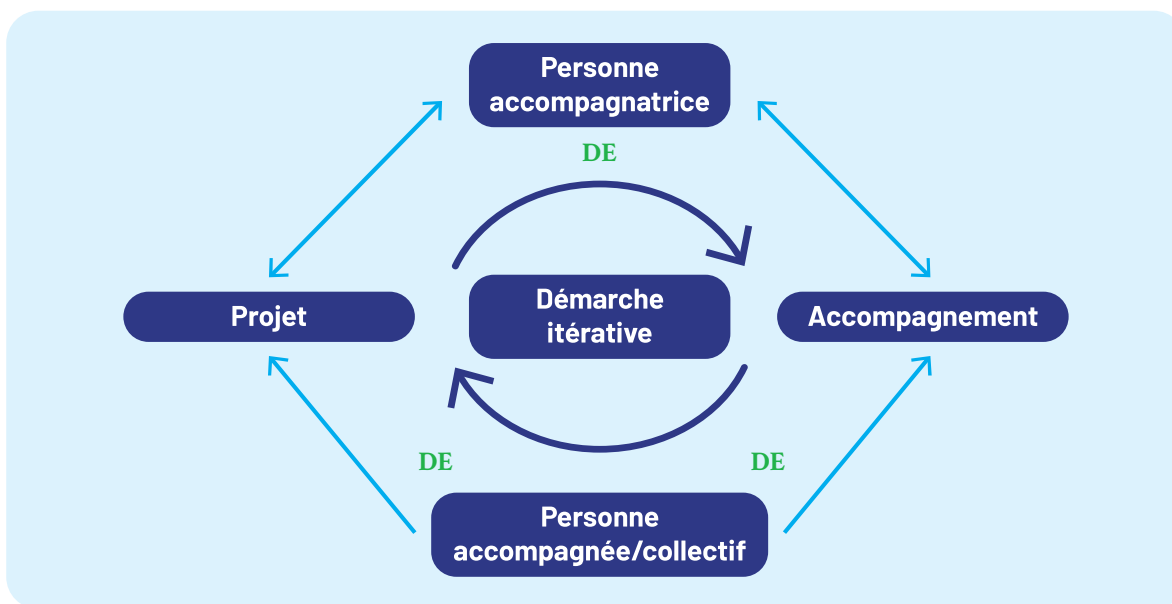


SE PLACER EN PROJET D'ACCOMPAGNER UNE PERSONNE OU UN COLLECTIF EN PROJET... au sein d'un établissement scolaire

Comme nous l'avons vu précédemment, l'accompagnement d'une personne ou d'un collectif s'insère dans une démarche itérative, plus ou moins longue, alors que la personne ou le groupe vit un moment de transition, au regard d'une situation professionnelle. Dans le présent chapitre, l'intention est de rendre compte d'une démarche itérative qui se dégage des divers projets analysés et documentés. Cette démarche s'inscrit, plus spécifiquement, « en projet d'accompagner la personne ou un collectif en projet ». Elle s'actualise dès lors auprès d'une personne membre du personnel en milieu scolaire ou, encore, auprès des membres d'un collectif ou d'une équipe-école. La figure 3 vient illustrer l'importance de l'interrelation entre l'accompagnement et le projet, assises sur lesquelles porte cette réflexion. En ce sens, « se placer en projet d'accompagner une personne ou un collectif en projet » en devient le thème central.

Figure 3 Se placer en projet d'accompagner une personne ou un collectif en projet



Dans le présent chapitre, il est question plus spécifiquement de la place qu'occupe le projet au regard de toute démarche d'accompagnement ainsi que la façon de l'opérationnaliser. Pour mieux démystifier le sens donné à « se placer en projet d'accompagner une personne ou un collectif en projet », il est d'abord proposé de définir le terme *projet*. Il importe d'en expliciter le positionnement, à titre de « dispositif », et de clarifier l'importance de la relation dans ce projet au sens de « posture », et

ce, tant chez la personne accompagnatrice que chez la personne accompagnée ou un collectif au sein de l'établissement scolaire. Ce qui nous amène à traiter de la mise en relation de l'expression « accompagnement de projet » par rapport à celle de « projet d'accompagnement », pour en proposer une nouvelle perspective : « se placer en projet d'accompagner une personne ou un collectif en projet ». Ce nouveau regard, explicité, s'inscrit ainsi dans une démarche itérative de projet. Enfin, la place qu'occupe la « culture collaborative » au sein d'un collectif en projet est précisée.

2.1 PROJET, une définition

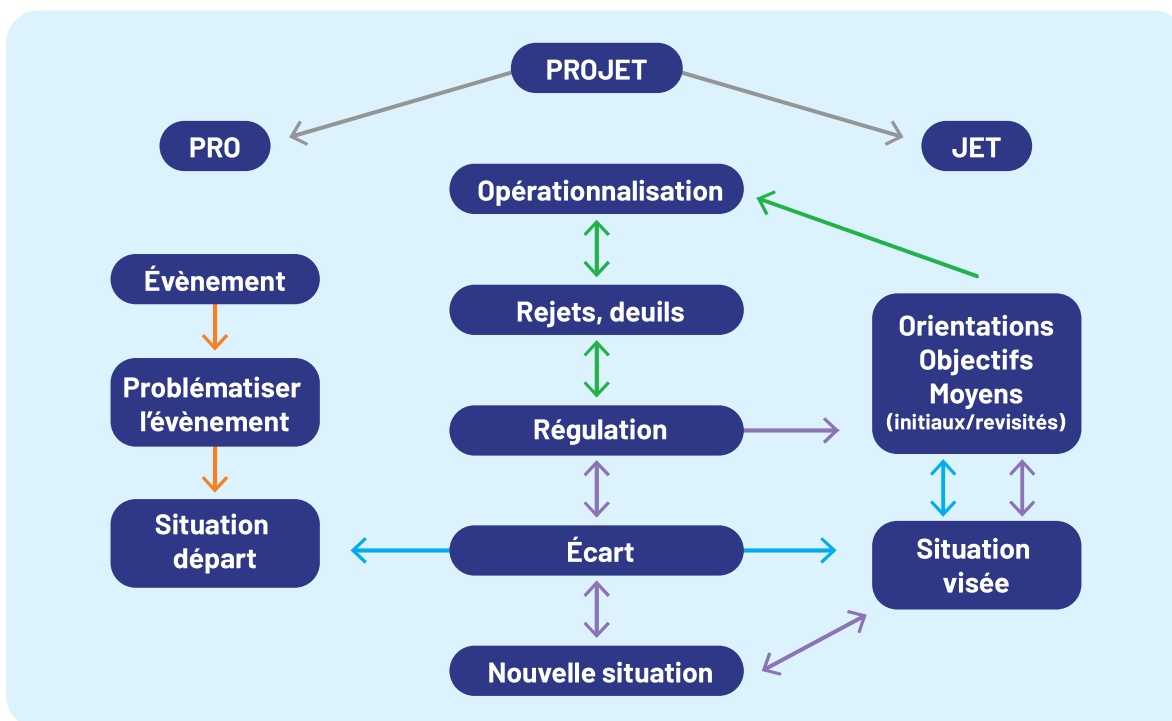
Un projet est en quelque sorte la mise à dessein d'une intention d'action, une sorte de visée à atteindre. Plus encore, le projet sert à tracer le chemin entre un point de départ et un point d'arrivée. Il sera alors question du PRO, pour sa projection ou sa planification et du JET pour son opérationnalisation, le menant vers son point d'arrivée et ses retombées. Ainsi, selon Boutinet (2005 ; 2010), toute « conduite à projet » s'appuie d'abord sur une lecture phénoménologique intentionnelle par l'acteur, au regard d'un événement qu'il tente de déchiffrer, de problématiser pour s'en donner une compréhension, devenant alors la situation de départ. Rappelons qu'un événement, au sens de phénomène et non d'incident, se compose de faits observables. La situation, quant à elle, s'adresse davantage à la façon dont toute personne comprend, vit ou encore se représente cet événement (Masciotra et Medzo, 2009). Les représentations qu'une personne se construit par rapport à toute situation s'appuient plus particulièrement sur ses connaissances, ses ressentis, ses expériences et sur ses schèmes de référence (connaissances, croyances et valeurs). Dès la mise en projet, il convient donc d'identifier l'écart qui existe entre la situation de départ et la situation visée. La situation visée se définit plus spécifiquement par l'identification de l'intention, ce qui constitue la visée du projet. C'est donc par l'identification de l'écart entre « ce qui est perçu ou compris » et « ce qui est visé » qu'une intention ou une orientation de projet prend naissance. À cette orientation se grefferont éventuellement des objectifs et les moyens à mettre en place, dont les outils susceptibles de soutenir l'atteinte des objectifs. Sous l'angle opérationnel, comme l'illustre la figure 4, la mise à dessein, le PRO, cherche justement à problématiser l'événement pour en formuler une situation de départ, à savoir ce qui constitue un problème ou ce qui requiert ou explique un ajustement ou une transformation dans le milieu (illustré à la figure 4 par des flèches orange).

Pour mener à bien le projet, il y a d'abord lieu de problématiser l'événement. Cet événement se transforme donc en « situation de départ », raison pour laquelle nous l'illustrons sous le PRO. La situation de départ problématisée, ce qui est, permet d'identifier la visée du projet, la situation visée. Il s'agit ensuite d'identifier l'écart entre « ce qui est » et « ce qui est visé » afin de planifier la façon de réduire son écart (illustré par des flèches bleues sur la figure 4). Cela suppose de préciser les orientations à privilégier, les objectifs visés et les moyens à mettre en place, dont les stratégies ou les pratiques susceptibles de rencontrer la situation visée.

Au dire de Boutinet *et al.*, (2007) ou Boutinet (2010), dans tout projet existe des « rejets ». Ces derniers s'observent par une divergence relative et complexe entre la façon anticipée de réduire l'écart perçu entre la situation de départ et celle visée, par rapport à ce qui se joue réellement au cours de l'opérationnalisation du projet (figure 4 : flèches vertes). Le plus souvent, les rejets obligent à faire des choix, à revisiter la planification, à laisser derrière ou de côté certaines idées initiales qui ne peuvent se concrétiser, du moins de la façon envisagée au départ. Ce constat amène à vivre des deuils, à revisiter la situation ou la visée de départ. Il conduit inévitablement à une nouvelle situation (figure 4 : flèches mauves). Il convient donc de réguler cette nouvelle situation par rapport à la

situation visée. Cela signifie que le porteur du projet ajuste le tir : les orientations, les objectifs, les moyens, les outils, les stratégies, voire ses pratiques, selon les cas. Or si le projet est une mise à dessein avec une visée précise, la question de l'engagement des acteurs quant à l'atteinte de cette visée se pose.

Figure 4 Mise à dessein et opérationnalisation de tout projet



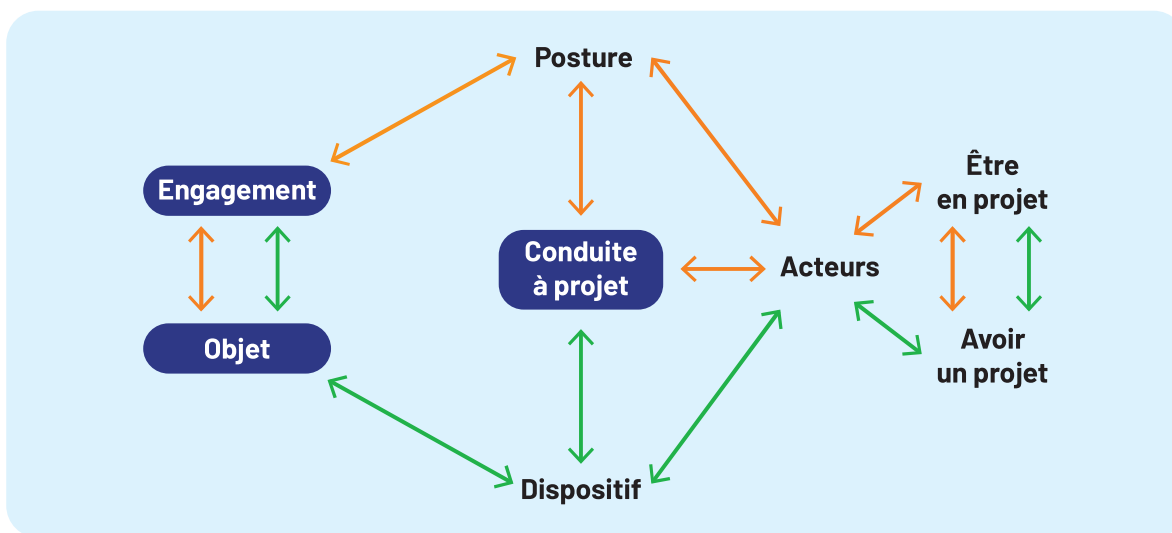
2.2 AVOIR un PROJET ou ÊTRE en PROJET, un dispositif ou une posture

Dans toute organisation scolaire, il est le plus souvent question de mener de l'avant un ou des projets, le projet éducatif ou le projet de l'établissement scolaire, par exemple. Le projet est alors vu comme un dispositif, une façon de donner une orientation, une visée et d'en faciliter la conduite, voire sa réalisation par la formulation d'objectifs et de moyens. À titre de dispositif, le projet sert de gouvernail qui guide tous les acteurs d'une même organisation vers une voie dans laquelle ils s'engagent et évoluent, volontairement ou non.

Le projet éducatif porte sur un objet dont les orientations éducatives menées au sein de l'établissement, en y identifiant un contenu précisé en matière d'objectifs et de cibles, inscrit au plan d'action : augmentation des taux de réussite de 15 % en lecture, de 12 % en mathématique ou diminution de 20 % du taux d'absentéisme. Parallèlement, les moyens et les outils pour atteindre les objectifs sont définis. Moyens : enseignement explicite des stratégies de compréhension de lecture en salle de classe. Dispositifs/ outils : formation pour la personne enseignante ; suivis d'accompagnement ; groupes d'analyse de la pratique.

Sans perdre de vue le niveau d'engagement des acteurs associés au projet, dans ce premier cas de figure, l'accent est mis sur le projet comme dispositif susceptible, s'il est bien mené, de nous permettre d'arriver à notre fin : la réussite scolaire ou éducative des élèves, à titre d'exemple. Par ailleurs, bien que l'engagement de tous pour réaliser un réel projet peut sembler évident, nul doute qu'il faut se questionner sur la façon de susciter un engagement partagé entre les membres d'une équipe, avant de mettre en branle un tel projet. Dès lors, comme illustré à la figure 5, se pose cette question : comment s'assurer que les acteurs concernés se placent en mode projet ? Cette fois, il s'agit bien d'une question de posture.

Figure 5 Posture et dispositif d'une conduite à projet



Si l'essence du mot « posture » signifie « attitude pour projeter une image de soi » (Antidote 10) ou, selon Serreau (2013), en parlant de la posture des acteurs, « [de] leur angle de vue pour se situer et définir leur action » (p. 105), la notion de posture est bel et bien représentée par la façon de se placer en relation étroite avec le projet : le faire sien. Toute conduite à projet ne peut s'opérationnaliser sans développer cette relation entre un dispositif, l'objet du projet, avoir un projet et la façon de s'y investir, être en projet, suscitant l'engagement chez les acteurs. Une question en découle : comment mener le projet éducatif d'un établissement scolaire, à titre d'objet, tout en incitant les acteurs présumés à se mettre en projet ?

Dans les projets analysés, la conduite à projet se veut une démarche qui s'inscrit dans une dynamique collective et collaborative de réflexion, se voulant mobilisatrice pour les acteurs, eux-mêmes solidaires avec la formulation des orientations, des objectifs ainsi que des moyens, tout en demeurant partie prenante de son opérationnalisation. C'est donc par la façon d'être en projet qu'un projet pourra atteindre sa finalité. Il est alors question, pour la personne accompagnatrice, de « se placer elle-même en projet d'accompagner des acteurs menant leur propre projet ». De quoi s'agit-il au juste ?

2.3 SE PLACER EN PROJET D'ACCOMPAGNER LE PROJET DE, entre une posture relationnelle et une dynamique interactionnelle

Afin de bien cerner la dynamique « se placer en projet d'accompagner la personne ou un collectif en projet » qui se dégage des nombreux projets menés de l'avant, il y a d'abord lieu de distinguer les notions de projet d'accompagnement ou d'accompagnement de projet.

Au sens de Boutinet *et al.*, (2007), les projets d'accompagnement ou l'accompagnement de projets se distinguent fondamentalement par la dynamique relationnelle qui s'installe entre la personne accompagnée et la personne accompagnatrice. Plus spécifiquement, ils se distinguent par le niveau d'autonomie de la personne accompagnée et, par conséquent, du type d'éclayage préconisé pour soutenir et accompagner cette personne ou les membres d'un collectif. La notion d'éclayage renvoie d'ailleurs aux types de ressources (connaissances, outils, personnes, etc.) ou de stratégies que la personne accompagnatrice utilise pour soutenir momentanément la personne accompagnée, jusqu'à ce que cette dernière se sente suffisamment compétente pour utiliser les outils, les stratégies ou son réseau de manière autonome. Il sera alors question de « désatayage », à savoir de diminuer progressivement le type d'aide et de laisser la personne accompagnée poursuivre son chemin de manière autonome. Cette dynamique suppose des postures asymétriques et distinctes entre accompagné et accompagnateur : les compétences développées à ce jour par la personne accompagnée sont mises à profit et encouragées en cours de réflexion, tout en tenant compte de ses besoins de soutien, d'acquisition de nouvelles connaissances, voire du développement de nouvelles compétences. À son tour, la personne accompagnatrice met à profit ses compétences quant au processus d'accompagnement pour soutenir la prise en charge de la personne accompagnée quant à sa capacité de recul ou d'analyse de sa pratique¹. Selon Boutinet (2007), le niveau d'autonomie de l'accompagné permet de se situer par rapport au projet d'accompagnement ou de l'accompagnement de projet.

2.3.1 PROJET d'accompagnement

Plus spécifiquement, le « projet d'accompagnement » accorde à la personne accompagnée ou aux acteurs d'un groupe accompagné le rôle de premiers acteurs et d'auteurs de leur projet. La personne accompagnatrice intervient à leur demande, selon des critères préétablis. Selon cette dynamique, la relation asymétrique et circonstancielle reconnaît plus particulièrement l'expertise des accompagnés, tout en favorisant une distanciation. Le but est de mener à bien la réflexion et le questionnement chez les accompagnés, malgré la fragilité qu'ils peuvent ressentir puisqu'ils sont en phase de transition. Ce projet d'accompagnement s'inscrit, le plus souvent, à l'intérieur d'un projet professionnel.

a) Projet d'accompagnement professionnel

Le projet d'accompagnement peut s'insérer dans le cadre d'une réflexion professionnelle qui, selon Lhôtellier (2007), « constitue une boussole [ou] un ensemble de repères incontournables pour agir » (p. 103) en réponse à une situation au sein d'une organisation ou, encore, au regard du développement de compétences professionnelles d'un individu qui y œuvre. Ce projet d'accompagnement

1. Les notions de *prise de recul* et d'*analyse de la pratique* sont présentées au chapitre 4 de la présente monographie.

professionnel se développe alors en réponse à un besoin particulier. Il s'inscrit à l'intérieur d'un contexte organisationnel pour lequel une personne ou un groupe d'individus s'interroge sur une nouvelle façon d'agir ou de réagir, au regard d'un changement émergent.

Pour le personnel enseignant, comment peut-il répondre aux profils des élèves, nouveaux arrivants, et assurer leur réussite éducative ou scolaire? Parallèlement, comment la direction et les conseillers pédagogiques peuvent-ils, en étroite collaboration, soutenir adéquatement le personnel enseignant qui doit manœuvrer avec de nouveaux profils d'apprenants dans leur classe?

2.3.2 Accompagnement de PROJET

En contrepartie, et selon Boutinet (2007), « l'accompagnement de projet » s'inscrit dans une plus grande dépendance chez les personnes accompagnées, alors que la personne accompagnatrice prend davantage d'espace quant à la guidance du projet. Cet accompagnement de projet est susceptible de répondre à deux types de contextes professionnels, dont voici les grandes lignes.

a) Accompagnement de projet en contexte de changement imposé

L'accompagnement de projet peut notamment se vivre en contexte de changement imposé. Il s'agit alors de réagir à une commande ou à une injonction qui impose de revoir des façons de faire ou d'être au sein d'une organisation. Cette fois, l'intention et les objectifs sont déjà définis par une instance supérieure. La personne accompagnée et la personne accompagnatrice réfléchissent donc à la façon d'humaniser ce changement qui s'impose, tout en respectant la singularité du milieu dans lequel il prend forme. Ensemble, elles peuvent alors identifier les moyens à mettre en place pour répondre aux nouvelles exigences.

Il peut s'agir de la modification de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) qui impose de nouvelles façons d'agir ou, encore, de l'imposition d'un nouveau programme de formation, obligeant de revoir l'ensemble des pratiques pédagogiques.

b) Accompagnement de projet en insertion professionnelle

L'accompagnement de projet peut aussi s'apparenter à l'encadrement qu'une organisation met en place pour favoriser l'entraînement ou la formation requise pour assurer la sécurité d'un nouvel employé. Ce type de projet s'adresse le plus souvent aux personnes moins ou peu autonomes, requérant ainsi une prise en charge. Si l'intention est clairement spécifiée, ce sont les objectifs et les moyens qui deviennent négociables entre la personne accompagnée et la personne accompagnatrice. Ainsi, de manière synthétique, le tableau I regroupe trois postures, qualifiées de « typiques », que Boutinet (2007) propose au regard du projet d'accompagnement, de l'accompagnement de projet.

Cette synthèse cherche à illustrer en quoi le projet d'accompagnement reconnaît la personne accompagnée comme première auteure-actrice de son projet (*projet de...* ou *projet avec...*). La personne accompagnatrice devient en quelque sorte un guide, elle est centrée sur le processus et le déploiement d'outils, de ressources comme mode d'étayage, pour soutenir la personne accompagnée tout au long de son projet.

Tableau I Trois postures typiques du principe d'accompagnement

Projet d'accompagnement...		Accompagnement de projet...
Projet de...	Projet avec...	Projet pour...
Le projet ancre la personne accompagnée dans son autonomie. La personne accompagnatrice intervient à la demande de la personne accompagnée, en fonction de règles contractuelles claires. La personne accompagnée a besoin de temps ou d'étayage pour faire face à l'incertitude, à la complexité et aux conjonctures qu'elle peut vivre. La personne accompagnatrice se met délibérément en dépendance du projet de la personne accompagnée.	On dénote une plus grande fragilité chez la personne accompagnée. Elle ne se sent pas nécessairement dotée d'une autonomie suffisante pour concrétiser l'intention de son projet. Le projet s'apparente à un travail de coconstruction, où des dispositions contractuelles clairement élaborées deviennent essentielles. Il s'agit de faire ensemble, sachant que l'on apprend et que l'on se conforte dans l'action ou, mieux, dans la coaction. Le suivi de la coconstruction a comme visée la prise en charge du projet par la personne accompagnée qui y reconnaît son autonomie. La personne accompagnatrice évite deux écueils : laisser la personne seule face à elle-même ou se substituer à elle.	Ce projet fait acte d'une difficulté marquée chez la personne accompagnée, du fait que la personne accompagnatrice se substitue à elle de manière temporaire pour la guider, tout en réfléchissant avec elle, à travers un projet qu'elle élabore, dans le meilleur des cas, en concertation avec elle. La logique en action se transforme en logique de guidance temporaire, suscitant une modélisation du savoir-agir.

L'accompagnement de projet oblige la personne accompagnatrice à reconnaître le besoin pour la personne accompagnée d'être davantage guidée, soutenue, et ce, temporairement, considérant son niveau d'autonomie pour mener son projet. La modélisation et la guidance deviennent deux façons de soutenir le développement des nouvelles ressources chez la personne accompagnée, alors qu'elle

développe son autonomie par rapport à un nouveau contexte, son projet. Le concept d'étayage s'apparente à la notion de portage, telle que le définit Paul (2004). Cette dernière décrit trois types de portage, selon l'état d'autonomie de l'accompagné, qui s'apparentent aux explications de Boutinet (2007), dont : 1) l'accompagnement de conseil (projet de...), où l'accompagné autonome demande conseil ; 2) l'accompagnement de guidance (projet avec...), où l'accompagnateur assure un suivi nécessaire auprès de l'accompagné, momentanément fragilisé ; 3) l'accompagnement de portage (projet pour...), où l'accompagnateur assure une prise en charge provisoire ou totale auprès de l'accompagné, se trouvant dans une passe difficile ou de non-autonomie passagère. Le tableau II, quant à lui, illustre deux contextes qualifiés « d'atypiques » de tout accompagnement puisque, selon Boutinet (2007), il s'agit d'un contexte de non-projet, « projet sur » et « projet contre », qui excluent totalement toute démarche d'accompagnement.

Tableau II Deux postures atypiques : principe de non-accompagnement

Projet sur...	Projet contre...
S'insère dans une logique d'imposition qui soumet l'individu aux exigences de l'accompagnateur. Ce dernier se substitue à la personne accompagnée pour lui suggérer, voire lui imposer, souvent dans une posture cynique, ce qu'elle a à faire, ce qu'il lui faut faire. La personne accompagnée se trouve alors enfermée dans un destin qui n'est pas le sien.	Ce contexte découle d'un contexte conflictuel menant à une logique de confrontation et de réaction. Ce projet est guidé par des normes externes qui contribuent à structurer l'orientation ou les objectifs. La personne qui n'est plus accompagnée, mais plutôt prise en défaut, peut réagir fortement, en voulant ainsi affirmer son autonomie.

Il ne s'agit plus d'accompagnement, mais bien d'une forme de structure de pression voulant exclure une personne de tout projet.

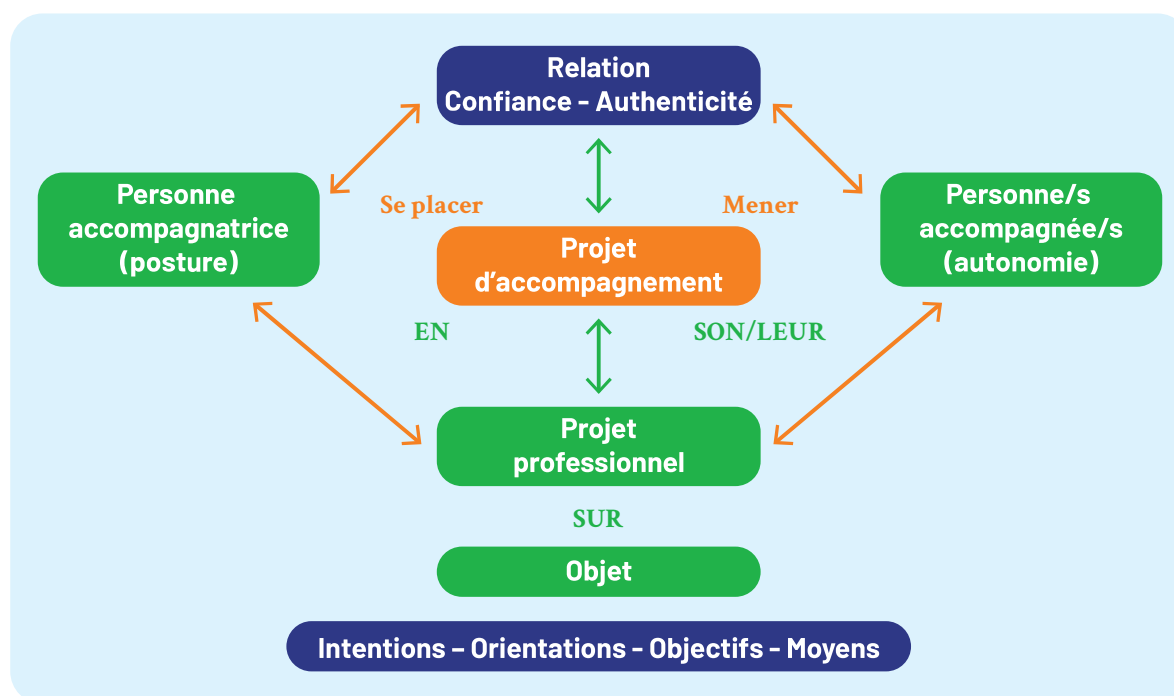
Au sein des organisations scolaires, il s'agit davantage de mesures d'encadrement ou de mesures disciplinaires auprès d'une personne qui ne serait pas en mesure de remplir le mandat pour lequel il/elle est embauché/e, et avec qui des mesures d'accompagnement auraient déjà été consenties, sans résultats.

C'est donc par la dynamique qui s'installe entre les deux postures – accompagnement de projet ou projet d'accompagnement – que s'établit une réelle relation de confiance, nécessaire pour mener à bien tout projet.

2.3.3 SE PLACER EN PROJET D'ACCOMPAGNER UNE PERSONNE OU UN COLLECTIF EN PROJET : une posture reformatée

Les multiples projets d'accompagnement vécus et analysés au fil de la dernière décennie au sein des milieux scolaires nous amènent à resituer cette notion de projet d'accompagnement ou d'accompagnement de projet, cette fois selon une perspective relationnelle et interactionnelle. Il ne s'agit donc plus de traiter de la dimension de l'accompagnement et de projet exclusivement selon le niveau d'autonomie de la personne accompagnée. Désormais, il convient de relier la dynamique « projet et accompagnement » au regard de la relation qui s'installe progressivement entre les personnes impliquées, accompagnées et accompagnatrices, en fonction de l'objet du projet et de la complémentarité des expertises ou des compétences respectives pour le mener. De manière plus explicite, la figure 6 illustre cette correspondance qui se déploie : « se placer **en** projet d'accompagner la/les personne/s accompagnée/s à mener **son/leur** projet professionnel qui porte **sur** un objet ».

Figure 6 En projet d'accompagner la personne ou un collectif en projet



Le concept « se placer en projet d'accompagner de la/les personne/s accompagnée/s à mener son/leur projet sur un objet » s'inscrit dans une dynamique relationnelle et interactionnelle entre trois instances : la posture de la personne accompagnatrice, l'autonomie de la personne ou le collectif accompagné et l'objet même du projet à mener de l'avant. Les déterminants « en », « son/leur » ou « sur » caractérisent les interventions ainsi que les relations ; ils deviennent essentiels à la compréhension proposée par cette dynamique illustrée par les flèches orange à la figure 6. Les relations entre personnes, accompagnatrice et accompagnée/s, se mutent alors en une relation qui s'apparente à une complicité de coconstruction de sens tout en mettant en interaction les expertises combinées au sens de la coformation des savoirs, savoir-faire et savoir être des uns et des autres. Ce sont les

raisons qui nous amènent à parler de dynamique relationnelle, une relation qui se développe entre les personnes, et de dynamique interactionnelle, les interactions entre les connaissances de l'une et l'autre qui favorisent la construction et la coformation de nouveaux savoirs.

Rappelons que la notion de posture est bel et bien illustrée par la façon de « se placer en relation à... ». Il s'agit alors de la posture prise par la personne accompagnatrice, qui consiste à « se placer **en** projet d'accompagner » la personne ou le collectif qui cherche à « mettre en place ou à mener **son** projet professionnel » ; la personne accompagnatrice se place « **en** projet d'accompagner la/les personne/s accompagnée/s, lors de la mise en place de **son/leur** projet qui porte **sur** un objet ».

Pour la personne accompagnatrice, se placer « en projet d'accompagner la personne ou un collectif en projet » interroge donc son engagement au regard du processus d'accompagnement. Cette réflexion l'incite à sortir de sa posture d'expert ou de transmetteur du savoir. Elle se place alors davantage dans une relation envers autrui, alors qu'elle se centre sur le processus de mise à distance propre à soutenir la personne accompagnée ou le collectif, en vue de concrétiser le projet professionnel (Dumoulin *et al.*, 2018). C'est en engageant un dialogue avec la personne accompagnée ou le collectif sur l'objet du projet qu'une relation de confiance et d'authenticité prend forme (illustré par les flèches vertes à la figure 6). Une complicité constructive prend aussi naissance quant à l'objet du projet, qui comporte nécessairement des interventions dans le milieu. Le projet prend donc une allure de projet professionnel d'intervention (PPI²), y combinant la façon de répondre à une situation de départ par une visée, ainsi que par le regard que chaque personne accompagnée porte sur sa posture, et, par conséquent, sur sa pratique et son développement professionnel.

La problématisation et la clarification de l'objet du projet, du PPI en l'occurrence, avec la personne accompagnée ou le collectif déclenchent une première confrontation d'idées. Cette problématisation s'inscrit dans un dialogue entre la compréhension de l'évènement, en relevant les faits observables (qualitatifs ou quantitatifs) croisés aux ancrages théoriques, susceptibles d'expliquer cet évènement qui se transforme alors en situation de départ. Cette phase permet de sortir d'une posture plus intuitive ou basée sur des perceptions, pour problématiser de manière objective cette situation de départ. Ainsi, ce sont les dynamiques en émergence, entre la relation et l'interaction, qui permettent d'abord de créer un lien de confiance et de préciser une intention de développement professionnel, pour ensuite identifier les intentions, les orientations, les objectifs, les moyens, les stratégies, voire les pratiques professionnelles susceptibles de mener de l'avant le PPI de l'accompagné ou des accompagnés.

Ce sera donc à partir de ces composantes que sont les intentions, orientations, objectifs, moyens, stratégies ou pratiques professionnelles que la personne accompagnatrice est en mesure d'identifier, de concert avec la personne ou le collectif, son/leur niveau d'autonomie au regard de la mise en œuvre du projet ; par conséquent, en mesure de mieux nommer ses/leurs besoins de soutien, de guidance ou encore de coaching.

2. Le projet professionnel d'intervention (PPI) est explicité davantage au chapitre 4 de la présente monographie.

La personne accompagnée ou les membres du collectif sont alors appelés à identifier et à préciser les expertises qu'elle/ils peut/peuvent mettre à profit au regard de leur projet, tout en identifiant les nouvelles ressources à acquérir (connaissances, stratégies) ou les compétences à développer, tout comme la mobilisation de ces ressources et de leur capacité de prise de recul pour le réaliser. C'est dans ce mode de relation de projet d'accompagnement que la personne accompagnatrice pourra convenir, avec la personne accompagnée ou le collectif, la forme d'étaie nécessaire pour la/les soutenir dans l'acquisition de nouveaux savoirs et le développement ou la bonification de compétences professionnelles jugées essentielles pour conduire leur projet respectif.

Il y a donc lieu d'attester que, selon cette perspective, la personne accompagnatrice se place en projet d'accompagner la personne accompagnée ou les membres d'un collectif au regard d'un projet professionnel relevant nécessairement d'un savoir-agir compétent (Le Boterf, 2013 ; Jonnaert, 2006) ou, mieux encore, « un savoir-agir sensé » (Le Bouëdec, 2001, p. 194).

Cet agir compétent s'observe par la façon dont la personne accompagnatrice est en mesure de mobiliser un faisceau de ressources, parmi lesquels des savoirs, savoir-faire et savoir-être (Jonnaert et Vander Borght, 2003), au regard du processus d'accompagnement, tout en étant capable d'une prise de recul *sur* et *dans* son agir, ainsi que sur la situation, au sens de Schön (1983, 1994). Cet agir se qualifie de « sensé » lorsque la personne accompagnatrice est en mesure de lire la situation de manière intelligente pour mieux accompagner ce qui se vit et comment ça se vit pour la personne accompagnée ou chaque membre du collectif. Il s'agit plus précisément du concept d'intelligence de situation, comme explicité au chapitre précédent.

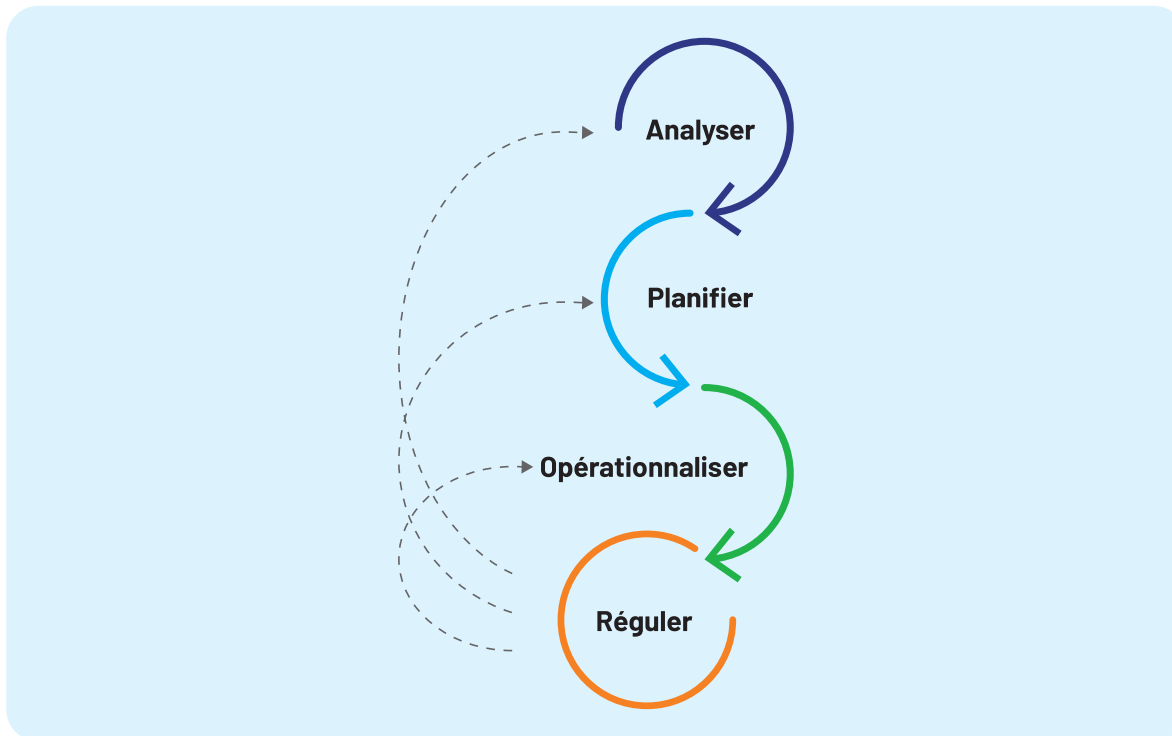
À partir de l'art du questionnement, ressource propre à l'accompagnement, la personne accompagnatrice suscite, cette fois, chez la/les personne/s accompagnée/s, une prise de recul, une analyse de la pratique et une réflexivité la/les menant à ajuster sa/leurs pratique/s, voire à les transformer. Brièvement, précisons que l'art du questionnement suppose la capacité d'écouter, tout en demeurant présent à soi, à l'autre et à ce qui se joue. Cette disposition permet d'accepter les moments de silence, d'écouter pour questionner, dans le but de comprendre la façon dont la personne ou les membres d'un collectif perçoivent la situation. Il s'agit aussi de questionner pour mieux analyser la situation ; de synthétiser pour mieux refléter la compréhension de cette situation ; de formuler une rétroaction pour permettre à la personne accompagnée ou au collectif de vivre une prise de recul³. Or, considérant la relation qui s'installe et l'interaction des expertises singulières de chacun qui se développe entre la personne accompagnatrice, la personne accompagnée ou les membres d'un collectif, et ce, au regard de l'objet du projet, que peut-on dire de toute démarche de conduite à projet ?

2.4 CONDUITE À PROJET, une démarche itérative

Les divers projets menés au sein des milieux scolaires mettent en évidence le fait que toute conduite à projet s'inscrit dans une démarche dynamique, itérative et constructive, alors que le chemin est rarement tracé d'avance. La démarche de projet se qualifie alors de « dynamique et itérative » par les allers-retours fréquents entre ses quatre composantes que sont : analyser, planifier, opérationnaliser et réguler (figure 7).

3. Voir la section « Art du questionnement » au chapitre 5 de la présente monographie.

Figure 7 Conduite à projet, une démarche itérative



Cette démarche se qualifie aussi de « constructive » puisque c'est par le passage d'une composante à l'autre – analyser, planifier, opérationnaliser et réguler – que le projet prend forme dans sa réalité, se vit, se régule, s'ajuste et se module. Les flèches – mauves, bleues, vertes et orange – illustrent cette synergie. Les flèches grises et pointillées mettent plutôt en lumière le fait que la régulation peut porter sur l'une ou l'autre des trois premières composantes (analyser, planifier et opérationnaliser) de la démarche et qui réactive, par conséquent, la synergie menant d'une étape à la subséquente.

La régulation de la composante « planifier » peut amener la personne à retourner à la composante « analyser » pour mieux cerner une dimension de la situation de départ et, par conséquent, revisiter les composantes que sont « la planification » et l'opérationnalisation ».

Ainsi, si l'analyse ou la problématisation de la situation de départ devient le premier point d'ancrage pour planifier, c'est par son opérationnalisation et sa régulation que les deux premières composantes, « analyser » et « planifier », sont revisitées et ajustées en continu.

Figure 8 Explicitation d'une démarche itérative de projet

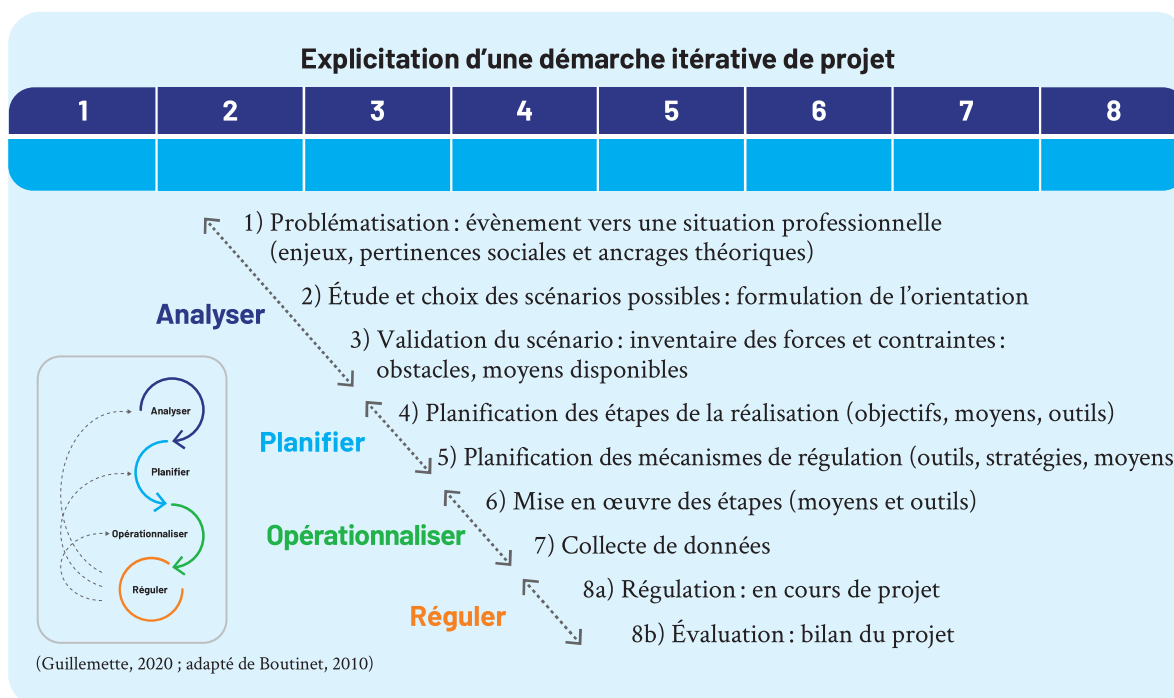


Figure adaptée de Boutinet (2010, p. 80) : cycle de projet

Plus spécifiquement, chaque composante se subdivise en sous-thèmes qui guident la mise en œuvre de la démarche telle qu'elle est explicitée à la figure 8.

2.4.1 Analyser

La composante « analyser », dès le point de départ, en continu par la suite, exige de bien saisir la complexité d'un événement et la façon dont il est compris et perçu, tout en identifiant les enjeux et en y greffant des nouveaux savoirs, ceux-ci étant susceptibles de nourrir la compréhension du phénomène. C'est l'étape qui consiste à problématiser et à formaliser la situation de départ. Plus spécifiquement, il s'agit de documenter en quoi ou comment il devient important d'intervenir ou de répondre à cette situation ; définir en quoi elle pose problème. Quels sont les enjeux dans le milieu et de quel ordre sont-ils, notamment politique, psychosocial, psychoéducatif, socioéconomique, socioculturel ou organisationnel ? Quelles sont les connaissances qui peuvent nourrir la réflexion ? L'analyse se décline selon trois éléments : 1) la problématisation, 2) l'étude et les choix des scénarios et 3) l'inventaire des forces et des contraintes pour ainsi valider le scénario.

La problématisation repose sur un questionnement de ce qui est perçu, pour en dégager des faits et les documenter de manière objective, pour éviter une forme de subjectivité et en formuler une représentation objective. De manière tangible, il s'agit de documenter la problématique en utilisant des éléments d'observation, parmi lesquels des données qualitatives ou quantitatives, et de rendre explicite leur interrelation. L'idée est de mettre en lumière les raisons pour lesquelles il s'avère important d'agir. Il sera alors question de répondre à la pertinence sociale du projet.

Les membres d'un établissement scolaire réfléchissent aux taux d'absentéisme des élèves, à leur bas taux de réussite dans telle ou telle discipline, au faible taux de diplomation, au faible taux de participation des parents dans les décisions que prend l'école, ainsi qu'à l'interrelation de l'ensemble de ces observations, par rapport à la réussite éducative et scolaire des élèves.

Afin de pousser plus loin l'étape d'analyse et émettre des possibles orientations pour répondre à la situation, il y a lieu de dégager les données qui émergent de la recherche et sont susceptibles de soutenir la réflexion. Cette fois, il est question de dégager la pertinence théorique au regard du projet.

Que dit la recherche quant aux incidences des taux d'absentéisme sur la réussite des élèves? Que dit-elle quant à la façon d'augmenter le taux de présence à l'école, ou encore sur l'importance de la participation des parents au regard des décisions que prend l'école pour soutenir la réussite des élèves? Voilà quelques dimensions à documenter, au regard de l'exemple cité.

De plus, que dit la recherche sur l'enseignement à distance? Sur la motivation des élèves à travailler à distance? Que dit-elle sur les meilleures pratiques pédagogiques à mettre en œuvre pour faciliter l'enseignement à distance (synchrone/asynchrone)?

Graduellement, des pertinences sociales⁴ et des ancrages théoriques⁵ se dégagent des idées propres à cerner des choix préliminaires, au regard des scénarios possibles : cibler l'orientation ou la situation visée par le projet. Il devient alors utile d'identifier les forces existantes dans le milieu, ainsi que les expertises de chacun, au sein d'un collectif ou celles de la personne accompagnée, lors d'un accompagnement individuel, pour en dégager celles qui pourraient contribuer à l'atteinte de la situation visée. Aussi, il convient d'identifier les contraintes pouvant constituer une entrave à la mise en œuvre du projet et à l'atteinte de la situation visée. Enfin, cette phase permet d'explicitier les besoins d'acquisition de nouvelles connaissances ou de développement de compétences, auprès de la personne accompagnée ou auprès des membres d'un collectif touchés par le projet. C'est à partir de ces multiples composantes qu'une planification, la plus pertinente possible, prend forme graduellement et qu'elle valide ou adapte le scénario de départ. Parmi les multiples projets menés et analysés, des questions génériques se dégagent afin de soutenir cette analyse. Le tableau III en décline quelques-unes.

4. La **pertinence sociale** se définit plus particulièrement par les divers enjeux existants au sein de l'établissement scolaire ou de l'organisation : politique, psychosocial, psychoéducatif, socioéconomique, socioculturel ou organisationnel.
5. Les ancrages **théoriques** s'observent par les connaissances issues de la recherche ou les cadres conceptuels qui permettent de comprendre, de documenter ou éclairer la situation pour y répondre.

Tableau III Questions susceptibles de soutenir la problématisation d'un événement et de formuler une situation de départ et une situation visée

Analyser	
Problématiser	Quelle est la pertinence sociale (PS)? • Quel est le contexte dans lequel se vit l'évènement ? • Quels sont les enjeux et de quel ordre : politique, psychosocial, psychoéducatif, socioéconomique, socioculturel ou organisationnel ? • Quelles sont les préoccupations découlant de ce contexte ? • Quelles sont les informations quantitatives qui peuvent éclairer la situation ? • Quels sont les faits qualitatifs et observables qui viennent mettre en lumière la situation ?
Choix des scénarios	Quels sont les ancrages théoriques (AT)? • Quelles sont les recherches qui ont traité de l'objet du questionnement ? • Quels sont les résultats de ces recherches ? • Quels sont les éléments qui se croisent parmi les recherches (invariants/contraires/spécificités)? • Comment ces résultats viennent-ils soutenir la compréhension de la situation ? • Comment ces recherches apportent-elles certaines pistes de solution à la situation ? • En quoi n'apportent-elles pas de réponses ? À partir de la PS et des AT, quels sont les scénarios plausibles ? • Quelles sont les pistes de solution qui émergent de ces résultats de recherche, en lien avec le contexte et les préoccupations ? • Quelle est l'orientation à prendre ? • À partir de ces éléments, comment peut-on définir la situation de départ de manière objective ?
Validation du scénario : inventaires des forces et des contraintes	À partir de la PS et des AT, quelles sont les forces et les contraintes du milieu ? • Qui sont les partenaires potentiels ? • Comment puis-je les mobiliser ? • Quelles sont les forces existantes : expertises, compétences, outils, ressources budgétaires, etc. ? • Quels sont les obstacles possibles : temps, mobilisation, ressources, etc. ?

Formalisation du scénario (description de la situation de départ versus la situation visée) :

Situation de départ :

Situation visée :

Ces questions permettent de formaliser le scénario par l'identification de la situation de départ, la situation visée et, par conséquent, la mesure de l'écart qui peut exister entre les deux.

2.4.2 Planifier

La planification consiste à mettre à dessein, à tracer le chemin à emprunter pour réduire l'écart entre la situation de départ (SD) et la situation visée (SV). Elle comprend deux sous-thèmes : 1) identification des objectifs, des moyens et des outils, et 2) planification des outils de régulation du projet.

1. Identification des objectifs, des moyens et des outils

Considérant l'analyse de la situation et la formulation de son orientation, il convient de déterminer d'abord les objectifs spécifiques ainsi que les stratégies et les moyens ou outils nécessaires les plus susceptibles de faire évoluer la réflexion et l'ajustement des pratiques, dans le but de rencontrer la situation visée. Des nombreux projets analysés se dégagent ces quelques questions génériques qui viennent soutenir ce mode de planification.

Tableau IV Des stratégies de questionnement pour la composante « planifier »

Planification	
Orientation	Identification de l'écart entre la SD et la SV • Quelle est la situation de départ (SD)? • Quelle est la situation visée (SV)? • Quel est l'écart entre la SD et la SV?
Objectifs	Identification des objectifs spécifiques pour atteindre la situation visée • Quelles sont les actions à mener? • Quelles sont les étapes susceptibles de nous permettre de rencontrer la situation visée? • Quelles sont les stratégies à mettre en place? • Quelles sont les pratiques à ajuster? • Quels sont les besoins de développement professionnel (connaissances, compétences, etc.)?
Moyens/outils	Identification des moyens pour atteindre les objectifs • Qui sont les acteurs de première ligne interpellés? • Quelles sont les expertises existantes et comment les mettre à profit pour rencontrer les objectifs? • Quels sont les meilleurs dispositifs d'accompagnement pour soutenir ce développement professionnel : information/sensibilisation, formation/action, groupe d'analyse de pratiques?

2. Planification des outils de régulation du projet

Dans une perspective de rigueur et de reddition de comptes, il s'avère pertinent de réfléchir quant à la façon de suivre le projet durant sa mise en œuvre : la façon de le réguler, de gérer les écarts possibles entre ce qui était planifié, le PRO, et ce qui s'est vécu réellement dans le milieu, tout en observant les retombées ou les rejets, le JET. Des outils à indicateurs qualitatifs ou quantitatifs permettront cette prise de recul objective et nécessaire pour mener à bien le projet.

Produire des fiches de suivi sur : le taux d'absentéisme des élèves, le taux de participation des parents (données quantitatives) ; parallèlement, utiliser des fiches d'évaluation relatives aux activités vécues avec les élèves et/ou les parents, ou relatives aux activités de développement professionnel des acteurs du milieu ; le tout pour documenter les retombées de ces activités, soit sur la présence des élèves, soit sur la participation des parents, soit sur le développement de nouvelles compétences ou l'acquisition de nouvelles connaissances pour les acteurs du milieu, et ce, à titre de dimensions qualitatives.

C'est lors de la planification du projet qu'un cahier des charges ou un tableau de bord s'élabore, à titre d'outil de gestion ou de coordination du projet.

2.4.3 Opérationnaliser

L'opérationnalisation consiste à déployer les stratégies tout en utilisant les moyens ou les outils pour atteindre les objectifs, mais, cette fois, dans la réalité de ce qui se vit. Ainsi, au-delà de la planification, il s'agit de pouvoir lire la situation dans son ici et maintenant, de mettre de l'avant les stratégies relatives aux moyens préconisés et, ainsi, d'être en mesure d'ajuster les actions, au fur et à mesure que le projet se déploie. Il devient donc essentiel d'utiliser les outils de régulation pour suivre de près et ainsi réguler la démarche, de poser un regard sur l'action, pour mieux ajuster le tir. C'est d'ailleurs ce qui permet de poser un regard dans l'action, pendant que l'action se déroule, d'ajuster sa pratique au moment même où se vit le projet et, ainsi, d'ajuster le tir pour l'action. Il ne peut donc pas y avoir d'opérationnalisation sans régulation.

2.4.4 Réguler

La régulation, quant à elle, se vit à deux niveaux : d'abord en cours de projet et, ensuite, au terme du projet, pour produire un bilan ou procéder à l'évaluation du projet.

En cours de projet, grâce aux outils de régulation mis de l'avant et utilisés en cours de l'opérationnalisation, il convient de prendre un recul et de se repositionner, soit par rapport aux composantes « analyse », « planification » et « opérationnalisation », pour identifier si des ajustements sont nécessaires. Il est fréquent de retourner à la phase d'analyse (problématiser, évaluer des choix, valider le scénario) pour raffiner sa compréhension de l'un ou l'autre des phénomènes ayant une incidence sur l'opérationnalisation du projet. Cette démarche permet d'apporter un nouvel éclairage sur la situation de départ qui devient alors une nouvelle situation. Le plus souvent, il y a aussi lieu de retourner sur les savoirs théoriques qui émergent de la recherche, les ancrages théoriques, afin de

nourrir la réflexion quant aux meilleures pratiques à mettre en place, compte tenu des spécificités qui émergent en cours de projet. Le plus souvent, la régulation oblige à revoir le tableau de bord, que ce soit au regard des échéanciers, des objectifs ou moyens identifiés, pour mieux les ajuster, à partir de la nouvelle analyse, des nouvelles connaissances recensées ou même d'éléments imprévus qui peuvent surgir en lien avec la singularité du milieu et de ses enjeux (pertinence sociale).

Dans l'expérimentation d'un enseignement à distance, il devient important d'apporter des ajustements constants quant à la façon d'enseigner et de soutenir l'apprentissage à distance des élèves.

Donc, la régulation suscite nécessairement des ajustements, avec des incidences sur la façon de mener le projet, en cours d'opérationnalisation. Précisons qu'en fin de projet, la régulation commande de mettre en place des stratégies de bilan, et ce, pour documenter les retombées du projet par rapport à l'atteinte des objectifs par rapport à la situation visée. Outre l'atteinte de ses objectifs, un projet apporte souvent des retombées inattendues sur le milieu ou sur les individus qui l'ont mis en place, ou sur ceux qui y ont participé. Ainsi, un regard plus large sur l'ensemble de la communauté ou sur l'environnement, quant à la façon dont le projet a été envisagé, compris et vécu par les divers acteurs, permet de faire émerger des indicateurs à compiler et à conserver et, éventuellement, à réinvestir dans un autre projet.

Observer ou prendre en note l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques au regard des initiatives mises en place dans les classes au regard des devoirs et des leçons tout en observant leurs incidences sur la rétention des apprentissages chez les élèves en milieu défavorisé.

Enfin, il y a lieu de prévoir une stratégie de communication pour partager la démarche préconisée afin d'atteindre les objectifs et menant vers la situation désirée, tout comme les retombées du projet dans le milieu.

L'une des principales caractéristiques de toute conduite à projet demeure la rigueur qui prévaut dans les trois premières composantes : analyse, planification et opérationnalisation, y compris l'acte de les réguler. Considérant les aléas inhérents à tout projet, les caractéristiques de flexibilité et d'adaptation, tant à l'égard de la personne ou du collectif derrière le projet que de la personne accompagnatrice, demeurent indispensables. Elles permettent d'ajuster les pratiques en cours de route, à partir de sa régulation, et de pouvoir amener le projet à terme ; bref : rencontrer sa visée. Une seconde caractéristique pour toutes conduites à projet au sein de l'établissement scolaire demeure la mise en projet de ses acteurs par le développement d'une culture de collaboration.

2.5 CONDUITE à PROJET et CULTURE de COLLABORATION : un agir collectif, en équipe

Comme précisé, toute démarche de projet s'inscrit dans une interrelation entre un dispositif (les orientations, les objectifs, les outils) et une posture dont l'engagement des acteurs impliqués dans la conduite du projet ainsi que ceux interpellés dans sa conduite. Toute démarche qui exige de se placer en projet d'accompagner une personne ou un collectif en projet se veut dès lors mobilisatrice au sein de l'organisation où le projet prend vie. La mobilisation des acteurs suppose de développer et de maintenir une culture collaborative.

La « culture » s'observe notamment par un ensemble de structures sociales que l'on observe par ses manifestations, dont ses origines, sa langue, ses représentations intellectuelles, et ce, sur un certain territoire donné et inscrit dans son histoire. La « collaboration » s'observe quant à elle par « la dynamique interactionnelle plus ou moins intense qui se tisse entre les personnes [...] où les personnes travaillent en cohésion, autour d'un but commun [et, par conséquent,] dans des relations d'interdépendance » (Corriveau et Savoie-Zajc, 2010, p. 9). Dans le cadre des projets menés de l'avant, la culture collaborative s'observe dès lors par une interdépendance entre les membres d'une même équipe (équipe-école, équipe des services au sein d'une CS, d'un centre de formation pour adultes) qui s'inscrit dans son évolution historique et tenant compte des particularités du milieu sur un certain territoire donné. Les multiples projets menés et étudiés nous amènent à reconnaître la place déterminante qu'occupe la culture collaborative au sein de l'établissement, à titre de l'une des clés de succès de toute démarche de projet en milieu scolaire, visant la réussite éducative et scolaire des élèves.

Dans une telle dynamique collaborative, la relation d'interdépendance s'observe d'abord par la façon dont chaque individu au sein d'un collectif comprend la visée du projet en lien avec la singularité du milieu sur son territoire. Bien que, dans la verbalisation de cette visée, il puisse y avoir diverses façons de la percevoir, l'orientation demeure la même. En ce sens, il est plus facile de parler d'une visée selon une compréhension partagée que d'un but commun qui exige une forme de consensus, difficile à obtenir dans un collectif élargi. Cette « dynamique interactionnelle », pour reprendre les propos de Corriveau et Savoie-Zajc (2009, p. 9), s'observe ensuite par la façon de mobiliser les expertises de tous, et ce, afin d'atteindre les objectifs et parvenir à la situation visée. Au sens de Le Boterf (2013), il ne s'agit pas de l'addition des compétences de chacun, mais bien de la complémentarité et de la juxtaposition des ressources que sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être, mises en concordance par l'ensemble des acteurs, pour en constituer une compétence collective. En ce sens, la compétence collective s'observe par la façon de mettre en œuvre le savoir, le pouvoir et le vouloir agir ensemble, pour mener à bien le projet dans un milieu bien précis. Saint-Arnaud (2008) précise que la collaboration réelle au sein d'un collectif se définit, notamment, à partir de deux types d'énergie : l'énergie nécessaire pour atteindre les objectifs nommée à titre « *d'énergie de production* » ainsi que l'énergie mise de l'avant pour collaborer, qualifiée « *d'énergie de solidarité* ». Selon cet auteur, lorsque ces deux énergies se croisent, production et solidarité, elles forment une « énergie d'entretien », à savoir l'énergie réelle déployée sur une période suffisamment longue qui permet la mise en œuvre d'une démarche et l'atteinte des objectifs. Par conséquent, si un groupe se définit d'abord par le nombre de personnes (trois personnes et plus) qui se rassemblent et sa structure informelle (Anzieu et Martin, 2012), l'équipe se qualifie davantage par un travail en étroite collaboration qui rallie cette énergie d'entretien, menant de l'avant le projet au sein d'une structure formelle. Ainsi, une équipe à maturité sera en mesure de s'autoréguler, de communiquer et de participer activement, selon une

dynamique de compréhension partagée quant à la visée du projet, ses objectifs et la façon de les rencontrer (Devillard, 2005). Or les divers projets menés au fil du temps rendent explicite l'importance de les mener à partir des besoins émergents concrets du milieu, qui contribuent au développement d'une telle culture collaborative.

Dans une telle émergence, ce sont les habiletés de communication mises de l'avant par l'art d'un questionnement authentique qui deviennent les outils d'accompagnement pour toute personne qui se place en projet d'accompagner une personne ou un collectif en projet. « L'authenticité » renvoie ici à la façon d'écouter, de questionner ou de donner une rétroaction, non pas pour mener un collectif là où la personne accompagnatrice croit qu'il devrait se rendre. L'art du questionnement authentique interpelle, au sein du collectif, une posture centrée sur le processus de prise de recul. Pour la personne accompagnatrice, le questionnement authentique a comme caractéristique de ne pas détenir de réponses formalisées en tête ; autrement dit, de poser de vraies questions. Dans une dynamique de culture collaborative, il s'agit de soutenir le collectif dans une authentique prise de recul, nécessaire à l'ajustement ou à l'interrelation des pratiques et des expertises existantes, menant au développement d'une compétence collective, et ainsi de réguler l'opérationnalisation du projet et d'en ajuster le tir, dans un but ultime d'atteindre, ensemble, la visée du projet.

Ainsi, se placer en posture d'accompagner toute personne ou un collectif en projet se veut propre à une culture collaborative et, le plus souvent, en réponse à un changement tantôt imposé, tantôt émergent ; le levier qui invite à un ajustement ou à une transformation de la pratique. Une telle démarche itérative de projet professionnel d'intervention au sein d'un collectif suppose donc de soutenir le développement professionnel, plus particulièrement en développant chez la/les personne/s accompagnée/s une posture réflexive, à savoir la capacité de poser un regard sur les schèmes qui l'/les habite/nt et qui viennent teinter la façon de poser un regard *sur, dans et pour* sa pratique. Nous présentons au prochain chapitre le cadre conceptuel qui vient favoriser cette posture, alors que nous rendons explicite la démarche pour y arriver au chapitre 4. Au chapitre 5, nous abordons l'art du questionnement à titre de dispositif menant de la réflexion à la réflexivité.