

PRÉFACE

Suzanne Guillemette développe avec clarté, expertise et talent une thématique qui suscite de l'intérêt dans le monde de l'éducation. En effet, la notion d'*accompagnement* est considérée, depuis les vingt dernières années, comme un pilier important de la formation continue et du développement professionnel du personnel scolaire. La notion d'*accompagnement* reflète en fait une vision particulière du changement et du développement professionnel. L'ouvrage le montre clairement : se placer en posture d'accompagnement signifie que la personne accompagnée est vue comme possédant une expertise unique. Les ajustements de pratique qu'elle souhaite faire s'appuieront sur une démarche ancrée dans sa pratique professionnelle et sur des réflexions alimentées par des échanges avec d'autres personnes aussi inscrites dans une dynamique de développement professionnel. Une telle vision de la formation continue et du développement professionnel s'oppose ainsi à l'image du formateur-expert qui communique son expertise à un auditoire. C'est plutôt le professionnel désireux d'ajuster sa pratique qui impulse le mouvement par l'analyse de celle-ci, qui identifie les compétences à parfaire ou à développer, qui recherche activement une expertise théorique pour combler ses besoins et qui s'engage dans un processus fait d'expérimentations dans son milieu professionnel, d'observations sur ces expérimentations et de réflexions pour ensuite mieux se relancer dans l'action. L'accompagnement soutient ce processus.

L'ouvrage comporte trois sections ; chacune développe l'un des trois piliers pour susciter l'émergence d'établissements apprenants, soit l'accompagnement à la section 1, le projet professionnel d'intervention (PPI) à la section 2 et la recherche-action à la section 3.

La section 1 s'attarde au premier pilier, soit le projet d'accompagnement. Cette section jette les bases théoriques et opérationnelles pour comprendre la notion d'accompagnement et elle fournit des outils et des guides pour le lecteur qui souhaiterait faire de l'accompagnement dans un milieu professionnel.

Cette première section est très riche et très complète. Suzanne Guillemette qualifie avec minutie la notion d'accompagnement : ses fondements, ses dimensions éthiques, sa finalité qui vise les ajustements de pratique professionnelle. L'orientation prise par l'auteure pour développer la notion d'accompagnement est clairement celle de l'angle du développement professionnel, car l'accompagnement, on le comprend très bien, pourrait aussi être considéré sous son angle psychosocial et viserait un accompagnement thérapeutique ou de croissance personnelle, par exemple. Or, ici, les propos s'inscrivent dans une avenue de développement professionnel où les personnes qui s'engagent dans un processus d'accompagnement visent une amélioration de leur pratique professionnelle après avoir identifié une préoccupation ou une insatisfaction dans leur champ d'activités. La notion du projet professionnel d'intervention (PPI) est développée. Le PPI constitue en fait l'axe central qui orientera la dynamique de développement professionnel. Il incarne l'intention d'ajustement de pratique poursuivie par la personne. Suzanne Guillemette met toutefois en garde le lecteur face à cette notion : le PPI constitue une cible mouvante, changeante. Il doit être adapté à la réalité que les professionnels vivent lorsque ceux-ci voient leurs contextes de pratique évoluer. De ce fait, le PPI incorpore les nouvelles données.

Le texte est écrit avec beaucoup de sensibilité ; il laisse aussi transparaître l'expertise de l'auteure à accompagner des groupes de professionnels. En effet, les propos s'appuient sur une recherche d'une durée de 8 ans qui a touché 108 participants provenant de 7 Centres de services scolaires. À partir

de cette expérience et de l'expertise développée, l'auteure identifie les habiletés essentielles pour les membres d'un collectif accompagnateur à fonctionner harmonieusement : l'intelligence de la situation, le doigté, la capacité à laisser l'autre évoluer dans ses réflexions tout en offrant un support. La dimension itérative de la démarche d'accompagnement ressort aussi clairement et, des figures insérées au fil du texte, permettent au lecteur de bien se représenter la nature hautement interactive et dynamique de l'accompagnement. Le texte concourt d'ailleurs à démontrer, avec beaucoup d'éloquence, que la démarche d'accompagnement est loin d'être une démarche intuitive. Elle s'appuie sur une planification où l'équilibre entre la souplesse et la rigueur de la démarche se veut harmonieux. Elle demande aussi des qualités spécifiques chez les personnes qui s'inscrivent dans une telle démarche : une sensibilité doublée d'une bonne capacité d'analyse, d'une maturité pour être capable de réflexivité, et de métacognition. Plusieurs encadrés insérés au fil des pages supportent d'ailleurs un tel message et l'insertion d'exemples tirés d'expériences d'accompagnement de l'auteure rend les propos très facilement accessibles et crédibles.

Cette section offre aussi divers outils, comme des grilles et des suggestions de questions, au professionnel qui veut soit comprendre ce que signifie *accompagner*, soit accompagner un individu ou un collectif. La démarche d'analyse de pratique, qui s'avère être la stratégie privilégiée par l'auteure, est non seulement clairement expliquée, mais plusieurs exemples de questionnements sont insérés afin de donner au lecteur des pistes pour démarrer sa propre démarche d'analyse de pratique, ou comme moyen d'animation dans le contexte d'un groupe où des membres participants jouent un rôle de ressources à tour de rôle.

La section 1 se termine par une réflexion sur l'accompagnement vu comme un art dans le sens où celui-ci repose sur une série de savoir-faire et de savoir-être. La générosité avec laquelle l'auteure illustre le cheminement à travers le modèle d'accompagnement proposé et les nombreuses suggestions de questions pour alimenter le parcours et la réflexion en font une section fort complète, où le lecteur trouvera non seulement des pistes de réflexion, mais aussi des voies d'action pour actualiser l'accompagnement qu'il/elle entend poursuivre.

La section 2 propose au lecteur de pénétrer dans le déroulement dynamique de trois démarches d'accompagnement. La notion du *projet professionnel d'intervention* (PPI) prend forme par la description détaillée de trois PPI provenant d'un ensemble de 92 PPI recueillis pendant la recherche. Suzanne Guillemette réussit de façon très convaincante à communiquer et à illustrer la dynamique d'accompagnement qui prévaut lors des mises en commun des groupes de travail. Chacun des PPI introduits comporte ses caractéristiques particulières. Il y a cependant des éléments essentiels qui les traversent, comme le respect entre les personnes qui participent à la dynamique d'analyse de pratique et leur appropriation graduelle de cette forme d'échange et de partage dans laquelle la plupart des personnes y trouvent leur compte. Suzanne Guillemette, en fin de section, dégage, grâce à la notion d'*organisation apprenante* de Senge et celle de l'*établissement apprenant* de Bouvier, ce qu'elle nomme les « trois piliers » pour susciter l'émergence de l'établissement apprenant. Ceci est d'ailleurs repris dans la conclusion de l'ouvrage; elle propose que, lorsque les conditions d'accompagnement et de développement professionnel sont réunies, le milieu scolaire peut atteindre un tel niveau de développement.

Les propos de la section 2 s'appuient sur des exemples et des extraits de dialogues ajoutant ainsi à la richesse et à la crédibilité des propositions. Cette section illustre de façon magistrale l'expertise, la sensibilité et le doigté des participants ainsi que celui de la chercheuse qui a guidé ce projet de recherche de grande envergure sur une longue durée. Il s'agit d'une excellente section qui incitera

sûrement des lecteurs à s'engager ou à chercher de l'aide pour s'engager dans un accompagnement qui s'avère être un mode de développement professionnel ancré dans les besoins des personnes, qui respecte le rythme de chacun et qui place la personne en quête d'un ajustement de pratiques au premier plan.

La section 3 pourrait être qualifiée de « méthodologique ». Suzanne Guillemette y expose les principes de base de la recherche-action. Elle insiste sur les critères de rigueur d'une telle forme de recherche, de même que sur la transférabilité des résultats de la recherche. Les types de savoirs produits par la recherche-action sont identifiés et les divers groupes de lecteurs qui utiliseront l'ouvrage seront à même de distinguer entre la nature des savoirs professionnels, leurs modes de diffusion et les savoirs savants qui possèdent aussi leurs codes de diffusion ainsi que leurs publics cibles. Cette section vise davantage un lectorat désireux de s'engager dans un processus de recherche et qui souhaiterait développer une meilleure compréhension de la recherche-action. On y trouve aussi des liens avec la dynamique d'accompagnement développée dans les deux premières sections.

En conclusion, je souhaite vivement que cet ouvrage soit apprécié à sa juste valeur. Il reflète un équilibre heureux entre les propos à teneur conceptuelle, opérationnelle et méthodologique. Il communique, en outre, la grande expertise théorique et pratique d'accompagnement développée par Suzanne Guillemette au cours des années. Je crois sincèrement que les lecteurs y trouveront non seulement matière à réflexion par rapport au développement professionnel induit par la dynamique d'accompagnement, mais aussi apprécieront le large éventail d'outils proposés par l'auteure pour s'y engager.

Lorraine Savoie-Zajc
Professeure émérite
Université du Québec en Outaouais
3 février 2021

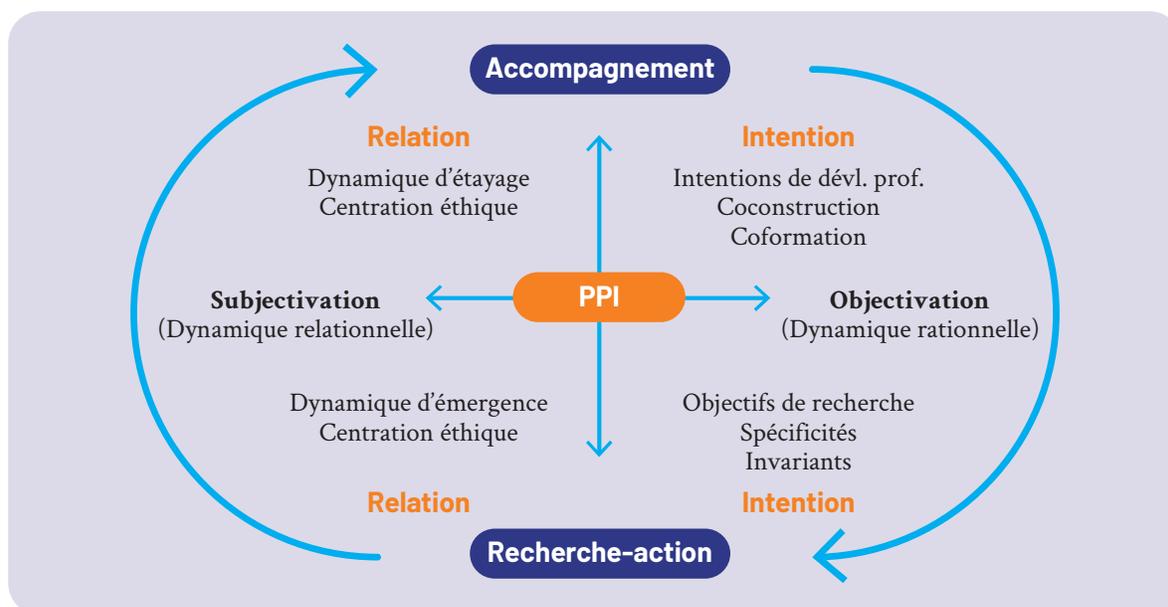
INTRODUCTION

Considérant le contexte de mouvance et la complexité des changements perpétuels observés en éducation, il y a lieu de discerner trois leviers pour soutenir l'émergence d'un établissement apprenant. Il s'agit de l'accompagnement, du projet et de la recherche-action, tous trois de plus en plus présents dans les milieux scolaires. Ces leviers commandent, par ailleurs, trois démarches distinctes et complémentaires. Nous croyons pertinent d'en illustrer les similitudes, les différences ainsi que leur complémentarité, malgré des frontières parfois poreuses et difficiles à cerner. Pour cette raison, cet ouvrage se propose d'illustrer chacun de ces leviers dans une section distincte. La première section porte sur l'accompagnement individuel ou collectif, la seconde illustre cette démarche avec différents projets concrets menés dans plusieurs milieux scolaires au Québec, entre 2012 et 2020, et la troisième explicite une démarche de recherche-action pour documenter et analyser les projets au profit de l'émergence d'un établissement enseignant.

Pertinence de la recherche-action en filigrane à une démarche d'accompagnement à partir d'un projet professionnel d'intervention (PPI)

La singularité de l'ouvrage que nous vous proposons réside dans la façon dont la démarche de recherche-action s'actualise, en filigrane à la démarche d'accompagnement, au sein des projets vécus dans les établissements ou les organisations scolaires. La figure 1 représente cette démarche selon une dynamique itérative évoquant une spirale.

Figure 1 Accompagnement, PPI et recherche-action



La monographie se veut d'abord un document de réflexion préconisant l'interrelation entre pratique, théorie et recherche. Comme illustré à la figure 1, le projet professionnel d'intervention au centre de la figure (PPI) devient un dispositif pivot pour mener cette réflexion. Pour illustrer concrètement cette interrelation, quatre PPI menés dans le cadre de recherche-actions ont été choisis parmi 92 projets analysés et documentés. Ils servent à illustrer les référents théoriques revisités et enrichis. En ce sens, chaque PPI devient un dispositif reliant ces deux dimensions que sont l'accompagnement et la recherche-action. Pour cette raison, la notion d'accompagnement (partie du haut) est juxtaposée verticalement à la notion de recherche-action (partie du bas). La présente monographie cherche précisément à illustrer cette dynamique entre accompagnement et recherche-action, en ayant comme dispositif le projet professionnel d'intervention – PPI tel qu'il s'actualise concrètement dans un milieu scolaire.

Section 1 : L'accompagnement

À la section 1 de la présente monographie, nous détachons d'abord la réflexion qui porte sur l'accompagnement d'une démarche de recherche-action. L'objectif est de démontrer qu'il est tout à fait possible d'accompagner sans nécessairement se placer en posture de recherche. Par ailleurs, les éléments présentés qui portent sur la démarche d'accompagnement en soi sont extraits de recherches-actions menées en milieu scolaire québécois entre 2012 et 2020. Se dégagent de cette démarche de recherche cinq concepts clés : l'accompagnement et l'analyse de la pratique, la mise en projet, l'art du questionnement, la réflexion et la réflexivité.

S'ensuit l'intention de démontrer en quoi et comment la dynamique d'un modèle d'accompagnement collectif ou individuel devient un moteur de réflexion, voire de réflexivité, susceptible d'influencer l'ajustement ou la transformation de la pratique au sein des communautés éducatives, avec comme retombées l'émergence d'un projet d'établissement apprenant.

C'est dans cette foulée que le modèle d'accompagnement collectif développé en 2011 (Guillemette, 2014) est revisité, ajusté et enrichi.

Section 2 : Au cœur des projets professionnels d'intervention (PPI) en milieux scolaires

Concrètement, la section 2 sert à présenter de réels PPI. Le premier est explicité tout au long des chapitres par des encadrés afin d'établir des liens explicites avec le dispositif d'accompagnement (section 1) ou la méthode de recherche-action (section 3). Trois autres PPI sont présentés à la section 2 de l'ouvrage. Un premier est déplié en suivant le cadre d'une démarche d'accompagnement pour démontrer l'évolution de la réflexion chez son autrice. Les deux PPI suivants sont présentés sous forme de récits de pratique afin de mieux comprendre l'évolution du projet dans le temps et l'espace, et ainsi en observer les retombées dans les milieux singuliers.

Chaque expérience est choisie à partir de critères de validité, de pertinence, d'équité et d'éthique au regard des objets traités. La validation s'est concrétisée par la saturation des données qui émergent par le croisement des divers projets d'accompagnement, tels qu'ils sont vécus dans les milieux, en lien avec l'accompagnement en milieu scolaire, ces expériences devenant alors des exemples types. Ensuite vient la pertinence des expériences choisies en fonction des retombées ou des résultats

observés et reconnus par les actrices et acteurs, soit les directions, les directions adjointes, la directrice générale adjointe ou les conseillers pédagogiques ayant participé aux divers projets. Le critère d'équité permet d'identifier la diversité des milieux où se vivent les projets. Les exemples présentés sont illustrés en fonction de ces divers contextes scolaires : Centres de services scolaires¹, établissements scolaires de l'ordre primaire et secondaire, ou centres de formation générale ou professionnelle pour adultes.

Dans une perspective éthique, ces exemples tirés de situations réelles d'intervention sont présentés, en s'assurant de la confidentialité des acteurs ou des milieux² où ont eu lieu les projets d'accompagnement. La même précaution vaut pour le respect des uns et des autres, dans la façon de rapporter leurs propos, et ce, tout en tenant compte de leur spécificité, de leur complémentarité ainsi que de leur autonomie professionnelle.

Au sens de la recherche-action, le PPI est un dispositif qui agit à titre de fil conducteur par rapport aux divers éléments théoriques traités, soit en lien avec l'accompagnement, dont la démarche de réflexion et de réflexive que vit son auteur, soit par rapport à la problématique professionnelle générale présentée, l'émergence d'un établissement apprenant.

Ainsi, le choix de présenter des PPI comme exemples a bel et bien pour but d'illustrer l'objectif fondamental de l'ouvrage : rendre compte de la façon dont chaque projet d'accompagnement, documenté par une démarche rigoureuse de recherche-action, a permis de dégager trois piliers et deux conditions qui mènent à l'émergence d'un établissement apprenant.

Section 3 : Démarche de recherche-action

À la section 3 de la monographie, nous montrons la façon dont se déploie la rigueur méthodologique de la recherche-action, en complémentarité et en filigrane à la démarche d'accompagnement, et ce, dans le but d'en dégager des savoirs praxéologiques, expérientiels ou professionnels. Il est alors question des fondements propres à une recherche-action : sa définition, sa méthodologie, sa démarche de collecte et d'analyse de données, ainsi que l'illustration de la transférabilité des résultats.

Enfin, cet ouvrage n'a surtout pas la prétention de proposer ni un mode d'emploi ni une recette, mais plutôt un guide de réflexion pour les cadres et les gestionnaires qui cherchent à comprendre les piliers et les conditions susceptibles de soutenir le développement d'un établissement apprenant. Il s'adresse tout autant aux professionnels de l'accompagnement qu'aux chercheurs en milieu scolaire qui désirent vivre une prise de recul sur leur propre façon d'accompagner ou de mener une recherche-action au sein des établissements scolaires. Enfin, cette monographie peut s'avérer utile aux professionnels de l'éducation qui ont le désir de documenter le développement des savoirs professionnels en milieu scolaire, au moyen des divers projets professionnels au sein de leur organisation respective.

Bonne lecture,

Suzanne

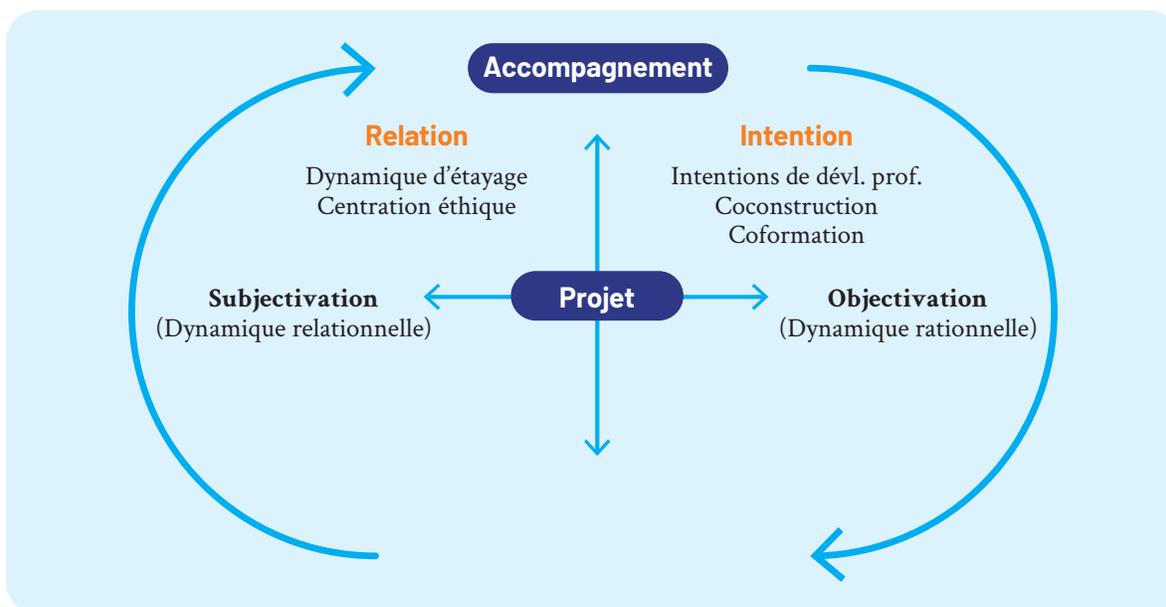
-
1. Lors de la recherche, les Centres de services scolaires étaient encore nommés *Commissions scolaires du Québec*.
 2. Considérant que les exemples sont tirés de projets d'accompagnement réels menés au Québec, et bien que le nom des établissements ou des prénoms soient absents, il est toujours possible qu'un lecteur puisse se reconnaître ou reconnaisse son milieu, s'il a fait partie intégrante du projet. Par ailleurs, les autrices et auteurs des projets ont relu et accepté que nous présentions les projets dans le cadre de cet ouvrage. Nous les en remercions.

S E C T I O N 1

Projet d'accompagnement en milieu scolaire

En ce XXI^e siècle, la question de l'accompagnement dans le monde de l'éducation peut paraître banale. Bien qu'elle ait paru utopique pour certains auteurs des années 1970, la mise en place de telles démarches en milieu scolaire s'avérait pourtant nécessaire dès cette époque (Le Bouëdec, 2001 ; Robin, 2007). Depuis lors, au Québec, l'accompagnement est de mise et est largement répandu en éducation. Nous l'observons à grande échelle dans les différents ordres d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le secondaire, et la formation générale ou professionnelle pour adultes (CSÉ, 2014 ; Duschesne, 2016 ; Guillemette *et al.*, 2015). Comme illustré à la figure 2, l'accompagnement, individuel ou collectif, s'inscrit dans une dynamique itérative et rigoureuse, oscillant entre deux axes, recherchant donc l'équilibre entre le pôle de « la subjectivisation » et celui de « l'objectivation ».

Figure 2 Démarche itérative d'accompagnement entre deux polarités



Cette relation d'accompagnement se construit nécessairement dans une dynamique éthique. Elle propose une posture de sollicitude tout en mettant en place des mécanismes d'étayage centrés sur la reconnaissance de la personne comme autonome et en cheminement dans un contexte professionnel. Dans ce contexte, le lien de confiance ne peut se construire sans tenir compte des dimensions affectives et cognitives nécessaires à l'émergence d'un dialogue interpersonnel entre personne accompagnée et personne accompagnatrice. Cette perspective nous incite à reconnaître que, dans toute relation d'accompagnement, existe un facteur de subjectivité qui fait place à cette dynamique relationnelle. C'est le pôle de la « subjectivisation ». Comme le montre la figure ci-dessus, la dynamique rationnelle s'observe, quant à elle, dans le pôle opposé : « l'objectivation » qui rallie cette fois l'intention, une dimension inhérente à toute démarche d'accompagnement. Cette attitude suppose de demeurer centré sur les visées du développement professionnel de la personne accompagnée par une intention de coconstruction et de coformation. Ainsi, la démarche d'accompagnement invite la personne accompagnée ou chaque membre d'un collectif à s'investir dans une démarche rigoureuse, soutenue par un socle sécuritaire, en recherche d'un juste équilibre entre deux pôles, soit la subjectivisation et l'objectivation. Cette démarche se veut animée par une personne accompagnatrice-animatrice.

Dans la présente section, le concept « d'accompagnement » dans une telle recherche d'équilibre est au cœur des réflexions. Ici, nous détachons délibérément cette réflexion de la recherche-action afin de démontrer que nous pouvons accompagner sans nécessairement nous placer en posture de recherche. Par ailleurs, les éléments traités qui portent sur l'accompagnement ressortent des démarches de recherche-action menées en milieu scolaire entre 2012 et 2020. Les spécificités que l'on attribue au projet de recherche-action sont d'ailleurs explicitées à la section 3 de la présente monographie.

Dans la présente section, nous nous attardons plus particulièrement aux paradigmes de l'accompagnement, en explicitant sa dimension épistémologique, sa définition et ses visées. Nous proposons un modèle incluant une démarche singulière qui préconise une approche centrée sur la prise de recul, la réflexion et la réflexivité. Nous insistons sur la place du projet professionnel d'intervention (PPI) au sein de cette démarche. Nous discutons de la manière par laquelle ce dispositif de départ devient un processus réflexif menant la personne accompagnée ou un collectif à rallier réflexion, réflexivité, théorie et pratique. Ce processus s'incarne dans la transition réelle que vit la personne accompagnée en contexte professionnel. Enfin, nous proposons l'art du questionnement dans une telle démarche, tant chez la personne accompagnée ou les membres d'un collectif que chez la personne accompagnatrice.

L'ACCOMPAGNEMENT

Pendant plusieurs décennies, les acteurs de l'éducation se plaçaient, le plus souvent, dans une posture de transmission de savoirs. Le « maître », pour reprendre les propos de Le Bouëdec (2001), était alors reconnu comme la personne en autorité, l'expert ou le transmetteur de ce savoir. Or l'acte d'accompagner exige plutôt de laisser place à la personne dite « accompagnée » ou « apprenante », de se confronter à ce qu'elle vit ou à la façon dont elle le vit. Accompagner exige, par conséquent, une pédagogie du processus, une pédagogie de l'apprentissage (Altet, 2011), voire une pédagogie en relation avec la personne et la construction de son savoir. Il s'agit alors, pour le maître-expert, de passer d'une posture épistémologique de transmission par objectifs spécifiques et intermédiaires à celle d'une relation avec autrui et de coconstruction du savoir. Cela suppose de tenir compte des savoirs de l'apprenant et de l'amener à les confronter à de nouvelles ressources, telles que les matériaux pédagogiques, didactiques ou scientifiques. Se confronter exige aussi de dialoguer avec des collègues, des pairs, voire des maîtres, mais porteurs cette fois de savoirs similaires, distincts et complémentaires. Il est alors question de la dimension sociale de cette construction, la « co » construction. Ajoutons qu'accompagner en relation avec autrui commande d'abord d'établir une relation de confiance et de cohérence tout en demeurant rigoureux. En ce sens, la perspective humaniste occupe donc une place importante au sein de toute démarche d'accompagnement.

Mais quel est donc le sens premier d'accompagner ? Comment se situer entre transmettre et accompagner ? Ce premier chapitre apporte un éclairage à cet égard. Il convient d'abord de définir le concept de « l'accompagnement », en y intégrant certains éléments constitutifs, parmi lesquels les paradigmes humaniste, cognitiviste et socioconstructiviste. Ces éléments constitutifs renvoient plus particulièrement aux notions de transition, d'évènement, de situation, de relation de confiance, de posture, d'éthique et d'intelligence de situation. Ces quelques thèmes sont développés dans le présent chapitre.

1.1 ACCOMPAGNEMENT individuel ou collectif, une définition

L'accompagnement se définit par une relation bipartite entre une personne accompagnée et une personne accompagnatrice, alors que la personne accompagnée demeure l'acteur de son propre cheminement (Le Bouedec et Tomamichel, 2003 ; Paul, 2009, 2012, 2016 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Qu'il soit individuel ou collectif, l'accompagnement suscite une coconstruction et une coformation (Savoie-Zajc, 2010) à l'intérieur d'une démarche entre la personne accompagnée ou un collectif, et la personne accompagnatrice.

1.1.1 ACCOMPAGNEMENT, une posture épistémologique humaniste, cognitiviste et socioconstructiviste

L'accompagnement suggère que la personne accompagnée ou chaque membre d'un collectif trace son propre chemin. Cela suppose d'établir une relation interpersonnelle qui fait notamment appel au courant humaniste, puisqu'accompagner s'adresse bel et bien à la personne.

La psychologie humaniste suppose le développement d'un savoir-être visant la pleine actualisation de la conscience de soi. Les apprentissages reposent notamment sur la qualité de l'engagement de la personne par rapport à son propre développement. La psychologie humaniste reconnaît aussi que chaque personne possède une unicité qui s'observe par sa façon d'apprendre et de s'exprimer (Vienneau, 2011). À cette perspective humaniste s'ajoutent les courants d'apprentissage que sont le cognitivisme et le socioconstructivisme.

En psychologie cognitive, l'activité d'apprentissage repose sur des stratégies cognitives et métacognitives. L'activité cognitive s'observe d'abord par la façon dont la personne est en mesure de nommer et d'actualiser des stratégies, en réponse à une situation ou à un apprentissage (évocation, mémorisation, planification, régulation, etc.). L'activité métacognitive correspond plutôt à la capacité pour toute personne de reconnaître son propre fonctionnement cognitif, de comprendre comment elle s'y prend pour apprendre et traiter l'information se rapportant à ses stratégies cognitives (Barth, 2002).

À son tour, le paradigme socioconstructiviste est formé des dimensions « socio » et du « constructiviste ». Le constructivisme prétend que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive. L'apprentissage ou la construction de connaissances constitue le fruit d'une activité cognitive et métacognitive chez toute personne apprenante (Joannaert et Vander-Borgh, 2003). S'ajoute la notion « socio », qui met en lumière que, même si l'apprentissage est un processus individuel, la personne apprend nécessairement par les interactions créées avec les autres, notamment auprès des pairs ou, encore, en relation avec son environnement (Jonnaert et Vander Borgh, 2003).

Pour la psychologie cognitive, comme pour la psychologie socioconstructiviste, toute personne possède des schèmes (valeurs, croyances, etc.) alors qu'elle acquiert des savoirs d'expérience, des savoirs déclaratifs (connaissances) ainsi que des savoirs procéduraux (savoir-faire). Ces schèmes et ces savoirs forment une sorte de « grammaire du monde », pour reprendre les propos de Donnay et Charlier (2006, p.105). Cette grammaire guide inévitablement la façon de percevoir les événements, d'agir sur ceux-ci ou d'y réagir. Les éléments qui s'y greffent deviennent, par conséquent, les connaissances antérieures sur lesquelles se construisent de nouveaux savoirs, comme de nouveaux schèmes (Guillemette et Monette, 2019). Il y a lieu d'ajouter que toute personne continue à se former de manière formelle ou informelle, dans un champ d'action spécifique, lorsqu'il s'agit de son développement professionnel, à savoir le développement de compétences relatives à son champ d'activités. La personne y arrive par sa façon de se confronter aux nouveaux savoirs théoriques ou déclaratifs qui émergent le plus souvent de la recherche, ou encore, de jumeler ses savoirs d'expérience et ses connaissances construites au fil du temps ou en contact avec ses pairs. C'est donc par une forme de confrontation entre les expériences, les idées et les connaissances (savoirs d'expérience : constitués de connaissances déclaratives et de savoirs procéduraux), au regard d'une situation en interaction avec les pairs ou son environnement, que toute personne peut vivre une prise de recul sur sa pratique pour l'ajuster. Il sera alors question de développer une attitude de distanciation afin de réfléchir « sur » la pratique (Donnay et Charlier, 2006) tout en tenant compte de l'unicité de chaque acteur.

Par ailleurs, lorsque la personne est à même de dégager les stratégies cognitives ou métacognitives et qu'elle met de l'avant sa façon d'apprendre, elle se place en posture de métaréflexion, à savoir sa capacité de comprendre comment elle réfléchit. C'est lorsque cette métaréflexion se confronte à sa mémoire du monde (Donnay et Charlier, 2006) ou à son habitus, au sens de Bourdieu (dans Perrenoud, 2008), à ses schèmes, croyances, valeurs, etc. (Schön, 1994) que la personne porte un regard réflexif. Cela amène alors toute personne à se construire de nouveaux repères pour se repositionner, pour

transformer sa façon d'être et, par conséquent, sa façon de faire. Considérant ces courants d'apprentissage que sont l'humanisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme, les notions de coformation et de coconstruction prennent tout leur sens. Dans le cadre de nos travaux, ils deviennent les fondements de la démarche d'accompagnement individuelle ou collective que nous préconisons. Cette démarche suppose une centration éthique et commande, par conséquent, un processus d'étayage, d'aide à l'apprentissage, ou de « désatayage » au sens de laisser la place à l'autonomie, selon les besoins de la personne accompagnée ou des membres d'un collectif.

1.1.2 ACCOMPAGNEMENT, l'essence d'une démarche individuelle ou collective

L'accompagnement se veut donc une façon de favoriser une prise de recul, suscitant la réflexion, voire la réflexivité, afin de conduire l'acteur vers un ajustement ou une transformation de sa pratique (Guillemette, 2014 ; 2019). L'accompagnement collectif s'adresse plus particulièrement à un groupe restreint (Anzieu et Martin, 2012), de 8 à 12 personnes. Il favorise notamment l'évolution d'une dynamique, passant de l'individuel au collectif. Au sein du groupe, chacun devient tour à tour personne accompagnée et personne accompagnatrice. Les expertises respectives de chacun au sein de ce groupe deviennent des dimensions complémentaires pour analyser un évènement, devenant alors une situation partagée, afin d'en dégager des pistes d'action.

En définitive, accompagner porte l'idée de se joindre à l'autre, de le soutenir (Paul, 2004 ; 2016). Accompagner de manière collective ajoute une nuance à cette idée, celle « de favoriser le potentiel des uns et des autres » (Guillemette, 2014, p. 63), pour soutenir la réflexion de la personne accompagnée et où la situation de « l'un devient [au fil du temps] la situation de tous » (Guillemette et Monette, 2019, p. 41).

1.1.3 ACCOMPAGNEMENT pour une transition personnelle en contexte professionnel

L'accompagnement se vit le plus souvent dans un moment de transition personnelle ou professionnelle (Boutinet *et al.*, 2007 ; Paul, 2004 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Les divers projets analysés et documentés dans ce présent ouvrage traitent de cette notion de transition personnelle chez la personne ou les membres d'un collectif en contextes professionnels.

De manière générale et selon les auteurs, la notion de « transition » renvoie à l'idée de passage (Bridges, 2006 ; Simon 2000), qui s'intercale entre deux temps – le avant/maintenant vers l'ailleurs – d'une durée plus ou moins longue. Cette transition est certes liée à un évènement extérieur, temporaire et signifiant (Bridges, 2006). La transition interpelle ainsi la manière subjective dont chaque personne appréhende, comprend ou anticipe cet évènement. Il devient la situation propre à la personne accompagnée. Cette situation exige le plus souvent de quitter quelque chose, de déconstruire en quelque sorte certains repères (connaissances, croyances, valeurs, etc.) plus personnels pour en construire de nouveaux (Bridges, 2006 ; Simon, 2000), et ce, même lorsque la transition se vit en contexte professionnel. L'accompagnement mène donc toute personne seule ou membre d'un groupe à vivre une transition vers une nouvelle situation, non totalement prévisible, quoiqu'induite par la situation de départ.

L'accompagnement s'inscrit alors à l'intérieur d'une démarche temporelle, à plus ou moins long terme. Il se veut une sorte de vecteur soutenant ce passage, d'un ici et maintenant ou d'une situation actuelle vers une situation désirée ou souhaitée ; le plus souvent, une situation visée. Puisqu'il s'inscrit dans un moment de transition, l'accompagnement oblige la personne accompagnée ou les membres d'un collectif, de concert avec la personne accompagnatrice, à cerner ensemble cette situation de départ. Cette démarche permet alors de donner un sens à cette transition que vit toute personne ou les membres d'un collectif, au regard du développement personnel en contexte professionnel.

Considérant le chemin obscur que peut traverser une personne ou un collectif en transition, l'accompagnement suppose d'établir d'abord une relation de confiance, selon des principes éthiques, obligeant la personne accompagnatrice à développer une intelligence de situation par ses habiletés de communication.

1.1.4 ACCOMPAGNEMENT, relation de confiance selon trois principes éthiques

Toute démarche d'accompagnement, qu'elle soit individuelle ou collective, suppose d'établir une relation de confiance suivant trois principes éthiques : le principe de pleine sollicitude, celui de l'autonomie et celui de la bienveillance (Le Bouedec, 2001 ; Guillemette, 2017 ; Paul, 2004).

La sollicitude renvoie à la façon de faire alliance avec l'autre, de structurer un dialogue dans une dynamique de réciprocité et d'asymétrie. Ces deux facteurs se caractérisent par la relation existante entre la complémentarité des ressources (connaissances, stratégies, expériences antérieures, outils, réseaux, etc.), propres d'abord à la personne accompagnée ou aux membres d'un collectif et, ensuite, celles propres à la personne accompagnatrice. C'est donc par la mise en dialogue des expertises de l'un et de l'autre que les deux acteurs, l'accompagné (ou les accompagnés) et l'accompagnateur, développent une relation de transparence, de respect des différences et, par conséquent, de confiance.

Le principe de l'autonomie reconnaît que la personne accompagnée ou chaque membre d'un collectif peut s'engager activement dans sa propre démarche de transition, puisque chacun détient la capacité de penser de manière autonome, et qu'il est appelé à assumer sa propre responsabilité. En ce sens, l'accompagnement exige de conserver une distanciation, une certaine rigueur, tout en reconnaissant une forme de subjectivation, sans tomber dans des relations de dépendance de l'un vers l'autre.

Le principe de bienveillance au sens de Le Bouedec (2001) et de Guillemette (2017) ou Paul (2004) suppose que la personne accompagnatrice veuille le bien de l'autre, sans toutefois prendre sa place, autrement dit se placer dans une dynamique à la fois d'empathie et de détachement. Dans toute démarche d'accompagnement, la bienveillance renvoie plus spécifiquement aux intentions réelles qui motivent la personne accompagnatrice dans son écoute, son questionnement ou sa rétroaction envers la personne accompagnée ou les membres d'un collectif. En ce sens, les intentions portent sur la façon de se placer en posture d'écoute et de questionnement pour bien comprendre et bien analyser la situation. Du coup, la bienveillance, tout comme la sollicitude, qui fait appel à l'empathie et l'altruisme, exige d'écouter et de questionner afin que la personne accompagnée, comme chaque membre du groupe, puisse comprendre et analyser sa propre façon d'interpréter l'évènement significatif, menant ainsi à une situation partagée de départ. Pour y arriver, il s'agit notamment d'être en mesure de bien saisir la zone proximale de développement de la personne accompagnée ou des membres d'un collectif, dans le respect de ce que chaque personne est et vers où chacune est disposée

à se rendre. Ce principe requiert de cerner, avec la personne accompagnée ou le collectif, ce que chaque personne peut mener de manière autonome, tout en situant le besoin de soutien ou de guidance. Il devient pertinent de développer une dynamique d'étayage, dont le soutien au développement de nouvelles ressources (connaissances, outils, etc.) requises, et ce, toujours dans une même perspective : celle de coconstruire de nouveaux savoirs, qu'ils soient déclaratifs ou procéduraux. La sollicitude, l'autonomie et la bienveillance obligent donc la personne accompagnatrice à nommer ses intentions d'action au sein du collectif ou auprès de la personne accompagnée, dans une perspective de prise de recul et de coconstruction de sens. Ces intentions d'accompagnement sont clairement nommées et transparentes, pour assurer la sécurité de tous, et permettre de développer le lien de confiance nécessaire pour bien faire cheminer la réflexion.

Ainsi, ces trois principes éthiques que sont la sollicitude, l'autonomie et la bienveillance reconnaissent le plein potentiel du développement personnel de toute personne qui vit une période de transition en contexte professionnel. La relation qui s'établit entre la personne qui accompagne et la personne accompagnée ou les membres d'un collectif respecte cette tension qui existe entre la fragilité que vit toute personne 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), et ce, sans jugement. C'est dire que toute personne accompagnée, seule ou en collectif, demeure la première créatrice de son propre chemin et de ses objectifs, donc de son projet alors que 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, p. 27). Paul (2016) précise qu'accompagner, c'est « être avec et aller [vers, ce faisant] la personne accompagnée passe d'un sujet-acteur [...] à celui d'un sujet auteur » (p. 26), progressivement, au dire de Guillemette et Monette (2019) « d'un sujet-acteur à un sujet auteur-réflexif » (p. 42), ou selon Schön (1993 ; 1994), à un « praticien réflexif ».

En ce sens, il appartient à la personne accompagnée ou aux membres d'un collectif de formuler son/leur intention ou son/leurs objectif/s de développement professionnel, à la lumière des premières réflexions menées avec la personne accompagnatrice. Conséquemment, la démarche préconise de déployer un référentiel de praxies qui interpelle l'art du questionnement. Brièvement, cet art du questionnement englobe la façon d'écouter, de respecter les moments de silence, de questionner pour mieux comprendre et analyser, ainsi que de donner une rétroaction pour générer un effet miroir et, ainsi, faire cheminer la réflexion, éventuellement vers une réelle réflexivité¹. Pour la personne accompagnatrice, cet art du questionnement permet aussi de mettre à profit sa capacité de lire intelligemment la situation.

1.1.5 L'ACCOMPAGNEMENT, développer une intelligence de situation

L'expression « intelligence de situation » peut se définir par porter une attention particulière à ce qui se vit, à ce qui se joue, à ce qui habite la personne ou les membres d'un collectif que l'on accompagne. En réalité, l'intelligence de situation sert à lire avec exactitude le moment présent. De surcroît, elle sollicite une prise de conscience, plus spécifiquement du comment cet « ici et maintenant » se joue, et ce, afin de guider le questionnement, de prendre les meilleures décisions, de donner conseil dans l'immédiateté ou par rapport aux suites à donner en cours de démarche d'accompagnement (Guillemette, 2021). Masciotra et Medzo (2009) précisent qu'une situation « constitue les

1. L'art du questionnement menant vers la réflexivité est traité de manière plus explicite aux chapitres 4 et 5.

circonstances dans laquelle se trouve une personne [...] telle qu'elle l'appréhende, la perçoit, la comprend, la problématise en vue d'y faire quelque chose » (p. 63). Ainsi, chaque évènement se définit plus spécifiquement par un fait marquant, non pas au sens d'un incident, mais au sens d'une circonstance ou d'un phénomène qui devient une situation singulière propre à chaque personne par sa façon de l'interpréter. En ce sens, un même évènement peut représenter autant de situations que de personnes qui l'interprètent.

Or, au départ, l'intelligence de situation demeure abstraite, voire intangible pour la personne accompagnatrice. Elle repose par ailleurs sur des faits observables ainsi que sur le ressenti de ce qui se déconstruit ou se construit au fil du temps. La personne accompagnatrice doit être en mesure de lire la façon dont la personne accompagnée ou membre d'un collectif vit un évènement, ou sa situation, émanant le plus souvent d'un changement. Cette lecture s'actualise à partir des réflexions et des échanges entre la personne accompagnée ou les membres du collectif et la personne accompagnatrice, en tout respect des dires des uns et des autres. La personne accompagnatrice ouvre un dialogue avec la personne accompagnée ou avec les membres du collectif afin de saisir, de préciser les intentions d'action de chacun. Elle doit aussi observer la réaction face à une situation, à savoir la façon de la lire, de la comprendre ou d'en interpréter la réalité; qui fait évènement pour chacun. L'intelligence de situation ne s'actualise pas sans tenir compte des ressentis, des dimensions émotives qui se construisent chez la personne accompagnée, ou encore au sein d'un groupe qui prend forme, cheminant vers la constitution d'une équipe, par exemple.

Par conséquent, pour la personne accompagnatrice, l'intelligence de situation s'actualise par sa propre façon de ressentir, de décrire ou d'explicitier le niveau d'évolution d'une situation d'accompagnement auprès d'une personne accompagnée ou des membres d'un collectif. Dans la démarche d'accompagnement, la personne accompagnatrice accepte ce ressenti avec respect, empathie et détachement, afin de mieux se situer *sur, dans* ou *pour* l'action (Argyris et Schön, 2002). Sans interpréter ou juger les ressentis de la personne accompagnée ou d'un collectif, la personne accompagnatrice cherche plutôt à identifier les questions susceptibles de mener les échanges vers une compréhension partagée² de la situation, telle qu'elle est perçue par la personne accompagnée ou les membres de ce collectif. Pour ce faire, la personne accompagnatrice suscitera, au sein d'un collectif, le dialogue et le partage des préoccupations entre les membres, dans le but de faciliter la déconstruction et, par conséquent, de permettre la coconstruction de nouveaux savoirs déclaratifs, procéduraux ou conditionnels auprès de chaque membre.

Lire intelligemment une situation permet aussi de saisir les nœuds de compréhension, dont « [les] routines défensives qui peuvent surgir en réponse à une difficulté à s'adapter à une innovation, un changement ou plutôt, à ajuster certaines pratiques bien ancrées; à y donner un sens afin de les dénouer » (Guillemette 2021, p. 87). La routine défensive au sens de Bouvier *et al.* (2014) s'observe par la réaction le plus souvent inconsciente d'une personne quant à sa façon d'agir envers une situation nouvelle ou dérangeante, ou d'y réagir, et qui l'oblige à ajuster sa pratique, le plus souvent non

-
2. Il y a lieu de faire la différence entre compréhension commune et compréhension partagée. La **compréhension commune** repose sur une compréhension et une acceptation à l'unanimité d'une situation : tous comprennent la même chose, et ce, de la même manière. La **compréhension partagée** reconnaît qu'il est difficile, au sein d'un collectif, de faire consensus sur la compréhension d'un évènement. Elle suppose qu'au-delà d'un même évènement, la compréhension ou l'interprétation d'une personne à l'autre diffère; de là l'importance de faire verbaliser la compréhension de chacun, quant à la façon de percevoir cet évènement et ainsi en formuler une compréhension partagée entre tous, une situation de départ.

souhaitée au départ. Cette routine défensive est alors l'expression d'un inconfort, d'une incompréhension, d'une forme de déséquilibre cognitif ou affectif, voire d'une certaine perte de sens chez la personne confrontée au changement. Agir avec intelligence oblige donc la personne accompagnatrice à développer cette capacité de lire les manifestations qui témoignent d'une routine défensive.

La capacité de la personne accompagnatrice à lire la situation de manière intelligente et lucide lui permettra de bien conseiller, d'accompagner, voire de guider. Par son ressenti et ses observations, la personne accompagnatrice est susceptible de lire ce qui freine ou place la personne en conflit cognitif et affectif, ce qui devient un obstacle à l'ajustement de ses pratiques. Pour mieux mettre de l'avant les préoccupations ou les éléments qui freinent l'avancement, la personne accompagnatrice écoutera et questionnera dans l'intention de mieux comprendre et de mieux analyser ce qui se joue et comment ça se joue; de formaliser une compréhension partagée avec la personne accompagnée ou les membres d'un collectif. Il importe donc de décoder les réactions, qu'elles soient de l'ordre cognitif et affectif, dans un but de mieux soutenir les personnes tout en mettant en place un mécanisme d'étaiyage ou de « désétaiyage », et, rappelons-le, dans une perspective de sollicitude. L'étaiyage s'observe par la façon de soutenir la personne dans le développement de nouvelles ressources à titre de connaissances, d'habiletés, d'outils, etc. Cette démarche d'étaiyage suppose de lire la zone proximale de développement (ZPD) de la personne, au sens de Vygotsky (1978).

La ZPD se définit par l'écart entre la capacité de la personne à résoudre une situation ou un problème de manière autonome et son niveau de compétence en émergence grâce au soutien et à l'accompagnement d'un adulte ou de pairs mieux habiletés (Vygotsky, 1978, dans Guillemette, 2014, p. 49) – la capacité pour une personne à ajuster sa pratique pour répondre aux profils des élèves, par exemple – ou pour l'établissement (Guillemette, 2014), la façon, pour les membres d'une équipe-école, de rencontrer de nouveaux objectifs.

La zone proximale de développement de l'établissement (ZPDÉ) s'observe cette fois, par l'écart entre la capacité de l'organisation à résoudre une situation problématique de manière autonome et le niveau de compétence en émergence grâce à des démarches d'accompagnement favorisant le développement professionnel (Guillemette, 2014, p. 49).

Pour illustrer cette notion *d'étaiyage*, il peut s'agir de se positionner en rôle-conseil ou en guidance, tout en étant capable de proposer des ressources internes (connaissances, stratégies, etc.) ou des ressources externes (outils, soutien par modélisation ou coaching d'une personne, etc.), susceptibles de soutenir l'ajustement des pratiques pédagogiques ou éducatives pour le personnel de l'équipe-école, par exemple.

L'intelligence de situation sert ainsi à saisir, de manière intrinsèque, comment se joue ce qui est en jeu au regard d'une situation, et ce, afin de poser les bonnes questions, au bon moment, de laisser place au silence, d'inviter la personne accompagnée ou les membres d'un groupe à exprimer leurs préoccupations pour mieux les comprendre. L'intelligence de situation exige d'accepter de réduire le rythme lorsque nécessaire, ou encore de l'accélérer pour mieux permettre à la personne

accompagnée ou aux membres d'un groupe d'intégrer les nouvelles connaissances, que celles-ci soient déclaratives ou procédurales et, ainsi, d'être en mesure de les actualiser, à titre de savoir-être et de savoir-faire. Grâce à une lecture intelligente de la situation, la personne accompagnatrice facilite la prise de recul chez la personne ou auprès de chaque personne au sein d'un collectif. Chaque personne peut alors mieux se situer en fonction des schèmes qui l'habitent et qui ont une incidence quant à sa façon d'agir ou de réagir, et ce, tout en ayant le libre arbitre d'exprimer ses préoccupations réelles. Par conséquent, pour la personne accompagnatrice, l'intelligence de situation requiert la capacité de prendre une posture « méta », de se placer ainsi au-dessus de la situation. Dans une démarche d'accompagnement, lire chaque situation de manière intelligente favorise aussi l'émergence de cette posture « méta », cette fois chez la personne ou les membres d'un collectif accompagné. Les praxies relatives à l'art du questionnement qui permettent de lire intelligemment la situation leur permet justement de se placer au-dessus de leur situation respective et, ainsi, de réellement poser un regard *sur, dans* ou *pour* leurs pratiques, d'adopter une posture d'acteur réflexif au sens de Schön (1994) et, ainsi, de les ajuster, voire de les transformer. Conséquemment, l'intelligence de situation suppose une lecture consciente de l'ici et maintenant, et ce, dans une seule intention : soutenir une démarche d'accompagnement menant à une prise de recul, plus précisément une posture réflexive. Il s'agit donc d'accompagner des personnes disposées et volontaires à poser un regard sur leurs pratiques dans le but de les ajuster et, éventuellement, de vivre une réelle transformation.

En résumé, l'accompagnement qui s'inscrit dans trois paradigmes que sont l'humanisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme reconnaît la place de la personne accompagnée, possédant ses schèmes construits à partir de savoirs d'expériences ainsi que de ses savoirs déclaratifs et procéduraux. Cette personne, en contexte de transition et d'incertitude, voire de fragilité, demeure le centre des préoccupations dans une telle démarche. Par ailleurs, si toute démarche d'accompagnement se vit dans un moment de transition, c'est la mise en projet qui permet de mener de l'avant une telle démarche. Il en découle que la personne accompagnatrice est en mesure de se placer « en projet d'accompagner la personne ou les personnes accompagnées en projet », l'objet du prochain chapitre.