

PROJET

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

DOCUMENT 3 : Accompagnement pour la mise en place d'une collaboration professionnelle

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

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

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

2008

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

Avec la collaboration de Kathleen Bélanger et Franca Persechino

et la participation de
Avril Aitken, Nicole Boisvert, Bernard Cotnoir, Grant Hawley, Carine Lachapelle,
Nathalie Lafranchise, Reinelde Landry, Carole Lebel, Chantale Lepage,
France Plouffe et Gilbert Smith

Tout comme la participation des assistantes de recherche
Karine Boisvert-Grenier et Bérénice Fiset

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

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

Remerciements

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

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de divers documents issus de résultats de recherche et de théorisation émergente. Leur contribution a mené à leur élaboration et leur validation. Pour le document *Accompagnement pour la mise en place d'une collaboration professionnelle*, je remercie particulièrement Kathleen Bélanger et Franca Persechino qui ont contribué à: discuter de la structure du document, rassembler les données de recherche associées à ce document, élaborer ce document, lire et relire le document dans le but d'y apporter une cohérence aux regards de la perspective d'accompagnement socioconstructiviste et de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

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

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

Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

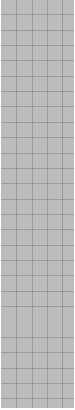
Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction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

Louise Lafortune

Table des matières

AVANT-PROPOS.....	6
INTRODUCTION.....	8
1. UN CONTEXTE DE CHANGEMENT	9
1.1. SE DONNER ET DONNER DES MOYENS DE COMPRENDRE LES FONDEMENTS DU CHANGEMENT	9
1.2. CONSTRUIRE UNE VISION PARTAGÉE DU CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE.....	10
2. DÉVELOPPER UNE POSTURE RÉFLEXIVE	10
2.1. S'ENGAGER DANS UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE	11
2.2. RÉFLÉCHIR ET DISCUTER AVEC D'AUTRES	11
3. PRENDRE EN COMPTE LA DIMENSION AFFECTIVE.....	12
3.1. SE CONNAÎTRE	12
3.2. COMPRENDRE LE RÔLE DE LA DIMENSION AFFECTIVE.....	13
4. TRAVAIL EN COLLÉGIALITÉ.....	14
4.1. SENS DONNÉ AU CONCEPT DE COLLÉGIALITÉ	14
4.2. TRAVAIL EN ÉQUIPE DE COLLÈGUES DANS LE CADRE DU PARF.....	15
5. TRAVAIL EN ÉQUIPE, EN ÉQUIPE DE COLLÈGUES ET EN ÉQUIPE-CYCLE.....	16
5.1. CE QU'ON ENTEND PAR TRAVAIL EN ÉQUIPE	17
5.2. CE QU'ON ENTEND PAR TRAVAIL EN ÉQUIPE DE COLLÈGUES ET EN ÉQUIPE-CYCLE	17
5.3. RÔLES DES MEMBRES D'UNE ÉQUIPE DE COLLÈGUES OU D'UNE ÉQUIPE-CYCLE	18
5.4. NIVEAUX D'ENGAGEMENT DANS LE CADRE D'UN TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE.....	20
5.5. RÉFLEXIONS SUR LES AVANTAGES DU TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE	21
5.5.1. Aide à la mise en œuvre du PFEQ.....	22
5.5.2. Évaluation des compétences et développement de son jugement professionnel.....	22
5.5.3. Validation de ses pratiques.....	23
5.5.4. Soutien dans la réalisation d'une tâche	23
5.5.5. Apprentissages réalisés par le partage d'expériences	24
5.5.6. Divergences de points de vue et confrontations d'idées	24
6. DÉFIS ET PISTES DE SOLUTIONS LIÉS AU TRAVAIL EN ÉQUIPE DE COLLÈGUES ET EN ÉQUIPE-CYCLE.....	25
6.1. TEMPS.....	25
6.2. FORMATION.....	26
6.3. AUTONOMIE.....	26
6.4. PERSPECTIVE DE CYCLE ET TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE PEU EXPLOITÉS DANS LES MILIEUX	27
7. LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE : UN PAS DE PLUS VERS UNE COLLABORATION PROFESSIONNELLE	28
7.1. AGIR EN PARTENARIAT	28
7.2. S'ENGAGER DANS UN ESPRIT DE COLLABORATION.....	29
7.3. DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES.....	30
7.4. PARTAGER DES INTENTIONS JUSQU'À RÉSOUDRE DES PROBLÈMES.....	31
7.5. CONSTRUIRE UNE VISION PARTAGÉE.....	31
7.6. FAIRE CONNAÎTRE LES RESSOURCES ET CONTRIBUTIONS	32
7.7. DÉVELOPPER DES RÉSEAUX	32
8. COLLABORATION PROFESSIONNELLE.....	34
9. CONDITIONS FACILITANT L'ACCOMPAGNEMENT DU TRAVAIL D'ÉQUIPE, DU TRAVAIL EN ÉQUIPE DE COLLÈGUES ET EN ÉQUIPE-CYCLE	36

10. RÉPERCUSSIONS RELATIVEMENT AU TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE OU AU TRAVAIL EN ÉQUIPE DE COLLÈGUES	38
10.1. FORMATION DE RÉSEAUX.....	38
10.1.1. <i>Diminution du sentiment d'isolement</i>	39
10.1.2. <i>Connaissance de ce qui se fait dans les autres milieux</i>	40
10.1.3 <i>Formation de communautés d'apprentissage et de pratiques</i>	40
10.2. COHÉRENCE AU PLAN DES ACTIONS	40
10.3. CHANGEMENTS DE PERCEPTIONS EN CE QUI A TRAIT AU TRAVAIL EN ÉQUIPE	40
10.4. IMPLANTATION DU TRAVAIL EN ÉQUIPE DANS LES DIVERSES FORMATIONS	41
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE	42



DOCUMENT 3

Accompagnement pour la mise en place d'une collaboration professionnelle

Avant-propos

L'intention qui a guidé l'écriture de ce document est la recherche et la compréhension de façons de faire (modes d'interaction entre collègues) qui favorisent des interactions, des échanges et des discussions pour cheminer vers une collaboration professionnelle. Cette démarche est centrée à la fois sur le développement de la personne et sur la construction de connaissances chez les personnes concernées.

Il s'agit de porter un regard analytique sur le processus d'accompagnement de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), c'est-à-dire le projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) et de cerner les facteurs qui étayent ce processus au regard de la mise en place progressive d'une collaboration professionnelle entre les personnes concernées par le renouvellement pédagogique. Que veut dire accompagner ? Quel est le rôle de la personne accompagnatrice ? Dans la perspective du projet les personnes ont besoin de porter un double regard, un regard réflexif et critique sur les pratiques pédagogiques existantes et un regard tout autant réflexif et critique orienté sur le renouvellement de ces pratiques dont la collaboration professionnelle fait partie. C'est le rôle de la personne accompagnatrice de soutenir les personnes dans la mise en place d'une culture de la collaboration dans leur milieu scolaire.

Créer le besoin

Par la mise en place de façons de faire favorables, les personnes participantes au PARF ont pu expérimenter le travail en collaboration. Cela leur a permis de se construire une vision de ce que c'est, de ce que cela exige, de l'apport de cette façon de faire dans leur milieu de travail. Dans le cadre du PARF, les personnes ont été placées dans l'action, leur participation active a fait en sorte qu'elles ont partagé leurs idées, croyances, convictions au regard du travail collaboratif. Elles ont développé une pensée réflexive qui a permis de poser des regards réfléchis et critiques sur leurs pensées et actions ainsi que sur celles des autres. On se rend rapidement compte du chemin à parcourir pour réellement travailler en créant une collaboration professionnelle. Il est important de s'accorder du temps, de « laisser de la place » à l'autre, d'accepter et de mettre à profit la compétence professionnelle d'un collègue.

Une transposition dans son milieu de travail respectif

Comment transposer ce qui s'est fait dans le cadre du projet dans son milieu de travail ? Comment mettre en pratique dans son milieu cette façon de faire innovante et qui avantage autant les personnels scolaires que les élèves ? D'abord s'assurer que les personnes sont conscientes qu'elles ont le pouvoir de le faire, que le contexte dans lequel elles oeuvrent est propice aux changements. Une transposition dans la pratique n'est pas chose simple ou automatique et peut présenter un réel défi pour certaines personnes et dans certains milieux. Il y a des habitudes qui sont difficiles à modifier, des rôles à repreciser... Mais les personnes participantes ont vécu des expériences authentiques qui peuvent être des moteurs de changement pour elles et leurs collègues de travail.

Au cœur il y a la confiance des personnes

Les personnes qui ont vécu des expériences plus ou moins heureuses ont souvent plus d'appréhension à travailler avec les autres. Ce sont ces personnes qu'il s'agit d'engager rapidement, dans le respect. La personne accompagnatrice choisit des moyens qui favorisent le développement d'une confiance réciproque. Entrer dans l'intersubjectivité, prendre en compte la dimension affective pour faire profiter la dimension cognitive. Cette relation de confiance donne envie de s'engager, de faire naître des relations de travail en collaboration. Au-delà de tout, c'est la transformation de la personne en tant qu'être humain qui est sous-jacente.

Introduction

Le document *Accompagnement pour la mise en place d'une collaboration professionnelle* émerge du Projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), enrichi par des recherches qui ont eu cours dans le contexte de changements en éducation au Québec. Il traduit une partie des résultats et des retombées de ce projet pour la mise en place d'une culture de collaboration professionnelle par les personnels scolaires concernés.

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

Le renouveau pédagogique constitue un véritable défi pour les organisations scolaires. Les personnels qui accompagnent la mise en œuvre du programme de formation incitent d'autres personnels à faire face au changement. Ceux-ci sont encouragés à renouveler leurs pratiques tout en cherchant à préserver un certain équilibre par rapport à ce qui se faisait avant, car le changement proposé peut être déstabilisant pour certains intervenants et intervenantes du milieu.

À l'image du changement, la construction d'une vision collective exige beaucoup d'ouverture, une certaine tolérance à l'incertitude et à l'ambiguïté qui cherche à s'organiser et qui est caractérisée souvent par une période d'instabilité, des moments de flottements, une recherche de sens, des tâtonnements, etc. Elle exige de faire de nombreux allers et retours entre la théorie et la pratique. Il importe aussi de reconnaître l'expertise individuelle et collective, qui se développe sur le terrain, en considérant que les pratiques participent également au développement d'une théorisation qui se fait sur un changement en cours de réalisation dans le milieu scolaire.

L'acte d'accompagner exige un développement professionnel. La culture du milieu et les individus qui la composent influencent la manière d'accompagner et par le fait même, contribuent à son développement professionnel. Le choc des idées, les échanges et les partages, avec différents personnels scolaires peuvent susciter certains conflits cognitifs et parfois même aller jusqu'à certaines remises en question. Ce sont en quelque sorte des passages obligés vers une collaboration que l'on qualifiera de professionnelle.

L'état de la réflexion provinciale de l'équipe du PARF permet de mettre en mots des actions et des gestes favorables à la mise en place d'une collaboration professionnelle chez les personnels scolaires. Pour caractériser ce cheminement, il a été privilégié un raisonnement inductif qui va de l'explicitation du contexte de changement dans lequel se trouvent les personnels scolaires, de l'exigence du développement d'une posture réflexive, de la prise en compte des réactions affectives des personnes lorsqu'elles sont plongées dans un travail en collégialité en passant par le travail d'équipe, le travail en équipe de collègues ou en équipe-cycle qui, en se structurant et en prenant de plus en plus de maturité, peut se transformer en collaboration professionnelle. Le cheminement vers un travail collaboratif entre les différents personnels scolaires qui sont appelés à travailler dans un contexte de renouveau pédagogique, particulièrement la mise en œuvre du PFEQ peut se réaliser si des conditions favorables sont respectées. L'ensemble des propos de ce document permet de mettre en évidence des dimensions importantes au regard du développement d'une collaboration professionnelle dans les milieux éducatifs du Québec, dans un contexte de renouveau pédagogique et de mise en œuvre du PFEQ.

1. Un contexte de changement

S'engager et susciter l'engagement dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste sont des conditions essentielles à l'accompagnement d'un changement. Sans ce préalable, l'interaction risque de demeurer superficielle et la construction avec d'autres devient difficile à réaliser. Les personnes engagées dans la démarche sont invitées à être des partenaires actifs. L'instauration de ce type de partenariat demande du temps nécessaire à la création d'un climat de confiance mutuelle. Un tel climat favorise le partage d'expériences, de moyens ou d'outils, suscite des remises en question, invite à la coconstruction et incite à la prise de risques. Bref, il peut tendre progressivement vers une collaboration professionnelle.

1.1. Se donner et donner des moyens de comprendre les fondements du changement

L'accompagnement d'un changement en éducation exige une connaissance, une appropriation et un approfondissement des fondements, des concepts et des composantes associés au changement prescrit ce qui contribue à la culture pédagogique. Pour développer et enrichir la culture pédagogique, il s'agit de se donner les moyens de connaître, de comprendre et d'analyser le programme de formation et d'autres textes et d'en discuter avec des collègues, de confronter les représentations, d'échanger des points de vue et de consulter différentes ressources. Discuter du programme de formation, de ses constituantes et de son rayonnement dans les pratiques éducatives mène à connaître les fondements qui l'animent (cognitivism, constructivism et socioconstructivism) et facilite la mise en relation de ses constituantes (domaines généraux de formations, compétences transversales, domaines d'apprentissage comprenant les compétences disciplinaires).

1.2. Construire une vision partagée du changement pédagogique

L'enrichissement de sa culture pédagogique permet d'offrir un accompagnement qui comprend des éléments de formation nécessaires à la compréhension des fondements qui ont guidé ce renouvellement et de pouvoir ainsi partager avec le milieu une lecture plus éclairée du changement en se donnant la possibilité de préparer des arguments crédibles à dire à ceux et à celles qui manifestent encore de la résistance. La culture pédagogique aide à exercer un regard critique à propos des différentes approches qui sont proposées au milieu scolaire. Les personnes peuvent ainsi mieux comprendre et aider à comprendre le changement prescrit et développer un discours et une argumentation qui viendront alimenter les échanges lors de discussions.

Pour alimenter leur culture pédagogique, les personnes font des lectures, tissent des liens entre les concepts associés au renouveau pédagogique, leurs expériences professionnelles et les différentes formations reçues. Cela aide à construire avec d'autres, à fournir des explications et des justifications vers une vision partagée du changement. Cette culture pédagogique aide à prendre conscience des réinvestissements possibles de la démarche en s'auto-observant en situation d'accompagnement, en réfléchissant de manière interactive avec des collègues et en se préparant à intervenir dans le milieu (Lafortune et Lepage, 2007).

Énoncé

L'engagement des personnes accompagnatrices et accompagnées dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste est une condition essentielle à l'accompagnement d'un changement. Sans ce préalable, l'interaction reste superficielle et la mise en place d'une collaboration professionnelle peut s'avérer difficile à réaliser. Les personnes engagées dans la démarche sont invitées à être des partenaires actifs, à se donner des moyens de comprendre les fondements du changement et à s'en construire une vision partagée.

Questions de réflexion

- **En quoi l'engagement des personnes accompagnatrices et accompagnées est-il essentiel dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste ?**
- **En quoi le fait d'adopter une posture critique peut-il favoriser une ouverture au changement ?**

2. Développer une posture réflexive

Le développement d'une posture réflexive est une démarche individuelle qui conduit à un niveau élevé d'engagement. Elle incite à se dépasser, à approfondir une réflexion et à porter un regard réflexif sur sa pratique professionnelle ce qui mène à une présence dans l'action à ce qui se fait, aux réactions des autres, à d'autres façons de faire. L'engagement vers le développement de compétences professionnelles se construit aussi dans le rapport que l'on entretient avec soi, avec les autres et avec le milieu dans lequel on évolue. Les autres deviennent un miroir réfléchissant où se confrontent et se remettent en question les idées, où se nuancent les propos, où s'ouvrent de nouvelles pistes de réflexion et d'action. Le regard de l'autre soulève des questions, suscite le doute et peut même aller jusqu'à ébranler des croyances et des représentations sur l'enseignement, l'apprentissage et

l'évaluation. Il oblige à clarifier, à préciser et à structurer tant sa pensée que son action et à réguler ses pratiques. S'engager dans une pratique réflexive devient ainsi une action favorable à la mise en place d'une collaboration professionnelle.

2.1. S'engager dans une pratique réflexive

L'engagement dans une pratique réflexive facilite le processus de changement, de renouvellement des pratiques et de développement compétences professionnelles pour l'accompagnement. La pratique réflexive soutient l'organisation des idées et de la pensée, mais aide aussi à la préparation (planification et anticipation) ainsi qu'à l'évaluation de l'action. En passant d'un mode intuitif à un mode plus réflexif, les personnes instaurent une relation dialogique entre ce qu'elles font, comment elles le font et ce qu'elles ont à construire pour changer, renouveler leurs pratiques et développer leurs compétences.

Cet engagement dans une pratique réflexive suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des décisions prises en cours d'action. Les personnes engagées dans cette démarche sont plus enclines à interagir avec les autres, ce qui les place déjà en situation de mettre en œuvre graduellement, à leur rythme, un travail collégial qui pourra s'ouvrir sur une véritable collaboration professionnelle.

2.2. Réfléchir et discuter avec d'autres

L'accompagnement peut favoriser le développement de communautés d'apprentissage et de pratique. La fréquence et la continuité des rencontres amènent les personnes à mieux connaître leurs forces, leurs intérêts, mais aussi à échanger des stratégies, des moyens d'actions et des expertises. Un tel accompagnement suppose des moments de réflexion qui mènent à des actions et inversement. Beaucoup d'interrogations émergent lorsqu'il s'agit de parler de prendre du temps pour réfléchir. « Prendre du temps » ou « se donner du temps » pour réfléchir méritent de remplacer des expressions comme « perdre du temps » à cause de la réflexion. Réfléchir avant d'agir sans que la réflexion soit un frein à l'action. La réflexion mène à l'action, l'action est issue de la réflexion, la réflexion se réalise en cours d'action et elle a également cours après l'action : elles s'inscrivent en complémentarité.

Cette complémentarité est en lien avec le renouveau pédagogique et la mise en œuvre d'un programme de formation défini dans une logique de compétences. On peut considérer que pour développer un savoir-agir permettant de mobiliser des ressources de divers ordres, de les mettre en relation, de les utiliser efficacement dans des situations inédites, de faire des ajustements pour d'autres situations et de réinvestir ce savoir-agir dans la perspective de devenir plus compétent ou compétente, ou de démontrer son niveau de développement de compétences, des moments d'arrêt, de réflexion, de recul, de distanciation, d'échanges, de confrontations et de discussions, sont nécessaires. Ce rapport dialogique entre la réflexion et l'action exige un accompagnement (Lafortune, 2008b).

Énoncé

Développer une pratique réflexive conduit à un niveau élevé d'engagement. Elle incite à se dépasser, à approfondir une réflexion et à porter un regard réflexif sur sa pratique professionnelle ce qui mène à une présence dans l'action à ce qui se fait, aux réactions des autres, à d'autres façons de faire et progressivement vers une collaboration professionnelle.

Questions de réflexion

- **En quoi la pratique réflexive est-elle favorable à la mise en place d'une collaboration professionnelle ?**
- **Comment le fait de s'engager dans la pratique réflexive peut-il favoriser la mise en place d'une collaboration professionnelle ?**
- **En quoi réfléchir et discuter avec d'autres peut-il mener à la collaboration professionnelle ?**

3. Prendre en compte la dimension affective²

Comprendre les réactions affectives implique autant la dimension cognitive que la dimension affective est une expertise qui se développe en situation tout en y alliant la théorie. La compréhension des réactions affectives en action et la reconnaissance des manifestations (les siennes et celles des autres) permettent de mieux comprendre les résistances des personnes qui sont accompagnées et de réguler son action en conséquence (Lafortune et Lepage, 2007). Un engagement dans la pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement favorise l'engagement tant des personnes accompagnatrices que des personnes accompagnées dans un processus de mise en place d'une collaboration professionnelle.

3.1. Se connaître

Se connaître sur le plan affectif fait référence à la capacité de reconnaître ses réactions affectives qui se manifestent en situation professionnelle et à sa capacité de faire des liens avec les événements qui sont la cause de ses réactions affectives. Cela exige d'avoir conscience de ses propres réactions affectives dans l'action. Cette conscience permet de faire des choix qui favorisent une progression dans la démarche et offre également la possibilité de pouvoir s'ajuster dans l'action afin de tenir compte de ses propres réactions affectives ou celles des personnes accompagnées. De plus, cette conscience favorise la recherche de moyens pour gérer les réactions plutôt que de les nier et d'agir comme si aucune réaction affective n'était en cause.

Cette connaissance aide à accueillir les expériences affectives et améliore le sentiment de compétence qui permet de mieux soutenir les personnes accompagnées. Par exemple, accepter que le changement de pratiques pédagogiques puisse faire émerger des émotions comme l'anxiété ou le plaisir contribue à l'augmentation du sentiment de compétence à pouvoir vivre les remises en question qui s'avèrent essentielles au passage à l'action dans le changement.

² Cette section est tirée de Lafortune (2008a).

3.2. Comprendre le rôle de la dimension affective

Comprendre le rôle de la dimension affective dans l'accompagnement exige la compréhension des réactions affectives des autres comme étant complémentaires à la compréhension de ses propres réactions affectives. Connaître les réactions affectives qui émergent chez les autres aide à comprendre ses propres réactions affectives. Cela montre qu'il importe de se pencher sur le processus de construction des réactions affectives afin d'accepter les limites non seulement de la construction de ses propres réactions affectives, mais aussi de celles des autres. Cet aspect est particulièrement utile dans un contexte d'un changement prescrit, car certaines personnes (à tort ou à raison) soutiennent que ce qui était fait auparavant était très valable. Elles veulent maintenir le statu quo en affirmant que le changement n'est pas nécessaire. Elles effectuent une sorte de résistance « plus ou moins passive » face au changement demandé. Reconnaître qu'il peut émerger chez l'autre des réactions affectives dans un contexte de changement favorise et maintient la communication ce qui a pour effet de diminuer l'influence négative de la résistance qui traduit la peur de l'inconnu, un sentiment d'incompétence, le désir de ne pas changer ses pratiques, etc. Cette reconnaissance et compréhension des réactions affectives des autres mènent à des interventions qui aident les personnes accompagnées à se sentir moins isolées dans ce qu'elles vivent. Lorsque les personnes reconnaissent les raisons ou les causes de leurs résistances, elles manifestent une plus grande ouverture au changement et aux autres. Cette ouverture ne veut pas dire qu'elles acceptent d'emblée un travail en collégialité, mais elles acceptent au moins de discuter avec d'autres. Cependant, une meilleure conscience de ses propres réactions affectives est essentielle pour que les comparaisons avec les réactions affectives des autres soient pertinentes et non dévalorisantes. Ses réactions ne devraient pas entraver le cheminement des personnes, ni nuire à la communication et encore moins à la progression de l'accompagnement.

Comprendre le rôle de la dimension affective dans l'accompagnement suppose la reconnaissance et l'interprétation des causes qui ont fait émerger les réactions affectives ainsi que leurs conséquences. Ce travail d'interprétation peut déboucher sur des prises de conscience sur le fonctionnement des individus ou du groupe auquel ils appartiennent. Il s'agit de développer des attitudes à l'égard des réactions affectives de l'autre et des autres ce qui mène à démontrer la capacité d'empathie pour établir des relations avec les autres. L'empathie des personnes accompagnatrices à l'égard de celles qui sont accompagnées exige la reconnaissance des réactions affectives des autres (sans qu'il y ait nécessairement verbalisation) pour en favoriser l'explication ou la compréhension par une démarche de questionnement, par exemple. Cette capacité favorise la communication et la compréhension des réactions affectives sans qu'il y ait jugement hâtif de la part de la personne accompagnatrice. Cette empathie peut aider à créer un climat de respect, d'écoute et d'ouverture.

L'empathie permet de comprendre ou d'être sensible à l'écart qui peut exister entre le discours et l'expérience. La personne n'exprime donc pas toujours extérieurement ou clairement ce qu'elle pense ou ressent. Elle agit ainsi parce qu'elle peut anticiper une réaction de la part de l'autre ou des autres. Elle peut croire que ce qu'elle pense pourrait

avoir des effets négatifs sur elle-même ou sur les autres. Elle peut aussi avoir peur de blesser l'autre ou les autres ou penser que ce qu'elle pense ne va rien changer au processus de changement, etc. Le fait de comprendre ce phénomène ou les enjeux qui sont en présence, permet d'améliorer grandement les relations interpersonnelles.

Enfin, la nature des relations et de la communication est souvent influencée par des réactions affectives et particulièrement par le degré de réciprocité et par l'équilibre dans la relation. Les personnes ne communiquent pas toujours leurs réactions et elles ne le font pas toutes de la même façon. Ces différences interfèrent dans leurs relations avec les autres, car elles facilitent ou entravent la communication, c'est pourquoi comprendre les facteurs affectifs en cause et ajuster son intervention en conséquence aide à la mise en place d'un travail collaboratif.

Énoncé

Prendre en compte les réactions affectives implique, entre autres choses, de se connaître sur le plan affectif et comprendre le rôle de la dimension affective en situation d'interactions avec d'autres. C'est une expertise qui se développe en situation et en y alliant aussi la théorie. La compréhension des réactions affectives et la reconnaissance de ses manifestations (les siennes et celles des autres) permettent de mieux comprendre les résistances des personnes et de réguler son action en conséquence. Un engagement dans la pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement favorise l'engagement tant des personnes accompagnatrices que des personnes accompagnées dans un processus de mise en place de collaboration professionnelle.

Questions de réflexion

- **En quoi un engagement dans la pratique réflexive, liée à la dimension affective de l'accompagnement, peut-elle favoriser l'engagement dans la mise en place d'un travail en collaboration professionnelle ?**
- **En quoi comprendre ses réactions affectives et celles des autres favorise-t-il la mise en place d'un travail en collaboration ?**

4. Travail en collégialité

Une pratique de la collégialité est mise de l'avant dans le renouveau pédagogique. Dans le cadre du PARF, cette façon de faire a été abondamment exploitée tant avec les personnes accompagnatrices entre elles, qu'avec les personnes accompagnées. Voici ce qu'on peut lire à ce sujet dans le PFEQ :

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).

4.1. Sens donné au concept de collégialité

Pour Savoie-Zajc et Dionne (2002), la collégialité comprend toute forme d'interaction entre les collègues. « Ainsi, selon un gradient d'intensité des liens entre les personnes, un groupe de collègues qui s'impliquerait [...] dans une planification commune basée sur

l'échange d'idées ou dans un travail partagé adopterait un mode collégial de fonctionnement d'intensité croissante » (Little, 1990 cité dans Savoie-Zajc et Dionne, 2002, p.146). Dans un réel travail de collégialité, le leadership est partagé parmi les membres du personnel. Il n'appartient donc pas seulement à la direction (Desjardins, 1994). Les responsabilités impliquant des décisions pédagogiques sont également partagées. En fait, un véritable travail en collégialité conduit « les différents acteurs à une plus grande cohérence entre la pratique, les intentions pédagogiques, la formation continue et le projet éducatif (Desjardins, 1994, p.43). Enfin, pour Savoie-Zajc et Dionne (2002), les effets de la collégialité sont : l'épanouissement personnel et professionnelle ainsi que le développement de compétences.

4.2. Travail en équipe de collègues dans le cadre du PARF

L'idée de travail en équipe de collègues est souvent associée à la recherche d'un but commun, d'une vision commune ou d'une compréhension commune. Dans le cadre du PARF, considérant une perspective socioconstructiviste, il apparaît difficile d'obtenir une vision ou une compréhension qui soient communes parce que les personnes construisent leurs représentations à partir de leurs expériences, de leurs acquis antérieurs et des compétences qu'elles ont développées préalablement, mais aussi parce qu'elles n'ont pas nécessairement le même cheminement ni la même expertise que leurs collègues. Ces différences sont parfois difficiles à accepter mais elles peuvent aussi participer au développement des autres ; c'est pourquoi, il devient nécessaire de rester ouvert à la vision des autres. Cette ouverture permet souvent de mieux comprendre pourquoi certaines dissensions peuvent s'installer à l'intérieur de certains groupes, mais elle permet surtout de faire valoir la force collective d'un groupe.

L'accompagnement socioconstructiviste privilégie une vision ou une compréhension partagées. Une vision partagée suppose un échange à propos des conceptions du changement, des débats d'idées qui peuvent susciter des confrontations, car les idées peuvent être différentes voire parfois même dérangeantes pour soi ou pour les autres. Confronter ne veut pas dire affronter, mais reconnaître que les échanges avec d'autres influencent les croyances et les pratiques. Dans l'action, la description de pratiques, les siennes et celles des autres, amène les personnes à examiner ou à se construire une vision de leur modèle d'intervention, à trouver les justifications nécessaires à sa présentation. Cet exercice n'est pas toujours facile à réaliser, mais il aide la ou les personnes à mieux comprendre leur action professionnelle. Il permet d'établir une certaine cohérence entre ce qu'une personne pense et ce qu'elle fait. Elle peut ainsi garder un équilibre entre pensée et action pour rester en accord avec ses pratiques mais s'ouvrir aussi à celles des autres pour mieux comprendre leurs gestes et leurs choix (Lafortune, 2008b).

L'accompagnement réalisé à l'intérieur du PARF a favorisé le travail en équipe de collègues et il est possible d'affirmer que dans certains groupes accompagnés, les personnes ce sont réellement engagées dans un travail de collégialité particulièrement au cours des deux dernières années du projet (2006-2008), les personnes de l'équipe accompagnatrice provinciale constate que cette collégialité est encore plus évidente. Par exemple, des personnes, provenant de commissions scolaires différentes, ont prévu des

temps de travail en équipe de collègues. Elles ont trouvé une structure de travail qui répond à leurs besoins et elles cheminent à l'intérieur de celle-ci en établissant des priorités ainsi que des actions à poser, en se questionnant et en prenant le temps de discuter, entre collègues, de pédagogie. Elles ont développé un sentiment d'appartenance et de respect où les elles peuvent donner leur point de vue et cheminer dans une perspective de formation. Toutefois, le travail en équipe de collègues n'est pas implanté dans tous les milieux. En ce sens, *une première chose à mettre en place [...] dans trois écoles, c'est de se trouver des moyens pour que les équipes puissent travailler en collégialité*³. Malgré cela, il est possible d'affirmer que favoriser le travail entre collègues dans une école encourage la mise en place d'un travail en équipe-cycle où celui-ci comporte des avantages pour les enseignants et enseignantes s'il se transforme progressivement en collaboration professionnelle.

Énoncé

L'accompagnement socioconstructiviste privilégie une vision ou une compréhension partagées. Une vision partagée suppose un échange à propos des conceptions du changement, des débats d'idées qui peuvent susciter des confrontations, car les idées peuvent être différentes voire parfois même dérangementes pour soi ou pour les autres. Confronter ne veut pas dire affronter, mais reconnaître que les échanges avec d'autres influencent les croyances et les pratiques. Favoriser un travail en collégialité dans une école encourage la mise en place d'un travail en équipe-cycle qui progressivement peut tendre vers une collaboration professionnelle.

Questions de réflexion

- **En quoi un travail en collégialité peut-il être un avantage pour des équipes de collègues ?**
- **Quelles sont les craintes les plus couramment nommées qui peuvent entraver un véritable travail collégial ?**
- **En quoi un accompagnement socioconstructiviste privilégie-t-il un travail collégial qui peut aller jusqu'à la collaboration professionnelle ?**

5. Travail en équipe, en équipe de collègues et en équipe-cycle

Le PFEQ s'exprime ainsi en ce qui concerne le travail en équipe-cycle.

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).

³ Les propos en italique sont issus de données de recherches recueillies dans le cadre du PARF.

5.1. Ce qu'on entend par travail en équipe

De façon générale, une équipe est

un champs psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'influencent directement (Leclerc, 1999, p.30).

À ces propos, Lafortune (2004b) apporte toutefois des nuances. Les équipes formées dans les milieux de travail sont souvent fondées sur des affinités et principalement dans le but d'accomplir une tâche. Dans cette perspective, le travail en équipe devient en quelque sorte une tâche obligatoire « et leur création devra être tempérée de manière à ce que les personnes puissent s'y engager à un rythme qui favorise le développement harmonieux de l'équipe » (Lafortune, 2004b, p.19).

Plus particulièrement en éducation, le travail en équipe est une « activité d'apprentissage, limitée dans le temps, par laquelle deux ou plusieurs apprenants exécutent ensemble et sous un mode interactif une ou des tâches plus ou moins structurées dans le but d'atteindre un ou des objectifs préalablement déterminés » (Proulx, 1999, p.37). Habituellement, les membres des équipes ne sont pas choisis au hasard. Il s'agit plutôt d'opter pour des équipes hétérogènes composées d'individus ayant leurs forces et leurs faiblesses et permettant ainsi d'arriver à une production commune. D'ailleurs, dans des discussions réalisées dans le PARF, il est souligné *qu'une équipe [devrait être constituée de] différentes personnes à qui on demande de se réunir. [...] Toutes ces personnes ont des compétences, des expertises, des spécialités, des affinités, des connaissances, des vécus et des ressources différentes.* À travers la tâche à réaliser, les membres d'une équipe « sont appelés à s'affirmer, à écouter leurs pairs, à interroger, à suggérer, à critiquer, à encourager, bref à réagir et à s'influencer mutuellement » (Proulx, 1999, p.42-43).

5.2. Ce qu'on entend par travail en équipe de collègues et en équipe-cycle

Les fondements du travail en équipe de collègues tel qu'il est pensé dans le PARF et défini auparavant, tirent leur source d'un projet réalisé sur le travail en équipe-cycle dans des écoles primaires d'une région du Québec (Lafortune, 2004b). Ce travail en équipe s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste qui suppose un travail de coconstruction, de coformation et d'interformation entre les membres de l'équipe ainsi que la prise en compte de la dimension affective. Dans ce cadre, travailler en équipe-cycle signifie : (1) coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle et (2) exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser (Lafortune, 2004b).

Une équipe-cycle ne devrait pas être constituée seulement d'enseignants et d'enseignantes (Lafortune, 2004b). Elle devrait regrouper l'ensemble des personnels scolaires qui travaillent pour la réussite des élèves (spécialistes, orthopédagogues,

direction d'établissement et à l'occasion, un conseiller ou une conseillère pédagogique) dans un même cycle.

L'équipe-cycle doit donc être mieux structurée qu'une équipe regroupant des personnes oeuvrant généralement sur une base volontaire à la réalisation de tâches ou de projets ponctuels. Le travail en équipe-cycle exige une concertation fréquente et régulière [où] chaque membre se doit d'écouter les opinions soumises par chacun des autres et d'en discuter (Lafortune, 2004b, p.70).

De plus, les discussions sur ce sujet, dans le cadre du PARF, ont fait émerger que le travail en équipe-cycle ne peut être considéré comme un travail d'équipe tel qu'on l'entend habituellement, car il y a de fortes chances que l'équipe existe au-delà d'une année si, bien entendu, il n'y a pas de changements de personnels. De plus, pour qu'il y ait un véritable travail en équipe-cycle qui s'implante dans une école, les personnels scolaires sont appelés à faire preuve d'ouverture et de respect, à démontrer une volonté de construire ensemble et enfin, à s'engager tant au plan cognitif qu'affectif.

Toujours dans le cadre du PARF, les personnes accompagnées ont fait ressortir des éléments à prendre en compte, en tant que personne accompagnatrice, pour mettre sur pied une équipe-cycle. Voici ces éléments :

- considérer la complémentarité des expertises ;
- créer un sentiment d'appartenance entre les personnes afin que celles-ci s'entraident, aient du plaisir à travailler ensemble et développent une complicité ;
- s'assurer qu'il y a une bonne communication entre les membres de l'équipe et qu'elles travaillent dans le même sens pour davantage de cohérence ;
- maintenir un climat de respect et de confiance afin que les personnes puissent discuter sans avoir peur d'être jugées ;
- encourager les personnes à critiquer, de façon constructive, les expériences de leurs pairs.

5.3. Rôles des membres d'une équipe de collègues ou d'une équipe-cycle⁴

Dans le cadre d'un travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues, les rôles des membres sont nombreux et variés. Ces rôles ont leur raison d'être au sein de l'équipe, car chacun d'entre eux contribue à son fonctionnement. Selon Lafortune (2004b), il revient aux membres de l'équipe-cycle de réfléchir sur les différents rôles qu'ils peuvent jouer au sein de l'équipe tout en tenant compte des aspects positifs et négatifs. Pour Peeters (2005, p.20), « un rôle est un ensemble de comportements requis par une position ou par un statut. [...] L'identification des rôles permet de rendre les comportements prévisibles et donc d'éviter les situations surprenantes ». Cette réflexion permet également « de s'ouvrir à ce que sont les autres membres de l'équipe et à ne pas les catégoriser ou les confiner à un type particulier de rôles ou de tâches » (Lafortune, 2004b, p.113).

⁴ Pour faire réfléchir les membres d'une équipe-cycle ou d'une équipe de collègues sur ce sujet, il est possible de consulter l'activité suivante : Lafortune, L. (2004c). « Réflexion sur les rôles joués dans une équipe-cycle », dans Lafortune, L avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé, *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.110-130.

Dans le PARF, des personnes affirment que la compréhension des rôles est tributaire de la perception que chacun se fait de ceux-ci et cette perception est influencée par les valeurs et croyances de chaque individu. Dans le cadre d'un travail en équipe-cycle, les perceptions des personnes influencent leurs actions à l'égard des membres de l'équipe. Dans ce contexte, la personne accompagnatrice peut tenir compte des rôles individuels, mais elle a tout avantage à tenir compte de l'interaction entre les individus, des rôles que ceux-ci jouent au sein de l'équipe et d'amener les personnes accompagnées à comprendre et à respecter le rôle de chacun. Aussi, elle est invitée à *reconnaître les forces de l'équipe et les exploiter afin de cheminer vers un but commun*.

Dans le cadre du PARF, des personnes perçoivent la richesse d'être avec des collègues ; de travailler avec ses semblables. En ce sens, *j'apprécie travailler en équipe avec les gens de la commission scolaire c'est une toute autre ambiance qu'au travail. Je trouve cela intéressant parce qu'il y a de la place pour l'échange, l'écoute, le respect* ». À ce commentaire s'ajoute celui de *réaliser l'importance qu'occupe la concertation [au plan] des actions dans le processus d'accompagnement*. Dans le même sens, les personnes ont à *travailler davantage dans un esprit de complémentarité et d'interdépendance afin [de tenir] le même discours auprès des personnes [accompagnées]*. Il apparaît également pertinent de travailler avec des personnes qui jouent d'autres rôles ; cela permet de *mieux se comprendre* et de se repositionner. Cette démarche transforme le travail d'équipe pour en faire un travail qui s'inscrit davantage dans une perspective socioconstructiviste. De plus, les personnes *portent un regard plus précis sur [leurs] propres rôles dans une démarche de travail d'équipe*.

La complémentarité des rôles c'est aussi la complémentarité des statuts et à ce sujet, des personnes ont appris à travailler avec des gens n'ayant pas les mêmes fonctions qu'elles et elles ont pris conscience de l'importance de cette complémentarité dans la réalisation d'un travail collectif. *Dans une équipe de travail, chacun tient des rôles particuliers [et] aucun de ces rôles n'est bon ou mauvais ; chacun apporte un point de vue qui enrichit la réflexion collective*. Ainsi, on met ensemble non seulement des gens avec une expertise différente, mais provenant de différents milieux (régions, commissions scolaires, écoles, etc.). À partir de ces propos, il est possible d'affirmer que des personnes ont été sensibilisées aux différents rôles pouvant exister dans une équipe (direction, conseil, enseignement), aux différences existant entre chacun de ces rôles et à les voir en complémentarité plutôt que de façon indépendante. Elles repartent *avec des éléments au niveau des rôles qu'on peut se donner dans [une] équipe* et elles montrent le désir de réinvestir ce travail auprès des personnes accompagnées en les amenant à *identifier [à leur tour] les différents rôles [et à] essayer d'en tenir compte*.

Dans un groupe accompagné, les personnes ont trouvé intéressant de travailler en sous-groupes composés de personnes provenant de trois commissions scolaires différentes. Selon la personne accompagnatrice de ce groupe, les confrontations des points de vue ont été abondantes et elle affirme même qu'une véritable culture de la collégialité est présente. À cet égard, voici trois témoignages :

- *On se comprend de plus en plus facilement. C'est de plus en plus riche, car on a appris finalement à se connaître. On n'a moins besoin d'aller dans les détails. [...] J'ai surtout apprécié le fait que d'autres, qui travaillent sur des situations, puissent aussi porter un regard sur la façon dont on a évalué nos propres problèmes.*
- *C'est se rendre compte qu'on vit à peu près les mêmes choses même si on n'est pas au même endroit.*
- *Je trouve que c'est précieux ce temps de complémentarité ou de complicité dans notre éthique professionnelle. On est chanceuse d'avoir un endroit pour jaser de ce qui nous préoccupe et de ce que l'on vit. De se le dire tout simplement puis d'accepter, de recevoir aussi de la rétroaction de la part des personnes qui nous entoure.*

Enfin, selon des propos le renouveau pédagogique ou le programme de formation ne pourront s'actualiser que par cette complémentarité des rôles. En ce sens, pour travailler en équipe de collègue, il apparaît nécessaire d'apprendre à travailler avec différentes personnes de différents corps d'emploi. Ce n'est qu'en travaillant dans ce sens que la collaboration professionnelle peut s'installer.

5.4. Niveaux d'engagement dans le cadre d'un travail en équipe-cycle

Dans le cadre d'une recherche sur le travail en équipe-cycle, Lafortune (2004a) a élaboré un questionnaire proposant aux personnels scolaires « d'indiquer ce qu'elles ont déjà fait en équipe avec des collègues, ce qu'elles sont prêtes à faire et ce qu'elles observent chez leurs collègues » (Lafortune, 2004a, p.27). Ce questionnaire a permis de regrouper les énoncés en quatre niveaux d'engagement⁵ présentés de façon suivante :

Niveau 1 : Transmettre et s'échanger

- Transmettre des informations à des collègues à propos des difficultés d'apprentissage d'élèves particuliers.
- S'échanger des idées d'activités.
- S'échanger des examens ou des évaluations.
- S'échanger du matériel déjà élaboré.
- Choisir les manuels scolaires ensemble.

Niveau 2 : Discuter et organiser

- Discuter à propos d'idées pédagogiques.
- Discuter des difficultés d'apprentissage à propos de certains élèves dans une perspective d'intervention.
- Discuter à propos de matériel scolaire (livres, jeux, outils, activités, etc.).

⁵ Ce regroupement provient de Lafortune, L. (2004a) (dir.). « Questionnaires portant sur le travail en équipe-cycle. Fondements et suggestions d'utilisation », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.28. Dans le cadre du travail en équipe-cycle, il est possible d'utiliser le questionnaire, proposé aux pages 43-44 de ce chapitre, pour faire de l'animation auprès d'une équipe-cycle ou pour suivre le cheminement des membres d'une équipe ou d'une école.

- Organiser collectivement des sorties éducatives.
- Discuter de changements pédagogiques avant d'en faire l'application.

Niveau 3 : Élaborer ensemble des activités pédagogiques

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

Niveau 4 : S'interobserver et analyser ensemble

- Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver).
- Analyser en équipe des expériences réalisées par tous les membres de l'équipe.
- Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.
- Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue.
- Enseigner en équipe (*team-teaching*) dans une même classe.

Le premier niveau d'engagement ne remet pas en cause le fonctionnement en classe et les enseignants et enseignantes conservent totalement le contrôle d'intervention dans leurs classes. Dans le deuxième niveau, la discussion n'entraîne pas nécessairement des prises de décision collectives, mais les réflexions suscitées ont une incidence sur le travail en classe. La prise de décision collective se manifeste davantage dans le troisième niveau, car les membres de l'équipe acceptent de partager une partie de leur autorité en ce qui a trait à l'organisation de leur classe et dans leur action pédagogique, ils se laissent influencer par les idées de leurs collègues. Dans le quatrième niveau d'engagement, il y a, comme le mentionne Lafortune (2004a), un partage de l'« intimité » de la classe dans le sens que les membres de l'équipe s'interobservent, rétroagissent aux expériences de leurs collègues et acceptent le coenseignement (*team teaching*).

Dans le PARF, ce questionnaire avec les quatre niveaux qui le caractérise ont été utilisés à diverses reprises. Selon des propos recueillis, *les réflexions sur les niveaux d'engagement dans le travail en équipe-cycle ont permis aux personnes [participant au projet] de mieux se situer dans leur propre niveau d'engagement [lorsqu'elles travaillent] avec des collègues, mais aussi de mieux situer l'engagement des personnes qu'elles accompagnent. Ces personnes voient maintenant la nécessité et l'utilité de travailler entre collègues pour favoriser ces niveaux d'engagement, [car] cela permet [...] de se situer et de se donner des défis réalistes et réalisables.*

5.5. Réflexions sur les avantages du travail en équipe-cycle

Le travail en équipe-cycle a des impacts sur les pratiques, sur le cheminement des personnes accompagnées, sur la compréhension du programme de formation et sur la façon d'évaluer. Toutefois, pour réaliser l'influence que le travail en équipe-cycle peut

avoir sur les pratiques pédagogiques, les personnels scolaires sont invités à l'expérimenter. D'ailleurs, des personnes, participant au projet et ayant fait du travail d'équipe à l'intérieur de ce dernier, ont pu prendre conscience du processus par lequel passe les enseignants et enseignantes lorsqu'on leur demande de travailler en équipe-cycle. De plus, cela semble aider à comprendre *non seulement le processus, mais les résultats qui peuvent émaner du travail [en] équipe-cycle*. Inspirée principalement des propos de Lafortune (2004b) et des propos recueillis auprès des personnes accompagnées dans le cadre du PARF, cette partie souligne des avantages du travail en équipe-cycle.

5.5.1. Aide à la mise en œuvre du PFEQ

Le travail en équipe, réalisé dans le cadre du PARF, a fait prendre conscience que *l'organisation du travail en équipe-cycle [est importante] pour implanter le renouveau pédagogique* et plus particulièrement, pour mettre en œuvre le PFEQ. En ce sens, *l'un des fondements du programme de formation est les cycles d'apprentissage. Alors, [il est impossible de] passer à côté du travail en équipe-cycle*. À cela s'ajoute que le travail en équipe-cycle suscite la réflexion dans le but d'ajuster les pratiques afin qu'elles soient davantage en cohérence avec le PFEQ. En somme, dans le cadre de la mise en œuvre de programme de formation, le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues est nécessaire pour le développement et l'évaluation des compétences des élèves et comme une personne le dit : *seul, on a des limites*.

5.5.2. Évaluation des compétences et développement de son jugement professionnel

Dans le cadre du projet réalisé par Lafortune (2004b) sur le travail en équipe-cycle, les personnes s'entendent pour dire que « l'évaluation des compétences en équipe peut avoir une plus grande valeur que celle réalisée par une seule personne » (Lafortune, 2004b, p.78). Ainsi, les enseignants et enseignantes peuvent travailler en équipe-cycle pour construire des outils d'évaluation et pour examiner les productions des élèves. Ces façons de faire assurent des évaluations plus équitables dans le sens que les personnes sont appelées à discuter de leurs démarches d'évaluation ou des cotes attribuées aux élèves et à justifier leurs décisions. Il ne va pas s'en dire que ces discussions peuvent mener à des échanges plus ou moins compromettants, audacieux, complexes et subtils. Cependant, cela devient nécessaire pour assurer une rigueur et une cohérence aux décisions prises.

La pratique de l'évaluation en équipe⁶ peut s'avérer difficile, mais cela permet d'avoir une meilleure connaissance des élèves. De plus, ce processus « favorise la discussion entre les membres de l'équipe et leur permet de s'interformer, d'apprendre des autres et d'améliorer leur capacité de porter des jugements sur les élèves » (Lafortune, 2004b, p.79). Ainsi, les membres d'une équipe peuvent tirer profit des idées des autres, des rétroactions à propos de divers moyens ou décisions d'évaluation et d'un appui lors de décisions engageant l'avenir des élèves. La mise en commun des compétences de l'équipe dépasse la somme des compétences de ses membres. Elle favorise l'émergence de compétences collectives qui peuvent combler certaines lacunes des membres pris

⁶ En ce qui a trait à l'évaluation en équipe-cycle, il est possible de télécharger, sur le site Internet du projet (<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche> sous la rubrique « Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise », le fascicule 5 portant sur l'accompagnement d'équipes-cycle pour des pratiques évaluatives axées sur le développement de compétences.

individuellement ou tirer profit de diverses expertises (Le Boterf, 2004). Il est importe donc de retenir que pour l'évaluation de compétences,

le travail en équipe-cycle est une activité permettant de coordonner [les] efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle et d'exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre ainsi que des actions à poser (Lafortune, 2004b, p.298).

5.5.3. Validation de ses pratiques

Le travail en équipe-cycle permet de réfléchir sur ses pratiques en tirant profit du regard de ses collègues puisque « les idées, les attitudes et actions de chacun et chacune sont validées par les [rétroactions] des autres membres » (Lafortune, 2004b, p.76). En ce sens, il devient possible d'apprécier *la richesse [de travailler] entre collègues ; d'être capables de se valider ou de s'objectiver*. Ainsi, la rétroaction, reçue par les collègues, entraîne une modification de ses pratiques et le développement de compétences professionnelles. Dans cet ordre d'idées, *le regard de mon collègue sur ce que je suis en train de faire, ses commentaires, ses appréciations [et] ses validations, me permettent de développer [mes] compétences et la possibilité de développer mon jugement professionnel au lieu de l'exercer tout simplement*.

Cependant, valider ses pratiques auprès de ses collègues suppose une acceptation de ce regard de l'autre, du fait qu'un collègue puisse rétroagir à ses actions jusqu'à les remettre en question. « Ce regard que l'autre porte sur soi peut être perçu comme un jugement extérieur, mais le fait que le regard soit réciproque accroît la confiance entre les personnes » (Lafortune, 2004b, p.76). Cela veut également dire permettre à l'autre d'avoir accès, en quelque sorte, à son « intimité professionnelle ». En ce sens, les membres d'une équipe-cycle ont à développer des qualités dont la principale est le respect des autres qui mène à une confiance mutuelle ainsi qu'une sécurité personnelle qui permettent de participer à des débats et à des expériences qui peuvent mener à des confrontations d'idées. Cela suppose un engagement dans des expériences collectives.

5.5.4. Soutien dans la réalisation d'une tâche

Travailler avec d'autres personnels scolaires permet d'avoir un soutien dans la réalisation d'une intervention ou dans une démarche d'accompagnement. Ce soutien peut par exemple prendre les formes suivantes : avoir *la possibilité de réaliser [une] expérience épaulée [avec des] collègues*, être soutenu dans une démarche, être aidé dans la mise en œuvre d'un projet ou pour préparer une formation ou encore, s'entraider dans l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation ou de matériel d'accompagnement. Ce soutien peut permettre de *recevoir une rétroaction au fur et à mesure* permettant ainsi de *construire et de valider* ses actions.

Avec le temps, on peut supposer que le travail réalisé en équipe mène à un allègement de la tâche des enseignants et enseignantes. En ce sens, l'implantation d'un travail en équipe-cycle dans une école exige du temps et l'économie de temps peut être difficile à percevoir au tout début de l'expérience. Toutefois, le temps passé en équipe « devient plus satisfaisant au plan professionnel ; c'est un temps qui est mieux investi, donc utilisé d'une façon plus efficace » (Lafortune, 2004, p.75).

5.5.5. Apprentissages réalisés par le partage d'expériences

Le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues suscite un partage des façons de penser ou des façons de faire et cela peut contribuer à alimenter les idées des uns et des autres, à mettre à profit les idées émises collectivement et à construire son propre modèle de pratique.

Dans le PARF, il semble que, pour certaines personnes, le travail en équipe favorise les apprentissages. À cet effet, des personnes soulignent avoir *besoin du travail d'équipe [ou de leurs collègues] pour apprendre* dans le sens que le partage d'expériences, les rétroactions reçues ainsi que l'interobservation des pratiques permettent aux membres de l'équipe de faire des apprentissages et de cheminer dans leur pratique. À ces propos, le travail en équipe réalisé dans le cadre du PARF a réussi, dans certains cas, à offrir la possibilité de venir *puiser dans les idées des autres* et de retourner dans son milieu *avec d'autres idées beaucoup plus riches que les [siennes]*.

Le partage d'expériences, réalisé dans le cadre du PARF, a également permis à certaines personnes accompagnées de prendre conscience que les autres personnes du groupe rencontrent souvent les mêmes problématiques qu'elles. Dans ce cas-là, le travail en équipe est un moyen de partager les expertises et les façons de faire, mais aussi de trouver collectivement des solutions aux problèmes apportés.

Enfin, en plus de favoriser les apprentissages, le partage d'expériences en équipe permet aussi à des personnes plus timides de s'exprimer. D'ailleurs, une personne mentionne que le fait de partager ses expériences en petites équipes lui *apporte beaucoup [et c'est] moins intimidant*. Bref, ce qui est apprécié *c'est la place qu'on fait aux idées de tout le monde, à l'expression de tout le monde*.

5.5.6. Divergences de points de vue et confrontations d'idées

Les équipes de travail sont aidantes, car [...] le travail fait en équipe [favorise l'émergence] des points [de vue] communs et des différences d'opinions [...] ou de perceptions. Pour susciter ces divergences, il est possible *de varier la composition des équipes [pour construire] avec la richesse des différentes compréhensions* et confronter ses idées. D'ailleurs, la confrontation d'idées est plus que souhaitable dans le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues pour la bonne raison qu'en plus de susciter la réflexion, elle peut permettre une remise en question ou encore, créer des déséquilibres cognitifs qui apportent des changements au plan des croyances et des pratiques. Cependant, il est important de mentionner que la confrontation d'idées n'est pas synonyme d'affrontement il s'agit d'une façon de faire qui permet à deux parties d'exprimer des idées, des opinions divergentes, de les justifier et de sortir grandies d'un tel échange.

Énoncé

Le travail en équipe s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste qui suppose un travail de coconstruction, de coformation et d'interformation entre les membres de l'équipe ainsi que la prise en compte de la dimension affective. Dans ce cadre, travailler en équipe-de collègues signifie : (1) coordonner ses efforts pour favoriser le développement de

compétences, les siennes et celles des personnes accompagnées, jusqu'aux élèves et (2) exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser (Lafortune, 2004b).

Questions de réflexion

- **Quels sont les rôles que peuvent jouer les membres dans une équipe de collègues ?**
- **Selon vous, quels sont les avantages les plus importants d'un travail en équipe de collègues ?**
- **Comment le travail en équipe de collègues peut-il se transformer en collaboration professionnelle?**

6. Défis et pistes de solutions liés au travail en équipe de collègues et en équipe-cycle

Dans une recherche portant sur le travail en équipe-cycle, Lafortune (2004b) a fait ressortir des inconvénients et difficultés liés à ce travail de groupe. Les inconvénients et difficultés qui ressortent davantage sont : 1) le temps pris par ce travail enlève du temps à d'autres tâches plus ou tout au moins aussi nécessaires et productives ; 2) les personnes à qui on demande de travailler en équipe-cycle ne sont pas formées pour le faire et 3) les enseignants et enseignantes perdent de l'autonomie au profit de l'équipe. À ces difficultés, viennent s'ajouter celles ressorties par les personnes accompagnées dans le cadre du PARF. Ces difficultés sont : le manque de confiance envers ses collègues, l'introduction de nouvelles personnes au sein de l'équipe et la réalisation individuelle de tâches malgré une planification collective.

6.1. Temps

Le problème du temps est multiforme :

les réunions prennent un temps dont on pourrait faire meilleur usage en menant des actions « plus productives », il est difficile d'accorder les horaires de chacun et chacune pour fixer les réunions, les membres de l'équipe *ne veulent pas nécessairement investir du temps en dehors des classes* (Lafortune, 2004b, p.80).

À travers ces propos, recueillis dans le cadre d'une recherche portant sur le travail en équipe-cycle, on peut aussi postuler que le problème n'est pas toujours un manque de temps, mais plutôt un manque d'énergie, un manque d'intérêt, ou encore dû à des expériences passées douloureuses. Par exemple, une personne peut craindre le travail en équipe-cycle, car dans des expériences antérieures, certaines personnes ne s'investissaient pas, nuisaient à l'équipe et créaient ainsi de véritables problèmes de temps perdu.

Le rôle de la personne accompagnatrice est justement d'amener les membres d'une équipe à trouver l'énergie et les moyens pour s'engager. L'équipe et la personne accompagnatrice peuvent ainsi profiter des avantages du travail de l'équipe pour comprendre son importance. Par exemple, faire valoir que certaines actions réalisées collectivement ne pourraient pas se concrétiser individuellement et qu'il est plus facile de prendre certaines décisions ou d'affronter certaines situations problématiques en équipe.

Pour contrer le problème de temps, Lafortune (2004b, p.85) propose les solutions suivantes :

- rencontres d'équipes-cycle lors des journées pédagogiques ;
- libération pour une rencontre mensuelle des membres ;
- augmentation du temps en classe pour libérer les enseignants et enseignantes un après-midi par semaine ;
- création de projets spéciaux avec budgets de libération relevant de la commission scolaire ou même en collaboration avec des chercheurs universitaires ;
- sorties pour les élèves accompagnés d'animateurs ou d'animatrices libérant ainsi les enseignants pour des réunions ;
- utilisation éventuelle du temps de dîner ou du temps après les classes ;
- libération de la dernière période de la journée avec une rencontre se terminant après les heures habituelles de travail.

6.2. Formation

Même si la formation à travailler en équipe n'est pas toujours présente, on peut penser que l'équipe peut participer à sa propre formation. Il ne peut y avoir d'équipe si on ne forme pas d'abord les membres à travailler en équipe et il ne peut y avoir de formation sans que les équipes existent. La formation ne viendra pas d'elle-même, il s'agit d'abord de créer l'équipe qui prendra en charge sa formation, quitte à demander de l'aide pour y arriver.

Dans le travail en équipe-cycle, le groupe permet à chacun de ses membres « de se former par l'apport théorique et pratique des autres membres » (Lafortune, 2004b, p.87). On se trouve dans un mode de fonctionnement d'interformation permettant ainsi le partage des expertises (Lafortune, 2004b).

La formation des membres d'une équipe-cycle devrait se faire sur un mode d'interformation (former les membres de l'équipe) ou de coformation (se former ensemble pour développer des compétences qui font défaut à l'équipe) où chacun des membres transmet aux autres membres les connaissances, habiletés et compétences qui pourraient aider l'équipe à réaliser certaines tâches ou enrichir la « culture pédagogique » des membres (Lafortune, 2004b, p.88).

6.3. Autonomie

Lafortune (2004b) explique que certaines personnes travaillant en équipe-cycle craignent d'être englouties ou exploitées par le groupe et de perdre ainsi leur autonomie. D'autres personnes ont peur que ce genre de travail les freine dans leur élan et les incitent à abandonner l'équipe afin d'aller à leur rythme. L'autonomie intellectuelle et professionnelle d'une personne est prise en compte lorsque, par exemple, tous les membres d'une équipe se mobilisent et s'engagent à mettre en place un véritable travail collégial où des valeurs fondamentales telles le respect de la personne, la reconnaissance des compétences de l'autre, l'écoute, pour ne nommer que celles-là, sont mises de l'avant. Une personne qui se dit autonome sait quand aller chercher un soutien, une aide d'une autre personne au regard d'une problématique. Cette personne fait preuve d'ouverture et reconnaît les compétences de ses collègues et celles qui se développent en équipe. L'autonomie devient ainsi un concept à multiples facettes, toutes favorables au travail en collaboration professionnelle.

6.4. Perspective de cycle et travail en équipe-cycle peu exploités dans les milieux

Lors des *focus group* réalisés auprès de toutes les régions accompagnées (au cours de la troisième année du projet), plusieurs personnes de ces groupes, plus de la moitié des régions, ont signalé qu'il était important de traiter de la question du travail en équipe-cycle ou du travail en équipe de collègues : *ce qui manque chez moi, c'est le travail d'équipe* ; d'autres ajoutent : *il y a très peu de travail qui se fait au niveau du cycle, c'est là où on se questionne le plus, où on essaie le plus de mettre de l'énergie*. Cette préoccupation est probablement liée au fait que lors de la troisième année du projet (2004-2005), plusieurs régions ont abordé et peu approfondi la question du travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues. Il semble y avoir eu une prise de conscience que sans le travail en équipe dans les écoles et les commissions scolaires, il est difficile de mettre en œuvre un changement aussi important que celui qui était en train de se vivre.

De ces *focus group*, il ressort que le travail d'équipe et en équipe-cycle est peu exploité. Il y a une résistance au changement tant sur le plan du travail d'équipe que de l'évaluation : *[il n'y a] pas vraiment une culture de travail d'équipe, [...les gens travaillent] seul. Et ensuite, ils m'appellent lorsqu'ils ont un problème. Je leur dis que j'aimerais bien les voir tous ensemble avec l'équipe-cycle, mais ils ne veulent pas correspondre à cette vision. Ils me font venir pour que je fasse le travail d'équipe avec eux parce que certains ne veulent pas travailler ensemble pour différentes raisons. Le travail d'équipe est une des bases des fondements du renouveau pédagogique et je leur dis qu'ils vont aller en épuisement professionnel [s'ils ne se décident pas à travailler collectivement]. L'évaluation est changée [...] et ils veulent continuer à travailler comme avant*. D'autres soulignent qu'il n'est pas facile de travailler dans une perspective de cycles d'apprentissage sur deux ans. Ce n'est pas habituel de penser l'apprentissage sur deux ans. Toutes les constatations qui précèdent permettent de penser que le travail en équipes de collègues est morcelé *[...et même si les gens] le font volontiers, nous pouvons dire que ça consiste quand même en une imposition*.

Cependant, dans certains milieux, on peut noter du progrès au niveau du travail d'équipe. *Au niveau du renouveau pédagogique, ils travaillent ensemble pour faire des plans de réussite personnalisés des élèves. [...] Alors dans le travail d'équipe, il y a tout à fait des progrès*. Il existe donc un grand écart entre les groupes au regard du travail en équipe-cycle. Certaines équipes sont très autonomes alors que d'autres sont plus difficiles à évaluer. Des personnes accompagnatrices régionales vivent deux extrêmes. *J'ai un groupe qui forme selon moi une vraie famille, une vraie équipe-cycle (9 enseignants de premier cycle sur les 50 de l'école). Je les vois avancer plus vite que ce que je réussis à faire avec eux. Je ne fournis pas. Ils sont très autonomes. Ils se concertent, ils évaluent ensemble. Ils montent des activités. Et il y a les autres qui, sans être passifs, sont difficiles à juger*. En ce sens, ceux qui avancent en équipe-cycle sont davantage en confiance, ce qui a un effet d'entraînement : *je pense à mon équipe-cycle qui sert de modèle d'ailleurs. Elle fait des petits. Cela fait peur et en braque certains parce qu'ils sont bons et ils commencent à le dire. Ils prennent confiance en eux. Ils sont très*

humbles, alors c'est difficile de leur faire prendre conscience qu'ils ont du succès et qu'ils doivent en faire part parce que cela aiderait énormément les autres. Cela a un effet entraînant dans l'école et dans la commission scolaire aussi.

Au préscolaire, il semble aussi que le travail d'équipe est relativement bien mis en place ; au primaire, il se fait davantage par niveau que par équipe-cycle : *au préscolaire, nous pouvons constater qu'il y a un beau travail d'équipe et de décroïsonnement. Mais comment réussir à travailler en équipe-cycle au secondaire sans réorganisation ? [...]* En ce qui concerne le primaire, nous pouvons observer davantage le phénomène qui se répercute plutôt en année et non en cycle.

Énoncé

Le travail en équipe de collègues et en équipe-cycle favorise la mise en place du PFEQ, mais est peut être même essentiel à un renouveau réussi. Même si la perspective du travail en équipe-cycle est discutée depuis le début du renouveau pédagogique, les actions pour le mettre en place ont été peu nombreuses. Cependant, après huit années d'application du PFEQ au primaire, la nécessité du travail en équipe-cycle, de la concertation et de la coresponsabilisation semble acquise pour que des changements plus profonds se produisent.

Questions de réflexion

- **En quoi le travail en équipe-cycle est-il essentiel à la mise en œuvre du PFEQ ?**
- **Comment faire en sorte que le travail en équipe de collègues ou en équipe-cycle soit une réalité dans les écoles ?**
- **Comment faire pour influencer la culture de travail d'une école au regard de la mise en place d'un travail en équipe de collègues ?**

7. Le travail en équipe-cycle : un pas de plus vers une collaboration professionnelle

La réflexion au regard du renouveau pédagogique fait prendre conscience de toute l'importance et de la pertinence du travail en équipe-cycle. Travailler en équipe-cycle favorise les interactions, suscite des réflexions, invite à réaliser des mises à l'essai collectives, offre des lieux d'échanges pour des rétroactions et des analyses de pratiques et d'expériences.

La mise en place d'équipes-cycle s'inscrit dans la perspective d'établir un partenariat et une collaboration. Ce processus complexe, ne va pas nécessairement de soi et dépasse largement la signature d'un contrat entre deux parties. Un partenariat et une collaboration se construisent avec le temps, dans le respect mutuel des parties et le sentiment de confiance développé ; avec une compréhension des exigences de l'accompagnement à réaliser et en établissant une relation qui ne repose pas sur une relation d'autorité. Il se construit avec les forces et les limites des partenaires mais aussi par la multiplication de réalisations collectives (Lafortune et Lepage, 2007).

7.1. Agir en partenariat

L'établissement d'une relation de partenariat avec les équipes-école, les équipes-cycle et d'autres personnels engagés dans le renouveau pédagogique et la mise en œuvre du PFEQ

favorise le partage du leadership, des responsabilités, mais aussi des tâches. Il permet aussi d'engager davantage les personnes en les intégrant au processus d'accompagnement en plus de les responsabiliser en ce qui a trait à sa mise en œuvre.

Ce partenariat suppose la mise en place d'équipes-cycle pour débiter une collaboration entre collègues. Cette étape est essentielle à la création d'interactions pour ensuite en arriver à un partage en équipe-école et même avec la communauté éducative. Ce partenariat comprend l'ensemble des personnels professionnels, mais il prend également en considération la participation des parents. Ce partenariat s'inscrit dans les relations que la commission scolaire entretient avec le milieu scolaire et les écoles situées sur son territoire. Le travail en équipe-cycle est essentiel pour évoluer dans le sens du changement et il favorise le développement du jugement professionnel. Travailler avec des collègues à l'élaboration d'interventions pour les analyser collectivement permet de dégager les retombées associées au travail collectif et favorise l'engagement dans le changement sans compter que le support mutuel des autres incite à certaines prises de risque, etc.

La description de pratiques, les siennes et celles des autres, amène les personnes à examiner ou à se construire une vision de leur modèle d'intervention, à trouver les justifications nécessaires à sa présentation. L'exercice n'est pas toujours facile à réaliser, mais il aide à mieux comprendre et à justifier ses actions professionnelles. Il permet d'établir une certaine cohérence entre ce qu'une personne pense et ce qu'elle fait. Elle peut ainsi garder un équilibre entre pensées et actions pour rester en accord avec ses pratiques, mais s'ouvrir aussi à celles des autres pour mieux comprendre leurs gestes et leurs choix (Lafortune et Lepage, 2007). L'accompagnement de directions d'établissement semble une avenue intéressante pour favoriser le travail en équipe-cycle et la collaboration dans l'école. Le simple fait de travailler en équipe de collègues ouvre souvent la voie à différents types de partenariats dans l'institution, dans l'organisation.

7.2. S'engager dans un esprit de collaboration

Pour collaborer avec les différents partenaires, il s'agit de les connaître, mais surtout de croire à d'éventuelles possibilités de collaboration. La complexité des défis éducatifs de l'école moderne exige une étroite collaboration entre divers partenaires engagés. Selon l'expertise des personnes, leur champ de compétence, leurs fonctions et l'analyse qu'elles font du changement, chacune peut participer à sa mise en œuvre. La réussite d'un changement à l'école repose sur la mobilisation et l'engagement de l'ensemble de la communauté éducative. Le fait de travailler dans la même direction et de mettre à contribution toutes les forces vives d'un milieu assure une cohésion et une cohérence au projet éducatif qu'on entend se donner.

Pour favoriser ce type d'engagement, les personnes sont invitées à verbaliser et à partager leur conception du travail en équipe et à mettre en place des conditions qui soient structurantes pour le groupe. Elles réfléchissent à certaines questions ou problématiques et travaillent ensemble à des réalisations concrètes. Cet engagement suppose un sentiment d'appartenance et d'identification au groupe à développer par l'accompagnement. Face

aux exigences d'un changement majeur, le milieu scolaire constate que les personnes ne peuvent plus travailler en vase clos. L'ampleur du changement appelle à une responsabilisation collective. D'où l'importance de travailler avec différents partenaires et de varier la composition des collectifs de travail, de travailler en équipe-cycle ou en équipes de collègues. Il s'agit de multiplier les activités de maillage pour briser l'isolement des personnes face au changement, tisser des liens entre les personnes associées à ce changement, contribuer à la formation et au maintien d'un réseau professionnel.

Ce type de partenariat n'est pas toujours évident à établir et il se construit graduellement. Le travail en collégialité ne se fait pas toujours aussi facilement qu'on le souhaiterait, les attentes ne sont pas toujours comblées et les résultats ne sont pas nécessairement visibles à court terme. C'est souvent une question de persévérance et les réussites se gagnent à coup d'expériences réalisées avec des collègues qu'on apprend à mieux connaître. L'organisation par cycle est une structure nouvelle qui demande à être explorée. Il y a un modèle de travail à instaurer, une occasion à saisir pour travailler autrement avec ses collègues. En situation de changement, les personnes peuvent vivre un sentiment d'isolement ou d'insécurité d'où la nécessité de travailler en interaction avec d'autres, de développer un esprit d'équipe en misant sur la complémentarité des rôles et le développement de compétences professionnelles.

7.3. Développer des compétences professionnelles individuelles et collectives

En acceptant de développer des compétences professionnelles et une expertise collective, les personnels se rendent compte de l'importance et de la nécessité de le faire pour soi et pour les autres, mais aussi avec les autres. Les personnes s'engagent à partager leurs expertises individuelles tout en profitant de celles de la communauté. Cette posture demande une ouverture à l'autre, elle exige aussi beaucoup d'humilité, de créativité et d'autonomie professionnelle.

Dans la perspective de mobiliser des équipes de collègues jusqu'à la mobilisation des personnels accompagnés et de mettre en place un processus de collaboration professionnelle, les personnes engagées peuvent être appelées à participer à la formation et au développement des équipes de collègues et de la communauté à l'intérieur de laquelle elles se développent professionnellement. En plus de partager certaines informations ou formations, la connaissance du travail ou de l'expertise des autres peut inciter les personnes à réaliser de la coformation (une équipe qui se donne une démarche de formation où les membres s'engagent à apporter au groupe un élément de formation) et de l'interformation (une équipe tire profit de l'expertise d'un membre de l'équipe pour se former mutuellement). Cela signifie mettre à profit les expériences et les expertises des membres d'une équipe ou des personnes accompagnées. La reconnaissance des ressources individuelles et collectives de son milieu valorise les personnes accompagnées. En reconnaissant leurs acquis et leur cheminement professionnel, on donne également un sens à toutes les formations offertes aux personnels visés par le changement.

7.4. Partager des intentions jusqu'à résoudre des problèmes

Les rencontres sont le lieu d'échanges, de partage, de réflexion et de mise en action. Les personnes coopèrent et construisent en interaction avec d'autres, elles planifient des expériences ou travaillent à des projets d'actions, font des bancs d'essai (mises en situation, études de cas, expérimentations) et vont parfois jusqu'à dégager des éléments de théorisation à partir de leurs pratiques. L'apport du groupe est permanent (débat et confrontation d'idées, travaux individuels et collectifs, rétroaction, évaluation, régulation). Personne ne sait tout, mais tout le monde sait quelque chose. Chacun s'enrichit au contact des autres et de leurs expériences. Dans la démarche d'accompagnement, les rencontres deviennent des moments d'échanges d'idées, de confrontations, de partages de moyens ou d'expériences à privilégier. Elles mènent à construire une vision partagée du changement, du renouvellement des pratiques et du développement d'un agir compétent professionnel.

Les rencontres inscrites dans une démarche d'accompagnement sont perçues comme un creuset où les personnes peuvent mettre en commun des expériences, des réflexions et des réalisations individuelles ou collectives. En effet, les personnes partagent des intentions, se donnent des buts et des défis collectifs, elles prennent des décisions et sont appelées à résoudre collectivement des problèmes au regard de la mise en œuvre du changement.

7.5. Construire une vision partagée

Dans une perspective socioconstructiviste, il apparaît difficile d'obtenir une vision ou une compréhension qui soient communes parce que les personnes construisent leurs représentations à partir de leurs expériences, de leurs acquis antérieurs et des compétences développées préalablement, mais aussi parce qu'elles n'ont pas nécessairement le même cheminement ni la même expertise que leurs collègues. Une démarche d'accompagnement peut cependant contribuer à la construction d'une vision et d'une compréhension partagées par plusieurs personnes ou du moins à susciter certains rapprochements qui permettent de saisir la vision des autres en continuant à progresser dans le processus de changement. Le partage d'une vision suppose des échanges à propos des conceptions du changement, suppose des débats d'idées qui confrontent sa vision à celles des autres. Cette démarche s'avère importante même si les visions des autres sont parfois différentes, voire même opposées et dérangeantes pour soi ou pour les autres (Lafortune et Lepage, 2007).

Il arrive que certaines personnes n'arrivent pas à comprendre l'essentiel de la vision qui semble rallier une majorité de leurs collègues. Elles peuvent y adhérer en partie seulement et même éprouver de la difficulté à cheminer dans le même sens ou au même rythme que les autres. Il importe de le savoir, car ce décalage est préférable à la recherche d'un consensus « obligé » qui serait accepté en parole, mais qui ne se concrétiserait jamais dans les actions ou les gestes professionnels de la personne. L'adhésion au changement ne s'impose pas. C'est un leurre de croire qu'on peut forcer les personnes à changer sans les amener à le faire graduellement par un accompagnement. Pour aller au-

delà de leurs résistances, ces personnes ont besoin d'exprimer librement leurs différences, leurs insécurités et leurs appréhensions. Elles apprennent ainsi à mieux se situer dans l'échelle du changement. Elles évaluent mieux le cheminement à faire et les ajustements à réaliser pour cheminer ou non dans ce processus.

7.6. Faire connaître les ressources et contributions

Outre l'inventaire des ressources du milieu, il importe aussi de faire connaître, en les diffusant, les actions et les contributions au sein de l'équipe-école ou de l'équipe-cycle par exemple. En plus de reconnaître cette contribution, cette diffusion permet à l'information de circuler et peut inciter d'autres groupes à faire appel à l'expertise individuelle et collective des personnels scolaires. La dimension interactive occupe une place importante dans l'accompagnement. Échanger avec d'autres permet aux personnes d'examiner et de comparer leur évolution avec celles de leurs collègues ou encore avec celle de la région. Les échanges et les partages donnent accès à d'autres réseaux de pratiques, à d'autres sources d'informations, font découvrir des expertises non connues ou qui autrement n'aurait jamais été diffusées, etc. Ils permettent de tirer profit de l'expertise de la collectivité.

7.7. Développer des réseaux

Le développement d'un réseau de partage et de communication s'avère une condition qui facilite l'engagement dans la communauté éducative. La communication virtuelle ou par un site semble un moyen à développer même si les pratiques en ce sens ne sont pas très avancées dans les milieux. Le réseau est d'autant plus efficace s'il diffuse ce qui a été construit avec les groupes et si son contenu peut être accessible à d'autres personnes ou d'autres groupes. Cet outil favorise la création de liens entre des personnes qui éprouvent de la difficulté à se rencontrer étant donné la superficie des territoires associés à certaines régions.

La formation de réseaux de partage et de communication s'impose rapidement auprès des personnes qui sont engagées dans une démarche d'accompagnement. Cependant, sa formation vise à dépasser la volonté de faire quelques activités de maillage. Ce type de réseau se développe dans le temps, au fil des interactions qui se multiplient, qui engagent différentes personnes ou divers groupes et avec les réinvestissements qui se font d'un groupe à l'autre, avec l'organisation de rencontres faisant appel à des personnes issues de divers groupes, à l'aide d'un site Internet ou avec d'autres moyens de communications qui permettent de savoir ce qui se passe ailleurs, avec un matériel d'accompagnement qui comprend des traces des réalisations, des réactions des personnes accompagnées, etc.

Les personnes accompagnées peuvent aussi devenir des personnes-ressources dans leur milieu en intégrant la démarche expérimentée ou en créant un groupe semblable dans leur milieu. Elles peuvent modifier et adapter la démarche d'accompagnement ou modifier la perspective de leur matériel de formation ou d'accompagnement tout en se donnant et en gardant un fil conducteur; en ayant une ou des intentions d'accompagnement ; en favorisant la construction de nouveaux apprentissages en alternant les moments de travail

individuel et collectif ; en incitant à des interactions ; en intégrant une part de formation à l'accompagnement ; en gardant des traces de la démarche ; en amenant les personnes à réguler leur pensée et leur action ; en se préoccupant du réinvestissement dans d'autres contextes d'accompagnement auprès d'autres personnels scolaires ou auprès d'élèves ; en incitant à l'action, etc.

La mobilisation d'une communauté éducative élargie dans un processus de changement, de renouvellement des pratiques et de développement de compétences professionnelles exige de faire une réflexion sur les rôles des personnes qui décident de s'y engager et de questionner le rôle des personnels scolaires dans la formation ou lorsqu'ils travaillent en équipe. Cela demande aussi de revoir les choix d'actions et la manière de travailler ensemble au sein d'une école, d'une commission scolaire ou d'une région, voire d'une région à l'autre ou au plan provincial.

Outre l'attention portée aux rôles des personnes, la mobilisation des équipes-écoles et des équipes-cycle facilite l'arrimage des activités entre le primaire et le secondaire. Elle permet de faire des liens entre les deux ordres d'enseignement et d'assurer une plus grande cohérence dans le processus de changement et le renouvellement des pratiques.

L'arrivée de nouveaux personnels est souvent perçue comme étant une situation négative, dérangeante pour le groupe qui a alors le sentiment de régresser, de faire du sur place, de revenir en arrière etc. L'arrivée de nouvelles personnes peut apporter un nouveau souffle, de nouvelles idées, une nouvelle façon de voir, suggérer de nouveaux outils à l'équipe-école ou l'équipe-cycle, par exemple. Ces nouvelles ressources confrontent le milieu et génèrent de nouvelles régulations ; elles sont le reflet des mouvements du personnel scolaire dans les milieux. Faire prendre conscience de l'apport du nouveau personnel dans une équipe fait partie de l'accompagnement d'équipes-cycle, d'équipes-école ou d'équipes-commission scolaire.

Énoncé

Mettre en place et mobiliser des équipes-cycle jusqu'à mobiliser des équipes-école et d'autres personnels engagés dans le processus de changement, de renouvellement des pratiques et de développement de compétences professionnelles supposent d'avoir l'intention de susciter des partenariats, de collaborer et de développer un esprit de cycle, des compétences professionnelles individuelles et collectives ainsi qu'une vision partagée du changement et des réseaux à différents niveaux.

Questions de réflexion

- **Comment le travail en équipe-cycle peut-il favoriser la collaboration professionnelle des personnes concernées ?**
- **En quoi agir en partenariat est une action favorable à la collaboration professionnelle ?**
- **En quoi le développement d'un réseau de partage et de communication promeut-il le renouvellement des pratiques ?**

8. Collaboration professionnelle

Dans le point précédent il a été question du travail en équipe-cycle qui peut être un pas vers la mise en place d'un travail en collaboration professionnelle. Ce n'est pas parce que des personnes sont réunies autour d'une table que l'on peut parler de collaboration professionnelle. De plus, tout travail en équipe de collègues ou en équipe-cycle n'aboutit pas illico vers une collaboration professionnelle. Il est importe de bien saisir ce concept.

Dans le cadre du PARF, la collaboration professionnelle est une mise en commun d'actions professionnelles destinées à la réalisation d'une œuvre ou d'un but qui se rapporte à une collectivité ou à une communauté de pratiques. Elle suppose la coopération, la concertation et la coordination d'efforts collectifs, des discussions qui mènent à des prises de décision collectives et à des interventions concertées. Ces interventions sont analysées et régulées régulièrement et collectivement. Cela mène à une responsabilité partagée dans le travail en équipe de collègues pour accompagner la mise en œuvre du changement. Cette collaboration est dite « professionnelle » pour tenir compte du regard que les collègues porte sur les différentes pratiques jusqu'à les discuter et les remettre en question dans un climat de respect et de confiance mutuelle. Cela peut vouloir dire partager une certaine « intimité professionnelle ». Collaborer avec différents partenaires exige de connaître ses collègues, mais surtout de croire à d'éventuelles possibilités de collaboration. Selon l'expertise des personnes, leur champ de compétence, leurs fonctions et l'analyse qu'elles font du changement, chacune peut contribuer à sa mise en œuvre. La réussite d'un changement repose sur la mobilisation et l'engagement de l'ensemble des personnes concernées pour assurer cohésion et cohérence (Lafortune, 2008a, c)

Dans le projet, plusieurs niveaux de collaboration professionnelle se sont développés et la structure du projet, et plus particulièrement celle du travail en équipe, ont été organisés pour susciter ce type de collaboration. Les actions suivantes en témoignent (voir Lafortune, 2008b) :

- Des dyades d'accompagnement au niveau provincial ont modélisé la coanimation afin de montrer : 1) les avantages de la complémentarité des expertises, 2) la nécessité de la continuité lors de mouvements de personnel, 3) la dynamique créée par une équipe animatrice avec diverses façons de faire et d'être. Ces dyades favorisent également les interactions lors de la préparation des rencontres (planification et anticipation).
- La chercheure-accompagnatrice joue divers rôles dans l'équipe et démontre la nécessité d'une souplesse et d'une participation active à tous les niveaux du projet en tant que membre de l'équipe et pour comprendre les diverses tâches à réaliser. Cela se réalise par 1) l'accompagnement des dyades et des planifications, incluant des rétroactions réflexives-interactives, 2) la création de liens entre l'équipe intervenante et l'équipe de recherche, 3) l'animation des premières rencontres auxquelles l'équipe provinciale assistait dans un but de formation, 4) des rencontres régulières de l'équipe accompagnatrice provinciale à laquelle s'est ajouté – au cours des trois dernières années – des personnes de divers groupes pour former une équipe accompagnatrice provinciale élargie, 5) des animations régulières dans les milieux par la chercheure pour lui permettre de bien saisir la dynamique des groupes régionaux...

- La création d'une équipe provinciale où recherche et intervention se sont intégrées au fil du temps. Au début, la chercheuse assurait le lien entre l'équipe qui travaillait à la recherche (compilation, codage et analyse de données...). À mesure que se déroulait le projet, ces deux équipes sont devenues indispensables l'une à l'autre même que des membres de l'équipe d'intervention ont des tâches au plan de la recherche. Autant les personnes accompagnatrices fournissent des données de recherche, autant les personnes associées à la recherche réalisent un travail de fusion et de codage qui fait émerger des éléments de conceptualisation qui sont réinvestis dans les rencontres de formation-accompagnement.
- Pendant les rencontres dans les régions, le travail en équipe est souvent utilisé pour faire émerger des problématiques, pour résoudre des problèmes, pour discuter de mises en situation, pour réaliser des synthèses... Les personnes présentes se regroupent parfois selon leurs affinités ou selon les commissions scolaires qui les délèguent ; cependant, d'autres fois, elles sont invitées à se regrouper différemment afin de connaître d'autres façons de faire et de s'informer de ce qui se fait dans d'autres milieux.
- La mise en place du travail en équipe de collègues tire sa source dans la perspective dans laquelle le projet s'est développé. Il ne s'agit pas d'une « offre de service » où l'équipe provinciale décide de ce qui sera fait au fil des rencontres, sur une année par exemple. Le PARF se veut plutôt une « offre de partenariat » où le projet a certaines exigences (au plan organisationnel : nombre de rencontres par année, durée des rencontres ; au plan du contenu qui s'inscrit dans une perspective réflexive-interactive et qui porte sur la mise en œuvre du PFEQ, sur le développement de compétences des personnes accompagnatrices jusqu'à celles des élèves). Cependant, les milieux en ont aussi, ce qui permet une discussion afin d'arrimer les demandes et offres des partenaires. Des apprentissages sont réalisés autant par les personnes accompagnatrices qu'accompagnées et tout est mis en place dans les situations d'accompagnement proposées pour qu'il y ait des éléments de formation mutuels.

La collaboration permet *d'unir, [de] rassembler les équipes-cycle, de développer une complicité entre les membres d'une communauté éducative ou de travailler dans le même sens*. La collaboration permet aussi d'explorer et de confronter des idées, de se concerter et de coopérer. Elle peut aussi être utile pour préparer un outil d'accompagnement et recevoir une rétroaction de cet outil. Par exemple, une personne accompagnée qui devient accompagnatrice dans son milieu collabore avec une autre personne *pour préparer [son] entretien d'accompagnement et [pour que cette personne] commente [ses] questions*. Enfin, *souvent, le conseiller pédagogique est seul à porter de nombreuses responsabilités* et les discussions et réflexions dans le cadre du PARF aident à faire prendre conscience que pour alléger ces responsabilités, *l'idéal serait de travailler en collaboration avec plusieurs partenaires*.

Énoncé

Les expériences réalisées dans le PARF ont fait émerger une définition de la collaboration professionnelle. La collaboration professionnelle est une mise en commun d'actions professionnelles destinées à la réalisation d'une œuvre ou d'un but qui se rapporte à une collectivité ou à une communauté de pratiques. Elle suppose la coopération, la concertation et la coordination d'efforts collectifs, des discussions qui mènent à des prises de décision

collectives et à des interventions concertées. Ces interventions sont analysées et régulées régulièrement et collectivement. Cela mène à une responsabilité partagée dans le travail en équipe de collègues pour accompagner la mise en œuvre du changement. Cette collaboration est dite « professionnelle » pour tenir compte du regard que les collègues porte sur les différentes pratiques jusqu'à les discuter et les remettre en question dans un climat de respect et de confiance mutuelle. Cela peut vouloir dire partager une certaine « intimité professionnelle ». Collaborer avec différents partenaires exige de connaître ses collègues, mais surtout de croire à d'éventuelles possibilités de collaboration. Selon l'expertise des personnes, leur champ de compétence, leurs fonctions et l'analyse qu'elles font du changement, chacune peut contribuer à sa mise en œuvre. La réussite d'un changement repose sur la mobilisation et l'engagement de l'ensemble des personnes concernées pour assurer cohésion et cohérence (Lafortune, 2008a, c)

Questions de réflexion

- **Quelles sont les actions qui peuvent être mises en place dans une école et qui favorisent une collaboration professionnelle ?**
- **En quoi des discussions pédagogiques, des partages d'idées et de façons de faire sont des façons de faire favorables à la mise en place d'une collaboration professionnelle ?**
- **En quoi une collaboration professionnelle permet-elle de s'engager dans des changements de pratiques pédagogiques et professionnelles avec plus d'assurance et de confiance ?**

9. Conditions facilitant l'accompagnement du travail d'équipe, du travail en équipe de collègues et en équipe-cycle

Dans le cadre du projet, il a été souligné l'importance de mettre en place des conditions favorables pour accompagner les personnes dans la mise en place du travail d'équipe, du travail en équipe de collègues et en équipe-cycle. Voici quatre conditions générales associées au sens donné à la collaboration professionnelle dans le PARF.

- Inscrire la collaboration professionnelle dans la démarche d'accompagnement.
- S'assurer d'une cohésion, cohérence et compréhension partagée du changement.
- Viser l'établissement d'un partenariat.
- Encourager la formation de communautés d'apprentissage et de pratiques ou la formation de réseaux.

Inscrire la collaboration professionnelle dans la démarche d'accompagnement

Inscrire la collaboration professionnelle dans la démarche d'accompagnement signifie qu'à chaque fois que c'est possible de le faire, il s'agit de travailler en collaboration avec ses collègues pour préparer les rencontres, de les animer, de discuter de cette planification, de demander à des collègues de travailler avec soi ou de rétroagir à la préparation, à l'animation, de partager ses interrogations avec eux, de rétroagir aux propositions des autres, etc. Le travail en dyade ou en équipe de collègues poursuit plusieurs buts : assurer une continuité; travailler en complémentarité; profiter d'une culture élargie par les connaissances antérieures des personnes; se soutenir mutuellement (dimension affective); s'encourager dans les moments difficiles; utiliser un regard externe pour des analyses, des commentaires, des critiques; partager des tâches; aider à la discussion pour les choix de contenus, sur les manières d'intervenir, mais aussi sur les actions et les stratégies à mettre de l'avant. Dans la collaboration professionnelle, il y a

l'idée de collaborer comme personne accompagnatrice, mais aussi celle d'amener les personnes accompagnées à collaborer.

S'assurer d'une cohésion, cohérence et compréhension partagée du changement

Il s'avère difficile de mettre en œuvre un changement tant qu'il n'a pas été confronté aux réactions du milieu accompagné et aux diverses réalités des personnes accompagnées. L'accompagnement peut prévenir certaines dérives ou interprétations diverses, mais il peut être difficile d'éviter certaines confusions. Cependant, si l'accompagnement est réalisé dans le sens du modèle proposé, il permet d'assurer une certaine cohésion dans le discours utilisé pour parler du changement et peut contribuer à la construction d'une vision partagée du changement puisque les personnels s'approprient et utilisent le même vocabulaire pour parler de ce changement et qu'ils examinent, discutent et analysent les mêmes concepts.

Pour chercher à établir une cohérence entre ce que le changement propose et ce qui se fait dans le milieu de travail accompagné, il importe d'amener les personnes à partager une vision de ce changement. Cela ne veut pas dire qu'elles peuvent interpréter ce changement comme elles le veulent, mais plutôt y réfléchir collectivement pour s'en donner une compréhension partagée, de le confronter aux pratiques en place afin de tendre vers une cohérence entre croyances et pratiques, pensées et actions, tout en considérant les fondements du changement. Pour favoriser cette cohérence, l'accompagnement du changement suppose une compréhension exhaustive des idées et des grands concepts qui sous-tendent ses visées et ses orientations ainsi que les moyens à déployer pour le mettre en œuvre. Si la cohérence totale n'est pas toujours possible à établir, elle peut cependant être associée à la conscience des incohérences. Cela fait en sorte que ce que l'on désire peut être ajusté à la réalité. Le souhait peut être cohérent, mais la réalité peut exiger des ajustements et mener à quelques incohérences inévitables, mais qui peuvent être explicitées.

Viser l'établissement d'un partenariat

L'organisation (ministère, institution, école...) peut travailler en partenariat avec les personnes qui apportent une expertise de recherche et de formation tels qu'une université, une firme de consultation ou de formation ou d'autres organismes qui sont associés au projet d'accompagnement, mais ce n'est pas tant le partenariat entre les organisations ou institutions qui est le plus important que de considérer que les personnes accompagnatrices et accompagnées sont des partenaires possédant des expertises différentes. En ce sens, les personnes accompagnatrices peuvent apprendre de celles qui sont accompagnées. Cela suppose l'exercice d'un leadership qui mise sur la collaboration plutôt que sur la hiérarchie. Il est vrai que le début de l'élaboration d'un projet peut se faire entre personnes responsables qui peuvent se sentir des partenaires, mais le projet devrait comporter assez de souplesse et d'éléments pouvant être modifiés et ajustés pour que les personnes accompagnées (qui peuvent aussi être accompagnatrices dans leur milieu) se sentent petit à petit partenaires du projet et qu'elles finissent par le faire sien.

Encourager la formation de communautés d'apprentissage et de pratiques ou la formation de réseaux

Les actions d'accompagnement peuvent conduire à l'établissement de communautés d'apprentissage ou de pratiques ou à la formation de réseaux. Pour inciter la formation de communautés ou de réseaux, il importe d'encourager des activités de maillages (utilisation de productions développées dans un groupe en les adaptant à une autre réalité, partage d'informations, d'outils, d'expertises, de ressources, etc.). À cet effet, un site Internet peut servir de relais pour informer et communiquer avec les personnels accompagnés. Il permet la diffusion du matériel d'accompagnement (outils, moyens, situations), des situations d'accompagnement associées au changement. On peut y faire transiter des documents, effectuer des suivis auprès de l'ensemble des personnes ou des groupes qui font partie du réseau en permettant à la communauté élargie d'avoir accès aux informations archivées sur le site et d'en tirer profit. Elle pourrait également exploiter davantage les possibilités de l'outil en l'utilisant à des fins autres que celle de l'archivage. Tous les aspects liés à la collaboration professionnelle, à la dimension réflexive-interactive, aux analyses collectives, aux conflits sociocognitifs, aux échanges, discussions et partages... sont autant d'aspects abordés tout au long de la présentation du modèle qui peuvent mener à la création de communautés d'apprentissage et de pratiques ou à la formation de réseaux.

Questions de réflexion

- **En quoi ces conditions sont-elles favorables dans votre milieu scolaire ?**
- **Parmi ces conditions lesquelles sont réalisables à court, moyen ou long terme, cela dans votre milieu scolaire ?**

10. Répercussions relativement au travail en équipe-cycle ou au travail en équipe de collègues

Dans le cadre du PARF les personnes participantes ont expérimenté tantôt le travail d'équipe, le travail en équipe de collègues et le travail en équipe-cycle. De ces expérimentations des répercussions sont à souligner pour leur importance.

10.1. Formation de réseaux

Dans la pratique, les personnes ont peu de temps et *d'occasions pour échanger et pour se rencontrer* alors elles apprécient pouvoir profiter du travail en équipe pour créer des liens. De plus, le climat à l'intérieur des rencontres du PARF *permet d'être une équipe régionale, de connaître de nouvelles personnes en région [...et] cela crée des liens* puisque l'ensemble de ces personnes travaillent à la mise en œuvre du programme de formation dans leur région.

Ainsi, le travail d'équipe réalisé au cours des cinq années du projet a permis de développer et stimuler le travail d'équipe aux niveaux régional et local, puis de favoriser la création de réseaux ; principale répercussion ressortie des données de recherche. En ce sens, le projet fut une occasion *de créer un petit noyau pour faciliter la mise en œuvre du nouveau pédagogique, mais aussi pour créer un réseau efficace de communication et [assurer son] rayonnement*. D'ailleurs, des personnes de l'équipe accompagnatrice

provinciale affirment que quelques personnes ont planifié des rencontres inter-institutions afin de continuer à réfléchir sur leur accompagnement respectif et sur les moyens de le mettre en œuvre. De plus, des personnes soutiennent qu'*une approche participative et collaborative est incontournable pour bien accompagner un groupe dans le cadre de la mise en œuvre du PFEQ*. Certaines soulignent également que le projet leur a permis de se donner des défis [de] concertation au niveau de la commission scolaire et [...] au niveau régional. Par exemple, pour créer un réseau, il peut être possible de penser à un projet de rencontres régionales comme c'est le cas dans une région où on prépare un 4 à 7 régional avec les enseignants et [enseignantes et où] on veut inciter les gens à apprendre à se connaître et à échanger des choses [sans se limiter à un partage] de recettes. Le PARF permet d'appartenir à une équipe ; un réseau. Un témoignage va dans ce sens : je [ressens] un sentiment d'appartenance à une équipe ; [...] c'est comme si j'appartenais à un réseau.

10.1.1. Diminution du sentiment d'isolement

Plusieurs personnes soulignent que la présence de collègues, en plus de favoriser le partage, diminue le sentiment d'isolement, car dans certains milieux les personnes sont seules. À ce sujet :

Ce que j'ai apprécié aujourd'hui c'est que j'ai eu l'occasion de briser mon isolement. En tant que direction d'école, on dit souvent qu'on est seule [...]. Moi, je trouve que je suis d'autant plus seule parce que je n'ai pas d'adjoint. Je suis toujours toute seule. Mon école secondaire étant trop petite, je n'ai pas d'adjoint. Donc, je ne peux pas échanger [...]. Aujourd'hui, cette occasion là m'est donnée, et c'est très apprécié.

Dans cette même perspective, des personnes peuvent se sentir et même être seule dans leur milieu pour faire des expérimentations et lorsqu'elles viennent aux rencontres organisées dans le cadre du PARF, elles échangent avec des collègues. Par exemple, une personne ressort *ressourcée parce [qu'elle] confronte [ses] idées avec d'autres*. Pour elle, *c'est très enrichissant*. Toutefois, elle sait que lorsqu'elle retourne dans son milieu, elle se retrouve seule ; elle *n'a pas ce soutien comme tel*. Pour remédier à ce problème, elle propose de créer davantage d'activités de maillage.

Il est également noté que si les personnes sont plusieurs, dans un même milieu, elles travaillent chacune de leur côté. En ce sens, il est rappelé l'importance que des personnes d'une même commission scolaire participent à des projets communs, tel que le PARF, afin de se motiver mutuellement à s'engager et se soutenir dans les apprentissages. *S'il n'y avait pas d'autres collègues ce ne serait pas la même chose du tout. [...] J'aurais probablement continué, mais j'aurais trouvé ça lourd à porter, [...] en étant deux au moins, il me semble que c'est mieux*. Cette remarque relève la pertinence qu'au moins deux personnes d'une même commission scolaire soient présentes aux rencontres du PARF.

En participant au projet, des personnes prennent également conscience que leurs problématiques ne diffèrent pas de ce que les autres vivent dans leur milieu.

10.1.2. Connaissance de ce qui se fait dans les autres milieux

Le fait de travailler avec des gens provenant de d'autres milieux permet aussi, aux personnes accompagnées, de se rendre compte qu'elles ont *les mêmes questions, les mêmes réalités*. Par exemple, le travail *avec des personnes de d'autres commissions scolaires [aide] à s'enrichir davantage des modèles [d'accompagnement utilisés] pour accompagner les personnels scolaires*. Pour compléter, *le danger des petits milieux, c'est de s'enfermer dans un modèle unique, de s'y installer confortablement et de ne pas se questionner*. Travailler avec d'autres personnes permet également de connaître ce qui se fait ailleurs.

10.1.3 Formation de communautés d'apprentissage et de pratiques

Dans le PARF, certaines personnes disent être venues y chercher *l'esprit de communauté d'apprentissage*. À ce sujet, *si on veut s'appropriier [le] métier de conseiller pédagogique, il faut que cela se fasse en communauté d'apprentissage, [car si] on retourne chacun dans notre petite équipe commission scolaire [sans penser à des actions], il va y avoir beaucoup d'« avortements » (de non réinvestissements)*.

10.2. Cohérence au plan des actions

Travailler avec des collègues à l'élaboration d'interventions pour les analyser collectivement permet de dégager les retombées associées au travail collectif et favorise l'engagement dans le changement sans compter que le support mutuel des autres incite à certaines prises de risque, etc. La description de pratiques, les siennes et celles des autres, amène les personnes à examiner ou à se construire une vision de leur modèle d'intervention et à trouver les justifications nécessaires à sa présentation. L'exercice n'est pas toujours facile à réaliser, mais il aide à mieux comprendre et à justifier ses actions professionnelles. Il permet d'établir une certaine cohérence entre ce qu'une personne pense et ce qu'elle fait. Elle peut ainsi garder un équilibre entre pensées et actions pour rester en accord avec ses pratiques, mais s'ouvrir aussi à celles des autres pour mieux comprendre leurs gestes et leurs choix (Lafortune et Lepage, 2007). Le simple fait de travailler en équipe de collègues ouvre souvent la voie à différents types de partenariats dans l'institution, dans l'organisation ou dans la communauté. Ce type de partenariat exige un changement de posture qui n'est pas nécessairement acquis dans certains milieux professionnels (Lafortune, 2008a).

10.3. Changements de perceptions en ce qui a trait au travail en équipe

La participation au PARF peut mener à prendre conscience de la nécessité d'intervenir en équipe. Cela diffère de la conception qui prévalait auparavant où le travail en équipe de collègues était perçu comme une façon de *marcher dans les plates-bandes* de l'autre. À cela, dans des milieux il y a des commentaires comme : *j'ai cheminé avec mon équipe [et ils ont] développé une vraie communauté d'apprentissage*. Cependant, des attitudes telles

que la confiance et le sentiment d'appartenance au groupe sont utiles pour implanter le travail en équipe-cycle ou la communauté d'apprentissage ou de pratique dans une école ou dans une commission scolaire.

10.4. Implantation du travail en équipe dans les diverses formations

Les personnes de l'équipe accompagnatrice provinciale constatent que les formations provenant de diverses sources laissent plus de place au travail d'équipe : *une chose intéressante c'est que dans les diverses formations (que ce soit les formations du MEQ, ici ou ailleurs) on a commencé à travailler de la même manière, c'est-à-dire [à] mettre des objets sur la table et à faire travailler des équipes. Cela fait partie maintenant de la formation. [...] Tout le monde travaille dans [la même perspective ; il y a un] esprit [collectif qui] se développe.*

Énoncé

Le travail en équipe de collègues ou en équipe-cycle sont des façons de faire incontournables dans un temps de changement majeur en éducation. « Le travail en équipe-cycle brise la solitude des individus. Le regard de l'équipe permet à chacun et à chacune de mieux analyser ses actions. L'équipe encourage les personnes à innover et à introduire de nouveaux outils pédagogiques. L'équipe augmente la motivation de ses membres à créer et à agir » (Lafortune, 2004b, p.77). La formation de réseaux se développe dans le temps, au fil des interactions qui se multiplient, qui engagent différentes personnes ou divers groupes et avec les réinvestissements qui se font d'un groupe à l'autre.

Questions de réflexion

- **En quoi la formation de réseaux de partage et de communication s'impose-t-elle dans un contexte de mise en œuvre d'un changement en éducation ?**
- **En quoi un travail en équipe de collègues ou en équipe-cycle peut-il encourager les personnels scolaires à innover ?**

Conclusion

Accompagner la collaboration professionnelle, et plus précisément le travail en équipe de collègues ou en équipe-cycle pour soutenir la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) dans une perspective socioconstructiviste, est un geste professionnel exigeant et innovateur. En effet, la mise en œuvre du PFEQ nécessite la concertation et le renouvellement d'un partenariat à l'école. De plus, afin de favoriser une réflexion individuelle et collective au regard de concepts clés, mais aussi d'actions à poser qui favorisent l'apprentissage, l'accompagnement et la réussite des élèves, il devient nécessaire d'agir collectivement avec cohérence. Toutefois, il importe de mentionner que même s'il y a du travail d'équipe ou du travail entre collègues qui se fait à l'école, le travail en équipe-cycle fait graduellement une percée dans la culture scolaire. Aussi, même si le milieu scolaire québécois fait figure de pionnier en introduisant ce nouveau concept, il y a toute une réflexion à faire autour de celui-ci dans le milieu scolaire. Pour aborder ce sujet, les personnes accompagnatrices ont à déployer leur savoir-faire et leur créativité, elles ont à démontrer de l'ouverture afin de permettre aux personnes de se sentir en confiance. L'introduction de nouvelles pratiques à l'école vient

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

La réflexion au regard de la mise en œuvre d'un changement soulève toute l'importance et la pertinence du travail en équipe de collègues. Cela suppose le développement de la compétence professionnelle pour l'accompagnement « mettre en place une collaboration professionnelle pour cheminer dans un processus de changement » (Lafortune, 2008a). Travailler en équipes de collègues favorise les interactions, suscite des réflexions, invite à réaliser des mises à l'essai collectives, offre des lieux d'échanges pour des rétroactions et des analyses de pratiques et d'expériences. En ce sens, la mise en place d'équipes de collègues s'inscrit dans la perspective d'établir une collaboration professionnelle entre différents partenaires. Ce processus complexe ne va pas nécessairement de soi et dépasse largement la signature d'un contrat entre deux parties. Cette relation se construit avec le temps et s'appuie sur la confiance et le respect mutuels des parties. Elle exige une compréhension des exigences de l'accompagnement à réaliser et ne repose pas sur une relation d'autorité. Elle mise plutôt sur les échanges, la souplesse et la réciprocité. Elle se construit avec les forces et les limites des partenaires mais aussi par la multiplication de réalisations collectives (Lafortune, 2008a).

Bibliographie

- Desjardins, R. (1994). « La collégialité pédagogique et la culture professionnelle dans une école », *Vie pédagogique*, (90), p.41-44.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. 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. (2006). « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), p.187-202.
- Lafortune, L. (2004) (dir.). *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004b). *Travail en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2004c). « Réflexion sur les rôles joués dans une équipe-cycle », dans Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé, *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.110-130.
- Lafortune, L. et C. Lepage (2007). « Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation : des orientations à réinvestir

- dans d'autres contextes », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert, *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.33-52.
- Ministère de l'éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Peeters, L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*, Bruxelles, De Boeck.
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et L. Dionne (2002). « Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires. Exploration conceptuelle et exploration », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin, *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.139-164.