

PROJET

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

DOCUMENT 1 :

Accompagnement dans une perspective socioconstructiviste d'un changement en éducation

**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
Chantale Lepage, Franca Persechino, Kathleen Bélanger et Carole St-Jarre

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

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

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

Remerciements

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

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de divers documents issus de résultats de recherche et de théorisation émergente. Leur contribution a mené à leur élaboration et leur validation. Pour le document *Accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*, je remercie particulièrement Chantale Lepage, Franca Persechino, Kathleen Bélanger et Carole St-Jarre qui ont contribué à l'un ou l'autre des aspects suivants : discuter de la structure du document, contribuer au cadre théorique, participer à l'élaboration du document, avoir lu et relu le document dans le but d'y apporter une cohérence aux regards de la perspective d'accompagnement socioconstructiviste et de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

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

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie

Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

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

Louise Lafortune

Table des matières

1^{ÈRE} PARTIE : UN ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ.....	7
1. UN CONTEXTE PARTICULIER : LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	8
2. UN ACCOMPAGNEMENT EN COHÉRENCE AVEC LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE.....	10
2.1. DES CHOIX.....	10
2.2. UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE	11
3. UNE DYNAMIQUE ENTRE ACCOMPAGNEMENT, RECHERCHE ET FORMATION	15
3.1. ACCOMPAGNEMENT-FORMATION	15
3.2. ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE	17
4. LES FINALITÉS DU PARF : VISÉE, ORIENTATIONS ET ACTIONS	19
Visée : L'ACCOMPAGNEMENT DE LA MISE EN ŒUVRE D'UN CHANGEMENT PRESCRIT, ORIENTÉ.....	19
2^E PARTIE : DES RÉSULTATS DE L'ACCOMPAGNEMENT.....	24
1. UNE CONCEPTION DE L'ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE : LE DISCOURS DES PERSONNES ACCOMPAGNÉES DANS LE CADRE DU PARF	25
1.1. LA FORMATION À L'ACCOMPAGNEMENT: UN PREMIER PAS VERS UNE CONCEPTION D'UN ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE	25
1.2. LA RÉFLEXION COLLECTIVE ET LA DYNAMIQUE THÉORIE-PRATIQUE	27
1.3. LA REDÉFINITION DU RÔLE DE LA PERSONNE ACCOMPAGNATRICE	28
1.4. DES ATTITUDES PARTICULIÈRES ASSOCIÉES À LA CONCEPTION D'UN ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE	30
2. L'APPORT DU PARF : CE QUE LES PERSONNELS SCOLAIRES ONT APPRIS	31
2.1. UN MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL D'UN CHANGEMENT : UN APPORT SIGNIFICATIF	32
2.1.1. <i>Les processus</i>	32
2.1.2. <i>Les attitudes</i>	33
2.1.3. <i>La continuité</i>	33
2.2. LE « CONCRET » DU PARF	34
3. LE PARF : LE CHEMINEMENT DES PERSONNELS SCOLAIRES	36
3.1. LE CHEMINEMENT VERS UN RENOUVELLEMENT DE PRATIQUES	37
3.1.1. <i>Une vision globale du cheminement</i>	37
3.1.2. <i>Un cheminement vers un changement</i>	37
3.1.3. <i>Un cheminement vers un changement soutenu par le PARF</i>	38
3.2. LE CHEMINEMENT VERS UNE POSTURE DE PERSONNE ACCOMPAGNATRICE.....	39
3.2.1. <i>Le cheminement : la construction d'un rôle d'accompagnement socioconstructiviste</i>	39
3.2.2. <i>Le cheminement : une posture d'accompagnement à portée de main</i>	41
3.2.3. <i>Un cheminement complexe, souple et flexible</i>	41
4. LE SUIVI DU PARF : CE QU'EN DISENT LES PERSONNES ACCOMPAGNÉES.....	43
5. CONDITIONS FAVORABLES À UN ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....	47
6. RÉPERCUSSIONS ISSUES D'UN ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....	49

6.1. LE PARF : UNE « ÉCOLE POUR LES CP ».....	49
6.2. LE PARF : UNE NÉCESSITÉ POUR LA MISE EN ŒUVRE DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ET DU PFEQ.....	50
6.3. PERSPECTIVE D'ACCOMPAGNEMENT PLUTÔT QUE FORMATION	50
3E PARTIE : CADRE CONCEPTUEL DE L'ACCOMPAGNEMENT	
SOCIOCONSTRUCTIVISTE	50
1. UN PROGRAMME DE FORMATION À L'ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....	51
1.1. CARACTÉRISTIQUES D'UN ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE	52
1.2. VISÉES DE LA FORMATION À UN ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....	52
1.3. AUTRES CONSIDÉRATIONS EN RAPPORT AVEC UN ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE	53
2. D'AUTRES EXPÉRIENCES D'ACCOMPAGNEMENT	54
2.1. L'ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT : UNE MÉDIATION SOUPLE ET DIVERSIFIÉE ?	54
2.2. L'ACCOMPAGNEMENT : UN CHEMINEMENT VERS UN RÔLE COMPLÉMENTAIRE.....	55
2.3. L'ACCOMPAGNEMENT : DES CONDITIONS ET MOYENS DE L'EXERCICE EN CONTINU	56
3. DES PRATIQUES PARTICULIÈRES D'ACCOMPAGNEMENT.....	57
3.1. L'ACCOMPAGNEMENT ET LA CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE : UN TRAVAIL AUPRÈS DE PAIRS ET AVEC DES PAIRS	57
3.2. L'ACCOMPAGNEMENT ET LA CONSULTANCE : LA SOUPLESSE ET LA RIGUEUR À LA FOIS ?	58
3.3. L'ACCOMPAGNEMENT : UNE INTERVENTION AUPRÈS DES ADULTES ET DES JEUNES	60
CONCLUSION.....	61
BIBLIOGRAPHIE	63
TABLEAU-SYNTÈSE DE LA CONCEPTION DE L'ANIMATION, DE LA FORMATION, DE L'ACCOMPAGNEMENT ET DE LA RECHERCHE TELLE QUE VÉHICULÉE PAR LE PARF.....	66

DOCUMENT 1

Accompagnement dans une perspective socioconstructiviste d'un changement en éducation

Le projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) s'articule autour l'idée d'accompagnement, soutenu par la recherche et la formation, et prend vit dans un contexte singulier, celui de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Ce document a pour but d'explicitier le concept d'accompagnement qui est mis de l'avant, à partir de la théorie, mais aussi à partir des résultats de recherche. La première partie porte un regard sur l'accompagnement tel que conçu dans le PARF ; la deuxième partie illustre des résultats issus des données recueillies et la troisième partie reprend l'idée d'accompagnement selon divers auteurs et auteures, en lien avec la conception véhiculée par le PARF.

Ci-dessous, sont présentées la définition d'un accompagnement socioconstructiviste, tel que conçu dans le cadre du PARF ainsi que les finalités du projet. Les personnes qui le désirent peuvent lire l'introduction et choisir de passer à la deuxième partie du document qui présente les résultats du projet relativement à l'accompagnement. D'autres peuvent décider d'approfondir ce qui a mené à cette définition et à ces finalités et lire la première partie. La troisième partie fournit d'autres éléments théoriques relatifs à l'accompagnement et à d'autres concepts connexes. En ce sens, voici la définition de l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement axé sur le renouvellement des pratiques professionnelles :

L'accompagnement d'un processus de changement prescrit suppose un soutien apporté par des personnes accompagnatrices qui offrent un modèle de pratique – qui peut différer d'une personne accompagnatrice à l'autre – mais qui respecte les fondements du changement visé. En ce sens, une personne accompagnatrice d'un changement ayant une orientation a une représentation du changement qu'elle accepte de partager et de discuter et même de modifier. Une telle personne connaît les fondements, les visées et les orientations du changement qu'elle a intégrés ou qu'elle est en voie d'intégrer à son modèle de pratique. Le modèle de pratique guide l'ensemble des décisions qu'elle prend et des gestes professionnels qu'elle accomplit en situation d'accompagnement. Elle travaille à susciter l'engagement de personnes accompagnées qui appliquent le changement tout en continuant à transformer et à adapter leur propre modèle de pratique. Plusieurs dimensions de la personne sont à prendre en considération dans l'accompagnement d'un processus de changement prescrit axé sur le renouvellement des pratiques professionnelles : les dimensions cognitives, affectives, métacognitives et sociales en lien avec la culture liée à un champ d'expertise, la communication, la collaboration et l'évaluation. (Lafortune, 2008a, p.14).

1^{ère} partie : Un accompagnement socioconstructiviste pour la mise en œuvre du PFEQ

Le PARF s'inscrit dans le renouveau pédagogique actuel. Précisément, il contribue à la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007 ; MEQ, 2001, 2004) en offrant un accompagnement professionnel aux personnels scolaires depuis septembre 2002. Le PFEQ amène un profond changement au système d'éducation au regard de la situation en place depuis 1960. Il exige un renouvellement de pratiques. « Former au mieux tous les jeunes, dans un contexte social complexe et changeant, nécessite un réajustement constant des pratiques » (MELS, 2007, Avant-propos, p.1).

Devant tout changement, comme celui engendré par l'arrivée du PFEQ, les réactions vont de l'adoption à la résistance, en passant par l'enthousiasme, l'intérêt, l'engagement ou l'inquiétude, l'insécurité, voire la crainte. Selon certaines recherches le réinvestissement de connaissances, de compétences ou de pratiques ainsi que le changement faisant suite à la formation continue habituellement dispensée sont peu répandus suggérant la mise en place de dispositifs mieux appropriés et efficaces (Lafortune et Lepage, 2007 ; MEQ, 1999). La mise en œuvre du PFEQ a donc avantage à être soutenue par une proposition de travail qui assure à la fois une formation en cours d'action et un suivi pour en favoriser la réussite (MEQ, 1999) ; cela se traduit par un accompagnement. Il est à noter aussi que depuis quelques années, la formation continue s'inscrit dans la foulée des courants de pensée qui guident la formation initiale et la professionnalisation, soit dans une optique métacognitive et dans une pratique réflexive reflétant en cela les compétences professionnelles attendues de la part des enseignants et enseignantes (MEQ, 1999).

Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) propose différents moyens de formation continue au milieu scolaire pour soutenir la mise en œuvre du PFEQ. On peut mentionner par exemple l'organisation de rencontres provinciales de personnes-ressources et de cadres scolaires, des formations ponctuelles ou activités de perfectionnement/ressourcement à propos des composantes structurales du PFEQ (domaines de formation, compétences et évaluation). Le PARF s'inscrit d'ailleurs dans cette perspective, car il constitue l'un des moyens de formation continue proposés aux personnels scolaires de l'ensemble du Québec pour favoriser la mise en œuvre du programme de formation

La première partie de ce document présente le contexte particulier de la mise en œuvre du PFEQ pour ensuite décrire la perspective, la dynamique existant entre l'accompagnement, la formation et l'animation ainsi que la visée et les orientations du PARF. La seconde partie s'attarde principalement à l'analyse des données de recherche issues de ce projet et lien avec le thème « accompagnement ». Dans cette partie, il sera question de la conception qu'on les personnes accompagnées relativement au concept « accompagnement », de l'apport du PARF en ce qui a trait aux apprentissages, au cheminement et au suivi de ces personnes. Il sera également question des conditions favorables à un accompagnement socioconstructiviste et des répercussions de ce projet sur

les pratiques des personnels scolaires. Pour conclure, dans la troisième partie, le cadre conceptuel ayant permis de définir l'accompagnement socioconstructiviste qui sous-tend le PARF est présenté.

1. Un contexte particulier : la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise

La mise en œuvre d'un programme de formation (PFEQ), axé sur le développement de compétences, marque un important virage dans le système scolaire du Québec ; le plus significatif depuis la réforme amorcée en 1960. Ce changement tient compte de divers résultats de recherche en éducation et en psychologie cognitive de même que des constatations liées au décrochage scolaire, aux difficultés de plusieurs élèves, à la situation des filles et des garçons, aux pluralités ethnique et culturelle dans les écoles, mais aussi à la nécessité pour les élèves de s'adapter à un monde qui évolue rapidement. D'ici peu, les élèves auront probablement un ordinateur portable en classe et utiliseront des outils de plus en plus performants (logiciels, mémoires amovibles, etc.). Ces ressources technologiques pourraient contenir des manuels scolaires ainsi que tous les outils nécessaires à l'apprentissage des élèves pour un cycle donné. Les élèves auront accès à des outils capables de garder en mémoire les traces de leur cheminement scolaire : les ressources utilisées (manuels scolaire en format numérique, fichiers multimédias, banques de données, etc.) ainsi que leurs productions scolaires. Toutes ces traces formeront un portfolio constitué de textes, d'images et de sons qui viendront illustrer le parcours des élèves. Ces outils favorisent l'accès à une grande quantité ainsi qu'à une diversité de ressources que les élèves peuvent utiliser (ressources externes) mais aussi celles qu'il ont construites (ressources internes) au fil de leurs apprentissages. Confronté à l'accessibilité et à la diversité des savoirs et des ressources, le passage d'une logique de transmission de connaissances à une logique de développement de compétences (incluant aussi les connaissances) s'avère incontournable afin que les élèves puissent exercer leurs compétences et les transposer dans des situations complexes et inédites.

En considérant que l'on est dans un contexte de développement de compétences, les personnels scolaires sont appelés à revoir les pratiques pédagogiques ainsi que la signification des situations d'apprentissage et d'évaluation. Une conception constructiviste de l'apprentissage s'impose. Elle sera socioconstructiviste lorsque les élèves interagiront avec les autres ce qui exigera de la concertation, de la collaboration et de la coopération.

C'est en référence à ces considérations autour de réalités changeantes que le PFEQ s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste (MELS, 2007 ; MEQ, 2001, 2004) :

- par sa triple mission : instruire, socialiser et qualifier les élèves ;
- par ses visées de formation: construire sa vision du monde, structurer son identité, développer son pouvoir d'action.

On s'attend par exemple, à ce que les élèves adoptent une distance critique à l'égard de leurs actions, de leurs opinions et leurs valeurs, qu'ils prennent position au regard des

grands débats de la société et agissent de façon efficace à l'aide d'outils pour l'action comme pour la réflexion (MEQ, 2004).

En somme, on s'attend à ce qu'elle forme (l'école) des personnes autonomes, capables de s'adapter à un monde où les connaissances se multiplient de façon exponentielle, où le changement est un processus permanent et où l'interdépendance des problèmes nécessite des expertises poussées, diverses et complémentaires (MELS, 2007, Chap.1, p.1).

Aussi, pour favoriser le passage des visées de formation à la pratique, le PFEQ propose quatre orientations pouvant servir de fondements aux interventions éducatives (MELS, 2007, Chap1., p.10) :

- la réussite pour tous et toutes;
- une formation centrée sur le développement de compétences ;
- une évaluation au service de l'apprentissage ;
- une formation décloisonnée.

Ainsi, sans pour autant absolument exclure les pratiques antérieures, des pratiques nouvelles sont privilégiées, incluant l'accompagnement.

La trame de fond du PFEQ est formée des domaines généraux de formation, de compétences transversales, de ressources pour soutenir le développement des élèves et de domaines d'apprentissage liés aux disciplines scolaires. Le PFEQ affirme que les élèves construisent leurs apprentissages en interaction avec les autres élèves et que l'enseignant ou l'enseignante les soutient et les accompagne².

Le Programme de formation s'appuie sur différents courants théoriques qui traitent de l'apprentissage et qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi ces courants, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme offrent des points de vue particulièrement éclairants :

- le cognitivisme, parce qu'il rend compte des processus qui permettent à un individu d'intégrer de nouveaux savoirs à son système de connaissances et de les utiliser dans de nouveaux contextes;
- le constructivisme, parce qu'il conçoit la connaissance comme la résultante des actions, d'abord réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites;
- le socioconstructivisme, parce qu'il souligne la nature foncièrement sociale de la pensée et de l'apprentissage, les concepts étant des outils sociaux qui soutiennent l'échange de points de vue et la négociation de significations.

Ces modèles théoriques ne préjugent toutefois en rien de la diversité des approches pédagogiques que l'enseignant peut adapter ou combiner, selon son expérience et son jugement pédagogiques, pour se conformer aux orientations du Programme de formation. En effet, s'il appartient au Ministère de fixer les orientations du système éducatif, il revient aux intervenants scolaires d'en définir les modalités de mise en œuvre (MELS, 2007, Chap.1, p.17).

² Accompagner : Les documents ministériels anglophones utilisent les termes *guidance* et *mentoring* (MEQ, 2004b) pour identifier les nouvelles pratiques d'enseignement que suggère le développement des compétences des élèves. Le terme anglais *support* (MEQ, 2004b) est aussi utilisé pour qualifier l'un des modes d'intervention auprès des élèves. Le PARF utilise le terme *accompagnement* pour signaler une nouvelle conception pouvant difficilement être représentée par des termes existants. De même, en français, le terme « accompagnement » n'est pas utilisé dans son sens le plus courant.

Aussi, tout en visant la construction de connaissances, le PFEQ privilégie le développement de compétences transversales³ et disciplinaires autour des domaines d'apprentissage. Il s'agit d'un changement en profondeur, prescrit, qui invite au renouvellement des conceptions et des pratiques enseignantes pour la première fois depuis une quarantaine d'années.

Le Programme de formation est un repère commun et incontournable. Les divers intervenants du milieu scolaire doivent en respecter les grandes orientations et se conformer aux visées de formation qu'il privilégie. L'école doit s'assurer de l'application du Programme dans toutes ses dimensions : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires (MELS, 2007, Chap.1, p.32).

2. Un accompagnement en cohérence avec le renouveau pédagogique

Dans le cadre du PARF, l'accompagnement privilégié est en cohérence avec le renouveau pédagogique. Cette cohérence s'explique d'abord par les choix qui ont été faits pour définir ce projet et par la perspective socioconstructiviste qui permet de qualifier cet accompagnement.

2.1. Des choix

L'accompagnement de la mise en œuvre d'un changement prescrit en éducation diffère de celui qui consiste à aider un enseignant ou une enseignante à tenter une expérience pédagogique intéressante, il s'agit plutôt d'accompagner les personnels scolaires dans leur mandat de mettre en œuvre le PFEQ, ce qui implique d'aller vers un changement prescrit, orienté. Ce changement modifie la perspective axée sur la transmission de connaissances vers une logique de construction de connaissances et de développement de compétences. Une logique où les élèves sont appelés à construire leurs connaissances et à mobiliser un ensemble de ressources. Dans ce contexte, l'accompagnement cherche à établir une cohérence entre ce qui est proposé par le renouveau pédagogique et ce qui est pratiqué dans les milieux. Il s'agit d'amener les personnes à se donner une vision partagée du changement. Cela ne veut pas dire qu'elles peuvent interpréter ce changement comme elles veulent mais plutôt d'y réfléchir collectivement pour s'en donner une compréhension partagée, de le confronter aux pratiques scolaires en place afin de tendre vers une cohérence entre croyances et pratiques, pensées et actions, tout en considérant les fondements du renouveau pédagogique. Pour mettre en place ce type d'accompagnement, le PARF a fait des choix bien précis. Ces choix sont :

- une perspective socioconstructiviste ;
- une optique métacognitive et réflexive ;
- un accompagnement ;

³ Voici la liste des compétences transversales. Elle ne laisse planer aucun doute quant aux pratiques professionnelles en jeu impliquant des processus mentaux ainsi que des situations d'apprentissage complexes : Exploiter l'information; Résoudre des problèmes; Exercer son jugement critique; Mettre en œuvre sa pensée créatrice; Se donner des méthodes de travail efficace; Exploiter les technologies de l'information et de la communication; Se connaître (au primaire); Actualiser son potentiel (au secondaire) ; Coopérer; Communiquer de façon appropriée (MEQ, 2001 ; MEQ, 2004 ; MELS, 2007).

- un accompagnement en groupe ;
- une intégration de la formation à l'accompagnement ;
- une intégration de la recherche à l'accompagnement ;
- une organisation axée sur le suivi et la continuité.

2.2. Une perspective socioconstructiviste

Lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un changement prescrit comme celui du PFEQ, l'accompagnement ne peut prendre n'importe quelle forme ; il vise à favoriser la réflexion dans et sur l'action pour une continuité et une cohérence avec les orientations du renouveau pédagogique. C'est le cas pour le PARF qui favorise non seulement un accompagnement enrichi d'une formation soutenu par la recherche, mais aussi un suivi et une continuité dans le temps (plus d'une année pour la grande majorité des personnes engagées dans le projet). Ainsi, les personnes accompagnées peuvent à leur tour accompagner d'autres personnels scolaires dans la mise en œuvre du PFEQ. L'accompagnement d'un tel changement suppose une compréhension exhaustive des idées et des grands concepts qui sous-tendent l'écriture ainsi que des moyens à déployer pour les mettre en œuvre.

La perspective socioconstructiviste de l'accompagnement adoptée dans le PARF favorise l'interaction, mais aussi la confrontation liée aux diverses expertises, représentations et expériences professionnelles. Cette interaction permet l'analyse tout en étant critique des objets de la culture pédagogique associés au changement, au renouvellement des pratiques et au développement de compétences professionnelles. À travers les lectures, les échanges, les discussions et les confrontations, les personnes s'approprient graduellement et de manière critique le changement et les objets de sa culture tout en approfondissant la compréhension de ses constituantes. Le développement d'une culture pédagogique favorise l'adoption d'une posture critique pour alimenter une argumentation pour discuter de diverses positions, pour contrer ou soutenir des points de vue et pour garder une distance critique vis-à-vis du changement.

La conception de l'accompagnement, telle que véhiculée dans le PARF, n'est pas la même que celle que tous les auteurs et auteures lui associe. Cependant, l'idée d'offrir un soutien important dans la mise en œuvre d'un changement important en éducation rejoint les préoccupations de propos issus des écrits. Cette situation tient compte de l'ampleur des changements à réaliser actuellement en éducation et du fait que le concept d'accompagnement prend une place importante en éducation pour répondre à la nécessité d'un suivi et d'un soutien sur une certaine période de temps. Plusieurs publications récentes en font foi (L'Hostie et Boucher, 2004 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Paul, 2004 ; Pelletier, 2004) et il y a un intérêt grandissant pour ce type de suivi auprès des personnes mandatées pour la mise en œuvre d'une réforme. Paul (2004) fournit un recensement de références commenté concernant le lien entre l'accompagnement et différents concepts comme le coaching, le *counseling*, la consultance, le tutorat, le mentorat, la médiation, le compagnonnage et le parrainage. Selon cette auteure, « accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en

même temps que lui » (Paul, 2004, p.308). C'est un processus qui engage deux personnes, accompagnatrice et accompagnée (Paul, 2004). Cette conception est celle qui est le plus souvent diffusée dans les écrits et celle qui est exprimée dans le milieu scolaire ne semble pas toujours supposer une formation alliant théorie et pratique. Cependant, chez plusieurs auteurs et auteures (Charlier, Dejean et Donnay, 2004 ; Dionne, 2004 ; Boucher et Jenkins, 2004 ; Gather Thurler, 2004 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Savoie-Zajc, 2004), on remarque une autre conception de l'accompagnement qui s'adresse plutôt à un groupe de personnes. Cette conception suppose la possibilité d'accompagner plusieurs personnes dans un processus de changement en tant que groupe et non pas sous forme de rencontres individuelles. Cet accompagnement s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste s'il se veut un « soutien axé sur la construction des connaissances [et le développement de compétences] des personnes accompagnées en interaction [et en réflexion] avec les pairs » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.200). Une telle conception nécessite un suivi du groupe de personnes accompagnées sur une certaine période qui peut s'étendre sur plusieurs mois et parfois même au-delà d'une année (Lafortune et Lepage, 2007).

Dans le PARF, l'accompagnement s'inscrit dans cette perspective parce qu'il tient compte des interactions à créer, des conflits sociocognitifs suscités par un changement et des conceptions et pratiques pédagogiques et professionnelles antérieures à changer. Un tel accompagnement suppose une pratique réflexive et une optique métacognitive comme fil conducteur de l'accompagnement. Il est réalisé, si possible, en dyade et parfois même en triade, auprès de groupes pour susciter des interactions vers des réflexions et remises en question. Il suppose un suivi pour assurer des actions et des réflexions dans et sur l'action pour une continuité et une cohérence. Enfin, cet accompagnement est associé à la formation/animation et à la recherche pour une intégration de la théorie et de la pratique, pour susciter un dynamisme et un engagement et pour garder des traces de la démarche pour une analyse et des ajustements.

La démarche d'accompagnement est un processus dynamique; il incite à l'action et conduit au changement. Il met en œuvre un ensemble de gestes professionnels et d'actions qui sont planifiés et structurés dans une perspective socioconstructiviste, selon une intention ciblée et en fonction d'un partenariat avec un milieu donné. Dans l'action, la démarche comprend des stratégies relatives à l'animation, à la formation et à l'accompagnement et fait appel à différents moyens (questionnement, interaction, coconstruction, réflexion, analyse, modelage, etc.). Il s'agit d'une mesure d'aide, de soutien et de médiation qui vise le cheminement des individus dans un groupe et le développement de leur autonomie professionnelle en prenant en considération les dimensions cognitive, métacognitive, affective et sociale. Sur le plan du contenu, la démarche allie, de manière intégrée et complémentaire, théorie et pratique, réflexion et action. La mise en œuvre de ce processus suppose une culture pédagogique; elle se manifeste à travers les attitudes, les connaissances, les stratégies, les habiletés et les expériences, mais aussi par le développement et l'exercice de compétences professionnelles associées au leadership d'accompagnement. La durée et la continuité dans le temps consacrées à la démarche favorisent le changement donc l'intégration

durable de ses fondements, de ses orientations et de ses contenus. De manière globale, la démarche incite aux activités de maillage pour la formation de réseaux basés sur l'entraide, la collaboration professionnelle et la communication du changement (voir également Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune et Martin, 2004 ; Lafortune, 2008a)

Adopter une posture visant à réaliser une démarche d'accompagnement d'un changement suppose des gestes professionnels et des actions. Voici les principaux gestes professionnels ainsi que certaines actions qui permettent de mieux circonscrire la compétence développée dans le cadre du PARF⁴:

- *Comprendre les fondements associés au changement.*

L'accompagnement d'un changement exige une connaissance, une appropriation, une analyse et un approfondissement des fondements, des concepts et des composantes associés au changement prescrit. Discuter des fondements de ce qui est à mettre en œuvre, de ses constituantes et de son rayonnement dans les pratiques éducatives mène à approfondir les fondements (par exemple, cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme) et facilite la mise en relation des diverses composantes de ce changement (par exemple, compétences à développer, pratiques pédagogiques à mettre en place...).

- *Adopter une posture critique et réflexive à propos du changement.*

Faire preuve de compétences professionnelles pour l'accompagnement dans l'exercice d'un leadership d'accompagnement et garder en tête la nécessité d'en poursuivre le développement chez soi et de pouvoir aider des personnes accompagnées à le faire suppose un passage à l'action et une conscience des actions posées. L'exercice d'un leadership d'accompagnement oblige à réfléchir et à porter un regard réflexif et critique sur ses forces, ses limites et ses défis au regard de ses actions et gestes professionnels. Cela se traduit par des défis à se donner, par des projets d'action à mettre en œuvre, par des moyens efficaces à mobiliser, par des réflexions à faire seul et en collaboration. Cela suppose une « posture d'apprentissage » où des moments d'incertitude sont liés à des conflits sociocognitifs.

- *Construire, expliciter et justifier d'une vision du changement.*

L'accompagnement dans un processus de changement, de renouvellement des pratiques pédagogiques et professionnelles et de développement de compétences professionnelles, suppose d'avoir une représentation du changement afin de communiquer à d'autres sa vision du changement. Cette représentation mène à faire émerger et à confronter les différentes représentations, croyances (conceptions et convictions) des personnels visés par le changement. Cela consiste à faire émerger les conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation à l'aide de discussions suscitant l'explicitation des différentes conceptions. Ces discussions peuvent également conduire à l'examen des cohérences, des incohérences et des écarts entre les croyances et les pratiques si elles

⁴ Pour davantage d'informations sur cette compétence, voir Lafortune avec la collaboration de Lepage et Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

sont réalisées dans l'intention de faire faire des prises de conscience et des ajustements dans les pratiques.

Essentielle à l'intervention, une connaissance des conceptions facilite le choix des situations d'accompagnement tout en permettant de respecter la « zone proximale de développement » des personnes accompagnées et de créer ainsi des « déséquilibres sécurisants » (déséquilibres au plan cognitif, sécurisants au plan affectif). La connaissance de la culture associée au changement à mettre en place apparaît essentielle aux personnes qui accompagnent la mise en œuvre du changement. En s'appropriant le discours sur le changement, il est possible d'explicitier sa vision du changement en l'illustrant à l'aide d'exemples et en fournissant des justifications et des arguments qui favorisent sa compréhension.

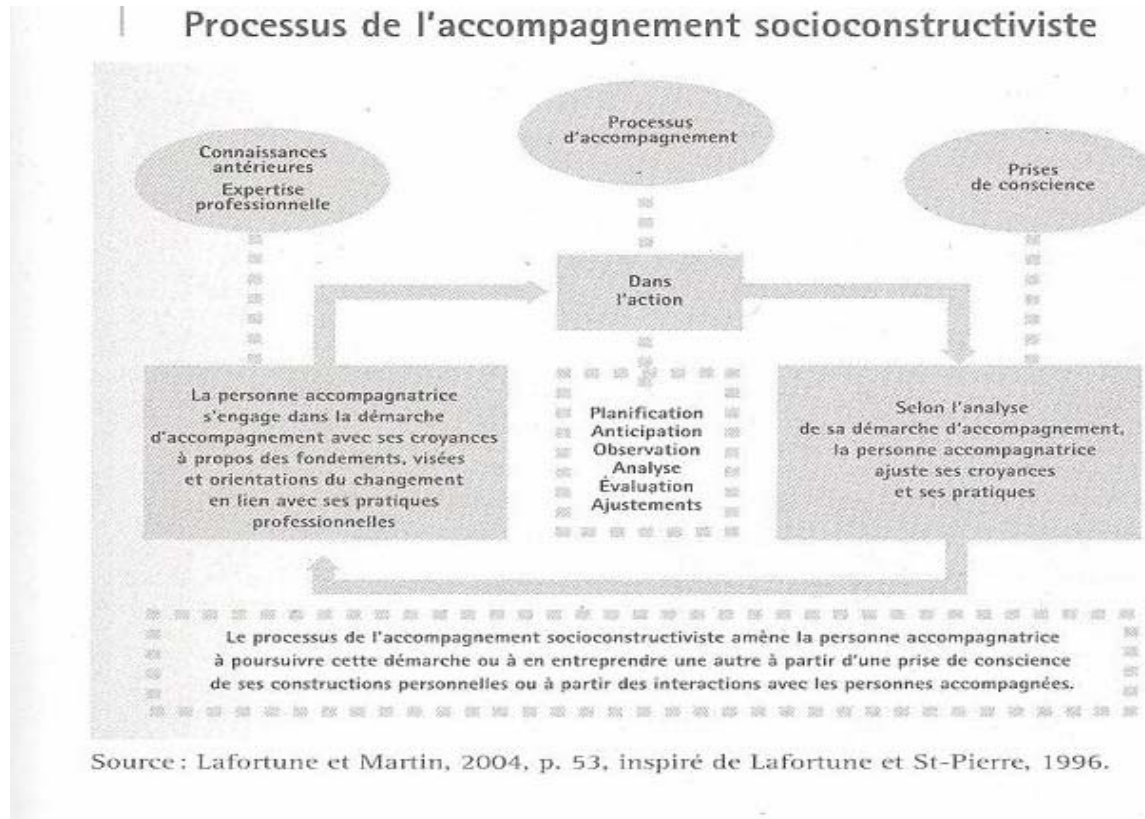


Figure tiré de Lafortune (2008a, p. 15)

3. Une dynamique entre accompagnement, recherche et formation

Les dimensions accompagnement, recherche et formation donnent une cohérence aux actions et gestes professionnels posés et à poser tout au long du déroulement du PARF. Ces trois mots renvoient à la dynamique entre accompagnement et formation et accompagnement et recherche.

3.1. Accompagnement-formation

Dans le cadre du PARF, l'accompagnement-formation suscite une dynamique réflexive-interactive, insufflée par la chercheuse-accompagnatrice⁵, pour accompagner, former et outiller des personnes intervenantes au plan provincial lesquelles accompagnent et forment dans cette perspective des personnes intervenantes au plan régional qui vont à leur tour accompagner les instances locales (commissions scolaires et institutions privées) dans la mise en œuvre du PFEQ à la fin du primaire et au secondaire⁶. Il ne s'agit pas d'intervenir « sur » les personnes de façon hiérarchique, mais de comprendre la dynamique de l'interaction qui existe entre les personnes accompagnées et celles

⁵ Il s'agit ici de Louise Lafortune.

⁶ Chaque groupe est généralement rencontré à quatre reprises pour deux journées consécutives ce qui correspond à huit jours d'accompagnement-formation par année.

qu'elles accompagnent. C'est en considérant cette recherche de compréhension que la chercheuse-accompagnatrice ne s'est pas contentée d'accompagner et de former l'équipe accompagnatrice provinciale, mais qu'elle s'est grandement engagée dans le processus en intervenant dans tous les groupes accompagnés à travers la province et ce, de façon régulière⁷. Ce fut une façon de s'imprégner de la dynamique réflexive-interactive⁸ du projet.

Au cours des trois dernières années du projet, pour favoriser le passage à l'action, il y a eu la production de projets d'action et la réalisation de suivis personnalisés de petits groupes qui se sont ajoutés à l'accompagnement de groupes de 12 à 24 personnes.

La formation, intégrée à l'accompagnement favorise des liens entre la théorie et la pratique, et inversement. Elle fournit des exemples, des explications et des comparaisons, et apporte des éléments d'analyse; elle incite à tenter des expériences et à élaborer du matériel; elle permet la compréhension d'une variété d'approches pédagogiques et théoriques. Par ailleurs, la formation s'effectue également en référence à diverses stratégies associées à l'animation en considérant des adaptations en cohérence avec la perspective d'accompagnement adoptée.

Cette formation associée à une démarche d'accompagnement vise à ce que les personnes accompagnatrices du milieu scolaire développent des habiletés d'adaptation et de transposition de ce qui est vécu dans les rencontres pour des situations et des contextes différents. Le développement de l'autonomie professionnelle dans l'accompagnement pour des répercussions à long terme dans la mise en œuvre d'un programme de formation dont les fondements sont grandement différents du précédent est une préoccupation majeure du projet.

⁷ L'intervention dans les groupes accompagnés, réalisée par la chercheuse-accompagnatrice et par les personnes de l'équipe accompagnatrice provinciale, a souvent pris la forme de la prise en charge de l'ensemble de la rencontre de deux jours, surtout dans les trois premières années du projet (2002-2005). Par la suite, dans les groupes expérimentés, l'engagement a pris la forme de présentations réflexives-interactives sur des sujets précis qui ont été développés selon des thèmes qui ont émergé de diverses rencontres et de discussions de l'équipe provinciale.

⁸ La dynamique réflexive-interactive du PARF vise à rendre les personnes participantes actives cognitivement, sur le plan métacognitif et sur le plan réflexif. Elle vise également à susciter des conflits sociocognitifs qui sont « un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.201). Ces accompagnements réflexifs-interactifs peuvent en outre susciter des prises de conscience qui résultent d'une démarche interne ou d'une intervention externe et qui supposent une reconnaissance (verbalisée ou non) de l'issue de la démarche pour soi, soit par une réflexion personnelle ou une interaction avec d'autres (Lafortune, 2007). Ces prises de conscience sont essentielles à une démarche d'apprentissage visant le développement d'habiletés de pensée complexes et d'habiletés métacognitives. Enfin, ces accompagnements réflexifs-interactifs peuvent mener les personnes accompagnées à être capables de porter plus d'un regard sur les démarches d'apprentissage : « ce que j'apprends », « comment je l'apprends », « ce qui m'a permis de l'apprendre », « la façon dont je pourrais utiliser cet apprentissage dans un autre contexte »... (Lafortune et Martin, 2004).

3.2. Accompagnement-recherche

Au début du PARF, il a été constaté que les personnes accompagnées ne saisissaient pas toujours la pertinence ni l'utilité d'intégrer un volet recherche à la démarche d'accompagnement. L'effet dynamisant exercé par la recherche dans le développement et l'évolution professionnelle des personnes engagées dans cette démarche a été au début, difficile à faire saisir. Par la suite, en portant un regard critique au rôle joué par la recherche, les personnes se sont rendues compte à quel point celle-ci a exercé une influence déterminante dans l'accompagnement d'un changement majeur en éducation. Les résultats de la collecte et l'analyse de données, recueillies auprès d'un large échantillon de personnes, participent activement à la formation des personnes accompagnatrices. Ces résultats de recherche contribuent à la construction d'une vision partagée du changement puisqu'ils sont en quelque sorte la mémoire du projet qui témoigne des échanges, de la réflexion et du cheminement de l'ensemble des personnes engagées dans la démarche. De plus, la recherche permet aux personnes accompagnatrices et accompagnées de confronter leurs perceptions, croyances ou encore de les conforter et d'assurer ainsi un cheminement vers une autonomie intellectuelle. Aussi, elle permet de documenter la démarche, d'élaborer, d'expérimenter et de produire des outils et du matériel d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. L'intégration d'une dimension recherche dans ce type de projet assure un suivi au plan de l'évolution du groupe accompagné, car des traces sont gardées afin de pouvoir réaliser des échanges, des réflexions, des analyses, des interprétations et des ajustements. En ce sens, cette « recherche » ne représente pas l'image que plusieurs personnes du milieu scolaire se font de la recherche universitaire : une passation de questionnaires dont les résultats sont compilés, analysés et interprétés par une équipe de chercheurs universitaires avec peu de retour auprès des personnes et groupes participants. Dans le cadre du PARF, la recherche exige une concertation afin que les partenaires collaborent autant aux ajustements des instruments de collecte de données qu'à l'interprétation des résultats.

En établissant un dialogue productif entre la théorie et la pratique, la recherche participe aussi au développement et à l'enrichissement d'une culture pédagogique associée au renouveau pédagogique ce qui favorise la compréhension du changement souhaité en incluant le principal instrument de sa mise en œuvre, le PFEQ. Le réinvestissement des données de la recherche auprès des différents groupes contribue également à l'importance de l'établissement d'un réseau. Les échanges et le partage des données de recherche et des instruments de collectes incitent les personnes à faire elles aussi des échanges avec des personnes d'autres groupes qui sont généralement engagées dans le même projet, mais aussi avec des personnes qui le connaissent peu et qui désirent le connaître et éventuellement, y prendre part.

Dans ce projet, la recherche contribue 1) à garantir rigueur et souplesse dans l'accompagnement, elle permet d'une certaine façon des ajustements à des réalités évolutives des différentes régions du Québec; 2) à s'adapter et à cheminer grâce à l'ouverture de la chercheuse et de ses partenaires; 3) à conserver les traces de la

démarche afin de témoigner des expériences réalisées dans les milieux accompagnés. La documentation de ces traces permet le développement de matériel d'accompagnement et une partie de ce matériel sert à l'élaboration de tâches, de situations ou de familles de situations d'accompagnement. Elle favorise aussi l'émergence et l'explication de conditions favorisant la mise en œuvre du changement et l'élaboration de moyens d'interventions déposés sur le site Internet du projet⁹. Le matériel développé pour soutenir l'accompagnement peut également se retrouver sous forme de documents de présentation, de fiches diverses, de schémas et de synthèses portant sur différentes problématiques ou processus abordés dans l'une ou l'autre région accompagnée.

En conclusion, intégrer accompagnement, formation et recherche permet :

- de favoriser le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement où les personnes accompagnées passent de l'appivoisement, à l'appropriation, à l'approfondissement et à l'autonomie professionnelle quant à la mise en œuvre du PFEQ et la recherche aide à reconnaître l'évolution des personnes et du groupe;
- de favoriser la rigueur dans la démarche, car la recherche exige une structuration des interventions et des outils de formation qui permettent de garder des traces et de recueillir des données de façon organisée et cohérente;
- de mettre en évidence la nécessité d'une continuité dans l'accompagnement qui se fait en raison des processus cognitifs en cause liés à la temporalité relative des personnes accompagnatrices et des personnes accompagnées;
- de souligner l'importance d'un suivi en raison de l'exigence d'un accompagnement réalisé sur une certaine période de temps et des actions à réaliser entre les rencontres et ainsi, assurer une cohérence de l'entreprise ;
- de favoriser une démarche d'analyse, d'évaluation et d'interprétation vers une conceptualisation, une théorisation et une modélisation;
- de s'assurer que les répercussions d'un projet ne reposent pas uniquement sur des intuitions.

Dans le cadre de la mise en œuvre d'un changement en éducation, on ne peut concevoir un projet de recherche sans lui allier une formation associant théorie et pratique surtout dans le cas où le milieu scolaire est grandement associé à la démarche de recherche. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit de la mise en œuvre d'un programme de formation dont les fondements confrontent les croyances et supposent un changement de pratiques. Une formation sur le mode de l'accompagnement intégrant de la formation et de la recherche apparaît hautement approprié et prometteur. L'annexe 1 présente un tableau-synthèse éclairant au sujet de la structure du PARF.

Énoncé

L'accompagnement ne peut prendre n'importe quelle forme lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un changement prescrit. Cet accompagnement est socioconstructiviste pour tenir compte des interactions à créer, des conflits sociocognitifs suscités par un changement et des conceptions et pratiques pédagogiques et professionnelles antérieures à changer. Un

⁹ <http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>

tel accompagnement suppose une pratique réflexive et une optique métacognitive comme fil conducteur de l'accompagnement. Cet accompagnement est réalisé, si possible en dyade ou en triade, auprès de groupes pour susciter des interactions vers des réflexions et remises en question. Il suppose un suivi pour assurer des actions et des réflexions dans et sur l'action pour une continuité et une cohérence. Enfin, l'accompagnement est associé à la formation/animation et à la recherche pour une intégration de la théorie et de la pratique, pour susciter un dynamisme et un engagement et pour garder des traces de la démarche pour une analyse et des ajustements.

Questions de réflexion

- **En quoi un changement prescrit exige-t-il un accompagnement particulier ?**
- **En quoi le suivi est-il une dimension importante dans l'accompagnement de la mise en œuvre d'un changement majeur en éducation ?**
- **En quoi la pratique réflexive et la métacognition sont-elles des dimensions importantes d'un accompagnement socioconstructiviste ?**

4. Les finalités du PARF : visée, orientations et actions

Voici le tableau-synthèse des finalités du PARF. Ces finalités s'explicitent en une visée qui est l'accompagnement de la mise en œuvre d'un changement prescrit, orienté; des orientations viennent guider des actions à mettre en place.

Visée L'accompagnement de la mise en œuvre d'un changement prescrit, orienté
Orientations et actions Le développement d'un leadership d'accompagnement <ul style="list-style-type: none">• Mettre en place un accompagnement professionnel• Développer des compétences professionnelles à l'accompagnement L'engagement dans une pratique réflexive <ul style="list-style-type: none">• S'engager dans le changement• Favoriser la formation de réseaux vers la formation de communautés réflexives de pratique et d'apprentissage La collaboration professionnelle <ul style="list-style-type: none">• Soutenir le travail en équipe de collègues Le développement du jugement professionnel <ul style="list-style-type: none">• Accompagner l'évaluation dans une perspective d'aide au développement de compétences L'enrichissement de la culture associée au changement <ul style="list-style-type: none">• Établir des liens étroits entre théorie et pratique Le passage à l'action dans une perspective réflexive-interactive <ul style="list-style-type: none">• Accompagner des projets d'action

Visée : L'accompagnement de la mise en œuvre d'un changement prescrit, orienté

Le modèle proposé s'inscrit dans la perspective de mettre en œuvre un changement orienté, prescrit ou qui comporte des éléments de prescriptions. Selon cette visée, l'accompagnement d'un processus de changement suppose un soutien apporté par des

personnes accompagnatrices qui offrent un modèle de pratique – qui peut différer d’une personne accompagnatrice à l’autre – mais qui respecte les fondements du changement. En ce sens, une personne accompagnatrice d’un changement orienté a une représentation du changement qu’elle accepte de partager et de discuter et même de modifier. Cette personne connaît les fondements, les visées et les orientations du changement qu’elle a intégrés ou qu’elle est en voie d’intégrer à son modèle de pratique. Le modèle de pratique guide l’ensemble des décisions qu’elle prend et des gestes professionnels qu’elle accomplit en situation d’accompagnement.

1^{re} orientation : Le développement d’un leadership d’accompagnement : Une première orientation consiste à développer un leadership particulier qui se concrétise par la mise en place d’un d’accompagnement professionnel qui suppose le développement de compétences pour l’accompagnement. Exercer un leadership d’accompagnement socioconstructiviste dans le contexte d’un changement vise un partage des responsabilités avec les personnes accompagnées et l’instauration d’une démarche rigoureuse et cohérente. Ces considérations représentent un défi important. Ce leadership s’exerce autrement que celui auquel on a été habitué et qui est souvent valorisé dans les organisations : un individu qui exerce un ascendant sur d’autres individus qui décident de le suivre. Ce type de leadership s’exerce à la « verticale » alors que le type de leadership recherché dans l’accompagnement mise plutôt sur la somme et la qualité des interactions entre les individus d’un groupe. Cette force individuelle et collective sert de vecteur au changement. Elle table sur la collaboration des individus au sein d’un groupe ou d’une organisation. Ces derniers mettent le résultat de leur réflexion et de leur discussion au service d’une vision partagée. Il suppose un travail collectif, une compréhension des conceptions, une autonomie, une solidarité et l’exercice d’une créativité nécessaire à l’exécution de projets élaborés collectivement (Amherdt, Dupuich-Rabasse, Emery et Giauque, 2000). Au lieu d’imposer une vision du changement, ce leadership cherche plutôt à développer une compréhension et une vision partagées du changement avec et pour les personnels visés par le changement de manière à mieux les soutenir dans ce processus, dans le renouvellement de leurs pratiques ou dans le développement de compétences professionnelles pour l’accompagnement d’un changement.

Leadership d’accompagnement

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

Les concepts de leadership et d’accompagnement sont jumelés pour montrer que le processus d’influence qui mène à un changement des pratiques professionnelles exige la mise en place d’une pratique réflexive (réflexion sur les pratiques, analyses de ces pratiques et développement de son modèle de pratique). Cette pratique réflexive se fait

de façon individuelle et collective (Lafortune, 2008a, c). Cet aspect collectif de la réflexion suppose des interactions qui peuvent mener à des remises en question, à des confrontations, à des conflits sociocognitifs. Cette dimension réflexive-interactive s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste considérant que les personnes accompagnées structurent leurs connaissances et compétences en interaction avec les autres à partir de leurs représentations du changement et de leurs conceptions de leurs rôles et tâches. Ce leadership d'accompagnement socioconstructiviste suppose un passage à l'action, l'établissement de liens entre la théorie et la pratique, le développement d'une pratique réflexive-interactive et d'une culture associée aux fondements du changement ainsi que la formation de réseaux. Le tout suppose que les personnes accompagnées réinvestissent les résultats des discussions ou les éléments de formation et ce, sur une période assez longue pour démontrer une intégration des changements et de nouvelles façons de faire et pour indiquer un réel passage à l'action.

2^e orientation : L'engagement dans une pratique réflexive-interactive : La deuxième orientation suppose un engagement dans le changement et la formation de communautés réflexives-interactive de pratique. L'engagement dans une pratique réflexive-interactive vise des changements dans les pratiques et des remises en question pour réfléchir, analyser et réguler ses pratiques en se demandant si elles visent, par exemple, le développement de compétences, celles qui sont prévues par le changement. La réflexion sur les pratiques peut se faire partiellement individuellement, mais elle suppose particulièrement un travail collectif et collaboratif ce qui explique le volet interactif de la pratique réflexive.

Dans cette deuxième orientation qui suppose un engagement dans une démarche de pratique réflexive-interactive, autant les personnes accompagnatrices que celles qui sont accompagnées s'engagent à réfléchir à leur pratique mais aussi à celles qui ont cours dans leur milieu pour les soumettre à la discussion au regard de pratiques associées au changement. Dans un tel processus de changement, il devient nécessaire que les partenaires soient engagés pour que l'interaction soit productive. Dans un premier temps, il peut y avoir des échanges d'idées, mais ce qui est visé, c'est l'acceptation de soumettre à la discussion ses actions professionnelles dans le but d'aller vers un changement de pratique. Le tout réside dans l'analyse des actions réalisées ou à réaliser dans l'optique d'avoir à peut-être les remettre en question, de confronter les croyances (conceptions et convictions) en vue de faire des changements plus ou moins majeurs selon les pratiques antérieures et ce, dans le respect des autres.

Ainsi, les personnes réfléchissent et examinent leur pratique qu'elles confrontent à celles des autres mais aussi à celles qui sont associées à la mise en œuvre du changement. Cette réflexion vient nécessairement remettre en question certaines pratiques et peut même modifier les façons de faire des personnes accompagnées et même celles des personnes accompagnatrices ou les amener à ajuster leur modèle de pratique. Les régulations se font souvent graduellement par touches successives puisque le modèle évolue au fil de la réflexion qui se construit avec d'autres, mais aussi à l'aide des adaptations que les personnes font entre la démarche d'accompagnement et les actions

qu'elles posent dans leur milieu entre les rencontres. Elles peuvent ainsi expérimenter, analyser et ajuster certains aspects associés à l'accompagnement de la mise en œuvre du changement. Elles sont en mesure d'observer et de discuter des problématiques et de questions posées en relation avec les fondements du changement et peuvent ainsi se l'approprier davantage pour mieux accompagner les personnels visés. Le développement d'une pratique réflexive-interactive favorise les prises de conscience qui font évoluer les modèles de pratique qui sont transformés, voire améliorés. L'engagement dans une telle démarche devient un moyen privilégié pour favoriser un changement de pratiques.

3^e orientation : La collaboration professionnelle : Dans cette troisième orientation, l'accompagnement de la mise en place d'une collaboration professionnelle passe par le soutien du travail en équipes de collègues. Cette collaboration professionnelle est intimement liée à la création de réseaux. La collaboration professionnelle met en place des interactions qui supposent une coordination d'efforts collectifs, des discussions qui mènent à des prises de décisions collectives et à des interventions concertées. Ces interventions sont analysées et régulées collectivement. Cela mène à une responsabilité partagée de l'accompagnement de collègues jusqu'au développement de compétences des personnes accompagnées. Cette collaboration professionnelle se manifeste dans un travail en équipe de collègues qui suppose des actions collectives comme discuter de décisions à prendre, échanger pour résoudre un problème professionnel, établir des problématiques pour rechercher des solutions...

4^e orientation : Le développement du jugement professionnel : Cette quatrième orientation montre la pertinence du développement du jugement professionnel autant pour prendre des décisions relatives à l'accompagnement que pour la mise en œuvre du changement. Ce jugement ne s'applique donc pas seulement à l'évaluation de l'efficacité du changement ou des moyens de le mettre en œuvre. Dans la perspective adoptée dans ce référentiel, une avenue à privilégier consiste à exercer et à développer le jugement professionnel dans diverses situations de prises de décisions dont l'évaluation. Cette avenue a été explorée en considérant que le jugement professionnel peut s'exercer seul devant une décision à prendre, mais il se développe en équipe en tirant profit du regard de l'autre. Le jugement professionnel a également été approché, dans le contexte du développement de compétences professionnelles et de celui où les divers personnels font face à des problématiques complexes, inhabituelles, voire même inédites. Ces problématiques ne peuvent donc pas être résolues à l'aide de procédures, de recettes ou de techniques préalablement éprouvées et pouvant être utilisées telles que proposées. Ce contexte oblige les professionnels et professionnelles à faire appel à leurs expertises (expériences et formation), à rechercher des solutions qui méritent d'être soumises à la discussion pour être validées, remises en question, améliorées..., ce qui aide à développer un sentiment de compétences relativement à ces solutions et ainsi, à pouvoir, lorsque cela est nécessaire, s'ajuster dans l'action en faisant référence aux commentaires de collègues. L'approfondissement du concept de « jugement professionnel » est considéré comme essentiel à réaliser dans le contexte du développement et de l'évaluation de compétences.

5^e orientation : L'enrichissement de la culture associée au domaine visé par le changement : Cette cinquième orientation vise un enrichissement culturel autant des personnes accompagnatrices qu'accompagnées. La mise en œuvre d'un changement prescrit et majeur suppose un enrichissement de la culture liée à un champ d'expertise. Cet enrichissement aide à comprendre les fondements du changement et le développement de l'autonomie nécessaire pour faire les adaptations à sa pratique. Dans un monde en changement, cet enrichissement est associé à la formation continue et aux adaptations continues à sa pratique. Pour être ou devenir une personne accompagnatrice dans ce contexte, le rehaussement de la culture liée à un champ d'expertise devient nécessaire; il aide les personnes accompagnées à établir des liens entre la théorie et la pratique.

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

L'enrichissement de la culture liée à un champ d'expertise et à un milieu aide à offrir un accompagnement qui comprend des éléments de formation nécessaires à la compréhension des fondements qui ont guidé le renouvellement et de pouvoir ainsi partager avec le milieu une lecture plus éclairée du changement en se donnant la possibilité de formuler des arguments crédibles à dire à ceux et à celles qui manifestent de la résistance. Il ne s'agit pas de « convertir » ou d'« endoctriner » les personnes accompagnées de la pertinence du changement, mais de les faire réfléchir aux objets et à la portée du changement ainsi qu'aux raisons ayant favorisé la révision de ses fondements pour faire cheminer la pensée des personnes accompagnées au-delà des moments de rencontres en les amenant à changer graduellement.

6^e orientation : Le passage à l'action dans une perspective réflexive-interactive : Cette sixième orientation suppose qu'un processus de changement passe inévitablement par des actions posées selon les orientations du changement. Le passage à l'action est une étape charnière, souvent difficile à réaliser, car l'arrivée d'un changement, surtout s'il est majeur, oblige les personnes à faire des ajustements à leur modèle d'intervention. Ces ajustements sont plus ou moins majeurs selon les individus, car certains iront même jusqu'à remettre en question en profondeur leurs pratiques professionnelles. Le passage à l'action est essentiel pour s'assurer de la mise en place de pratiques associées aux fondements du changement. Deux phases peuvent animer ce passage à l'action : 1) des

réécits ou témoignages de pratiques ou d'expériences qui vont dans le sens du changement et qui bénéficient de rétroactions réflexives-interactives pour connaître ce qui se fait dans les milieux, pour s'en inspirer et pour apprendre à rétroagir à d'autres expériences; 2) l'accompagnement en groupe ou personnalisé de projets d'action élaborés par les personnes accompagnées et expérimentés par elles. Ces phases servent à inciter les personnes à tenter des actions ou des expériences dans le sens du changement ou de son accompagnement et de soutenir le processus de changement. Un tel passage à l'action suppose : a) un projet pensé collectivement, b) un passage à l'action, c) un suivi, d) une analyse individuelle et collective, e) des ajustements, f) des traces à garder.

Énoncé

L'accompagnement d'un changement prescrit et orienté, surtout s'il est majeur, peut se donner des orientations comme les suivantes :

- Le développement d'un leadership d'accompagnement
- L'engagement dans une pratique réflexive
- La collaboration professionnelle
- Le développement du jugement professionnel
- L'enrichissement de la culture associée au changement
- Le passage à l'action dans une perspective réflexive-interactive

Questions de réflexion

- **En quoi l'exercice d'un leadership d'accompagnement est-il une façon innovante d'agir dans un contexte particulier de mise en œuvre d'un changement ?**
- **En quoi parler d'autonomie intellectuelle et professionnelle permet-il de faire partie du changement et non de le subir ?**
- **En quoi les orientations données à l'accompagnement du changement sont-elles pertinentes?**

2^e partie : Des résultats de l'accompagnement

Il est important de rappeler que le présent document s'intéresse à l'étude de l'accompagnement socioconstructiviste tel que proposé par le Projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF). La dimension « recherche », présentée précédemment, a contribué entre autres à la collecte de données. Dans cette deuxième partie, des données¹⁰, en lien avec l'accompagnement socioconstructiviste du PARF, sont examinées afin de tenter de répondre aux questions suivantes : 1) Qu'est-ce que l'accompagnement socioconstructiviste pour les personnels scolaires ayant participé à ce projet ? 2) Qu'en ont-ils retiré principalement ? 3) Quel a été leur cheminement au cours de leur participation au projet ? 4) Peut-on saisir le suivi de la formation dispensée sous forme d'un accompagnement socioconstructiviste ? 5) Quelles sont, selon des

¹⁰ Les données de ce document proviennent principalement des différentes fiches remplies, tout au long du projet, par les personnes accompagnées, des commentaires recueillis à la fin de chacune des rencontres et transcrits, de *focus group* réalisés par la chercheuse dans chacun des groupes participant au PARF en 2005 ainsi que des comptes rendus des rencontres de l'équipe accompagnatrice provinciale.

personnels scolaires, les conditions mises en place par le PARF qui ont particulièrement marqué leur cheminement ?

Les résultats sont présentés en cinq sections correspondant aux catégories d'analyse dégagées. La première section permet de saisir la signification d'un accompagnement socioconstructiviste alors que la deuxième section montre l'apport du PARF. La troisième section retrace le cheminement des personnes participantes pendant la démarche et la quatrième section dégage les contours du suivi mis en place par le PARF. Finalement, les données fournissent un aperçu de certaines des conditions mises en place par le PARF pour favoriser ce genre d'accompagnement ainsi que les répercussions de celui-ci auprès des personnels scolaires accompagnés.

1. Une conception de l'accompagnement socioconstructiviste : le discours des personnes accompagnées dans le cadre du PARF

Le Programme de formation s'appuie sur différents courants théoriques qui traitent de l'apprentissage et qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi ces courants, [on retrouve] le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme (MELS, 2007, Chap.1, p.17).

Le PARF vise particulièrement à ce que les personnes accompagnées s'approprient la conception d'un accompagnement socioconstructiviste afin qu'elles puissent à leur tour la mettre en oeuvre auprès des personnels scolaires et/ou des élèves qu'elles accompagnent. Les données recueillies depuis 2002 présentent le point de vue des personnes accompagnées relativement à ce type d'accompagnement. La formation à l'accompagnement socioconstructiviste, la réflexion, la relecture de la fonction (rôle) et certaines attitudes constituent les principaux indicateurs de leur conceptualisation d'un accompagnement socioconstructiviste.

1.1. La formation à l'accompagnement: un premier pas vers une conception d'un accompagnement socioconstructiviste

Selon les propos des personnes accompagnées, la conceptualisation d'un accompagnement socioconstructiviste passe au premier chef par la formation à ce type d'accompagnement, soit par l'expérience de la démarche elle-même. Dans le PARF, les personnes participantes ont expérimenté elles-mêmes une démarche d'accompagnement et dans cette perspective, être soi-même accompagné peut être une condition facilitant les apprentissages et ou la réalisation d'expériences. En ce sens, *je crois que j'accompagne plus efficacement les enseignants suite à votre accompagnement. Cela favorise la consolidation dans ma vision de l'accompagnement et permet d'amener les collègues à cheminer dans le sens de l'accompagnement*¹¹. Le fait d'expérimenter la démarche [ou] la structure d'accompagnement montre que ce travail exige une *planification structurée, mais flexible* qui propose des *constructions de concepts [...], [une] variété des interventions [et des] mises en commun des idées*. L'expérimentation

¹¹ Les propos en italique sont issus de données de recherches recueillies dans le cadre du PARF.

soutient leur compréhension de l'accompagnement. En ce sens, *je crois que j'accompagne plus efficacement les enseignants suite à votre accompagnement. La formation à l'accompagnement favorise la consolidation dans ma vision de l'accompagnement et permet d'amener mes collègues à cheminer dans le sens de l'accompagnement.* Ces personnes reconnaissent que l'intégration de la formation et de l'accompagnement demande un certain temps. Éventuellement, le fait de vivre la démarche aide à *passer de la formation à de l'accompagnement, c'est-à-dire à s'approprier la pratique d'accompagnement tout en intégrant de la formation au sens habituel du terme. Par exemple, je vais remanier mes formations. Je ne peux plus les donner de la même façon. Je dois les actualiser. Accompagner c'est être un guide ; un animateur. [...] quand on accompagne un enseignant, on n'est pas juste là pour lui donner du contenu ; on est là pour l'amener à ce qu'il développe des compétences.* Toutefois, dans certains milieux, il ne semble pas facile d'intégrer l'accompagnement aux formations offertes aux personnels scolaires. *Ce n'est pas facile d'accompagner, mais surtout d'instaurer cette mentalité dans le milieu scolaire. On en est encore à l'information et à la formation seulement. Le réinvestissement ou la transposition dans les formations ne sont pas beaucoup présentes. Et on retourne facilement aux vieux modèles qui nous ont formés et parfois déformés.*

Des personnes rapportent aussi que la formation en cours d'accompagnement à travers des activités comme démêler les notions « accompagnement » et « formation »¹², leur fait prendre conscience que la formation/animation fait non seulement partie intégrante de l'accompagnement socioconstructiviste mais contribue également à la construction de connaissances et au développement d'un leadership d'accompagnement favorisant le développement de compétences professionnelles. En réalisant cette activité, les personnes ont pu ressortir les caractéristiques de chacune de ces notions et prendre conscience de ce qui les différencie les unes des autres.

Ainsi, c'est à travers leur tout premier apprentissage de concepts, du vocabulaire et des pratiques caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste que les personnes accompagnées peuvent le conceptualiser. En ce sens, *quand je venais au début, c'était surtout pour chercher du jus sur comment accompagner. J'ai vraiment cheminé. Au début, [j'assistais aux rencontres dans le but de] faire mon travail de façon adéquate [...]. Je trouve ça merveilleux parce que [j'ai passé de la] formation à l'accompagnement. J'ai vraiment changé ma façon de fonctionner.*

Interprétation-discussion

À travers les propos, on peut remarquer que les personnes accompagnées perçoivent un cheminement de leur part, mais aussi de la part de celles qui les accompagnent au plan provincial. En même temps qu'une conception de l'accompagnement

¹² Il est possible de télécharger, sur le site Internet de projet (www.uqtr.ca/accompagnement-recherche) sous la rubrique « matériel d'accompagnement », la situation d'accompagnement s'intitulant *Animation, formation, accompagnement et recherche : clarification du sens de ces concepts selon le projet Accompagnement-Recherche-Formation pour favoriser la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.*

socioconstructiviste se construit dans l'action, les personnes accompagnatrices l'intègrent à leurs interventions alors que les personnes accompagnées se l'approprient. On peut dire que la mise en œuvre d'un changement exige une appropriation de ce changement autant par les personnes accompagnatrices qu'accompagnées. Cela explique le temps exigé par la mise en œuvre d'un changement. Les fondements de ce changement et les moyens de le mettre en application ont à être apprivoisés et approfondis par toutes les personnes concernées par ce dernier. De plus, la conceptualisation et la compréhension d'un accompagnement socioconstructiviste passe par une formation à ce type d'accompagnement associé à l'expérience de la démarche elle-même.

Énoncé

Autant les personnes accompagnatrices qu'accompagnées ont à s'approprier les fondements d'un changement ainsi que les moyens de le mettre en œuvre. Un accompagnement socioconstructiviste passe par une formation à cette forme d'accompagnement et par l'expérience de la démarche elle-même.

Questions de réflexion

- **Dans un contexte d'un changement en éducation, comment les personnes accompagnatrices peuvent-elles s'approprier ce changement pour accompagner sa mise en œuvre auprès des personnels scolaires ?**
- **Que signifie avoir une formation à l'accompagnement et expérimenter une telle démarche ?**
- **En quoi un l'accompagnement qui forme à l'accompagnement en vivant soi-même l'accompagnement à transposer contribue-t-il à développer des compétences professionnelles pour l'accompagnement ?**

1.2. La réflexion collective et la dynamique théorie-pratique

La formation/animation/accompagnement, privilégiée dans le cadre du PARF, conduit à adopter un modèle de formation qui signifie *chercher moins à informer ou à former* les personnels scolaires et privilégier plutôt un accompagnement socioconstructiviste favorisant les échanges et la construction collective. Des personnes participant au PARF montrent d'ailleurs que c'est par la réflexion collective, suscitée par des interactions ou des coconstructions dans l'action, qu'elles saisissent le sens d'un accompagnement socioconstructiviste. La conceptualisation de l'accompagnement socioconstructiviste passe par le développement de processus cognitifs et réflexifs où des liens entre la théorie et la pratique sont réalisés afin que les personnes accompagnées transposent leurs apprentissages dans leur milieu. En ce sens, le PARF offre l'occasion de reproduire des *rencontres, des suivis rapprochés* avec les personnels scolaires ou des *ateliers socioconstructivistes [...permettant aux personnes accompagnées] de [se] situer et de valider [leurs] opinions et [enfin, de faire les] liens entre la pratique et la théorie*. Ainsi, la mise en œuvre du PFEQ par la pratique de l'accompagnement est souhaitée dans la mesure où les personnes accompagnatrices sont prêtes à accompagner les personnels scolaires dans leur apprentissage des visées et des constituantes du PFEQ, *de l'approfondir en l'intégrant aux discussions et réflexions* des personnes

accompagnées, de *profiter de toutes les occasions pour souligner les liens entre [les] actions [posées] et le PFEQ.*

Interprétation-discussion

Certains aspects de l'accompagnement socioconstructiviste sont mis en relief dans les résultats du PARF. L'expérimentation de la réflexion ne semble pas habituelle, mais permet de saisir le sens d'un accompagnement socioconstructiviste en lien avec l'interaction, la coconstruction dans l'action, la pratique réflexive, etc. Le projet a également permis de faire certains liens entre la théorie et la pratique. Pourtant, généralement, il est souvent demandé de fournir des moyens pratiques, concrets pouvant être utilisés dans ses actions à court terme. Cependant, tout moyen exige des ajustements selon son style d'intervention, le type de groupe accompagné, selon le contenu... Un moyen n'est pas utile, pertinent ou adéquat en soi, il exige des modifications pour répondre aux exigences de la situation. Cela n'est pas toujours compris auprès des personnes accompagnées. Dans le PARF, il a été tenté de faire comprendre la nécessité de certains aspects théoriques pour en arriver à une pratique adaptée et certains propos laissent penser que des liens entre théorie et pratique ont été tissés.

Énoncé

L'accompagnement d'un changement en éducation exige des réflexions qui peuvent être mises en pratique dans l'interaction, la coconstruction et la pratique réflexive. Un changement suppose également des liens théorie et pratique pour former les personnes accompagnées dans la démarche d'accompagnement.

Questions de réflexion

- **Comment susciter la réflexion chez les personnes accompagnées ?**
- **Comment faire en sorte que la réflexion soit perçue comme une nécessité ?**
- **En quoi la théorie et la formation peuvent-elles contribuer à une démarche d'accompagnement ?**
- **En quoi un équilibre entre théorie et pratique favorise-t-il plus de cohérence dans l'accompagnement des personnels scolaires ?**

1.3. La redéfinition du rôle de la personne accompagnatrice

La perspective socioconstructiviste exige une redéfinition du rôle habituellement tenu par la personne qui maintenant joue le rôle d'une personne accompagnatrice. Il est important de rappeler que dans la mise en œuvre du PFEQ, la formation continue, dans ce cas-ci sous forme d'accompagnement, est habituellement sous la responsabilité de conseillers et conseillères pédagogiques et de directions d'établissement. Le rôle à jouer dans son milieu représente en général une importante caractéristique de tout métier ou de toute profession, y compris celui de personne accompagnatrice dans un cadre socioconstructiviste. En situation de formation continue, et plus particulièrement dans le cadre d'un accompagnement socioconstructiviste, le rôle des personnes participantes est confronté à l'émergence d'un rôle complémentaire. Le discours sur l'observation de ce phénomène, qui les touche directement, jette un éclairage intéressant sur leur compréhension. En effet, dans ce contexte, les personnes accompagnées se disent plus confiantes, plus solides et plus compétentes pour animer et accompagner les personnels

scolaires. Elles en attribuent la cause aux échanges avec les autres personnes et au modelage réalisé par la personne accompagnatrice, deux caractéristiques importantes de tout accompagnement. C'est en se questionnant sur ce rôle et en comprenant avec le temps *les actions [à] poser pour aider les [personnels scolaires] à mettre en œuvre le programme de formation*, que les personnes ont dorénavant une *meilleure compréhension de [leur] rôle*, c'est-à-dire celui d'être une personne qui accompagne et soutient ; un guide dans la construction du changement lié au PFEQ. À ce sujet, *l'accompagnement est un processus plus qu'un contenu. Le processus d'accompagnement plonge les personnes accompagnées à construire elles-mêmes les contenus. C'est un processus de construction, de validation. C'est cheminer avec des personnes dans la compréhension du PFEQ. C'est être un guide, un soutien à la construction des connaissances. Le processus peut être déroutant, ce qui peut engendrer de la confusion mais à l'intérieur des confusions, il y a toujours des constructions*. Au fond, leurs apprentissages théoriques à travers l'interaction modifient la façon dont elles travaillent au jour le jour ainsi que leur rôle. *Je conçois plus clairement les différentes facettes de mon rôle d'accompagnement. Je trouve que c'est rassurant, car cela me donne un cadre à partir duquel je peux me référer*. Elles intègrent graduellement des éléments associés à la conception d'un accompagnement socioconstructiviste.

Pour exercer le rôle de personne accompagnatrice, il est nécessaire d'être soi-même ouvert au changement de ses pratiques ; démontrer qu'on est soi-même engagé dans une pratique réflexive¹³. Le modelage effectué éventuellement par la personne accompagnatrice suppose qu'elle est aussi capable de se remettre en question, qu'elle peut s'autoévaluer et s'auto-observer. Cela veut dire qu'elle sait aussi comment mettre les personnes accompagnées dans une telle posture. D'ailleurs, peut-on demander à d'autres de changer, de se remettre en question sans démontrer soi-même une ouverture à le faire ? Tout comme une personne le souligne, il importe de mentionner que ce *changement de posture demande un investissement de temps [...]. [De plus, il s'agit d']être cohérent entre les enseignants que l'on accompagne et les autres personnes. Il faut changer réellement de posture, être convaincus et expliquer aux enseignants ce que l'on fait avec eux*. Pour certaines personnes, ce changement de posture peut être difficile à faire, car il s'agit de porter à la fois un regard sur les pratiques des personnes accompagnées et un regard sur les siennes en tant que personne accompagnatrice. Toutefois, le PARF a été l'occasion, pour certaines personnes de réfléchir à leur rôle. *La réflexion m'a permis de clarifier mon rôle comme personne accompagnatrice. Elle a contribué à me donner une perspective différente par rapport au rôle que je dois jouer en tant que personne accompagnatrice. Elle m'a amenée à réfléchir sur moi comme « professionnelle » pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise*.

¹³ Pour approfondir davantage la notion de pratique réflexive, voir le document *Accompagnement d' une pratique réflexive-interactive*.

Interprétation-discussion

Les personnes accompagnées dans le cadre du PARF prennent conscience d'un changement dans leur rôle. Elles pouvaient penser que leur rôle subirait des modifications dans le cadre du changement lié au nouveau pédagogique, mais de là à comprendre ce nouveau rôle, il y a un cheminement à réaliser. Le PARF, par les échanges qu'il a suscités et le modelage (fournir un exemple en action) réalisé par les personnes accompagnatrices, a aidé plusieurs à comprendre ce nouveau rôle. On assiste peut-être à l'émergence d'une posture de praticien-réflexif qui analyse sa pratique pour en venir à élaborer un modèle de sa pratique en évolution.

Énoncé

Un changement important et prescrit en éducation suppose un changement dans le rôle à jouer malgré des statuts qui demeurent souvent les mêmes dans leurs appellations. Reconnaître un changement dans le rôle est un départ, mais il s'agit d'intégrer ce nouveau rôle et de le mettre en action. Cela peut se faire par des échanges avec des pairs, des interactions et des confrontations, mais aussi par du modelage de la part des personnes accompagnatrices.

Questions de réflexion

- **Quelles sont les caractéristiques des changements de rôle exigés par le nouveau pédagogique ?**
- **En quoi reconnaît-on une personne qui chemine vers un changement quant à son rôle professionnel ?**
- **Comment dans l'accompagnement peut-on prendre en compte les bouleversements occasionnés par la nécessité d'un renouvellement des pratiques ?**
- **Comment ces changements de rôles peuvent-ils être reconnus, intégrés et mis en action ?**

1.4. Des attitudes particulières associées à la conception d'un accompagnement socioconstructiviste

Certaines conditions mises en place par le PARF semblent contribuer à la conceptualisation d'un accompagnement socioconstructiviste, en particulier celles qui découlent de sa modalité formation/animation. Ainsi, le support, la disponibilité et le dynamisme d'une équipe d'accompagnement sont des facteurs qui sont soulignés tout comme la souplesse, la rigueur et l'expertise manifestes de l'équipe. Aussi, plusieurs personnes accompagnées ont souligné le respect des personnes accompagnatrices envers les personnes accompagnées. *Je puis vous dire que vous êtes des modèles comme accompagnatrices : respect de chacune des personnes, rétroaction pour clarifier et enrichir les propos, préoccupation de la participation de chaque personne, relance continue de la réflexion pour nous amener à nommer, trouver des solutions. D'autres, spécifiques à l'accompagnement comme les échanges et le modelage mentionnées ci-haut et intégrées dans la démarche du PARF dans une perspective socioconstructiviste sont aussi prises en considération. Ces attitudes permettent ainsi de créer un climat propice à l'accompagnement socioconstructiviste voire même un climat de sécurité [favorisant] chez la personne accompagnée la prise de risque et le désir d'apprendre.*

D'ailleurs, on était très à l'aise de dire ce qu'on avait à dire, ce qu'on pensait et communiquer nos opinions et perceptions.

Interprétation-discussion

Le discours des personnes participantes témoigne d'une conception de l'accompagnement socioconstructiviste en référence à ses principaux éléments : formation, interaction, coconstruction, réflexion, rôle en évolution, attitudes particulières... Leur conception se fonde principalement sur les processus caractéristiques d'une conception socioconstructiviste, sur les axes métacognitifs et réflexifs, et sur certaines des conditions (attitudes) qu'exigent une conception de la formation intégrée à l'accompagnement (Lafortune, 2008a, c ; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune et Lepage, 2007). Leur conception actuellement fait aussi référence à l'évolution de leur rôle sous l'influence de cette conception. On ne peut s'en étonner puisque le rôle correspond à l'identité et à l'autonomie professionnelles, lieux d'enjeux cruciaux s'il en est (valeurs, représentations, croyances, compétences, leadership, etc.). Leurs bases conceptuelles sont en construction: en 2004, on en serait encore à la conceptualisation de la démarche probablement liée aux deux premières phases du changement élaborées par le PARF (apprivoisement et appropriation). On peut penser par ailleurs qu'un glissement intéressant s'effectue à partir d'une conception habituelle de la formation continue vers une conception plus recherchée d'un accompagnement intégrant des principes, concepts et pratiques du socioconstructivisme et des processus cognitifs et réflexifs.

Énoncé

Le passage à une conception approfondie de l'accompagnement socioconstructiviste se fait par un apprivoisement et une appropriation pouvant être les deux premières phases. L'approfondissement suppose le passage à l'action, une analyse des actions et une habileté à expliciter, et même soutenir, cette analyse pour dégager ce qui permet de dire que l'accompagnement est socioconstructiviste.

Questions de réflexion

- **En quoi reconnaît-on une personne accompagnatrice qui s'est approprié les fondements d'un accompagnement socioconstructiviste ?**
- **Comment peut-on accompagner des personnes à approfondir les fondements d'un accompagnement socioconstructiviste ?**

2. L'apport du PARF : ce que les personnels scolaires ont appris

Le PARF, on l'a vu, se définit comme un moyen d'appropriation et de mise en œuvre des constituantes du PFEQ dans une perspective socioconstructiviste et dans une optique métacognitive et réflexive. C'est dans cette ligne de pensée que les personnels scolaires sont conviés à participer aux travaux du PARF. Ainsi, dans les pages suivantes, il s'agit de saisir l'apport du PARF à partir de leur discours sur le sujet. L'examen des données montre que les apprentissages directement liés à la démarche socioconstructiviste elle-même sont très appréciés. En particulier, les processus, les stratégies, les attitudes, la structure, la continuité, sont pris en considération. Aussi, l'intérêt du PARF envers la

pratique, « le concret », trouve d'intéressants échos chez les personnes participantes. On verra que l'apprentissage lié à la pratique de la collégialité est particulièrement retenu.

2.1. Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : un apport significatif

Au cours des années de mise en œuvre du PARF, un modèle d'accompagnement (Lafortune, 2008b) s'est construit pour soutenir les personnels scolaires dans leur appropriation avec le renouveau pédagogique et plus particulièrement avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)¹⁴. De façon générale, certaines personnes disent apprécier *la façon dont [les personnes accompagnatrices] ont procédé, c'est-à-dire l'approche et les démarches proposées durant la formation.*

De façon plus spécifique, il ressort des propos recueillis que certaines personnes accompagnées transposent ce modèle dans leur milieu. Ces transpositions peuvent, *par exemple, prendre la forme de rencontres, de suivis rapprochés avec les personnels scolaires ou d'ateliers socioconstructivistes [...permettant aux personnes accompagnées] de [se] situer et valider [leurs] opinions et [enfin, de faire les] liens entre la pratique et la théorie.* Comme cela est souligné, *il y a des personnes qui se servent de cette façon de faire dans [leur] équipe-école. Donc, cela a un impact à l'école et aussi dans ma façon d'accompagner les enseignants et mes élèves. J'utilise ce que j'ai appris et venu chercher ici.* D'autres personnes utilisent la structure de l'accompagnement pour préparer leurs prochaines interventions. En ce sens, des personnes mentionnent *que le processus vécu au cours de cette rencontre leur a été très utile pour développer la structure de leur prochaine intervention dans leur milieu* ou une coordonnatrice et des conseillers pédagogiques d'une commission scolaire disent s'inspirer de ce qu'ils expérimentent pendant les deux jours dans le but de faire des réinvestissements dans leur rencontre hebdomadaire. Toutefois, il est rappelé que l'appropriation d'un modèle d'accompagnement, tel que celui mis en œuvre dans le cadre du PARF, exige du temps. *C'est la première fois que ma directrice et moi nous nous lançons dans une rencontre semblable à celle de la démarche du PARF (questions, socioconstructivisme, travail de groupe, synthèse,...). Pour que je puisse me lancer dans une telle animation, cela m'a pris deux ans et demi. [Parfois], je reprenais des petites choses provenant [des rencontres du PARF], mais jamais aussi globalement. [Transposer] le modèle [du PARF]; cela m'a pris du temps.*

2.1.1. Les processus

Chez quelques personnes, il est rapporté que c'est l'optique métacognitive et réflexive qui retient l'attention, car *cela leur fournit l'occasion de vraiment vivre une démarche socioconstructiviste qui les amène à expérimenter [et à vivre] des moments déstabilisants, des moments sécurisants, des périodes de flottement et des moments constructifs. En plus, ce projet les plonge dans un processus de coconstruction qui leur*

¹⁴ Pour davantage d'informations sur ce modèle, voir Lafortune, L. avec la collaboration de F. Persechino, C. Lepage et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

est fort précieux. D'ailleurs, la coconstruction des apprentissages, processus typiquement socioconstructiviste, est une pièce marquante de l'apprentissage réalisé : ce qui m'a le plus frappée, [c'est] la socioconstruction. J'avais lu sur ce sujet mais je ne l'avais pas encore vécue. C'est rare qu'on est en situation d'apprentissage et qu'on vit le socioconstructivisme.

2.1.2. Les attitudes

Chez certaines personnes, le PARF renvoie à des attitudes associées à la formation/animation et à l'accompagnement au sens courant des termes : *c'est tout à fait enrichissant et la démarche de coconstruction dont vous avez parlé se vit dans une grande transparence et une grande ouverture. Cela a fait que le climat a été très agréable.* Par ailleurs, des attitudes propres aux façons de faire des personnes accompagnatrices favorisent la motivation des personnes participantes : *je trouve toujours que la qualité de la démarche et des interventions nous invitent à s'engager.* Ces attitudes constituent peut-être un modèle : *j'ai trouvé intéressant le processus d'accompagnement, la dynamique qui se vivait ici, je pense autant à l'engagement des individus, ça j'ai beaucoup aimé ce contact-là.*

2.1.3. La continuité

La conception, qui guide les travaux du PARF et du même coup la mise en œuvre du PFEQ, exige la continuité des activités. Ce facteur milite en faveur de l'apport positif de la démarche : *j'aime ça qu'on soit trois mois dans notre commission scolaire pour qu'on puisse continuer à échanger, à en parler, à voir ce qu'on va pouvoir investir dans le milieu.* Et ce, en dépit de l'expression d'un léger irritant : *on a dit tout à l'heure que c'était dérangeant de se présenter pour des rencontres de deux jours. Par contre, en tant qu'enseignant, je trouve qu'une formation de deux journées est certainement plus valable qu'une d'une seule journée. La première journée, on nous met en contexte. La deuxième on exploite la situation. Je vois que ce serait très difficile d'arriver à cette combinaison en une seule journée.* À cela, est ajouté qu'une journée de formation; *c'est une offre de service. Il n'y a pas de suivi, ça ne se poursuit pas dans le temps.*

Interprétation-discussion

Au début de la mise en œuvre du renouveau pédagogique, le socioconstructivisme, supposant que les élèves construisent leurs connaissances, a été considéré comme une approche qui signifiait « laisser les élèves construire leurs connaissances », comme une certaine forme de « laisser-aller ». Pourtant, même si les élèves construisent leurs connaissances à partir de leurs acquis antérieurs, ils peuvent être ébranlés dans leurs constructions. Considérer que les élèves construisent leurs connaissances suppose une plus grande planification, organisation et structuration des interventions afin de pouvoir réagir aux découvertes réalisées comme personne enseignante ou accompagnatrice. Le PARF a été mis en place en supposant que les rencontres ne pouvaient se limiter à des réflexions collectives, mais qu'elles devaient susciter des interactions et des conflits sociocognitifs afin qu'il y ait des remises en question et des apprentissages importants relatifs au changement à mettre en œuvre. Ce qui a été apprécié a donc été l'aspect organisationnel et structurel. Le fait de vivre ce que peut représenter une approche dont les fondements sont associées au socioconstructivisme. Il y a également certaines

attitudes de transparence et d'ouverture qui ont permis à certaines personnes de prendre des risques. De plus, il semble important que les personnes accompagnatrices provinciales aient développé des compétences professionnelles pour l'accompagnement et possèdent des connaissances avec une certaine « longueur d'avance » sur les personnes accompagnées. Cela peut sembler ambitieux, mais les résultats du PARF montrent que les personnes accompagnatrices ont plusieurs éléments de compétences à développer liés à la dimension organisationnelle, aux attitudes, mais aussi à l'expertise quant à l'accompagnement et la formation, quant au processus et au contenu¹⁵.

Énoncé

Réaliser un accompagnement socioconstructiviste nécessite une formation particulière qui ne s'improvise pas. Cette formation à l'accompagnement exige une compréhension théorique et pratique du socioconstructivisme. Elle exige aussi des personnes accompagnatrices des attitudes d'ouverture et de tolérance à l'ambiguïté qui permettent des prises de risques. Elle suppose également des compétences théoriques et pratiques liées au processus et au contenu.

Questions de réflexion

- **Quelles sont les exigences d'un accompagnement socioconstructiviste**
 - **Pour la personne accompagnatrice ?**
 - **Pour la personne accompagnée ?**
 - **Pour un groupe de personnes ?**

2.2. Le « concret » du PARF

On a mentionné que le discours des personnes participantes, au sujet de l'apport du PARF, fait à l'occasion référence à l'équilibre entre théorie et pratique. Plusieurs admettent d'ailleurs d'emblée : *J'ai senti que la rencontre a collé aux réalités de chacun. C'était très concret. C'est aussi ce qui est reconnu dans la phrase suivante : J'ai beaucoup [...] apprécié d'être plongé dans le concret d'expériences d'accompagnement.* Plus clairement, le PARF incite à l'action : *Partir de problématiques fait beaucoup de sens pour moi, car c'est la réalité des écoles. On a tellement de problèmes à résoudre! J'ai fait de nombreuses prises de conscience sur moi-même et sur le leadership que je dois assumer auprès de mon personnel. J'ai hâte de retourner dans mon milieu pour observer ou pour agir.* Mieux, l'accompagnement du PARF est on ne peut plus pragmatique : *Je vois la formation comme un ressourcement. Je me sens nourrie par tout ce qui s'est passé durant la formation. C'est une formation, mais on ne se sent pas en formation ; on se sent en action.* De manière plus spécifique, des personnes participantes adoptent la préoccupation qu'entretient le PARF envers le renouvellement des pratiques, car *plusieurs personnes ont mentionné que les journées de formation dans le cadre du PARF répondent à un réel besoin. Cela leur permet d'avoir le temps de réfléchir à leur pratique, d'échanger avec d'autres et de partir avec des pistes d'action réutilisables dans leur milieu.* D'ailleurs, certaines

¹⁵ Pour davantage d'informations sur ces compétences professionnelles pour l'accompagnement, voir Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles à l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

personnes passent directement à l'action : *un conseiller pédagogique a vraiment changé sa pratique d'accompagnement des enseignants à partir de son vécu dans le projet. Il a fait une expérimentation qui a eu de grandes portées au niveau de la pratique réflexive (journal de réflexion) chez les enseignants.*

Chez des personnes participantes, mettre l'accent sur le « concret » équivaut au fait de mettre le PFEQ et le renouveau en évidence : *le modèle socioconstructiviste vécu pendant les tâches ainsi que les thématiques traitées permettent d'actualiser le PFEQ.* Ce fait est particulièrement apprécié chez des personnels du secondaire, car *au secondaire, on commence la réforme, les gens sont à la fois rébarbatifs, d'autres ont hâte de s'impliquer. Je réalise que la démarche d'accompagnement est très importante dans la réforme.* Nous avons d'ailleurs mentionné précédemment le fait que la démarche du PARF permettait de parler des visées et des constituantes du PFEQ, *de l'approfondir en l'intégrant aux discussions et réflexions des personnes accompagnées, de profiter de toutes les occasions pour souligner les liens entre [les] actions [posées] et le PFEQ.* En somme, *je trouve que l'orientation donnée cette année, c'est-à-dire de coller le programme de formation [à la formation] va aider tout le monde parce que c'est accroché à quelque chose.* Il s'agit là d'un commentaire d'autant plus intéressant que des personnes ont beaucoup apprécié le fait de vivre la collégialité : *Je trouve cela intéressant d'avoir cheminé en tant que groupe. On n'était pas habitué à ce type d'accompagnement-là. Présentement, on est plus à l'aise. On peut voir que c'est positif et que nos élèves vont aussi vivre ce qu'on est amené à vivre ici.* Un lien peut être établi avec la démarche du PARF : *je trouve que le processus que vous avez mis en branle est particulièrement intéressant. Je me regarde aller dans le processus socioconstructiviste et je me rends compte que je suis de plus en plus à l'aise pour fonctionner là-dedans et à être dedans dans une équipe.* Le commentaire suivant laisse penser que la collégialité semble une exigence incontournable : *nous avons vécu ensemble un accompagnement qui nous a permis de partager nos réflexions, nos questionnements afin de repenser nos façons de travailler en collégialité et ainsi pouvoir contribuer au développement et au renouvellement de nos pratiques pédagogiques.*

Interprétation-discussion

L'apport du PARF se concrétise par la démarche socioconstructiviste mise de l'avant (processus, stratégies, attitudes, structure, continuité) ainsi que par le rapport théorie/pratique de manière générale et de manière spécifique au PFEQ et la pratique du travail en collégialité chez les personnels scolaires. Dans l'ensemble, l'apport du PARF apparaît significatif à un point tel qu'on peut pressentir que des personnes souhaitent mettre en place dans leur milieu une telle démarche plutôt qu'une structure visant des formations ponctuelles sur des thèmes différents.

Plusieurs personnes font ressortir des aspects positifs du PARF. Ce qui est noté ici ressort dans ce qui a été écrit dans différentes fiches et dit lors des rencontres. Cependant, on sait que certaines personnes perçoivent le projet différemment. Il est important d'en tenir compte afin de comprendre certains retraits du projet. Certains abandons sont dus à des changements de poste ou de statut, à des congés non prévus, à

des priorités données par les commissions scolaires, mais d'autres relèvent des choix des individus et du fait que le projet n'a pu répondre à leurs attentes.

Plusieurs personnes font référence à l'aspect concret et pratique du projet. Cet aspect positif ressort des données tout en sachant que d'autres personnes relèvent l'aspect plutôt conceptuel du projet. Après avoir tenté de comprendre ces différentes perceptions, il est possible de constater que le concret et le pratique *vs* le conceptuel et le théorique n'ont pas le même sens pour tout le monde. Différentes conceptions existent. De plus, des propos ou actions sont considérés comme étant concrets et pratiques s'ils sont compréhensibles, s'ils sont vécus par les personnes accompagnées, s'ils ont une représentation pour ces personnes, si elles sont à l'étape de pouvoir transposer ces idées dans leur pratique. Cela n'est pas une mince tâche, mais pas impossible.

Énoncé

Reconnaître les aspects positifs d'une démarche d'accompagnement à partir des propos des personnes accompagnées est important, mais reconnaître que certaines personnes ne sont pas nécessairement en accord avec tous éléments de la démarche est aussi important. Analyser les raisons des succès tout en considérant des difficultés est essentiel dans une démarche d'accompagnement et cela, en cours d'action.

Les aspects concrets et pratiques ainsi que théoriques et conceptuels n'ont pas la même signification pour toutes les personnes accompagnatrices et accompagnées. Il s'agit donc de faire émerger ces conceptions afin de comprendre les attentes, mais aussi les commentaires, les engagements ainsi que les retraits.

S'engager dans une démarche d'accompagnement signifie se donner des intentions comme : faire des liens avec le PFEQ, favoriser l'interaction et la coconstruction, tenter des actions ou des expériences d'accompagnement dans le milieu scolaire et s'engager dans une démarche réflexive-interactive.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on analyser tant les aspects positifs et que ceux à améliorer dans une démarche d'accompagnement ?**
- **En quoi les réactions de personnes accompagnées au regard de ce qui est concret ou abstrait peut-il être un indicateur du cheminement professionnel ?**
- **Que signifie fournir des moyens concrets et pratiques dans une démarche d'accompagnement ?**
- **Que signifie fournir des moyens théoriques et conceptuels dans une démarche d'accompagnement ?**
- **Que signifie fournir des moyens qui allient concret et pratique à théorique et conceptuel ?**

3. Le PARF : le cheminement des personnels scolaires

Tenant compte du fait que le PARF est une mesure de soutien pour la mise en œuvre du PFEQ, intégrant de la formation/animation, de l'accompagnement et de la recherche et compte tenu de ses fondements, de sa structure, de son organisation et de ses orientations, il apparaît intéressant de saisir le cheminement des personnes accompagnées dans le cadre de ce projet. Dans les paragraphes suivants, on verra que

leur cheminement vers un changement s'inscrit principalement au compte d'une profonde réflexion au sujet du rôle des personnes accompagnatrices. Aussi, leurs propos au sujet du changement de pratique envisagé ou effectif rendent compte de leur parcours. Comme on le constatera, ces changements ne se sont pas réalisés sans difficultés.

3.1. Le cheminement vers un renouvellement de pratiques

Le cheminement vers un renouvellement de pratiques est présenté de façon globale pour ensuite montrer que le changement est en émergence et soutenu par le PARF.

3.1.1. Une vision globale du cheminement

Le constat *a posteriori* des personnes accompagnatrices commentant de manière globale le cheminement des personnes accompagnées est assez éloquent : *Les nombreux regards qui ont été portés sur des thèmes étroitement liés aux problématiques des personnes ont permis à chacune d'entre elles de cheminer en tant qu'individu apprenant, en tant que praticien réflexif et en tant que communauté d'apprenants. D'un concept à l'autre, les personnes ont construit leurs propres connaissances.* Le commentaire suivant appuie ces propos : *j'ai appris, dans mon cheminement dans le PARF, à prendre en considération autant l'affectif que le cognitif dans la planification de mes interventions. J'ai développé mon habileté à questionner en vue de mieux connaître les personnes accompagnées. J'ai pris conscience du pouvoir de l'anticipation. Je suis davantage préoccupé à faire émerger les représentations des personnes. Cela m'amène à porter une attention particulière à la manière d'apprendre des personnes. Je me questionne et adopte une approche réflexive au regard de mes actions.* Sans qu'elles puissent décrire précisément la situation, les personnes accompagnatrices n'en observent pas moins une certaine évolution, car *les personnes sont de plus en plus à l'aise dans l'expérience socioconstructiviste. En ce sens, nous pouvons dire que les membres du groupe avaient changé durant l'été. Elles ont facilement laissé tomber les barrières de statut et de compétition pour partager ensemble. Les nouvelles personnes ont été acceptées par le groupe comme si elles y avaient toujours participé.* À l'appui, une personne participante s'exclame : *Quelle belle expérience ! J'ai aussi pris conscience de l'impact des questions et des mots que nous utilisons. J'ai particulièrement aimé les expériences. En fait, j'ai fait une très belle intégration. C'est la formation qui a suscité le plus de changement chez moi.* Dans le même ordre d'idées, *je vois le cheminement que j'ai réalisé.*

3.1.2. Un cheminement vers un changement

Qui dit cheminement dit parcours plus ou moins facile, temps plus ou moins long, présumant ainsi de *la prise de conscience que le temps est nécessaire pour actualiser les pratiques souhaitées dans l'accompagnement au quotidien.* La formation à l'accompagnement socioconstructiviste, dans les meilleures conditions, devraient permettre aux personnes participantes qui occupent déjà, rappelons-le, des fonctions spécifiques (conseillance pédagogique, direction d'école, enseignement), de développer des compétences professionnelles pour l'accompagnement, afin de devenir des

personnes accompagnatrices. Bref, avec le temps, ce cheminement devrait conduire à adopter une posture d'accompagnement. C'est effectivement ce qui est relevé dans le commentaire suivant : *avec le temps, ces personnes ont été capables de suffisamment d'ouverture pour profiter du groupe et de certains moments de coconstruction. La valeur de l'expérience a confirmé la posture d'accompagnement socioconstructiviste chez elles tout en leur faisant prendre conscience que cette posture n'est pas une habitude si facile à acquérir.* Autrement dit, l'accompagnement du PARF peut conduire des personnes à cheminer vers un changement, vers un renouvellement des pratiques ainsi qu'il est prescrit dans le PFEQ : *je peux dire que les rencontres ont changé mes pratiques. Elles m'ont permis de me positionner face au PFEQ et de questionner nos plans stratégiques d'implantation et d'appropriation du PFEQ.* D'ailleurs, l'enthousiasme aidant, l'accompagnement suscite un changement, car *le groupe fait un cheminement très rapide et les exigences deviennent de plus en plus pointues. On veut intégrer ce qu'on a vu tout en faisant de plus en plus de liens directs avec le PFEQ.*

3.1.3. Un cheminement vers un changement soutenu par le PARF

Dans certains cas, le cheminement laisse voir un changement explicite, c'est-à-dire que des personnes adoptent des comportements différents de ceux qu'ils manifestent dans leur fonction d'origine, car des *changements tangibles relatifs aux pratiques pédagogiques et d'accompagnement [ont été remarqués]. [Par exemple, des] personnes accompagnées ont beaucoup référé à leur pratique de direction d'établissement.* Dans d'autres cas, bien que la portée du cheminement soit moins évidente, il n'en reste par moins qu'il y a évolution, car *on se rend compte que les apprentissages qui se font pendant la rencontre ne sont pas toujours perceptibles dans l'immédiat. Il faut laisser du temps. Toutefois, lorsqu'on revoit ces personnes, on se rend compte que « quelque chose » s'est passée, car les personnes ne réagissent plus tout à fait de la même manière, ne posent plus les questions de la même manière, les interventions sont d'un autre type, etc.* Les personnes accompagnées ont dit être inspirées de façon concrète sur la pertinence d'élaborer dans leur travail de personnes accompagnatrices des activités qui montraient toute l'importance et l'utilité de l'alternance [entre la] théorie [et la] pratique. Il ressort que l'apprentissage réalisé dans le cadre d'une formation/animation et d'accompagnement tel que le propose le PARF, à travers le modelage, favorise un cheminement efficace. *Ces rencontres me font réaliser toute l'expérience que je prends sans avoir nécessairement tout vécu ce qui est raconté par les personnes participantes.* En somme, quand l'occasion leur en est fournie, les personnes participantes sont en mesure d'apprécier le chemin parcouru avec le PARF : *en participant à l'activité « bilan des apprentissages et défis », [elles] ont fait des prises de conscience au regard de leur progression en tant qu'apprenant et praticien [...] ainsi que des divers niveaux d'engagement des uns et des autres tout au long des rencontres et dans leur accompagnement entre les rencontres.*

On constate que le discours des personnes participantes au PARF au sujet de leur cheminement révèle que celui-ci conduit vers un certain renouvellement de leur propre pratique. Il est vrai que l'analyse des données de recherche ne rend pas tout à fait compte des retombées exactes, mais il est vrai aussi que ce phénomène prend du temps

et qu'un recul suffisant permettra éventuellement d'en mesurer l'ampleur de manière plus précise. Quoiqu'il en soit, l'analyse des données portant sur le rôle de la personne accompagnatrice jette un éclairage intéressant sur le cheminement des personnes participantes.

Interprétation-discussion

Le cheminement vers un renouvellement de pratiques est relevé autant par les personnes accompagnatrices qu'accompagnées. On perçoit bien qu'il importe d'avoir du temps pour changer les pratiques, particulièrement dans une perspective socioconstructiviste. Le modelage réalisé par l'équipe accompagnatrice semble un moyen privilégié pour favoriser ces changements. Il semble donc que « dire quoi faire » sans le faire soi-même ne soit pas vraiment efficace et le faire soi-même exige du temps. Il est donc nécessaire de montrer une cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait. De plus, comme le changement se fait sur une certaine période de temps, des formations ponctuelles ne pourraient pas vraiment répondre à la nécessité d'un changement en profondeur.

Énoncé

Un changement de pratique exige du temps ; ce qui signifie qu'un accompagnement exige d'être étalé dans le temps. De plus, cet accompagnement a avantage à démontrer une cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait pour favoriser un changement de pratiques en profondeur et durable.

Questions de réflexion

- **Comment le changement peut-il être une preuve d'évolution des pratiques professionnelles ?**
- **Quelles sont les principales résistances au changement ? Les principales ouvertures au changement ?**
- **Quels changements remarquez-vous dans votre pratique depuis le début de la mise en œuvre du nouveau pédagogique ?**
- **Quels changements remarquez-vous chez les personnes accompagnées depuis le début de la mise en œuvre du nouveau pédagogique ?**
- **Quels changements pouvez-vous entrevoir dans votre pratique future ? Dans la pratique des personnes accompagnées ?**

3.2. Le cheminement vers une posture de personne accompagnatrice

Rappelons que des personnels scolaires, notamment ceux qui exercent le rôle de direction d'établissement, de conseiller ou conseillère pédagogique et d'enseignant ou enseignante, participent volontairement aux travaux du PARF. Les tâches qu'elles y réalisent confrontent leurs façons d'être et de faire. Les données montrent d'abord la manière dont elles considèrent leur propre situation d'apprentissage. Puis, on voit que dans le contexte du PARF, leur rôle se redéfinit et se reconstruit graduellement non sans hésitation.

3.2.1. Le cheminement : la construction d'un rôle d'accompagnement socioconstructiviste

Des personnes en formation à l'accompagnement sont un peu inquiètes au regard de l'organisation de la formation continue dans une perspective socioconstructiviste. *Ce*

groupe est grandement préoccupé par le rôle qu'un conseiller pédagogique doit jouer dans un contexte d'accompagnement socioconstructiviste. En effet, plusieurs personnes se questionnent à savoir comment s'approcher de ce type d'accompagnement lorsque le nombre de personnes auxquelles elles s'adressent est considérable et que plusieurs conditions aidantes ne sont pas présentes. On peut penser aussi qu'elles anticipent avec une certaine anxiété le fait de ne plus bénéficier éventuellement du soutien du PARF. On peut penser que leur autonomisation à cet égard est encore fragile à leurs yeux et que la construction de l'autonomie d'accompagnement prend un certain temps. Leur situation apparaît légitime dans la mesure où les personnes semblent de plus en plus conscientes de la complexité du rôle qu'une personne accompagnatrice est appelée à jouer dans un accompagnement socioconstructiviste. Plusieurs personnes le reconnaissent d'ailleurs sans détours : j'avoue que je cerne plus les multiples dimensions de mon rôle d'accompagnateur. D'une autre façon, il y a plus de liens qui se créent aussi entre les différentes dimensions de mon rôle. À cela s'ajoute : je comprends mieux mon rôle, ce que ça demande et ce que je peux faire aussi par rapport à ça, autant en terme de stratégies, de ressources que d'idées, [j'ai une] meilleure compréhension de mon rôle puis, de l'impact que peut avoir ce rôle chez les personnes accompagnées.

Toutefois, peu à peu la situation commence à se stabiliser, la confiance émerge : je connais de plus en plus les éléments qui font partie de mon rôle de conseillère pédagogique. On constate ainsi que chez les personnes en formation à l'accompagnement, les outils et les moyens expérimentés leur apparaissent accessibles et pertinents : Finalement, notre rôle c'est un peu comme le médecin qui dans son cours doit apprendre des mots qui seront excessivement complexes et comme fonctionnement et comme appellation, mais qui sera capable de l'expliquer facilement à un enfant de cinq ans. Il faut être capable de le vulgariser, si on n'est pas capable de se faire comprendre on a un problème, personne ne va nous suivre. Il faut être capable d'aller chercher la subtilité du changement et des dispositions qu'il faut appliquer aux racines du changement qu'il faut opérer et de le dire en des mots que tout le monde va comprendre. Puis, l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste commence à porter fruit et à rassurer de plus en plus les personnes participantes qui commencent à envisager certaines actions. Les personnes se sentent en meilleure posture pour accompagner les personnels scolaires de leur milieu. Elles portent un regard différent à leur rôle de direction, de conseiller pédagogique, d'enseignants ou d'enseignantes.

Dans le même ordre d'idées, l'une d'elles décrit bien sa situation émergente. Ça me permet d'évoluer dans mon rôle de direction, d'apprendre puis d'évoluer. [...] Donc, ça sort de l'isolement, puis c'est constructif. [...] on avance, on évolue [...]. Certaines personnes se sentent d'ailleurs suffisamment en confiance et au fait des composantes qui viennent compléter leur rôle actuel dans le contexte de redéfinition et de changement vécu dans le cadre du PARF, pour considérer un réexamen de ce rôle ainsi que le montre de manière assez représentative le commentaire suivant. Une conseillère pédagogique repensera avec son coordonnateur le rôle qu'elle prendra comme conseillère pédagogique dans différents dossiers. On voit donc que le cheminement des personnes

participantes au PARF est éclairé par des données qui décrivent la mouvance de leur rôle en contexte de formation à l'accompagnement socioconstructiviste, situation susceptible d'être fragilisée si ce n'était du soutien qu'offre l'accompagnement. De plus, à travers leurs propos, il est possible de percevoir qu'elles prennent elles-mêmes conscience des changements qui s'effectuent au plan de leur pratique professionnelle. *Je peux dire que les rencontres ont changé mes pratiques. Elles m'ont permis de me positionner face au PFEQ et de questionner nos plans stratégiques d'implantation et d'appropriation du PFEQ.*

Enfin, certaines personnes remarquent en effet que *les animateurs semblent plus à l'aise [et] leurs actions traduisent plus le cadre théorique qu'avant, ils intègrent de plus en plus leur discours.* À l'appui, elles invoquent des facteurs tels que la *planification, la clarté des explications, [la pertinence du] contenu théorique.* De même, le fait d'énoncer et d'explicitier clairement les intentions et les buts et de mettre ainsi en évidence le fil conducteur de la démarche permet d'appréhender le sens de la démarche.

3.2.2. Le cheminement : une posture d'accompagnement à portée de main

Le cheminement soutenu par la formation/animation et l'accompagnement du PARF permet de comprendre mieux le rôle redéfini ou en tout cas d'en préciser les contours et d'en saisir certains acquis comme on peut en juger par ce commentaire repris par quelques personnes : *j'ai l'impression de savoir un peu plus sur quoi me questionner dans mon rôle de cadre par rapport à chacune de ces façons d'intervenir. Je sais plus sur quoi me questionner et mieux identifier des situations d'accompagnement propres à mon rôle.* D'autres personnes font un constat semblable dans des termes différents : *j'ai beaucoup apprécié ce que l'on a fait sur les rôles de la personne accompagnatrice [...]. Ça m'a permis aussi de préciser mon rôle comme personne accompagnatrice et ça m'a donné des moyens d'action, des approches, des actions concrètes.* On convient qu'il s'agit d'expressions plutôt globales de leur situation. Celles qui suivent sont plus explicites : *en fait, cela [la réflexion sur la supervision pédagogique] m'a beaucoup éclairé sur mes rôles et fonctions en tant que leader pédagogique. [Par exemple], en tant que conseiller pédagogique exercer mon leadership d'accompagnement de façon plus constructiviste, c'est-à-dire laisser plus de place à la planification et au respect du rythme.* Le rôle émergent prend donc une signification spécifique qui fait référence à des composantes d'un accompagnement socioconstructiviste. Dans le même ordre d'idées, un commentaire au sujet du type de planification qu'exige un accompagnement socioconstructiviste souligne : *j'ai été habitué à une formation à être presque un pompier professionnel pour éteindre les feux. Maintenant je crois que cette formation va m'amener à jouer un rôle de « préventionniste ».*

3.2.3. Un cheminement complexe, souple et flexible

Quoiqu'il en soit, les personnes participantes saisissent bien la complexité de leur rôle émergent qui consiste à tenir plusieurs rôles à la fois: *Je crois que l'identité professionnelle nous interpelle et le rôle que l'on a à jouer est très complexe et peut varier énormément. Je pense un peu à la pratique et parfois je suis une « conseillante », parfois, je suis en accompagnement, parfois je suis en médiation et parfois, je suis*

arbitre. La complexité apparaît aussi dans le fait que l'accompagnement touche différents lieux, car il s'agit de se préoccuper à la fois de la perspective pédagogique, institutionnelle, organisationnelle et de gestion pour mieux accompagner le personnel qui accompagnera les élèves. On peut déceler du coup la prise en compte d'une condition propre à l'exercice de l'accompagnement, soit la souplesse, la flexibilité : moi, je dois m'ajuster à chaque école comme conseillère pédagogique.

On peut penser aussi que les compétences professionnelles pour l'accompagnement se développent de plus en plus et que ce constat serait de nature à rassurer les personnes en formation, leur donner confiance en elles-mêmes. Dans les faits, toutefois, l'inquiétude demeure chez certaines d'entre elles, car *on parle ici d'une crise d'identité comme conseiller pédagogique. Nous cherchons à nous définir [...] En quelque sorte, si nous voulons nous définir comme conseiller pédagogique nous savons que ça implique beaucoup de choses. Où j'en suis exactement, où sont mes forces et mon potentiel d'accès. Certaines personnes sont carrément ébranlées : à la fin, quand j'ai vu les évaluations, j'étais toute démolie, parce qu'en fait j'en suis venue à me demander : c'est quoi mon mandat face à tout ça. D'autres réfléchissent encore à leur situation : mon statut de personne accompagnatrice n'est pas clair et je devrai le clarifier. À l'opposé, d'autres personnes reconnaissent que ces deux dernières journées m'apprennent beaucoup de choses sur moi-même, à ce que je suis comme personne accompagnatrice. En tous les cas, cela m'a permis de me repositionner. Ce qui n'est pas le moindre des apprentissages.*

Dans l'ensemble donc, on peut affirmer que le cheminement des personnes participantes peut représenter un parcours déstabilisant, risqué, conflictuel, s'accordant ainsi avec la perspective socioconstructiviste en ce qui concerne le changement lié au renouveau pédagogique, à la mise en œuvre du PFEQ et au renouvellement des pratiques qui en découle. À ce titre, le soutien du PARF est efficace dans la mesure où *je sais que cette réflexion [sur le leadership d'accompagnement] me permettra de mieux cibler ou orienter le type d'accompagnement à réaliser auprès des intervenants.*

Interprétation-discussion

Une réforme aussi importante que celle que vit le Québec depuis quelques années apporte une série de changements importants, en profondeur à envisager chez les gestionnaires, chez les conseillers et conseillères pédagogiques... Le travail à réaliser pour changer des rôles fortement ancrés a peut-être été sous-évalué. De plus, ce n'est pas parce qu'un changement est prescrit que les personnes qui ont à le mettre en œuvre changent automatiquement leurs pratiques. Les propos tenus dans le PARF montrent que les changements chez le personnel enseignant passent par des changements de rôle chez les personnes qui guident le personnel scolaire et ces changements exigent du temps dont la durée n'est pas à sous-estimer. La démarche entreprise dans le PARF pour trois années dans un premier temps et pour deux autres années ajoutées montre cette nécessité de temps pour changer ses propres pratiques avant de pouvoir les changer chez les autres. Des craintes ont été relevées par rapport aux rôles à changer, car ces rôles sont en développement et sont complexes.

Une autre constatation importante à soulever concerne l'appropriation du vocabulaire associé à ce renouveau. Même si on peut percevoir un malaise à utiliser certains termes du monde de l'éducation : constructivisme, socioconstructivisme, cognitivisme, métacognition... autant en éducation que dans la société en général, il importe de comprendre que la recherche en éducation prend de l'ampleur depuis une trentaine d'années et se différencie d'autres domaines pour adopter ces concepts, pour se les approprier, pour les définir en fonction de son domaine... Cette situation n'est pas facile à comprendre et à accepter quand la société en général est passée par l'école et « pense » connaître ce domaine – on fait alors référence aux parents, aux médias... Pourtant, intervenir et faire de la recherche en éducation exigent des formations poussées liées à une façon de penser, à l'apprentissage d'un vocabulaire et à une compréhension de l'apprentissage de plus en plus complexe. Cette situation a peut-être été sous-estimée même pour les personnes intervenant en éducation. Apprivoiser, s'approprier et approfondir un nouveau vocabulaire dans un domaine exige du temps, de la formation et un suivi autant pour le personnel enseignant que pour les autres personnels scolaires.

Énoncé

La posture spécifique d'accompagnement socioconstructiviste se construit tout au long d'un cheminement marqué par la complexité et la souplesse d'un rôle en redéfinition. Ce changement de posture est associé à un changement de vocabulaire qu'il est nécessaire d'approfondir. Le changement de posture et de rôle ainsi que l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire exige du temps autant pour les personnes accompagnatrices et accompagnées. Cet ensemble mène à développer des compétences professionnelles pour l'accompagnement. Comprendre son rôle et apprendre à se situer comme personne accompagnatrice favorise une prise de conscience au regard de compétences professionnelles à développer pour améliorer son intervention. Ces compétences permettent d'exercer un véritable leadership d'accompagnement et faire changer les pratiques de son milieu.

Questions de réflexion

- **Comment percevez-vous le changement de votre rôle depuis le début de la mise en œuvre du renouveau pédagogique ?**
- **Nommer des aspects de votre pratique professionnelle qui sont influencés par le vent de changement en éducation.**
- **En quoi le vocabulaire « nouveau » utilisé dans le renouveau pédagogique peut bousculer certaines personnes ?**
- **Comment percevez-vous l'acceptation, l'appropriation et l'approfondissement du vocabulaire associé au renouveau pédagogique ?**
- **Quels sont les gestes et les actions à mettre de l'avant pour soutenir les personnes dans l'acceptation, l'appropriation et l'approfondissement du vocabulaire associé au renouveau pédagogique ?**

4. Le suivi du PARF : ce qu'en disent les personnes accompagnées

L'une des principales caractéristiques de la formation continue que propose le PARF, est fondée, structurée, orientée et organisée de telle sorte que le suivi de l'apprentissage s'impose et se réalise effectivement. Dans les pages suivantes, on verra que le discours des personnes participantes permet de saisir une certaine définition du suivi, d'en décrire

différentes expressions et d'affirmer que ce suivi aide à une application intégrée à sa pratique quotidienne.

La formation continue proposée par le PARF est un moyen mis en place en partenariat depuis 2002 pour accompagner les personnels scolaires du Québec à mettre en œuvre le PFEQ. Les données examinées recouvrent la période 2002-2008 et il importe de mentionner que la participation au projet est volontaire. Idéalement, il était souhaité que les groupes soient composés des mêmes personnes d'une année à l'autre. Or, il peut en être autrement dans les faits. C'est pourquoi, lorsque la situation l'exige, les personnes accompagnatrices effectuent des mises à jour ou des suivis à l'intention des personnes qui se joignent à un groupe déjà constitué.

Dans ce cas-ci, le suivi se définit alors comme un outil d'intégration. Une personne accompagnatrice le décrit clairement : *La mise à jour a été grandement appréciée par la personne qui est venue. Cela lui a permis de faire une petite incursion dans l'accompagnement qui a été fait avec les autres personnes du groupe et d'intégrer le groupe avec plus de confiance et de motivation. Il peut même se produire que le suivi s'apparente à l'occasion à une formation ponctuelle en cours d'accompagnement, selon ce que rapportent des personnes accompagnatrices: elle se sent très engagée et heureuse de pouvoir profiter de ce projet surtout qu'elle débute en tant que conseillère pédagogique dans son milieu. Le suivi ainsi conçu et organisé semble d'ailleurs faire l'unanimité :cette relation dialogique de points de vue différents a pu se réaliser dans un contexte de continuité, de suivi. Il aurait été difficile de l'obtenir dans un contexte d'échanges ponctuels. Finalement, chez des personnes participantes, le suivi représente un outil indispensable : La mise à jour que nous avons faite hier a particulièrement été aidante, importante et nécessaire. Vous avez des pas de plus, des réflexions déjà faites. Si on ne vous avait pas rencontrées lundi nous aurions été très perdues. Cela nous a beaucoup facilité l'intégration au sein du groupe. Si on n'avait pas fait cette rencontre, on serait non seulement perdue, mais mêlées.*

Aussi, le suivi permet de réaliser un objectif complémentaire, car *[dans l'ensemble,] cette mise à jour a permis aux personnes accompagnées de réfléchir sur la conception de l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. Du coup, on peut penser que ce suivi laisse voir aussi la souplesse du PARF et implicitement celle de la perspective socioconstructiviste. Quoiqu'il en soit, il s'agit d'une intervention qui remplit une condition d'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2001) consistant à créer un climat affectif favorisant la coconstruction des connaissances : les nouvelles personnes ont exprimé le fait que cette journée [de mise à jour] a permis de sécuriser l'affectif en leur permettant d'échanger sur leurs préoccupations, de partager leur expérience et d'échanger leur expertise. En somme, cette forme de suivi permet de poser de solides bases cognitives et affectives d'un accompagnement fructueux. La mise à jour a été grandement appréciée et a permis aux quatre nouvelles personnes d'intégrer le groupe avec plus de confiance.*

On le voit, le suivi permet d'atténuer des disparités dans une certaine mesure et de rassurer les nouvelles personnes qui sautent dans un train déjà en marche. Une variante de l'accompagnement donc qui dans une perspective socioconstructiviste contribue à caractériser ce dernier : *C'est rassurant le fait d'avoir des suivis. C'est un grand plus.* Le suivi est d'autant plus intéressant qu'il revêt plusieurs formes ainsi qu'on le constate dans ce qui suit.

Au jour le jour, les personnes accompagnatrices ont développé différents types de suivi que l'on pourrait appeler « suivis personnalisés ». En général, ces suivis contribuent au maintien du dynamisme de la communication et de l'interaction entre les personnes accompagnées et accompagnatrices. Certains sont de l'ordre du court terme comme par exemple le suivi qui consiste à acheminer par courriel *des questions préparées sur les entretiens d'accompagnement [...]*. D'autres, à court terme aussi, font appel à des comportements et à des compétences associés à la consultance, comme par exemple une *rencontre avec une conseillère pédagogique pour la soutenir dans son accompagnement auprès de la direction et des enseignants et enseignantes de son école dans le but d'évaluer avec elle son mandat de conseillère pédagogique*. D'autres suivis encore, à moyen terme, prennent la forme d'un *soutien à un projet d'une équipe*, d'une sous-équipe d'un grand groupe.

On le voit, le suivi permet de répondre à toutes sortes d'attentes. Principalement et fondamentalement, le suivi répond cependant à deux objectifs. L'un s'inscrit au compte de la définition d'un accompagnement d'appoint, de mise à jour, d'intégration à un groupe, l'autre s'inscrit au compte d'un accompagnement de continuité, de cohérence, de mise en action entre les rencontres. D'une part, l'activité qui permet de pouvoir intégrer un groupe dont la démarche est déjà amorcée et d'autre part, l'opération qui permet un suivi pour le développement des compétences. À ce titre, le suivi est porteur de la cohérence du PARF. Une telle entreprise ne saurait faire l'économie de conditions de mises en œuvre susceptibles de favoriser l'apprentissage dans un contexte d'accompagnement socioconstructiviste.

Interprétation-discussion

Dans le PARF, la notion de suivi a été très importante ; c'est une caractéristique de l'accompagnement qui ne se retrouve pas dans toute démarche qui se dit « être de l'accompagnement ». Ce suivi a pris toutes sortes de formes d'échanges téléphoniques à des courriels ; d'informations ponctuelles à des rétroactions plus ou moins continues ; de demandes de conseils à un regard posé sur l'ensemble d'une démarche de formation ou d'accompagnement ... Selon les résultats, les suivis ont favorisé l'appropriation et l'approfondissement du contenu et du processus. Ces suivis sont une caractéristique qui distingue des moments de formation d'un accompagnement. Ils favorisent la mise en action. Il est vrai que les suivis exigent du temps, mais aussi de l'expertise autant pour donner de la rétroaction qu'une connaissance de stratégies d'intervention ou d'accompagnement. Ils ne peuvent se réduire à dire « cela est bien, est intéressant... ». Il s'agit plutôt de questionner ce qui est proposé, de donner des suggestions pour axer davantage sur la mise en œuvre du PFEQ ou sur le changement de pratiques... C'est un moment pour susciter la réflexion. Dans l'évolution du projet, la notion de suivi a pris

son sens avec l'expérience des personnes accompagnatrices provinciales, avec la confiance mutuelle qui a pu s'établir. Elle a également été utile pour favoriser le passage à l'action avec des suivis personnalisés.

Comme c'est le cas dans le milieu scolaire, le PARF a fait face à des changements de personnes participantes autant en cours d'année et de façon plus importante d'une année à l'autre. Plusieurs l'ont déploré, mais cela fait partie de la réalité scolaire et il était important que cela se reflète dans le PARF pour comprendre l'impact du changement de personnes participantes en cours de projet. Une des façons de pallier à ces changements a été d'organiser ce qui a été appelé des « mises à jour ». L'expression utilisée est remise en question aujourd'hui, car il ne s'agit pas d'une mise à jour dans le sens qu'en une journée on peut reprendre le contenu de 4, 6 ou 8 journées. C'est plutôt un moment de prise de contact avec le projet et les personnes qui l'animent afin de mieux intégrer le groupe. À certains moments, cette « prise de contact » a donné l'impression que tout était rattrapé. Cela pouvait sembler vrai « sur le coup », car les nouvelles personnes avaient l'impression de comprendre l'ensemble du projet, mais avec le temps, il a été constaté que la journée appelée « mise à jour » était importante, mais ne pouvait pas tout remplacer. Cependant, compte tenu du fait que le temps est compté, le « moment de prise de contact » ou d'« intégration dans le groupe » est essentiel et mérite d'être réfléchi pour être transposé à la situation des écoles qui reçoivent du nouveau personnel presque à chaque année, mais aussi à la situation du changement de personnel dans les commissions scolaires. Par exemple, dans une école, il pourrait y avoir une journée-école de présentations des projets qui ont été réalisés dans l'école et d'explication du travail réalisé en équipe-cycle ou en équipe-école.

Énoncé

Une démarche d'accompagnement ne peut être considérée comme telle si elle ne comprend pas deux caractéristiques essentielles. 1) Un moment d'intégration pour les nouvelles personnes (prise de contact, mise à jour...) lié autant au plan relationnel qu'au plan du contenu et des démarches déjà entreprises par le groupe. Il ne s'agit pas seulement de recevoir de l'information, mais de trouver des moyens que les nouvelles personnes comprennent les enjeux, les idées, les actions, le fil conducteur, les intentions... du groupe déjà en place. 2) Un suivi entre les rencontres de groupe pour discuter d'actions à entreprendre, pour des échanges de documents, pour un soutien lors de moments difficiles, pour recevoir des commentaires...

Questions de réflexion

- **Quelle forme peut prendre un moment d'intégration des nouvelles personnes dans une commission scolaire ? Dans une école ? Dans une équipe-cycle ? Et même dans une classe ?**
- **En quoi un suivi est-il une action favorable à mettre en place dans votre milieu professionnel ?**
- **Quelles formes peuvent prendre les suivis dans une démarche d'accompagnement réalisée dans une commission scolaire ? Dans une école ? Dans une équipe-cycle ? Dans une classe ?**

5. Conditions favorables à un accompagnement socioconstructiviste

Des données recueillies, auprès des personnes accompagnées dans le cadre du PARF, quatre conditions semblent essentielles à l'accompagnement d'un changement (Lafortune, 2008b) :

- Mettre en place un accompagnement socioconstructiviste.
- Cheminer vers une pratique réflexive.
- Viser le développement de compétences professionnelles pour accompagner un changement.
- Cheminer vers l'exercice d'un leadership d'accompagnement.

Dans le présent document c'est plutôt la première condition qui est abordée. Elle est associée aux conditions spécifiques suivantes (Lafortune, 2008b) :

- S'assurer de susciter l'interaction dans la démarche d'accompagnement
- Fournir un accompagnement qui modèle ce que les personnes accompagnées auront à réaliser dans leur propre accompagnement
- Fournir un accompagnement qui assure continuité et suivi
- Préparer des rencontres d'accompagnement qui comprennent des anticipations
- Intégrer l'animation et la formation à l'accompagnement
- Considérer l'accompagnement dans une formation continue
- Soutenir les déséquilibres (au plan cognitif) sécurisants (au plan affectif)
- Faire des liens entre la théorie et la pratique
- Garder des traces
- Considérer l'évaluation du processus de changement
- Inscire la collaboration professionnelle dans la démarche d'accompagnement

À ces conditions, on peut ajouter la nécessité de créer un climat qui est transversal à l'ensemble des conditions spécifiques énumérées ci-dessus.

Tout accompagnement relève de ce qu'il est convenu de nommer l'environnement, le contexte, la situation... Un accompagnement socioconstructiviste qu'on souhaite réussir ne saurait s'y soustraire. On l'a vu d'ailleurs précédemment, les personnes participantes ont fait état de la disponibilité, de l'enthousiasme, de l'engagement, de la souplesse, du respect, de l'ouverture manifeste de la démarche en général, attitudes qui correspondent habituellement à *l'importance du climat d'accompagnement*.

Dans le cas présent, les propos des personnes participantes décrivent peu le climat environnant. Par exemple, l'une d'elles dit : *j'apprécie le climat et l'animation varié* tandis que plusieurs autres reconnaissent qu'*il existe un climat agréable dans le groupe*. Le climat semble dépendre de certaines attitudes et de certains comportements : *c'est serein, c'est calme, il n'y a pas d'énerverment*, affirment quelques personnes. L'aspect qui rallie cependant de manière intéressante les personnes participantes renvoie à une façon d'être et de faire tout à fait individuelle : *ce qui a dominé c'est le climat d'humour et souplesse [...] l'humour est important pour moi*. Une personne accompagnatrice en a

fait l'expérience, bénéfique pour elle et concluante dans l'ensemble, semble-t-il, à plus d'un titre : *mais il me semble qu'on a mis un peu plus d'humour dans nos interventions, ce qui a fait que ça a fait descendre la pression puis je me sens moins fatigué aujourd'hui.*

Ce qui ressort cependant des données recueillies, c'est le rapport établi entre le climat et la situation d'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste. Ainsi, *le climat installé est stimulant à la réflexion*. Le climat est même identifié au fait que *l'on est en construction*. En fait, les personnes participantes laissent entendre que l'apprentissage dans ce contexte de construction suppose qu'*il y a vraiment un climat, les conditions sont toutes là pour qu'on puisse cheminer à travers les sujets que vous nous apportez puis vous nous alimentez*. À en juger par d'autres, la collégialité et le climat vont de pair : *j'aime le climat d'échange créé dans la formation. Je me sens à l'aise pour parler et échanger avec les animateurs et les personnes participantes*. Finalement, quelques personnes participantes résument la situation : *j'adore quand je peux dire que j'apprends puis je ris en même temps*.

Il ressort également, des propos des personnes accompagnatrices, que l'aménagement physique où se déroule la rencontre peut influencer le climat de l'accompagnement. Bien que cela peut sembler anodin dans le cadre d'un accompagnement, il ne faudrait pas sous-estimer que l'aménagement physique joue un rôle important dans le développement de compétences et dans les réflexions et discussions qui ont cours lors d'un accompagnement. Il *a de l'influence sur la mobilisation* des personnes. À ce sujet, lors d'une rencontre, le groupe a dû *changer de lieu afin de faciliter la participation des personnes. Ce changement est apparu comme un incontournable, [car certaines personnes] étaient incapables d'assister de façon soutenue aux échanges du groupes*

Au fond, le fait que le PARF se préoccupe du climat de la formation/animation et d'accompagnement met en évidence que tout accompagnement suppose l'établissement d'un climat favorable à la résolution satisfaisante d'une situation problématique d'une situation d'apprentissage.

Interprétation-discussion

Il est souvent dit que le climat est favorable à une démarche d'accompagnement. Cependant, lorsque l'on dit « il faut un bon climat », cela veut tout dire, mais aussi, cela ne veut rien dire. Il a souvent été dit qu'une des conditions favorables à l'accompagnement était le climat, mais il importe de clarifier ce que veut dire « climat favorable ». Un climat favorable à l'apprentissage ne se limite pas à insérer de l'humour, mais à y réussir tout en créant des déséquilibres cognitifs qui mettent les personnes accompagnées en situation de questionner leurs connaissances, leurs compétences, leurs pratiques...

Énoncé

Une démarche d'accompagnement se réalise dans un climat favorable à la discussion, au partage et à la remise en question. Cependant, un tel climat peut parfois ébranler les croyances et les pratiques et les remettre en question. Cela peut donc mener à des

confrontations qui peuvent s'intégrer dans un climat d'humour, de confiance mutuelle et de respect.

Questions de réflexion

- **En quoi apprendre est-il un acte déstabilisant ?**
- **En quoi « créer un climat favorable » et « motiver » peuvent-ils se ressembler ?**
- **Que veut dire créer un climat qui suscite la réflexion ?**
- **Que veut dire créer un climat qui mène au changement de pratiques ?**
- **Que veut dire créer un climat qui remet en question des croyances et des pratiques ?**
- **Comment soutenir une personne qui vit un déséquilibre cognitif ?**

6. Répercussions issues d'un accompagnement socioconstructiviste

Les répercussions qui émergent des propos des personnes sont de trois ordres. D'abord, le PARF a été une « école » pour les conseillers et conseillères pédagogiques ; une formation continue qui n'existait pas auparavant. Ensuite, le PARF semble avoir été un outil important pour l'appropriation et la mise en œuvre du renouveau pédagogique et du PFEQ. Enfin, certains milieux ont adopté la perspective de l'accompagnement, telle que définie dans ce document, plutôt qu'une perspective de formation.¹⁶

6.1. Le PARF : une « école pour les CP »

Pour plusieurs personnes, le PARF été vu comme une « école de CP » (de conseillers ou conseillères pédagogiques). Cela peut s'expliquer par le fait qu'au début du projet, plusieurs groupes étaient formés principalement de conseillers et conseillères pédagogiques et les personnes composant l'équipe accompagnatrice provinciale avaient également ce statut. Il importe aussi de mentionner qu'il semble que les conseillers pédagogiques aient peu de formations qui leur soient spécifiquement destinées. Mais étant donné qu'ils ont très souvent à préparer des interventions ou à développer du matériel pour d'autres, il semble qu'un ressourcement ou un perfectionnement spécifiquement pour eux soit souhaité et peut-être souhaitable. De plus, certaines personnes semblent avoir poursuivi la carrière en tant que conseiller pédagogique grâce à leur participation à ce projet. En ce sens, voici des propos éloquentes :

- *Cela faisait très longtemps que j'avais envie de cette formation. Il m'a semblé que c'en était une que je qualifierais de cours de conseillances pédagogiques. Ce n'est pas un cours théorique, mais qui s'inscrit tout à fait dans la réflexion sur la pratique et c'est cela qui va m'être particulièrement utile.*
- *C'était une école des conseillers pédagogiques*
- *C'est un cours de base pour devenir conseiller pédagogique. [De plus,] nous avons été guidés par quelqu'un qui a beaucoup plus de compétences que nous. Ça nous permet de réfléchir ensemble, de s'enrichir.*
- *Si je reste conseiller pédagogique c'est dû à ma participation au projet.*

¹⁶ On peut compléter ces répercussions avec celles qui émergent de l'ensemble de données et qui se retrouvent dans Lafortune (2008b, chapitre 10)

- *Je le vois comme une façon de faire réfléchir et je pense que ces temps de formation ont été un des facteurs qui font que je suis encore conseillère pédagogique. [...] Ces rencontres où je sentais que je pouvais mieux comprendre, construire des stratégies et ensuite les [transposer] ont grandement contribué à mon développement professionnel.*

6.2. Le PARF : une nécessité pour la mise en œuvre du nouveau pédagogique et du PFEQ

En plus de constituer une école pour les conseillers et conseillères pédagogiques, le PARF semble avoir contribué à la compréhension et à la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. En ce sens, des personnes ont déclaré [...] que les rencontres d'accompagnement sont celles qui ont le plus aidé à leur mandat d'implantation de la réforme dans leur milieu. À ce sujet, quelques personnes soulignent qu'elles réalisent que la démarche d'accompagnement est très importante [...] dans la mise en place de la réforme, y compris l'actualisation du PFEQ et l'expérimentation ce projet comme un agent précieux de changement de pratiques en passant par un ressourcement dynamique et une coconstruction qui amènent des gestes d'accompagnement tout à fait cohérents avec l'esprit du PFEQ.

6.3. Perspective d'accompagnement plutôt que formation

Une autre répercussion qui émerge des propos des personnes accompagnées, c'est qu'elles ont adopté une perspective d'accompagnement, avec tout ce que cela implique, plutôt que de poursuivre dans une perspective de formation. Par exemple, au cours du projet, il a été mentionné que certaines personnes accompagnées souhaitaient être capables de mettre en place une démarche d'accompagnement plutôt qu'une structure visant des formations ponctuelles sur différents thèmes. De plus, les personnes de l'équipe accompagnatrice provinciale observent que certains membres de leur groupe réalisent davantage leurs interventions d'accompagnement selon le modèle socioconstructiviste développé dans le PARF dans le sens qu'il y a une transposition de la démarche d'accompagnement socioconstructiviste du PARF dans les rencontres avec leurs équipes-écoles et leurs interventions favorisent davantage l'interaction et la coconstruction. En ce sens, l'ensemble des personnes présentes possède maintenant un regard d'accompagnement qui déborde vers leurs collègues et vers le milieu. Un désir manifeste s'exprime pour faire de l'accompagnement le centre des démarches de formation dans les milieux. Pour ce faire, les personnes ont déjà proposé des projets ou sont déjà en projet dans leur commission scolaire.

3e partie : Cadre conceptuel de l'accompagnement socioconstructiviste

La présente partie comprend quatre sections. La première section décrit la conception de l'accompagnement socioconstructiviste telle qu'adoptée par le PARF. La seconde section rend compte des faits saillants des travaux rassemblés par L'Hostie et Boucher (2004). La troisième section présente des pratiques particulières de l'accompagnement.

La quatrième section présente finalement l'opérationnalisation de cette conception dans le cadre du PARF.

1. Un programme de formation à l'accompagnement socioconstructiviste

L'accompagnement, défini dans une perspective socioconstructiviste, apparaît à la suite d'un projet réalisé par Lafortune et Deaudelin (2001) qui ont expérimenté un programme de formation à l'accompagnement pour la mise en œuvre d'une réforme en éducation. Cette organisation renvoie aux orientations du PFEQ (MEQ, 2001; 2004) et de la formation continue (MEQ, 1999) qui convient tous les personnels scolaires et intervenants et intervenantes du milieu de l'éducation (des universités et du milieu scolaire) à s'engager dans la mise en œuvre d'un renouveau dont le programme de formation est un aspect central pour les élèves et le personnel enseignant. Dans ce projet préalable, l'accompagnement était concrétisé par 12 journées d'intervention réparties sur une période de 18 mois. Le programme rassemblait plusieurs groupes de 12 à 20 personnes. Les personnes en formation devaient éventuellement accompagner d'autres personnes ou leurs propres élèves dans le cadre de la mise en œuvre du PFEQ (MEQ, 2001, 2004). Ce programme de formation à l'accompagnement s'inscrivait dans une perspective socioconstructiviste avec une optique métacognitive et réflexive. La définition du socioconstructivisme alors donnée était la suivante :

Le socioconstructivisme est issu d'une conception constructiviste où l'apprentissage est vu comme un processus social et interpersonnel (Vigotsky, 1978). Dans cette perspective, l'individu vit une expérience au sujet de laquelle il échange avec les autres. Ces interactions contribuent à ébranler les conceptions, à susciter des conflits sociocognitifs et à amener à justifier les interprétations (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 206).

Lafortune et Deaudelin (2001), à la suite de Joannaert et Vander Borgh (1999), montrent que le « socioconstructivisme interactif » comporte trois dimensions : constructiviste, social et interactif. Ainsi, une personne en apprentissage construit elle-même ses connaissances à travers ses expériences antérieures, vit de nécessaires conflits cognitifs liés à des conceptions plus ou moins justes, des moments de déséquilibres et de restructuration. Ces conflits peuvent survenir en contexte d'interaction sociale où le développement de la personne en apprentissage est guidé par une personne plus compétente qu'elle. Le travail en équipe, en coopération, crée une zone d'interaction, favorise la confrontation et l'explicitation des processus de construction et reconstruction, la coconstruction en somme. Finalement, ce sont non seulement ces interactions qui sont en cause mais aussi les échanges avec le milieu concerné, en situation réelle, ce qui permet de valider, d'ajuster au besoin un processus de changement. Dans cette lignée, voici la définition d'un accompagnement socioconstructiviste :

L'accompagnement socioconstructiviste renvoie donc au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances ; il s'agit de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 27).

Dans l'ensemble, cette définition intègre les définitions du socioconstructivisme et du socioconstructivisme interactif. On remarque cependant une composante originale qui consiste à « établir des liens [...] et à transférer [...] en situation réelle » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 27). Ces propos font ici référence à une formation qui intègre un accompagnement, un soutien par la voie d'un programme et non par celle d'une activité ponctuelle, de telle sorte que la pratique et la théorie sont constamment ajustées par la coconstruction des connaissances et des expériences.

1.1. Caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste

Une telle démarche repose sur des compétences, des conditions et des actions (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.28). Certaines compétences sont requises de tout accompagnement :

- maîtriser la communication interpersonnelle ;
- savoir animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage ;
- faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques.

Les conditions typiques d'un accompagnement socioconstructiviste font référence à des habiletés personnelles (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.28-31) :

- créer un climat affectif favorisant la coconstruction des connaissances;
- accepter de prendre du temps pour laisser émerger les constructions;
- accepter d'ajuster les éléments de formation prévus selon le processus de construction enclenché.

Il en est de même du fait de posséder au préalable, en partie du moins, une culture pédagogique. Bref, de solides assises théoriques et une certaine souplesse permettent à la personne accompagnatrice d'agir en conséquence (Lafortune et Deaudelin, 2001) :

- susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances ;
- susciter des conflits sociocognitifs et profiter de ceux qui émergent des discussions ;
- coconstruire dans l'action ;
- mettre en évidence les conceptions plus ou moins justes ;
- tirer profit de certaines prises de conscience de certaines constructions.

On peut donc dire que cet accompagnement socioconstructiviste a la particularité de prendre en compte différentes dimensions de l'individu : cognitive, métacognitive, affective et sociale.

1.2. Visées de la formation à un accompagnement socioconstructiviste

Le programme de formation à l'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune et Deaudelin (2001) comprend deux visées fondamentales : la métacognition et la pratique

réflexive. Selon Lafortune et Deaudelin (2001, p.37-38), d'un côté « la métacognition réfère au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster et vérifier son processus d'apprentissage » associé aux connaissances métacognitives (des personnes, des tâches et des stratégies), à la gestion de l'activité mentale (planification, contrôle, régulation) et à la prise de conscience des processus mentaux. D'un autre côté, la pratique réflexive parce qu'elle contribue au changement de pratique est aussi visée (Lafortune et Deaudelin, 2001). Elle consiste à porter un regard critique sur son propre fonctionnement ce qui suppose (Lafortune, 2008a, c):

- des prises de conscience de cohérences et d'incohérences entre pensées et actions, entre croyances et pratiques;
- une analyse de ses actions pédagogiques et professionnelles (individuelles et collectives);
- des prises de décisions et des ajustements;
- une modélisation active de sa pratique en constante évolution.

1.3. Autres considérations en rapport avec un accompagnement socioconstructiviste

Lafortune et Deaudelin (2001, p.26, citant les propos de Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 et Lafortune, Jacob et Hébert, 2000) soulignent que « construire un savoir c'est donc *changer* ». La personne accompagnatrice en formation et en action voit en effet son rôle évoluer de celui d'expert vers celui de guide. Aussi, la réflexion sur ses pratiques et les liens avec les théories de référence bouscule parfois ses croyances, ses valeurs, produit un changement en profondeur, qui exige l'acceptation d'un déséquilibre cognitif et la prise de certains risques pédagogique. Cela fait référence à un changement de rôle¹⁷. Le soutien réflexif que fournit l'accompagnement socioconstructiviste contribue sans doute à maintenir la cohérence de fond qui peut sembler ébranlée par moments. Le possible ajustement découlant de ce soutien en interaction constitue une voie qui rassure la personne accompagnatrice et favorise le changement de pratique chez elle, qu'elle pourra éventuellement poursuivre avec d'autres personnes accompagnées. Lafortune et Deaudelin (2001, p.36) insistent sur le fait que « c'est en amenant les personnes engagées dans la formation à devenir des " individus métacognitifs " et des " praticiens réflexifs " que vont se développer chez elles les compétences d'accompagnement souhaitées pour devenir des guides congruents ».

¹⁷ Rôle : comportement en rapport avec une fonction, un emploi qui requiert des connaissances et des compétences spécifiques et qui comprend telle et telle tâche. Le rôle renvoie à l'influence de la personne (Legendre, 2005). Ici, on peut penser que le *changement* de rôle signifie plutôt une sorte de valeur ajoutée, un complément à une fonction qui, elle, ne change pas. L'accompagnement (socioconstructiviste ou autre) est une action posée par une personne dans l'exercice de sa fonction socialement reconnue et du rôle qui y est associé (ou des rôles : animateur et/ou accompagnateur et/ou formateur et/ou conseiller et/ou enseignant et/ou consultant et/ou directeur et/ou *coach* et/ou tuteur, etc.). À noter que l'accompagnement n'est ni une fonction ni une profession socialement reconnues à ce jour (Glasman, 2001; Paul, 2004).

Une formation à l'accompagnement socioconstructiviste ainsi conçu permet à chaque personne accompagnatrice et accompagnée en raison de la coconstruction de dégager un modèle qui fait en partie consensus, et qui peut être utilisé tel quel ou modifié ultérieurement. C'est ce qui fait dire à Lafortune et Deaudelin (2001) que cette dynamique constitue une application du socioconstructivisme. Un accompagnement socioconstructiviste tel qu'expérimenté et axé sur le développement de l'individu métacognitif et du praticien réflexif dans un contexte de renouvellement des pratiques, se réalisent en trois phases : adoption des concepts, appropriation des moyens et intégration de l'habileté (Sandholz, Ringstaff et Dwyer, 1997 dans Lafortune et Deaudelin, 2001). Ce cheminement laisse penser que son inscription dans une assez longue séquence et dans le rythme d'apprentissage est à prendre en considération.

Cet aperçu du concept d'accompagnement socioconstructiviste éclaire le sens de la proposition du PARF. D'autres chercheurs et praticiens québécois réalisent des projets d'accompagnement qui sont relatés dans ce qui suit.

2. D'autres expériences d'accompagnement

La section qui suit relate diverses expériences d'accompagnement relatées dans L'Hostie et Boucher (2004).

2.1. L'accompagnement du changement : une médiation souple et diversifiée ?

Gélinas (2004) s'intéresse au rôle de facilitateur et aux compétences de la personne accompagnatrice dans le soutien du renouvellement de pratiques qu'il considère comme un changement. Selon lui, on peut observer quatre situations de renouvellement de pratiques: transfert de connaissances, résolution de problèmes, réforme, transformations évolutives et adaptatives. Dans certains cas, l'accompagnement, ponctuel, s'apparente à la formation et au conseil, à la transmission en somme, sans pour autant que le changement planifié se produise tel qu'attendu. Dans d'autres cas, ce sont les pratiques elles-mêmes qui sont porteuses du changement et l'accompagnement se définit comme un soutien régulier de la réflexion en vue de l'action, de la transformation, du changement émergent. C'est l'analyse qui permet à la personne accompagnatrice de décider de la stratégie de changement approprié, ce choix entraînant du coup le rôle qu'elle y tient.

D'une part, la stratégie d'implantation d'un renouvellement de pratiques vise « avant tout à faire partager par les acteurs une vision commune des renouvellements de pratiques à implanter » (Gélinas, 2004, p.39), c'est-à-dire une vision marquée par un accord entre les attentes et la réalité. L'accompagnement constitue une intervention où des activités de formation, de consultation, d'ateliers de pratiques, de conseils sur un sujet problématique ou non, sont susceptibles de contribuer au changement. La personne accompagnatrice y tient rôle de « transmetteur d'injonction » qui a la conviction du « bien-fondé opérationnel » du changement planifié (Gélinas, 2004, p.37). D'autre part, la stratégie de médiation est une « mise en relation entre différentes visions du

monde... », soit entre les pratiques qui sont prescrites par le système et celles qui sont en place depuis plus ou moins longtemps. Gélinas (2004, p.39) écrit que « dès lors, la médiation est résolument constructiviste. Elle s'intéresse aux constructions de sens... pour le médiateur et les acteurs ». L'accompagnement aide les enseignants et enseignantes à « exprimer clairement leurs constructions de sens qui sous-tendent le travail de décision d'action » (Gélinas, 2004, p.40) et la personne accompagnatrice y tient un rôle d'animateur d'un processus continu de délibération avec les praticiens...une médiation de sens et de pertinence entre les intentions du changement et les actions souhaitables et réalisables. Cette stratégie suggère la discussion, le questionnement, comme activités favorables à l'émergence du changement.

Ce même auteur suggère que « les situations de renouvellement de pratiques portant sur des problématiques aux enjeux multiples et diversifiés, sur des situations impliquant des changements culturels ou sur des objets multisens ont avantage à être traités » (Gélinas, 2004, p.40) à travers une stratégie de médiation, où l'émergence est capitale. Ainsi, on peut penser qu'au Québec, le renouvellement des pratiques lié à la réforme et au PFEQ (MEQ, 2001, 2004) renvoie principalement à une stratégie d'accompagnement de ce type. Par ailleurs, on ne peut exclure absolument la stratégie d'implantation (formation, conseil) en raison de la prescription du changement et de ses orientations radicalement différentes eu égard à la situation antérieure. Un accompagnement constructiviste placé sous le signe de la complexité, de la souplesse et de la diversité. Gélinas (2004) signale finalement des exigences à prendre en considération dans tout accompagnement : la prise en compte des enjeux des personnels scolaires, l'ouverture à la diversité des pratiques et de sens, le partage de visions, la clarification au sujet des attentes liées au renouvellement des pratiques et la clarification du rôle et du mandat. Au besoin, on peut penser à un accompagnement/formation dans la lignée des travaux de Lafortune et Deaudelin (2001). C'est le point de vue qu'ont adopté L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004) en prenant appui sur les travaux de Lafortune et Deaudelin (2001) et de Le Boterf (2005) dans le cadre d'un programme de formation d'enseignantes et d'enseignants débutants au collégial.

2.2. L'accompagnement : un cheminement vers un rôle complémentaire

Chez L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004, p.132-133),

accompagner une personne qui débute dans la profession, c'est d'abord être en relation avec elle et avec ses préoccupations à elle, c'est travailler en interaction avec elle et avec d'autres débutants dans une approche réflexive de la pratique professionnelle et c'est aussi bien sûr, apporter un soutien et un éclairage appropriés dans une situation donnée.

Les chercheuses sont par ailleurs d'avis que cette analyse en continu de la pratique ne saurait se réaliser en début d'accompagnement, les enseignants et enseignantes débutants étant très sollicités par des réalités plus pressantes qui laissent peu de place au questionnement et à la réflexivité. Éventuellement, le soutien de la personne accompagnatrice en dyade permet aux personnes débutantes de confronter les modèles implicites d'action avec les nouvelles compétences et d'effectuer l'ajustement que

requiert la situation. Dans le même ordre d'idées, « il va sans dire que la personne accompagnatrice est fortement invitée à devenir elle-même un praticien réflexif [...] » (L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004, p.137). De telle sorte que les personnes accompagnatrices passent du mode de *coaching* ou de tutorat au mode de coconstruction, sans pour autant que s'estompe, on peut le penser, le premier mode. Par ailleurs, c'est la reconnaissance des limites de l'accompagnement en dyade dans une perspective socioconstructiviste qui a suggéré l'organisation de groupes d'analyse collective des pratiques (L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004). Ainsi, les confrontations des modèles d'actions aussi bien ceux des personnes accompagnatrices que ceux des personnes accompagnées est mise en commun en coconstruction dans une visée de développement des compétences et de transformation.

Ce contexte rappelle donc celui du programme de formation expérimenté par Lafortune et Deaudelin (2001) où les personnes qui accompagnent des personnels scolaires dans l'implantation du PFEQ et qui à leur tour doivent apprendre à accompagner leurs élèves dans le développement de leurs compétences, sont elles-mêmes formées à l'accompagnement socioconstructiviste en simultané. On peut penser que l'accompagnement de leur cheminement intégrant une formation dans une perspective socioconstructiviste contribue à compléter le rôle tenu à l'origine et à modifier les pratiques correspondantes, le cas échéant. Sans doute que cette conjonction rétablit constamment la cohérence ébranlée par l'analyse. Et assure du coup la cohérence de l'entreprise.

2.3. L'accompagnement : des conditions et moyens de l'exercice en continu

Finalement, Boucher et Jenkins (2004, p.88) ont accompagné « un processus de transformation des pratiques au primaire » grâce à un dispositif de médiation s'inscrivant dans une perspective constructiviste. Les conditions et les moyens mis en place constituent un important aspect du dispositif de formation réalisé avec plusieurs groupes de personnes, dans la mesure où « il a suscité une dynamique véritable et continue de changement » (Boucher et Jenkins, 2004, p.105). Ainsi, on dénombre quatre conditions d'un tel accompagnement (Boucher et Jenkins, 2004, p.89-90) :

- Respecter « non seulement les changements qu'une personne veut apporter à ses pratiques, mais également le rythme auquel elle le fait » ;
- Confronter et questionner : « il s'avère donc nécessaire de fournir aux personnes concernées des occasions non seulement de partager leurs façons de faire, mais également de s'interroger sur les conceptions, les croyances et les valeurs inhérentes à leurs actions » ;
- Établir un climat de confiance mutuelle : « s'il n'existe pas de climat de confiance, le déclenchement d'un changement véritable sera compromis » ;
- Favoriser l'apprentissage en collégialité : «...c'est-à-dire réfléchir ensemble sur des situations concrètes, élaborer en équipe des modes d'intervention et réaliser en collaboration des projets auprès de leurs élèves ».

On dénombre également cinq moyens qui permettent d'assurer le soutien des personnes accompagnées (Boucher et Jenkins, 2004, p.90-92) :

- Des rencontres d'équipe (les personnes accompagnatrices) ;
- Des rencontres du personnel enseignant (les personnes accompagnées) ;
- La présence d'une stagiaire auprès de chaque les personne accompagnée ;
- L'accès à une ressource en informatique ;
- Des activités de formation particulières.

À noter que certains de ces moyens peuvent différer d'un milieu à l'autre. Lafortune et Deaudelin (2001) avaient tenu compte de cet aspect dans leur programme. Il est à noter aussi que selon Boucher et Jenkins (2004), l'accompagnement s'effectue en quatre phases : appréhension, expérimentation, appropriation et consolidation. La transformation en profondeur des pratiques demande du temps et les chercheurs remarquent qu'une seule année scolaire est toutefois insuffisante pour les réaliser, argumentant ainsi en faveur de l'organisation du programme de formation de Lafortune et Deaudelin (2001) ainsi qu'on l'a vu précédemment. La remarque de Boucher et Jenkins (2004) laisse penser que le caractère de « suivi » de l'accompagnement socioconstructiviste dans le cas d'un profond renouvellement de pratiques comme celui qui est escompté du PFEQ, est lié à la fois à la durée de réalisation, à la fois à ses fondements et aux activités qui les mettent en œuvre. La raison en est que le rythme du travail d'intégration est personnel d'une part, et il dépend de processus cognitifs complexes qui exigent à la fois du temps et de la formation en cours d'accompagnement, d'autre part.

Dans cette section, il a été question du sens de l'accompagnement socioconstructiviste tel qu'il se dégage des travaux de Lafortune et Deaudelin (2001), mais aussi de L'Hostie et Boucher (2004). On voit qu'il s'agit d'un type de formation activée par une relation interactive, que la situation de la personne accompagnatrice évolue, que des méthodes de travail comme la formation liée à des connaissances et des habiletés pertinentes et l'animation des groupes s'intègrent à l'accompagnement. Le type d'accompagnement décrit dans les deux sections précédentes entretient par ailleurs certains liens avec des pratiques courantes en éducation et avec des pratiques répandues dans les domaines sociaux, et qui retiennent l'attention, ne serait-ce que dans le but de délimiter le plus clairement possible le concept à l'étude.

3. Des pratiques particulières d'accompagnement

Cette section apporte un autre éclairage sur le concept d'accompagnement en lien avec d'autres concepts connexes.

3.1. L'accompagnement et la conseillances pédagogique : un travail auprès de pairs et avec des pairs

Rappelons d'abord qu'ici au Québec, la conseillances pédagogique s'exerce dans les milieux scolaires depuis 1972 principalement auprès du personnel enseignant par des

personnes qui ont déjà enseigné. Depuis plus de trente ans, le rôle de conseiller et de conseillère pédagogique a évolué au gré des changements de l'organisation des services éducatifs. Le renouveau actuel entraîne une révision de ce rôle ainsi que le montre Héon (2004, p.2) : « l'identité des conseillers pédagogiques au Québec délaissant celle du formateur ou de l'expert (1972) pour celle d'accompagnateur et de facilitateur (1987) du processus de changement et d'appropriation du changement par les enseignants ». De 1972 à 1987, spécifiquement dans les écoles élémentaires, le conseiller ou la conseillère pédagogique « supervise, sous l'autorité du directeur des services de l'enseignement, les programmes, méthodes... Il anime le personnel enseignant... » (MEQ, 1972, p.178, cité dans Héon, p.2). Il tient un rôle de leader, soit animer, susciter l'enthousiasme et l'adhésion tout en exerçant un contrôle (superviser). Depuis 1997, la décentralisation vers les écoles l'exigeant, son rôle a évolué « en une relation d'aide pédagogique s'exerçant d'abord auprès des enseignantes et des enseignants » (Héon, 2004, p.2). Il est à remarquer que Héon reprend à son compte l'usage des termes d'accompagnateur et de facilitateur qui n'apparaissent nullement dans la définition officielle de 1987 : « fonctions de conseil auprès du personnel de cadres responsables des services d'enseignement et d'animation pédagogique, auprès des enseignants et des autres professionnels » (MEQ, 1987, p.15, cité dans Héon, 2004, p 2). Héon (2004) s'inscrit probablement dans la mouvance des pratiques qui ponctue habituellement tout changement. D'ailleurs, Yelle (2002) rapporte qu'à la commission scolaire des Bois-Francs, la conseillanc pédagogique consiste entre autres à : « faciliter l'implantation de la réforme ..., à supporter ... », à soutenir, à aider, donc. On peut penser que l'ajout du travail d'accompagnement à la fonction de conseillanc pédagogique reflète un besoin de continuité et d'adaptation effective de la formation continue dans la pratique enseignante. On peut penser aussi que l'évolution du rôle dans les faits est plus nuancée que ne l'exige le décret dans la mesure où tout changement prend un certain temps et qu'il en est de même des personnes accompagnées dans ce contexte.

En résumé, l'accompagnement exercé à travers la conseillanc pédagogique est marqué par la superposition/juxtaposition des actions qui au cours des années se greffent à celle de conseil. Éventuellement, l'interaction est associée à la formation et donne une signification différente à cette fonction. Dans cette ligne de pensée, depuis plus de vingt ans, des chercheurs et chercheuses en éducation, d'ici et d'ailleurs, réalisent des interventions sous forme de consultance, de recherche et d'accompagnement auprès d'organisations scolaires ou d'établissements d'éducation. Les paragraphes suivants en dégagent les faits pertinents.

3.2. L'accompagnement et la consultance : la souplesse et la rigueur à la fois ?

La consultance¹⁸ s'entend comme action de conseil réalisée sur la base d'une entente contractuelle qui lie un client institutionnel et dans ce cas-ci un chercheur, parfois à son compte ou pour celui de son institution d'attache, en association ou non avec un

¹⁸Consultance : le terme est d'usage récent principalement dans les secteurs de la gestion, de l'ingénierie et de la technologie. Il renvoie à la continuité et à l'étendue de la démarche. Plus large que consultation qui est limitée dans le temps et spécifique.

organisme subventionnaire, en partenariat ou non avec le client. Ce sont l'expertise et la rigueur du travail de la personne qui suscitent l'intérêt du demandeur. Récemment, on a ajouté, dans les pays francophones à tout le moins, l'accompagnement comme mode d'intervention dans le cadre de la recherche réalisée en consultance en éducation et en sociologie. L'accompagnement constitue une recherche en soi ou celle-ci est partie prenante de la consultation/accompagnement d'un changement. Cros (2004) rapporte en effet que la recherche sur l'innovation qui s'exerce depuis quarante ans en France laisse voir depuis les années 1990 une troisième phase qui prend la forme suivante : l'accompagnement, démarche réalisée avec les praticiens et praticiennes et non à leur sujet. Le chercheur ou la chercheure apprend des pratiques nouvelles et tient des rôles pour lui inédits associés à des pratiques qui ont cours dans le domaine social et le domaine des affaires : *coach*, animateur, *mentor* (Cros, 2004 ; Simon, 2004). Ceux-ci renvoient à l'accompagnement comme travail d'aide, de supervision, de soutien (Charlier, Dejean et Donnay, 2004).

Le chercheur ou la chercheure est en fait un observateur externe qui tout en étant engagé, inséré dans le terrain d'étude apparaît multicompétent, capable tout à la fois d'objectiver, de former, de conseiller, de guider, d'analyser, de critiquer, de juger, d'interagir, de faciliter, de recommander, de diffuser. Demailly (2004) qualifie ce rôle de « métier » pour le meilleur et pour le pire. Dans le cas du meilleur, Savoie-Zjac (2004) souligne que la recherche-action, fut-elle collaborative, participative ou coopérative, et bien que chacune d'elles « vise des buts et des finalités spécifiques » (Savoie-Zjac, 2004, p.222), est toujours orientée « vers le support et l'accompagnement de transformations des pratiques » (Savoie-Zjac, 2004, p.222) et qu'elle constitue ainsi une démarche de formation continue. Dans le cas de situations difficiles, on assiste à certaines incohérences relatées par Cros (2004), Demailly (2004) et Gather Thurler (2004). En éducation donc, à travers les façons d'être et de faire qui s'y rattachent, l'accompagnement, en plus de comporter de la formation, occupe le créneau de la recherche universitaire contribuant du coup à la « disposition du chercheur de poursuivre la vérité » (Cros, 2004, p.123). Ce qui n'est pas sans intérêt. Non plus que les mises en garde concernant une possible incohérence qu'il convient de prévoir ou de niveler au besoin par des mesures d'ajustements.

L'accompagnement en contexte de conseillances pédagogiques et de consultance s'apparente à une intervention, à un traitement plutôt qu'à une action en continu, à une formation en coconstruction. Il faut dire aussi que s'il est vrai que dans le cas de la consultance, la production du rapport constitue une exigence contractuelle, il est vrai aussi que cette activité met un terme à la démarche. Elle permet néanmoins de garder des traces. Dans le cas de la conseillances, à notre connaissance, l'accompagnement ne donne pas non plus nécessairement lieu au suivi de la transformation attendue, à son évaluation (Héon, 2004). Autrement dit, l'observation de la transformation des pratiques ne fait pas nécessairement partie du mandat ou du contrat. Peut-on parler de formation au sens où on l'entend habituellement ? Il semble qu'on a plutôt affaire à une action de conseil, ce qui n'enlève rien par ailleurs à son efficacité et sa valeur en soi. Notons

toutefois, que le suivi n'est pas nécessairement présent de même que la réflexion interactive et collective en profondeur en vue d'un changement observable et durable.

Ce type d'accompagnement laisse voir des ramifications avec des pratiques sociales exercées depuis une trentaine d'années ici et ailleurs dans la francophonie et qui s'exercent auprès (et non avec) d'individus.

3.3. L'accompagnement : une intervention auprès des adultes et des jeunes

Depuis une quinzaine d'années, on assiste à la prolifération de l'accompagnement des adultes dans la plupart des secteurs professionnels : travail social, travail soignant, le secteur judiciaire et secteur de la formation des adultes (Paul, 2004). Ce type d'accompagnement s'effectue exclusivement en dyade pendant une durée limitée et s'exerce à travers différentes pratiques professionnelles comme par exemple, le *counseling*, le *coaching*, le *mentoring*, d'un côté et de l'autre, le tutorat, le parrainage, le conseil et la consultance. Elles réfèrent toute à la reconnaissance d'une part, de la capacité de l'individu de se prendre en charge à travers la réflexivité, la prise de conscience, et d'autre part, à la reconnaissance du besoin de suppléance de l'individu devant la complexité de sa situation (Paul). Certaines pratiques mettent l'accent sur l'apprentissage, l'entraînement par l'exemplarité, le modelage (*coaching*, *mentoring*), d'autres mettent l'accent sur la l'aide (*counseling*, *parrainage*) par l'écoute, l'entretien et l'analyse, d'autres sur la résolution de problèmes par l'analyse (conseil consultation), d'autres sur l'encadrement de l'apprentissage (tutorat) par l'exemplarité et l'aide. Il est plutôt question de transmission de connaissances, d'habiletés, de soutien au développement personnel ou professionnel. Il est entendu que la personne accompagnatrice a avantage à avoir réalisé un travail sur elle-même, détenir les connaissances appropriées, manifester une manière d'être et de faire marquée par la congruence, le respect, l'empathie, un certain leadership, une capacité à évaluer son propre cheminement, une méthode (Paul, 2004). Autrement dit, il importe que la personne accompagnatrice ait développé une posture à l'accompagnement, une manière d'être et de faire, témoignant d'un engagement face de sa fonction et en référence à ses valeurs (Paul, 2004). Cette condition rappelle celle de culture pédagogique que présuppose l'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune et Martin, 2004). Quoiqu'il en soit, Paul (2004) admet la difficulté d'unifier toutes ces similitudes et différences au regard de l'accompagnement qu'elle décrit par ailleurs de manière intéressante comme une « nébuleuse », un réseau de pratiques permettant de créer « des espaces de réflexion au cœur de l'action ».

Dans un autre d'idées, l'accompagnement en dyade s'exerce aussi auprès des jeunes dans le milieu scolaire. Ainsi, depuis 1992 en France, un décret régit l'accompagnement scolaire défini comme « l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'École l'appui et les ressources dont les enfants ont besoins pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social... » (Glasman, 2001, p.1). Il s'agit en fait de l'aide aux devoirs et à l'acquisition des autres habiletés et savoirs

nécessaires à la réussite. Sous cette coupole se retrouvent divers dispositifs¹⁹ de soutien, de formation et d'aide organisés gratuitement par divers intervenants : travailleurs sociaux (assistantes sociales, animateurs, conseillers auprès des familles), militants associatifs, retraités oeuvrant dans un cadre caritatif, etc., parfois des enseignants et enseignantes (Glasman, 2001). On compte entre autres sur l'exemplarité des personnes accompagnatrices pour réaliser les objectifs d'apprentissages visés dans un contrat tacite ou non. L'accompagnement dit scolaire est donc une démarche d'appoint et de suppléance où la personne accompagnatrice joue principalement le rôle d'animation et de facilitation de l'apprentissage et du développement personnel et social. On est ici dans un espace de médiation sous un principe de la réparation. Par ailleurs, si les compétences des personnes accompagnatrices sont considérées comme allant de soi à l'origine, de plus en plus, une formation touchant l'acquisition de techniques pédagogiques et d'outils utiles est de plus en plus exigée (Glasman, 2001). Mentionnons qu'au Québec, ce type d'accompagnement s'apparente aux mesures de récupération dispensées par l'école.

Ainsi, l'accompagnement d'aide et de soutien décrit par Paul (2004) et Glasman (2001) met en évidence des compétences, des habiletés, des moyens qui sont susceptibles de contribuer à un accompagnement qui peut être qualifié de socioconstructiviste, selon l'application qui en est faite tout en considérant que les théories et objectifs sont différents. Ces pratiques semblent plutôt viser la performance et non le développement, ce qui les diffère d'une perspective socioconstructiviste. Ces pratiques renvoient par ailleurs, selon les cas considérés, à des techniques d'aide et d'animation pouvant dans certains cas être utiles pour tout accompagnement.

Conclusion

Ce document a permis, à l'aide de données fournies par les personnes accompagnées dans le cadre du PARF, de décrire l'accompagnement socioconstructiviste proposé par ce projet comme modèle de formation continue aux personnels scolaires du Québec dans le but de soutenir la mise en œuvre du PFEQ.

L'analyse a porté sur deux dimensions du projet directement liées aux personnes participantes, notamment leur conception d'un accompagnement socioconstructiviste et leur cheminement dans une formation continue proposée sous le mode d'un accompagnement réalisé dans cette perspective socioconstructiviste intégrant de la formation/animation et de la recherche. L'analyse a aussi considéré trois catégories d'analyse mettant en évidence des caractéristiques du PARF, soit l'apport, le suivi et des conditions d'exercice. Rappelons les faits marquants de l'analyse.

À première vue, le discours des personnes accompagnées montre que leur conception de l'accompagnement semble en cohérence avec celle du PARF tout en considérant qu'un approfondissement reste à faire. Elles ont saisi, dans une certaine mesure, les méthodes et processus en cause, de même que les attitudes favorables à l'exercice de

¹⁹ Il s'agit parfois de partenariats liés à la commandite de l'accompagnement.

l'accompagnement socioconstructiviste. Il semble hasardeux d'affirmer que le passage de la formation à l'accompagnement, la réflexion et les attitudes observées, les indicateurs les plus marquants de leur conceptualisation, rendent compte actuellement de la solidité de leurs bases conceptuelles. On peut penser par ailleurs que la pratique est susceptible d'y contribuer éventuellement.

Dans un autre ordre d'idées, il fallait saisir l'apport du PARF à travers le discours des personnes participantes. On a vu que celui-ci tourne principalement autour des acquis de nature socioconstructiviste et du caractère « concret » de l'entreprise. Il n'y a pas lieu de s'en étonner, compte tenu des exigences du PFEQ en rapport avec le renouvellement des pratiques. Surtout, la conception même d'un accompagnement socioconstructiviste axée sur la coconstruction en interaction, l'exige fondamentalement. À la limite, on peut se demander dans quelle mesure la collégialité serait-elle une caractéristique de la démarche du PARF ?

Ensuite, l'examen des données a fait ressortir le cheminement des personnes participantes dans le cadre du PARF. Celles-ci ont parcouru un chemin dynamique et laborieux vers une posture escomptée : le développement d'un leadership d'accompagnement socioconstructiviste permettant de développer et à mettre en œuvre des compétences professionnelles à l'accompagnement auprès des enseignants et enseignantes et des élèves. Leur propre pratique est en train de se renouveler ; changement soutenu par le PARF à l'enseigne du modelage, de l'ouverture au changement, de l'engagement et du suivi.

L'analyse de contenu des propos (oraux et écrits) des personnes participantes a aussi permis de saisir la mise en action du suivi inhérent au PARF. Celui-ci se définit sous deux angles : comme composante organisationnelle du PARF et comme composante pédagogique d'un accompagnement socioconstructiviste. Le suivi symbolise la cohérence du PARF. À ce titre, le suivi est indispensable pour l'accompagnement et permet de donner une dimension de recherche au projet. Finalement, l'analyse de contenu des données issues des personnes participantes laisse voir que le climat est une composante indispensable d'un accompagnement socioconstructiviste, mettant ainsi en évidence certains fondements humanistes de la démarche.

Quel portrait pouvons-nous donc tracer d'un accompagnement socioconstructiviste à la suite de cette analyse éclairée par le discours des personnes participantes? Considérons d'abord les personnes accompagnées elles-mêmes. Leur discours laisse penser que la coconstruction des apprentissages axée sur la réflexion et l'interaction est un processus exigeant où la temporalité influence grandement l'issue escomptée. Leur appréciation de la constance du rapport entre la théorie et la pratique montre la cohérence avec le PFEQ. Du côté du PARF, l'entreprise remplit ses promesses malgré et à cause de son évidente complexité, compte tenu du suivi et de certaines conditions mis en place.

Bibliographie

- Amherdt C.-H., F. Dupuich-Rabasse, Y. Emery, D. Giauque D. (dir.) (2000). *Compétences collectives dans les organisations. Émergence, gestion et développement*, Québec, Les Presses de l'Université Laval
- Boucher, L.-P. et S. Jenkins. (2004). « Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire », dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.83-106.
- Charlier, É, K. Dejean et J. Donnay (2004). « Nouvelles postures de travail du chercheur en éducation : analyse d'une intervention, dans G. Pelletier, *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p.125-143.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*, Paris, L'Hamarttan.
- Demailly (2004). « Le sociologue, la commande et la bonne distance ou : à quoi servent les métiers », dans G. Pelletier (coord.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*, Paris, L'Harmattant, p.45-68.
- Dionne, L. (2004) « L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur », dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.63-80.
- Gather Thurler, M. (2004). « Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire », dans G. Pelletier (coord.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p.69-99.
- Gélinas, A. (2004). « Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques : la perspective du changement en éducation », dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.31-45.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Héon, L. (2004). *Le conseiller pédagogique et le directeur d'établissement : nouvelle dynamique ?* Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, 15 avril.
- Jonnaert, P. et C. Vander Borgh (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lafortune, L. (2007). « Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement d'un changement de pratiques en éducation », dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.131-158.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles à l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. avec la collaboration de F. Persechino, C. Lepage et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- 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 (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.33-52.
- Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.47-62.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Le Boterf, G. (2005). *Construire les compétences individuelles et collectives*, 3^e édition, Paris, Éditions d'Organisation.
- L'Hostie, M. et L.- P. Boucher (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M., A. Robertson et J. Sauvageau. (2004). « L'accompagnement d'enseignants novices en enseignement au collégial », dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.127-150.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2004b). *Quebec Education Program. Secondary School Education. Cycle One*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Pelletier, G. (coord.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*, Paris, L'Harmattan.

- Savoie-Zjac, L. (2004). « Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants : contribution de la recherche à l'accompagnement du changement », dans G. Pelletier (coord.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p.211-235.
- Simon, L. (2004). « Accompagner le changement en éducation : analyse d'une pratique de recherche-formation », dans G. Pelletier (coord.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Yelle, J. (2002). *Le rôle des conseillers et des conseillères pédagogiques dans le cadre de la réforme du curriculum scolaire au Québec*, Essai de maîtrise, Université de Montréal.

Tableau-synthèse de la conception de l’animation, de la formation, de l’accompagnement et de la recherche telle que véhiculée par le PARF

Animation	Formation	Accompagnement	Recherche
<p>Une préoccupation d’animation vise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le dynamisme, • l’enthousiasme, • l’interaction, • l’écoute, • la capacité de synthèse pour relancer, • l’utilisation de techniques d’animation, • la gestion de la discussion (l’expertise relève plutôt des participants et participantes). 	<p>Une formation peut être ponctuelle ou étalée dans le temps; selon son degré d’étalement, elle permet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • développer des aspects théoriques et pratiques; • faire des liens entre théories et pratiques; • fournir des exemples, des explications et des comparaisons; • apporter des éléments d’analyse; • inciter à tenter des expériences; • inciter à l’élaboration de matériel; • expliquer et favoriser la compréhension d’une variété d’approches pédagogiques et théoriques. 	<p>L’accompagnement suppose :</p> <ul style="list-style-type: none"> • suivi, • soutien, • continuité, • approfondissement, • incitation à un leadership d’accompagnement, • respect des rythmes et des besoins dans une perspective de changement, • incitation à l’engagement, • meilleure connaissance de soi et des personnes accompagnées, • développement d’un lien affectif. <p>Selon les perspectives adoptées, l’accompagnement peut prendre différentes formes. Dans le cadre de ce projet, la perspective d’accompagnement socioconstructiviste suppose :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une démarche de coconstruction; • un souci de susciter des conflits sociocognitifs; • une préoccupation de former des praticiens réflexifs et des individus métacognitifs. 	<p>La recherche suppose :</p> <ul style="list-style-type: none"> • méthode de recherche : instruments de recherche (outils de formation), • validation, analyse, interprétation, • ajustement des actions, • sens des répercussions, leur explication (comment, pourquoi), • recueil de traces, collecte de données, • diffusion, réinvestissement, • dépassement des intuitions et des perceptions, • développement de modèles. <p>Elle exige :</p> <ul style="list-style-type: none"> • souci de rigueur, • créativité, • regard critique, • observation, réflexion, questionnement, • souci éthique.