

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

SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 8
Animation, formation, accompagnement et recherche :
clarification du sens de ces concepts selon le projet
Accompagnement-Recherche-Formation

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).

Remerciements

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

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

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

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

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

Louise Lafortune

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	6
TYPE	7
INTENTIONS.....	8
DÉMARCHE	8
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS, ADAPTATIONS JUSQU'À LA CLASSE)	12
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	13
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE.....	16
SOURCES.....	18
LECTURES SUGGÉRÉES	18
ANNEXE 1	19
DÉMÊLER DES CONCEPTS : « ANIMATION », « FORMATION » ET « ACCOMPAGNEMENT ».....	19
ANNEXE 2	20
DÉMÊLER « ANIMATION », « FORMATION », « ACCOMPAGNEMENT » ET « RECHERCHE ».....	20
ANNEXE 3	21
CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES AUX COMPOSANTES DE L'INTERVENTION DANS LE CADRE DU PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION	21
ANNEXE 4.....	22
CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES AUX COMPOSANTES DE L'INTERVENTION DANS LE CADRE DU PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION	22
ANNEXE 5	23
DYNAMIQUE DES LIENS	23
ANNEXE 6	24
DIFFÉRENCES ET RESSEMBLANCES.....	24
ANNEXE 7	25

EXPÉRIENCE D'ACCOMPAGNEMENT ET INTÉGRATION	25
ANNEXE 8	26
EXPÉRIENCE D'ACCOMPAGNEMENT ET INTÉGRATION	26
ANNEXE 9	27
VISÉE ET ORIENTATIONS DU PARF (VERSION ABRÉGÉE)	27
ANNEXE 10	28
VISÉE ET ORIENTATIONS DU PARF (VERSION DÉTAILLÉE)	28
ANNEXE 11	29
ORIENTATIONS ET INTENTIONS D'APPRENTISSAGE	29
ANNEXE 12	30
PERTINENCE DE LA SITUATION	30
ANNEXE 13	31
SENS DONNÉS À L'ACCOMPAGNEMENT ET À L'ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE	31
ANNEXE 14	32
SENS DONNÉS À L'ACCOMPAGNEMENT SELON SES RÔLES ET FONCTIONS DANS L'ORGANISATION SCOLAIRE	32
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE	33
1. ANIMATION	33
2. FORMATION	34
3. ACCOMPAGNEMENT	35
4. RECHERCHE	40
5. RÉFLEXION SUR LES CONCEPTS	42
BIBLIOGRAPHIE	44



Situation d'accompagnement 8: Animation, formation, accompagnement et recherche : clarification du sens de ces concepts selon le projet Accompagnement-Recherche-Formation

Source du matériel d'accompagnement

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

Introduction

Le modèle d'accompagnement proposé par le projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) met clairement en évidence la nécessité d'explorer et de s'approprier la dynamique des concepts qui le définit. Dans ce contexte, le choix du nom donné au projet n'est pas neutre; il est le reflet des orientations données au sens des mots « animation », « formation », « accompagnement » et « recherche ». En fait, la clarification de ces concepts permettra non seulement de situer les

enjeux de l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste mais en balisera aussi les exigences et le sens.

La démarche d'accompagnement proposée dans cette situation favorise la compréhension de la dynamique de ces concepts. Les tâches proposées permettent de questionner les présupposés de certains d'entre eux pour les clarifier dans une visée de cohérence. Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas seulement de coconstruire le sens de ces concepts avec les personnes accompagnées, mais également de faciliter le partage des visions pour un renouvellement des pratiques. Toujours dans cette perspective, plusieurs moments de réflexion et d'échange sont proposés pour se connaître comme personne accompagnatrice (prise en considération du milieu comme un partenaire dans l'action, réflexions, échanges et partages interactifs exercés sur un continuum), questionner ses perceptions du changement et développer des compétences professionnelles pour l'accompagnement à mettre en œuvre dans les différents milieux.

Le modèle d'accompagnement proposé par le PARF pour la mise en oeuvre du PFEQ se construit et se clarifie dans l'action et en interaction avec les personnes accompagnées dans le réseau scolaire. Afin de mieux comprendre le type d'intervention et le rôle des personnes dans l'accompagnement, il importe de préciser le sens des concepts utilisés dans le cadre du PARF et d'y revenir à différentes reprises au cours des interventions auprès des groupes accompagnés. La clarification des concepts aide les personnes engagées dans le changement à mieux comprendre leur rôle, la nature des actions posées, les interventions privilégiées et les attentes inhérentes à chacun de ces concepts. Il est important de prendre conscience que les différentes ressources du milieu scolaire peuvent être accompagnatrices, d'où l'importance de questionner et de préciser la complémentarité des rôles tenus par ces ressources.

En cours d'accompagnement, il s'est parfois avéré nécessaire de préciser le sens, la place et l'importance de la recherche dans ce type de projet. Au même titre que les concepts « animation », « formation » et « accompagnement », la « recherche » fait aussi l'objet d'une clarification ce qui a pour effet de mettre en valeur la place et le dynamisme du rôle qu'elle joue dans la réflexion et la construction de connaissances au plan provincial. Une meilleure compréhension du rôle de la recherche dans le projet permettra un plus grand engagement de leur part. La recherche assure une certaine rigueur dans les actions et les gestes d'accompagnement qui bénéficient directement de ses retombées puisque de nombreuses données sont réinvesties au cours de la démarche. Ces données viennent enrichir la formation et l'accompagnement et sont complémentaires à la compréhension de l'évolution des pratiques pédagogiques ainsi qu'à l'établissement d'une culture pédagogique élargie.

Type

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

Intentions

- Clarifier le sens des concepts « animation », « formation », « accompagnement » et « recherche » dans une perspective socioconstructiviste.
- Préciser les orientations du projet Accompagnement-Recherche-Formation.
- Situer ces concepts au regard à la démarche d'accompagnement menée dans le cadre du PARF pour la mise en œuvre du PFEQ.

Démarche

Activer les connaissances antérieures des personnes accompagnées en leur demandant de faire ressortir trois mots associés aux concepts « animation », « formation » et « accompagnement » (annexe 1).

OU

Présenter l'annexe 2.

- Trouver trois caractéristiques ou trois mots que vous associez à ces quatre composantes :
 - animation;
 - formation;
 - accompagnement;
 - recherche.

Suite à un moment de réflexion individuel, inviter chaque équipe à dégager 3 à 5 caractéristiques mots associés à ces concepts. Permettre un regroupement d'équipes afin de comparer et analyser leurs informations.

Inviter les équipes à inscrire leurs réflexions sur quatre grandes feuilles à afficher. Fixer au mur en regroupant toutes les feuilles se rapportant au même concept.

Consulter les sections *Pour en savoir plus et théorisation émergente* pour enrichir la réflexion sur ces composantes.

Examiner les différentes représentations. Souligner les ressemblances, différences, découvertes et se servir des éléments partagés pour enrichir ou ajuster la banque de mots collective. Il ne s'agit pas de discuter à fond des éléments de cette mise en commun. Celle-ci sert plutôt de déclencheur à la prochaine tâche.

Faire ressortir le sens des concepts « accompagnement » et « accompagnement socioconstructiviste ». Accorder quelques minutes pour y réfléchir individuellement puis accueillir quelques idées. Être attentif à l'intention et au sens que les personnes peuvent s'en

donner. Mentionner quelques aspects à prendre en compte pour mieux cerner le concept d'accompagnement socioconstructiviste.

- Proposition de tâches ou de situations qui favorisent la réflexion, la coconstruction, les interactions et les remises en question;
- Proposition d'une démarche où les deux parties sont engagées dans la réflexion, la coconstruction, les interactions et les remises en question;
- Proposition d'une démarche qui conduit à un changement et qui permet de vérifier si le changement est intégré à la pratique.

Inscrire au tableau ou sur un transparent les mots ou les caractéristiques discutés en équipe en lien avec des éléments du PARF, par exemple en faisant une synthèse des expériences réalisées dans les milieux accompagnés au regard de ces composantes. Pour ce faire, il est possible d'utiliser l'annexe 3.

Présenter et expliciter les caractéristiques ou les éléments de définition qui se retrouvent sous chacune des composantes de l'intervention. Procéder à des échanges sur ce qui est présenté dans cette annexe et les éléments soulevés par le groupe tout en faisant ressortir les visées du PARF au regard des composantes traitées.

Faire ressortir une expression ou une idée principale pour chacune des composantes.

OU

Présenter l'annexe 4 : Caractéristiques associées aux composantes de l'intervention dans le cadre du Projet Accompagnement-Recherche-Formation.

Se servir des idées relevées précédemment et commenter les caractéristiques ou les éléments de définition apparaissant sous chacune des rubriques de cette annexe. S'il y a lieu, écrire certaines représentations qui expriment la vision mise de l'avant dans le projet.

Discuter de ces caractéristiques et ces éléments de définition pour des fins de compréhension et d'éclaircissement. En effet, l'intention de cet échange est de situer la perspective d'intervention qui prévaut dans l'esprit du PARF tout en sachant très bien qu'il peut y avoir des représentations différentes de celles présentées. Cette mise au point permet de saisir la profondeur des échanges possibles et le degré d'engagement cognitif attendu dans le projet. Profiter de l'occasion pour faire certains ajustements et remettre en question les présupposés de certains concepts.

Approfondir la réflexion en proposant de répondre à la question de l'annexe 5.

- Quels liens faites-vous entre « animation », « accompagnement », « recherche » et « formation » pour l'accompagnement de la mise en œuvre du PFEQ?

Demander à chacune des équipes d'illustrer le résultat de leurs discussions sur de grandes feuilles de papier.

Pour favoriser la synthèse et bien comprendre les idées apportées, demander de justifier les liens qui ont été faits. Ressortir les similitudes et les différences dans les productions. Faire remarquer que certaines organisations, structurations ou classifications sont valables selon les justifications apportées par l'équipe, mais que d'autres, peuvent faire l'objet de clarification, de discussions ou de régulations. Mettre en évidence les différentes façons de comprendre et de s'approprier la dynamique des concepts du PARF. Questionner sur des aspects manquants ou qui n'ont pas été mis en évidence dans les présentations.

Moment de réflexion (annexe 6)

- Quelles différences ou ressemblances y a-t-il entre votre conception de l'animation, de la formation, de l'accompagnement ou de la recherche et celle véhiculée par le projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du PFEQ?
- Jusqu'à quel point seriez-vous à l'aise (tout à fait à l'aise, un peu à l'aise ou pas du tout à l'aise) avec l'idée de présenter cette vision de l'accompagnement aux personnes que vous accompagnez? Expliquer votre réponse.

Inviter les personnes à prendre un moment de réflexion personnelle. Profiter de ce moment pour susciter des prises de conscience. Certaines prises de consciences font cheminer les personnes vers le changement. Ce moment de réflexion peut susciter l'engagement dans la tâche, accroître l'intensité des réactions, aider à préciser le degré de compréhension sur le type d'intervention mené par l'équipe et éliminer le caractère équivoque qui pourrait encore subsister entre la formation et l'accompagnement.

Moment de réflexion (annexe 7)

- Nommer deux ou trois éléments du PARF qui ont été intégrés dans votre pratique d'accompagnement du personnel scolaire?
- Comment ces éléments ont-ils été intégrés?
- Quelles sont les manifestations qui vous permettent de constater que ces éléments ont été intégrés?

OU

Moment de réflexion (annexe 8)

- Nommer deux ou trois éléments qui vous permettent de penser que vous avez accompagné, dans l'esprit du PFEQ, une personne, des personnels scolaires ou une équipe de collègues, dans le contexte d'un renouvellement de pratique pédagogique?

Inviter les personnes participantes à porter un regard critique sur leur accompagnement et à présenter sur une base volontaire, un élément particulier.

Prendre note des différents éléments et y ajouter des informations et des commentaires susceptibles de traduire la dynamique de l'accompagnement qui s'est illustré à travers différents modèles en essayant de les décrire et de clarifier leur spécificité.

Distribuer l'annexe 9 sur les orientations du PARF, version abrégée et l'annexe 10, version détaillée.

L'accompagnement est une démarche qui comprend de l'animation, de la formation, un soutien et un suivi dans l'action. Il poursuit des visées, présente des modèles diversifiés, de la formation, des intentions, des thèmes, il fait une place à la recherche, présente des exemples issus d'expériences, conserve des traces de la démarche.

Présenter les séries de transparents suivants : *Accompagnement-Recherche-Formation. La mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise dans l'esprit du renouveau pédagogique ; Différents sens donnés à l'accompagnement en éducation. Vers un accompagnement qui favorise le changement.*

Moment de réflexion (annexe 11)

- Quels sont les éléments que vous retrouvez dans les orientations du PARF qui sont particulièrement liés à l'intention d'apprentissage que vous vous étiez donnée pour ces deux journées?

OU

Moment de réflexion (annexe 12)

- Quelle est la pertinence d'avoir réalisé cette situation?
- Quelle influence cette situation a-t-elle sur votre conception de l'accompagnement?

Mentionner que ces questions sont posées dans l'intention de susciter la réflexion pour cheminer dans les propositions d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste pour la mise en œuvre du PFEQ.

Échanger librement sur ces éléments et partager des constats. Amener les personnes à faire certaines prises de conscience. (Activation des connaissances antérieures, considérer le vécu (les représentations) de chacun, développer l'argumentation des choix, faire ressortir les conceptions erronées, tenir compte de la zone proximale de développement)

Amener les personnes accompagnées à démêler le sens des concepts « accompagnement » et « accompagnement socioconstructiviste ».

Moment de réflexion (annexe 13)

- Quel sens donnez-vous à l'accompagnement?
- Quel sens donnez-vous à un accompagnement socioconstructiviste?

Ce moment de réflexion peut susciter des prises de conscience sur la perception que les personnes accompagnées ont de leur accompagnement par rapport à une conception socioconstructiviste de l'accompagnement.

Inviter les personnes accompagnées à rétroagir suite au moment de réflexion.

Favoriser l'émergence de mots-clés ou d'expressions au regard de l'accompagnement socioconstructiviste afin de tisser des liens avec les différentes thématiques abordées dans le cadre des rencontres.

Les listes proposées dans les annexes peuvent être modifiées ou enrichies suite aux échanges tout en étant en cohérence avec l'esprit du PARF.

OU

Présenter l'annexe 14 portant sur les rôles de la direction d'établissement et du conseiller ou de la conseillère pédagogique dans l'accompagnement de la mise en œuvre du nouveau pédagogique et du PFEQ.

Procéder à des discussions en équipe, puis réaliser un retour en plénière.

Inviter les personnes à se prononcer quant à la pertinence de réaliser une telle réflexion.

Suggestions d'utilisation (précautions, prolongements, adaptations jusqu'à la classe)

Recourir à des exemples tirés d'autres domaines professionnels ou d'autres disciplines (animation lors d'une conférence, dans un panel de discussion, à la télévision ou dans un groupe communautaire, culturel ou autre, etc.) pour expliciter la composante de l'animation. Ce rôle d'animation possède un caractère un peu plus « opératoire » ; il peut prêter à confusion ou encore susciter certains désaccords. Il est alors préférable de l'explicitier davantage pour mieux le relier à une démarche de formation et d'accompagnement.

Faire ressortir le caractère inclusif des concepts abordés dans cette situation. En fait, le caractère inclusif des concepts - l'animation dans la formation, l'animation et la formation dans l'accompagnement, l'animation, la formation et la recherche dans l'accompagnement - est nommé pour, entre autres, illustrer la complexité du rôle de la personne accompagnatrice et rendre manifeste l'animation dans la formation, l'animation et la formation dans l'accompagnement, mais éventuellement l'animation, la formation et la recherche dans l'accompagnement. Ce constat peut être assez inhabituel pour certaines personnes accompagnées même si cette vision de l'accompagnement s'inscrit parfaitement dans l'esprit du nouveau pédagogique. Dans l'action, la frontière entre ces concepts n'est pas étanche. La réalisation de cette situation permet aux personnes accompagnées de reconnaître la différence entre une démarche d'accompagnement, qui comprend aussi des composantes de l'animation, de la formation et qui pourrait également comprendre certaines composantes de la recherche, et une formation plus ponctuelle. Selon le contexte, il peut aussi s'avérer nécessaire d'organiser des formations ponctuelles.

Les enseignantes et enseignants peuvent accompagner les élèves dans leur processus d'apprentissage comme l'exige le PFEQ. Inviter les personnels accompagnés à réfléchir sur ce que veut dire accompagner les élèves dans leur processus d'apprentissage. Comment y parvenir tout en tenant compte des dimensions formation et accompagnement dans une situation d'apprentissage et d'évaluation? Il est important de clarifier avec le groupe de personnes les actions associées aux concepts « animation », « formation », « accompagnement » et « recherche » dans l'accompagnement d'une personne apprenante dans son processus d'apprentissage.

Prolonger cette situation en invitant le groupe des personnes accompagnées régionales à confronter leurs représentations au regard de la dynamique du PARF lorsque de nouvelles personnes se joignent à un groupe d'accompagnement déjà formé ou bien qu'un changement de personnes accompagnatrices se présenterait.

Inviter les personnes accompagnées à rétroagir en utilisant les annexes 5 et 6.

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire ²

« Le Programme de formation de l'école québécoise se caractérise essentiellement par le choix de développer des compétences et par l'attention portée à la démarche d'apprentissage. D'une part, il propose une organisation des savoirs sous forme de compétences de manière à leur donner sens et ouverture et, d'autre part, il retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs » (MEQ, 2001, p. 4).

Un programme axé sur le développement de compétences

« Privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée. L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels

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

flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances » (MEQ, 2001, p. 4).

Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement

« Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine » (MEQ, 2001, p. 6)

La construction d'une vision du monde : point de convergence et lieu d'intégration des apprentissages

« Programmes, enseignements, enseignants et autres intervenants constituent une première zone d'influence de l'école. Elle n'est pas la seule, car l'ascendant qu'exercent les pairs, isolément et collectivement, est souvent être perçue comme tout aussi déterminant sur plusieurs attitudes et comportements qu'adopteront les jeunes soit provisoirement, soit définitivement. Sans contester cet état de fait, l'école peut néanmoins orienter de manière décisive, dans la partie plus officielle de son curriculum, la façon dont ils choisiront de construire, de transformer et de faire évoluer leur vision du monde. Les lieux d'intervention ne manquent pas, qu'ils soient disciplinaires ou transversaux, et tous les acteurs de l'école devraient être à l'affût des occasions d'accompagner les élèves dans leurs nombreux questionnements » (MEQ, 2001, p. 7).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle³

La mise en oeuvre du Programme de formation de l'école québécoise vient bousculer certaines représentations de l'accompagnement chez les personnes qui accompagnent les personnels scolaires. Avant d'essayer de comprendre leurs représentations, il semble indispensable de faire référence au contexte dans lequel le changement a été initié. De ce point de vue, des énoncés du PFEQ confirment la perspective socioconstructiviste que les personnes accompagnatrices auront à traduire par leurs actions. En ce sens, il importe de considérer que les élèves sont accompagnés au même titre que les adultes; tous considérés comme des personnes apprenantes. Voici des éléments du PFEQ qui permettent de considérer certains éléments relatifs à ce processus.

« [...] beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève,

³ Ces extraits sont tirés de Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles » (MELS, 2006, p. 5).

« Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante » (MELS, 2006, p. 6).

Le Programme de formation présente l'aspect « recherche » sous la forme d'échanges collectifs et continus d'expertises diverses contribuant à la mise en œuvre efficace de ses visées. « À ce titre, le Programme de formation de l'école québécoise se veut un outil d'harmonisation et de convergence des interventions de l'ensemble du personnel scolaire, un outil qui suscite le partage de l'expertise professionnelle pédagogique et didactique entre enseignants. [...] Tous doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage » (MELS, 2006, p. 6).

Les défis de l'école secondaire québécoise

Une pratique de l'accompagnement

« Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme; c'est l'élève qui les développe. Il y parvient d'autant mieux qu'on le soutient, qu'on l'accompagne et qu'on lui donne régulièrement l'occasion de les exercer. Lorsque l'attention des élèves et des éducateurs est centrée sur le développement de compétences, on ne vise plus la reproduction de procédures plus ou moins automatisées ni de réponses prédéterminées, mais le choix de moyens conduisant à un résultat souhaité. L'enseignant est donc invité à s'attacher aux fondements du Programme en le considérant comme un outil qui l'aide à prendre des décisions pertinentes pour la formation des jeunes » (MELS, 2006, p. 13).

L'importance de porter attention aux élèves

« Pour soutenir l'évolution des compétences, il faut être attentif aux élèves, se soucier de la progression de leur capacité à mettre à profit leurs connaissances et reconnaître aussi l'importance de la dimension affective dans leur processus d'apprentissage. L'enseignant accompagnateur aide ses élèves à devenir conscients de ce qu'ils savent et comprennent, et il attire leur attention sur ce qui leur manque. Les accompagner dans la construction de compétences, c'est s'attacher à développer leur capacité à relier, ce qu'ils savent et savent faire à ce qu'ils vont apprendre. C'est aussi leur enseigner à reconnaître les ressources pouvant les aider. Le développement de tout élève dépend fortement de la perception qu'il a de sa capacité à apprendre et du jugement qu'il porte sur les apprentissages proposés. Les compétences transversales pourront servir d'appui au développement de la confiance en soi en rendant évident le fait qu'il est possible d'apprendre à apprendre. De même, les domaines généraux de formation

pourront servir à cultiver la motivation en aidant l'enseignant à montrer les liens entre les apprentissages scolaires et les réalités extérieures aux murs de l'école » (MELS, 2006, p. 13).

Une pratique de la collégialité

« Responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des actions concertées. Tous, membres de la direction, enseignants, professionnels et membres du personnel de soutien, doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle. Le Programme de formation peut constituer, à cet égard, un outil d'harmonisation et de convergence des interventions » (MELS, 2006, p. 14).

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

« Le fait de mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, comme corollaire, une conception renouvelée de l'enseignement. Le développement de compétences et une organisation de l'enseignement centrée sur l'apprentissage représentent pour toute l'équipe-école une invitation à se mobiliser autour du projet éducatif et à se donner une vision systémique de ce que l'on veut réaliser avec les élèves. Concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que toutes les énergies tendent vers un seul objet : l'apprentissage » (MELS, 2006, p. 14).

L'école : une organisation apprenante

« Les changements que doit effectuer l'école la rapprochent des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles s'assurent de l'adhésion de tout leur personnel à une vision commune, qu'elles font appel au partage d'expertise, à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers, qu'elles investissent dans la formation continue et qu'elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face. L'école a tout intérêt à évoluer dans cette direction, ne serait-ce que pour être cohérente par rapport à sa mission, puisqu'elle doit former des personnes aptes à s'insérer de manière harmonieuse dans ce type d'organisation » (MELS, 2006, p. 14).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle ⁴

Des pratiques renouvelées

« Ces modèles théoriques ne préjugent toutefois en rien de la diversité des approches pédagogiques qu'un 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).

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

<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2>>. Consulté le 19 octobre 2007.

« La simple logique permet de comprendre que la transmission de connaissances à mémoriser ne peut suffire. Il faut recourir aussi à des pratiques faisant appel aux processus cognitifs supérieurs que sont les activités intellectuelles d'analyse, de synthèse et d'évaluation. La question n'est donc pas de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir un environnement éducatif et des situations d'apprentissage qui favorisent la formation de la pensée et le développement de compétences » (MELS, 2007, chap.1, p. 17).

« Pour réaliser un tel mandat, les intervenants scolaires auraient avantage à s'appuyer sur deux types de pratique professionnelle : une pratique d'accompagnement des élèves; et une pratique de collégialité entre les intervenants » (MELS, 2007, p. 17).

Une pratique de l'accompagnement des élèves

« L'accompagnement offert par l'enseignant porte sur les trois aspects fondamentaux qui caractérisent les compétences : *mobilisation en contexte*, *disponibilité de ressources* et *retour réflexif*. Accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences, c'est s'attacher à stimuler leur capacité à relier ce qu'ils savent à ce qu'ils vont apprendre. C'est leur enseigner à reconnaître, dans leur entourage comme dans leur mémoire, les ressources qui peuvent les aider. C'est aussi les amener à construire ou rechercher les ressources qui ne sont pas disponibles en mémoire et les soutenir dans le choix et l'utilisation de ces ressources, notamment en leur enseignant des manières de faire et en leur faisant découvrir des façons créatives de les combiner et de les réinvestir dans de nouveaux contextes. L'enseignant aide ainsi ses élèves à devenir conscients de ce qu'ils savent et à l'expliquer clairement, à repérer leurs erreurs et à reconnaître par eux-mêmes ce qui leur fait défaut, de façon à pouvoir réguler avec autonomie leur propre démarche d'apprentissage » (MELS, 2007, Chap.1, p. 19).

Accompagner en faisant des adaptations

« En plus de devoir graduer les exigences des situations d'apprentissage et d'évaluation pour assurer le développement des compétences au cours du cycle, l'enseignant est appelé à mettre en place une organisation pédagogique qui tient compte des acquis de ses élèves, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt, de façon à offrir à tous les conditions les plus favorables pour apprendre. Ainsi, l'enseignant pourra adapter ses stratégies didactiques, les modalités de travail entre élèves et la facture des situations proposées pour tenir compte des différences individuelles, et ce, dans la mesure des possibilités d'une intervention dans un groupe-classe. Cette manière de concevoir l'enseignement renvoie à ce qu'on appelle la *différenciation pédagogique* » (MELS, 2007, p. 21).

« L'enseignant qui pratique la différenciation pédagogique saisit bien la dynamique qui anime son groupe-classe et est sensible à la diversité des élèves qui le composent. Cela signifie qu'il joue sur une palette élargie d'interventions et tire profit des interactions qui caractérisent la vie de la classe. À cet égard, l'utilisation des paramètres qui contribuent à graduer le niveau de complexité des situations peut aussi servir à les différencier à l'intérieur » (MELS, 2007, p. 21).

L'école : une organisation apprenante

« Le mode de fonctionnement que doit se donner l'école la rapproche des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles tirent parti de leur expérience en vue d'améliorer leurs capacités à atteindre les résultats recherchés. À cette fin, ces organisations s'assurent de l'adhésion de tous les personnels

à une vision commune; elles font appel au partage d'expertise de même qu'à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers; elles investissent dans la formation continue; elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face » (MELS, 2007, p. 22).

Un programme qui favorise la complémentarité des actions

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

Sources

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

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.

Lectures suggérées

Voir la liste bibliographique à la fin de ce document.

ANNEXE 1

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

DÉMÊLER DES CONCEPTS : « ANIMATION », « FORMATION » ET « ACCOMPAGNEMENT »

Donner trois mots que vous associez plus particulièrement aux composantes « animation, formation et accompagnement » dans le cadre d'une intervention.

1. Animation

2. Formation

3. Accompagnement

ANNEXE 2

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

DÉMÊLER « ANIMATION », « FORMATION », « ACCOMPAGNEMENT » ET « RECHERCHE »

Trouver trois caractéristiques ou trois mots que vous associez à ces quatre composantes.

1. Animation :

2. Formation :

3. Accompagnement :

4. Recherche :

ANNEXE 3

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

CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES AUX COMPOSANTES DE L'INTERVENTION DANS LE CADRE DU PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION

Dans le modèle proposé, l'accompagnement suppose qu'il y a de l'animation et de la formation. Accompagnement et formation ne peuvent être dissociés. L'accompagnement est un processus qui suppose un soutien à plus ou moins long terme qui aide à lier théorie et pratique et à passer à l'action en cohérence. Le volet de recherche assure plus de rigueur à la démarche, aide à son évaluation et à reconnaître les réinvestissements. Cependant, on peut entrevoir une démarche d'accompagnement sans qu'un volet de recherche formel y soit associé. Mais considérer le fait de garder des traces apparaît incontournable. Les caractéristiques de l'animation, de la formation et de l'accompagnement sont résumées dans le tableau qui suit.

Animation	Formation	Accompagnement
<p>Une préoccupation d'animation vise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dynamisme • enthousiasme • interaction • écoute • capacité de synthèse pour relancer • utilisation de techniques d'animation • 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 <p>expliquer et favoriser la compréhension d'une variété d'approches pédagogiques et théoriques</p>	<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 des formes différentes. Dans le cadre de ce projet la perspective suppose un accompagnement socioconstructiviste qui suppose :</p> <ul style="list-style-type: none"> • démarche de coconstruction • souci de susciter des conflits sociocognitifs • préoccupation de former des praticiens réflexifs et des individus métacognitifs

ANNEXE 4

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

**CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES AUX COMPOSANTES DE
L'INTERVENTION DANS LE CADRE DU PROJET
ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION**

Dans le modèle proposé, l'accompagnement suppose qu'il y a de l'animation et de la formation. Accompagnement et formation ne peuvent être dissociés. L'accompagnement est un processus qui suppose un soutien à plus ou moins long terme qui aide à lier théorie et pratique et à passer à l'action en cohérence. Le volet de recherche assure plus de rigueur à la démarche, aide à son évaluation et à reconnaître les réinvestissements. Cependant, on peut entrevoir une démarche d'accompagnement sans qu'un volet de recherche formel y soit associé. Mais considérer le fait de garder des traces apparaît incontournable. Les caractéristiques de l'animation, de la formation, de l'accompagnement et de la recherche sont résumées dans le tableau qui suit.

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.

ANNEXE 5

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

DYNAMIQUE DES LIENS

Moment de réflexion

Quels liens faites-vous entre « animation », « accompagnement », « formation » et « recherche »?

ANNEXE 6

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

DIFFÉRENCES ET RESSEMBLANCES

Moment de réflexion

Quelles différences ou ressemblances y a-t-il entre votre conception de l'animation, de la formation, de l'accompagnement ou de la recherche et celle véhiculée par le projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du PFEQ?

Jusqu'à quel point seriez-vous à l'aise (tout à fait à l'aise, un peu à l'aise ou pas du tout à l'aise) avec l'idée de présenter cette vision de l'accompagnement aux personnes que vous accompagnez? Expliquer votre réponse.

ANNEXE 7

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

EXPÉRIENCE D'ACCOMPAGNEMENT ET INTÉGRATION

Moment de réflexion

Nommer deux ou trois éléments développés dans le PARF qui ont été intégrés dans votre pratique d'accompagnement du personnel scolaire.

Comment ces éléments ont-ils été intégrés?

Quelles manifestations nous permettent de constater que ces éléments ont été intégrés?

ANNEXE 8

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

EXPÉRIENCE D'ACCOMPAGNEMENT ET INTÉGRATION

Moment de réflexion

Nommer deux ou trois éléments qui vous permettent de penser que vous avez accompagné, dans l'esprit du PFEQ, une personne, des personnels scolaires ou une équipe de collègues, dans un contexte de renouvellement de pratique pédagogique.

ANNEXE 9

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

VISÉE ET ORIENTATIONS DU PARF (VERSION ABRÉGÉE)

Considérant le modèle d'accompagnement professionnel proposé (Lafortune, 2008b), les finalités d'un projet de mise en œuvre d'un changement se partagent en une visée générale explicitée par des orientations qui se concrétisent en actions.

Visée

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

Orientations et actions

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

ANNEXE 10

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

VISÉE ET ORIENTATIONS DU PARF (VERSION DÉTAILLÉE)

Considérant le modèle d'accompagnement professionnel proposé (Lafortune, 2008b), les finalités d'un projet de mise en œuvre d'un changement se partagent en une visée générale explicitée par des orientations qui se concrétisent en actions. Le tableau qui suit résume de façon synthétique cette visée, ces orientations et ces actions.

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

ANNEXE 11

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

ORIENTATIONS ET INTENTIONS D'APPRENTISSAGE

Moment de réflexion

Quels sont les éléments que vous retrouvez dans les orientations du PARF (annexe 9) qui sont particulièrement liés à l'intention d'apprentissage que vous vous étiez donnée pour ces deux journées?

ANNEXE 12

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

PERTINENCE DE LA SITUATION

Moment de réflexion

Quelle est la pertinence d'avoir réalisé cette situation?

Quelle influence cette situation a-t-elle sur votre conception de l'accompagnement?

ANNEXE 13

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

**SENS DONNÉS À L'ACCOMPAGNEMENT ET À
L'ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE**

Moment de réflexion

Quel sens donnez-vous à l'accompagnement?

Quel sens donnez-vous à un accompagnement socioconstructiviste?

ANNEXE 14

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

**SENS DONNÉS À L'ACCOMPAGNEMENT SELON SES RÔLES ET
FONCTIONS DANS L'ORGANISATION SCOLAIRE**

Individuellement, écrire deux idées par case en faisant ressortir les ressemblances et les différences :

	Direction d'établissement	Conseiller ou conseillère pédagogique
Accompagnement d'une équipe-école		
Accompagnement d'une équipe-cycle		
Accompagnement d'une personne enseignante		

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

POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE

Dans la présente section « Pour en savoir plus et théorisation émergente », sont regroupés des éléments théoriques provenant d’auteurs et d’auteures reconnus par la communauté scientifique et des éléments issus de la théorisation émergente. Cette dernière est « une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l’action en milieu étudié qui agit dans sa propre étude » (Lafortune, 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.

Le titre du projet Accompagnement-Recherche-Formation repose sur trois concepts. L’accompagnement, la recherche et la formation auquel on ajoute l’animation nécessaire à la formation et à l’accompagnement. Ces concepts sont exposés dans cette section en commençant par l’animation et en poursuivant par la formation. L’accompagnement est présenté de façon détaillée avant la recherche. Finalement, une activité de réflexion portant sur ces concepts est évoquée.

1. Animation

Dans le but d’accélérer le processus de renouvellement ou de changement de pratiques, la personne accompagnatrice anime les rencontres avec les personnes accompagnées en jouant un rôle de « motivateur » ou de « stimulateur » (Gélinas, 2004) qui *[est] capable [...] de garder l’élan, l’enthousiasme, la vision*. Elle sait créer une atmosphère détendue afin de susciter l’intérêt des personnes accompagnées pour la démarche d’accompagnement au développement de compétences, de rallier celles-ci autour d’une intention partagée collectivement, de les amener à s’engager de façon enthousiaste et dynamique dans l’action et, finalement, de stimuler, de soutenir et de renforcer leurs actions.

1.1. Techniques d’animation

L’animation *est liée à la manière avec laquelle on procède pour amener un groupe à passer à l’action*. L’animation a un caractère opératoire qu’il est intéressant d’expliquer. Pour ce faire, recourir à des exemples tirés d’autres domaines professionnels ou d’autres disciplines peut être avantageux. Ainsi, des animations au cours de conférences, de panels de discussion, d’émissions de télévision ou d’activités de groupes communautaires ou culturels constituent autant d’exemples qui peuvent être apportés pour aider les personnes à mieux saisir le concept.

Comme la démarche préconisée dans le PARF pour inciter les personnes à participer est interactive, la personne accompagnatrice utilise des techniques d'animation appropriées pour susciter des échanges fréquents. Par exemple, elle donne la parole à certaines personnes afin que celles-ci se sentent respectées. Elle intervient pour que l'ensemble du groupe demeure engagé dans une discussion ou une tâche. Elle s'assure que toutes les personnes participent aux discussions et elle relance les débats, lorsque nécessaire. *Elle ne peut pas se permettre de laisser aller une personne qui se désengage ou encore de laisser aller une personne qui est tellement engagée qu'elle prend tout le terrain.* Elle évite les palabres inutiles, puisque *les gens n'aiment pas les longs discours.* Quand le contexte le permet, elle fait preuve d'humour.

Elle établit une communication interpersonnelle appropriée grâce à l'écoute active qui est l'une de ses préoccupations constantes. En effet, *[elle fait] écouter, c'est-à-dire absorber ce que l'on entend et voit en cherchant à organiser l'information.* La personne accompagnatrice cherche à *constamment vérifier et valider [ses] perceptions, afin d'éviter de naviguer sur des intuitions,* car de façon concrète, *la posture d'une personne accompagnée peut être interprétée de différentes façons.*

2. Formation

La formation, une dimension de l'accompagnement socioconstructiviste, englobe l'animation et se distingue de l'accompagnement (voir Paul, 2004, pour un sens différent donné à accompagnement). Pour le PARF, la formation peut être ponctuelle ou étalée dans le temps. La formation ponctuelle comprend une ou deux journées de rencontres, elle constitue généralement un bloc homogène qui traite d'un sujet précis sans pour autant offrir de suivi alors que la formation étalée dans le temps s'organise souvent autour de plusieurs journées ou d'une session de formation (peut être de niveau universitaire). Selon le type de formation, les éléments fournis et développés peuvent être plus ou moins approfondis.

La formation, qui s'appuie sur la recherche en éducation et sur *des théories*, répond aux besoins des personnes accompagnées, favorise leur appropriation d'aspects théoriques et pratiques complémentaires ainsi que le développement et l'approfondissement de leurs compétences professionnelles. Elle vise à rendre celles-ci plus compétentes dans l'exercice de leurs fonctions selon les orientations du PFEQ. Au cours de la formation, les personnes sont invitées à tenter des expériences ou à élaborer du matériel d'accompagnement. Des explications, des comparaisons, des mises en situations, des exemples et des éléments d'analyse sont apportés et discutés concernant, entre autres, des approches pédagogiques autant d'un point de vue théorique que pratique. Grâce à des situations d'apprentissage cohérentes, les personnes peuvent établir des *liens théorie-pratique.*

Les formations font partie de l'accompagnement. En effet, confrontés à l'insuccès de nombreuses journées de formation ponctuelles dispensées aux personnels enseignants, des milieux scolaires et universitaires envisagent de soutenir la formation par une forme d'accompagnement (Lafortune et Martin, 2004).

3. Accompagnement

Dans le cadre du PARF, l'accompagnement permet susciter des interactions plus intenses et étalées dans le temps que celles des formations ponctuelles et un approfondissement des perceptions et des observations. L'accompagnement a également permis l'approfondissement de plusieurs aspects du Programme de formation de l'école québécoise, dont ses assises théoriques et des moyens pour le transposer dans les pratiques. Il vise aussi le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement afin de favoriser la mise en œuvre du PFEQ.

3.1. Définitions

Un accompagnement est un « soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 199). L'accompagnement privilégié a une perspective socioconstructiviste, « ce qui suppose un processus de coconstruction mettant en interaction des personnes accompagnatrices et accompagnées » (Lafortune et Martin, 2004, p.49). Il devient alors « un soutien axé sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs. Un tel accompagnement vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à coconstruire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions erronées et à profiter des prises de conscience de certaines constructions. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 200).

3.1.1. Axes de l'accompagnement socioconstructiviste

L'accompagnement socioconstructiviste comporte deux axes : la métacognition et la pratique réflexive (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004) qui sont pris en compte par la personne accompagnatrice dans la planification de ses interventions. Celle-ci fait porter l'objet de la réflexion sur les processus qui facilitent la construction de connaissances et sur les pratiques pédagogiques plutôt que sur un contenu livré en termes de réponses précises et uniques. Les personnes accompagnées sont amenées à exercer différents regards en examinant ce qui se passe dans leurs pratiques et en considérant leurs processus mentaux, c'est-à-dire comment elles apprennent. En effet, *accompagner, c'est poser de multiples regards pour s'assurer qu'on est en train de faire un cheminement adéquat.*

L'accompagnement qui aide la personne accompagnée à poser un regard sur sa démarche mentale en situation d'apprentissage renvoie à la métacognition. La personne accompagnatrice favorise des situations qui suscitent « des prises de conscience sur ses façons d'apprendre, à amener à rendre plus métacognitif ce que la personne accompagnée fait déjà, à percevoir les déclics métacognitifs et à en profiter pour favoriser l'apprentissage et les prises de conscience » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.200). Dans le PARF, le soutien offert vise le développement de connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale de la personne accompagnée de façon concomitante au développement de compétences professionnelles à l'accompagnement. L'accompagnement métacognitif est donc intégré au développement de compétences.

L'accompagnement qui aide la personne accompagnée à examiner ses pratiques d'enseignement renvoie à la pratique réflexive (Schön, 1994, 1996), laquelle se développe en interaction avec celle de ses pairs (Lafortune et Deaudelin, 2001). Cet accompagnement vise donc à former des praticiens réflexifs dans un contexte où sont suscités des conflits sociocognitifs. La personne accompagnatrice soutient la personne accompagnée dans ses réflexions et ses prises de conscience dans le but de l'amener vers un changement de sa pratique. Notamment, elle cherche « à fournir des outils facilitant la description de sa pratique, à soutenir les personnes accompagnatrices dans l'analyse de leur pratique, à prévoir des activités de modélisation et à encourager des activités de partage des expériences d'accompagnement et de coconstruction » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 199).

3.2. Fonctions de la personne accompagnatrice

La personne accompagnatrice fait plus de médiation que de transmission. Elle aide les personnes à s'engager dans pratique réflexive afin de les soutenir dans le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques. Elle les amène à faire certaines prises conscience à propos de leurs croyances et pratiques afin de provoquer l'étincelle qui servira d'amorce au changement. Elle ne demande pas aux personnes de remplacer leurs pratiques par de nouvelles mais plutôt d'examiner celles qu'elles utilisent (Boucher et Jenkins, 2004) en considérant le changement à mettre en œuvre.

L'accompagnement socioconstructiviste suppose la mise en œuvre d'une culture personnelle, professionnelle et pédagogique qui se manifeste à travers les attitudes, les connaissances, les activités-stratégies et les habiletés, mais aussi par le développement et l'exercice de compétences associées aux leaderships pédagogique et d'accompagnement. La personne accompagnatrice puise dans sa culture les éléments requis pour interroger les personnes qu'elle accompagne, remettre en question leurs croyances et susciter des conflits sociocognitifs pertinents (Lafortune et Martin, 2004).

3.3. Approches pédagogiques

Pour rencontrer les personnes qu'elle accompagne, la personne accompagnatrice *a [...] besoin de préparation*. Sa planification effectuée en fonction d'intentions précisées guide ses interventions. La personne accompagnatrice ne se fie pas à l'intuition, évite l'improvisation et agit avec rigueur. Cette démarche est exigeante, car elle demande d'anticiper certaines idées pour des rétroactions, de faire des liens entre les différentes idées ou de relancer les discussions. En fait, *c'est beaucoup plus rigoureux et exigeant, car on doit anticiper [les réactions] et voir les possibles conflits*.

Par l'exercice de plusieurs regards la personne accompagnatrice fait émerger des pistes d'action ou explore certaines questions. Elle aide les personnes qu'elle accompagne à revoir ou à modifier certaines actions en *posant les bonnes questions pour susciter les conflits sociocognitifs pour [...] que [les personnes] testent la viabilité de leur piste de solution*. Elle adopte une posture d'accueil et guide les personnes qu'elle accompagne sur un ou des objets particuliers. Elle amène les personnes à préciser leurs idées, écoute les propos qui sont émis et *réagit aux émergences provenant des personnes* en confrontant leur propos. *[Ces émergences] ne sont pas toujours bonnes. Ce n'est pas parce qu'on construit ensemble que tout est bon*. La confrontation entre collègues des façons de faire éducatives contribue grandement à la construction des

connaissances et favorise le renouvellement des pratiques pédagogiques des personnes enseignantes.

La personne accompagnatrice a en tête la préoccupation d'offrir aux personnes accompagnées un soutien approprié pour favoriser le développement de leurs compétences. *Garder les gens en déséquilibre sécurisant* facilite la mise en place des conditions nécessaires à l'apprentissage et invite à l'engagement. La personne accompagnatrice cherche donc à soutenir la motivation en *[plaçant] les gens dans un climat de sécurité* tout en prenant en considération leur dimension affective.

Différents moyens ou ressources peuvent être mis en œuvre dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste. Il y a les rencontres et les formations avec les équipes, les suivis, le support de professionnels ou de stagiaires, l'accès à une ressource en informatique, (adapté de Boucher et Jenksin, 2004).

3.4. Caractéristiques

Les caractéristiques liées à l'accompagnement sont de l'ordre du suivi, de la durée, de l'engagement et du respect envers les personnes accompagnées. Ces caractéristiques sont maintenant détaillées. Des expressions et les mots lui sont associés d'emblée, à savoir *engagement, soutien, notion de guide, encadrement, sensibilité aux incompréhensions et aux besoins, respect du rythme, rassurant, le faire ensemble, temps* sont recensés.

3.4.1. Suivi et soutien

L'accompagnement est un processus qui suppose continuité et suivi permettant aux personnes accompagnées de cheminer entre les rencontres et de faire des observations, des mises à l'essai et des expérimentations. Pour exercer ce suivi, la personne accompagnatrice cherche à connaître les besoins des personnes qu'elle accompagne et à les anticiper. Pour ce faire, sa connaissance du milieu lui vient en aide et l'éclaire.

Le suivi peut se faire durant les rencontres et également entre celles-ci. Il est assuré par la personne accompagnatrice qui exerce son leadership d'accompagnement en suscitant une réflexion individuelle et collective. Ce leadership suppose une bonne connaissance de soi et des personnes accompagnées avec lesquelles un lien affectif se crée. Tout en étant empathique à l'autre la personne accompagnatrice évite de se laisser envahir par les craintes et les inquiétudes ressenties par les personnes accompagnées.

3.4.2. Durée

L'accompagnement s'inscrit dans le temps pour répondre à des besoins à court, à moyen et à long terme. Comme il vise le développement de compétences, il s'installe dans un temps différent selon les personnes et le niveau de compétence atteint par ces dernières. Généralement, l'aboutissement du processus d'accompagnement se manifeste après un long parcours (Rioux-Dolan, 2004), puisque les interactions entre les personnes, qu'elles soient accompagnatrices ou accompagnées, s'étalent dans le temps.

3.4.3. Engagement

L'accompagnement repose sur un engagement profond de la part autant de la personne accompagnatrice que de la personne accompagnée.

a) Personne accompagnée

Chez la personne accompagnée, un engagement de qualité peut conduire à des changements significatifs durables (Boucher et Jenkins, 2004). En fait, l'engagement est indispensable, car *si tu ne t'engages pas, [l'accompagnement] ne sert à rien.*

L'engagement qui est sollicité est plus soutenu dans l'accompagnement que dans les formations. En effet, *en formation, il y a un début d'engagement, mais c'est plus en profondeur dans l'accompagnement.* L'engagement est donc plus soutenu dans l'accompagnement que dans les formations ponctuelles offertes aux personnels scolaires. *Plusieurs formations sont obligatoires et on n'est pas nécessairement engagé.*

b) Personne accompagnatrice

L'accompagnement est également exigeant pour la personne accompagnatrice puisque celle-ci doit porter un regard à la fois sur l'autre et sur elle-même. *L'accompagnement prend en considération la connaissance de soi, de l'autre.* La personne accompagnatrice s'engage dans la démarche avec tout son être. Une personne témoigne : *l'accompagnement m'inclut plus que je ne l'imaginai. Je me [sens] concernée. L'accompagnement demande de travailler avec les autres.*

La personne accompagnatrice qui travaille au renouvellement des pratiques éducatives *et à de réels changements d'attitudes, [...] chemine avec ses groupes et [...] accepte aussi de changer en même temps que les autres changent.* En effet, il convient de renouveler soi-même ses pratiques avant de penser à accompagner une autre personne dans le changement (Gélinas, 2004). La personne accompagnatrice réfléchit donc elle aussi à ses pratiques pour y amorcer un changement et, également, pour mieux accompagner les personnes. Une personne accompagnatrice l'évoque en ces termes : *je prends conscience [...] que je [fais] un travail de réflexion sur mes propres pratiques. Je me dois de mieux me connaître et bien saisir ce sur quoi je me base pour accompagner les enseignants.*

Cet engagement réflexif lui permet de s'interroger et de remettre en question ses perceptions du changement. *Pousser plus loin la réflexion avec les enseignants par le questionnement : cela exige un travail à long terme, un travail sur soi, une réflexion [collective] et individuelle pour changer ensemble.* Dans la pratique, *une personne accompagnatrice [...] arrive avec sa conception, mais peut la remettre en question avec la construction des personnes accompagnées.* Également, *même si [son] rôle est de susciter un déséquilibre chez [les] personnes, [elle va] aussi être déséquilibrée.* La personne accompagnatrice construit donc ses propres connaissances et établit de nouvelles relations aux savoirs. L'accompagnement de groupes de personnels scolaires devient ainsi un moyen d'apprendre, de se former, d'évoluer avec les autres. Par voie de conséquence, une personne accompagnatrice est amenée à considérer son groupe comme un lieu d'apprentissage collectif et à repenser ses pratiques de façon transparente.

3.4.4. Respect envers les personnes accompagnées

Pour parvenir à une réelle concertation et collaboration ainsi qu'une à coconstruction qui présente un intérêt, la personne accompagnatrice intervient avec respect auprès des personnes et du milieu qu'elle accompagne. À cet égard, elle reconnaît d'emblée le professionnalisme des personnes accompagnées. En effet, *[elle] considère les gens avec qui [elle] travaille [comme] des professionnels* : elle respecte leur formation et leurs expériences (théorie et pratique). Elle prend en considération leurs compétences, leurs valeurs, leurs ressources, leurs forces, leurs défis, leurs contraintes, leurs résistances...

La personne accompagnatrice reconnaît la capacité des personnes accompagnées à évoluer et a *confiance [dans leurs] capacités [et leurs] compétences*. Une personne mentionne : *[les personnels enseignants] peuvent avoir des difficultés et je peux avoir besoin de les accompagner, mais je me sens [apte à] leur laisser une place importante dans ce processus*. La personne accompagnatrice manifeste une ouverture aux autres : elle leur laisse prendre leur place, les écoute et accepte d'être elle-même confrontée dans ses croyances et pratiques (Boucher et Jenkins, 2004). L'accompagnement s'établit donc dans un climat de confiance mutuelle, base sur laquelle s'élabore le leadership d'accompagnement socioconstructiviste qui soutient un changement véritable.

La personne accompagnatrice respecte le rythme adopté par la personne accompagnée (Boucher et Jenkins, 2004), tout en s'assurant de suivre les intentions de cette dernière, *de façon à ce que la personne ait toujours l'impression qu'elle avance sur un terrain assez confortable*. Il ne faut pas en rajouter, il faut donc *considérer le rythme des participants et le respecter [...]*. *Vous ne bousculez pas les intentions*. Cependant, bousculer les personnes accompagnées, peut devenir nécessaire tout en considérant une certaine sécurité affective.

3.4.5. Collaboration

Avec le nouveau pédagogique, la collaboration en équipe-cycle ou en équipe de collègues est valorisée et encouragée, car elle s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste. Elle assure une plus grande cohérence et efficacité dans l'accompagnement des élèves et contribue au développement des compétences de ces derniers. De plus, *le concept d'équipe-cycle se [clarifie] dans la mesure où on y [voit] des avantages à travailler ensemble*.

3.5. Retombées de la démarche d'accompagnement

La démarche d'accompagnement mise en œuvre dans le PARF sert de modèle. Elle peut être transposée dans d'autres contextes d'accompagnement ou pour accompagner le développement de compétences. Cette démarche est porteuse de changements et peut déboucher sur d'importantes retombées en matière de leadership pédagogique au sein des équipes-écoles. Ainsi, les personnes accompagnées se rendent compte que *c'est [leur] rôle d'aller chercher des connaissances et de les ramener dans le milieu. [Elles vont] chercher des outils [...]* *[qu'elles vise à s'approprier]*. Elles cherchent *des ressources pour mieux encadrer les enseignants* qui accompagneront leurs élèves vers la réussite.

Cependant, la transposition de la démarche dans des contextes de classe ne se fait pas d'emblée. Les personnes doivent effectuer un travail de réflexion pour réussir cette transposition qui s'avère

parfois difficile. *Pour transposer [...] en classe, avec mes enseignants, je me questionne. [...] C'est excellent, les étapes, les secondes de réflexion, mais dans le quotidien d'un programme, je me questionne.* Sans une réflexion ou une planification appropriée, la démarche peut se buter à des limites dans la réalité, [sans être] réinvestie en classe. Le travail de transposition en classe exige un travail approfondi de réflexion pour explorer des avenues de transpositions, les mettre à l'essai et analyser les expériences.

4. Recherche

Le concept « recherche » est intégré à la réflexion des personnes accompagnées afin de le clarifier et de le situer au regard de l'accompagnement et du PARF. En effet, la recherche est un volet important dans le projet. Premièrement, elle est intégrée à la démarche de pratique réflexive par laquelle la personne accompagnée adopte une posture de praticien-chercheur pour l'avancement de ses connaissances. Deuxièmement, une recherche-formation-intervention est mise en œuvre pour l'avancement général des connaissances dans le domaine de l'accompagnement.

4.1. Posture du praticien-chercheur

La démarche d'accompagnement amène les personnes accompagnées à adopter une posture de praticien chercheur dans l'analyse de leurs pratiques *en action*. Selon Cross et Steadman (1996), Kincheloe (2003) et Freeman (1998), la recherche *en action* est une recherche-action de nature critique et constructiviste qui vise la production de nouvelles connaissances ou d'une nouvelle compréhension. À cet égard, la démarche d'un enseignant qui réfléchit à sa pratique s'inscrit dans ce type de recherche et contribue à la professionnalisation de l'enseignement. Réfléchir sur sa pratique dans le cadre du PARF permet de porter un regard analytique sur ses pratiques professionnelles, d'examiner sa façon de questionner et de se questionner, entre autres choses.

4.2. Recherche scientifique

En complémentarité avec la dimension de recherche axée sur la pratique réflexive, une recherche scientifique qui vise un avancement des connaissances et un renouvellement du savoir est mise en œuvre dans le PARF. Ce qui permet de suivre l'évolution des personnes accompagnées dans le développement de leurs compétences professionnelles et leur cheminement dans le processus de changement.

4.2.1. Forme de la recherche

Dans un premier temps, il convient de choisir une forme de recherche appropriée aux objectifs poursuivis, tout en s'appuyant sur une démarche scientifique rigoureuse. Paillé (1994) propose la recherche-action-formation dans laquelle le volet action associe chercheurs et participants, tandis que le volet formation débouche sur des changements durables au plan de certaines croyances et pratiques éducatives. Tochon et Miron (2004) évoquent la recherche-intervention qui place les participants dans une démarche de recherche-action ce qui lui confère une dimension conscientisante. Lafortune (2004 a) avance le concept de recherche-formation-intervention qui repose sur la formation des personnes participantes et l'intervention en milieu scolaire en vue de

changer des pratiques. L'association de la recherche à des interventions ou à des actions et possiblement à des formations est donc possible.

La recherche incluse dans le PARF vise à dégager des modèles d'accompagnement diversifiés, à préciser des conditions facilitant l'accompagnement, à valider un matériel d'accompagnement, à induire des changements dans les pratiques et les croyances des personnels scolaires et, à partir de certains aspects convenus conjointement avec le ministère concerné, à examiner les répercussions de l'accompagnement sur l'appropriation et la mise en œuvre du PFEQ. Compte tenu de ces objectifs, le projet de recherche doit, d'une part, inclure une formation liant théorie et pratique au regard du développement de compétences et, d'autre part, associer le milieu scolaire à l'ensemble de la démarche en vue d'induire un changement. Le choix de la forme de la recherche s'est donc porté sur la recherche-formation-intervention. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui suscite des données qualitatives où une démarche de théorisation émergente est utilisée (Lafortune, 2008b).

Dans le cadre de cette recherche, une communauté de recherche s'associe à une communauté d'apprentissage. Tout en satisfaisant à des exigences de scientificité, une démarche avec le milieu scolaire est amorcée pour élaborer des modèles de formation et de recherche qui sont ajustés au cours du projet. La collaboration et la concertation entre les partenaires, à savoir les chercheurs universitaires, les personnes accompagnatrices et les personnels scolaires s'établit à chacune des étapes de la recherche, de la conception des instruments de mesure à l'interprétation des résultats en passant par la collecte des données.

4.2.2. Instruments utilisés

L'ampleur du projet Accompagnement-Recherche-Formation exige le développement d'une méthodologie de recherche réaliste tout en étant rigoureuse. Des instruments et des outils sont conçus afin de recueillir et de conserver méthodiquement des traces qui documentent l'évolution des personnes accompagnées, nourrissent les échanges et les réflexions, enrichissent les analyses et les interprétations et, finalement, permettent des ajustements. Bien que structurés, ces instruments évoluent de concert avec la démarche des personnes participantes et servent d'outils de formation. Parmi ces instruments, on compte, notamment, le journal d'accompagnement et les fiches précisant les apprentissages et les défis des personnes accompagnées. D'autres documents, développés en cours d'accompagnement sont utilisés dans les rencontres. Ce sont le guide d'accompagnement de l'équipe provinciale, le recueil de pistes d'interventions pour l'animation-formation-accompagnement et le recueil de tâches, de situations et de familles de situations d'accompagnement. Ces documents portent sur des sujets précis liés à l'accompagnement d'un changement tels que la pratique réflexive, la rétroaction réflexive-interactive et les compétences professionnelles pour l'accompagnement.

L'analyse des données recueillies sur une période de temps plus ou moins longue permet de lire, au-delà des intuitions et des impressions, une réalité en train d'évoluer et de se construire. La recherche permet donc d'élaborer, de structurer, de mettre à l'essai, de raffiner, d'ajuster et de valider des interventions et des activités d'accompagnement.

5. Réflexion sur les concepts

Une activité de réflexion propose aux personnes accompagnées de classer des énoncés et des expressions en fonction des quatre concepts liés au PARF et qui ont été décrits précédemment, à savoir l'animation, la formation, l'accompagnement et la recherche. Réfléchir au sens de ces concepts *en quatre blocs distincts mais complémentaires est aidant pour comprendre le processus d'accompagnement socioconstructiviste.*

Les personnes font ainsi ressortir des liens qui unissent les concepts, leurs caractéristiques ainsi que des éléments qui les différencient. Cet exercice de réflexion est exigeant, car il peut être difficile d'associer diverses caractéristiques à un seul concept. Par exemple, des personnes nomment des caractéristiques d'animation relevant bien souvent de la formation. Deux raisons sont invoquées pour expliquer cet état de fait. Premièrement, bien que ces concepts soient en théorie clairement distincts, il peut être difficile de les départager dans la pratique. En effet, dans l'action, les démarcations entre ces concepts ne se manifestent pas de manière précise et claire. Les frontières peuvent parfois être floues, de sorte qu'une caractéristique pourrait se retrouver sous deux concepts. Deuxièmement, des personnes reproduisent inconsciemment le modèle conventionnel de formations qu'elles reçoivent régulièrement en dehors du PARF. Elles éprouvent de la difficulté à bien saisir le sens des concepts et à accompagner dans une perspective socioconstructiviste. Il convient donc de rappeler que ce projet leur propose une autre conception de la formation et de l'accompagnement.

5.1. Liens entre animation, formation, accompagnement et recherche

Les liens entre ces quatre concepts sont maintenant exposés. Ils sont de quatre ordres : les dimensions en cause, l'inclusion, la planification et la régulation.

5.1.1. Dimensions en cause

Dans l'animation, la formation, l'accompagnement et la recherche, les dimensions affective, sociale, culturelle, éthique, cognitive et métacognitive occupent une large place. Cependant, la dimension affective ne prend pas la même place en animation que dans la formation ou l'accompagnement. En effet, l'accompagnement repose sur un suivi et une continuité qui ne sont nécessairement présents dans l'animation. Une personne témoigne de la place occupée par la dimension affective dans l'accompagnement : *effectivement, je suis beaucoup dans la coconstruction, dans l'échange et dans la dimension affective parce que c'était éclairant, et c'est ce que je retiens de la journée. J'ai l'impression d'être dans un processus créatif à quelque part, de pouvoir construire sur l'idée des autres, et je trouve que c'est plus agréable. Effectivement, je le prends bien.*

5.1.2. Inclusion

Afin d'approfondir la compréhension des concepts, il convient de rendre manifeste le caractère inclusif de ces derniers, à savoir l'animation dans la formation, l'animation et la formation dans l'accompagnement et, finalement, l'animation, la formation et la recherche dans l'accompagnement. L'accompagnement ne consiste pas seulement à assurer un suivi, mais à aider le milieu composé des écoles et des commissions scolaires à réaliser ce qu'il souhaite accomplir tout en tenant compte du changement à réaliser. Il est donc nécessaire de soutenir et d'alimenter les personnes accompagnées au plan théorique en leur offrant une formation. L'inclusion de la

recherche dans la démarche peut surprendre certaines personnes qui semblent *[voir] moins le terme recherche* dans leurs pratiques. Toutefois, ces dernières sont amenées à *constater [qu'elles ... font] aussi de la recherche.*

5.1.3 Planification

La planification est très importante. Lorsqu'une personne anime, forme ou accompagne, elle planifie autant les rencontres qui auront lieu dans les différents milieux scolaires que la manière d'amener l'intervention. La recherche et la formation sont complémentaires et contribuent à faire progresser les personnes dans la démarche d'accompagnement. Les aspects abordés au cours de la démarche sont examinés avec rigueur pour être réinvestis auprès des personnels scolaires et inciter les personnes à s'engager dans un processus de changement. La planification permet de réguler l'intervention en fonction du fil conducteur de l'intervention ou de la séquence d'accompagnement. Elle permet de s'ajuster avant, pendant et après l'action.

5.2. Retombées de la réflexion

La réflexion amorcée sur l'animation, la formation, la recherche et l'accompagnement répond à des intuitions et des questionnements chez les personnes engagées dans le projet. Elle débouche sur de nombreuses retombées positives, car elle les amène à développer une meilleure compréhension des interventions réalisées par le projet. Elles prennent conscience des intentions poursuivies et cela les amène à mieux cerner le rôle de personne accompagnatrice.

5.2.1. Compréhension des concepts

D'emblée, *[mettre] des mots sur des réalités [et] des pratiques* liées à ces concepts aide les personnes à circonscrire ces derniers, à éviter de considérer toute animation ou formation comme un accompagnement et à *mieux saisir ce que veut dire accompagner.* Elles reconnaissent la différence entre une démarche d'accompagnement, qui comprend des composantes d'animation et de formation et parfois certaines composantes de recherche.

En participant aux activités proposées et en vivant elles-mêmes une démarche d'accompagnement, les personnes peuvent *clarifier le concept d'accompagnement*, en prendre la pleine mesure et *valider leur compréhension.* Elles peuvent recenser *[leurs] pratiques [qui] sont en lien avec ce qui a été présenté* et *[les] compléter.* *[Leur] représentation [se modifie] à plusieurs niveaux* et évolue.

5.2.2 Compréhension des intentions poursuivies

En approfondissant les concepts étudiés, les personnes en viennent à *connaître les intentions [qui sous-tendent] le projet.* Elles prennent conscience de la cohérence ou de la *cohésion [qui existe] entre le contenu et ce qu'[elles font]* dans les tâches proposées dans le PARF. Cette prise de conscience les aide à faire preuve de rigueur et de cohérence dans l'accompagnement qu'elles offrent elles-mêmes. Une personne témoigne : *je pourrai faire [mon accompagnement] de façon plus rigoureuse et moins intuitive.* Elles constatent également la viabilité de la perspective socioconstructiviste présente dans le PARF.

5.2.3 Compréhension du rôle de la personne accompagnatrice

La réflexion contribue à illustrer la complexité du rôle de la personne accompagnatrice qui tient compte des quatre concepts dans la mise en œuvre d'une démarche d'accompagnement. Tout en

saisissant mieux cette complexité, les personnes réalisent que les compétences professionnelles pour l'accompagnement se développent progressivement avec l'expérience et la réflexion qu'on y porte.

Toutes les personnes qu'elles soient accompagnatrices ou accompagnées partagent une certaine part de responsabilité dans le processus d'accompagnement. Elles ont toutes du pouvoir sur elle-même et sur ce qu'elles veulent changer dans leurs pratiques. Une personne mentionne à cet effet : *c'est l'accompagnement qui est source de changement et non moi*. Elles cheminent dans leur construction du concept d'accompagnement en prenant une part active à leur apprentissage. *Je me sens plus actif et non pas passif parce que je participe à mon apprentissage et je me sens concerné. Je précise constamment ma pensée au regard des concepts*. Finalement, cette compréhension les rassure sur leur part de responsabilité dans la démarche d'accompagnement.

Bibliographie

- Bodergat, J.-Y. (2005). « La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants », dans *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. Formations et pratiques d'enseignement en questions*, (2), p. 27-48.
- Boucher, L.-P. et S. Jenkins (2004). « Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire », dans M. L'Hostie, et L.-P. Boucher (dir.). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.83-106.
- Charlier, E., K. Dejean et J. Donnay (2004). « Nouvelles postures de travail du chercheur en éducation : analyse d'une intervention », dans G. Pelletier (coor.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultances, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 125-142.
- Cross, K. P. et M. H. Steadman (1996). *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Dionne, L. (2004). « L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.63-80.
- Freeman, D. (1998). *Doing Teacher Research: from Inquiry to Understanding*, Toronto, Newbury House Teacher Development.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- 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.
- Gélinas, A. et R. Fortin (1996). « La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec », dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck Université.

- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire*. Sociologie d'une marge de l'école. Paris, Presses Universitaires de France.
- Kincheloe, J.-L. (2003). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, 2e édition, New York, The Teacher's Library.
- 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'enseignantes novices en enseignement au collégial », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-150.
- Lafortune, L. (2005). Définitions, processus et constructions associés à l'accompagnement et utilisés ou développés dans le cadre du Projet Accompagnement-Recherche-Formation, Université du Québec à Trois-Rivières (document inédit).
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et 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 C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier 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 M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- Lafortune, L., C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., D. Martin et P.-A. Doudin (2004). « Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-18.
- Lafortune, L., D. Martin et P.-A. Doudin (2004). « Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.9-18.

- Lafortune, L., P.-A. Doudin, D. Martin, et J. Moreau (2004a). « Croyances et pratiques : résultats et analyses de praticiens et praticiennes », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle*, Québec, Presses de l'Université du Québec
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Pelletier, G. (coord.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan.
- Pelletier, G. (coord.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan.
- Rioux-Dolan, M. (2004). « L'accompagnement du personnel enseignant : enjeux et défis dans le contexte de la réforme », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- 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 (coord.). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 211-135.
- Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires vers l'appropriation des changements préconisés par la réforme en éducation de 1997*, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- 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. Consultances, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 237-269.
- Tochon, F. et J.-M. Miron (dir.) (2004). *La recherche-intervention éducative*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.