



HAL
open science

Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant

Suzanne Guillemette, Louise Royal, Monette Kevin

► To cite this version:

Suzanne Guillemette, Louise Royal, Monette Kevin. Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant. Biennale en Éducation 2015, Conseil des Métiers et des Arts (Cnam), Jun 2015, Paris, France. hal-01188217

HAL Id: hal-01188217

<https://hal.science/hal-01188217>

Submitted on 28 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

No de la communication 403

Nom de l'atelier : Primaire

Titre

Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant

Auteurs

Guillemette, Suzanne *Ph. D.*, professeure, Université de Sherbrooke
Royal, Louise *Ph. D.*, professeure, Université de Sherbrooke
Monette, Kevin, professionnel, Université de Sherbrooke

Résumé

La gouvernance actuelle en éducation entraîne l'émergence de nouvelles attentes envers les directeurs d'établissement (DÉ) et les conseillers pédagogiques (CP) pour mener à bien la réussite éducative des élèves (Lessard, Héon, Ognaligui et Verdy, 2003; Royal, Gagnon et Ménard, 2013). Ce contexte incite à sortir des cadres habituels, à se questionner et à innover avec l'équipe-école dans une perspective différenciée (Guillemette, 2014). Il importe de comprendre la collaboration entre les DÉ et CP quant au soutien à apporter aux enseignants. S'appuyant sur une recherche-action réunissant des DÉ et des CP, l'objectif de cet article est de décrire comment ils ont collaboré dans la mise en œuvre d'une démarche en vue de soutenir l'ajustement des pratiques du personnel enseignant.

Mots clés : collaboration, conseillers pédagogiques, coopération, directeur d'établissement, pratiques de gestion.

The actual governance in education leads to the emergence of new expectations towards school principals (SPs) and educational counselors (ECs) to successfully carry through student success (Lessard et coll., 2003; Royal, 2008). This context necessitates getting off the beaten tracks, wondering and innovating along with the school team through a differentiated approach (Guillemette, 2014). It is important to grasp the collaboration between the SPs and the ECs in regard of their mutual support to teachers. Relying on an action research involving SPs and ECs, the communication objective is to describe how they cooperated during the implementation of an accompanying process intended to support the adjustment of teaching practices.

Key words : educational leadership, educational counsellor, collaboration, cooperation, school principals.

Introduction et problématique

En 2008, le Gouvernement du Québec (2015, art. 459.2) impose aux commissions scolaires l'instauration de conventions de partenariat avec le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS¹) et, pour les établissements d'enseignement, une convention de gestion et de réussite éducative convenue avec leur commission scolaire. Cette nouvelle mesure s'inscrit dans la suite de précédents changements amorcés depuis plus de 20 ans. Elle vise toujours une plus grande efficacité du système d'éducation publique. Incidemment, les fonctions des acteurs sont fortement appelées à se transformer, notamment celles des directeurs et directrices d'établissement (Brassard *et al.*, 2001) et celles des conseillères et conseillers pédagogiques (Lessard *et al.*, 2003).

Selon la Loi de l'Instruction Publique du Québec (LIP), la directrice ou le directeur d'établissement (DÉ) est la première personne responsable de la qualité des services pédagogiques et éducatifs de l'établissement (Gouvernement du Québec, 2015, art. 96.12). Dans ce contexte de gouvernance, Endrizzi et Thibert (2012) soulignent la pertinence d'intervenir dans une dynamique systémique passant d'une posture d'école efficace à celle d'une école en amélioration constante qui « se préoccupe d'améliorer la performance de l'élève en se concentrant sur le processus d'enseignement-apprentissage » (p.6). En ce sens, des recherches, dont des méta-analyses, viennent soutenir toute l'importance des fonctions du DÉ, mettant en évidence la relation directe ou indirecte des pratiques de gestion sur la réussite éducative des élèves (Gurr, Drysdale et Mulford, 2006; Hallinger, 2003, 2005; Hattie, 2009; Marzano, Waters et McNulty, 2005). En ce sens, Blase et Kirby (2010) ainsi que Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkin (2008) soulignent l'impact positif des interventions de soutien à l'amélioration des pratiques professionnelles du personnel enseignant sur la réussite des élèves. Pour répondre aux besoins de formation ou de développement professionnel du personnel enseignant, le DÉ fait appel au Service des ressources éducatives (SRÉ) de la commission scolaire et plus spécifiquement aux conseillères et conseillers pédagogiques (CP).

La fonction de CP a d'abord été créée, au sein des commissions scolaires du Québec, pour soutenir l'insertion professionnelle des premiers diplômés universitaires en enseignement. Au cours des deux dernières décennies, les CP ont surtout assumé la mise en place du renouveau pédagogique. Plus récemment, il semble que leurs interventions soient appelées à changer afin de répondre davantage aux besoins immédiats des établissements (Royal *et al.*, 2013).

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2014), quatre types de services influencent les pratiques des CP : 1- le service-conseil pour accompagner les établissements; 2- la formation qui soutient les objectifs du plan stratégique de la

¹ Depuis renommé à titre de ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR)

commission scolaire; 3- la formation qui découle de l'analyse des conventions de gestion et de réussite des écoles et des données statistiques des résultats de l'élève; 4- le soutien des directions d'école dans leur rôle de leader pédagogique. Selon ces façons de faire, les CP perçoivent que le SRÉ tout comme les DÉ deviennent « des donneurs d'ordres et de mandats » (CSÉ, 2014, p. 76). Ils se voient « trop souvent pris entre la direction et le personnel enseignant » (CSÉ, 2014, p. 74).

Ainsi, les prescriptions ministérielles des dernières années entraînent de nouvelles attentes envers les DÉ et les CP. Elles influencent leurs responsabilités respectives. Ils sont dorénavant appelés à réfléchir ainsi qu'à intervenir autrement pour mener à bien la réussite éducative des élèves. Dans un tel contexte, il importe de comprendre comment se déploie la collaboration entre des DÉ et des CP dans leurs activités de soutien du personnel enseignant et d'en observer les retombées sur les pratiques enseignantes.

S'appuyant sur une recherche-action réunissant des DÉ et des CP, le présent texte décrit l'évolution de la collaboration entre DÉ et CP pour en identifier l'incidence sur les activités de soutien réalisées auprès du personnel enseignant et par conséquent, leurs retombées sur les pratiques enseignantes.

Cadre théorique

Dans ce qui suit, nous présentons les concepts de coopération et de collaboration ainsi que celui de gestion différenciée de l'activité éducative.

Coopération et collaboration

La coopération et la collaboration sont apparues, au cours des dernières années, comme des modèles de travail à privilégier. Bien que certains aspects distinguent l'un et l'autre, Corriveau, Boyer et Fernandez (2009) sont d'avis qu'il arrive que ces deux formes de travail collectif coexistent.

Selon St-Arnaud (2003, 2008), la coopération renvoie à une entente quant à la cible du travail, à la reconnaissance de l'expertise de chacun et à un pouvoir partagé au regard des décisions. Cette coopération suppose une structure d'intervention particulière. Dans ses travaux sur l'intervention professionnelle, St-Arnaud (2003) a mis au jour trois structures d'intervention : service, pression et coopération.

La première structure, celle de service, suppose qu'un interlocuteur formule une demande à un intervenant, et ce, avec un objectif déjà précisé. Ce type de structure peut favoriser une attitude passive de la part de l'interlocuteur qui s'en remet principalement à l'expertise de l'intervenant. L'efficacité de l'intervention repose alors sur la capacité de l'interlocuteur d'ajuster les recommandations à son propre contexte et de les mettre en œuvre.

La deuxième, la structure de pression, est présente lorsque c'est l'intervenant qui prend l'initiative de l'intervention et en fixe lui-même l'objectif. Cette situation s'observe lorsqu'un superviseur décide unilatéralement du but et de la manière dont se déroulent les activités de supervision auprès d'un employé. Dans un tel cas, il est essentiel que l'interlocuteur accepte le but visé et agisse en conséquence.

Pour se sortir de cette vision dichotomique, St-Arnaud propose une troisième structure dite de coopération. Elle repose sur la reconnaissance des champs d'expertise respectifs et sur l'entente au regard d'un même but. Quel que soit l'objectif énoncé au départ et par qui il le soit, la préoccupation de l'intervenant est d'agir afin d'en arriver à un objectif commun.

La collaboration, autre forme de travail collectif, s'appuie également sur la poursuite d'un but commun. Cependant, selon plusieurs auteurs (Corriveau *et al.*, 2009; Corriveau, Boyer, Fernandez et Striganuk, 2010; Portelance, 2011), elle fait appel à différentes dimensions de l'ordre de l'organisation, de la production du travail et des relations entre les personnes. L'interdépendance et la proximité entre ces dernières deviennent suffisamment importantes pour entraîner des dynamiques (Corriveau *et al.*, 2009) et des remises en question des valeurs et croyances de chacun. Certaines confrontations, dans un climat propice aux échanges, sont alors perçues comme riches de sens pour donner lieu à de nouveaux apprentissages (Portelance, 2011).

Gestion différenciée de l'activité éducative

La gestion différenciée des activités éducatives vise à soutenir l'amélioration des pratiques professionnelles en tenant compte de la situation propre à l'établissement. La gestion différenciée de l'activité éducative se définit par :

Toute action qu'un DÉ pose dans une visée intégratrice et systémique ayant une intention éducative au regard du projet d'établissement. [Elle] s'observe par les actions que pose le DÉ [...] pour soutenir, guider et mobiliser l'équipe-école afin d'assurer, de stimuler ou d'enrichir les activités qui conduisent à la réussite de tous les élèves au sein de l'établissement selon la mission éducative [...] (Guillemette, 2014, p. 34).

Pour y arriver, le DÉ analyse la situation, planifie des interventions, agit et régule les retombées sur la réussite des élèves. Les facteurs d'hétérogénéité du milieu sont pris en compte dont les enjeux de l'ordre politique (réussite pour tous), sociologique (dimensions socioculturelles et socioéconomiques du milieu) et neuropsychologique (le profil des élèves apprenants qui fréquentent l'établissement). À ce facteur d'hétérogénéité s'ajoute le profil des intervenants qui œuvrent au sein de l'établissement avec des ressources différentes et complémentaires. Le DÉ cherche à sortir des cadres habituels, à mobiliser la complémentarité des uns et des autres pour répondre aux besoins des élèves. Ces

premières balises viennent soutenir la façon dont le DÉ peut ajuster ses pratiques de gestion. Un tel ajustement repose sur quatre dispositifs que sont le produit attendu (le taux de réussite actuel par rapport à celui visé, par exemple), le contenu (les objectifs à la convention de gestion ou au plan de réussite), la structure (les divers comités ou groupe de réflexion dans l'école) et enfin, le processus (la façon de réfléchir et les démarches mises en œuvre) pour atteindre le produit (Guillemette, Simon et Morin, sous presse).

La gestion différenciée de l'activité éducative exige de prendre le temps de s'arrêter, de réfléchir et d'identifier les gestes à poser.

Méthodologie

La perspective adoptée dans le cadre de la présente recherche-action place les DÉ et les CP dans un rôle d'acteurs compétents, réflexifs et volontaires (Guillemette et Savoie-Zajc, 2013) qui acceptent de mener une démarche de questionnement par rapport à leurs propres pratiques. La démarche de recherche s'articule autour de ce questionnement où chaque DÉ et CP est le maître d'œuvre de son projet d'intervention dans son milieu et où le chercheur choisit de se déplacer sur leur terrain pour mieux comprendre leur réalité (Elliott, 2006).

Opérationnalisation de la recherche

Le projet s'est échelonné sur trois ans (2012-2015) au sein d'une petite commission scolaire du Québec où plusieurs écoles avaient un indice de milieu socioéconomique élevé (IMSÉ²) qualifiées alors d'école en milieu défavorisé.

Dans la mise en projet, les DÉ et les CP ont été informés et invités à participer au projet de recherche-action (RA), et ce, sur une base volontaire. La seule condition était d'accepter de s'engager dans un projet de soutien auprès de membres du personnel enseignant et d'en traiter ouvertement lors de rencontres de groupes. Cinq DÉ, cinq CP et trois membres du SRÉ ont choisi de participer. Deux CP avaient plus de 10 ans d'expérience, deux, entre 5 et 10 ans d'expérience alors qu'une CP en avait moins d'un an. Chez les DÉ, tous avaient entre 5 et 10 ans d'expérience. Les participants intervenaient dans des écoles primaires et secondaires. À ce groupe, ce sont joints les trois cadres du SRÉ qui occupaient des fonctions de conseil. Ils avaient entre 5 et 15 ans d'expérience. Le groupe ainsi formé s'est rencontré six fois à un intervalle de cinq ou six semaines la première année où treize projets individuels ont été initiés.

² Au Québec, deux variables sont retenues pour identifier l'IMSÉ. D'abord, la proportion de mères sans diplôme d'études secondaires (2/3) et ensuite, la proportion de parents n'ayant pas travaillé l'année précédente, et ce, selon les recensements (1/3). Il est donc question de défavorisation sociale, culturelle et économique en lien avec la communauté ou le milieu familial.

À la fin de la première année, un participant s'est retiré du projet, une personne du SRÉ est devenue DÉ alors qu'une nouvelle personne s'est ajoutée comme SRÉ. Les treize projets se sont scindés en quatre projets distincts et complémentaires y intégrant des DÉ, des CP et des membres du SRÉ. Les participants ont alors choisi de travailler à trois reprises en grand groupe et à trois reprises en groupe restreint pour un total de six rencontres, et ce, toujours à intervalle de cinq à six semaines.

À l'an 3, une équipe restreinte est demeurée : trois CP, trois DÉ et une SRÉ. Les participants ont demandé de poursuivre les rencontres, cette fois pour documenter la façon dont ils transféraient leur nouvelle façon de faire à l'intérieur des projets en cours ou de nouveaux projets.

Lors des rencontres, chaque participant présentait son projet professionnel d'intervention (PPI). Une démarche de questionnement sur chacun des PPI comportait quatre axes : 1) l'observation de la situation, 2) la réflexion qui invite à questionner et à identifier les ajustements possibles par rapport à la situation, 3) la planification des intentions et des actions plausibles à mettre en place dans le milieu et enfin, 4) l'action dont l'agir de l'acteur, DÉ ou CP, dans son milieu par rapport à la planification préconisée. Ainsi, chaque participant était accompagné alors qu'il était écouté ou questionné par les autres participants. Dans un deuxième temps, il agissait, à son tour, à titre de personne accompagnatrice alors qu'il questionnait le PPI d'un collègue. La personne chercheuse occupait une posture d'accompagnatrice-formatrice et de chercheuse. Elle pouvait présenter des cadres théoriques pour soutenir la réflexion.

Collecte et analyse des données

Les méthodes de collecte et d'analyse des données ont été retenues afin de nous permettre de comprendre comment se vivent ou se transforment les pratiques de collaboration entre les DÉ et les CP et SRÉ ainsi que leur incidence sur le soutien mis en place en vue de l'ajustement des pratiques du personnel enseignant.

Trois types de collectes de données ont été réalisés. D'abord par l'enregistrement en mode audio, retranscription et codage³ des propos tenus quant aux divers PPI lors des rencontres de groupe et de sous-groupes. Notons que les retranscriptions ont été validées par les DÉ et CP. Ensuite, les participants ont accepté de compléter, après chacune des rencontres, une fiche d'introspection. Des informations quant à ce que chacun retenait des échanges, ce qu'il souhaitait approfondir et ce qu'il pouvait réinvestir dans son PPI ou sa pratique étaient ainsi colligées. Enfin, des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de quatre enseignantes et deux orthopédagogues, de l'ordre d'enseignement primaire ou secondaire ayant bénéficié de soutien dans le cadre d'un PPI. Cette troisième collecte de données avait pour but de comprendre comment avait été vécue l'intervention du point de

³ Le logiciel N°Vivo8 est utilisé pour le codage des données.

vue du personnel enseignant touchée par un PPI et de noter les retombées, s'il y a lieu, sur l'ajustement de leurs pratiques. Deux temps d'entretien ont eu lieu, à la fin de l'an 2 ainsi qu'à la fin de l'an 3.

La démarche d'analyse de contenu par thématization continue, empruntée à Paillé et Mucchielli (2008), a été choisie pour les trois types de collecte de données. Cette démarche consiste à identifier l'occurrence des invariants ou des spécificités entre les divers PPI et des fiches d'introspection tout en utilisant une démarche « ininterrompue d'attribution de thèmes [démarche qui se] construit tout au long de la recherche » (Paillé et Mucchielli, 2008, p.166). Les thèmes retenus *à priori* aux fins d'analyse sont les structures d'intervention : service, pression ou coopération (Saint-Arnaud, 2003) et les enjeux et les dispositifs de la gestion différenciée : structure, contenu, processus et produit (Guillemette, 2014).

En cours d'analyse, de nouveaux thèmes se sont imposés. Il est apparu pertinent de mettre en lumière les pratiques des CP selon quatre types d'actions : sensibilisation, suivi, formation, conseilance.

Une première séquence a consisté à analyser chaque PPI ainsi que les fiches d'introspection de manière horizontale afin de mettre en lumière l'évolution du projet et des réflexions des participants au cours des deux années. Ensuite, nous avons procédé à une analyse verticale de ces outils, cette fois, pour repérer les invariants et les spécificités entre les différents PPI ou les fiches d'introspection. Ces invariants et spécificités ont été présentés aux participants afin de valider notre analyse. À ce titre, chaque participant a alors agi à titre de cochercheur.

Les entretiens semi-dirigés auprès du personnel enseignant ont été analysés à la lumière des mêmes éléments d'analyse, cette fois, en lien avec les invariants et les spécificités qui se dégagent de la première analyse à titre de triangulation des données. Nous avons porté une attention particulière sur les retombées des nouvelles pratiques du DÉ ou du CP sur l'ajustement des pratiques du personnel enseignant.

La partie qui suit présente les résultats de ces analyses. Afin d'illustrer la démarche et de discuter des résultats, un PPI analysé, codé et croisé avec les autres projets a été retenu pour le présent article. Les critères utilisés pour sélectionner ce projet reposent sur la capacité de faire image et ainsi mieux décrire l'évolution de la collaboration des pratiques de la DÉ et du CP tout au long de la recherche, d'observer les retombées de cette collaboration sur la démarche de soutien mise en œuvre auprès du personnel enseignant et de nommer les retombés sur l'ajustement des pratiques enseignantes.

Résultats

Évolution de la démarche de la collaboration entre DÉ et CP

À l'an un du projet, une DÉ et une CP travaillent sur des projets distincts. À la demande de la personne responsable du dossier de français d'une école secondaire, cette CP responsable du dossier français accepte de soutenir une équipe de six enseignantes par rapport à l'enseignement des stratégies de compréhension de lecture. Les enseignantes sont dégagées pour sept journées de formation dans une première année et des suivis sont prévus. Selon le CSÉ (2014), la CP se place en posture de *formatrice par rapport à une demande de formation qui provient des objectifs du plan stratégique* de la CS alors que selon St-Arnaud (2003), il s'agit davantage d'une *posture de service*. Selon ses dires, elle consent que la présence du DÉ aux rencontres ne soit pas obligatoire, tout en ajoutant : « *Je refuse de devenir les yeux ou les oreilles de la DÉ* ».

Parallèlement, un directeur adjoint d'un établissement préscolaire, primaire et secondaire participe à la démarche de recherche. Son école est identifiée comme milieu défavorisé ayant un indice de milieu socioéconomique élevé (10/10) selon le MELS. Elle accueille 400 élèves du préscolaire, du primaire ainsi que du secondaire. Comme directeur adjoint, il est responsable du secondaire, tandis que son collègue DÉ est responsable du préscolaire et du primaire.

L'économie étant au point mort sur l'ensemble du territoire, les logements étant de plus en plus abordables, des *enjeux de l'ordre sociologique* se pointent à savoir que plusieurs familles quittent la ville pour venir s'installer sur ce territoire. Bien qu'en diminution depuis plus de 5 ans, la clientèle présente des problématiques plus complexes. À titre d'*enjeu neuropsychologique*, le DÉ note la présence de problèmes de langage et un vocabulaire pauvre. Certains projets en collaboration avec les services sociaux et de la santé émergent pour répondre aux besoins des élèves du préscolaire. À l'ordre d'enseignement primaire et secondaire, le phénomène de redoublement demeure une préoccupation importante pour ce DÉ. Selon les résultats analysés, le DÉ estime important d'augmenter les taux de réussite, et ce, plus spécifiquement en lecture.

En réponse à l'*enjeu politique* dont les exigences inscrites à la convention de partenariat de la CS et par ricochet, à la convention de gestion de l'établissement, le DÉ cherche à instaurer une meilleure supervision pédagogique. Une structure de pression s'installe alors que le DÉ annonce son intention aux membres du personnel enseignant. Le personnel enseignant revendique son autonomie professionnelle. Un historique de méfiance qui s'ajoute à ce contexte vient mettre en lumière toute l'importance pour ce DÉ de construire des liens de confiance entre le personnel et la direction.

Ainsi, dès les premiers échanges au regard de son PPI, le DÉ s'interroge : « Comment faire pour bonifier les pratiques pédagogiques? Comment faire pour superviser lorsque je ne suis pas expert de contenu? Comment faire le pont entre le primaire et le secondaire? Comment faire pour mobiliser l'équipe-école? »

À la demande du DÉ, une démarche d'analyse de la situation et de l'élaboration du portrait des élèves par rapport à leur réussite est mise en branle avec les membres du SRÉ. S'installe alors *une structure de service* où le DÉ s'en remet à l'expertise du SRÉ. Par ailleurs, le DÉ avec son collègue DÉ du primaire convoquent les deux orthopédagogues de l'école pour qu'elles dressent le portrait spécifique de tous les élèves en lecture. Le DÉ propose de libérer chaque enseignante afin de vivre la démarche avec l'orthopédagogue selon leur ordre d'enseignement. Les deux orthopédagogues remettent en question la démarche et cherchent à comprendre l'intention des DÉ, puisqu'aux dires de la DÉ, « *elle se sentent coincées entre le personnel enseignant et la DÉ* ».

Parallèlement, les DÉ, les CP et les membres SRÉ qui participent à la recherche questionnent le DÉ : « *Comment changer cette forme de pression [qui émerge de] la convention de gestion en préoccupations quant à la réussite en français? Comment peux-tu assumer ton leadership comme premier responsable de la qualité des services éducatifs? Comment [peux-tu] sensibiliser l'équipe pour que le projet devienne un projet équipe-école?* » Le DÉ note alors qu'il a, sans le vouloir, créé une *structure de pression* par sa façon de fixer unilatéralement les objectifs. Par conséquent, il « *place les orthopédagogues entre lui et le personnel enseignant* ». Le DÉ convient que « *cette façon de faire n'aide point à la mobilisation de l'équipe.* » Il se rétracte alors et propose de questionner les orthopédagogues sur *le processus* à mettre en place à savoir, « *comment, elles pourraient [tracer] le portrait des élèves en lecture.* »

Toujours lors des rencontres de recherche, le DÉ et la CP responsable du français au secondaire sont invités à échanger ainsi qu'à se questionner mutuellement. La CP offre son aide au DÉ à quelques reprises. Le DÉ choisit d'abord de poursuivre sa réflexion avec le SRÉ. Il invite ensuite la CP à s'asseoir avec l'équipe des DÉ et les deux orthopédagogues pour réfléchir à la façon de s'y prendre pour dresser le portrait spécifique de tous les élèves en lecture.

À la fin de la première année du projet, le DÉ s'interroge sur « *comment préparer ensemble [DÉ et CP] une présentation à l'équipe-école sur le portrait des élèves en lecture? Comment définir la place du DÉ et du CP? Comment préciser l'objectif et ainsi générer des interrogations pour amener l'équipe-école à valider leurs perceptions quant à la réussite des élèves, plus spécifiquement en lecture?* »

La CP se questionne alors sur « *comment occuper une place au sein de cette équipe-école?* » Ainsi, d'une *structure de pression* où les objectifs étaient commandés par le DÉ, émerge un questionnement quant à la façon de travailler en collaboration et ainsi réfléchir avec la CP et le personnel enseignant pour « *convenir d'un objectif commun et partagé* ».

Dès le début de l'an 2, la CP responsable du dossier français au secondaire est conviée par les deux DÉ. Elle propose d'inviter sa collègue CP du primaire à se joindre à eux pour réfléchir ensemble. Ces quatre personnes forment un premier comité de travail

auquel s'ajoutent plus tard les orthopédagogues. Tous reconnaissent le besoin de « mobiliser leurs expertises respectives afin de faire cheminer la réflexion », le DÉ comme leader du changement, les CP comme expertes de contenus spécifiques et complémentaires au domaine de lecture et les orthopédagogues comme soutien aux difficultés d'apprentissage des élèves. Une première *structure de coopération* qui se caractérise par un but commun et la reconnaissance du champ d'expertise des uns et des autres prend naissance.

Une rencontre avec les enseignants est organisée afin de discuter et d'identifier ensemble des pistes d'action pour répondre aux particularités de la clientèle à titre d'enjeux *sociologiques et neuropsychologiques* à savoir la situation socioculturelle et économique du milieu et les profils d'apprentissage des élèves quant à leur compétence « lire ». L'ensemble du personnel enseignant est rencontré pour ensuite se scinder en équipes selon les niveaux scolaires. Les enseignants de la 3^e année primaire à la 2^e année secondaire proposent de se rencontrer périodiquement et de discuter des pratiques pédagogiques susceptibles d'aider les élèves en lecture, et ce, avec les deux CP qui deviennent alors les personnes-ressources-accompagnatrices pour susciter le processus de réflexion. Les deux orthopédagogues se joignent à l'équipe. D'une rencontre à l'autre, les éléments de discussion sont choisis par le personnel enseignant alors que les CP soutiennent le *processus* réflexif en présentant des savoirs faire reconnus par la recherche en lien avec le *contenu* lecture. Le DÉ s'assure avec les membres du personnel et les CP de mettre en place les *structures* dont le nombre de rencontres au calendrier, etc. De plus, le DÉ participe aux rencontres dans le but de questionner et comprendre les dynamiques dans les classes et ainsi observer le *processus* d'enseignement-apprentissage quant à la lecture à titre de *contenu*. Enfin, le DÉ accompagne le personnel enseignant qui participe au projet dans un but d'informer les autres membres du personnel non associés à la démarche. Aux assemblées mensuelles, les avancées du projet sont présentées à l'équipe-école tout en rapportant les *structures* mises en place (rencontres, suivis, temps de planification, etc.), les éléments de *contenus* traités dans le cadre des rencontres (stratégies d'enseignement explicite de la lecture) ainsi que les retombées à titre de nouvelles stratégies d'enseignement mises en place à titre de *produits* (la nouvelle façon de travailler en salle de classe avec les élèves).

Ainsi, dans le cadre de ce PPI, une structure de soutien est mise en œuvre où le personnel enseignant participe activement à six journées de rencontre/année. Du temps de dégagement d'enseignement pour assurer des suivis est disponible. Tous les enseignants participent aux rencontres avec les CP et les DÉ, expérimentent des outils développés lors des rencontres dans le but de soutenir leurs interventions auprès des élèves. Tous partagent leur expérience et leurs expertises. Le DÉ, en collaboration avec les CP, créent des outils de régulation pour observer l'évolution du projet.

Quelques retombées sur les pratiques enseignantes

Aux dires des DÉ et des CP, trois types de retombées s'observent au regard des pratiques enseignantes. D'abord, la dynamique de cohésion, de partage et d'entraide qui se développe entre le personnel enseignant, les orthopédagogues, les CP et le DÉ et plus encore, entre les enseignantes du primaire et du secondaire. À titre d'exemple, le DÉ rapporte qu'une enseignante en panne sollicite son aide alors qu'une enseignante du secondaire, consciente de la situation lui propose d'aller travailler avec elle dans sa classe. Ce même propos est rapporté lors des entretiens semi-dirigés. Une enseignante ajoute alors que *« les membres du groupe ont observé des difficultés d'une personne au sein du groupe et ont demandé collectivement au DÉ de pouvoir la soutenir pour ainsi faciliter son engagement au projet. »*

La deuxième retombée s'observe plus spécifiquement sur le pouvoir que les enseignantes reconnaissent détenir quant à la façon de soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Les enseignantes interrogées se sentent plus compétentes et confiantes dans leur façon de soutenir les élèves. Le DÉ et les CP abondent dans le même sens en ajoutant que le personnel enseignant a demandé *« de réfléchir sur le type de services offerts en orthopédagogie en posant un regard plus spécifique sur les problématiques des élèves. »*

Enfin, des retombées observables quant à l'ajustement des pratiques enseignantes sont perceptibles par les propos rapportés d'une rencontre à l'autre, notamment quant à la façon d'enseigner les stratégies explicites en lecture. Selon la CP, *« les enseignantes choisissent de partager les élèves pour mieux soutenir les apprentissages en fonction des besoins réels des élèves »*. Aux dires des enseignantes et des orthopédagogues, *« bien que des résultats tangibles quant aux taux de réussite des élèves n'apparaissent pas au bulletin, les élèves développent une plus grande autonomie par rapport à la lecture et une motivation [accrue] à l'apprentissage »*. Les CP et la DÉ abondent dans le même sens.

Discussion et conclusion

« Je perçois mieux ton rôle et je le trouve moins menaçant. »

La collaboration se construit progressivement par la façon dont les acteurs interagissent, développent un lien de confiance ainsi qu'une meilleure cohésion. Rendue explicite dans l'exemple présenté, cette collaboration commande une structure de coopération (Saint-Arnaud, 2003) qui, rappelons-le, s'observe par l'identification d'un but commun et partagé par tous ainsi que par la reconnaissance et la mobilisation des champs d'expertise de tout un chacun. Dans le cas de tous les PPI analysés, c'est la mobilisation de ces champs d'expertise qui rend possible l'atteinte des objectifs de chaque projet. Conséquemment, la collaboration entre les DÉ et les CP vient soutenir la mise en place d'une structure organisationnelle qui favorise le soutien et l'accompagnement du développement des compétences chez le personnel enseignant.

Le DÉ ajuste ses pratiques de gestion sous l'angle d'un processus d'accompagnement d'un projet (analyser, planifier, agir et réguler) au sein de son établissement avec les membres de l'équipe-école. Le CP accompagne la démarche de prise de recul et de questionnement au regard des pratiques enseignantes. Tous deux agissent d'un commun accord pour soutenir le personnel enseignant dans une perspective d'amélioration des pratiques (Endrizzi et Thibert, 2012). Il y a lieu de croire que cette collaboration repose sur la façon de questionner les pratiques de gestion des DÉ ainsi que les pratiques de soutien des CP. Pour les DÉ, le questionnement porte sur les dispositifs de la gestion différenciée, dont le processus (la façon de mobiliser), le contenu (objectif issu de la convention de gestion) et le produit (taux de réussite) attendu. Pour les CP, le questionnement porte sur des dispositifs de différenciation dans un mode de soutien et d'accompagnement à savoir, de contenu (lire), de processus (questionnement et soutien) et de produit (stratégies enseignement-apprentissage) par rapport au développement professionnel du personnel enseignant. Ce sont les structures organisationnelles (les comités de pilotage, les moments de rencontres et les temps de discussion, etc.) qui soudent cette collaboration.

Dans un tel modèle, les CP agissent comme personne-conseil pour le DÉ tout comme personne-accompagnatrice auprès des membres du personnel enseignant. À défaut d'offres de services telles que stipulées par le CSÉ (2014) qui supposent une structure de service, il y a lieu de parler de la posture qu'occupe un CP par son attitude et sa façon d'être en réponse à une situation tantôt de conseil, tantôt de sensibilisation, tantôt de formation ou d'accompagnement, et ce, toujours selon une structure de coopération. Par ailleurs, le leadership d'un DÉ prend tout son sens quant à sa façon de mobiliser l'équipe-école. Le DÉ affirme en ce sens : « *Je ne suis pas expert de la matière, mais le fait d'être présent et de participer aux échanges, je me sens moins ignorant et plus solide dans mon leadership pédagogique.* »

L'analyse de l'ensemble des PPI permet de conclure que cette collaboration exige une adaptation pour les personnes qui travaillent selon leurs fonctions respectives (DÉ et CP), tout comme lorsqu'elles occupent un même champ d'activités (CP-primaire/CP-secondaire). Dans une telle démarche de collaboration, chaque personne est appelée à d'abord poser un regard quant à sa façon d'intervenir individuellement pour ensuite mieux ajuster ses pratiques selon les expertises des uns et des autres et enfin, agir de manière collective. Dans l'exemple cité, deux CP sont appelées à soutenir une même équipe. L'une d'elle affirme : « *Je suis habituée d'animer seule, [...], animer à deux c'est un ajustement, [...] prendre son modèle [en parlant des stratégies d'enseignement explicite de la lecture] a suscité beaucoup de débats et de réflexion [...], j'ai dû m'adapter.* » Cette collaboration entre les uns et les autres engendre des confrontations d'idées et de valeurs qui favorisent les apprentissages et le développement de nouvelles compétences (Corriveau *et al.*, 2009; Portelance, 2011).

En ce sens, la collaboration exige d'accepter de prendre le temps de réfléchir ensemble, de développer un langage commun et une compréhension partagée d'une situation afin d'ajuster les pratiques de gestion du DÉ comme celles d'accompagnement du CP.

Références bibliographiques

- Blase, J. et Kirby, P. C. (2010). *Des stratégies pour une direction scolaire efficace, motiver et inspirer les enseignants*. Montréal, Québec : La Chenelière.
- Brassard, A., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., Savoie-Zajc, L., Héon, L. et De Saedeleer, S. (2001). *Les directions d'établissement et les changements en éducation (rapport d'étape du Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissement scolaire)*. Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Corriveau, L., Boyer, M. et Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. *Revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3), 1- 23.
- Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N. et Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans les établissements scolaires. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Perisset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (p. 93- 108). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Elliott, J. (2006). *Reflecting where the action is: The selected works*. London, NY : Routledge.
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Institut française de l'éducation*, (33), 1- 24. Repéré à <http://tinyurl.com/pzx2xjz>
- Gouvernement du Québec. (2015). Loi sur l'instruction publique. Repéré à <http://tinyurl.com/5e14p8>
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Berlin, Allemagne : Presses Académiques Francophones.
- 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*, 20(3), 41- 53.
- Guillemette, S., Simon, L. et Morin, F. (sous presse). Une démarche de questionnement pour une gestion différenciée de l'activité éducative. *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*.
- Gurr, D., Drysdale, L. et Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management*, 26(4), 371- 395. doi: 10.1080/13632430600886921
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329- 352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership & Policy in Schools*, 4(3), 221- 239. doi: 10.1080/15700760500244793
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, NY : Routledge.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, Angleterre : NCSL.
- Lessard, C., Héon, L., Ognaligui, H. et Verdy, J. (2003). Les transformations de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement public québécois. *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 9(2), 5- 14.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA : Association for Supervision & Curriculum Development.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Portelance, L. (2011). Une analyse des manifestations du dialogue collaboratif entre enseignant associé et stagiaire. Dans J. Pharand, L. Portelance et C. Borges (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 27- 44). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Royal, L., Gagnon, B. et Ménard, N. (2013). La création d'un microprogramme en conseillances pédagogiques : une expérience de partenariat entre le milieu

universitaire et trois commissions scolaires du Québec. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat: pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 93- 113). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération*. Montréal, Québec : Presses de l'université de Montréal.

Saint-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes: participation et animation* (3e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.