

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

FAMILLE DE SITUATIONS 10
Leadership d'accompagnement
Pour en savoir plus et théorisation émergente

Louise Lafortune, auteure

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

Sylvie Turcotte¹

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

2008

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

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

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

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

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).

Table des matières

1. LEADERSHIP D'ACCOMPAGNEMENT : ÉLÉMENTS DE DÉFINITION	3
2. LEADERSHIP D'ACCOMPAGNEMENT ET PRATIQUE RÉFLEXIVE	4
3. LEADERSHIP D'ACCOMPAGNEMENT ET DÉMARCHE DE RÉFLEXION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE	5
3.1. <i>Mettre en place un accompagnement professionnel</i>	6
3.2. <i>Développer des compétences professionnelles à l'accompagnement d'un changement</i>	8
4. LEADERSHIP DES DIRECTIONS D'ÉCOLE.....	9
BIBLIOGRAPHIE	10

Famille de situation 10 : Leadership d'accompagnement

Pour en savoir plus et théorisation émergente

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

Dans la mise en œuvre d'un changement, la notion de leadership peut s'imposer d'emblée, mais peut aussi émerger en cours d'implantation de ce changement et se transformer. C'est ce qui est arrivé dans le projet Accompagnement-Recherche-Formation. Il y a eu le passage d'un leadership pédagogique à un leadership d'accompagnement dont le concept a été coconstruit à partir de discussions entre personnes accompagnatrices et accompagnées.

Pour approfondir ce concept, des éléments de définitions sont avancés. Par la suite, les liens qui l'unissent à la pratique réflexive sont présentés avant d'aborder la place qu'il occupe dans une démarche de réflexion individuelle et collective. Pour terminer, le leadership des directions d'école est analysé.

1. Leadership d'accompagnement : éléments de définition

Pour mettre en place un changement, surtout s'il est majeur et orienté, il s'agit d'exercer une influence au plan des changements de pratiques professionnelles de façon

approfondie et intégrée. Cela suppose d'exercer une influence sur le niveau d'engagement, qui va plus loin que la simple verbalisation de son adhésion. Il ne suffit pas de dire qu'on adhère au changement, mais il faut aussi se donner les moyens de passer à l'action pour traduire cette adhésion par des gestes, des actions ou de projets concrets. Le leadership suscite l'innovation et l'initiative jusqu'à favoriser l'exercice d'un leadership auprès de ses collègues. Cela suppose une certaine forme de collégialité, de pouvoirs et de responsabilités partagés avec les différents personnels accompagnés. Tout membre d'une organisation ou entreprise qui veut implanter un renouveau devrait connaître les aspects fondamentaux du changement à mettre en œuvre. Qu'est-ce que ce changement veut dire? Qu'est-ce qui est essentiel d'appliquer dans ce changement? S'il y avait un seul aspect à évaluer pour s'assurer que le changement soit mis en œuvre, que devrait-on prioriser?

Dans le modèle d'accompagnement professionnel proposé, pour tenir compte de la perspective socioconstructiviste adoptée et pour considérer la nécessité de s'engager soi-même dans une pratique réflexive pour faciliter cet engagement chez les autres, il est convenu de parler de « leadership d'accompagnement ». Le leadership d'accompagnement se veut un processus d'influence menant à un changement allant jusqu'aux pratiques professionnelles. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et par l'interaction avec les personnels accompagnés pour susciter des prises de conscience menant à des changements dans l'action. Ce processus s'inscrit dans une pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement (Lafortune, 2007, 2008).

Le développement du leadership d'accompagnement se situe dans le contexte où bien que l'on puisse espérer que le changement soit voulu par tous les personnels visés, la diversité chez les êtres humains fait en sorte – et cela est préférable – que le changement n'est pas toujours apprécié. Dans le contexte où le changement est prescrit et qu'il donne une orientation, au-delà de l'adhésion, il s'agit de susciter l'engagement. L'accompagnement d'un tel changement peut susciter une grande ouverture, un certain scepticisme, des questionnements ou un refus (voir Lafortune 2006). Il suppose des interactions, des réflexions collectives, des actions, des analyses collectives, des régulations... Les caractéristiques d'une personne qui exerce un leadership qui s'inscrit dans une démarche d'accompagnement de différents personnels comprennent une certaine culture, un agir éthique, la prise en compte de la dimension affective et l'engagement dans une pratique réflexive.

2. Leadership d'accompagnement et pratique réflexive

Les concepts de leadership et d'accompagnement sont jumelés, car 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). Il s'agit de réfléchir notamment *sur les rôles, les tâches et les compétences de la personne accompagnatrice*. Cette dernière réfléchit donc et s'interroge sur les gestes *[qu'elle] pose pour développer les compétences* qu'elle

souhaite voir se développer. La pratique réflexive amène ainsi la personne à effectuer un bilan de ses actions, car *on ne peut pas se permettre d'avoir des actions sans évaluation, sans bilan. Il faut prendre l'habitude de se dire « j'ai agi avec tel plan d'actions, je fais le bilan »*. Ce bilan est de deux ordres : *ce qui s'est passé, le processus, et quelles sont les répercussions. [...] S'il y a une place où on exerce un leadership c'est bien là, de se dire « je sais ce qui s'est passé, je connais les répercussions et j'envisage des corrections »*.

Cette pratique réflexive se fait de façon individuelle. Ainsi, la personne accompagnatrice réfléchit à son leadership d'accompagnement. Elle *[comprend] l'importance de se donner du temps pour réfléchir*. Grâce à la pratique réflexive, elle *peut voir pourquoi dans tel contexte [elle est] capable d'exercer [son leadership] alors que dans d'autres, [...] pas du tout ou très peu*.

La pratique réflexive se fait également de façon collective (Lafortune, 2005 ; Lafortune, 2008b). Cet aspect collectif de la réflexion suppose des interactions qui peuvent mener à des remises en question, à des confrontations, à des conflits sociocognitifs qui bousculent des conceptions. *C'est la rétroaction au sein d'un groupe qui permet de voir une autre perspective et de se faire demander « qu'est-ce que vous vouliez dire? »*. La rétroaction aide à porter un regard différent sur le leadership ce qui permet, à travers l'échange, de clarifier, de mieux comprendre la qualité de [son] leadership pédagogique, comment on peut influencer en jouant un rôle de leader. Le partage en équipe enrichit donc et élargit la réflexion. *On s'enrichit beaucoup en travaillant en équipe, car on peut bonifier [ses représentations du leadership], [...] on se donne [une] même vision*. Une personne avance : *mon coup de cœur va aux échanges qu'on fait. [...] On grandit*.

3. Leadership d'accompagnement et démarche de réflexion individuelle et collective

Les concepts de leadership et d'accompagnement sont ici associés pour montrer que le processus d'influence qui mène à un changement des pratiques professionnelles exige la mise en place d'une démarche de réflexion individuelle et collective. Cet aspect collectif de la réflexion suppose des interactions qui peuvent mener à des remises en question, à des confrontations, à des conflits sociocognitifs. Ces bouleversements requièrent du temps de réflexion. *On ne règlera pas [...] en deux heures ce qu'on ne peut régler en deux jours. [...] L'exercice est complexe, il demande du temps et de la réflexion*. S'ouvrir au changement, développer une culture pédagogique et faire des prises de conscience au regard de ses croyances et pratiques sont des processus qui ne s'improvisent pas : par exemple: *j'accepte les délais dans le sens où je me dis que la réflexion qu'il va y avoir dans les prochaines rencontres va [certainement] m'amener à un produit qui va être plus satisfaisant ou qui va être plus réfléchi*.

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. Ce leadership d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste suppose un passage à l'action, des liens entre la théorie et la pratique, le développement d'une pratique réflexive et d'une culture associée aux fondements du changement ainsi

que l'établissement de réseaux. Il s'agit également de s'assurer que les personnes accompagnées réinvestissent les résultats de 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. En ce sens, réflexion et action sont considérées en complémentarité.

Deux actions contribuent au développement d'un leadership d'accompagnement :

- mettre en place un accompagnement professionnel ;
- développer des compétences professionnelles pour l'accompagnement.

3.1. Mettre en place un accompagnement professionnel

Un accompagnement professionnel est un soutien apporté en cohérence avec ce qui est réalisé par les personnes accompagnatrices auprès des personnes accompagnées et ce que l'on voudrait que ces dernières fassent auprès des personnes qu'elles accompagnent. En d'autres mots, cela veut dire que l'on vise à modeler (se donner en modèle) ce qui serait à transposer dans l'accompagnement des milieux. Cet accompagnement est dit « professionnel », car il vise la professionnalisation des personnes qui ont à mettre en œuvre le changement auprès d'un personnel ciblé. En somme, cet accompagnement professionnel vise les personnes qui ont à mettre en œuvre un changement exigeant des changements de pratiques professionnelles ce qui suppose des remises en question, des craintes, des incertitudes, des ambiguïtés, des prises de risques. Les personnes peuvent s'interroger sur les gestes *[qu'elles] posent au regard du renouveau pédagogique dans leur classe. Par exemple, est-ce [qu'elles] traitent des conflits cognitifs?* Cet accompagnement suppose l'engagement dans une pratique réflexive autant des personnes accompagnatrices qu'accompagnées.

Ce type d'accompagnement se réalise en collaboration avec les milieux accompagnés. Chaque groupe décide de son propre cheminement qui se précise au regard des besoins exprimés pour l'accompagnement d'un changement, mais aussi en fonction des ressources et de l'expertise du milieu. La personne accompagnatrice cherche alors à *faire exprimer* les personnes accompagnées afin de mieux cerner leurs besoins individuels et collectifs y compris les aspects affectifs qui y sont liés. Elle peut le faire par des déséquilibres sécurisants tout en respectant le fil conducteur de la rencontre. Elle amène ainsi *[les] personnes à clarifier [leurs] besoins, à clarifier le sens de la démarche*. Elle décode les besoins non explicités au regard du contenu ou du processus. Avec le temps, elle *développe une analyse et [...] une facilité à avoir un portrait global des besoins*.

Tout en respectant les fondements du changement, les thématiques et les processus sont choisis en fonction des besoins et en concertation avec l'équipe ou la personne accompagnatrice et le groupe ou les personnes accompagnées. Voici quelques-uns de ces thématiques et processus : apprentissage coopératif, conscience phonologique, matériel scolaire, transmission d'informations, programmes disciplinaires et passage du primaire au secondaire, offres de service et suivi, accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, concepts présents dans le PFEQ, liens entre théorie-pratique, approches pédagogiques et renouveau pédagogique, gestion de crises et, enfin, pratique

réflexive. Les choix ainsi exprimés tiennent compte de ce qui se fait déjà dans le milieu, des expertises des personnes, de la visée et des orientations du changement.

La personne accompagnatrice se préoccupe des personnes accompagnées *sous forme d'accompagnement*. Toutefois, elle ne peut *répondre à tous les besoins*, d'autant plus que certains *ne sont pas en lien avec le PFEQ*. Il y a des besoins qui sont très pragmatiques. Dans la perspective d'un changement prescrit en éducation, les besoins considérés doivent être en lien avec le PFEQ. En tant que leader pédagogique, [la personne accompagnatrice tente de] prioriser [les demandes], c'est-à-dire regarder cela avec parcimonie, établir des priorités, retenir ce qui est pertinent selon un fil conducteur dans l'esprit d'une véritable communauté d'apprentissage ou les réorienter vers le PFEQ. Par exemple, [des] enseignants veulent entendre parler du bulletin, mais ne comprennent peut-être pas toute la démarche évaluative. Peut-on évaluer une compétence si on ne sait pas ce qu'est une compétence? La personne accompagnatrice peut alors approfondir le concept de compétence avec les personnes accompagnées même si elles n'en n'ont pas exprimé le besoin et ce, en posant plusieurs questions. *Qu'est-ce qu'une compétence? [...] Comment construit-on une compétence? Quels sont les éléments d'une compétence? Quelles sont les composantes d'une compétence? Est-ce que le cumul de ces composantes résulte en une compétence? Est-ce que c'est seulement une juxtaposition qui produit une progression et qui atteint un niveau dans une certaine échelle de compétence? Comment mobiliser des ressources?* En somme, il s'agit de révérifier [sa] compréhension des concepts liés au Programme de formation de l'école québécoise.

La personne accompagnatrice prend conscience des rythmes des personnes accompagnées, de ce qu'elles savent, c'est-à-dire de leurs connaissances antérieures, et d'où elles se situent. Elle tient compte du degré d'engagement. Elle sait reconnaître les signes d'essoufflement et accepte les pauses qui permettent aux personnes accompagnées de réfléchir et de regarder où [elles en sont] rendues présentement [et ce] qu'il y a à améliorer, [...] où en est rendu [...] l'équipe, le groupe. Ces temps d'arrêt ou de consolidation, qui ne correspondent pas à de l'inertie ni à de la résistance, favorisent l'appropriation, l'intégration et l'approfondissement préalables à l'action. Par exemple: il y a aussi des rythmes dans les cheminements de l'ordre du temps d'action et du temps de repos. Il faut un temps de consolidation. [...] Il faut respecter ce rythme-là. [...] Il est normal que des plateaux soient atteints dans les démarches. Il convient de ne pas imposer une démarche, [d']être prudent lorsque l'on accompagne et bien choisir ses mots, car ils peuvent être perçus comme une commande. Quoi qu'il en soit, lorsqu'une pause est requise, la personne accompagnatrice assume [son] leadership en disant qu'on en reste là et on fait le bilan.

Toutefois, respecter les rythmes ne signifie pas laisser aller les choses ou accepter n'importe quoi. La personne accompagnatrice fait vivre aux personnes accompagnées des déséquilibres cognitifs pondérés en fonction de leur capacité cognitive à les recevoir. Elle ne freine donc pas le changement par des déséquilibres cognitifs trop grands. La personne accompagnatrice [accueille] la personne qui semble plus lente ou celle qui semble plus rapide et [forme] des équipes de travail avec cette ouverture. Tout le monde peut apporter quelque chose de positif. La personne accompagnatrice propose également des

déséquilibres cognitifs sécurisants au plan affectif en tenant compte de la dimension affective des personnes accompagnées. Une personne déclare : *il m'apparaît essentiel d'accueillir en tant que leader pédagogique l'autre tant dans sa réflexion que dans sa posture. Je dois susciter sa réflexion en tenant compte de son attitude, de ses connaissances, de son processus, de ses croyances et de ses attentes. Ainsi, je situe le point de départ et je dois me faire gardien de l'intention pour favoriser le changement.* Bref, la personne accompagnatrice fait avancer les personnes en proposant des tâches claires et des défis dont le degré de difficulté augmente progressivement pour amener celles-ci à aller au-delà de ce qu'elles auraient fait sans accompagnement.

Les personnes accompagnées transposent le modèle d'accompagnement professionnel en adaptant la démarche à leur contexte d'intervention. Elles peuvent ainsi *créer un genre de canevas d'accompagnement évolutif*. Pour ce faire, elles sont invitées à garder des traces de leur démarche d'accompagnement ainsi que des expériences réalisées dans leur milieu de travail. Cette façon de faire permet de suivre l'évolution des personnes et des groupes accompagnés et permet à ces derniers de reconnaître leur propre démarche.

On peut donc dire que l'accompagnement professionnel sous-tend un travail en collégialité qui peut se transformer, avec le temps, en collaboration professionnelle. Cette collaboration professionnelle suppose 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 collégalement. Cela mène à une responsabilité partagée de l'accompagnement de collègues jusqu'au développement de compétences, les siennes et celles des personnes accompagnées.

3.2. Développer des compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement

La compréhension de la définition du leadership d'accompagnement laisse penser que des nouvelles compétences professionnelles sont à développer pour assurer la mise en place d'un changement majeur. Il semble impossible de se limiter à des ajouts aux pratiques antérieures, mais de plutôt miser sur le développement d'une créativité professionnelle afin de modifier les pratiques. À cet égard, une démarche de réflexion sur les pratiques réalisées tant individuellement qu'avec des collègues ou des personnes accompagnées démontre un souci de cohérence avec le changement souhaité (Lafortune, 2008a, b).

Le développement de compétences professionnelles pour un accompagnement socioconstructiviste permet aux personnes accompagnatrices et accompagnées de cheminer vers une autonomie intellectuelle dans les gestes professionnels à mettre de l'avant pour assurer une mise en œuvre efficace d'un changement orienté. Quelques huit compétences professionnelles ² à l'accompagnement d'un changement ont été recensées. Ces compétences à développer sont :

² Pour des explications complètes des huit compétences professionnelles à l'accompagnement d'un changement, voir Lafortune (2008) qui présente ce référentiel.

- Compétence 1 : Adopter une posture visant à réaliser une démarche d'accompagnement d'un changement
- Compétence 2 : Modeler une pratique réflexive dans l'accompagnement d'un changement
- Compétence 3 : Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement
- Compétence 4 : Maintenir une communication réflexive-interactive dans la préparation et l'animation du processus de changement
- Compétence 5 : Mettre en place une collaboration professionnelle pour cheminer dans un processus de changement
- Compétence 6 : Mettre en place des projets d'action pour accompagner un processus de changement
- Compétence 7 : Mettre à profit des pratiques évaluatives dans un processus de changement
- Compétence 8 : Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique

4. Leadership des directions d'école

La direction exerce un leadership auprès de plusieurs personnes, à savoir *les personnes enseignantes, [...] les élèves* et, enfin, *des équipes-cycle et l'équipe-école*. Toutefois, la direction peut affronter des difficultés à cet égard. Trois raisons ont été recensées pour expliquer ce fait. Premièrement, la direction *[n'a] plus cette proximité avec certains enseignants qui ont été des collègues de travail avec qui [...] beaucoup de coaccompagnement ou de collégialité [a eu lieu]*. La personne qui occupe un poste de direction semble donc avoir quitté la communauté d'apprentissage à laquelle elle appartenait, c'est-à-dire la communauté de personnes qui *[lui] apprenaient des choses et [à qui elle] apprenait*. Deuxièmement, celle-ci endosse *une autre posture* que celle de l'enseignement, alors que *ses collègues [la] voient avec un autre mandat à assumer*. Troisièmement, le leadership pédagogique exige *beaucoup de temps* de la part de la direction en plus *de tous les autres mandats [qu'elle a] à assumer*.

Ce leadership ne s'impose pas. Une personne mentionne : *ce n'est pas parce que nous sommes directeurs que nous avons le pouvoir et que nous pouvons nous imposer. [...] Lorsqu'on accepte un poste de direction d'établissement pour avoir l'autorité, on [risque de ne pas réussir]*. Le leadership d'une direction d'établissement se construit avec les groupes de personnels scolaires. Il convient alors de le décrire comme étant un processus d'influence qui s'exerce avec disponibilité *dans une posture d'accompagnement*.

La direction développe différentes compétences pour exercer un leadership d'accompagnement socioconstructiviste. *Être en poste de direction implique un autre rôle et des compétences très différentes. [...] Les connaissances [construites] en tant qu'enseignant ne [...] suffisent plus pour accompagner les gens*. Le développement de ces compétences repose sur la construction de nouveaux savoirs. *On est dans l'obligation d'aller chercher d'autres connaissances*. Également, des apprentissages à réaliser et des ressources à mobiliser sont identifiés. Une personne résume sa démarche en ces termes :

j'ai beaucoup d'habiletés, de connaissances, de savoirs et de stratégies à développer ou à mobiliser pour y parvenir.

La direction travaille en collaboration avec le conseiller ou conseillère pédagogique. Elle ne [va] donc pas le laisser travailler tout seul avec les enseignants, car elle est la [gardienne] du contexte, de la situation ou de l'action qui est posée. [...] [Elle] a un rôle de complément à jouer [et] un rôle de leader [...] face à l'intervention du conseiller dans l'école. Toutefois, [elle] peut déléguer des responsabilités au conseiller pédagogique au sujet de besoins spécifiques et généraux.

Bibliographie

- Boutet, M. et N. Rousseau (dir.). (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Collection Éducation/Intervention, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P. et R. Schneider (1997). *Le pilotage du changement, une approche stratégique et pratique*, Québec, Presses de l'université du Québec.
- Gather-Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- Joannert, 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). « S'engager dans une démarche de pratique réflexive : autoévaluation et processus d'écriture », *Vie pédagogique*, (144).
- Lafortune, L. (2006). « Leadership pédagogique dans le contexte d'un renouveau : compétences et programme de formation », *Le point en administration scolaire*, 8(3), p.10-14.
- Lafortune, L. (2005). « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), p.187-202.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, 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 C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune L. et Martin, D. (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans L'Hostie, M. et L.-P Boucher (dir.). *L'accompagnement en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 54-59.

- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 26-32.
- Lafortune, L., L. St-Pierre et D. Martin (2005). « Compétence émotionnelles dans l'accompagnement » dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118
- Langlois, L. et C. Lapointe (dir.) (2002). *Le leadership en éducation: plusieurs regards, une même passion*, Montréal, La Chenelière-McGraw-Hill.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement, Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Morissette, D., Girard, L., McLean, É., Parent, M., Laurin, P. (1990). *Un enseignement de qualité par la supervision synergique : une démarche pratique pour les enseignants et pour les directeurs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Obin, J-P. (1996). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Paris, Hachette.
- Paquette, C. (1986). *Vers une pratique de la supervision interactionnelle*, 2^e tirage Longueuil, Interaction/Éditions.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- Savoie-Zajc, L. (2004). « Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants : contribution de la recherche à l'accompagnement du changement », dans G. Pelletier (dir). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan.