

Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire

Suzanne Guillemette

Professeure, Université de Sherbrooke
suzanne.guillemette@usherbrooke.ca

Louise Simon

Professeure associée, Université de Sherbrooke
louise.simon@usherbrooke.ca

Résumé

Les résultats d'une recherche-action menée au Québec sur une période de 15 mois auprès de deux cohortes de directions d'établissements en milieu scolaire rendent explicite la façon dont certains dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif favorisent la réflexivité menant vers un ajustement de pratique. Selon les dires des directions qui ont participé à cette recherche, les dispositifs relatifs à la communication, aux conditions de réalisation et au processus de réflexivité soutiennent leur prise de recul leur permettant ainsi de mieux se situer et d'ajuster leurs pratiques de gestion selon les particularités propres à leur milieu.

Mots-clés

accompagnement collectif, ajustement de pratique, directions d'établissement, dispositifs, réflexivité

Catégorie d'article

Travail de recherche

Référencement

Guillemette, S. et Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 3, pp 13-27.
<http://www.analysedepratique.org/?p=1223>.

Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le internet www.analysedepratique.org. Ils sont sous licence Creative Common 3.0 « Paternité – pas de modification », ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

1. Introduction : un besoin d'accompagnement et de prise de recul

Au Québec, la complexité des responsabilités éducatives qui incombe à la directrice ou au directeur d'établissement en milieu scolaire découle des multiples amendements apportés à la Loi sur l'instruction publique (LIP, Gouvernement du Québec, 2013) au fil des quinze dernières années ainsi que de cette réalité de l'éducation ancrée dans un monde en constante transformation où prévaut la culture de l'instant (Conseil supérieur de l'éducation–CSÉ, 2010; OCDE, 2008). Pour répondre aux particularités du milieu, la direction est appelée avec les membres de l'équipe-école à sortir des cadres habituels, à se questionner et à innover à partir de nouveaux repères (Guillemette, 2011).

Se retrouvant en contexte récurrent de transition, les directions évoquent le besoin de prise de recul pour se distancier et réfléchir sur leur pratique en vue de mieux agir sur leur réalité. Selon certaines études (Gouvernement du Québec, 2006; Rich, 2010), les directions nomment le besoin de sortir du sentiment d'isolement, de poser un regard réflexif sur leur pratique dans un but mieux de se situer, et par conséquent, d'ajuster leurs pratiques selon les particularités de leur milieu respectif, allant ainsi vers une gestion différenciée de l'activité éducative (Guillemette, 2011).

L'accompagnement collectif répond pertinemment au besoin qu'évoquent les directions. Bien que des modèles d'accompagnement individuel existent à l'intention des directions d'établissement (Gouvernement du Québec, 2006; Rich, 2010; Simon, 2000), peu d'études ont démontré le bienfondé d'un modèle d'accompagnement collectif chez les directions et ses retombées sur l'ajustement de pratique de gestion en milieu scolaire. C'est pourquoi il y a lieu de s'interroger sur la façon dont un modèle d'accompagnement collectif contribue à aider la direction d'établissement à mieux se situer et à ajuster ses pratiques de gestion selon les particularités de son milieu scolaire.

2. Un modèle d'accompagnement collectif pour soutenir l'ajustement de pratique

Les pratiques d'accompagnement réapparaissent comme un signe des temps actuels, notamment en réaction au sentiment d'isolement dans un monde en mutation (Boutinet, Desnoyel, Pineau et Robin, 2007; Paul, 2004; 2007; Vial et Caparros–Mencacci, 2007). L'accompagnement repose sur l'idée de se joindre à l'autre et de le soutenir (Boutinet et *al.*, 2007; Paul, 2004; Vial et Caparros–Mencacci, 2007). Une relation que l'on qualifie d'asymétrique s'installe progressivement et s'observe par la complémentarité des expertises respectives chez la personne accompagnatrice et la personne accompagnée. Cette relation se caractérise aussi par la manière d'interagir selon un mode de sollicitude à autrui (Paul, 2004). La personne accompagnatrice demeure centrée sur la façon d'escorter, de guider ou de conduire, sans toutefois conférer à la personne accompagnée, « [la place] de suiveur » (Vial et Caparros–Mencacci, 2007 : 27). La personne accompagnée demeure ainsi la créatrice

de son propre chemin, de ses objectifs, de son projet. La personne qui accompagne respecte alors la tension qui existe entre la fragilité que vit la personne accompagnée en phase de transition et la nécessité pour cette dernière d'assumer son autonomie comme actrice de cette transition, voire de son projet (Boutinet et *al.*, 2007; Paul, 2007). La notion de transition renvoie à l'idée de passage (Simon, 2000) qui s'intercale entre deux temps, d'une durée plus ou moins longue, liée à un évènement temporaire et signifiant (Bridges, 2006). Elle interpelle la manière subjective dont une personne s'adapte à cet évènement extérieur, l'amenant à quitter quelque chose et à construire de nouveaux repères (Simon, 2000). L'accompagnement permet ainsi de donner un sens à cette transition que vit toute personne au regard de son développement personnel ou professionnel.

L'accompagnement d'un projet collectif s'adresse nécessairement à un groupe de personnes, voire à une équipe de travail (Boutinet et *al.*, 2007). Il se caractérise par les différentes situations mises de l'avant par les personnes formant ce groupe où « le projet de [la personne accompagnée] » (*Ibid.*, 2007 : 37) devient une condition inhérente à l'accompagnement de tout un chacun. L'accompagnement collectif suscite alors l'évolution d'une dynamique, passant de l'individuel au collectif, où chacun devient tantôt personne accompagnée, tantôt personne accompagnatrice, entraînant une coconstruction et une coformation (Savoie-Zajc, 2010) à l'intérieur d'une démarche favorisant la réflexivité et conduisant à un ajustement de pratique.

L'ajustement de pratique s'observe par la capacité de toute personne à sortir d'une pensée linéaire, à prendre un recul et à poser un regard sur son agir dans une perspective de réflexivité (Argyris et Schön, 2002; Le Boterf, 2008; Perrenoud, 2008). L'ajustement de pratique repose alors sur la capacité à adapter ou à transformer ses schèmes de référence alors que la réflexivité s'explique par le chemin qu'emprunte la personne pour permettre cette adaptation ou cette transformation. Les schèmes deviennent les filtres qui guident les intentions d'action. Ils orientent la mobilisation des ressources internes : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être; ainsi que les ressources externes : les individus et les outils; en réponse à une situation donnée.

Pour Schön, la pratique réflexive « prend la forme d'une conversation avec une situation » (1994 : 349), menant à une prise de recul pour mieux réfléchir « sur » et « dans » sa pratique. Réfléchir *sur* sa pratique suppose que l'individu prenne sa propre action comme objet de réflexion. Réfléchir *dans* sa pratique commande une remise en question des schèmes qui sous-tendent les actions durant le déroulement d'une situation pendant que l'individu agit ou réagit. Argyris et Schön (2002) illustrent cette façon de vivre une démarche de réflexivité selon trois boucles d'apprentissage. La première boucle renvoie à une rétroaction menant à une démarche de résolution de problème, la deuxième, à une rétroaction double qui préconise un retour sur les valeurs, les représentations, les schèmes de références alors que la troisième boucle combine les deux premières afin de permettre à l'individu d'apprendre de ses expériences. Le Boterf (2008) a repris cette théorie afin de la

faire évoluer en scindant la deuxième boucle en deux nouvelles boucles, boucle 2 et boucle 3, ajoutant ainsi une boucle 4 pour illustrer la complexité, chez le professionnel, à mettre en cause ses schèmes ou ses filtres inhérents à ses intentions d'actions. La figure 1 illustre ce propos.

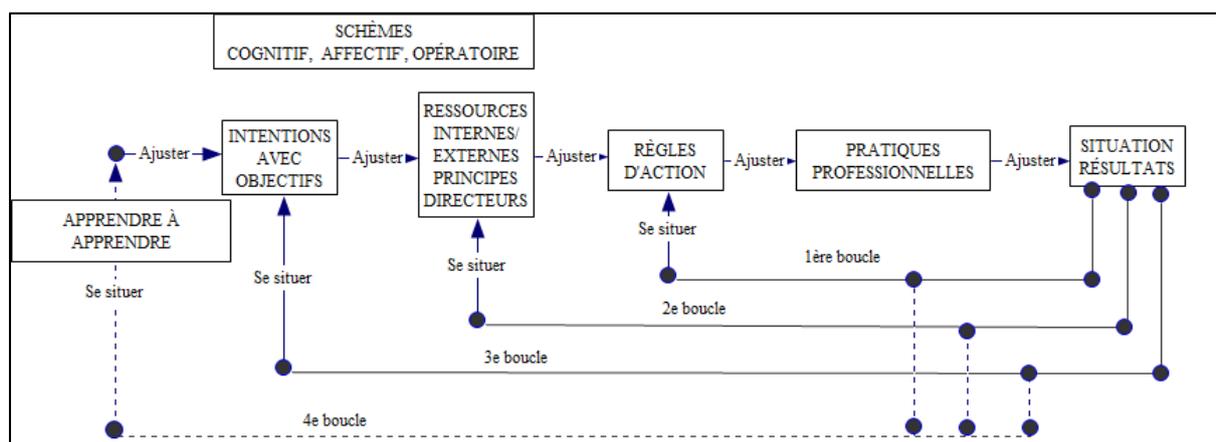


Figure 1 : Boucle d'apprentissage 2 scindée en boucles 2 et 3

Le Boterf (2008) démontre que ce sont les intentions (boucle 3) qui influent sur les principes directeurs et qui guident la mobilisation des ressources (boucle 2) pour mieux répondre à ladite situation (boucle 1). Or, chaque situation se distingue d'un évènement par le rapport que la personne établit entre « la situation et son vécu, son histoire personnelle » (Donnay et Charlier, 2006 : 101). Il existe alors autant de situations professionnelles que de personnes, et ce, malgré un même évènement (Masciotra et Medzo, 2009). La distanciation qui permet l'ajustement de pratique requiert alors la capacité de développer un regard métacognitif, c'est-à-dire la mise en mots sur la façon d'observer ses propres stratégies d'apprentissage ou d'action et de les gérer, la boucle 3 de Argyris et Schön (2002) se transformant en boucle 4 selon Le Boterf (2008). C'est par le passage d'une boucle d'apprentissage à une autre que se vit l'analyse de pratique. L'ajustement de pratique, retombée d'un tel processus de réflexivité, bénéficie de la mise en place de dispositifs au sein d'un modèle d'accompagnement collectif.

Aux dires d'Andrianirina et Foucher (2007) ainsi que de Demaizière (2008), le terme dispositif demeure polysémique alors que son utilisation est omniprésente, notamment dans les écrits de l'ordre juridique ou de la formation. Un dispositif se définit par un ensemble de « moyens mis en œuvre » (Robert, 2006 : 765) dans un but particulier. Dispositif devient synonyme de *procédé* lorsqu'il soutient une suite d'opérations mentales qui permettent un enchaînement d'idées, un raisonnement ou encore une suite d'apprentissage (Legendre, 2005). Pothier (2003) semble obtenir un certain consensus au sens donné à dispositif comme étant « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et d'apprentissage, incluant les moyens et supports construits en fonction d'un public » (dans Andrianirina et

Foucher, 2007 : 2). S'ajoute à cette définition, celle de Peraya (1999) qui précise la dimension sociale d'un dispositif qu'il considère comme « [un] lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres » (dans Andrianirina et Foucher, 2007 : 2-3).

Dans le cadre du modèle d'accompagnement dont il est question, les dispositifs se définissent par les éléments mis de l'avant en vue de faciliter la démarche de réflexivité auprès des directions d'établissement. Ainsi, le terme dispositif se rattache d'abord à un ensemble d'outils ou de moyens (Pothier, 2003) pour soutenir les échanges au sein du collectif. Le dispositif se rapporte aussi aux conditions de réalisation nécessaires pour mener de l'avant la démarche d'accompagnement. Enfin, les dispositifs se rapportent au processus (Peraya, 1999) plus précisément à la dynamique qui anime les interactions entre les individus et qui font progresser leur raisonnement les menant vers un ajustement de pratique.

Considérant la pertinence d'un modèle d'accompagnement pour contrer l'isolement chez les directions d'établissement, considérant leur besoin de prendre un temps d'arrêt pour se situer et ajuster leur pratique de gestion aux réalités de leur milieu, il y a lieu de questionner la place qu'occupent les dispositifs dans une démarche d'accompagnement collectif pour étayer la réflexivité. Pour y répondre, une démarche de recherche-action devient tout à fait pertinente.

3. La mise en œuvre d'un modèle d'accompagnement collectif soutenu par l'opérationnalisation d'une recherche-action

La démarche de recherche-action se qualifie par une relation étroite entre la pratique et la théorie qui favorise la recherche de sens par le développement de nouveaux savoirs se qualifiant de théorique, praxéologique et expérientiel (Reason et Bradbury, 2006). Elle se distingue des autres types de recherche puisqu'elle ne cherche pas la généralisation des résultats. Elle privilégie plutôt une dynamique participative où le chercheur, dans une posture d'observateur, est appelé à se rendre sur le terrain, à réfléchir avec les praticiens qui aspirent à poser un regard sur leur pratique par rapport à un objet de recherche ou une situation problème (Savoie-Zajc, 2001). Le praticien quant à lui est reconnu comme un acteur compétent qui s'engage volontairement à réfléchir sur sa pratique (Guillemette et Savoie-Zajc, 2013). Dans le cas présent, le chercheur met en œuvre un modèle d'accompagnement jumelé à une démarche de recherche-action tout en assurant l'objectivation de cette démarche par des outils spécifiques de collecte de données et une démarche rigoureuse d'analyse de contenu.

Le modèle d'accompagnement collectif développé et mis en œuvre (Guillemette, 2011) se distingue par la façon dont chaque direction travaille dans l'ici et le maintenant. De manière praxéologique, chaque direction est invitée à conduire un projet professionnel d'intervention

(PPI), c'est-à-dire à mener un projet d'optimisation des services éducatifs ou pédagogiques en réponse aux particularités de son milieu scolaire. Chaque direction présente son projet à tour de rôle, lors des moments d'accompagnement pour le faire évoluer à partir d'une démarche de questionnement et de rétroaction. Cette dynamique interactive permet à chaque direction de vivre une prise de recul et ainsi, mieux ajuster ses pratiques de gestion.

Chaque rencontre est divisée en trois phases. La première phase, l'accueil, sert à créer et à entretenir un lien de confiance et d'authenticité dès que le contact avec les personnes s'établit. Ce moment assure aussi le pont entre les rencontres en revenant sur des dimensions plus théoriques évoquées à la rencontre précédente ou encore, en validant les éléments coconstruits en cours de réflexion. Une deuxième phase, celle de la réalisation, se déploie selon quatre axes pour mieux analyser un PPI : 1) questionner/observer : poser un regard, observer ou se questionner par rapport à une situation ou un agir; 2) analyser/réfléchir : analyser et réfléchir à partir d'un questionnement pour mieux clarifier l'évènement et ainsi se situer; 3) échanger/planifier : échanger pour identifier et choisir des pistes de solution et ainsi établir un plan d'action et 4) expérimenter et agir à partir du plan d'action établi.

La troisième phase, celle d'intégration et d'introspection, permet d'instaurer une dimension réflexive à la fois collective et individuelle. De manière individuelle, chaque personne est invitée à mettre en mots sur une fiche d'introspection construite à partir de trois questions à savoir : les éléments que la direction retient, les éléments qu'elle souhaite approfondir ainsi que les éléments qu'elle peut expérimenter dans sa pratique. De manière collective, chaque membre du groupe est invité à s'exprimer sur ce qu'il retient ou ce qui émerge suite aux échanges. D'une rencontre à l'autre se bonifie chaque projet professionnel d'intervention, et ce, jusqu'à l'atteinte d'une suffisante saturation selon un processus de coformation et de coconstruction (Savoie-Zajc, 2010).

L'opérationnalisation de la recherche-action s'est réalisée en filigrane à la mise en œuvre du modèle d'accompagnement. La démarche a d'abord été présentée aux directeurs généraux de certaines commissions scolaires ayant des profils différents selon leur situation sociogéographique et économique. Une session d'information a permis de proposer le projet à des directions d'établissement intéressées de s'y engager sur une base volontaire. Trois commissions scolaires ont manifesté leur intérêt. Deux ont été retenues en fonction de leurs caractéristiques spécifiques et complémentaires. La démarche de recherche-action s'est échelonnée sur une période de 15 mois auprès des deux cohortes de neuf directions d'établissement des ordres d'enseignement primaire et secondaire, au sein des deux commissions scolaires ayant des caractéristiques sociogéographiques différentes : milieu urbain/rural; + de 30 000 élèves/- de 5 000 élèves; milieu favorisé/défavorisé; territoire restreint/étendu. Les praticiens sont des directions, femmes et hommes volontaires, formant deux cohortes hétérogènes par le nombre varié d'années d'expérience (0-2 ans; 3-5 ans; 6-10 ans et 10 ans et +) et leur niveau différent de scolarité (diplôme de 1^{er}, 2^e cycle

universitaire ou maîtrise). Chaque cohorte a été rencontrée à onze reprises toutes les 5 à 6 semaines de septembre 2009 à décembre 2010. Compte tenu de la dynamique découlant de cette démarche collective, chaque direction a participé autant à titre de personne accompagnée, de personne accompagnatrice qu'à titre de cochercheur.

La validité de toute recherche-action repose sur des critères de rigueur qui se définissent par la cohérence systémique, la fiabilité et l'appropriation des données, le respect des valeurs et des principes démocratiques ainsi que la faisabilité de la recherche (Savoie-Zajc, 2001). Dans la présente recherche, ces critères de rigueur assurent l'objectivation de la démarche pour chacune des cohortes alors que des invariants ou des spécificités s'en dégagent. Les invariants se définissent plus particulièrement par les éléments transversaux observés par rapport à des contextes comparés alors que les spécificités deviennent les règles d'exception qui ressortent de l'expérience (Le Boterf, 2004).

La corroboration des résultats exige une première démarche d'analyse pour chaque cohorte respective dans un but de faire émerger les invariants et les spécificités entre les projets de chaque direction alors qu'une stratégie de regard croisé est ensuite mise à profit pour identifier les invariants communs aux deux cohortes.

Pour répondre au critère de fiabilité et d'appropriation, chaque PPI transcrite est lu et validé par son auteur, la direction concernée. En réponse aux critères du respect des valeurs et des principes de démocratie et selon une dynamique de triangulation, le PPI est croisé avec deux autres outils de collecte de données : les comptes rendus validés et les fiches d'introspection utilisées par chaque direction. Au total, treize PPI ont été transcrits et analysés pour mieux comprendre la façon dont les directions ajustent leur pratique.

Une démarche d'analyse qualitative de contenu par un arbre de thématisation continue (Paillé et Muchielli, 2008) sert la description de ces pratiques et la façon de les ajuster à partir des thèmes de départ : les quatre boucles d'apprentissage (Argyris et Schön, 2002; Le Boterf, 2008) et les trois types de dispositifs : outils, conditions de réalisation et processus (Andrianirina et Foucher, 2007; Peraya, 1999; Pothier, 2003).

Chaque rencontre d'accompagnement-recherche est enregistrée en mode audio. Plus de 120 heures de rencontres (2 cohortes X 11 rencontres X 5,5h/rencontre) sont retranscrites dans le but de décrire l'évolution des PPI, d'analyser le type de questionnement, la rétroaction ainsi que les prises de consciences de tout un chacun autour de ces PPI. Pour faciliter le codage, l'outil informatique N'Vivo 8 a été utilisé.

Chaque PPI est d'abord analysé selon son évolution sur la période de 15 mois tout en faisant des liens avec les fiches d'introspection respectives et les compte rendus des rencontres, la stratégie de triangulation. De nouveaux thèmes ou sous-thèmes émergent alors par rapport aux thèmes de départ. Ensuite et pour une même cohorte, se réalise une analyse

transversale entre les PPI, les fiches et les comptes rendus. Les invariants et les spécificités pour chaque cohorte sont alors dégagés. La stratégie de regard croisé permet ensuite d'identifier les invariants qui émergent entre les deux cohortes. Enfin, des entretiens semi-dirigés auprès de 50% des directions ayant participé à la recherche, et ce, pour chaque cohorte, permettent de corroborer les invariants issus du regard croisé. C'est ainsi qu'il devient possible de rendre explicite la façon dont certains dispositifs viennent guider la réflexivité et par conséquent, l'ajustement de pratique chez les directions d'établissement.

4. Apport des dispositifs sur l'ajustement de pratique

Les résultats de l'étude permettent de renforcer la dynamique selon laquelle la distanciation exige de sortir d'une pensée linéaire (Argyris et Schön, 2002) afin d'adapter ses schèmes de référence et, conséquemment, d'ajuster ses pratiques. L'analyse de contenu permet d'identifier l'apport des trois types de dispositifs de manière plus explicite sur l'ajustement de pratique.

4.1 Dispositifs en rapport à des outils au service de la communication

Les dispositifs en rapport à des outils au service de la communication rassemblent à la fois, la démarche de questionnement, le PPI et la prise en compte de l'hétérogénéité au sein de la dynamique du groupe.

4.1.1 La démarche de questionnement

Dans le cadre de l'accompagnement mis en œuvre, la démarche de questionnement suppose d'intervenir selon trois dimensions : l'écoute, les questions et la rétroaction (Charlier et Biémar, 2012; Cormier, 2011). L'écoute passe d'abord par l'attention qui est donnée à la personne accompagnée quant à la description de la situation de départ. L'écoute s'exprime par la capacité de garder silence. Elle s'observe par la posture physique que prennent les personnes accompagnatrices pour faciliter les échanges. L'écoute exige de ne pas tomber dans la suggestion de réponses, mais plutôt de se donner, au sein du collectif, une compréhension partagée de la réalité qui habite la personne accompagnée, c'est-à-dire la situation à laquelle elle renvoie.

Les questions quant à elles portent tantôt sur des dimensions cognitives, tantôt sur des dimensions métacognitives. Les questions cognitives permettent une prise de recul sur la situation pour mieux en saisir les enjeux et ainsi identifier des pistes de solutions ou d'action par rapport à la situation ou encore, pour mieux reconnaître la mobilisation possible entre les ressources (internes ou externes) existantes, en réponse à la situation. Par ailleurs, les questions métacognitives disposent la personne accompagnée à se placer au-dessus de la situation, à observer sa propre façon d'analyser pour mieux comprendre et

apprendre de la situation et ainsi circonscrire l'écart qui existe entre la situation actuelle et celle désirée. Plus encore, la façon de se placer au-dessus de la situation permet à la personne d'identifier ses schèmes et de préciser ses intentions réelles d'intervention par rapport à la situation visée. Ce n'est qu'à ce moment que la personne accompagnée adapte ses schèmes de référence et par conséquent, ajuste sa pratique professionnelle. Ainsi, les questions permettent de clarifier, d'élucider, de confronter, d'encourager dans le but de poser un regard par rapport à la situation, à ses ressources ou encore, par rapport à sa pratique.

La rétroaction sert aussi le processus de réflexivité. Il ne s'agit pas de donner son point de vue, mais plutôt d'interagir en utilisant des stratégies de distanciation en faisant notamment des liens entre la pratique et la théorie, en présentant une synthèse des éléments discutés ou en utilisant l'effet miroir pour mieux accompagner la personne à vivre une prise de recul. Selon les dires des directions, la distanciation se vit progressivement suivant l'évolution du questionnement : « Le questionnement des gens m'a aidée à identifier là où j'avais des prises et comment je pouvais travailler [...] plus en équipe » (Guillemette, 2011 : 250). Toujours selon les directions, à elle seule cette dynamique de questionnement n'assure point un ajustement de pratique (*Ibid*, 2011). À juste titre, le projet professionnel d'intervention devient un deuxième dispositif outil dans le cadre du modèle d'accompagnement collectif.

4.1.2 Le projet professionnel d'intervention – PPI

Le projet professionnel d'intervention sert d'abord à garder des traces de la progression de la situation de départ. Il oriente le questionnement, l'analyse et le partage des pratiques au sein du groupe. Il permet de nommer les actions à mettre en œuvre entre les rencontres. Selon les directions, le PPI devient un catalyseur pour soutenir la rigueur de ces actions mises de l'avant et du même coup, « oblige à [s'] arrêter et à sortir du tourbillon » (Guillemette, 2011 : 252). Au fil des échanges, le PPI quitte le mode outil pour devenir davantage un dispositif qui sert la démarche de réflexivité. Il donne un sens à la réflexion. Il aide à situer l'action ainsi qu'à mettre en lumière les apprentissages. Selon les directions, le PPI sert à « établir la relation entre la situation et la pratique afin de mieux planifier, se structurer [...] et rendre compte » (*Ibid.*, 2011 : 251). Sa présentation, sa relecture tout comme la participation aux PPI des uns et des autres « obligent un temps d'arrêt qui favorise l'introspection et la réflexion sur sa pratique » (*Ibid.*, 2011 : 251) pour mieux adapter ou diversifier sa façon de faire, voire sa façon d'être. De plus, des transferts potentiels émergent quant à des situations similaires ou connexes pouvant être vécues au sein de tout établissement. Ainsi, les divers PPI supportent la relation qui s'établit entre la description des faits observables que constitue un événement et la façon dont cet événement est vécu ou appréhendé par la personne accompagnée, ce qui devient sa propre situation (Donnay et Charlier, 2006; Masciotra et Medzo 2009). Enfin, le PPI sert l'interrelation qui s'installe

progressivement entre les praticiens, les directions. Il contribue alors à la formation du groupe en tant qu'entité.

4.1.3 L'hétérogénéité des cohortes

L'hétérogénéité se rapporte à la reconnaissance et à l'acceptation du fait qu'il n'y a pas deux personnes qui apprennent de la même manière et qu'il existe de multiples interventions possibles en fonction de la complémentarité des profils de tout un chacun (Przesmycki, 2004) au sein d'un groupe formant une entité. Dans le cas présent, chaque cohorte est représentative de cette hétérogénéité tant par les profils professionnels de chacun que par les caractéristiques propres à chaque commission scolaire et à chaque établissement d'enseignement. En ce sens, la reconnaissance de l'hétérogénéité devient un dispositif au sens social (Peraya, 1999), c'est-à-dire par la variété et la complémentarité des interactions possibles entre les membres d'une cohorte. Tout comme le PPI, la dimension hétérogène amène la personne accompagnée, la direction, à se détacher de sa situation ou de celle de l'autre. Il devient alors possible de réfléchir sur diverses pratiques pour revenir sur sa propre pratique et sur sa situation spécifique. Les échanges qui surviennent lors de la démarche de questionnement aident à clarifier les diverses perceptions, à nourrir la réflexion et, par conséquent, à se situer et à s'ajuster par rapport à de nouvelles façons de réfléchir et d'agir. Cette relation ne devient point la somme des ressources des uns et des autres, mais plutôt l'interrelation quant à la mobilisation possible de ces diverses ressources en lien avec les schèmes de référence évoqués. L'évolution du groupe et le développement professionnel de chaque direction s'en trouvent ainsi transformés. Au-delà de ces dispositifs au service de la communication, les directions, membres des cohortes respectives, nomment certaines conditions de réalisation.

4.2 Dispositifs associés aux conditions de réalisation

Les directions reconnaissent d'abord leur propre responsabilité à s'engager activement et pleinement dans une démarche de réflexivité, à titre de personne-accompagnatrice tout comme à titre de personne accompagnée mettant en œuvre leur PPI respectif. Ensuite, les directions nomment l'importance de la dynamique du groupe qui évolue même si les échanges deviennent parfois émotifs ou qu'ils les transportent dans une zone d'inconfort ou de conflit cognitif. Cet élargissement, allant de l'individuel au collectif, repose sur des conditions éthiques indispensables dont l'établissement de règles qui favorisent la confiance, la franchise, le respect des différences et la confidentialité des échanges. Selon les directions, la personne accompagnatrice-formatrice et chercheuse a un rôle primordial à jouer en ce sens.

La notion de temps s'ajoute à titre de condition, à savoir la fréquence des rencontres (de 4 à 6 semaines), la durée du projet d'accompagnement (de 15 à 18 mois), la durée de chaque

rencontre (de 1/2 à 1 journée) et le temps de murissement entre les rencontres. Enfin, la qualité de l'animation associée à la capacité à recadrer, à donner la parole à tous, à créer des conflits sociocognitifs et à mettre en valeur les interrelations entre les pratiques et la théorie vient enrichir les propos, les discussions et par conséquent, le questionnement et l'échange de répertoires.

Aux dires des directions d'établissement, ce sont les dispositifs outils de communication ainsi que les dispositifs associés aux conditions de réalisation qui guident l'opérationnalisation du modèle d'accompagnement. Par ailleurs, l'interrelation entre ces dispositifs soutient le processus de réflexivité dans le passage au travers des différentes boucles d'apprentissage et de réflexivité.

4.3 Dispositif associé au processus

Le dispositif associé au processus renvoie à la façon de passer d'une boucle d'apprentissage et de réflexivité à l'autre. Les invariants qui émergent de la recherche permettent de bonifier les quatre boucles d'apprentissage de Le Boterf (2008) par rapport aux objets de réflexivité.

La figure 2 illustre ce nouvel éclairage en caractérisant la position qu'occupe le sujet, le soi, avec les différents objets de réflexivité : la situation, ses ressources, sa pratique et enfin, son développement professionnel.

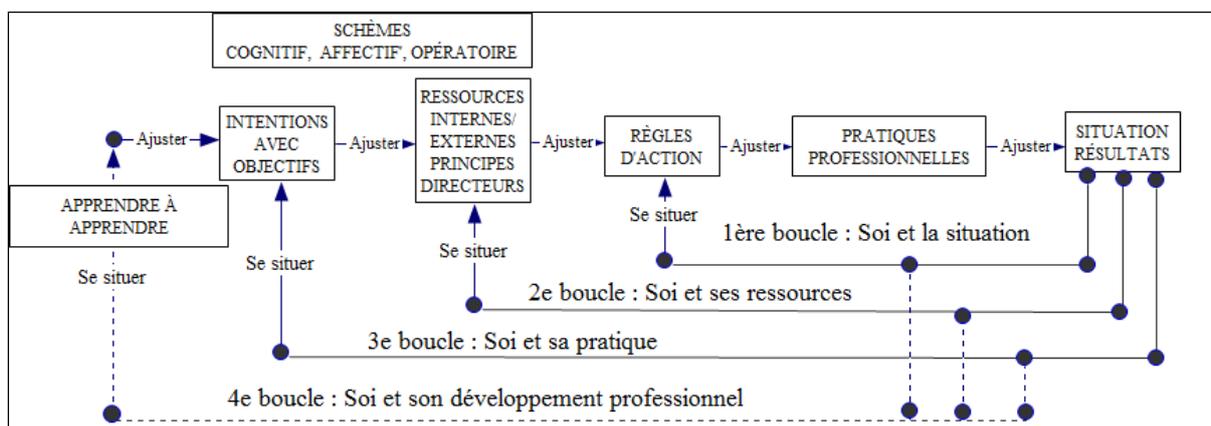


Figure 2 : Boucles d'apprentissage caractérisées par les objets de réflexivité

4.3.1 Boucle 1 : soi et la situation

La direction apprend en comparant certains résultats et en corrigeant certaines pratiques. Elle se situe par rapport à l'évènement et aux règles d'action. Elle agit en réponse à la situation. Elle ne nomme pas et ne remet pas en cause ses schèmes, ses filtres ou sa pratique.

4.3.2 Boucle 2 : soi et ses ressources

Cette fois, ce sont les ressources qui sont examinées. La démarche de questionnement apporte un certain éclairage par rapport aux ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ou externes (outils et individus) pouvant soutenir ses actions. La direction est alors en mesure de se situer pour diversifier les actions sans remettre en cause les intentions de départ ou les objectifs à atteindre.

4.3.3 Boucle 3 : soi et sa pratique

La direction remet en perspective certains schèmes qui l'amènent, cette fois, à distinguer la problématique sous un nouvel angle. La démarche de questionnement porte davantage sur ce qui sous-tend les intentions d'action, certains schèmes. Il s'agit alors d'un moment charnière qui amène la direction à se situer par rapport à sa façon d'être, à sa façon d'agir. Dès lors, elle adapte ou transforme sa façon de faire; elle ajuste sa pratique.

4.3.4 Boucle 4 : soi et son développement professionnel

La distanciation qu'entraînent les trois premières boucles favorise l'atteinte d'une quatrième : apprendre à apprendre. Indépendamment de la position qu'occupe la personne dans son cheminement à travers les différentes boucles (1, 2 ou 3), elle est appelée à tirer profit de ses prises de conscience et à vivre une introspection quant à ses nouveaux apprentissages. Par conséquent, elle agit sur sa capacité à se situer par rapport à son développement professionnel.

Selon l'analyse du processus, il appert que la dynamique réflexive évolue dans le temps, c'est-à-dire que la prise de recul se vit progressivement et non de manière linéaire. Il est possible de passer plus d'une fois dans une même boucle avant d'accéder à la suivante. Sur les treize (13) PPI analysés, sept (7) se sont rendus à la 3^e boucle, et ce, faisant suite à la 4^e ou à la 5^e rencontre d'accompagnement. C'est pourquoi les boucles d'apprentissage qui s'enrichissent d'un attribut distinctif selon leur objet de réflexivité – *le soi et la situation, ses ressources, sa pratique et son développement professionnel* – deviennent un dispositif essentiel à cette dynamique.

5. En conclusion

Les résultats de l'étude mettent en évidence l'apport de trois types dispositifs contribuant à étayer une démarche d'analyse de pratique au sein d'un modèle d'accompagnement collectif destiné à soutenir l'ajustement de pratique. De nouvelles connaissances théoriques s'en dégagent, à savoir la qualification des boucles d'apprentissage et de réflexivité comme dispositif de processus; la démarche de questionnement, le PPI et l'hétérogénéité à titre de

dispositifs outils au service de la communication et les dimensions : éthique, professionnelle et opérationnelle, associées aux conditions de réalisation. La dimension praxéologique apporte un éclairage quant à la place qu'occupent ces dispositifs dans la démarche de réflexivité alors que la dimension expérientielle encourage l'apport d'un tel modèle d'accompagnement collectif sur l'ajustement de pratique chez la direction d'établissement en milieu scolaire. Quoiqu'ils portent tous sur des aspects différents, ces dispositifs occupent une place essentielle quant à la réussite d'un projet d'accompagnement pour soutenir l'ajustement de pratique en milieu scolaire. Ainsi, y aurait-il lieu de s'inspirer des dispositifs qui émergent de cette étude pour élargir ce modèle d'accompagnement aux divers acteurs d'un même milieu : directions, enseignants et professionnels ?

Références bibliographiques

Andrianirina, H. et Foucher, A-L. (2007). Comment les usages réels d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance sont-ils perçus par les concepteurs-animateurs du dispositif ? *Journées Scientifiques Res@tice 2007, Rabat : Maroc (2007)* <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00451345/fr/> . Consulté le 5 janvier 2014.

Argyris, C. et Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel théorie, méthode, pratique* (Trad. Aussanaire); (1ère édition). Paris, Bruxelles : DeBoeck.

Boutinet, J.P. Desnoy, N. Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adultes; ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bridges, W. (2006). *Transitions de vie, comment s'adapter aux tournants de notre existence*. Paris. Inter Editions-Dunod.

Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner, un agir professionnel*. Sous la direction de. Bruxelles, Belgique, De Boeck.

Cormier, S. (2011). *La communication et la gestion*. Presses de l'Université du Québec. 2e édition. Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2010). Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Gouvernement du Québec. Québec.

Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment, *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 2 | 2008, document alsic_v11_02-poi1, mis en ligne le 30 mars 2008, URL : <http://alsic.revues.org/384> . Consulté le 5 janvier 2014.

Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Bruxelles/ Sherbrooke, Canada : Presses universitaires de Namur/Éditions CRP.

Gouvernement du Québec. (2006). *Études pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* (No. 2006-06-00010). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2013). *Loi sur l'instruction publique*, dernière mise à jour, document à portée légale - mai 2013.

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/L_13_3/I13_3.html. Consulté le 5 janvier 2014.

Guillemette (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par des directions d'établissement : expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif*. Université de Sherbrooke. (Thèse de doctorat). Accessible par PorQuest dissertation et thèses. (41595854).

Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2013). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation. Revue du CRIFPE*. No 20(3), 41-53.

Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Éditions d'Organisation.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin. Montréal, Québec, Guérin : 1554 pages.

Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent, vers un curriculum pour la vie*. Paris, De Boeck.

OCDE. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*, volume 1 : Politiques et pratiques. Éditions OCDE.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2007). L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. In J-P. Boutinet et al. (dir.), *Penser l'accompagnement adultes; ruptures, transitions, rebonds* (pp. 251-274). Paris : Presses Universitaires de France.

Peraya, D. (1999). "Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs virtuels de formation". In Jacquinet, G. & Montoyer, L. (1999). *Le dispositif. Entre usage et concept*. Hermès, CNRS, n°25, pp. 153-168.

Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Éditions Hachette éducation.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2006). *Handbook of Action Research*, Thousand Oaks, Sage Pub.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école, repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Robert. (2006). *Le Petit Robert*, Dictionnaire de la langue française. Paris.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnel scolaire. *Éducation et formation*, e-293. Mai 2010.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques.
- Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires vers l'appropriation des changements préconisés par la réforme en éducation de 1997*. Université de Sherbrooke. (Thèse de doctorat). Accessible par PorQuest dissertation et thèses. (25958554).
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthodes à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.