

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

**TÂCHE D'ACCOMPAGNEMENT 9**  
**Fil conducteur : faire des liens et s'inscrire dans une**  
**démarche d'accompagnement**

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

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

**2008**

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

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

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

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

---

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

## Remerciements

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

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

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

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

Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction permettant, entre autres, de concevoir ce matériel d'accompagnement. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour me faire réfléchir, m'amener à clarifier ma pensée, mais aussi à faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale. Je sais pertinemment que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Louise Lafortune

## Table des matières

REMERCIEMENTS.....	1
INTRODUCTION .....	5
TYPE .....	6
INTENTIONS.....	6
DÉMARCHE.....	6
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS, ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE).....	8
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE .....	8
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE.....	9
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE.....	9
SOURCES.....	10
LECTURES SUGGÉRÉES .....	10
ANNEXE 1.....	11
ASPECTS ABORDÉS DANS L'ACCOMPAGNEMENT : REFAIRE LE FIL CONDUCTEUR.....	11
ANNEXE 2.....	12
SENS DONNÉS AU CONCEPT DE « FIL CONDUCTEUR » .....	12
ANNEXE 3.....	13
FIL CONDUCTEUR EN LIEN AVEC LES THÉMATIQUES ABORDÉES AU COUR DE L'ANNÉE.....	13
ANNEXE 4.....	14
MOMENT DE RÉFLEXION .....	14
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE.....	15
1.SENS DU CONCEPT DE FIL CONDUCTEUR.....	15
2.UTILITÉ DU FIL CONDUCTEUR.....	15
BIBLIOGRAPHIE.....	17

---

**Tâche d'accompagnement 9 :**  
**Fil conducteur :**  
**faire des liens et s'inscrire dans une démarche d'accompagnement**

### **Source du matériel d'accompagnement**

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

### **Introduction**

Les personnes accompagnées expriment souvent le besoin de revenir sur des aspects abordés au cours d'une situation d'accompagnement. À la suite d'une plus longue séquence d'interventions, elles ressentent également le besoin de reconstruire le fil conducteur de la situation d'accompagnement. Cet exercice leur permet de se remémorer les principaux objets (thématiques) et processus abordés lors des rencontres et de les inscrire dans une logique d'accompagnement en plus de mieux comprendre la démarche dans laquelle elles sont engagées pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Les personnes peuvent ainsi situer leur cheminement individuel dans le parcours collectif de la région en faisant de nouveaux liens ou en consolidant ceux qui ont émergé au cours de la démarche d'accompagnement. Dans cette tâche, il s'agit de réfléchir sur l'importance du fil conducteur

pour rendre manifeste le parcours réalisé, la continuité entre les thèmes et les processus abordés afin de les inscrire dans une démarche collective réalisée tout au long de l'accompagnement. Les personnes peuvent intégrer cette façon de faire et la transposer dans leurs interventions auprès d'autres personnels scolaires ou d'élèves.

### Type

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

### Intentions

- Reconstruire le fil conducteur de la démarche d'accompagnement
- Revenir sur les thématiques et les processus abordés au cours des rencontres en les situant dans le fil conducteur de la démarche
- Revenir sur l'importance du fil conducteur pour favoriser la compréhension de la démarche d'accompagnement et lui donner du sens
- Anticiper ce qu'on aimerait approfondir dans la poursuite du fil conducteur

### Démarche

#### *Moment de réflexion* (annexe 1)

- Quelles thématiques ou processus ont été abordés au cours des dernières rencontres (ou de la dernière année) ?

Les personnes accompagnées peuvent revenir sur les traces qu'elles ont conservées de la démarche d'accompagnement (moments de réflexion, apprentissages et défis, notes personnelles, documents, etc.) pour se remémorer les aspects abordés. Les personnes accompagnatrices peuvent remettre les plans de travail des rencontres qui se sont déroulées depuis le début de la démarche d'accompagnement ou les résumés.

\*\*\*\*\*

#### *Moment de réflexion* (annexe 2)

- Quel sens donnez-vous au concept de « fil conducteur » ?

Demander aux personnes de partager leurs conceptions en vue de se donner une compréhension partagée du concept de « fil conducteur ». Écrire sur de grandes feuilles des propositions de définition de ce qu'est un fil conducteur. Afficher ces propositions.

Cerner des éléments de définition qui apparaissent dans les différentes propositions des équipes. Choisir les éléments qui permettent de formuler une proposition de définition partagée par l'ensemble du groupe.

\*\*\*\*\*

Comparer ces éléments à la définition du fil conducteur avec les explications qui apparaît dans le *Pour en savoir plus et théorisation émergente* afin de s'assurer d'avoir pris en compte différents aspects de la définition proposée. Il ne s'agit pas de l'utiliser comme étant la bonne définition mais plutôt comme une explication possible. Par ailleurs, cette proposition de définition peut éventuellement être enrichie par des éléments retenus par le groupe.

« Un fil conducteur est la clarification explicite de l'esprit d'une rencontre de formation, d'un accompagnement ou d'un entretien servant à orienter les réflexions et les actions, à établir des liens entre les diverses idées émises et les actions posées et à faire un retour éventuel sur les actions pour articuler le sens, les liens et la cohérence (Lafortune, 2004, p. 338). »

OU

Une équipe peut faire la synthèse des éléments retenus pour une proposition de définition en faisant référence à la définition de Lafortune (2004) pour proposer une nouvelle définition du fil conducteur pendant que les autres équipes font un remue-méninges sur l'utilité de se référer au fil conducteur (consulter la rubrique *Pour en savoir plus et théorisation émergente*).

Consigner sur un transparent la proposition de définition du fil conducteur puis échanger avec le groupe sur l'utilité du fil conducteur dans une démarche d'accompagnement.

\*\*\*\*\*

Présenter l'annexe 3 :

- Établir des liens entre les différentes thématiques abordées lors de rencontres précédentes, clarifier le fil conducteur et expliquer votre démarche.

Favoriser des confrontations d'idées.

Demander à chaque équipe de présenter l'état de leurs travaux en s'aidant d'un transparent pour illustrer les aspects traités. Rétroagir en posant des questions de compréhension, d'éclaircissement qui suscitent des prises de conscience.

Porter une attention au fil conducteur de cette démarche.

\*\*\*\*\*

En équipe, choisir deux thématiques ou processus à partir desquels il est souhaité ou souhaitable d'approfondir une réflexion.

Consigner sur une grande feuille des possibilités de prolongement aux aspects abordés lors des rencontres précédentes.

\*\*\*\*\*

*Moment de réflexion* (annexe 4)

- Qu'est-ce que la démarche réalisée au cours de cette situation vous a-t-elle apporté ?

Au cours de la discussion, faire ressortir le fait que s'interroger sur le sens des concepts permet de :

- réfléchir sur son propre cheminement ;
- discuter de sa pratique en prenant en compte la perspective socioconstructiviste ;
- réfléchir aux changements possibles à apporter aux expériences à venir.

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

Faire référence aux cheminements des régions déposés sur le site du PARF (<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>) lorsque la situation est réalisée en cours d'année, ou encore au document faisant état de la situation et des perspectives d'une région rédigé pour le bilan et déposé à la fin de l'année.

S'assurer que les nouvelles personnes soient réparties dans chacune des équipes afin de faciliter leur intégration, ce qui favorisera les échanges et approfondira leur compréhension des thématiques et des concepts traités lors des rencontres précédentes. Cette façon de faire permet de faire une mise au point sur les aspects abordés avec leur groupe dans la démarche d'accompagnement.

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

Le Programme de formation de l'école québécoise invite les directions d'établissement, les enseignantes et enseignants à réfléchir autant individuellement que collectivement aux actions posées, à établir des liens entre leurs croyances et leurs pratiques et à effectuer des retours sur leur pratique. Ce travail de construction de sens, de liens et de cohérence se vit à travers un processus de clarification de sens au regard du fil conducteur que les personnes accompagnées et accompagnatrices se sont données.

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

---

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



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

« Ce principe de cohérence vise essentiellement à faire ressortir l'unité du Programme de formation et le fait qu'il doit être appréhendé dans sa globalité. Tous ces éléments concourent à un même objectif qui est d'assurer au mieux le développement global de l'élève. Dans cette logique, les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation doivent être pris en compte d'une manière synergique et interactive et constituer un tout unifié au sein d'une situation d'apprentissage » (MEQ, 2001, p. 8).

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

#### **Une production collective**

« Le Programme de formation de l'école québécoise fait écho à ces analyses et à ces choix. Sa conception s'inscrit dans l'émergence d'un projet éducatif collectif. Plus de 400 personnes ont participé aux travaux d'élaboration du programme du premier cycle du secondaire : enseignants, membres des directions d'école, conseillers, professionnels de l'éducation et formateurs universitaires. De plus, il a été retravaillé en fonction des avis provenant de la Commission des programmes d'études, des quinze écoles secondaires ciblées et des différents partenaires de l'éducation consultés à l'automne 2002 » (MEQ, 2004, p. 4).

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

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

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

#### **Une production collective**

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

---

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

<sup>4</sup> Ces extraits sont tirés de : MELS (2007) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

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

participé, dont des enseignants, des membres de directions d'école, des conseillers, des professionnels de l'éducation et des universitaires » (MELS, 2007, Chap.1, p. 2).

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

« Le monde constitue par ailleurs une réalité complexe aux multiples dépendances, qui ne peut être saisie à l'intérieur des seuls corridors disciplinaires. En conséquence, la formation doit aussi ouvrir sur ce qui relie les phénomènes entre eux et sur la complémentarité des savoirs. Tout en prenant appui sur la spécificité de sa matière, l'enseignant doit amener les élèves à découvrir les liens qui peuvent être établis avec d'autres disciplines. De plus, il a avantage à soutenir, à l'occasion, le développement intégré de compétences par des activités interdisciplinaires menées dans la classe ou dans l'école » (MELS, 2007, Chap.1, p. 14).

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

« L'enseignant demeure un expert de sa discipline, doublé d'un expert de l'apprentissage. Il continue donc à faire profiter les élèves de ses connaissances en les plaçant régulièrement en situation active, par exemple dans des contextes de résolution de problèmes ou de réalisation de projets. Il s'appuie sur une large culture disciplinaire et, en conformité avec le Programme de formation, il s'efforce de relier les questions inhérentes à sa matière aux grands enjeux contemporains et d'établir des ponts avec les autres disciplines » (MELS, 2007, Chap.1, p. 19).

« La pratique de l'accompagnement concerne tous les intervenants scolaires. Les élèves doivent constater que les adultes de l'école sont attentifs à leur progression et travaillent auprès d'eux de manière convergente. Le Programme de formation, combiné aux programmes des services éducatifs complémentaires, constitue à cet égard un outil d'harmonisation et de convergence des interventions » (MELS, 2007, Chap.1, p. 19).

### **Un programme qui favorise la complémentarité des actions**

« Le Programme de formation influe non seulement sur les pratiques éducatives, mais il colore le rôle de chaque intervenant dans le cadre d'une action concertée » (MELS, 2007, Chap.1, p. 23).

### **Sources**

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

### **Lectures suggérées**

Voir la liste bibliographique à la fin de ce document.

**ANNEXE 1**

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

**ASPECTS ABORDÉS DANS L'ACCOMPAGNEMENT :  
REFAIRE LE FIL CONDUCTEUR**

*Moment de réflexion*

Quelles thématiques ou processus ont été abordés au cours des dernières rencontres (ou de la dernière année) ?

**ANNEXE 2**

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

**SENS DONNÉS AU CONCEPT DE « FIL CONDUCTEUR »**

*Moment de réflexion*

Quel sens donnez-vous au concept de fil conducteur ?

Quelle est l'utilité du fil conducteur?

### ANNEXE 3

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

### **FIL CONDUCTEUR EN LIEN AVEC LES THÉMATIQUES ABORDÉES AU COURS DE L'ANNÉE**

Établir des liens entre les différentes thématiques ou processus abordés lors de rencontres précédentes, clarifier le fil conducteur et expliquer votre démarche.

## ANNEXE 4

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

#### **MOMENT DE RÉFLEXION**

*Moment de réflexion*

Qu'est-ce que la démarche réalisée au cours de cette tâche vous a-t-elle apporté?

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

### **POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE**

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

\*\*\*

Dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) pour la mise en œuvre du programme de formation de l’école québécoise, le concept de fil conducteur est défini. Par la suite, des conséquences de son déploiement sont exposées afin de le cerner de façon concrète.

#### **1. Sens du concept de fil conducteur**

Afin de favoriser la compréhension du concept de fil conducteur, il convient de mieux le définir. « Un fil conducteur est la clarification explicite de l’esprit d’une rencontre de formation, d’un accompagnement ou d’un entretien servant à orienter les réflexions et les actions, à établir des liens entre les diverses idées émises et les actions posées et à faire un retour éventuel sur les actions pour articuler le sens, les liens et la cohérence » (Lafortune, 2004, p. 338). Le fil conducteur sert de balise aux personnes pour comprendre la démarche d’accompagnement réalisée et leur cheminement, il permet également d’orienter et de guider les actions futures et d’évaluer ce qu’on souhaiterait faire pour continuer ou compléter l’accompagnement. Le fil conducteur comprend les intentions exprimées au cours de la démarche jusqu’à leur actualisation à l’intérieur de tâches ou de situations où les idées, les actions et les gestes professionnels des personnes s’organisent en fonction du sens à donner à l’accompagnement d’un processus de changement selon les besoins exprimés, le cheminement réalisé par les personnes et le groupe en considérant l’expertise et les ressources du milieu accompagné.

#### **2. Utilité du fil conducteur**

Un regard est porté sur plusieurs dimensions pour mieux saisir la portée du fil de conducteur. Ces dernières sont recensées par ordre de présentation : la démarche d’accompagnement, la démarche d’apprentissage et l’ouverture vers de nouvelles des pistes de réflexion.

## **2.1. Au regard de la démarche d'accompagnement**

En retournant aux traces qui ont été conservées, les personnes accompagnées peuvent réfléchir collectivement sur l'organisation de la démarche mise de l'avant dans le cadre du PARF. Elles peuvent avec une mise à distance ou un recul rendu possible par l'écoulement du temps analyser cette dernière de manière objective.

Ce retour sur la démarche permet aux personnes accompagnées d'effectuer *une vraie mise à jour* et de se faire de l'accompagnement réalisé *un portrait plus global*. Elles peuvent ainsi mieux évaluer le chemin parcouru et avoir une meilleure compréhension de la démarche. Les objets et les thématiques étudiés, les processus mis de l'avant et les choix effectués deviennent plus explicites puisqu'ils sont examinés en fonction d'un continuum de formation. Les actions effectuées ainsi que les réflexions opérées prennent leur sens puisqu'elles s'inscrivent dans un processus de changement, mais aussi dans le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement de ce processus de changement. Ce retour peut être salutaire pour des personnes qui accompagnent les personnels scolaires dans le développement de leurs compétences professionnelles, mais aussi pour favoriser la mise en œuvre de ce changement et faire en sorte qu'il progresse jusqu'aux élèves. En effet, une personne explique : *Ce que je fais ici, je le reproduis d'une certaine façon quand je rencontre des enseignants ou des enseignantes. En quelque part, c'est un peu cela qu'on leur demande de faire avec leurs élèves.*

## **2.2. Au regard de la démarche d'apprentissage**

Un retour réflexif sur sa démarche d'apprentissage, c'est-à-dire un *recul pour voir ce qu'on fait, [...] pourquoi on le fait et comment on pourrait le faire de façon différente*, constitue un temps d'arrêt profitable. Ce retour permet à la personne accompagnée de comprendre le processus qui a mené à des apprentissages et d'identifier des facteurs d'influence qui les ont soutenus.

Ainsi, le fait de tisser des liens entre les concepts *a permis de mieux les comprendre*. De plus, en effectuant un retour sur ses actions, la personne les régule, c'est-à-dire les recadre et les ajuste en fonction des intentions initiales. Elle clarifie le sens de ses actions ce qui lui permet de tisser des liens entre ses actions passées et celles à venir de façon à en assurer la cohérence. À cet égard, elle choisit et planifie des actions qui s'inscrivent dans le processus de développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement. Les pensées et les questionnements s'inscrivent également dans ce processus de régulation. Une personne accompagnée explique : *Ce travail a permis de replacer concrètement ou de valider certains questionnements qu'on se pose parfois tout au long de l'exercice ou tout au long de notre travail.*

## **2.3. Au regard de l'ouverture vers de nouvelles pistes de réflexion**

En retournant au fil conducteur de la démarche d'accompagnement, de nouvelles pistes de réflexion et d'action sont mises au jour. Ce retour sur le cheminement individuel et collectif réalisé permet aux personnes dans un processus créateur au cours duquel elles peuvent *construire sur l'idée des autres [et] faire de nouveaux liens* entre les différents concepts abordés depuis le début du projet grâce à l'apport de tous et de toutes.



Ce retour qui débouche sur une compréhension plus grande des démarches d'accompagnement et d'apprentissage stimule la réflexion et suscite *de nouvelles questions*. Une personne accompagnée mentionne : *J'ai l'impression que plus je comprends, plus je me questionne*. Des liens entre apprentissage et dimension affective ont été mis en évidence. Une personne accompagnée s'exprime à ce sujet : *On a parlé de plusieurs concepts et thématiques jusqu'à présent, et [je me questionne de plus en plus en ce qui a trait à] la dimension affective. On en a peu parlé. Je pense qu'un processus d'apprentissage est d'abord et avant tout une question affective. C'est le point de départ de la relation qu'on établit avec l'autre quand on accompagne. C'est [ce] qui me manque en ce moment pour aller plus loin.*

## **Bibliographie**

- Cheminement des régions*, documents du PARF déposés sur le site du projet.  
<<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>>.
- Lafortune, L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.