

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

**SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 11**  
**Accompagnement des personnels scolaires vers un**  
**engagement qui favorise le réinvestissement**

**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, Karine Boisvert-Grenier, Sylvie Fréchette, Nathalie Lafranchise,  
Carole Lebel, Chantale Lepage, Jean Paul Ndoreraho et Franca Persechino

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

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

---

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

## Remerciements

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

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

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

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

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

Louise Lafortune

## Table des matières

REMERCIEMENTS .....	2
INTRODUCTION.....	5
TYPE.....	6
INTENTIONS .....	6
DÉMARCHE.....	6
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS ET ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE).....	9
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE. ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE .....	9
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE .....	10
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE.....	11
LECTURES SUGGÉRÉES.....	13
ANNEXE 1 .....	14
ENGAGEMENT .....	14
ANNEXE 2 .....	15
ENGAGEMENT, FORMATION, ACCOMPAGNEMENT.....	15
ANNEXE 3 .....	16
ENGAGEMENT COGNITIF, RÉFLEXIF, COLLECTIF.....	16
ANNEXE 4 .....	18
RÉFLEXION SUR LES APPRENTISSAGES RÉALISÉS.....	18
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE.....	19
1. DÉFINITION DE L'ENGAGEMENT.....	19
2. ACCOMPAGNER ET SUSCITER L'ENGAGEMENT.....	30
3. TYPE DE LEADERSHIP À ADOPTER POUR ACCOMPAGNER SON PERSONNEL VERS L'ENGAGEMENT QUI FAVORISE LE RÉINVESTISSEMENT .....	33
4. ADHÉSION AU CHANGEMENT, ENGAGEMENT ET PASSAGE À L'ACTION.....	34
BIBLIOGRAPHIE .....	37



---

## Situation d'accompagnement 11 : Accompagnement des personnels scolaire vers un engagement qui favorise le réinvestissement

### 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

La mise en œuvre du nouveau pédagogique et particulièrement celle du Programme de formation de l'école québécoise, exige un engagement important de la part des personnels scolaires compte tenu de l'ampleur des changements à réaliser au plan des pratiques. Certes, ces personnes ont déjà bénéficié de formations ponctuelles qui mènent à des idées d'actions et d'expériences au plan de la pratique et du terrain, mais, les réinvestissements ne sont pas toujours réalisées à la mesure des énergies déployées. Il est difficile de mettre en œuvre un changement prescrit sans un travail d'accompagnement particulier. Il ne s'agit pas d'imposer une vision du changement, mais plutôt de se demander comment, dans un contexte d'engagement, exercer un leadership auprès des personnels scolaires accompagnés ? Quel type de leadership aiderait à susciter l'engagement des personnels

scolaires dans le cadre d'un changement prescrit ? En quoi le travail en équipe de collègues peut-il favoriser cet engagement ?

Au cours de cette situation réflexive-interactive, l'accompagnement des personnels scolaires vers un engagement qui favorise le réinvestissement est abordé avec l'idée que les actions pensées collectivement, en équipe-école, en équipe-cycle, en équipe de collègues ont des répercussions jusque dans la classe. Le type de leadership à développer est également précisé et une attention particulière est accordée au Programme de formation de l'école québécoise ainsi qu'à la perspective de développement et d'évaluation des compétences des élèves.

### Type

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

### Intentions

- Envisager des actions qui permettent l'engagement des différents personnels scolaires.
- Réfléchir à quelles formes peut prendre l'engagement pour favoriser un changement en éducation.
- Déterminer les caractéristiques d'une personne qui fait preuve d'engagement, d'engagement professionnel et d'engagement collectif.
- Examiner des niveaux d'engagement (acceptation, adoption, adhésion, action) dans un changement.
- Réfléchir au type de leadership à exercer pour promouvoir un engagement et favoriser le réinvestissement.

### Démarche

Pour introduire le sujet, la question suivante peut être posée avant la rencontre afin de favoriser la réflexion collective (voir l'annexe 1).

Comment questionne-t-on les personnels qu'on accompagne pour :

- vérifier leur engagement dans la mise en œuvre du PFEQ ?
- susciter leur engagement dans la mise en œuvre du PFEQ ?

Recueillir les fiches-synthèse afin de pouvoir faire une rétroaction au cours de la rencontre ou lors de la prochaine rencontre.

\*\*\*\*\*

Afin d'amorcer une réflexion sur le rôle des directions d'établissement dans une démarche d'accompagnement visant l'accompagnement de leurs personnels scolaires vers un engagement qui favorise le réinvestissement, demander :

- Comment voyez-vous le rôle des directions d'établissement dans la dynamique de l'engagement ?

Former des équipes et inviter les membres à écrire de trois à quatre idées. Exiger des réponses courtes comme une expression, un énoncé, une phrase.

Au bout de quelques minutes, demander à chacune des équipes d'échanger leur feuille avec une autre équipe et de prendre connaissance des réflexions apportées par les autres. Inviter les personnes à dégager l'idée la plus importante liée au rôle des directions d'établissement et l'écrire sur une grande feuille fixée au mur.

Dans une synthèse, commenter les différentes représentations et apporter des éléments de rétroaction en lien avec le processus d'influence à exercer pour favoriser le changement, au leadership particulier des directions d'établissement lorsqu'il y a un changement à mettre en oeuvre. Ressortir ce qui favorise l'engagement Dans ce contexte, que le leadership pédagogique qui, tout en intégrant des préoccupations organisationnelles et administratives, aide à exercer un pouvoir d'influence axé sur la pédagogie.

\*\*\*\*\*

### *Moment de réflexion (annexe 3)*

- Engagement
  - a) Trois mots-clés associés au concept d'engagement.
  - b) Des caractéristiques liées à ce concept.
  - c) Quelles sont les caractéristiques d'une personne qui fait preuve d'engagement ?
- Engagement collectif
  - a) Trois mots-clés associés au concept d'engagement collectif.
  - b) Des caractéristiques liées à ce concept.
  - c) Quelles sont les caractéristiques d'une personne qui fait preuve d'engagement collectif ?
- Engagement professionnel
  - a) Trois mots-clés associés au concept d'engagement professionnel.
  - b) Des caractéristiques liées à ce concept.
  - c) Quelles sont les caractéristiques d'une personne qui fait preuve d'engagement professionnel ?
- Quels sont les gestes ou actions qui permettent de constater si une personne est engagée personnellement, collectivement ou professionnellement ?
- Comment se manifeste un engagement personnel, collectif ou professionnel chez un enseignant ou une enseignante, un conseiller pédagogique ou une conseillère pédagogique ou encore une direction d'établissement ?

Pour les trois premières questions, demander aux personnes de relever individuellement trois mots-clés, expressions et caractéristiques qui, selon elles, représentent ces concepts puis les inviter à les partager en équipes

Faire choisir l'idée la plus importante et inviter chaque équipe à inscrire ses réflexions sur de grandes feuilles à afficher.

Demander à quelques personnes volontaires de faire une synthèse de l'ensemble des réflexions.

\*\*\*\*\*

Apporter des commentaires en s'inspirant de la série de transparents : *Accompagner le personnel scolaire vers un engagement qui favorise le réinvestissement. Leadership et travail en équipe de collègues.*

\*\*\*\*\*

Faire réfléchir et discuter à partir des quatrième et cinquième questions de l'annexe 3.

- Quels sont les gestes ou les actions qui permettent d'évaluer si une personne est engagée personnellement, collectivement ou professionnellement ?
- Comment se manifeste un engagement personnel, collectif ou professionnel chez un enseignant ou enseignante, un conseiller ou une conseillère pédagogique ou une direction d'établissement ?

Placer les personnes en situation de réfléchir en équipe à ces questions. Demander de ressortir de trois à cinq aspects liés à ces gestes, actions ou manifestations. Si le temps le permet, demander de nommer des gestes ou des actions d'accompagnement à poser pour favoriser l'engagement des personnels.

Partager les éléments de cette réflexion en grand groupe. Faire ressortir les principales idées issues du partage (quatre ou cinq idées par équipe). Cette étape permet de prendre conscience des différents choix ou priorités en termes d'accompagnement, mais aussi de comparer ses conceptions à celles d'autres personnes pour les transposer en actions dans son milieu. Discuter des répercussions pressenties jusque dans la classe.

\*\*\*\*\*

*Moment de réflexion (annexe 4)*

- En lien avec le PFEQ, qu'avez-vous appris depuis le début de la session sur l'accompagnement des personnels scolaires vers un engagement qui favorise le réinvestissement ?

Inviter les personnes à porter un regard réflexif sur les apprentissages réalisés.

Recueillir quelques réflexions en demandant aux personnes de ne présenter que des idées qui permettent d'obtenir de l'information, qui aident à préciser, à clarifier ou à mieux saisir.

Procéder à une mise en commun des apprentissages réalisés dans le cadre de cette situation.

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

Pour accompagner l'engagement des différents personnels scolaires pour le renouvellement de leurs pratiques, la direction d'établissement, par l'exercice de son leadership, joue un rôle prépondérant pour que sa vision, son engagement ainsi que ses convictions soutiennent les orientations fondamentales du nouveau pédagogique pour que celles-ci se reflètent dans son milieu. Cependant, cette situation peut s'avérer difficile dans le contexte où une personne semble déstabilisée face aux attentes et aux exigences de ce nouveau. Comme personnes accompagnatrices, il serait important de rester à l'affût et à ne pas perdre de vue que changer des façons de faire, parfois fortement ancrées, ne se fait pas spontanément ni sur le simple décret d'un changement.

Les discussions sur l'accompagnement des personnels scolaires vers un engagement favorisant le réinvestissement ont permis d'aider à entrevoir la confrontation de leurs représentations, mais elles ont aussi permis de susciter une ouverture. Toutefois, certaines personnes en début de projet n'en sont généralement pas là. Elles ont des tâches d'accompagnement à réaliser assez rapidement et veulent des moyens applicables rapidement pour le faire. On pourrait inviter les personnes à réfléchir d'abord individuellement sur de ce qu'elles sont prêtes à faire comme actions pouvant susciter l'engagement puis, amorcer une discussion sur ce qui a déjà été fait ou ce qui pourrait être fait avec réalisme dans les différents milieux, les facilités et les difficultés anticipées dans l'accompagnement de l'engagement.

Cette situation d'accompagnement a pour intention de présenter certains éléments de la problématique soulevée par la question de l'engagement des différents personnels dans le changement prescrit. Il n'est donc pas surprenant que l'on se pose des questions essentielles lorsque l'on approfondit l'étude de ce concept. Par contre, les personnels qui adhèrent aux activités qui leur sont proposées parce qu'ils les trouvent utiles et réalisables, qui perçoivent la concertation et la communication entre leurs différents collègues et les parents, se sentiront peut-être plus motivés pour s'engager, faire des apprentissages et s'investir ainsi dans le nouveau pédagogique.

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

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

Le Programme de formation prévoit un découpage de l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans. Ce mode organisationnel tient compte des exigences du développement des compétences qui supposent des interventions pédagogiques de longue durée. Il correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise une plus grande différenciation pédagogique. En outre, il rend possible la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un groupe

---

<sup>2</sup> Ces extraits sont tirés de : MEQ (2001). *Programme de formation de l'École québécoise, Enseignement préscolaire et primaire*, 354 pages.

d'élèves, sur éventuellement plus d'une année, tant pour les encadrer sur le plan pédagogique que pour évaluer leurs apprentissages » (MEQ, 2001, p. 5-6).

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

La mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise repose en grande partie sur l'engagement des personnels scolaires (gestionnaires, membres du personnel enseignant, du personnel professionnel non enseignant et du personnel de soutien) et sur celui des parents.

#### **Une organisation par cycles pour assurer la complémentarité des actions**

« Le cycle d'apprentissage pluriannuel est le dispositif organisationnel retenu pour favoriser la complémentarité des interventions et soutenir la continuité des apprentissages. Il permet de mieux assurer la progression différenciée des apprentissages grâce à une gestion collective des activités de formation, assumée par l'équipe-cycle » (MEQ, 2004, p. 11).

#### **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).

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

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

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

« Les changements que doit effectuer l'école la rapprochent des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles s'assurent de l'adhésion de tout leur personnel à une vision commune, qu'elles font appel au partage d'expertise, à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers, qu'elles investissent dans la formation continue et qu'elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face » (MEQ, 2004, p. 14).

« L'école a tout intérêt à évoluer dans cette direction, ne serait-ce que pour être cohérente par rapport à sa mission, puisqu'elle doit former des personnes aptes à s'insérer de manière harmonieuse dans ce type d'organisation. La concertation entre enseignants d'une même cohorte d'élèves, le

---

<sup>3</sup> Ces extraits sont tirés de : MEQ (2004). *Programme de formation de l'École québécoise, Enseignement secondaire, Premier cycle*, 575 pages.

recours systématique à des situations d'apprentissage multidisciplinaires, la mise en commun de ressources et de stratégies, le partage de responsabilités et la recherche de solutions adéquates aux problèmes propres à chaque milieu devraient constituer des bases importantes de la gestion quotidienne de la classe et de l'école » (MEQ, 2004, p. 14).

### **Un programme qui s'actualise dans une organisation par cycles**

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

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

#### **Une organisation par cycles**

« Le cycle d'apprentissage pluriannuel est le dispositif organisationnel retenu pour favoriser la complémentarité des interventions et soutenir la continuité des apprentissages. Il permet d'assurer une progression différenciée grâce à une gestion collégiale des activités de formation. Le cheminement scolaire est découpé en cycles de deux ans pendant les huit premières années de formation. [...] » (MELS, 2007, Chap.1, p. 15).

« Le deuxième cycle du secondaire diffère des cycles précédents du fait qu'il s'échelonne sur trois ans et que des choix par les élèves sont possibles chaque année entre les trois parcours. La formation dispensée est un peu plus spécialisée dans le cas des parcours de formation générale et de formation générale appliquée et elle est carrément orientée vers le monde du travail dans le cas du parcours de formation axée sur l'emploi. Au deuxième cycle, l'encadrement est également différent, puisqu'une place accrue est laissée à l'autonomie de l'élève, notamment à travers des programmes comme le projet intégrateur ou le projet personnel d'orientation » (MELS, 2007, Chap.1, p. 15).

« Cette organisation assouplie pose toutefois un défi majeur à la poursuite de l'approche par cycles. La concertation qui caractérise cette approche reste néanmoins la façon la plus cohérente d'assurer les passages entre les parcours. Les compétences qui demeurent sensiblement les mêmes pour les programmes appellent en effet à une collaboration étroite entre les membres de l'équipe-cycle afin d'assurer aux élèves qui font une transition entre deux parcours un développement continu et comparable » (MELS, 2007, Chap.1, p. 15).

#### **La reconnaissance des compétences**

« Au deuxième cycle du secondaire, l'obligation de produire un bilan annuel de progression des apprentissages permet de supporter les choix relatifs aux options, aux parcours et aux contraintes

---

<sup>4</sup> Ces extraits de : MELS (2007). *Programme de formation de l'École québécoise, Enseignement secondaire, 2<sup>e</sup> cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2>>. Consulté le 29 septembre 2008.

associées à la réussite de certains préalables pour la poursuite des études secondaires. Il reste cependant primordial que l'organisation pédagogique qui encadre ces trois années repose aussi sur la collaboration et la cohérence qui caractérisent l'organisation par cycles » (MELS, 2007, Chap.1, p. 16).

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

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

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

### **Une pratique de collégialité entre intervenants et intervenantes**

« Au deuxième cycle du secondaire plus encore qu'aux étapes antérieures, la nécessité de proposer des situations complexes et diversifiées appelle une action concertée de l'ensemble des acteurs. S'ils demeurent responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des représentations partagées et à des actions concertées autour de problèmes à résoudre, de situations à traiter, d'objectifs à atteindre, de moyens à utiliser et de projets à réaliser. Tous les intervenants – membres de la direction de l'école, du personnel enseignant, du personnel des services éducatifs complémentaires et du personnel de soutien – doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective » (MELS, 2007, Chap.1, p. 22).

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

« Le mode de fonctionnement que doit se donner l'école la rapproche des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles tirent parti de leur expérience en vue d'améliorer leurs capacités à atteindre les résultats recherchés. À cette fin, ces organisations s'assurent de l'adhésion de tous les personnels à une vision commune; elles font appel au partage d'expertise de même qu'à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers; elles investissent dans la formation continue; elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face » (MELS, 2007, Chap.1, p. 22).

### **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).

### *Les enseignants et enseignantes, experts de l'intervention pédagogique*

« Dans cette dynamique, l'enseignant est un médiateur culturel et offre un soutien professionnel au développement des compétences de l'élève. Collectivement, les enseignants qui interviennent auprès

d'une même cohorte d'élèves devraient avoir régulièrement recours à des situations d'apprentissage multidisciplinaires, à la mise en commun de ressources et de stratégies, au partage de responsabilités et à la recherche de solutions adéquates aux problèmes propres à chaque milieu » (MELS, 2007, Chap.1, p. 23).

« La structure du cycle favorise cette nouvelle manière de se concerter et de gérer avec souplesse les regroupements d'élèves, aussi bien que le temps et l'espace. De plus, le travail en équipe-cycle permet le partage des stratégies d'intervention les plus efficaces » (MELS, 2007, Chap.1, p. 23).

*« Le personnel des services éducatifs complémentaires*

Tous les membres du personnel des services éducatifs complémentaires doivent se percevoir et être reconnus comme des acteurs indispensables à la mise en oeuvre du Programme de formation. À ce titre, il leur faut collaborer à l'élaboration et à l'actualisation du projet éducatif, s'associer aux activités à caractère pédagogique de l'équipe-école, soutenir les activités de l'école au regard des intentions éducatives des domaines généraux de formation et créer des occasions de réinvestissement qui favorisent le développement des compétences disciplinaires ou transversales des élèves. En contre-partie, l'ensemble des enseignants, de concert avec ce personnel, doit participer à l'application des programmes des services éducatifs complémentaires » (MELS, 2007, Chap.1, p. 23).

*La direction de l'école, leader du renouveau pédagogique*

« À titre de responsable du pilotage du renouveau pédagogique dans son école, la direction joue un rôle central. Il lui revient de promouvoir une culture de l'apprentissage et d'assurer la construction d'une vision partagée. Elle agit aussi comme gardien de la qualité des services éducatifs offerts et comme catalyseur de la collaboration entre les partenaires internes et externes de l'école » (MELS, 2007, Chap.1, p. 23).

**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)

## ENGAGEMENT

### *Moment de réflexion*

Comment questionne-t-on les personnels qu'on accompagne pour :

a) vérifier leur engagement dans la mise en œuvre du PFEQ ?

b) susciter leur engagement dans la mise en œuvre du PFEQ ?

ANNEXE 2

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

**ENGAGEMENT, FORMATION, ACCOMPAGNEMENT**

<b>Vers des actions</b>	<b>Réinvestissement Attendu Possible Réaliste</b>	<b>Engagement Attendu Possible Réaliste</b>
<b>Formation ou accompagnement</b>		
Formation ponctuelle : une rencontre		
Formation ponctuelle : quelques rencontres		
Accompagnement : période restreinte, moins d'un an, au moins 4 rencontres		
Accompagnement : étalé dans le temps, plus d'un an, au moins 8 rencontres		

**Quelles constatations tirez-vous de cette réflexion ?**

### ANNEXE 3

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

### ENGAGEMENT COGNITIF, RÉFLEXIF, COLLECTIF

*Moment de réflexion*

#### **Engagement**

- a) Trois mots-clés associés au concept d'engagement.
- b) Des caractéristiques liées à ce concept.
- c) Quelles sont les caractéristiques d'une personne qui fait preuve d'engagement?

#### **Engagement collectif**

- a) Trois mots-clés associés au concept d'engagement collectif.
- b) Des caractéristiques liées à ce concept.
- c) Quelles sont les caractéristiques d'une personne qui fait preuve d'engagement collectif?

#### **Engagement professionnel**

- a) Trois mots-clés associés au concept d'engagement professionnel.
- b) Des caractéristiques liées à ce concept.
- c) Quelles sont les caractéristiques d'une personne qui fait preuve d'engagement professionnel?

Quels sont les gestes ou les actions qui permettent de constater si une personne est engagée personnellement, collectivement ou professionnellement ?

Comment se manifeste un engagement personnel, collectif ou professionnel chez un enseignant ou enseignante, un conseiller ou une conseillère pédagogique ou une direction d'établissement ?

## ANNEXE 4

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

### **RÉFLEXION SUR LES APPRENTISSAGES RÉALISÉS**

#### *Moment de réflexion*

En lien avec le PFEQ, qu'avez-vous appris depuis le début de la session sur l'accompagnement des personnels scolaires vers un engagement qui favorise le réinvestissement ?

# 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’auteures 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, 2004b, p.297). Dans le cas présent, les éléments de théorisation émergente renvoient aux propos que des personnels scolaires ont prononcés au cours d’une démarche d’accompagnement d’un changement prescrit en éducation, démarche dans laquelle ils s’étaient engagés. Ces propos, qui apparaissent en italique dans les pages qui suivent, ont été reproduits fidèlement. Toutefois, des mots ont été modifiés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre ou le nombre ont été modifiés ou encore des verbes en ce qui concerne le temps ou le nombre.

### 1. Définition de l’engagement

Ce texte fait suite à une situation liée au concept d’engagement. Elle commence par la compréhension de ce concept d’engagement. Il s’agit de la compréhension de son origine, sa définition, ses différents types et ses manifestations. 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 l’engagement.

#### 1.1. Origine et définition de l’engagement

Le mot engagement vient 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 germanique *wadi*, et celui-ci du latin *vas (vadis)* dont le sens est ce qu’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 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 appuyant notamment l'idée selon laquelle l'engagement constitue un processus psychosocial, ce qui fait référence à « l'engagement *dans* ».

Selon divers autres concepts ou réalités qui peuvent être attachés au concept d'engagement, d'autres définitions sont données. Par exemple, l'engagement pour la réussite d'un changement dans le cas des directions d'établissement, signifie comment exercer son leadership pour y arriver et comment mettre en place le travail en équipes de collègues dans cette perspective. L'engagement inclus accompagnement et formation et le défi des directions d'établissement consiste à assurer le suivi.

Relier 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), elle présente l'engagement professionnel enseignant. Pour elle, 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 va confirmer, par ses actions, son attachement à l'éducation, à sa profession, même dans des situations peu propices à un engagement spontané. D'une façon particulière, l'engagement, selon le sens qu'il lui est donné dans le PARF, est un processus dynamique et évolutif. Ce qui fait qu'il y a considération des dimensions de l'engagement, telles que 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 avec leur environnement.

## **1.2. Types et manifestation (attitudes et actions) de l'engagement**

Il existe différents types d'engagement selon la personne qui s'engage et sur quel plan elle s'engage. Par exemple, chez les élèves, l'engagement « procédural » qui suppose 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 sans une visée d'apprentissage (réfléchir au sens, créer des liens, etc.) (Nystrand et Gamoran, 1991, dans Pirot et De Ketele, 2000). Quant à Willis (1993 dans Pirot et De Ketele, 2000), il distingue deux types d'engagement. L'engagement académique lié aux apprentissages, est « la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi [...] 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, est la 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 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) le confirment :

« "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 ».

Johnson (1991, 1999 cité dans Guillemette, 2006, p. 30) distingue aussi trois types d'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>5</sup>. Par conséquent, l'engagement prend différents sens selon le contexte dans lequel il est traité.

L'engagement est intrinsèque. 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

---

<sup>5</sup> Plus de détails dans la sous-section : 1.3 S'engager dans une profession et dans un changement ainsi que leurs caractéristiques

la personne, il est possible de percevoir son engagement, l'interpréter et le qualifier. Dans le sens du PARF, s'engager c'est se mettre en situation (adopter une posture) de développement professionnel. 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.

Par ailleurs, il existe différents niveaux et différentes formes ou manifestations de l'engagement. À titre d'exemple, le fait d'assister à une rencontre ponctuelle peut constituer un engagement. Pour une autre personne, l'engagement peut se traduire par un passage à l'action. Donc, 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 peut définir, témoigner et rendre compte de son engagement par ses actions, qu'elles soient conscientes 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. Une personne qui agit ainsi montre qu'elle aime ce qu'elle fait, y croit, et trouve du plaisir dans les actions qu'elle pose.

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

Dans la présente sous-section, il est question de la distinction à faire entre l'engagement personnel dans une profession et l'engagement personnel dans un changement. Les définitions et caractéristiques sont données.

#### **1.3.1. 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 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 selon 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 ». La « boulotmanie » pourrait s'inscrire, dans les extrêmes du continuum du processus d'engagement. Les orientations du PARF ne visent pas à atteindre les extrêmes de ce continuum, mais 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.

### **1.3.2. 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 bien éclairer le point de l'engagement dans un changement et le passage à l'action. En fait, pour certaines personnes, l'engagement fait référence au passage à l'action. C'est le cas au sens du PARF. 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. Une personne peut déclarer qu'elle *n'est pas prête à dire que l'engagement même [mène] nécessairement à l'action. C'est comme 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. Une personne peut se dire concernée, mais c'est vraiment son niveau d'engagement dans le renouveau qui va faire en sorte qu'elle va se mettre en mode action, de 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.*

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, les personnes accompagnatrices se donnent l'intention d'amener les groupes accompagnés vers une autonomie partagée de l'accompagnement tel que réalisé dans l'esprit du PARF.

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 perspectives. Les groupes accompagnés sont alors amenés à mieux définir leurs intentions avant de passer à l'élaboration d'un plan d'accompagnement ou d'un projet d'action; d'amener les personnes accompagnées à prendre connaissances des visées du PARF et à ajuster leur intention dans la perspective de la mise en œuvre du PFEQ. Cela mène à examiner et à 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 modeler 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. Dans cette discussion sur l'engagement et le passage à l'action, certains cas sont particuliers. Par exemple, les professionnels et professionnelles de l'enseignement n'ont pas à réfléchir si ils doivent ou pas passer à l'action. En fait, de par les rôles et fonctions qui leurs sont confiés, ils sont tenus de passer à l'action pour mettre en œuvre un changement prescrit en éducation. Cependant, les personnels scolaires interprètent différemment certaines responsabilités et obligations qui leur incombent. Par exemple, dans le cas des directions d'établissement, l'engagement pour la réussite d'un changement consiste à la façon avec laquelle la direction d'établissement exerce son leadership pour en arriver à cela, et comment mettre en place le travail en équipes de collègues pour cette perspective. Ces équipes de collègues sont hétérogènes. Ce qui veut dire que ces équipes ne rassemblent pas les personnes exerçant la même fonction : c'est l'ensemble des membres d'une équipe-école. Le leadership à privilégier pour leur engagement et le réinvestissement visent une démarche collective, incluant les différentes formes de collaborations professionnelles. Il ne s'agit pas de créer un

collectif interpersonnel. L'engagement inclus accompagnement et formation et le défi des directions d'établissement consiste à assurer le suivi.

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 nouveau pédagogique et du PFEQ. D'une part, ces caractéristiques consistent à prendre des initiatives et d'aller au-delà de ce qui est prescrit. Qu'est-ce qui permet de dire qu'une personne va au-delà de ce qui est prescrit ? Une personne qui agit ainsi aime ce qu'elle fait, y croit, et trouve du plaisir dans les actions qu'elle pose. Elle a donc un certain intérêt envers le nouveau et ses actions professionnelles lui permettent de s'accomplir au plan personnel et professionnel. D'autre part, d'autres caractéristiques de la personne engagée dans le changement permettent de dresser un certain profil : la personne engagée adopte une attitude positive face aux défis quotidiens et fait preuve d'une disposition ainsi que d'une ouverture favorables vis-à-vis de la profession. Elle fait des projets d'action ou de réinvestissement et participe activement à la réalisation de projets collectifs. La personne engagée devient une ressource pour soi et pour les autres, tant pour son entourage personnel que professionnel. Elle est proactive, est persévérante dans l'action et a le sens des responsabilités. Elle cherche à comprendre ou à poursuivre des actions entreprises dans un contexte donné et elle contribue à ces actions en tenant compte de ses valeurs, de ses croyances...

La personne engagée démontre également une certaine confiance en soi qui l'amène à exercer son leadership d'action auprès de collègues. Elle adopte une posture proactive et a la capacité de se placer en situation de développement de compétences. Elle prend des risques, se remet en question et exerce son autonomie professionnelle. Enfin, la personne engagée dans la mise en œuvre du nouveau pédagogique et du PFEQ démontre peu de résistance au changement et fait preuve d'une bonne capacité d'adaptation; elle fait preuve d'une certaine volonté ou intentionnalité face au changement et adopte une posture de développement professionnel.

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*. En ce sens elle *va prendre le temps nécessaire pour revoir de façon analytique le plan d'accompagnement et ainsi, tenter de mieux le structurer*. Une personne engagée dans une pratique réflexive *partage ses réflexions, ses inquiétudes, 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 nouveau 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.*

En somme, il semble qu'un engagement efficace dans un changement pour le personnel enseignant pourrait mieux être soutenu par un engagement professionnel dans l'enseignement. Ceci paraît bien important dans la mesure où, l'enseignant ou l'enseignante étant attaché à sa profession, participant aux activités collectives étendant ses horizons professionnels, il lui sera possible de créer des liens avec son entourage au travail. D'ailleurs, 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 de l'équipe 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), quant à lui, « 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.

#### **1.4. 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, le soutien de la famille). Cependant, il importe de garder en tête que certains facteurs peuvent être à la fois intrinsèques et extrinsèques selon leurs interactions avec les autres facteurs en présence. En outre, ces facteurs ou conditions internes ou externes à l'individu sont soit favorables ou soit défavorables à son engagement.

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

D'abord, il importe de souligner que des variables dites intervenantes (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, p. 17) 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, p. 17), 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 nouveau 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 à ce qui est, des conditions ou facteurs internes favorables à l'engagement, pour Duchesne (2004), il y a des aspects personnels comme la construction de 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), contribuent 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 ».

Les 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), qui exige que 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 qui leur sont proposées parce qu'ils les trouvent utiles et réalisables, qui perçoivent la concertation et la communication entre leurs différents collègues et les parents, se sentiront peut-être plus motivés pour s'engager, à faire des apprentissages et s'investiront dans le renouveau pédagogique.

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 sont davantage de nature extrinsèque. C'est le cas pour ceux qui sont présentés dans la suite.

La pratique réflexive est une pierre angulaire. En fait, il y a une façon de questionner et d'amener les personnes accompagnées à se remettre en question, à prendre conscience de leurs responsabilités face au changement prescrit en éducation. Tout ça constitue des dimensions ou des conditions importantes de la pratique réflexive qui favorisent un engagement des personnes dans le renouveau pédagogique. Il appert aussi nécessaire de faire preuve de rigueur, de cohérence, de souplesse et d'ouverture pour porter un double regard sur ce qui se passe et sur comment cela se passe. Prendre en compte les dimensions cognitive et affective contribue à favoriser l'engagement.

Il y a également 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 a des chances d'avoir un effet durable à plus long terme que toutes les pressions qui peuvent venir d'en haut. 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. En rapport avec le travail et les relations de groupe, les réflexions, les discussions et les expériences 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 pour les rendre davantage sécurisants et guider les personnes dans la régulation des réactions affectives;
- 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 disent aussi les 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, la création de réseaux, le partenariat et le soutien et l'encouragement des autres (pairs, collègues, 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. *C'est le projet éducatif qui oriente les actions en tenant compte du rythme des personnels.* Les actions seront 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 être différente, mais qu'elle le fasse dans une perspective de ne pas boycotter le projet commun. *Une innovation [peut être considérée comme] une délinquance réussie dans une organisation.* L'exercice d'un leadership constitue aussi une condition à la mise en place d'un terrain fertile à l'engagement.

Le cheminement antérieur du groupe peut également avoir sa part pour favoriser l'engagement. 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, il y aura peu d'interactions donc un niveau moins élevé d'engagement peut être attendu. Lorsqu'un changement correspond au cheminement des individus et du groupe, l'adhésion et l'engagement dans le changement s'en trouvent favorisés.

La proximité professionnelle des personnes qui composent le groupe entre aussi dans ces facteurs favorables à l'engagement. Il s'agit du degré de liens affectifs liés au cheminement antérieur du groupe. La proximité professionnelle de la personne ou des personnes peut influencer l'adhésion ou la non adhésion à un changement donné. Il est important de prendre en compte la dimension affective qui est sous-jacente à cette proximité professionnelle. De même, les facteurs associés à la vie privée de la personne enseignante tels que 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).

En fin, « 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, car *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 difficile pour eux de mettre en place des conditions facilitantes parce qu'ils n'en voient pas l'utilité.*

#### **1.4.2. 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 l'engagement (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005).

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, les

crainte associées au changement imposé, l'incompréhension de ses rôles et fonctions; le refus d'assumer les nouveaux rôles ou fonctions qui lui sont attribués; l'isolement et l'individualisme et enfin, l'expérience de déséquilibres cognitifs dans une situation plus ou moins sécurisante. 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). 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 ou leur engagement n'est pas toujours visible.. 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 des personnes ont fait le choix de ne pas adhérer au changement prescrit, cela mérite un approfondissement des raisons ou motifs qui sous-tendent ce choix.

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

Dans un contexte de changement prescrit en éducation, l'engagement se développe et exige des actions, mais ne peut être rendu obligatoire. 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 durable. 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 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. L'objet et le fil conducteur de la formation sont davantage susceptibles d'influencer le niveau d'engagement des personnes que le type de formation en tant que tel. 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 qui se donnera 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 aider à de 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, selon une personne accompagnatrice, 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 idées et sur les valeurs véhiculées dans le renouveau pédagogique.

*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 rapidement et de maintenir leur niveau d'engagement dans l'action qui a été choisie. Comment tenir compte des obligations légales, morales et éthiques pour susciter l'engagement intrinsèque des personnels scolaires ? Le défi et le rôle de la personne accompagnatrice est alors d'amener les personnes accompagnées à saisir le besoin, la nécessité, l'importance de considérer ces obligations et responsabilités en tant que professionnels ou professionnelles. La personne accompagnatrice crée ainsi un terrain fertile à l'engagement. Il est important que les personnels scolaires prennent conscience de l'importance de renouveler leurs pratiques que l'on soit en période de réforme ou pas. *Le rôle du personnel enseignant est de s'assurer que tous ses élèves apprennent.*

## **2.3. Des attentes réalistes qui tiennent compte des cheminements des personnes accompagnées**

Dans un accompagnement, il importe d'avoir des attentes réalistes envers les personnes accompagnées. Le fait de passer à un niveau plus significatif est déjà synonyme de progression sans pour autant atteindre le plus haut niveau. Par exemple, si les personnes sont plus ou moins actives au cours d'une rencontre, c'est-à-dire qu'elles écoutent et prennent des notes et qu'il y a peu de questionnements et d'interactions à l'intérieur du groupe, il est réaliste de s'attendre à un niveau plutôt faible ou modéré d'engagement. Or, il est irréaliste de croire que tous et toutes passeront à l'action suite à quelques rencontres ponctuelles sans qu'aucun suivi n'ait été réalisé entre les rencontres. C'est en ce sens qu'il est nécessaire d'avoir des attentes réalistes afin que les actions ou interventions soient davantage cohérentes. À des attentes réalistes, on peut ajouter le fait de faire confiance, ce qui peut créer un effet d'entraînement auprès de collègues et susciter le besoin de

travailler et de réfléchir ensemble face à une problématique commune. Il s'agit là de conditions favorables à l'accompagnement socioconstructiviste des personnels scolaires pour susciter un engagement dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ.

Une autre question qui se pose est de savoir quelles attentes pouvons-nous avoir en ce qui a trait au passage à l'action ou aux perspectives de réinvestissement chez les personnels scolaires qui ont de la difficulté ou qui ne veulent pas travailler en équipe? Il est nécessaire dans ces situations de réguler ses attentes en fonction des cheminements des personnes accompagnées.

#### **2.4. Prise en compte de la dimension affective dans le processus d'accompagnement**

Prendre conscience du rôle de la dimension affective aide à susciter le passage 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 aide à s'assurer que les personnes accompagnées atteignent un degré de « confort » qui favorise le passage à l'action. Cela 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.

#### **2.5. Obstacles à l'accompagnement pour susciter un engagement**

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 confiés des rôles et fonctions diversifiés et complexes (ressenti de surcharge de travail ou sentiment d'incompétence) ; alors que d'autres ont de la difficulté à arrimer leurs perspectives d'action aux orientations du renouveau 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 continuum, un processus vers le développement d'un agir compétent professionnel.

Quatre 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 des demandes 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*. Comme troisième obstacle, 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 chercher à comprendre les causes de ces obstacles pour mieux intervenir auprès des personnels scolaires. Il faudrait aussi faire ressortir, par un moyen de communication approprié, l'importance de l'accompagnement non seulement auprès des personnels scolaires, mais également auprès des commissions 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 faudrait assurer un meilleur suivi des projets d'action et autres expérimentations dans les milieux. Quant au plan organisationnel, on peut inviter les personnels scolaires plusieurs mois à l'avance en tenant compte des calendriers scolaires déjà établis. 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 sporadiques. 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.

### **3. Type de leadership à adopter pour accompagner son personnel 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 renouveau pédagogique, exercer son leadership pour poser des actions qui vont susciter leur engagement et leur 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*. Ce propos témoigne d'une action d'accompagnement à mener auprès des différents personnels scolaires. En fait, pour inciter leur engagement et leur réinvestissement pour que des idées d'actions et d'expériences se produisent au plan de la pratique et du terrain, 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 portant sur le leadership. Je crois à un leadership d'accompagnement allant dans ce sens.*

Là où il y a eu des rencontres réflexives-interactives, les participants et participantes ont pu prendre conscience du sens, de la place et de la fonction du leadership. Ces rencontres ont été, tout d'abord, appréciées. *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, 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.* Il s'agit de vouloir s'approprier certaines pratiques novatrices de l'accompagnement, pour orienter des rencontres avec les 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.*

#### **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. 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.

Les collègues engagés et les actions qu'ils posent sont susceptibles de susciter un degré d'adhésion au changement prescrit plus important que lorsque la direction d'établissement ou la commission scolaire réussissent à faire comprendre la nécessité du changement. Cela consiste à s'assurer que le travail en équipe de collègues soit structuré et orienté vers l'atteinte d'une intention précise.

Il est aussi possible qu'une personne assiste à une rencontre avec l'intention de s'engager personnellement dans une réflexion sur le changement sans pour autant passer à l'action à court terme. D'ailleurs, *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*. La personne sera donc engagée, mais si le degré d'adhésion au changement est trop faible, le passage à l'action devient difficile. Malgré l'engagement qui habite l'individu, *il y a tout de même une marge entre le passage à l'action*. Pour arriver alors au passage à l'action, *il faut que la pratique réflexive, entre autres, soit intégrée à [la] pratique avant de passer à l'action, et ce, même si [on] adhère au changement, que [l'on y croit] et que [l'on s']engage dans le projet*.

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 d'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, une personne a *aimé 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'[elle 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 nouveau pédagogique et le PFEQ. En ce sens, une personne mentionne que sa participation [au] projet [Accompagnement-Recherche-Formation] a été le moteur de [son] implication [dans] l'implantation du nouveau pédagogique dans son milieu. Pour arriver à un tel changement, quelques personnes s'engagent à agir pour mettre en œuvre le nouveau 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 formations portant sur la mise en œuvre du PFEQ.

En lien avec l'engagement, il est souligné le fait qu'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 naîtront 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 dans le 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). Parmi les éléments de réflexion ou de discussion qui sont ressortis suite à la réalisation de cette situation d'accompagnement, 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.

Certains autres moyens sont davantage en lien avec l'idée du réinvestissement : expérimentation et revenir sur l'idée du projet, prévoir le réinvestissement, trouver le fil conducteur. Enfin, d'autres moyens visant à susciter l'engagement vers un passage à l'action ont émergé au cours de la situation d'accompagnement, dont les suivants : 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 de familles de situations 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

## Bibliographie

- 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.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). *L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation*. *Recherches qualitatives*, 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.
- Foulquié, P. (1986). *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris, PUF.
- Guillemette, F. (2005). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*, Trois-Rivières. Thèse de doctorat, 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 & Niestlé.
- Kemp, P. (1973). *Théorie de l'engagement – I. Pathétique de l'engagement*. Paris, Éditions du Seuil.
- Lafortune, L. (2006). « Leadership pédagogique dans le contexte d'un renouveau : compétences et programme de formation », *Le point en administration scolaire*, p.10-14.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Daudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, L. et C. Lapointe (dir.), (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, La Chenelière-McGraw-Hill.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2<sup>e</sup> cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et 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.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- 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.
- St-Germain, M. (2002). « Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation », dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, La Chenelière-McGraw-Hill, p.113-138.