



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Modéliser et inspirer la pédagogie de projet : démarche, stratégies d'accompagnement et posture réflexive d'une direction d'école alternative

Auteures

Julie Cliche, étudiante à la maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada,
julie.cliche2@USherbrooke.ca

Marie-Hélène Guay, professeure agrégée, Université de Sherbrooke, Canada,
marie-helene.guay@usherbrooke.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article présente comment, en tant que direction d'une école secondaire alternative, l'auteure principale a accompagné l'actualisation du projet éducatif afin d'inspirer la mise en œuvre de la pédagogie de projet. Constatant que l'équipe enseignante rencontrait des difficultés à déployer une pédagogie de projet à la fois riche et rigoureuse, elle a élaboré, dans le cadre d'une recherche-action, une démarche d'accompagnement visant à soutenir la compréhension et l'anticipation des défis liés à cette pratique pédagogique. Cette démarche lui a également permis de renforcer sa posture réflexive, puisque l'auteure a pu agir et réfléchir de concert avec l'équipe enseignante relativement à ses pratiques, dans une logique d'accompagnement favorisant la réflexivité et la coconstruction (Guillemette, 2021). L'article expose cette démarche, les stratégies d'accompagnement déployées pour soutenir l'équipe ainsi que la posture réflexive adoptée, dans le but d'inspirer d'autres directions d'école désireuses de mobiliser leur équipe dans une dynamique collective de développement professionnel engageant et innovant.

Mots-clés : projet éducatif; pédagogie de projet; direction d'école; démarche et stratégies d'accompagnement; posture réflexive



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

Le système éducatif québécois fait face à de multiples défis : pénurie de personnel, maintien du bien-être des élèves et des enseignants, et nécessité de développer les compétences de ces derniers dans une société en mutation (Conseil supérieur de l'Éducation, 2016). Les écoles alternatives se distinguent par leur volonté d'innover grâce à la pédagogie de projet. Or, l'appropriation de ce type de pédagogie demeure difficile, notamment en raison d'un accompagnement insuffisant (Lanaris et Dumouchel, 2015). À l'école secondaire de l'Agora du Centre de services scolaire Marie-Victorin, la direction a constaté que la pédagogie de projet n'est pas intégrée de façon rigoureuse dans les classes : cela s'expliquerait par une compréhension inégale de la part des enseignants, mais aussi par leur surcharge professionnelle et leur mobilité.

Pour soutenir l'appropriation de la pédagogie de projet et contribuer au développement professionnel des enseignants, la direction a choisi d'incarner un leadership pédagogique inspirant et de modéliser les pratiques souhaitées à travers l'actualisation du projet éducatif. Dans le cadre de cette actualisation, elle a déployé une démarche d'accompagnement structurée, en adoptant des stratégies ciblées et une posture réflexive, afin d'inspirer les enseignants à intégrer ces mêmes approches dans la mise en œuvre de la pédagogie de projet auprès des élèves. Cette orientation s'appuie sur les travaux de Lanaris et Dumouchel (2015), qui soulignent que les actions d'une direction d'école constituent un levier puissant pour soutenir l'engagement et l'innovation pédagogique dans un établissement scolaire.

Cet article a pour objectif de présenter le déroulement d'une initiative réalisée dans le cadre d'une recherche-action menée pour l'obtention d'une maîtrise en gestion de l'éducation. L'auteure et direction y décrit la démarche d'accompagnement, les stratégies mises en œuvre ainsi que l'évolution de sa posture réflexive, dans le but d'inspirer d'autres directions et équipes enseignantes à engager leur milieu dans une dynamique de développement professionnel collectif, centrée sur la pédagogie de projet et l'actualisation du projet éducatif. Le choix de la recherche-action s'avère particulièrement pertinent dans ce contexte, car ce modèle favorise l'articulation entre action et réflexion, permettant d'ajuster les pratiques en continu tout en impliquant les acteurs dans la coconstruction des solutions. Comme le soulignent Guay et Prud'homme (2018), la recherche-action constitue un cadre méthodologique adapté aux environnements éducatifs complexes, puisqu'elle vise simultanément la transformation des pratiques et la production de savoirs ancrés dans la réalité du terrain. En ce sens, les résultats de cette démarche soutiennent l'appropriation de la pédagogie de projet par l'équipe-école à travers un processus structuré et réflexif, arrimé à l'actualisation du projet éducatif de l'établissement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déroulement

La présente section décrit de manière détaillée le déroulement de la démarche d'accompagnement mise en œuvre au sein de l'école secondaire de l'Agora sur une durée d'environ 15 mois. Elle illustre comment une direction peut mobiliser son équipe autour d'un projet éducatif porteur, en articulant des stratégies d'accompagnement ciblées et une posture réflexive. Inspirée du modèle en trois phases de la pédagogie de projet (Arpin et Capra, 2001), cette démarche s'est structurée autour des étapes dites d'élaboration, de réalisation et de communication.

Phase d'élaboration : de la situation actuelle à la vision partagée et aux chantiers prioritaires

La phase d'élaboration, cœur de la démarche d'accompagnement, est envisagée comme un processus itératif de découverte, de clarification et de coconstruction avec et pour l'équipe-école (Arpin et Capra, 2001; Guillemette, 2021). Loin d'être linéaire, elle permet à l'équipe-école de transformer une compréhension initiale de la situation de l'école en une vision collective claire, appuyée par des chantiers d'action prioritaires. Cette étape mobilise l'intelligence de chacune des parties prenantes, qui vont analyser les besoins, discuter des attentes et des contraintes, et affiner la répartition des rôles, tout en s'ajustant aux réalités émergentes du milieu. Elle pose ainsi les fondations d'un engagement partagé et d'une dynamique de changement structurée mais adaptable. Comme le rappellent Fullan et Quinn (2020), la cohérence se crée avec les rencontres de collaboration ainsi que l'alignement entre actions et visées communes.

Concrètement, l'impulsion de cette démarche d'accompagnement a été donnée lors de la « journée Cogitons » d'avril 2022, qui a réuni une partie de l'équipe enseignante, libérée de ses périodes d'enseignement, et l'équipe de direction. Cette rencontre, planifiée par la direction et pensée comme un espace de réflexion et de coconstruction, a permis de faire émerger les besoins essentiels de l'établissement : renforcer la cohérence et la collaboration, actualiser le projet éducatif et inscrire la pédagogie de projet au cœur des pratiques. Bien qu'aucune vision définitive n'ait été fixée à la suite de cette étape, cette dernière a tout du moins néanmoins validé les préoccupations de l'équipe et posé les jalons d'une démarche résolument évolutive.

Pour que cette vision partagée soit davantage définie, l'accompagnement de l'équipe enseignante par la direction s'est ancré dans trois stratégies centrales :

- **Cartographie collective des moments marquants**
Pour tisser une mémoire partagée, les participants ont été invités à identifier et à raconter les événements clés de l'histoire de l'école. Cette revisite du passé leur a permis de renforcer leur sentiment d'appartenance et de comprendre comment la culture d'établissement s'est constituée. De même, un dialogue s'est



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ouvert concernant les valeurs et les pratiques à consolider ou à transformer. Cette stratégie favorise la cohérence et la mobilisation autour des valeurs de l'école (Fullan et Quinn, 2020; Lanaris et al., 2007).

- **Analyse participative de la situation actuelle**

Les participants se sont ensuite penchés sur les forces et les vulnérabilités de l'école, à partir d'une analyse croisée de données quantitatives (résultats scolaires, indicateurs de désengagement des élèves, etc.) et qualitatives (perceptions du climat scolaire, des habiletés des élèves, de l'appréciation des compétences transversales, etc.). Lors de la journée Cogitons, cette analyse a combiné des données chiffrées avec des perceptions issues des échanges et des observations, permettant une triangulation riche et contextualisée. Cette approche a offert un portrait global du milieu, reliant les constats statistiques aux réalités vécues, pour l'identification des besoins prioritaires et l'orientation des chantiers de travail. Cette plongée dans la réalité du milieu a permis aux participants de dégager des enjeux communs et de prendre conscience de l'ensemble des défis à relever, faisant des données non seulement un outil de diagnostic, mais aussi un levier de mobilisation. L'analyse croisée des données quantitatives et qualitatives illustre pleinement l'importance de l'utilisation des données et des perceptions comme savoir du leader pédagogique (Collerette, 2013; Hallinger et Murphy, 1985).

- **Définition et priorisation des chantiers d'action**

La définition et la priorisation des chantiers s'inscrivent dans une stratégie de planification de la démarche, considérées comme des savoir-faire clés du leader pédagogique (Fullan et Quinn, 2020; Garon et Archambault, 2010). Cette stratégie repose sur une logique participative et de coconstruction, principes centraux de la pédagogie de projet (Arpin et Capra, 2001).

Forts de l'analyse, les participants ont été invités à générer librement des idées de chantiers envisagés comme les moyens prioritaires pour soutenir la réussite éducative au sein de l'établissement. Cette alternance entre divergence et convergence a favorisé l'expression de tous et a ancré la décision dans une logique participative. Trois chantiers sont ressortis comme primordiaux pour l'équipe : recherche et développement pédagogique, insertion professionnelle et soutien aux élèves.

Afin que les travaux réalisés lors de la journée Cogitons soient validés, une présentation des réflexions s'est déroulée en assemblée générale. L'ensemble de l'équipe enseignante a donc pu s'approprier les éléments discutés, ajuster ses priorités et renforcer son adhésion aux orientations proposées. Ces temps de rétroaction collective ont permis de consolider la vision commune et d'assurer que les chantiers retenus restent ouverts, évolutifs et réellement portés par l'équipe.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ce processus a dépassé la simple élaboration d'une liste de chantiers : il a instauré un cadre dynamique où réflexion, écoute et ajustement continu ont nourri un engagement partagé. La direction, en phase d'élaboration, a planifié la journée Cogitons, structuré les activités et animé les discussions pour favoriser la coconstruction. Elle a aussi orchestré la collecte et l'analyse des données, éclairant les décisions. Ces actions, inscrites dans la logique de la recherche-action, ont modélisé une posture réflexive et collaborative, créant les conditions d'une transformation collective. Cette première phase, structurante et flexible, a posé les bases d'une vision renouvelée et illustré la pertinence du cadre méthodologique pour soutenir l'innovation éducative. Elle reflète les trois pôles de la recherche-action – recherche, action et éducation – en favorisant la transformation des pratiques et le développement d'une posture réflexive (Guay et Prud'homme, 2018; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012), dans une approche socioconstructiviste et humaniste (Guillemette, 2021).

Phase de réalisation : de l'intention à l'action concrète et aux ajustements continus

En tant que leader pédagogique, la direction a orchestré la phase de réalisation dans l'objectif de soutenir l'équipe enseignante dans la concrétisation des trois chantiers prioritaires, tout en faisant vivre en continu une dynamique d'engagement, de collaboration et de réflexivité. En tant que leader pédagogique, la direction a orchestré la phase de réalisation pour soutenir l'équipe enseignante dans la mise en œuvre des trois chantiers prioritaires et pour maintenir, tout au long du processus, une dynamique d'engagement, de collaboration et de réflexivité.

Dès le départ, le travail administratif a structuré l'organisation : chaque enseignant a choisi librement son chantier selon ses intérêts, et un calendrier de sept rencontres mensuelles, pleinement intégré à leur tâche, a donné le cadre collaboratif de l'aventure.

Chaque rencontre mensuelle, d'une durée de deux heures chacune, a été pensée comme un microprojet, incarnant les principes même de la pédagogie de projet que l'auteure cherchait à développer : clarté des étapes, responsabilité, adaptation et création. À l'ouverture de chaque rencontre, la direction rappelait le chemin parcouru et les étapes à venir, afin de tisser une continuité et d'inscrire chaque rencontre dans une progression. Les rôles au sein des sous-groupes étaient explicités (secrétaire, animateur, synthétiseur, etc.), responsabilisant chacun et facilitant la cohésion. Chaque session se concluait par la rédaction collective d'un compte rendu, capturant non seulement les décisions prises, mais aussi les questionnements et les besoins émergents.

Pendant ces séances, la direction était présente pour une observation et un soutien actif, invitant notamment l'équipe à formuler la question centrale sous-jacente au chantier, à créer des illustrations visuelles des avancées ou à pratiquer la rétroaction constructive entre



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pairs, autant d'activités concrètes pour stimuler l'analyse, la création et la régulation collective. Le contenu de chaque rencontre était ajusté en temps réel, intégrant les retours des enseignants, les réflexions issues de lectures ou de visionnements individuels réalisés entre deux rencontres de même que les besoins du terrain (p. ex. la gestion de la communication ou la compréhension des stades de la collaboration) (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2018). Cette flexibilité permettait de rester au plus près des réalités du milieu, tout en soutenant la production concrète d'artefacts par chaque équipe de chantier.

La réalisation a été renforcée par plusieurs stratégies qui ont soutenu l'appropriation, la production et la réflexion collective :

- **Clarification des intentions**
Dès le début, chaque membre de l'équipe enseignante a été invité à expliciter ses motivations, ses attentes et ses objectifs personnels pour le chantier choisi. Cette clarification a permis d'aligner les efforts individuels sur la vision collective, de renforcer leur engagement face à la démarche et de nourrir le dialogue entre le projet de chantier et le projet éducatif de l'école. Ainsi, chacun a répondu aux questions suivantes : « Pourquoi avoir choisi ce chantier? », « Qu'est-ce que chacun souhaite y apprendre? », « Quelles sont nos forces collectives à mobiliser? », « Où voulons-nous être à la fin de l'année? ». Ces échanges ont installé une culture du partage et de la transparence, clé de voute de la dynamique d'engagement (Lanaris et al., 2007).
- **Travail collaboratif en sous-groupes**
L'organisation en sous-groupes, chacun responsable d'un chantier spécifique, a permis de valoriser les expertises individuelles, de favoriser une participation active et d'adapter les outils aux besoins particuliers du milieu. Chaque groupe a ainsi pu avancer à son rythme tout en bénéficiant du soutien et de la stimulation du collectif, comme en témoignent la diversité et la pertinence des productions finales (Cantin et al., 2002).
- **Présentation et partage réguliers**
Périodiquement, chaque équipe de chantier prenait la parole pour présenter ses avancées, ses obstacles et ses solutions envisagées. Ce rituel a favorisé l'intelligence collective, l'inspiration mutuelle et la reconnaissance du travail accompli, ce qui a mené au maintien d'une pression positive vers l'action et la qualité (Boss et Larmer, 2018).
- **Rétroaction structurée entre pairs**
Des moments consacrés à la rétroaction constructive entre sous-groupes ont été instaurés systématiquement. Ces échanges, guidés par l'écoute et le respect, ont renforcé la culture de l'amélioration continue et le sentiment d'appartenance à une communauté apprenante, au sein de laquelle chacun se sent responsable du progrès de l'autre. Au départ, la direction planifiait



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les aspects sur lesquels les différents sous-groupes seraient amenés à rétroagir. À la fin du projet, ils étaient outillés à formuler des questions et des commentaires constructifs (Cook et al., 2019).

- **Journal de bord et réflexion individuelle**

Après chaque session, chaque enseignant était encouragé à rédiger une réflexion personnelle, consignait apprentissages, doutes et besoins par le biais d'un formulaire. Ces retours, qui alimentaient l'animation des rencontres subséquentes, ont permis l'ajustement de l'accompagnement et une prise de conscience, collective et individuelle, de la portée réelle du travail accompli. Ces traces consignées dans un journal de bord ont également permis à la direction d'évaluer l'impact de son accompagnement et de poursuivre son développement professionnel (Guillemette, 2021).

L'articulation des stratégies d'accompagnement a transformé la phase de réalisation en un processus de coconstruction et d'amélioration continue. Loin d'une simple application de procédures, l'équipe a créé des artefacts porteurs de sens liés aux priorités définies lors de la journée Cogitons. Le chantier visant l'insertion professionnelle a produit un référentiel et un outil de présentation pour faciliter l'accueil des nouveaux employés. Celui ciblant le soutien à l'élève a conçu des outils d'intervention pour les intervenants, les élèves et les parents, mettant de l'avant une approche concertée. Enfin, le chantier de recherche et développement pédagogique a généré un canevas et une banque de projets disciplinaires et interdisciplinaires. La phase de réalisation illustre ainsi la logique de la recherche-action, qui articule observation, action et régulation continue pour transformer les pratiques et produire des savoirs professionnels (Guay et Prud'homme, 2018).

Phase de communication : valoriser, partager et ancrer les réalisations collectives

Dès le début du printemps 2023 s'est amorcée la préparation de la phase de communication avec l'intention claire de la direction de valoriser le travail réalisé et de renforcer la mobilisation collective. Dans cette perspective, la direction a soutenu chaque sous-groupe à travers la conception de sa présentation, en proposant un cadre de communication commun, c'est-à-dire des éléments incontournables à inclure pour clarifier les objectifs, expliciter la démarche adoptée, mettre en lumière les défis surmontés, rendre visibles les apprentissages réalisés et se projeter dans l'année scolaire suivante. Cette structuration, inspirée de la pédagogie de projet, a permis à chaque équipe de s'approprier non seulement la démarche de communication, mais aussi d'en faire une occasion d'analyser, de synthétiser et de transférer des compétences collectives dans la pratique professionnelle. Par exemple, la création d'outils visuels, la production de guides ou de capsules vidéos ou encore la préparation d'exposés interactifs ont été autant d'occasions d'expérimenter, d'innover ou de renforcer l'autonomie des sous-groupes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le point d'orgue de cette phase a été l'organisation de l'assemblée générale de fin d'année, pensée comme un moment privilégié de partage, de valorisation et d'écoute mutuelle. Chaque sous-groupe a eu la possibilité de présenter ses réalisations devant l'ensemble du personnel, dans une ambiance à la fois conviviale et participative, propice à la reconnaissance des efforts et à l'appropriation des apprentissages. Ces séances ont été enrichies par la mise en place d'un espace réservé aux questions et aux rétroactions, permettant à chacun de s'exprimer, de discuter des résultats obtenus et de proposer des pistes pour la suite. Ce dialogue a été un puissant levier de cohésion et d'engagement : il a rendu visibles les réussites individuelles et collectives, renforcé le sentiment d'appartenance à l'équipe-école et consolidé la culture de l'amélioration continue.

Pour assurer la réussite de cette phase de communication, la direction a mobilisé plusieurs stratégies complémentaires, envisagées de façon à dynamiser la circulation de l'information et à ancrer les apprentissages dans les pratiques professionnelles de l'équipe :

- **Bilan de fin d'année collectif**
La direction a planifié une rencontre où l'ensemble de l'équipe était invitée à coconstruire le sens des apprentissages réalisés. Ces temps d'échange ont permis de mettre les résultats en perspective, de relier les réalisations des sous-groupes aux orientations globales de l'école et d'encourager l'intégration de nouvelles pratiques dans le quotidien (Guay et Prud'homme, 2018).
- **Valorisation et diffusion des productions**
Les réalisations concrètes de chaque sous-groupe (outils, capsules vidéos, présentations interactives) ont été systématiquement présentées et partagées avec l'ensemble du personnel. Cette démarche a permis non seulement de célébrer la diversité des approches, mais aussi d'inspirer et de déclencher une contagion positive des innovations pédagogiques (Arpin et Capra, 2001).
- **Collecte et synthèse des rétroactions**
Après chaque présentation, la direction a veillé à solliciter des retours individuels et collectifs, puis à les synthétiser et à les partager avec le groupe. Cette boucle de rétroaction a nourri une culture de l'écoute, du dialogue et de l'ajustement collectif, et a consolidé l'alignement des actions autour de la vision commune (Barron et al., 2014a).
- **Moments de reconnaissance formels**
La direction a également instauré des moments réservés à la reconnaissance des efforts et des progrès individuels et collectifs, devant le groupe. La mise en avant des réussites, des innovations et des engagements a renforcé la motivation, la confiance en soi et le sentiment d'appartenance à une équipe des participants (Fullan et Quinn, 2020).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- **Diversification des supports de communication**

Pour rejoindre tous les profils d'apprenants et faciliter la diffusion des apprentissages, la direction a encouragé l'utilisation d'une palette variée de supports : affiches, présentations visuelles, capsules vidéos, documents numériques, etc. Cette créativité dans la communication a non seulement rendu les résultats accessibles, mais a aussi dynamisé l'engagement de chacun dans la démarche (Arpin et Capra, 2001).

La phase de communication a permis de valoriser les apprentissages collectifs, de renforcer la cohésion d'équipe et de mobiliser les participants autour du projet éducatif, dans une culture professionnelle. Les stratégies mises en œuvre s'inscrivent dans la logique de la recherche-action, qui vise à transformer une situation réelle tout en développant les savoirs professionnels. Comme le rappellent Guillemette et Savoie-Zajc (2012), cette approche favorise la coconstruction et l'ajustement continu des pratiques en réponse aux besoins du milieu.

Posture réflexive : trois dispositions en évolution

Tout au long de la démarche, la direction a adopté une posture réflexive essentielle pour ajuster l'accompagnement, structurer les rencontres et soutenir l'équipe dans les moments clés du projet. Loin de représenter une simple observation extérieure, cette posture a favorisé chez la direction une prise de conscience de ses propres apprentissages, une analyse de ses ajustements et une reconnaissance de ses impacts sur le collectif. Trois dispositions ont guidé cette réflexivité : l'apprenance (curiosité et apprentissage continu), la créativité (capacité à imaginer des solutions et à adapter les démarches) et l'*empowerment* (développement du pouvoir d'agir individuel et collectif) (Bacqué et Biewener, 2013; Bouchamma, 2019; Carré, 2022). Dans cette logique, les lectures, les observations et les rétroactions ont enrichi la compréhension du milieu et permis un ajustement plus fin des interventions : « Ce que ça me fait voir aussi, c'est que c'est important de prendre ce temps d'arrêt [...] ça m'aide à voir où je m'en vais, c'est une aide aussi à mieux visualiser la reconnaissance que je veux communiquer » (tiré du journal de bord de la direction).

En miroir, la posture réflexive des participants s'est progressivement consolidée grâce à des dispositifs d'introspection et de coconstruction de savoirs : réflexions individuelles en fin de rencontre (autorégulation, planification du « prochain pas »), analyse partagée des facteurs qui favorisent la collaboration ou y nuisent et rétroactions structurées entre pairs (Guay et Prud'homme, 2018; Guillemette, 2021). Ces temps d'arrêt ont articulé réflexion individuelle et ajustement collectif; les données issues des réflexions servaient à réguler le contenu des rencontres suivantes, dans une logique itérative propre à la recherche-action (Coghlan, 2019; Paillé, 1994). La rétroaction, vécue dans un climat d'écoute et de respect, a renforcé la responsabilité partagée et le sentiment d'appartenance à une communauté apprenante; au fil de la démarche, les participants, d'abord



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

uniquement guidés par la rétroaction de la direction, ont par la suite été capable de formuler par eux-mêmes des questions et des commentaires constructifs (Barron et al., 2014; Cook et al., 2019).

La créativité de la direction a également servi de catalyseur pour faire évoluer la posture des participants : conception d'activités significatives, adaptation des structures de travail et maintien de l'engagement, notamment par une activité sur le continuum de la collaboration qui a invité les enseignants à se situer collectivement et individuellement, puis à identifier le « pas » à franchir pour mieux contribuer au travail d'équipe (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2018). Cette orchestration du cadre (rôles, rituels, artefacts, boucles de rétroaction) a permis de transférer progressivement les régulations de la direction vers les régulations par et entre les pairs, signe d'une autonomie réflexive grandissante.

Enfin, l'*empowerment* de la direction a été nourrie par des temps d'arrêt pour analyser les effets des actions et reconnaître les contributions de l'équipe : « C'était comme un exercice de miroir intéressant [...] un temps d'arrêt où on se dépose puis qu'on réfléchit à ce qu'on a fait puis à ce qu'on veut faire » (journal de bord de la direction). Ce trait s'est traduit chez les participants par le développement de compétences métacognitives et de pratiques transférables (Pallascio et Lafortune, 2000). La double réflexivité (direction/participants) a ainsi constitué un levier de cohérence et d'amélioration continue, soutenant l'appropriation rigoureuse de la pédagogie de projet et la transformation des pratiques professionnelles dans une logique de recherche-action fondée sur la coconstruction et l'itération (Guay et Prud'homme, 2018; Guillemette & Savoie-Zajc, 2012).

Apports et prospectives

Cette démarche d'accompagnement a consolidé le développement professionnel de la direction en ancrant sa posture réflexive dans une dynamique continue d'observation, de questionnement et d'ajustement. Cette posture lui a permis d'agir avec lucidité : elle a pu prendre du recul sur ses pratiques, d'une part avec cohérence, en alignant ses décisions sur les valeurs et les objectifs du projet éducatif, et d'autre part avec sens, en donnant une intention claire à chaque geste posé dans son rôle de leader pédagogique modélisant la pédagogie de projet.

En posture de leader pédagogique, la direction a orchestré le développement professionnel de l'équipe en l'alignant sur les priorités de l'école et en mobilisant les enseignants autour d'une vision commune. À chaque étape, des stratégies ciblées ont soutenu la transformation des pratiques, stimulé la collaboration et permis de prévoir les défis récurrents liés à la pédagogie de projet – qu'il s'agisse de la complexité des communications, de la gestion du temps ou du maintien de la motivation. L'organisation initiale, incluant le libre choix des chantiers et un calendrier intégré à la tâche, a constitué un levier majeur pour la mobilisation et la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

cohérence des actions. La rétroaction structurée entre pairs, instaurée dès le départ, a renforcé la culture d'amélioration continue et le sentiment d'appartenance à une communauté apprenante. L'évolution des pratiques collaboratives s'est illustrée par le passage d'une rétroaction guidée par la direction à une rétroaction autonome et constructive formulée par les participants.

La richesse de cette approche réside dans la complémentarité des stratégies : production d'artefacts, travail en sous-groupes, analyse collective des données, valorisation des réussites et ajustements continus. Ensemble, ces stratégies ont permis de structurer, d'enrichir et de prolonger le processus, tout en favorisant l'engagement des équipes dans la transformation des pratiques au service de la réussite éducative. Cette démarche, intégrant les principes clés de la pédagogie de projet, constitue à la fois une pratique d'accompagnement et un processus d'apprentissage, favorisant l'exploration, l'expérimentation et l'apprentissage continu, ce qui se révèle un véritable entraînement à la vie pour tous les acteurs de l'éducation.

Des recherches complémentaires pourraient approfondir l'impact à moyen et long terme de cette posture de leader pédagogique fondée sur la réflexivité et le modelage. Il serait pertinent d'évaluer la pérennité des changements amorcés, leur évolution dans le temps, leur capacité à s'adapter aux transformations du milieu scolaire ainsi que leur influence durable sur la culture collaborative et la réussite éducative.

Conclusion

Dans un contexte éducatif marqué par la complexité, la pénurie de ressources et la diversité des besoins, cette démarche d'accompagnement s'impose comme un levier stratégique pour transformer les pratiques professionnelles. Elle met en lumière l'importance d'une posture de leader pédagogique proactive, capable de mobiliser et d'inspirer son équipe malgré les défis liés à l'appropriation inégale des pratiques, à la surcharge professionnelle et à la mobilité du personnel. Au cœur de cette transformation se trouve la posture réflexive qui transcende l'expérience vécue en intégrant apprenance, créativité et *empowerment*. Ce savoir engage une posture réflexive et innovante, permettant au leader de s'adapter, d'évoluer et d'alimenter l'engagement collectif.

La direction d'école se positionne ainsi en médiatrice essentielle entre théorie et pratique, catalysant innovation et engagement même dans les environnements les plus exigeants. En orchestrant une démarche inspirée de la pédagogie de projet (élaboration, réalisation, communication), elle offre un cadre rigoureux et adaptable, propice à l'exploration, à l'expérimentation et à l'apprentissage continu. Il y a là une invitation claire aux directions d'école, tant les écoles alternatives que celles plus traditionnelles, à prendre le leadership de leur développement et de celui de leur équipe, pour construire un avenir éducatif durable,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

stimulant et résilient, où chaque acteur devient cocréateur de sens et de réussite.

Références

- Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation? *Idées économiques et sociales*, 173(3), 25-32.
- Barron, B. J., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L. et Bransford, J. D. (2014). Doing with understanding: Lessons from research on problem-and project-based learning. Dans *Learning through problem solving* (p. 271-311). Psychology Press.
- Boss, S. et Larmer, J. (2018). *Project based teaching: How to create rigorous and engaging learning experiences*. ASCD.
- Bouchamma, Y. (2019). *Référentiel de compétences d'un superviseur pédagogique*. Presses de l'Université Laval.
- Cantin, D., Hébert, N., Lépine, M. et Thomas, P. (2002). Les difficultés rencontrées en pédagogie par projet. *Québec français*, 126, 72-75.
- Carré, P. (2022). Apprenance. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (Vol. 2, p. 55-59). De Boeck Supérieur.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, (CTREQ). (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Coghlan, D. (2019). *Doing action research in your own organization*.
- Collerette, P. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Université du Québec en Outaouais.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2016). Remettre le cap sur l'équité. *Rapport sur l'état et des besoins de l'éducation 2014-2016*, 2014-2016.
- Cook, A., Hammer, J., Elsayed-Ali, S. et Dow, S. (2019). *How guiding questions facilitate feedback exchange in project-based learning*. 1-12.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Fullan, M. et Quinn, J. (2020). *La cohérence : Mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Garon, R. et Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*, 155, 21-23.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans *La recherche en éducation* (Presses de l'Université de Montréal, p. 235-268).
- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. Éditions JFD.
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). 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*, 20(3), 41-52.
- Hallinger, P. et Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247.
- Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2015). Rôles et responsabilités dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projet au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 25-46.
- Lanaris, C., Savoie-Zajc, L., Dumouchel, M. et Dupel, I. (2007). Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projet par les équipes scolaires du primaire. *Recherches qualitatives, Hors série*, 3, 490-500.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Presses de l'Université du Québec.