je m'engage à aller relancer mes personnels suite aux formations qu'ils ont reçues.*

## **2.1. Type de formation et structure de l'accompagnement**

Le type de formation peut influencer le degré d'engagement et le passage à l'action des personnes accompagnées. Les formations ou rencontres ponctuelles peuvent tenter de mobiliser les mêmes personnes accompagnées, cependant, cela n'apparaît pas réaliste si le changement est majeur. L'accompagnement socioconstructiviste vise les interactions, les discussions, les échanges, les réflexions et la coconstruction ce qui exige un certain laps de temps à partir de rencontres qui durent de une à deux jours et qui sont relativement fréquentes.

Une même formation peut susciter différents niveaux d'engagement. Par exemple, une formation où on ne fait qu'aborder en surface un concept ou un processus ne suscitera pas le même niveau d'engagement qu'une formation qui prévoit un temps d'intégration de qualité pour ce même concept.

Il est important de préciser l'intention de la formation avec les personnes participantes et avec elles discuter et se mettre d'accord avec le fil conducteur de la formation si l'on veut susciter et maintenir leur engagement. Percevoir le processus d'une formation à l'autre selon un fil conducteur et une intention précise aident à susciter l'engagement des personnes accompagnées. Néanmoins, le niveau d'engagement peut varier d'une formation à l'autre malgré la présence de ces conditions ou facteurs favorables. Par ailleurs, la formation continue stimulerait de façon particulière la participation et l'engagement des personnels scolaires. Cet engagement s'inspirerait aussi de leur soif de connaître et du fait de porter un regard critique sur les pratiques préconisées par le changement ou sur les fondements de ce changement.

*Le perfectionnement, se perfectionner, mieux faire des liens entre la théorie et la pratique pour se sentir meilleurs, plus forts dans notre action communautaire [ou collective]. Pour permettre aux gens non pas de réaliser les projets que j'attends d'eux, mais qu'ils puissent devenir ce qu'ils sont capables de devenir quand ils mobilisent toutes leurs ressources.*

## **2.2. Rôle de la personne accompagnatrice**

Sous l'angle de l'engagement et du réinvestissement, le rôle de la personne accompagnatrice rejoindrait un système de valeurs dans lequel l'autonomie et la réflexivité des personnels accompagnés ont une importance primordiale. Le rôle de la personne accompagnatrice est de mettre en place des conditions favorables qui permettront aux personnes de s'engager et de maintenir leur niveau d'engagement dans l'action, ce qui n'est pas simple. La personne accompagnatrice ne peut exiger ou obliger l'engagement. Il devient important de ne pas perdre de vue que changer des façons de faire, qui parfois sont fortement ancrées, ne se fait pas spontanément, sur le simple décret d'un changement. Il est également important que la personne accompagnatrice soit convaincue et confiante du chemin dans lequel elle dirige les personnes qu'elle accompagne. En effet, *il est bien difficile de démontrer, de communiquer à d'autres la force d'un projet si on n'est pas soi-même à l'aise de s'y engager.*

Il est important que les personnels scolaires prennent conscience de l'importance de renouveler leurs pratiques pour aider les élèves à mieux réussir, cela que l'on soit en période de réforme ou pas. *Le rôle du personnel enseignant est de s'assurer que tous ses élèves apprennent.* En outre, pour une personne accompagnée la posture que l'on a et celle que l'on souhaite développer chez les personnels scolaires accompagnés peut influencer l'engagement en ce sens que *passer de la vision de l'obligation, par exemple au regard des normes et modalités, à celle de l'utilité peut vraiment influencer le personnel enseignant à s'engager sérieusement dans ce processus.*

Dans la même perspective d'engagement, la perception de son rôle de personne accompagnatrice peut également influencer l'engagement des personnels scolaires accompagnés. *Je dois à la fois me préoccuper de la perception que j'ai de mon rôle de personne accompagnatrice et tenter d'aller chercher celle qu'ont les personnes que j'accompagne. Leur perception peut avoir une influence (négative ou positive) sur leur engagement.*

En somme, la personne accompagnatrice est appelée à susciter, à développer et à maintenir le changement dans les pratiques en éducation. Pour ce faire, elle se donne en modèle, un modèle d'agent de changement. La personne accompagnatrice est appelée à être aussi un modèle d'engagement sans quoi il est difficile d'attendre des personnes accompagnées qu'elles s'engagent à leur tour, d'où l'importance de porter un regard sur soi et sur son niveau d'engagement en tant que personne accompagnatrice. Dans une perspective d'accompagnement socioconstructiviste, la personne accompagnatrice est amenée à réfléchir à ses gestes et actions d'accompagnement. Ainsi, elle peut prendre

conscience des répercussions de ces gestes et actions sur l'engagement des personnes accompagnées.

### **2.3. Rôle de la dimension affective dans l'accompagnement et dans l'engagement**

La dimension affective apparaît avoir un rôle à jouer dans le cadre de l'accompagnement et dans l'engagement. D'après Lafortune, St-Pierre et Martin (2005, p.93; 94),

au lieu de nier la présence d'émotions (les siennes ou celles des autres), il est préférable de voir l'influence positive de ces émotions ou de collaborer à chercher des moyens d'adapter son intervention afin d'accepter de s'engager dans une démarche de changement en démontrant soi-même son propre engagement dans cette démarche. Dans l'accompagnement, le fait de porter un regard sur ses propres expériences émotionnelles améliore son sentiment de compétence dans le soutien des personnes accompagnées. Par exemple, accepter que le changement de pratiques pédagogiques peut faire émerger des émotions comme l'anxiété ou le plaisir contribue à l'augmentation du sentiment de compétence à pouvoir vivre les déséquilibres essentiels au changement.

En lien avec la prise en compte de la dimension affective dans l'accompagnement, il est souligné l'importance de respecter la zone proximale de développement dans le processus d'apprentissage ou d'accompagnement. Considérant plus particulièrement l'engagement des personnels scolaires accompagnés, *si le défi est trop gros, la personne risque de ne pas s'engager [...]. Elle aura peur et se fermera. [...] Savoir mobiliser nos ressources humaines, favoriser le déséquilibre sécurisant, mais respecter la ZPD (zone proximale de développement) et arrêter de croire que tout est en émergence. Il y a les savoirs d'expérience des personnes et les savoirs théoriques. On ne peut pas faire fi ni de l'un ni de l'autre.*

À cet égard, « la démarche de développement professionnel prend appui sur des compétences déjà maîtrisées pour se projeter dans des zones encore peu explorées, en respectant un certain équilibre entre familiarité et nouveauté, efforts à investir et soutien disponible » (MEQ, 2001, p.126). En tenant compte de ces idées, il est pertinent de croire que le choix de s'engager dans une démarche de changement de pratique souhaité, attendu ou prescrit repose, en partie, sur le sentiment de compétence de la personne et sur son sentiment d'autoefficacité face aux exigences de l'expérience de changement.

Ainsi, les émotions, entre autres, sont susceptibles d'influencer le choix d'une personne de s'engager et de persévérer dans une tâche ou une situation (Viau, 1997). À ce propos, *établir le lien de confiance, c'est la base de l'engagement.* Prendre en compte la dimension affective dans l'engagement suppose une ouverture à l'expérience du changement, c'est-à-dire d'accepter de vivre des déséquilibres au plan cognitif et de faire des deuils de pratiques antérieures, par exemple, ce qui exige que la personne conçoive l'émotion ressentie ou vécue non pas comme un obstacle, mais comme une information à prendre en compte dans le choix de ses actions. D'où l'importance de prendre en compte la dimension affective pour reconnaître et gérer ses réactions affectives. Plus une personne se sent compétente dans le contrôle et la régulation des émotions face au changement souhaité, attendu ou prescrit, lesquelles peuvent être perçues comme étant plutôt positives ou plutôt négatives, plus elle sera ouverte à l'expérience du changement.

Ainsi, il existe des relations entre la capacité d'une personne à reconnaître, à contrôler et à réguler ses réactions affectives et son choix de s'engager dans une démarche de changement.

Prendre conscience du rôle de la dimension affective et avoir un degré de confort sont des préalables au fait que les personnes seront incitées à passer à l'action. *Cela va nous inciter à s'ouvrir aux autres, à partager des expériences, à coconstruire, à avoir le goût de travailler ensemble. Je pense qu'un tel accompagnement, avec un fil conducteur, la dimension affective est une clé pour susciter l'adhésion au changement et l'engagement. Sentir le respect entre les personnes accompagnatrices et accompagnées.* La prise en compte de la dimension affective permet de s'assurer que les personnes accompagnées atteignent un degré de « confort » qui favorise le passage à l'action. Ce degré de sécurité personnelle favorise une ouverture à l'autre, un partage d'expériences, une coconstruction enrichissante, enfin, le plaisir de travailler ensemble. La prise en compte de la dimension affective est une clé, parmi d'autres, pour susciter l'adhésion, l'engagement au changement.

### **Énoncé**

Développer et maintenir dans le cadre du PARF, un lien de confiance mutuelle mène à :

- Ébranler des décisions;
- Mettre en évidence des préjugés;
- Créer des incertitudes;
- S'ouvrir à l'expérience du changement;
- Accepter de vivre des déséquilibres cognitifs;
- Faire des deuils de certaines pratiques pédagogiques au profit de nouvelles.

### *Questions de réflexion*

- **Quel rôle joue la dimension affective dans l'engagement ?**
- **Comment tenir compte de la dimension affective pour favoriser l'engagement dans le changement ? Dans la mise en œuvre d'un changement prescrit, orienté ?**

## **2.4. Obstacles à l'accompagnement pour susciter un engagement dans la mise en œuvre du nouveau pédagogique et du PFEQ**

Les personnes accompagnatrices ont fait ressortir des causes possibles de la difficulté à s'engager dans l'accompagnement de la mise en œuvre de projets d'action. Certaines causes sont de nature intrinsèque (croyances, expertise...), alors que d'autres sont davantage de nature extrinsèque (aspects relationnels ou organisationnels). En fait, certaines personnes accompagnées ne conçoivent pas l'accompagnement comme un processus, une démarche de développement professionnel. D'autres ont de la difficulté à choisir parmi les diverses formations offertes dans leur milieu ou ont de la difficulté à établir des priorités dans leur démarche de développement professionnel. Il y a aussi des personnes accompagnées qui se voient confier des rôles et fonctions diversifiés et complexes (surcharge de travail ou perception d'incompétence) ; alors que d'autres ont de la difficulté à arrimer leurs perspectives d'action aux orientations du nouveau pédagogique en lien avec la mise en œuvre du PFEQ. Enfin, certaines personnes

conçoivent l'accompagnement comme des sessions de formation cloisonnées plutôt que comme un processus avec suivi et continuité.

Deux obstacles à l'accompagnement qui concernent précisément les rôles et fonctions des conseillers et conseillères pédagogiques ont été relevés. D'une part, plusieurs personnes indiquent que des conseillers et conseillères pédagogiques sont peu nombreux dans la plupart des commissions scolaires, et ce phénomène semble d'autant plus problématique dans les régions éloignées. D'autre part, il est mentionné que les besoins des milieux ont amené des conseillers et conseillères pédagogiques dans la priorité à des tâches qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans la perspective d'accompagner les personnes enseignantes dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du programme de formation. À cet effet, quelques personnes indiquent que certains conseillers et conseillères pédagogiques, ayant constaté les répercussions de l'accompagnement dans les milieux scolaires accompagnés, déplorent de devoir répondre à des commandes, de devoir éteindre des feux sans avoir *le temps de faire des retours sur ce qu'ils ont donné comme formation*. Il semble que des conseillers et conseillères pédagogiques manquent de disponibilité pour assurer une continuité et un suivi dans l'accompagnement. Ils sont plus souvent appelés à faire des formations ponctuelles et à répondre à des besoins spécifiques de quelques individus dans un contexte particulier. Enfin, leur mandat ne leur permet pas toujours de faire ce genre d'accompagnement dans leur milieu.

Pour contourner ou diminuer les effets de ces obstacles dans l'accompagnement, les personnes accompagnatrices ont fait ressortir quelques pistes de solution. Ils proposent de questionner les personnes accompagnées sur les contraintes ou obstacles à leur engagement et de chercher à comprendre les causes de ces obstacles pour mieux intervenir auprès des personnels scolaires. Il est également suggéré de déterminer un moyen de communication (courriel ou lettre) pour faire connaître un portrait plus précis de l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. De même, il serait important d'assurer un meilleur suivi des projets d'action et autres expérimentations dans les milieux.

Il est aussi conseillé de sensibiliser les personnels scolaires et les commissions scolaires au manque de continuité et de suivi dans l'accompagnement et d'insister sur le fait que l'accompagnement ne peut se vivre que par des formations cloisonnées et juxtaposées. Enfin, on peut préparer, organiser et structurer l'accompagnement en plus de le situer dans un continuum selon un fil conducteur choisi en fonction des besoins des personnels accompagnés.

## **2.5. Pistes d'accompagnement pour susciter l'engagement**

Certains gestes, pistes et actions d'accompagnement sont davantage susceptibles de susciter l'engagement dans un contexte de changement prescrit, tels que les suivants :

- Assurer une cohérence entre les gestes et actions posés et à poser et le renouveau pédagogique ainsi que la mise en œuvre du PFEQ.

- Se donner en modèle, fournir un exemple en action de l'exercice d'un leadership d'accompagnement.
- Inscrire les gestes et actions posés et à poser selon des intentions et un fil conducteur et assurer un suivi.
- Se donner un fil conducteur et amener les personnes accompagnées à faire des liens entre les expériences vécues dans leur accompagnement.
- Faire preuve de « souplesse rigoureuse » dans le choix des parcours et tenir compte des cheminements des personnes accompagnées.
- Susciter des prises de conscience et des conflits sociocognitifs sécurisant au plan affectif.
- Susciter le questionnement vers un changement de pratique.

En outre, du PARF a émergé d'autres moyens d'accompagnement pouvant susciter et maintenir un engagement. Il s'agit, entre autres, de :

- Développer une pratique réflexive.
- Se questionner et questionner les autres.
- Exercer et développer un leadership d'accompagnement pour un changement prescrit en éducation.
- Observer et évaluer les manifestations et les indices de l'engagement.
- Reconnaître et nommer les manifestations plutôt positives ou favorables.
- Reconnaître des moyens de développer des compétences.
- Favoriser le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues pour innover.
- Susciter des prises de conscience à faire émerger pour mener à des actions ou des réinvestissements.
- Se donner un fil conducteur.
- Susciter des conflits sociocognitifs et susciter des déséquilibres cognitifs sécurisant.
- Soutenir le réinvestissement de divers éléments issus des différentes formations et expériences.
- Garder des traces.
- Soutenir l'innovation.

### **Énoncé**

Les moyens et stratégies qui ont émergé dans le cadre du PARF pour susciter et maintenir un engagement sous-tendent un développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un accompagnement professionnel est un soutien professionnel qui suppose une cohérence entre ce qui est réalisé par les personnes accompagnatrices auprès des personnes accompagnées et ce que l'on voudrait que ces dernières fassent auprès des personnes qu'elles accompagnent. Cet accompagnement prend la forme d'un modelage à transposer dans l'accompagnement des milieux. Cet accompagnement professionnel vise les personnes qui ont à mettre en œuvre un changement en éducation exigeant des changements de pratiques professionnelles et pédagogiques ce qui suppose des remises en question, des craintes, des incertitudes, des ambiguïtés, des prises de risques. Cet accompagnement suppose l'engagement dans une pratique réflexive autant des personnes accompagnatrices qu'accompagnées.

*Questions de réflexion*

- Quels moyens peut-on se donner pour susciter l'engagement dans le changement ? Pour mettre en œuvre un changement prescrit, orienté ?
- Comment la pratique réflexive peut-elle favoriser l'engagement dans le changement ?

### **3. Type de leadership à adopter pour accompagner vers l'engagement qui favorise le réinvestissement**

L'exercice d'un leadership constitue une condition à la mise en place d'un terrain fertile à l'engagement. Il ne s'agit pas d'imposer une vision du changement auprès des personnels scolaires accompagnés mais de se demander comment, dans le contexte du renouvellement pédagogique, exercer un leadership pour des actions qui suscitent l'engagement et le réinvestissement.

Certains moyens réflexifs-interactifs sont possibles à ce niveau dont le questionnement et les interactions en situation réelle de travail *J'ai encore un questionnement au regard des personnes qui veulent garder le statut quo. Comment assurer davantage la qualité des services éducatifs aux élèves du deuxième cycle du secondaire? Je me propose de visiter les classes et d'utiliser les différents types de questions auprès de mes personnels pour regarder l'évolution de leurs compétences.* Pour inciter l'engagement et le réinvestissement, le leadership à privilégier sera teinté d'une préoccupation continue pour les échanges et les interactions entre collègues *Lors de mes rencontres d'accompagnement, je demanderai à mes personnels ce qu'ils ont retenu de leurs formations. Je leur demanderai de réinvestir le contenu reçu auprès de leurs collègues et auprès de leurs élèves. Je crois à un leadership d'accompagnement allant dans ce sens.*

Là où il y a eu des rencontres réflexives-interactives portant sur le leadership et animées par la chercheuse, les participants et participantes ont pu prendre conscience du sens, de la place et de la fonction du leadership. A propos de ces rencontres, il a été dit : *j'ai été impressionné par les différents styles de gestion à privilégier pour accompagner le changement. Les documents support pour cette rencontre ont été très appréciés. Je m'engage à aller relancer mes personnels suite aux formations qu'ils ont reçues. C'est seulement dans un souci constant et collectif et dans un engagement concret à l'égard des élèves que peut devenir possible la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. D'un point de vue pratique : éviter le plus possible le travail effectué en silo. Dans mes rencontres, faire davantage des liens avec le changement prescrit et l'engagement. Ma cible, me centrer sur des aspects de l'accompagnement. Importance de structurer davantage mes rencontres. En outre, l'importance de se repositionner, de se questionner, de faire le point comme leader est évoquée.*

Les stratégies d'accompagnement pour susciter l'engagement des différents personnels scolaires et leur réinvestissement mettent parfois en évidence la nécessité de repenser de façon globale et cohérente certaines pratiques d'accompagnement existantes dans les milieux. Désormais, on souhaite mettre en place une démarche plus cohérente de la supervision pédagogique. *Je voudrais continuer ma supervision avec la perspective d'accompagnement du PARF.* Cela suppose vouloir s'approprier certaines pratiques

novatrices de l'accompagnement, pour orienter ses rencontres avec ses personnels scolaires. *Je voudrais aussi trouver des moyens pour aller vérifier mes perceptions et maintenir l'engagement de mes équipes-écoles.* À ce titre, il existe peut-être une place pour un débat à faire en équipe-école et ainsi *déterminer des orientations partagées avec la communauté et établir des priorités institutionnelles pour mieux faire de l'accompagnement.*

Les moyens pour susciter l'engagement et le réinvestissement des différents personnels scolaires émergent du leadership de la personne accompagnatrice dans son milieu et du partage de ses préoccupations au regard de l'accompagnement. Cependant, le défi de son intervention consiste à rendre accessible, aux personnels qu'elle accompagne, le plus large éventail d'avenues possibles de choix significatifs tout en maintenant et en assurant leur adhésion dans le renouveau pédagogique. *L'importance d'aller vérifier les perceptions, les bons et les mauvais coups. Mettre en place un plan de formation de toute l'équipe-école d'ici juin. Je poserai des actions en concertation pour que notre école ait une couleur reflétant davantage le milieu.*

La direction de l'établissement a aussi un rôle de leadership a joué dans ce processus d'accompagnement vers l'engagement. Le rôle de la direction d'établissement en est un de personne accompagnatrice. La direction d'établissement est le levier du changement dans son milieu. *[L]l'importance que vous jouez comme levier pour amener l'enseignante en difficulté devant les élèves. Cela se passe à l'école. Mais elle est aussi en difficulté devant des tiers qui sont les parents. Vous avez bien démontré que c'était tout le rôle que vous avez joué comme médiateurs. La médiation pour favoriser un engagement vis-à-vis toutes les personnes concernées par le problème. [...] Donc c'est un engagement tripartite : la direction, l'enseignant et l'élève.* La direction d'établissement a le devoir de favoriser la mise en oeuvre du changement prescrit. Cela veut dire exercer un leadership et mettre en place, entre autres, le travail en équipes de collègues dans la perspective d'un changement de pratique par l'échange, le partage et la concertation tout en assurant un suivi auprès des équipes de collègues. Le leadership à privilégier pour susciter l'engagement et le réinvestissement vise « quelque chose de collectif », incluant différentes formes de collaboration professionnelle.

### **Énoncé**

La mise en oeuvre du PFEQ exige un engagement important des personnels scolaires vers un renouvellement de pratique. Pour favoriser un passage à l'action un engagement professionnel qui suppose travail en équipe de collègues, pratique réflexive ainsi que développement et exercice d'un leadership d'accompagnement joue un rôle de premier plan.

## **4. Adhésion au changement, engagement et passage à l'action**

Il existe différents degrés d'adhésion aux fondements du changement. En fait, les personnes ne sont pas toutes au même degré d'adhésion à un changement souhaité, attendu ou prescrit. De ce fait, certaines personnes peuvent s'investir plus rapidement et sont plus enthousiastes, au moment où d'autres sont encore réticentes ou ne veulent même pas s'engager.

Certaines personnes qui ne participent pas aux différentes rencontres organisées par les équipes-cycle ou les équipes-école ne se sentent pas concernées par le changement prescrit. Comme pour l'engagement, plusieurs stratégies peuvent alors être déployées pour amener ces personnes à comprendre l'enjeu de ces changements en éducation. On peut organiser des cafés pédagogiques portant sur des problématiques liées au renouveau, par exemple l'impact de l'utilisation des TICS en salle de classe. Ainsi, les réfractaires au renouveau pédagogique ont moins l'impression de ne parler que du changement prescrit puisqu'ils abordent alors une problématique qui se vit actuellement dans les salles de classe. Par des discussions entre collègues progressivement des prises de conscience se font sur la nécessité de changer certaines pratiques afin de faire face aux nouveaux défis et réalités de l'école québécoise.

Pour ce qui est de l'engagement, on peut parler d'un engagement individuel, mais également d'un engagement collectif, lequel constitue un processus de construction de sens. Comme individu, on peut se demander jusqu'à quel point on est engagé dans le travail d'équipe ou dans le changement prescrit. Comme équipe, on peut se demander jusqu'à quel point on est engagé ensemble de façon harmonieuse dans le changement prescrit.

Comme il a été évoqué dans les pages précédentes, pour certaines personnes, l'engagement prépare au passage à l'action. Pour d'autres, l'engagement fait nécessairement référence au passage à l'action. Il se peut aussi qu'il y ait des actions sans engagement. Tout dépend d'une personne à l'autre, ce qu'elle vise et son degré d'adhésion au changement. *À titre d'exemple, une personne vient à une rencontre et a l'intention de s'engager, ou du moins de s'engager par rapport à elle-même, mais non de s'engager dans un changement prescrit. Elle sera donc engagée, mais si le degré d'adhésion au changement est trop faible, le passage à l'action devient difficile. Et si l'adhésion au changement se développe peu à peu mais, qu'il n'y a toujours pas de passage à l'action, il faut remettre en question le niveau d'engagement que les personnes ont et avaient au départ.*

Le PARF semble néanmoins avoir suscité, chez les personnels scolaires accompagnés, la prise de conscience qu'il est nécessaire de passer à l'action pour transposer les apprentissages réalisés dans le cadre du projet, mais aussi pour mettre en œuvre le PFEQ. En ce sens, une personne souligne que *c'est dans l'action que les élèves vont développer leurs compétences, c'est aussi dans l'action que les enseignants vont développer leurs compétences [pour l'accompagnement]*. Ainsi, elles tiennent à ce que les journées de travail et de réflexion se transforment en action dans leur milieu et à cet effet, quelques personnes montrent un intérêt à faire des expérimentations dans le milieu dans la perspective de mettre en œuvre le renouveau pédagogique et le PFEQ. Par exemple, il est apprécié de *travailler sur un plan d'action à partir de [ses] besoins, à partir des problématiques rencontrées dans [les] commissions scolaires et non pas à partir d'un projet fictif ou d'une situation fictive; [...] c'est vraiment quelque chose qu'[on croit] pouvoir réinvestir [dans son milieu]*. Il est possible de percevoir dans les propos des personnes des intentions d'action pour mettre en œuvre le renouveau pédagogique et le PFEQ. En ce sens, la *participation [au] projet [Accompagnement-Recherche-Formation]*

*a été le moteur de [l']implication [dans] l'implantation du renouveau pédagogique dans [divers] milieux.*

Pour arriver à un tel changement, quelques personnes s'engagent à agir pour mettre en œuvre le renouveau pédagogique dans leur école en motivant par exemple *toute l'équipe-école à vouloir travailler dans le sens du programme de formation*, en axant les interventions *dans une perspective systémique de ce programme*, en créant un comité réforme dans son école afin de mobiliser des ressources pour faire l'arrimage entre le primaire et le secondaire ou encore, en organisant des *formation[s] portant sur la mise en œuvre du PFEQ*. En ce sens, *il faut penser à proposer des animations qui mettent le personnel en action. Ils se reconnaissent dans l'action et par l'action. C'est suite à cette action qu'on peut les amener à réfléchir sur des aspects plus théoriques liés à leur action. Les personnes deviennent alors beaucoup plus ouvertes aux théories qu'on voudrait leur présenter. Quand on parle d'action, on parle de tâches à réaliser à l'intérieur desquelles naissent l'interaction, les échanges, les discussions. Il s'agit par la suite d'amener le groupe à récupérer ces échanges en un tout cohérent.*

Au cours d'une situation d'accompagnement portant sur l'engagement, des personnes accompagnatrices et accompagnées ont été amenées à reconnaître et à discuter de facteurs et de moyens susceptibles d'influencer l'engagement des personnels scolaires qu'elles accompagnent. Pour des personnes, mettre les personnels scolaires en action est une condition nécessaire pour susciter l'engagement. Des personnes associent certains gestes ou actions d'accompagnement au passage à l'action, notamment *mettre les gens en projet ; mettre les gens en action (reconnaître les moments d'intégration) ; entrer dans la métacognition de l'autre; susciter des prises de conscience, ouvrir à des moyens de réguler cet engagement; provoquer le désir de s'interroger dans le but de changer; ébranler, déstabiliser, remettre en question (attention à l'affectif)*. Certaines autres personnes ont souligné l'importance de considérer l'engagement à partir de soi ou des autres, c'est-à-dire *partir d'un besoin, d'une préoccupation et partir des forces des personnes enseignantes [ou personnels scolaires accompagnés](sécuriser, épanouissement personnel, plaisir)*. Des personnes ont mentionné l'importance de *porter un regard sur ses attitudes avec la préoccupation de l'action*. Pour susciter l'engagement chez les personnels accompagnés comme chez les élèves, des personnes ont fait ressortir des moyens, tels que : *en accompagnant, guidant et soutenant ; en créant des modèles d'apprentissage et d'enseignement et les faire vivre en classe ; être des modèles de leadership inspirants; faire voir un gain; faire voir le positif dans toutes les situations d'initiative*. Cela peut se concrétiser par le fait d'*amener les personnes accompagnées à la coconstruction dans le projet; amener chaque personne à poser des gestes concrets en lien avec la cible (l'implantation du PFEQ) en étant passionnée, convaincue, à l'écoute, disponible, en faisant reconnaître les obstacles, les besoins, en démontrant des expériences positives; amener les personnes accompagnées à justifier les demandes (besoins) qu'elles expriment.*

À propos du matériel d'accompagnement coconstruit dans le PARF, les tâches, les situations et les familles de situations ont notamment pour but de mettre en action les personnels scolaires accompagnés afin qu'ils s'engagent progressivement dans une

démarche allant de l'appropriation à l'approfondissement du renouveau pédagogique en mettant en relation leur expérience d'accompagnement avec celle la réalité de leur milieu. L'organisation des familles de situation incite donc les personnels accompagnés à l'action de même qu'à la transposition à leur pratique professionnelle d'éléments issus de leur expérience dans le PARF

## **Conclusion**

L'engagement dans le changement n'est pas facile à préciser autant en tant que concept qu'en tant que manifestation observable des personnes accompagnées. L'engagement d'une personne dépend du contexte global, mais aussi de situations particulières. Il peut être associé à la vie professionnelle, mais aussi personnelle. Il peut être influencé par le contenu du changement, mais aussi par les interactions avec les collègues ou l'environnement de travail. Tenant compte de la complexité de l'engagement, ce document vise à donner des avenues de compréhension de l'engagement dans l'action pour ajuster ses interventions.

## Bibliographie

- Barbeau, D., A. Montini et C. Roy (1997). *Sur les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*, Montréal, AQPC.
- Barbeau, D., A. Montini et C. Roy (1997). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*, Montréal, AQPC.
- Boumard, P. (2005). « L'implication », dans A. Vergnioux, *Penser l'éducation. Notions clés pour une philosophie de l'éducation*, ESF Éditeur, p.93-101.
- Duchesne, C., L. Savoie-Zajc et M. St-Germain (2006). « La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle », *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), p.497-518.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). *L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation*. Recherches qualitatives, vol.25 (2), p.69-95  
<[http://www.recherchequalitative.qc.ca/numero25\(2\)/duchesne-savoie.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/numero25(2)/duchesne-savoie.pdf)>.  
Consulté le 6 juin 2007.
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*, Thèse de doctorat présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal, Hull, Université du Québec en Outaouais.
- Foulquié, P. (1986). *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris, Presses de l'Université de France.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*, Trois-Rivières. Thèse de doctorat inédit : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Hardy-Lapointe, J. (2001). *L'importance de la capacité d'engagement pour une orientation professionnelle*, Rapport d'activités dirigées présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal, Université de Montréal.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Kemp, P. (1973). *Théorie de l'engagement – I. Pathétique de l'engagement*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles à l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de F. Persechino, C. Lepage 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., L. St-Pierre et D. Martin (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans Lafortune, L., M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.87-117.
- Lafortune, L. (2004a). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.238.

- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et K. Benoît (2004b). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 27-28.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 3<sup>ième</sup> édition.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Moisy, C. et C. Zaric (1997-1998). *Motiver grâce au contrat de projet...*, Mémoire de PE2, E.P.S. <[iufm74.edres74.ac-grenoble.fr/travaux/memoires/meps/eps1.htm](http://iufm74.edres74.ac-grenoble.fr/travaux/memoires/meps/eps1.htm)>. Consulté en 2006.
- OCDE (2004). « L'apprentissage des élèves : attitudes, engagement et stratégies », *Apprendre aujourd'hui, réussir demain, Premier résultats de PISA 2003*, p.116-168.
- Pallascio, R., M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.) (2004). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineux, ESF.
- Piché, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*, Mémoire de maîtrise présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Québec, Université Laval. <[www.theses.ulaval.ca/2003/20726/20726.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2003/20726/20726.pdf)>. Consulté 5 juillet 2007.
- Pirot, L. et J.-M. De Ketele (2000). « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), p. 367-394.
- Raynal, F. et A. Rieunier (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF Éditeur, p.237-240.
- Rioux-Dolan, M. (2004). « L'accompagnement du personnel enseignant : enjeux et défis dans le contexte de la réforme », 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.
- Viau, R. (2004). « La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner dans un contexte scolaire », Bruxelles, 3e congrès des chercheurs en Éducation.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*, Paris, De Boeck Université.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Les Éditions du nouveau pédagogique inc.