

PROJET

Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise

DOCUMENT 2 : Accompagnement d'une pratique réflexive

**Dans le contexte du renouveau pédagogique et
de la mise en œuvre du PFEQ**

Louise Lafortune, auteure
Direction de l'accompagnement-recherche
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Turcotte¹
Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

2008

**Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières**

Avec la collaboration de
Kathleen Bélanger

et la participation de
Avril Aitken, Nicole Boisvert, Bernard Cotnoir, Grant Hawley, Carine Lachapelle,
Nathalie Lafranchise, Reinelde Landry, Carole Lebel, Chantale Lepage,
Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith

Tout comme la participation des assistantes de recherche
Karine Boisvert-Grenier et Bérénice Fiset

<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>

¹ Sylvie Turcotte était directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au moment de la réalisation de ce projet (2002-2008).

Remerciements

L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise est un projet d'envergure étalé sur six années (2002-2008) qui suppose un changement majeur en éducation. Ce projet a exigé un appui financier important et la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je tiens particulièrement à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour son appui financier, mais aussi pour avoir permis à plusieurs personnes œuvrant dans le milieu scolaire d'agir comme personnes accompagnatrices au plan provincial de groupes répartis à travers le Québec. Je remercie messieurs Robert Bisailon, sous-ministre adjoint au début de ce projet, et Pierre Bergevin, son successeur, d'avoir autorisé sa réalisation. Je remercie également mesdames Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan, représentantes du Ministère, pour leur soutien et leur encouragement indéfectible. Un merci particulier au personnel de la direction de la formation et de la titularisation des personnels scolaires et à sa directrice, Sylvie Turcotte, pour avoir mis des ressources essentielles à la disposition de l'équipe du projet, pour son implication régulière lors des rencontres et pour ses commentaires toujours pertinents. Je remercie l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir encouragé ce partenariat et d'avoir mis à ma disposition et à celle de l'équipe du projet les ressources matérielles et humaines nécessaires à sa bonne marche et à sa réalisation dans un contexte facilitant.

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de divers documents issus de résultats de recherche et de théorisation émergente. Leur contribution a mené à leur élaboration et leur validation. Pour le document *Accompagnement d'une pratique réflexive*, je remercie particulièrement Kathleen Bélanger qui a contribué à l'un ou l'autre des aspects suivants de ce document: discuter de la structure du document, rassembler les aspects reliés à la pratique réflexive issus du projet, contribuer au cadre théorique, avoir lu et relu le document dans le but d'y apporter une cohérence aux regards de la perspective d'accompagnement socioconstructiviste et de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

Je remercie les membres de mon équipe accompagnatrice qui ont terminé ce projet et qui ont pu commenter et critiquer de façon constructive certaines versions de ces documents. Leur apport s'est révélé essentiel à la réalisation de ce projet. Je pense alors à Avril Aitken, Nicole Boisvert, Grant Hawley, Carole Lebel, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith. Je remercie également les autres personnes accompagnatrices qui ont contribué à un moment ou à un autre à notre réflexion. Il s'agit de Simone Bettinger, Bernard Cotnoir, Ginette Dubé, Jean-Marc Jean, Reinelde Landry et Doris Simard.

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte,

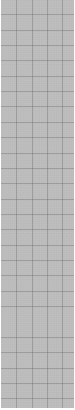
Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction permettant, entre autres, de concevoir les documents. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour me faire réfléchir, m'amener à clarifier ma pensée, mais aussi à faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale. Je sais pertinemment que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Louise Lafortune

Table des matières

1. ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE FAVORISANT UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE.....	7
2. PRATIQUE RÉFLEXIVE	8
2.1. DÉFINITION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE	8
2.2. FONCTIONS DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE	9
2.3. COMPOSANTES DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE	10
2.3.1. <i>Réfléchir sur sa pratique et l'analyser</i>	10
2.3.2. <i>Transposer les apprentissages et faire des retours sur les expériences</i>	13
2.3.3. <i>Développer son modèle de pratique en constante évolution</i>	14
3. PRATIQUE RÉFLEXIVE ET MÉTACOGNITION	16
4. DISTANCIATION PAR RAPPORT À SA PRATIQUE	21
4.1. PRÉPARATION : PLANIFICATION ET ANTICIPATION (AVANT ET AU DÉBUT).....	22
4.2. RÉFLEXION DANS L'ACTION (PENDANT)	24
4.3. RÉFLEXION SUR L'ACTION (À LA FIN ET APRÈS)	25
5. CARACTÉRISTIQUES D'UN ACCOMPAGNEMENT AXÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE	27
5.1. UTILISATION DE MOYENS FACILITANT LA DESCRIPTION ET L'ANALYSE DE SA PRATIQUE.....	28
5.1.1. <i>Questionnement</i>	28
5.1.2. <i>Autoévaluation</i>	30
5.1.3. <i>Verbalisation et écriture réflexive</i>	31
5.1.4. <i>Modelage</i>	32
5.2. SOUTIEN APPORTÉ AUX PERSONNES ACCOMPAGNÉES DANS L'ANALYSE DE LEUR PRATIQUE	34
5.2.1. <i>Description et analyse des expériences d'accompagnement et de coconstruction</i>	34
5.2.2. <i>Modélisation</i>	34
6. DES ACTIONS POUR RÉFLÉCHIR SUR SA PRATIQUE	36
6.1. COMMENTAIRES GÉNÉRAUX EN LIEN AVEC LE CHEMINEMENT DE LA PERSONNE ACCOMPAGNATRICE	36
6.2. MISE EN ŒUVRE DE PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LE CADRE DU PARF.....	37
6.2.1. <i>Démarche d'accompagnement socioconstructiviste</i>	38
6.2.2. <i>Apprentissage vers une culture pédagogique</i>	39
6.2.3. <i>Métacognition et pratique réflexive</i>	39
6.2.4. <i>Susciter l'engagement, le passage à l'action, les expériences dans le milieu, les expérimentations</i> .	40
6.2.5. <i>Travail en équipe et activité de maillage</i>	40
7. CONDITIONS À METTRE EN ŒUVRE POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE CHEZ LES PERSONNES ACCOMPAGNÉES	43
7.1. FAVORISER LA RÉFLEXION	43
7.2. FAVORISER LA CONSERVATION DE TRACES VERS UNE ÉCRITURE RÉFLEXIVE	43
7.3. TENIR COMPTE D'ÉLÉMENTS DE CONTEXTE FACILITANT LA RÉFLEXION VERS UN CHANGEMENT DE PRATIQUES	44
8. DES RÉPERCUSSIONS ISSUES DU PARF ET LIÉES À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE.....	45
8.1. RÉFLÉCHIR SUR SA PRATIQUE	45
8.2. PRÉPARER (PLANIFIER ET ANTICIPER) SES INTERVENTIONS OU ACCOMPAGNEMENTS.....	46
8.3. GARDER DES TRACES DE SA PRATIQUE	46
8.4. FAIRE DES APPRENTISSAGES ET RÉALISER DES EXPÉRIENCES	46
CONCLUSION.....	47
BIBLIOGRAPHIE.....	47
ANNEXE 1	50



DOCUMENT 2

Accompagnement d'une pratique réflexive

Ce document *Accompagnement d'une pratique réflexive* émerge du Projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Il traduit une partie des résultats et des retombées de ce projet pour le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement des personnels scolaires qui ont participé au projet comme personnes accompagnatrices ou personnes accompagnées. En plus de rendre compte ou faire état des résultats et des retombées du projet, ce document pourrait éventuellement servir en formation initiale et continue comme outil de réflexion et même d'intervention pour approfondir certains concepts liés au développement d'une pratique réflexive pour l'accompagnement des personnels scolaires et au développement de compétences pour des pratiques pédagogiques cohérentes avec la mise en œuvre du PFEQ, dans une perspective socioconstructiviste.

Dans le cadre de la mise en œuvre du PFEQ, les personnels scolaires sont appelés à réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques dans une perspective de changement. De façon générale, les professionnels et professionnelles de l'éducation s'entendent sur le fait qu'une démarche réflexive centrée sur sa pratique pédagogique constitue une avenue intéressante pouvant conduire à un changement non seulement sur le plan des pratiques, mais également sur le plan d'une démarche d'accompagnement.

Depuis septembre 2002, le PARF réalise l'accompagnement de personnels scolaires pour la mise en œuvre du PFEQ. Pour favoriser le changement en lien avec les fondements du PFEQ, l'accompagnement mis en place soutient les personnels scolaires dans une démarche de réflexion sur leurs pratiques professionnelles vers une analyse de celles-ci dans le but de mener à des actions visant à susciter des ajustements aux pratiques antérieures et à permettre la conceptualisation de leur propre modèle de pratique. En ce sens, la pratique réflexive devient un incontournable dans la démarche d'accompagnement d'autant plus qu'elle constitue l'une des orientations du PARF pour guider l'action des personnes accompagnatrices provinciales. Dans le cadre de ce projet, il s'agit non seulement d'inviter les personnes accompagnées à porter un regard sur leurs actions, mais aussi de les guider afin qu'elles deviennent des praticiennes et praticiens réflexifs pour ainsi approfondir, modifier, innover, valider ou expliciter leurs pratiques par la réflexion et l'analyse de celles-ci vers une cohérence avec les changements

préconisés par le renouveau pédagogique. Porter un regard sur ses pratiques ne signifie pas renier l'ensemble de ses pratiques ; cela irait à l'encontre d'une perspective constructiviste qui suppose une structuration des apprentissages à partir de ceux réalisés antérieurement. Il s'agit de porter un regard critique sur les pratiques actuelles pour les ajuster en fonction des fondements et orientations du changement souhaité. C'est aussi innover en manifestant une ouverture au changement. Être praticienne ou praticien réflexif c'est également, en tant que personnes accompagnées, être capable de se questionner sur les exigences et les stratégies à exploiter pour accompagner d'autres personnels scolaires dans le développement d'une pratique réflexive. D'ailleurs, les données recueillies au cours des années 2002-2008 montrent que plusieurs personnes 1) se sont appropriées des aspects relatifs à la pratique réflexive ; 2) ont intégré, de différentes manières et à différents niveaux, la pratique réflexive à leurs interventions ; 3) accompagnent aussi des personnes de leur milieu scolaire dans cette perspective réflexive. Cependant, d'autres résultats permettent de constater que la mise en place d'une pratique réflexive exige du temps pour que les personnes accompagnées puissent à leur tour accompagner des personnels scolaires dans une telle démarche et que la pratique réflexive fasse partie intégrante de leurs interventions.

Énoncé

Porter un regard sur ses pratiques suppose l'adoption d'une posture critique à l'égard des pratiques actuelles pour les ajuster en fonction des fondements et orientations du changement souhaité. C'est aussi innover en manifestant une ouverture au changement.

Dans le PARF, plusieurs personnes 1) se sont appropriées des aspects relatifs à la pratique réflexive ; 2) ont intégré, de différentes manières et à différents niveaux, la pratique réflexive à leurs interventions ; 3) accompagnent aussi les personnes de leur milieu scolaire dans cette perspective de changement. Pour prolonger l'influence de ces résultats, il s'agit de mener des actions pour que la pratique réflexive fasse partie intégrante de leur accompagnement.

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce que la pratique réflexive ?**
- **Comment intégrer la pratique réflexive dans son cheminement professionnel ?**
- **Comment accompagner les personnels scolaires dans une pratique réflexive ?**
- **En quoi une pratique réflexive favorise-t-elle la mise en place d'un changement en éducation ?**

La première partie de ce document présente en quoi la démarche d'accompagnement socioconstructiviste favorise le développement d'une pratique réflexive. Les concepts de pratique réflexive et de praticienne ou praticien réflexif sont ensuite définis. Une autre section traite plutôt de l'importance de la métacognition dans la pratique réflexive et permet de clarifier ce que veut dire réfléchir sur sa pratique. Dans la cinquième partie, il sera question d'expliquer ce que signifie anticiper, mais aussi réfléchir dans et sur l'action. Les caractéristiques d'un accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive et des exemples d'actions pour réfléchir sur sa pratique sont également explicités dans la dernière partie. Enfin, à travers tout le texte, des liens sont faits avec les éléments constitutifs du PFEQ.

Il est à noter que ce texte intègre des éléments théoriques, des aspects de la théorisation émergente recueillis lors des rencontres d'accompagnement dans les divers milieux et des données de recherche liées à la pratique réflexive issues de transcriptions de propos et de fiches complétées lors de différentes rencontres. Plusieurs de ces éléments proviennent également de discussions, de moments de partage et d'échange ainsi que de retours réalisés avec les personnes de l'équipe accompagnatrice provinciale. Enfin, d'autres éléments sont tirés des rapports d'accompagnement rédigés après chacune des rencontres.

1. Accompagnement socioconstructiviste favorisant une pratique réflexive

La démarche d'accompagnement privilégiée dans le cadre du PARF s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et *invite [entre autres] à un processus réflexif². La dimension de la réflexion est extrêmement importante dans ce projet dans le sens où les personnes accompagnées apprécient beaucoup les rencontres, car elles prennent le temps de s'asseoir, de [poser un regard sur] leurs actions et de développer une posture réflexive.* La forme d'accompagnement privilégiée dans le projet est également ressortie comme un déclencheur pour inciter à des réflexions collectives qui elles, favorisent l'analyse avec des personnels de différents milieux et de différents statuts, des aspects concernant la mise en oeuvre du renouveau pédagogique et particulièrement, du PFEQ. Les rencontres de groupe sont également l'occasion de partager des expériences vécues, de questionner ou de valider certaines pratiques pédagogiques ou professionnelles ou encore, de se donner une vision partagée d'un concept. À travers les propos des personnes, on se rend compte que leur participation au projet leur a permis de profiter de moments de réflexion les incitant à porter un regard sur les actions posées dans le milieu. Cependant, il se peut que ces moments ne mènent pas nécessairement à devenir une praticienne ou un praticien réflexif dont le cheminement encourage un changement, une validation et une modélisation de sa pratique. Une personne qui porte un certain regard sur sa pratique est-elle nécessairement une praticienne ou un praticien réflexif ? Une telle question montre l'importance de définir, à partir de perspectives théoriques et des données recueillies depuis le début du PARF, ce que sont une pratique réflexive et une praticienne ou un praticien réflexif.

Énoncé

Le PARF privilégie une démarche d'accompagnement s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste et favorisant une pratique réflexive. Le projet offre aux personnes accompagnées des moments de réflexion leur permettant de porter un regard sur leur pratique et de développer une posture réflexive.

Dans une pratique réflexive, l'interaction et plus particulièrement la réflexion collective occupent une place importante dans le sens qu'elle facilite l'analyse de ses actions et décisions prises en cours d'actions grâce aux questions des autres, à leurs commentaires et aux discussions. Le regard de collègues sur les actions posées est utile puisqu'il permet de confronter une vision de sa pratique avec celles de ses collègues, de connaître d'autres pratiques ainsi que d'autres façons d'analyser des interventions pédagogiques. Cela favorise aussi des remises en question, des ajustements, conduisant à des changements de pratiques ou à une validation de ses actions pour

² Les propos en italique sont issus de données de recherches recueillies dans le cadre du PARF.

contribuer aux changements. Si ces interactions sont particulièrement dirigées vers la mise en œuvre du changement prescrit, elles ont alors une importance capitale dans l'implantation de ce changement.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on reconnaître une pratique réflexive chez un groupe de personnes accompagnées ?**
- **Comment peut-on accompagner ces personnes à observer leurs réflexions, à les ajuster, à passer à l'action, à faire des retours collectifs qui mènent à d'autres actions ?**

2. Pratique réflexive

Pour bien cerner le concept de pratique réflexive, des définitions de différents auteurs et auteures sont d'abord présentées. Ensuite, les fonctions et les composantes de la pratique réflexive sont explicitées.

2.1. Définition de la pratique réflexive

Plusieurs expressions sont utilisées pour signifier une réflexion sur sa pratique et une analyse de celle-ci. Donnay et Charlier (2006) semblent utiliser les expressions « analyse de pratiques », « démarche réflexive » et « pratique réflexive » dans le même sens. Perrenoud (2003) utilise quant à lui l'expression « pratique réflexive ». Dans le milieu scolaire, une même expression semble pouvoir avoir différents sens et deux expressions différentes peuvent être utilisées dans des sens assez semblables. Actuellement, il n'est donc pas facile de s'y retrouver. Dans le présent texte, c'est l'expression « pratique réflexive » qui est privilégiée ; c'est celle qui apparaît la mieux définie dans les écrits (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Perrenoud, 2003 ; Schön, 1994 ; St-Arnaud, 1992) et représente le mieux ce qui est visé par le PARF. Elle comporte trois composantes : une composante de réflexion et d'analyse de sa pratique, une autre liée au passage à l'action et enfin, une dernière faisant référence à la construction de son modèle de pratique en évolution (les première et troisième composantes sont inspirées de Lafortune et Deaudelin, 2001, la deuxième est issue du PARF). Ces trois composantes exigent des actions ou expériences et des ajustements issus des analyses individuelles et collectives.

Pour Lafortune (2006, 2007, 2008b), une pratique réflexive suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et décisions prises en cours d'action. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques. D'ailleurs, quand on demande aux personnes accompagnées ce qui leur permet de penser qu'elles sont engagées dans une pratique réflexive, plusieurs mentionnent qu'elles prennent maintenant une *distance face à une situation d'accompagnement* et elles portent davantage un regard critique sur leur pratique ou sur leur rôle de personne accompagnatrice. Le regard sur sa pratique peut porter sur : *ce qui se passe, comment cela se passe, pourquoi cela se passe ainsi et ce qui pourrait être fait différemment*. Ce type de démarche renvoie également à la capacité de pouvoir se donner une représentation de sa pratique même lorsqu'elle évolue. La pratique réflexive n'est donc pas arrêtée dans le temps. La représentation que la personne se fait

de sa pratique change au fil du temps ; elle évolue au cours des démarches ou des processus expérimentés. Cela veut donc dire que cette représentation change et qu'elle peut être à revoir en cours d'accompagnement, en cours de processus. Pour ce faire, apprendre à réfléchir sur sa pratique, mais aussi savoir la soumettre aux regards des autres à des fins de rétroaction devient un défi à relever. Cela peut se traduire par : *je regarde mon processus et j'accepte que d'autres le voient et m'en parlent [afin de m'ajuster]*.

Un cheminement de pratique réflexive se développe tout au long de la pratique professionnelle et à travers différentes expériences vécues. Un tel cheminement suppose une progression professionnelle par une évaluation constante de ses objectifs, ses buts, ses croyances, ses valeurs... Cela suppose d'entrer dans une boucle continue en théorisant sa pratique individuellement ou en interaction avec une équipe (inspiré de Perrenoud, 2003). En fait, la réflexion devient partie intégrante de la pratique professionnelle des personnels scolaires qui en acceptent les principes.

Énoncé

La pratique réflexive comporte trois composantes : 1) une réflexion sur sa pratique et une analyse de celle-ci ; 2) un passage à l'action et 3) une modélisation de sa pratique en évolution. Elle suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre cheminement. Le regard sur sa pratique peut se faire sur quatre niveaux : 1) ce qui se passe, 2) comment cela se passe, 3) pourquoi cela se passe ainsi et 4) ce qui peut être fait pour améliorer cette pratique.

Une praticienne ou un praticien réflexif réfléchit de façon critique et constructive (Perrenoud, 2001) dans le sens où il est appelé à se distancier de la situation pour la comprendre et parce qu'il apprend de ses expériences, il construit des savoirs pouvant être à leur tour réinvestis, confrontés et adaptés à la pratique. Il « met ses pratiques à distance avec des mots qui permettent déjà une conceptualisation facilitant la diffusion, la communication du savoir créé » (Donnay et Charlier, 2006, p.69). Le praticien réflexif est « capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de construire ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.205).

2.2. Fonctions de la pratique réflexive

Donnay et Charlier (2006) qui parlent principalement d'analyse de pratiques en propose trois fonctions : 1) comprendre sa pratique, 2) changer sa pratique et 3) accroître la professionnalité. Pour ces auteurs, l'analyse de pratiques permet de comprendre sa pratique dans le sens qu'elle favorise la construction de connaissances théoriques et pratiques à partir de différentes situations vécues afin d'être en mesure d'expliquer le sens de ses actions. Elle permet aussi de changer sa pratique puisqu'à la suite d'une analyse des situations vécues et d'une confrontation avec des collègues, la personne concernée ajuste ses actions ou prend des décisions différentes pour une prochaine fois. D'ailleurs, lorsqu'on demande aux personnes accompagnées ce qui leur permet de penser qu'elles sont engagées dans une démarche réflexive, quelques-unes répondent en ce sens : *j'entrevois certains changements de pratique dans mon accompagnement [...] ; je cherche toujours à améliorer mes pratiques [...] ; ma façon d'aborder les problèmes et les pistes de solutions sont différentes ; [il y a un] changement dans ma façon de penser.*

Une telle analyse contribue à accroître la professionnalité des personnels scolaires parce qu'elle leur offre « une meilleure prise sur les situations de travail [...] et] l'analyse réflexive [de leur] pratique [rend] possible [...] le transfert de l'expérience acquise à d'autres situations » (Donnay et Charlier, 2006, p.88). En ce sens, il est dit *qu'il est essentiel d'avoir un regard réflexif sur son processus et sur ses actions afin de mieux structurer son identité professionnelle.*

Énoncé

L'analyse de pratique consiste à 1) comprendre sa pratique, 2) changer sa pratique et 3) accroître la professionnalité (Donnay et Charlier, 2006). La pratique réflexive aide à modifier sa pratique tout en contribuant à structurer son identité professionnelle.

Questions de réflexion

- **Une pratique réflexive est-elle nécessaire à la mise en œuvre d'un changement en éducation ? Pourquoi ?**
- **Quelle forme peut prendre une telle démarche pour les différents statuts des personnels scolaires ?**

2.3. Composantes de la pratique réflexive

Dans le projet Accompagnement-Recherche-Formation, les deux composantes proposées par Lafortune et Deaudelin (2001) pour décrire la pratique réflexive ont été reprises. Toutefois, au cours de ce projet une autre composante a émergé pour donner lieu à trois composantes. Voyons de plus près ce que signifie : 1) réfléchir sur sa pratique et l'analyser ; 2) transposer les apprentissages pour des actions et des retours sur les expériences ; 3) développer son modèle de pratique en constante évolution.

2.3.1. Réfléchir sur sa pratique et l'analyser

Réfléchir sur sa pratique et l'analyser ne peut se limiter à discuter de ce qui est fait en classe ou avec un groupe de personnes accompagnées. Une telle réflexion et une telle analyse présupposent une intention de changement de pratiques sinon, elles ne s'avèreraient pas utiles.

La réflexion sur sa pratique et l'analyse de celle-ci consistent à pouvoir décrire sa pratique de sorte que les autres puissent comprendre ce qui est réalisé au point de pouvoir utiliser des idées à partir de cette description. C'est aussi examiner les différents aspects de sa pratique, c'est-à-dire les actions posées antérieurement ou à poser (interventions, approches, stratégies, etc.), les compétences et habiletés développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées. Cela veut également dire qu'il est nécessaire de pouvoir faire des liens entre ces aspects. Par exemple, des liens peuvent être faits, mais aussi discutés, entre les différentes approches pédagogiques adoptées comme l'apprentissage coopératif, la pédagogie de projets, l'enseignement stratégique, etc. Il s'agit également de comprendre ces liens en tentant de décrire ces approches, les raisons faisant en sorte qu'on choisit telle approche plutôt qu'une autre et la façon dont on les met en œuvre soi-même, de pouvoir préciser les réactions des élèves, de discuter les causes de ces réactions, mais aussi les conséquences ; de pouvoir cerner et expliquer les difficultés rencontrées tout autant que les réussites pour soi et pour les élèves (ce qui est

rarement fait). Ainsi, cette réflexion et analyse supposent des comparaisons, des justifications ou explications tout en acceptant les questionnements et les remises en question. D'ailleurs, plusieurs personnes participant au projet disent qu'elles sont engagées dans une pratique réflexive parce qu'elles analysent leurs façons de faire, les actions posées, les interventions réalisées, les bons coups, les aspects à améliorer, etc. *J'essaie de faire des retours sur les moyens que j'emploie, sur la répercussion réelle des interventions et comment je peux bonifier.* Elles se questionnent et remettent en question certains aspects de leur pratique ou de leur rôle de personne accompagnatrice. *Je m'arrête pour me questionner sur mes pratiques. Je me remets sans cesse en questions dans mon rôle.* Enfin, on pourrait ajouter que la réflexion sur sa pratique ainsi que son analyse ont avantage à être réalisée avec des collègues afin de la confronter, de connaître d'autres façons de faire ainsi que d'autres manières d'analyser sa pratique. Toutes ces actions permettent de construire son modèle de pratique, mais aussi de s'en donner une représentation dans une visée de cohérence entre croyances et pratiques, entre pensées et actions (Lafortune et Fennema, 2003 ; Lafortune, 2004a ; Lafortune, 2008b ; Thagard, 2000).

Réfléchir et analyser ses actions conduisent à un changement de pratique et dans le cadre du PARF, c'est un changement de pratique lié à la mise en œuvre du PFEQ qui est privilégié. En effet, il est remarqué que des personnes accompagnées remettent continuellement en question le fil conducteur qu'elles se sont données, pour la réalisation de leurs interventions ou de leur accompagnement afin que celui-ci soit en cohérence avec le PFEQ. Il est également remarqué qu'elles se questionnent davantage entre elles et qu'elles analysent, tant individuellement que collectivement, certaines de leurs pratiques dans le but de les modifier. Ces gestes portent à croire que dans le PARF, les personnes accompagnées ont cheminé vers une pratique réflexive.

Analyser ne se limite pas à se demander ce qui a été réalisé, mais aussi à se demander comment cela s'est passé, quelles réactions ont été observées, pourquoi il y a eu ces réactions, quels ont été les apprentissages réalisés, ce qui pourrait être fait une prochaine fois, pourquoi faire ces changements... Une analyse suppose de garder des traces rassemblées peu de temps après l'action afin que l'analyse se fasse à partir d'éléments qui reflètent le plus possible ce qui s'est passé.

Une analyse suppose un examen d'un objet ou d'un sujet en le décomposant en ses éléments essentiels afin de comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites et de pouvoir se donner un schéma de l'ensemble (partir du tout et le décomposer). Appliquer les principes de l'analyse à sa pratique professionnelle consiste à examiner ses actions (interventions, approches, stratégies, formations...), ses compétences, habiletés, connaissances, attitudes, valeurs... pour comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites... et de pouvoir se donner une représentation de sa pratique dans une visée de cohérence. Analyser sa pratique est une habileté de pensée complexe qui va au-delà qu'une description ou un échange de pratiques (Lafortune, 2008a). Dans une démarche d'accompagnement, il peut être intéressant d'analyser des pratiques par des

prises en situation, par exemple, afin de se dégager de sa propre pratique et de pouvoir porter un regard critique sur des pratiques proposées.

Liens avec le PFEQ

Dans le PFEQ, la compétence transversale « résoudre des problèmes » peut être mise en relation avec la première composante de la pratique réflexive. Les composantes de cette compétence se lisent comme suit : « analyser les éléments de la situation ; mettre à l'essai des pistes de solution et adopter un fonctionnement souple » (MELS, 2007, p.8). Les explicitations peuvent être mises en relation avec la pratique réflexive, car l'analyse suppose de réfléchir, d'examiner et de comprendre les liens jusqu'à en faire une synthèse ; la mise à l'essai suppose certaines imperfections, d'examiner la pertinence, d'inventorier des pistes de solution et enfin, le fonctionnement souple suppose de faire un retour pour dégager et analyser les réussites et les difficultés. Dans la pratique réflexive, cette souplesse n'exclut pas une démarche rigoureuse, mais fait référence à ce que nous appelons une « souplesse rigoureuse » ou une « rigueur souple » ce qui exclut la rigidité trop souvent associée à la rigueur. La rigueur est plutôt associée à la capacité de pouvoir expliquer sa façon de faire et ainsi, de faire des choix cohérents, d'accepter la transparence et de viser l'équité (Lafortune, 2006).

Interprétation-discussion

Plusieurs expressions sont utilisées pour parler de la réflexion sur sa pratique : groupe d'analyse de pratique, des échanges de pratiques, des démarches réflexives collectives... Il est parfois difficile de départager le sens donné à ces diverses expressions. Ce qui se passe dans les groupes semble souvent dépendre des membres du groupe et des personnes qui les animent beaucoup plus que les termes utilisés pour les définir. Ce qui a été entendu dans le PARF, laisse penser qu'il y a souvent des échanges ou discussions à propos des pratiques, que d'autres fois, il y a réflexion à propos des pratiques, mais l'analyse des pratiques où les collègues peuvent remettre en question des pratiques, peuvent les questionner, poser un regard critique... sont plutôt rare. Cela s'est aussi reflété dans le PARF. Certaines personnes se sont engagées dans l'analyse de leur pratique tandis que d'autres se sont plutôt limitées à des aspects descriptifs. Même si la pratique réflexive occupait une place importante dans le PARF, les résultats montrent la difficulté de s'engager dans une analyse des pratiques qui pose un regard critique sur ses propres pratiques.

Énoncé

La réflexion sur sa pratique et l'analyse de celle-ci est un processus qui prend du temps à mettre en place surtout, si on vise des interactions à propos des pratiques, les siennes et celles de ses collègues.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on mener un groupe à analyser ses pratiques, à les remettre en action de façon interactive, avec des collègues ?**
- **Dans le temps, quel type de démarche peut mener à une réflexion sur sa pratique et à son analyse ?**

2.3.2. Transposer les apprentissages et faire des retours sur les expériences

Les réflexions et analyses à propos de sa pratique mène à se poser des questions sur ses pratiques antérieures et à envisager des changements qui pourraient se traduire par des actions lors de sa prochaine intervention. Plusieurs personnes en viennent à dire : « je ne peux pas croire que je n'ai pas fait cela auparavant » ou « je vais utiliser ce qui a été fait ou élaboré aujourd'hui en le transposant dans sa pratique ». Cependant, dans la pratique, des impératifs font oublier ce qui était prévu et les réflexions et analyses ne se traduisent pas toujours en action. À d'autres moments, certaines prises de conscience se traduisent en changements dans les actions à court terme, mais ne sont pas viables à plus ou moins long terme.

Le passage à l'action est nécessaire pour montrer le niveau de réflexion et la pertinence de l'analyse. Le passage à l'action suppose des prises de conscience assez approfondies – à l'opposé de superficielles – au point de susciter des changements qui perdurent, qui ne peuvent mener à envisager d'éviter le changement. Ce passage à l'action est lié au processus de transposition issu de la réflexion et de l'analyse et mène à des retours sur les actions autant individuellement que collectivement afin de susciter des interactions, des confrontations (et non des affrontements) et des régulations pour des actions ultérieures.

En considérant ces constatations dans l'accompagnement d'une pratique réflexive, il devient nécessaire de prévoir des actions et surtout des retours sur ces actions. C'est une façon de se donner des défis réalistes, de les réaliser et de s'interroger sur ces réalisations. De plus, si les actions n'ont pu être réalisées, cela aide à examiner les facteurs qui ont empêché de passer à l'action. Cependant, il est nécessaire de ne pas juger les actions prévues et encore moins le fait qu'elles n'ont pu être effectuées.

Liens avec le PFEQ

Un des fondements du PFEQ (MEQ, 2001, 2004 ; MELS, 2007) consiste à rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages. On peut interpréter cette intention comme voulant dire que les élèves ont à se mettre en action dans une situation d'apprentissage. Dans le PARF, cette intention est interprétée comme visant à ce que les élèves soient engagés cognitivement dans une situation d'apprentissage ; ce qui signifie réaliser une tâche ou une situation en mettant en œuvre toutes les ressources internes et les mettre en relation pour dégager une explication, une analyse, un modèle... Dans une pratique réflexive, un engagement réflexif peut être défini comme un ensemble de processus affectif, cognitif, métacognitif et social liés à la construction d'une prise de conscience (préalable, émergente, résultante) mettant en action une démarche personnelle (ou collective) de façon plutôt active, expérimentale, pratique ou pensive, intellectuelle, théorique dans une intention de changement.

Interprétation-discussion

Dans le cadre du PARF, c'est l'aspect du passage à l'action qui est particulièrement ressorti comme étant difficile à réaliser. Même si conceptuellement, le passage à l'action peut sembler évident, il n'est pas simple de mener des personnes accompagnées à réinvestir les apprentissages réalisés, dans le cadre du PARF, dans leurs actions quotidiennes. Cela semble également le cas pour que les personnes accompagnatrices des régions suscitent des actions auprès des personnes qu'elles accompagnent. Toute

personne intervenante dans un milieu pose des gestes dans sa pratique quotidienne, mais ici, il est fait référence à des actions qui supposent des changements de pratiques issus de prises de conscience exprimées à partir de propos du type « Ah oui ! C'est vrai que cela pourrait aider à apprendre, à faire apprendre, à accompagner, à mettre en œuvre le PFEQ ». Si ces prises de conscience ne mènent pas à des actions, on peut dire qu'elles sont plutôt superficielles et que c'est par un accompagnement soutenu, des projets d'actions ou des accompagnements personnalisés qu'elles peuvent être intégrées et faire partie des habitudes dans les pratiques. Une prise de conscience est ressortie de façon assez évidente et elle concerne le temps nécessaire pour mener à terme un changement. Le facteur temps n'est pas assez considéré dans le cas d'un changement majeur et prescrit à réaliser.

Énoncé

Dans la mise en œuvre du nouveau pédagogique et du PFEQ, le passage à l'action est une étape charnière, souvent difficile à réaliser, car l'arrivée d'un changement, surtout s'il est majeur, oblige les personnes à faire des ajustements à leur modèle d'intervention. Ces ajustements sont plus ou moins majeurs selon les individus, car certains iront même jusqu'à remettre en question leurs pratiques pédagogiques et professionnelles. Et lorsqu'il se fait, le passage à l'action passe par l'adaptation d'actions ou de gestes professionnels pour graduellement progresser vers une transposition de la démarche d'accompagnement, des outils ou du matériel à différents contextes d'accompagnement. Dans le cadre du PARF, le passage à l'action est considéré comme étant essentiel pour s'assurer de la mise en place de pratiques associées aux fondements du changement prescrit. Ce passage à l'action passe par deux phases principales : 1) des récits ou témoignages de pratiques ou d'expériences qui bénéficient de rétroactions réflexives- interactives pour connaître ce qui se fait dans les milieux, pour s'en inspirer et pour apprendre à rétroagir à des expériences ; 2) l'accompagnement en groupe ou personnalisé de projets d'action. Ces phases incitent les personnes à tenter des actions ou des expériences dans le sens du changement ou de son accompagnement et de soutenir le processus d'accompagnement du changement.

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui peut expliquer les difficultés de passer à des actions qui démontrent un cheminement vers un changement de pratiques ?**
- **Comment amener un groupe accompagné à parler de ces difficultés ?**

2.3.3. Développer son modèle de pratique en constante évolution

La pratique réflexive consiste aussi à construire ou à adapter son propre modèle de pratiques (voir Lafortune et Deaudelin, 2001). Cette construction ou adaptation comprend trois éléments 1) concevoir et élaborer une description et une explicitation de sa pratique ; 2) pouvoir présenter les aspects théoriques et pratiques menant à des actions particulières ; 3) s'inspirer de modèles existants et les adapter pour les réorganiser dans une représentation cohérente (texte, schéma, tableau, dessin, catégorisation, énumération de caractéristiques, de principes, etc.). Ce modèle évolue au fil du cheminement professionnel en étant réexaminé à différents moments pour analyse, remise en question et régulation, si nécessaire.

Ce type de travail de construction et de représentation apparaît rarement réalisé par les différents personnels scolaires. Il exige une réflexion approfondie sur sa pratique ainsi qu'une analyse de ses croyances (conceptions et convictions) qui soient en lien avec les actions posées. Par exemple, *plus je réfléchis à [mon] modèle [de pratique], plus je me dis que nous devrions réserver du temps toutes les semaines afin de porter un regard réflexif sur nos pratiques. Il nous arrive trop souvent d'être trop dans la tâche et d'oublier de mettre en pratique notre modèle. Je pense même qu'il nous arrive de l'oublier.* L'aspect inhabituel de ce processus exige un accompagnement de groupe et un engagement de la part de la personne accompagnatrice à effectuer elle-même un tel processus et à développer une expertise pour une telle forme d'accompagnement (Lafortune, 2006, 2007).

Liens avec le PFEQ

La composante liée au développement de son propre modèle de pratique peut être mis en relation avec la compétence transversale « mettre en œuvre sa pensée créatrice » du PFEQ. Les composantes de cette compétence supposent de s'imprégner des éléments d'une situation (une forme d'engagement s'impose pour y arriver) ; de s'engager dans l'exploration (ce qui sous-tend l'acceptation de certains déséquilibres cognitifs) et l'adoption d'un fonctionnement souple (comme pour la compétence transversale « résoudre des problèmes »). On peut donc dire, en s'inspirant des explicitations de cette compétence, que « développer son modèle de pratique » suppose d'accepter le risque et l'inconnu, d'être réceptif à de nouvelles idées, d'exploiter de nouvelles idées et d'explorer de nouvelles stratégies. Cet ensemble, représenté dans une organisation cohérente, aide à comprendre son fonctionnement dans l'action et même son processus d'apprentissage pour mieux reconnaître ensuite les démarches métacognitives des élèves (Lafortune, 2005, 2006, 2007).

Interprétation-discussion

Dans le cadre du PARF, plusieurs personnes ont tenté de s'engager, tant individuellement que collectivement, dans une pratique réflexive. Plusieurs tentatives ont été mises en action pour se donner une structure et des façons de faire permettant de se questionner, de réfléchir et d'analyser ses actions afin de réussir un changement de pratique et le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement. Cette démarche a été réussie à divers degrés selon les intentions des personnes accompagnées, selon le niveau d'engagement de celles-ci et selon les actions d'accompagnement réalisées. Le degré de réussite dépend de plusieurs facteurs. Ces facteurs peuvent autant dépendre des personnes accompagnées, de la personne accompagnatrice ou de circonstances particulières.

De la part des personnes accompagnées, il s'agit de :

- leur degré d'engagement ;
- leur intention de passer à l'action ;
- leur façon d'envisager le changement de leurs pratiques ;
- les priorités personnelles ou professionnelles ;
- ...

De la part des personnes accompagnatrices, il s'agit de :

- leur propre engagement dans une pratique réflexive ;
- leur façon de mener l'accompagnement ;

- leurs attitudes vis-à-vis des personnes accompagnées, leur vision de leur pratique et du changement ;
- les situations d'accompagnement choisies ;
- ...

De la part des circonstances particulières, il s'agit :

- des exigences des supérieurs ;
- des exigences des personnes accompagnées ;
- des situations ou dispositions personnelles d'ordre affectif, social, professionnel, etc. des personnes accompagnées ;
- des priorités institutionnelles ;
- des structures organisationnelles ;
- des ressources matérielles et humaines ;
- du temps accordé à la pratique réflexive ;
- ...

Ces facteurs méritent d'être examinés avec les personnes accompagnées dans l'accompagnement d'une pratique réflexive.

Énoncé

La description de pratiques, les siennes et celles des autres, amène les personnes à examiner ou à se construire une vision de leur modèle d'intervention, à trouver les justifications nécessaires à sa présentation. L'exercice n'est pas toujours facile à réaliser, mais il aide à mieux comprendre ses actions professionnelles. Il permet d'établir une certaine cohérence entre ce qu'une personne pense et ce qu'elle fait. Elle peut ainsi garder un équilibre entre pensées et actions pour rester en accord avec ses pratiques mais s'ouvrir aussi à celles des autres pour mieux comprendre leur geste et leur choix (Lafortune et Lepage, 2007). La réussite de la mise en place d'une pratique réflexive est influencée par plusieurs facteurs issus des personnes accompagnées, de la ou des personnes accompagnatrices et des circonstances particulières de l'accompagnement.

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui, dans une démarche d'accompagnement, peut susciter des changements de pratiques durables au-delà des rencontres de l'accompagnement ?**
- **Quels sont les trois mots ou expressions qui pourraient être le début d'une représentation de sa propre pratique ?**
- **Comment faire l'ébauche de son modèle de pratique qui représente une image compréhensible aux autres et présente ce qu'une personne conçoit comme étant les fondements de sa pratique ?**
- **Comment accompagner l'élaboration de modèles de pratique ?**

3. Pratique réflexive et métacognition

Dans le cadre des rencontres menées au cours du PARF et surtout pour les trois premières années du projet (2002-2005), les concepts de pratique réflexive et de métacognition ont été très souvent abordés dans les premières rencontres. Dans les groupes où la pratique réflexive et la métacognition n'ont pas été traitées comme concept, les processus sous-jacents ont toujours fait partie de la perspective d'accompagnement soutenue par le projet. La pratique réflexive et la métacognition sont deux concepts qui ont été traités

dans presque toutes les régions ; cependant, la pratique réflexive a suscité un plus grand intérêt que la métacognition. Pour mieux comprendre ces différents intérêts, l'équipe des personnes accompagnatrices provinciales a été appelée à se pencher sur le rôle de la métacognition dans la pratique réflexive.

La réflexion collective a mené au constat qu'on peut difficilement affirmer qu'un praticien réflexif est nécessairement un individu métacognitif. Par exemple, certaines personnes ont été initiées et sont aptes à réfléchir sur leur pratique pédagogique ou professionnelle sans nécessairement avoir développé des habiletés à expliciter leur processus d'apprentissage, leurs façons d'apprendre, la gestion de leur démarche mentale (métacognition). Néanmoins, il est possible de penser qu'un praticien réflexif aura plus de facilité à parler de son processus d'apprentissage parce qu'il apprend à se regarder dans l'action et inversement, quelqu'un qui est capable de verbaliser son processus d'apprentissage se trouve déjà dans une posture réflexive et l'engagement dans une pratique réflexive sera probablement plus facile. Mais quels liens fait-on entre un individu métacognitif et un praticien réflexif ?

Pour que les personnes accompagnées s'approprient, au cours du projet, le concept de pratique réflexive, les notions de métacognition et de pratique réflexive ont soit été présentées l'une à la suite de l'autre ou soit simultanément afin que les gens saisissent les différences et les liens entre ces deux concepts. En s'inspirant des travaux de Lafortune et Deaudelin (2001), la situation d'accompagnement « démêler l'individu actif au plan cognitif de l'individu métacognitif et du praticien réflexif pour favoriser une compréhension des aspects cognitifs du développement de compétences » a été adaptée par les personnes de l'équipe accompagnatrice provinciale pour permettre de saisir les différences existant entre le praticien réflexif et l'individu métacognitif, mais aussi pour en connaître les spécificités. Voici les définitions proposées pour définir ces trois types d'individus.

L'individu actif [sur le plan cognitif] fait porter son action sur un objet d'apprentissage quel qu'il soit (construire sa conception de la métacognition, faire des liens entre différents concepts, par exemple) ; l'individu métacognitif fait porter sa réflexion sur son processus d'apprentissage (par exemple, s'interroger sur sa façon d'apprendre ou sur ce qui a permis de faire un apprentissage) ; le praticien réflexif, quant à lui, réfléchit sur sa pratique professionnelle (par exemple, sur sa façon d'évaluer les apprenants). Tout individu métacognitif ou praticien réflexif est, à un degré plus ou moins élevé, un individu actif [sur le plan cognitif] (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.49).

Après la réalisation de cette situation d'accompagnement, plusieurs personnes affirment avoir fait *la différence entre métacognition (regard sur le processus d'apprentissage) et pratique réflexive (regard sur la pratique)*. Ainsi, les personnes ont pris conscience que « c'est plutôt l'objet sur lequel porte la réflexion qui diffère : le processus d'apprentissage pour l'individu métacognitif et la pratique professionnelle pour le praticien réflexif » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.50). Par contre, dans les différentes collectes de données réalisées au cours des années 2002 à 2008, la métacognition est peu ressortie des propos des personnes. Cela s'explique peut-être par le fait que, dans le projet, la métacognition a été associée aux élèves (processus d'apprentissage) alors que la pratique réflexive a été liée aux personnels scolaires (pratique professionnelle). On pourrait donc avancer que les

personnes accompagnatrices ont davantage perçu l'utilité de la pratique réflexive dans leur cheminement professionnel.

Il est toutefois important de mentionner qu'au début de leur engagement dans le projet, les personnes étaient surtout préoccupées par le contenu, mais au fil des rencontres il est remarqué qu'elles se soucient davantage du processus que du contenu. À cet effet, il est souligné que la métacognition a permis *de faire un retour sur [les] apprentissages et de s'arrêter [pour] être conscient de ce qui se passe*. Bref, elles ont fait des prises de conscience *quant à la place de la métacognition dans l'apprentissage* et l'une d'entre elles mentionne qu'elle *porte davantage un regard métacognitif sur [ses] pratiques*.

Au plan de l'accompagnement, quelques personnes affirment vouloir *porter un regard métacognitif sur [leurs] processus et démarches afin de [...] mieux accompagner* les personnels scolaires. En ce sens, une personne accompagnée avance qu'un enseignant ou une enseignante ne peut accompagner correctement ce processus s'il ne le comprend pas lui-même. En ce sens, il appert qu'un enseignant ou une enseignante qui ne fait de métacognition ne peut guider un jeune vers le développement de ses compétences. D'autres sont retournées dans le milieu avec des idées de situations³ pour expérimenter la métacognition avec les personnes qu'elles accompagnent. De plus, des réinvestissements dans la classe en lien avec la métacognition sont également perçus dans les propos des personnes. Certaines voient *l'utilité de la métacognition pour le développement des compétences de l'élève* alors que d'autres essaient de trouver une façon d'intégrer *des aspects métacognitifs à des activités d'apprentissage*. Dans cette perspective, il est conseillé de considérer la métacognition comme un processus qui s'anime à l'intérieur d'une situation d'apprentissage complexe pour que les élèves soient obligés de s'arrêter pour réfléchir aux diverses voies qui s'offrent à eux pour la réaliser. Ainsi, il n'y a pas de métacognition lorsque que la production attendue d'une situation ne pose aucun défi pour les jeunes. Enfin, le désir d'*utiliser plus régulièrement l'autoévaluation auprès des élèves* dénote un certain réinvestissement de la métacognition jusque dans la classe. En ce sens, Lafortune et Deaudelin (2001) considèrent que l'autoévaluation est un aspect essentiel du développement d'habiletés métacognitives et de la construction de compétences transversales. Au début de l'apprentissage, on peut activer les connaissances antérieures de différentes façons. Cependant, si on ne fait que les activer, on inscrit les élèves dans un processus cognitif. Pour que cette démarche prenne une dimension métacognitive, il est nécessaire que les élèves examinent leur démarche mentale. Cela peut être fait en demandant d'autoévaluer les connaissances qu'ils croient posséder avant de commencer un nouvel apprentissage. Par exemple, ils pourraient avoir à évaluer le degré de satisfaction de leurs explications, le degré de certitude de leurs réponses ou le niveau qu'il pense avoir atteint par rapport à certaines connaissances, habiletés ou attitudes (adapté de Lafortune et Deaudelin, 2001).

³ Pour connaître une famille de situations portant sur la métacognition, voir le site du PARF (www.uqtr.ca/accompagnement-recherche sous la rubrique « matériel d'accompagnement ») une famille de situations d'accompagnement sur la métacognition comprenant trois situations d'accompagnement permettant d'approfondir, avec les personnes accompagnées, le concept de la métacognition, le rôle qu'elle peut jouer dans l'apprentissage et les moyens d'intervention utiles à sa conduite dans l'accompagnement et le développement de compétences pour la mise en œuvre du programme de formation.

Liens avec le PFEQ

Bien qu'elle soit implicite dans le PFEQ s'adressant aux enseignants et enseignantes du préscolaire et primaire et qu'elle soit un peu plus explicite dans la version du secondaire, la métacognition joue un rôle important dans le développement de compétences des élèves. D'ailleurs, dans l'explicitation de composantes de certaines compétences disciplinaires, on retrouve des intentions de développer la métacognition des élèves. En voici quelques exemples tirés du programme de formation (MEQ, 2004) :

- Évaluer l'efficacité de sa démarche ;
- Déterminer, utiliser les stratégies ;
- Apprécier la pertinence et l'efficacité des stratégies employées en comparant sa solution avec celle de ses pairs, de son enseignant ou d'autres sources ;
- Faire ressortir les apprentissages réalisés ;
- Procéder à des ajustements ;
- Examiner ses choix ;
- ...

La personne enseignante ou accompagnatrice, favorisant le développement de la métacognition chez des élèves ou des personnes accompagnées, les aide

à devenir conscients de ce qu'ils savent et comprennent, et [attirent] leur attention sur ce qui leur manque. Les accompagner dans la construction de compétences, c'est s'attacher à développer leur capacité à relier ce qu'ils savent et savent faire à ce qu'ils vont apprendre (MEQ, 2004. p.13).

De plus, utiliser l'autoévaluation contribue à apprendre à porter « un regard juste sur les savoirs [construits] et sur la manière dont [ils sont utilisés...]. Ainsi, [des] capacités métacognitives [servent] pour continuer à apprendre tout au long de [sa] vie » (MEQ, 2004. p.13).

Interprétation-discussion

Les concepts de pratique réflexive et de métacognition ont souvent été mis en relation au cours des trois premières années du PARF. Cependant, celui de pratique réflexive a eu plus d'écho auprès des personnes accompagnées dans les différents groupes. Une première raison peut expliquer cette situation : la réflexion et l'analyse de sa pratique concernent particulièrement ces personnes qui ont des changements à apporter à leurs pratiques professionnelles. Une autre raison semble émerger, mais elle est plutôt implicite qu'explicite ; elle est davantage exprimée en dehors des rencontres et non dans les écrits. Il ne semble pas pertinent de parler de métacognition. Ce terme aurait une « allure » trop théorique, trop conceptuelle. « Il ne passerait pas dans le milieu ». Pourtant, les différents propos évoqués en lien avec le développement de compétences font souvent référence à la métacognition : connaître sa façon d'apprendre, expliquer sa façon de procéder, comprendre son processus d'apprentissage, connaître différentes façons de faire, réaliser des autoévaluations, devenir autonome dans son apprentissage... Toutefois, le développement de compétences ne semble pas pouvoir être réalisé de façon optimale si les personnes apprenantes ne se connaissent pas dans leur apprentissage, si elles ne

peuvent en parler pour recevoir des rétroactions et avoir accès aux stratégies des autres, si elles ne peuvent expliciter leurs démarches mentales (hésitations, doutes, remises en question...) à d'autres pour mieux se comprendre elles-mêmes.

La métacognition consiste à porter un regard sur sa démarche mentale, sur son processus d'apprentissage tandis que la pratique réflexive consiste à porter ce regard sur sa pratique pédagogique ou professionnelle. Les deux démarches et processus sont semblables même si les deux concepts appartiennent à des cadres théoriques différents : la métacognition à la psychologie cognitive et la pratique réflexive au développement professionnel. La métacognition ayant pour objet le processus d'apprentissage et la pratique réflexive, la pratique professionnelle. Comme il a été constaté dans les discussions qui ont eu cours dans différents groupes au début du projet, lorsque la métacognition est abordée et comprise, elle est vue comme importante à développer chez les personnels scolaires pour mieux aider les élèves à apprendre. Comment pourrait-on aider les élèves à se connaître et à comprendre leur processus d'apprentissage si on ne connaît pas le sien ? Comment pourrait-on aider des élèves ayant des besoins particuliers, des élèves qui n'apprennent pas comme soi, si on ne connaît pas la métacognition et des moyens de favoriser la verbalisation des processus mentaux afin de connaître les élèves pour les accompagner dans la régulation de leurs stratégies d'apprentissage ? Ces réflexions laissent penser que pratique réflexive et métacognition ont à être abordées et comprises de façon intégrée.

Énoncé

Dans une démarche d'accompagnement, favoriser le développement de la pratique réflexive et d'habiletés métacognitives s'avère une condition facilitant les apprentissages autant chez la personne accompagnatrice que chez la personne apprenante. Cette condition favorise la réalisation d'expériences enrichissantes et orientées vers le changement prescrit puisque les personnes accompagnées apprennent à porter un regard sur leur pratique, mais aussi sur leur processus d'apprentissage. Elles peuvent également transposer ces apprentissages auprès des personnes accompagnées ou des élèves pour qu'ils apprennent à réfléchir, à se questionner, à évaluer leurs forces et leurs limites et enfin, à porter un regard sur leur processus d'apprentissage vers le développement de compétences.

Questions de réflexion

- **Quel peut être le rôle de la pratique réflexive dans le développement de compétences professionnelles ?**
- **Quel peut être le rôle de la métacognition dans le développement de compétences transversales et disciplinaires ?**
- **Quelle complémentarité peut-on entrevoir dans la pratique réflexive et la métacognition pour le développement de compétences ? Pour la réalisation d'une démarche d'accompagnement auprès de personnes intervenantes dans les milieux ?**

Les constatations relativement à la pratique réflexive et à la métacognition ainsi que l'importance accordée à la pratique réflexive dans le PARF mènent à approfondir des aspects associés à cette pratique comme : la distanciation liée à différents moments de l'accompagnement ; les caractéristiques d'un accompagnement axé sur la pratique réflexive en proposant des moyens de le réaliser ainsi que le soutien à apporter lorsque des personnes accompagnées s'engagent dans une telle démarche.

4. Distanciation par rapport à sa pratique

Favoriser une pratique réflexive permet aux personnes accompagnées de s'observer et de réfléchir sur leurs façons d'accompagner d'autres personnes tout en portant un regard critique sur leur façon de le faire. Pour elles, les rencontres du PARF sont des moments de réflexion, des temps d'arrêt nécessaires pour réaliser *un retour réflexif sur tout ce [qui a été] fait*, mais pour permettre aussi une analyse de leur pratique ou de leur rôle de personne accompagnatrice tout en considérant certaines de leurs interventions dans le but de les ajuster ou de les enrichir. Avec la pratique réflexive, les personnes apprennent à anticiper leur accompagnement et à réfléchir dans l'action et sur l'action. À ce sujet, il est mentionné que la pratique réflexive, inscrite dans une démarche d'accompagnement, permet aux personnes de développer la capacité de *réfléchir sur l'action, dans l'action [et de ce fait,] aux actions à poser* lors de formations et d'accompagnement de personnels scolaires pour favoriser la mise en œuvre du PFEQ.

Par contre, au cours des six années du projet (2002-2008), il est difficile d'affirmer que les personnes accompagnées aient été engagées dans une démarche complète de pratique réflexive où celle-ci renvoie à la réflexion, à l'analyse et à la modélisation de sa pratique. À partir des propos transcrits, on peut prétendre qu'elles ont tendance à associer la pratique réflexive à la réflexion sur sa pratique plutôt qu'à une analyse où il y a une distanciation par rapport à ses actions sur le plan professionnel pour comprendre leurs effets sur soi-même et sur son environnement et adapter sa pratique tout en anticipant les répercussions pour porter un regard autocritique et accepter la critique des autres.

Interprétation-discussion

Les personnes accompagnées dans le cadre du PARF avaient plusieurs attentes : pour comprendre le renouveau pédagogique dans plusieurs de ses dimensions pour ne pas dire toutes ; apprendre ce qu'est une démarche d'accompagnement d'un changement en éducation et vivre une telle démarche ; avoir des moyens de réaliser un tel accompagnement. Cette dernière attente n'a probablement pas été comblée pour tous les participants et participantes. Les exigences de l'accompagnement d'un changement en éducation sont grandes et exigent du temps autant pour l'appropriation des personnes qui réaliseront l'accompagnement que pour celles qui le mettent en œuvre dans les classes. Cela est trop souvent oublié ; des impératifs autant humains que financiers demandent que cela se fasse rapidement. Cela peut expliquer en partie le fait que si des personnes accompagnées dans le PARF se sont engagées dans une pratique réflexive, d'autres ont préféré se retirer ou encore s'y engager de façon bien ponctuelle. Cette explication s'ajoute au fait qu'il n'était pas prévu d'engager les personnes accompagnées des différents groupes dans une telle démarche. La découverte de l'importance d'un engagement dans une pratique réflexive pour s'assurer d'un changement durable, intégré et viable à long terme a émergé du projet et cela s'avère également vrai pour l'équipe accompagnatrice provinciale.

Énoncé

L'engagement dans une pratique réflexive suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que

collective des actions et des décisions prises en cours d'action. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques. De plus, l'engagement des personnes accompagnatrices et accompagnées dans une pratique réflexive s'avère importante, voire essentielle, pour s'assurer de la mise en œuvre d'un changement en éducation durable, intégré et viable à long terme.

Questions de réflexion

- **Comment susciter une mise à distance par rapport à sa pratique surtout lorsque des collègues sont présents ?**
- **Comment susciter l'engagement dans une pratique réflexive lorsque le changement est prescrit et qu'il est de grande envergure ?**

4.1. Préparation : planification et anticipation (avant et au début)

La planification semble une démarche acquise et prévue dans les écrits et propos relatifs à la préparation d'une intervention ou d'un accompagnement. Cependant, peu d'auteurs et d'auteures relèvent la place de l'anticipation dans une intervention alors que dans le cadre du PARF, elle a pris une importance majeure. En effet, dans une perspective d'accompagnement, l'anticipation est un aspect essentiel, car dans l'action, la personne accompagnatrice est appelée à faire des ajustements et s'il n'y a pas d'anticipation, les ajustements peuvent difficilement se réaliser en cohérence avec le fil conducteur prévu ou ne peuvent tout simplement pas se faire. Aussi, plus la personne accompagnatrice accorde de la place à l'interaction et à la réflexion collective, plus il devient important d'anticiper dans la préparation.

Dans le PARF, l'anticipation se réalise lors de la préparation d'un plan de travail ou d'accompagnement. Pour ce faire, les personnes ont appris à organiser un plan de travail et à structurer leur accompagnement en ayant, par exemple, à expliciter le fil conducteur, les intentions ou l'ordre d'arrivée des tâches ou des situations d'accompagnement. Avant de mettre à l'essai son plan de travail, la personne accompagnatrice peut se poser les questions suivantes :

- Quels moyens se donne-t-on pour s'aider à faire des liens avec ce qui a été fait auparavant avec le groupe ? Quel est le fil conducteur de l'intervention? Quels liens peuvent être faits ?
- Est-ce que les intentions d'accompagnement sont en lien avec la mise en œuvre du PFEQ ? Quels sont ces liens ?
- Pourquoi avoir choisi cet enchaînement, cette séquence ?
- En quoi cette tâche ou situation d'accompagnement est-elle en lien avec ce qui a été fait précédemment, avec ce qui est prévu pour la suite ?
- Pourquoi avoir choisi cette tâche ou situation plutôt qu'une autre ?
- Pourquoi avoir agi d'une façon plutôt qu'une autre ?

Ce questionnement permet de prendre le temps de réfléchir à sa planification et de se préparer dans le but de pouvoir par la suite justifier ses actions et sa manière d'intervenir auprès des personnes accompagnées, mais aussi dans la perspective d'anticiper le temps pour avoir une vue d'ensemble sur l'intervention à venir et pour se préparer à réagir et à

réguler plus facilement son action au cours de l'accompagnement. Ce temps de préparation permet également d'anticiper certaines questions et réactions des personnes accompagnées suite à la présentation d'un plan de travail, d'un plan d'action ou d'une structure d'intervention. En ce sens, la personne accompagnatrice a tout avantage à anticiper les questions, les réactions, les réflexions, etc. des personnes avant de faire la proposition du plan de travail, car il est possible que celui-ci soit discuté par le groupe. Il importe que plusieurs choix aient été pensés afin de répondre davantage aux questionnements qui pourraient être soulevés. Pour se préparer dans cette perspective, la personne accompagnatrice peut réfléchir aux aspects suivants :

- Anticiper les questions et sous-questions que pourraient poser les personnes accompagnées lors de la rencontre ;
- Prévoir des réponses à apporter à ces questions ;
- Prévoir des réactions aux tâches à réaliser ;
- Penser à des ajustements dans l'action ;
- Penser aux difficultés et aux facilités pouvant être rencontrées ;
- Réfléchir à ses forces et à ses limites afin de ne pas laisser aller vers des avenues non préparées ;
- Préparer des précisions au plan conceptuel ;
- Se préparer en alimentant sa propre culture pédagogique sans avoir la prétention de tout connaître. Pour ce faire, établir des priorités dans les lectures à faire pour cheminer dans le développement de sa propre culture pédagogique.

On peut dire que l'anticipation sert à « prévoir l'imprévu ». Avec l'expérience, l'imprévu existe de moins en moins jusqu'à être presque inexistant.

Il est également possible d'anticiper les interventions à venir en réfléchissant, par exemple, à propos des entretiens d'accompagnement que les personnes accompagnatrices effectuent auprès de leurs personnels scolaires ainsi qu'à leur questionnement et rétroaction. En réalisant des entretiens d'accompagnement, les personnes prennent conscience de leurs réussites et des aspects à parfaire. Ainsi, elles anticipent ce qu'elles pourront modifier, ajuster ou améliorer pour la réalisation ultérieure d'entretiens. Anticiper au plan du questionnement peut vouloir dire prévoir dans l'intervention des moments où la personne accompagnatrice portera attention à son questionnement afin de répondre par la suite aux questions suivantes et améliorer les interventions à venir.

- De quel type les questions posées sont-elles : informatives, descriptives, métacognitives, affectives ou conceptuelles ?
- De quelle façon les personnes réagiront-elles probablement aux questions posées ?
- Comment puis-je m'y prendre pour rejoindre l'ensemble du groupe ?

Enfin, en analysant la rétroaction réalisée auprès de personnes accompagnées, la personne accompagnatrice peut se poser les questions suivantes :

- Comment puis-je rendre mes rétroactions davantage réflexives ?
- Comment puis-je solliciter ces personnes à s'exercer elles aussi à faire des rétroactions ?
- Comment puis-je m'assurer que les rétroactions réalisées seront en lien avec la

mise en œuvre du PFEQ ?

Finalement, on peut retenir qu'« en préparant une action future, un praticien se souvient de ce qu'il a fait dans des cas analogues et il tente de se servir de cette expérience pour anticiper et prendre de bonnes décisions » (Perrenoud, 2004, p.40). De plus, il semble que toute action sans réflexion préalable ne peut donner les résultats escomptés, car les ajustements dans l'action (toujours nécessaires) ne pourront s'inscrire facilement selon une cohérence décidée et réfléchie précédemment.

Énoncé

L'anticipation permet :

- de faire des ajustements, en cours d'action, en cohérence avec le fil conducteur prévu ;
- d'avoir une vue d'ensemble sur l'intervention à venir ;
- de se préparer à réagir et de réguler plus facilement son action au cours de l'accompagnement ;
- de prévoir des questions ou des réactions des personnes accompagnées.

4.2. Réflexion dans l'action (pendant)

Réfléchir en cours d'action consiste à se demander ce qui se passe ou va se passer, ce qu'on peut faire, ce qu'il faut faire, quelle est la meilleure tactique, quels détours et précautions il faut prendre, quels risques on court, etc. (Perrenoud, 2003, p. 30).

Cette réflexion souvent qualifiée de rapide, instinctive, abrégée par le temps qui passe et oblige à décider et à agir, permet à la personne accompagnatrice d'apporter des modifications à l'action en cours ou de prendre une toute autre direction. Des auteurs et auteures voient la réflexion dans l'action comme un processus de régulation s'effectuant pendant que l'on échange ou intervient avec une autre personne ou un groupe. D'ailleurs, pour St-Arnaud (2001) la régulation dans le processus de réflexion dans l'action « consiste à diriger son attention sur les effets immédiats que l'on produit chez son interlocuteur, seule façon d'identifier et de corriger ses erreurs » (p.21).

On peut ainsi constater qu'en action, la réflexion est utile pour se détacher de la planification prévue et pour l'ajuster selon les situations qui se présentent à l'individu, pour comprendre ce qui fait problème et en quoi cela fait problème, pour se décentrer et enfin, pour réguler la démarche en cours sans être lié au plan de travail déjà établi (Perrenoud, 2003). Cependant, dans les données recueillies au cours du projet, les personnes abordent peu la réflexion en cours d'action. Mais cela peut arriver comme *je m'arrête plus souvent en cours d'action pour réfléchir à mes intentions [et] réguler mes actions*. On pourrait d'ailleurs s'interroger sur le peu de propos recueillis concernant la réflexion dans l'action.

Énoncé

La réflexion dans l'action est un processus de régulation s'effectuant pendant que l'on échange ou intervient avec une autre personne ou un groupe. Elle permet d'apporter des modifications à l'action en cours ou prendre une toute autre direction. De plus, elle est utile pour se détacher de la planification prévue et pour l'ajuster selon les situations qui

se présentent à l'individu, pour comprendre ce qui fait problème et en quoi cela fait problème, pour se décentrer et enfin, pour réguler la démarche en cours.

4.3. Réflexion sur l'action (à la fin et après)

La réflexion sur l'action peut se dérouler à la fin de l'intervention avec les personnes accompagnées, mais elle est le plus souvent le prolongement d'une réflexion déjà amorcée dans le vif de l'action même si elle n'est pas toujours réalisée de manière affirmée ou consciente. Pour ce faire à la fin de l'action et de façon collective, il est nécessaire de prévoir du temps pour y arriver. Il n'est pas facile d'y arriver ; pourtant, garder du temps en fin de rencontre pour faire un retour collectif est essentiel pour reconnaître les compétences développées, pour donner ou recevoir de la rétroaction et pour entrevoir la suite, car un accompagnement n'est pas ponctuel et suppose des actions entre les rencontres. Dans une perspective de motivation, Wlodkowski (1988) considère très important ce moment à la fin de l'action. Selon cet auteur, les fins de formation ou de rencontre se terminent souvent trop abruptement pour inciter les personnes présentes à poursuivre leur réflexion au-delà du moment où la rencontre se termine. Pour Perrenoud (2004) la réflexion sur l'action qui se passe après la rencontre suppose que le praticien réflexif à « une capacité de mettre en mémoire des observations, des questions, des doutes, des ébauches de raisonnements qu'il n'a pas le temps d'approfondir dans l'instant, mais qu'il envisage de reprendre à [...] tête reposée » (p.42). Réfléchir sur l'action c'est prendre sa propre action comme objet de réflexion pour la comparer avec ce qui a déjà été fait, pour se demander ce qu'on aurait pu faire autrement, pour se l'expliquer ou en faire la critique. Cela peut se faire collectivement à la fin de l'intervention ou seul ou avec des collègues après l'action. Le peu de temps qui est souvent accordé en fin d'activités pour les pauses réflexives, les commentaires ou les échanges verbaux peut être suppléé ou enrichi par des traces écrites sur lesquelles la personne accompagnée pourra revenir à d'autres moments, après d'autres activités où la réflexion serait propice pour établir des liens, faire des comparaisons, voir un peu plus loin.

La réflexion sur l'action conduit les personnes à faire un retour sur leurs interventions, à reconnaître leurs forces et leurs limites, à *se questionner sur [leurs] pratiques [et] sur les façons de faire dans les milieux*, à se remettre en question et à valider leurs actions *afin de mieux accompagner le milieu*. Ainsi, cette forme de réflexion permet de prendre du recul sur les actions réalisées. On pourrait donc affirmer que la réflexion à la fin et en dehors de l'action relie le passé et l'avenir, c'est-à-dire qu'elle est à la fois une rétrospective et une prospective. Elle est d'abord une rétrospective parce que la personne porte un regard sur l'action accomplie dans le but de dresser un bilan et de comprendre ce qui a plus ou moins bien fonctionné. Elle est aussi une prospective parce qu'elle permet d'affronter ultérieurement des situations analogues et d'accueillir les imprévus. En somme, elle devient une forme d'apprentissage pour l'individu puisque ce dernier pourra reprendre l'expérience vécue et « la transformer en savoirs susceptibles d'être réinvestis dans d'autres circonstances [semblables] » (Perrenoud, 2003, p.36).

Énoncé

La réflexion sur l'action consiste à prendre sa propre action comme objet de réflexion pour la comparer avec ce qui a déjà été fait, pour se demander ce qu'on aurait pu faire autrement, pour se l'expliquer ou en faire la critique. Pour ce faire, il s'agit de faire un retour sur les interventions réalisées, reconnaître ses forces et limites, questionner ses pratiques, se remettre en question pour valider ou ajuster ses actions.

Liens avec le PFEQ

Cette complémentarité entre action et réflexion est en lien avec la mise en œuvre du programme de formation défini en termes de compétences. On peut considérer que pour développer un savoir-agir qui permet de mobiliser des ressources (de divers ordres), de les mettre en relation, de les utiliser efficacement dans différentes situations plus ou moins inédites, de faire des ajustements pour d'autres situations et de réinvestir ce savoir-agir dans la perspective de devenir plus compétent ou de démontrer son degré de développement de compétences, il importe de se donner des moments d'arrêt, de réflexion, de recul, de distanciation, d'échanges et de discussions, individuellement ou collectivement. Pour qu'une telle réflexion puisse se réaliser, un accompagnement est nécessaire.

Interpération-discussion

Une intervention est souvent considérée comme ayant trois temps : la planification, la réalisation et l'intégration (MELS, 2006). Dans le cadre du PARF, certaines nuances et précisions sont apportées. La préparation comporte autant la planification que l'anticipation ; la réalisation est liée à ce qui se passe dans l'action, mais aussi au regard posé pendant l'action sur les réactions, les siennes et celles des autres, mais aussi sur le contenu et le processus ainsi que sur les ajustements réalisés et à réaliser en cours d'action. La dernière étape est la réflexion sur l'action qui peut se faire à la fin de l'action et après l'action. Il est probable que ces compléments relatifs aux interventions sont issus de la perspective socioconstructiviste adoptée et des aspects réflexifs-interactifs mis en lumière dans le PARF. Penser dans une perspective socioconstructiviste suppose une pensée qui sous-tend la structuration des compétences et connaissances des personnes accompagnées. En ce sens, l'anticipation est possible et nécessaire surtout en considérant que les constructions sont diverses et que l'interaction aide à ce que ces constructions soient cohérentes, en cohésion les unes par rapport aux autres. La réflexion dans l'action est difficile et vient à la suite de diverses expériences où il est tenté de regarder ce qui se passe pendant qu'on le fait ; c'est en quelque sorte faire deux choses en même temps. Dans une perspective socioconstructiviste, la réflexion à la fin et après l'action est nécessaire afin de comparer le regard sur ce qui s'est passé en lien avec ce qui était anticipé ; c'est une façon de voir si on connaît bien les personnes accompagnées dans leurs processus d'apprentissage (métacognition) et de réflexion (pratique réflexive) ; si on les connaît peu, c'est une façon de mieux les connaître et les comprendre.

Énoncé

Une démarche d'accompagnement comporte trois temps : la réflexion avant l'action (au début et avant par la planification et l'anticipation) ; la réflexion pendant l'action (contenu et processus) et la réflexion sur l'action (à la fin et après l'action). Ces trois temps avec leurs nuances et précisions s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste où la pratique réflexive et la métacognition prennent toute leur importance en lien avec la

connaissance et la compréhension de soi-même comme personne accompagnatrice et des personnes accompagnées.

Questions de réflexion

- **Quelle est l'importance de l'anticipation dans la préparation d'une formation ? D'un accompagnement ?**
- **Quelle est la difficulté de réfléchir dans l'action ? Comment peut-on se préparer à le faire ?**
- **Quelle est le rôle de collectivité dans la réflexion sur l'action autant à la fin de l'intervention qu'après l'intervention ?**

5. Caractéristiques d'un accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive

Dans le PARF, la démarche d'accompagnement favorise une pratique réflexive puisqu'elle suscite un regard critique, des remises en question et une analyse des actions pédagogiques. Accompagner une pratique réflexive est un processus complexe, car il s'agit de faire face à des situations particulières, voire inédites, presque tout le temps. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre une pratique réflexive dans le cadre d'un changement majeur comme le renouveau actuel québécois en éducation et le PFEQ (Lafortune, 2005, 2006). Dans cette perspective, le rôle de la personne accompagnatrice consiste à aider *les gens à faire une rétrospection, à [se] regarder [et à changer] leur propre pratique*. D'ailleurs, dans les données recueillies au cours des cinq années du projet, on observe dans les propos des personnes accompagnatrices le désir de favoriser, auprès du personnel qu'elles accompagnent, le développement d'une pratique réflexive. En voici quelques exemples :

- *Essayer d'amorcer des processus réflexifs (réfléchir sur certaines pratiques) chez les enseignants accompagnés.*
- *Lorsque je travaille avec l'équipe des conseillers pédagogiques, les amener à une analyse réflexive de leur pratique.*
- *Amener l'équipe-école à faire une réflexion sur leur pratique.*

Cet accompagnement au plan de la pratique réflexive permet aux différents personnels scolaires de *questionner leurs pratiques pédagogiques*, de se remettre en question et d'*analyser leur pratique* afin d'apporter des changements à cette dernière. Cela peut vouloir dire *accompagner des enseignants à réfléchir sur les raisons [faisant en sorte] que leurs élèves ont des difficultés de compréhension* ou d'*amener [des] gens à [porter un regard sur] leurs pratiques pédagogiques en faisant des liens avec le programme*. Dans ce type d'accompagnement, le rôle de la personne accompagnatrice est de « *mettre en évidence les contradictions entre les impressions du praticien et ses observations en vue de l'amener à interroger ses certitudes*⁴ » (Donnay et Charlier, 2006, p.109). Ainsi, la personne accompagnatrice se trouve à la fois proche et éloignée du praticien qui devient réflexif : « proche sans se confondre avec lui, pour comprendre ses conduites et lui

⁴ En italique dans le texte.

permettre de les exprimer, et éloigné pour rester garant du réel et lui donner l'occasion de se regarder » (Donnay et Charlier, 2006, p.130).

Pour accompagner ces personnels scolaires dans une pratique réflexive, les personnes accompagnatrices participant au projet ont pu bénéficier de certaines stratégies d'animation, de moyens d'accompagnement suscitant la réflexion et pouvant être réinvestis dans le milieu (voir le document portant sur les moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement d'un changement en éducation) ainsi que de situations d'accompagnement⁵. Pour en arriver à cela, la personne accompagnatrice peut par exemple utiliser lors de son animation des stratégies telles que susciter des moments de réflexion ou accepter les silences. Pour faciliter la description de la pratique des personnels scolaires, la personne accompagnatrice peut aussi utiliser des moyens tels que le questionnement, l'autoévaluation, la prise de parole, l'écriture et le modelage. Elle peut également soutenir et accompagner les personnes dans l'analyse de leur pratique. Voyons de plus près les moyens d'accompagnement facilitant la description et l'analyse de sa pratique.

Énoncé

Une démarche d'accompagnement favorisant une pratique réflexive suscite un regard critique, des remises en question ainsi qu'une analyse des actions pédagogiques. Pour accompagner une telle démarche, des moyens tels que le questionnement, l'autoévaluation, la prise de parole, l'écriture et le modelage peuvent s'avérer très pertinent.

5.1. Utilisation de moyens facilitant la description et l'analyse de sa pratique

Parmi les moyens qui ont été les plus appréciés et qui ont suscité le plus d'intérêt, on peut noter le questionnement, l'autoévaluation et la verbalisation liée à un processus d'écriture.

5.1.1. Questionnement

Le questionnement est un processus qui consiste à poser un ensemble organisé de questions. Il devient réflexif s'il mène les personnes accompagnées à réfléchir sur leur pratique pédagogique à propos de leurs stratégies d'apprentissage ou d'enseignement ou sur les processus mis en oeuvre dans la réalisation d'une tâche (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.11).

Dans une pratique réflexive, le questionnement invite à la prise de parole, à susciter des prises de conscience par rapport aux pratiques, à remettre en question sans susciter trop de résistance tout en n'obligeant pas les personnes à tout accepter. Dans cette perspective, une personne utilise le questionnement pour susciter la réflexion. Elle *crée ainsi un*

⁵Vous trouverez sur le site du projet Accompagnement-Recherche-Formation (www.uqtr.ca/accompagnement-recherche, sous la rubrique « matériel d'accompagnement ») une famille de situations d'accompagnement sur la pratique réflexive comprenant trois situations d'accompagnement permettant de mieux comprendre, avec les personnes accompagnées, le concept de la pratique réflexive, les habiletés à développer pour rendre sa pratique plus efficace et plus réflexive et enfin, les différentes exigences et stratégies pour l'accompagnement dans un processus de réflexion et de changements de pratiques.

déséquilibre qui permet aux gens de se remettre en question. Le questionnement représente tout en défi, en considérant qu'il a comme rôle et utilité de susciter la réflexion approfondie, de favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs, de stimuler les interactions et de mener à des prises de conscience et à une autonomie réflexive-interactive. Ce type d'autonomie

se veut une façon d'être où la personne accompagnée ou accompagnatrice réfléchit sur sa pratique, prépare et fait un retour sur ses interventions en se posant des questions ou en consultant les autres dans une perspective d'ajustements de ses pratiques et de confrontation et de remise en questions de ses façons de faire (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.15).

Dans l'accompagnement d'une pratique réflexive, le questionnement exige une préparation de questions, mais aussi une réflexion à propos de la valeur de ces questions qui consiste à anticiper des réponses possibles et à les soumettre aux regards de ses collègues avant de les utiliser. On peut aussi examiner les types de questions posées et s'interroger sur le degré de réflexion exigé par ces questions pour tenter par la suite de les reformuler afin qu'elles exigent un engagement réflexif plus grand. D'ailleurs, certaines personnes accompagnées dans le cadre du PARF, disent que dorénavant, elles poseront davantage de questions suscitant un engagement réflexif chez les personnes qu'elles accompagnent. Par exemple, *je désire parvenir à formuler des questions qui visent l'engagement réflexif*. Ainsi, quand il est bien utilisé, le questionnement permet un engagement réflexif des personnes auxquelles il s'adresse parce qu'il fait émerger des prises de conscience qui alimentent la réflexion et qui peuvent mener à l'action.

Ainsi, dans le PARF, le questionnement semble avoir été un moyen pour susciter la pratique réflexive. En ce sens, une personne souligne que le questionnement, utilisé par les personnes accompagnatrices, lui ont permis de *cheminer dans [sa] pratique réflexive*. En réalisant une situation d'accompagnement sur le questionnement⁶, les personnes accompagnées ont eu l'occasion de porter un regard réflexif sur leurs pratiques et de constater que le questionnement est un moyen fort intéressant pour accompagner l'autre dans sa démarche réflexive.

Énoncé

Le questionnement est un moyen privilégié pour favoriser la réflexion vers le changement. Des questions bien choisies, utilisées au moment approprié et enrichies de discussion aident à susciter des remises en question. Le questionnement devient réflexif-interactif s'il incite « à réfléchir sur ses actions, ses productions, ses attitudes ou ses comportements et à envisager une solution pour en discuter avec d'autres afin de recevoir des commentaires critiques ou de répondre à des questions qui suscitent l'approfondissement et l'explicitation » (Lafortune et Martin, 2004, p.15).

Questions de réflexion

- **En quoi le questionnement peut-il favoriser une démarche d'accompagnement ?**

⁶ Vous trouverez sur le site du projet Accompagnement-Recherche-Formation (www.uqtr.ca/accompagnement-recherche, sous la rubrique « matériel d'accompagnement ») une famille de situations d'accompagnement sur le questionnement comprenant quatre situations d'accompagnement portant sur le processus de questionnement, le questionnement lié à la métacognition, le questionnement lié à la pratique réflexive et le questionnement dans l'action.

- **Quelle forme peut prendre le questionnement pour favoriser la réflexion et l'interaction ?**

5.1.2. Autoévaluation

Dans une pratique réflexive, l'autoévaluation se veut un processus où le praticien ou la praticienne reconnaît ses forces et les aspects à améliorer dans sa façon de préparer, réaliser, analyser et ajuster une intervention ainsi que dans sa façon d'amener les personnes accompagnées à le faire. L'autoévaluation est « une appréciation ou [...] réflexion critique sur la valeur d'idées, de travaux, de situations, de démarches, de cheminements, de processus, d'habiletés, de connaissances en termes qualitatifs à partir de critères déterminés par la personne apprenante » (Paquette, 1988, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p.201). Pour que l'autoévaluation prenne un sens et soit susceptible de mener à des changements de pratique, utiliser un journal de réflexion pour clarifier son processus autoévaluatif et en partager des éléments avec des collègues s'avèrent des moyens d'approfondir la pratique réflexive. On peut également exploiter

la discussion de cas - simulés, réels ou vécus - en groupe, la discussion en dyade sur une intervention et l'analyse d'une démarche ou d'une production [...] pour développer le jugement critique nécessaire à l'autoévaluation. Il suffit d'alimenter la réflexion et les échanges par des phrases à compléter ou des questions aussi simples que: " Qu'est-ce que je visais? Qu'est-ce que j'ai fait dans la pratique? Pourquoi je l'ai fait? Quelles conditions ou éléments de contexte ont facilité ou entravé la réalisation de l'intervention ou de la production ? ", ou autres questions de même nature (St-Pierre, 2004, p.37-38).

Les personnes peuvent aussi s'autoévaluer avant de s'observer en action, c'est-à-dire qu'elles peuvent indiquer comment elles jugent leurs habiletés à réaliser une tâche, par exemple. À la fin de la réalisation de la tâche, il s'agit de revenir sur son autoévaluation pour vérifier si la perception qu'on avait de soi était juste. Bref, l'autoévaluation est pertinente au plan d'une démarche d'accompagnement parce qu'elle permet de poser un regard sur la façon de se préparer, de passer à l'action ou d'agir dans l'action et de faire la synthèse ou la rétroaction après l'action.

Énoncé

L'autoévaluation sert à porter un jugement sur son travail réalisé. Elle peut se réaliser individuellement, mais elle peut aussi être combinée à une coévaluation afin d'obtenir une rétroaction de ses collègues ou de la personne accompagnatrice. L'autoévaluation peut être réalisée à partir de fiches à compléter à différents moments au cours de l'intervention ou de l'accompagnement. Ces fiches peuvent comporter des questions portant sur les connaissances construites, les compétences développées, le déroulement d'une intervention, l'anticipation d'une expérience... Les questions utilisées dans de telles fiches peuvent être ouvertes ou comporter des cases à cocher (« pas du tout », « un peu », « moyennement », « beaucoup »). Pour que la réflexion soit la plus complète possible, un espace pour des justifications est à prévoir. L'autoévaluation peut avoir lieu avant l'action ; par exemple, indiquer comment on juge ses habiletés à réaliser une tâche. Une fois la tâche réalisée, revenir sur son autoévaluation permet de comparer ses perceptions initiales et finales.

Questions de réflexion

- **Quel est le rôle de l'autoévaluation dans une démarche d'accompagnement ?**
- **Quel est le rôle de l'autoévaluation dans une perspective de développement de**

l'autonomie ?

5.1.3. Verbalisation et écriture réflexive

La verbalisation consiste à échanger ou partager avec d'autres personnes la description (exposer les composantes de sa pratique) et l'analyse (exposer des mises en relation, des comparaisons, des points de vues...) de ses pratiques et de sa démarche de réflexion. Elle peut également mener à des échanges, discussions et confrontations (et non affrontements) à propos de croyances et de pratiques. Voici d'ailleurs des propos de quelques personnes qui viennent appuyer cette affirmation :

- *Les échanges avec mes collègues de travail portent de plus en plus sur nos pratiques d'accompagnement.*
- *Le plaisir que j'ai à échanger sur la pédagogie et surtout à modifier ma conception des choses.*
- *J'accepte d'échanger avec mes collègues afin d'enrichir ou de modifier mon point de vue.*

Cette verbalisation peut précéder ou suivre une démarche d'écriture qui consiste à garder des traces de ses pensées et actions dans une intention de réfléchir, d'analyser et ajuster ses idées et interventions (Lafortune, 2005). Un témoignage tiré d'un journal de réflexion présente une façon de concevoir le processus d'écriture :

*Le journal d'accompagnement permet de **m'arrêter** et de **me questionner** sur mes interventions, [...de] pouvoir me réguler, d'**évaluer mon processus**, [...] de faire des **retours réflexifs sur ma pratique** d'accompagnatrice, de **relever certains défis** fixés suite aux rencontres. Je dois avouer que l'exercice de l'écriture d'un journal aide enfin à **mettre certaines choses en perspective**. **Écrire c'est réfléchir en fin du compte.**⁷*

De son côté, l'écriture réflexive facilite le retour sur le déroulement d'une intervention. En conservant des traces d'une expérience ou intervention, il devient possible de s'appropriier des éléments de cette situation pour mieux la réinvestir dans d'autres contextes d'accompagnement. En ce sens, *l'écriture [réalisée dans plusieurs] rencontres avec les enseignants que j'accompagne me permet notamment de faire des prises de conscience qui me permettent de mieux cibler mes actions [futurs]*. En ce sens, l'écriture peut aider à connaître les personnes accompagnées qui prennent du temps pour écrire leurs pensées qui sont ensuite exposées de façon organisée. Cela peut aider à avoir des propos qui ne sortiraient pas spontanément. De plus, ce type d'écriture facilite l'expression de certaines personnes qui ne se manifestent pas toujours lorsqu'on les invite à exprimer leurs commentaires et leurs réactions. Cette façon de faire favorise l'approfondissement de la réflexion, car la personne peut revenir sur une idée, l'enrichir de nouveaux éléments et en ratisser les lieux communs. Cependant, développer et conserver l'habitude de garder des traces n'est pas chose facile et, en ce sens, des personnes constatent avoir peu écrit de la sorte avant leur arrivée dans le projet. Cela peut

⁷ Ce témoignage est tiré de journaux d'accompagnement complétés dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Les propos en gras et soulignés sont de nous

s'expliquer, parce qu'elles *ne voyaient probablement pas à quoi [pouvait servir] cet exercice*. Toutefois, plusieurs se sont prêtées au jeu pour se rendre compte que cet exercice aide à la compréhension. Cela mène à souhaiter amener les personnes qu'elles accompagnent dans leur milieu à garder des traces dans le but de favoriser la pratique réflexive en les amenant à nommer et à justifier leurs actions tout en faisant des liens entre la théorie et la pratique.

Énoncé

L'écriture réflexive :

- est un dispositif structurant (un moyen) qui permet de réfléchir sur sa pratique professionnelle *a posteriori* et sur celle à venir;
- peut être comprise comme source de construction de connaissances, de développement de compétences et comme source de formation et d'autoformation;
- place la personne dans une situation dynamique où à la fois, elle construit ses connaissances, se forme, s'autoforme tout en développant des compétences et en posant des gestes professionnels;
- permet, à la fois dans l'action d'écriture et dans les suites de cette action, à la personne de modéliser sa pratique tout en mettant en pratique son modèle de pratique.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on inciter des personnes à garder des traces de leurs interventions, de leur accompagnement ?**
- **En quoi les processus de verbalisation et d'écriture réflexive peuvent-ils favoriser un changement ? Peuvent-ils favoriser l'accompagnement ?**

5.1.4. Modelage

Faire un modelage consiste à faire comme on voudrait que cela soit fait dans une démarche d'accompagnement, dans la classe ou par les élèves. Le modelage signifie se donner en exemple et non pas donner un exemple ; c'est en quelque sorte, fournir un exemple en action (adapté de Lafortune et St-Pierre, 1996)⁸. Par exemple, si on désire développer la pratique réflexive auprès des personnes accompagnées, il ne s'agit pas seulement d'expliquer ce qu'est une pratique réflexive, mais de faire vivre cette démarche en l'intégrant soi-même à sa manière d'intervenir et en faisant ressortir avec les personnes en quoi tel geste ou action fait partie de la pratique réflexive. Ainsi, le modelage est plus près de la démonstration d'un processus en action que d'une procédure proposant des étapes à suivre. Comme personne accompagnatrice cela signifie avoir soi-même une ouverture au changement de ses propres pratiques, de démontrer qu'on est soi-même engagé dans une pratique réflexive. En ce sens, *est-ce possible de parler d'un accompagnement qui favorise la réflexivité chez l'autre alors que je ne suis pas capable de porter un regard réflexif sur moi ? Puis-je comprendre et saisir la démarche par laquelle l'autre personne est appelée à s'engager ?* Un tel modelage suppose : savoir se remettre en question, s'autoévaluer et s'auto-observer ; savoir mettre les personnes

⁸ Pour des définitions, des explications ou des précisions concernant le modelage, consulter Lafortune, L. (2008c). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

accompagnées dans une telle posture. Demander aux autres de changer, de se remettre en question sans démontrer une ouverture à le faire peut mener à de la frustration, à un manque de confiance de la part des personnes accompagnées.

Énoncé

Dans le cadre du PARF, le modelage (fournir un exemple en action) s'est avéré un moyen privilégié pour développer des compétences professionnelles associées à la mise en œuvre du PFEQ. C'est un moyen de démontrer une cohérence entre pensées et actions, entre croyances et pratiques. Cette cohérence est essentielle pour la formation, pour la crédibilité et pour l'engagement.

Questions de réflexion

- **Quel est le rôle du modelage dans l'accompagnement, dans l'enseignement ?**
- **Comment peut-on en arriver à du modelage tout en montrant l'utilité de ce qu'on est en train de faire, tout en formant les personnes accompagnées à faire elles-mêmes du modelage ?**

Interprétation-discussion

Les moyens qui sont ressortis comme favorisant une description et une analyse de sa pratique sont : le questionnement, l'autoévaluation et les processus de verbalisation et d'écriture. Ce sont probablement eux qui ont émergé parce qu'ils représentent des moyens différents de ceux qui sont utilisés plus fréquemment comme les échanges de pratiques, les discussions pédagogiques, l'élaboration de moyens en équipe... De plus, ces nouveaux moyens ont exigé des éléments de formation pour les connaître, mais aussi pour les appliquer lors d'interventions futures. Cependant, il n'est pas toujours facile de les mettre en application. Le questionnement a probablement été celui qui présentait le moins de difficulté même s'il était peu utilisé auparavant. Les gens avaient plutôt l'habitude de donner des conseils, de parler « pour dire quoi faire ». L'autoévaluation a suscité un intérêt surtout dans la perspective de susciter des prises de conscience vers des changements. Cependant, il semble que ce n'est pas parce qu'une personne se rend compte de la nécessité de changer qu'elle y arrive. En ce sens, il est devenu pertinent de verbaliser et de garder des traces afin d'avoir davantage en tête ces prises de conscience et de pouvoir y revenir lors de rencontres ultérieures. À ces moyens, on ajoute le modelage qui fournit un exemple vivant et en action de l'utilisation du questionnement, de l'autoévaluation, de la verbalisation et de l'écriture.

Énoncé

Les moyens qui favorisent la description et l'analyse de sa pratique sont : le questionnement, l'autoévaluation et les processus de verbalisation et d'écriture. Le questionnement sert à réfléchir sur sa pratique, à la décrire, à l'analyser, à penser à des ajustements, à fournir une rétroaction, à susciter un engagement, à susciter des prises de conscience, à faire penser à des actions... L'autoévaluation sert à se connaître, à comprendre ses actions et à atteindre une autonomie pour réfléchir seul, mais aussi avec d'autres. Les processus de verbalisation et d'écriture servent à décrire sa pratique (en évitant le mode anecdotique), à la transposer dans l'écriture, à garder des traces par des cahiers de notes, des journaux de bord, de réflexion ou d'accompagnement ou par toute autre forme qui permet de faire un retour sur des observations ou des actions au-delà du moment où elles se sont déroulées. Le modelage complète ces moyens afin d'assurer une cohérence entre théorie et pratique, pensées et actions.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on insérer des moyens comme le questionnaire, l'autoévaluation et les processus de verbalisation et d'écriture dans l'accompagnement de la pratique réflexive ?**
- **Comment ces moyens peuvent-ils être transposés jusque dans la classe ?**

5.2. Soutien apporté aux personnes accompagnées dans l'analyse de leur pratique

Si la description de sa pratique est inhabituelle, l'analyse de celle-ci l'est encore plus. Elle peut se faire seule, mais elle apparaît plus riche et fructueuse si elle est réalisée avec des collègues. L'étape de description s'avère essentielle, mais celle de l'analyse l'est encore plus si on veut cheminer vers un changement (Lafortune, 2005, 2006, 2008b). Apporter un soutien peut amener les personnes à être attentives aux effets des gestes qu'elles posent et à établir par la suite « des liens entre les gestes posés et les théories qui les sous-tendent » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.47). La personne accompagnatrice peut également proposer des tâches permettant de soutenir l'analyse de pratiques telles que la description et l'analyse des expériences d'accompagnement et de coconstruction ainsi que la modélisation ou la mise en modèle de sa pratique. Ce soutien est associé aux première et dernière composantes de la pratique réflexive.

5.2.1. Description et analyse des expériences d'accompagnement et de coconstruction

Il s'avère essentiel d'encourager des tâches ou situations d'accompagnement au cours desquelles les personnes accompagnées ont à décrire des expériences d'enseignement ou d'accompagnement. Ces descriptions deviennent de plus en plus significatives dans la mesure où les personnes se connaissent, le climat de confiance se crée, les contenus théoriques et les processus approfondis dans la démarche d'accompagnement sont réinvestis dans la pratique. Les moments de partage permettent d'enrichir son répertoire de pratiques, de structurer sa pensée pour décrire et expliquer sa pratique, mais aussi de se donner un vocabulaire de plus en plus compris et partagé par les collègues. Ces partages favorisent la construction collective ce qui alimente la créativité, car ils fournissent des idées auxquelles on n'aurait pas pensé et complètent nos pensées par les ajouts de collègues. Ils aident pour l'acceptation de certains risques pédagogiques et la réflexion sur sa pratique, mais aussi sur les pratiques (Lafortune, 2005). Dans le PARF, la description et l'analyse des expériences d'accompagnement favorisent une pratique réflexive, car les personnes accompagnées apprennent à *observer des pratiques*, à analyser leur pratique et à accepter le regard des autres sur cette dernière.

Énoncé

Décrire et analyser sa pratique consiste à examiner ses actions (interventions, approches, stratégies, formations...), ses compétences, habiletés, connaissances, attitudes, valeurs... pour comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites... et de pouvoir se donner une représentation de sa pratique dans une visée de cohérence.

5.2.2. Modélisation

Dans un premier temps, proposer des activités de modélisation, c'est-à-dire des moments où les personnes accompagnées dégagent leur modèle de pratiques soit à partir de

modèles existants ou d'éléments de divers modèles, permet aux personnes accompagnées de faire des constats de leurs pratiques et d'en dégager une modélisation. Cette modélisation émerge ainsi de constats de ses pratiques. « Ces constats prennent la forme d'énoncés mettant en relation un contexte, une action posée et l'effet de cette action » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.47). Dans un deuxième temps, les personnes sont appelées à mettre ces constats ou énoncés en relation. Cette étape exige à tout le moins un soutien pour faire ressortir les éléments à mettre en relation, mais aussi pour rétroagir aux relations proposées qui, si elles ne sont pas interrogées et confrontées, peuvent être minimales et difficilement compréhensibles pour une personne autre que celle qui a pensé à ces relations (Lafortune, 2005, 2006).

Énoncé

La modélisation d'une pratique réflexive se concrétise dans les gestes professionnels suivants :

- 1) Adopter et susciter une pensée et une posture réflexives en discutant, en questionnant, en confrontant, en remettant en question, etc.
- 2) Intégrer la pratique réflexive à son modèle de pratique.
- 3) Dégager son modèle de pratique.

Interprétation-discussion

Le passage de la description et de l'analyse des pratiques à la modélisation n'est pas simple surtout s'il n'a pas été prévu au départ. Et il n'est pas facile de le prévoir, car les personnes accompagnées en sont généralement à leur première participation à une pratique réflexive. Elles ne peuvent envisager une mise en modèle de leur pratique. Il devient alors difficile de tenter d'avoir une certaine représentation de sa pratique au départ d'une démarche d'accompagnement : les personnes accompagnées n'en voient pas l'utilité ; elles perçoivent le temps pris pour faire émerger cette représentation comme une perte de temps. De plus, représenter de façon conceptuelle sa pratique n'est pas simple à réaliser. La personne accompagnatrice peut à la fois faciliter la tâche de la personne accompagnée et la sienne, en accordant des pauses réflexives, et en faisant faire des rétroactions dans un langage simple de même que des synthèses de façon régulière sur le processus en cours d'action.

Énoncé

Soutenir des personnes accompagnées dans une pratique réflexive n'est pas simple, du fait qu'elle n'est pas habituelle. Elle exige une description et une analyse de sa pratique ainsi qu'un passage à l'action et une modélisation de sa pratique à partir de la représentation qu'on s'en fait.

Questions de réflexion

- **Quelles sont les ouvertures et les résistances anticipées dans l'accompagnement de la pratique réflexive ?**
- **Quelles connaissances, attitudes, habiletés et compétences sont à développer pour s'engager dans une pratique réflexive ? Pour accompagner une pratique réflexive ?**

6. Des actions pour réfléchir sur sa pratique

Dans le cadre du PARF, différentes actions ont été posées pour favoriser une réflexion sur sa pratique. Elles sont présentées ici en y insérant des commentaires issus des transcriptions.

6.1. Commentaires généraux en lien avec le cheminement de la personne accompagnatrice

Au cours des six années du PARF, *des personnes ont cheminé dans leur réflexion quant à leur identité professionnelle, à leur rôle [de personne accompagnatrice], à leur rapport [au regard de] la formation continue [ainsi qu'aux] compétences professionnelles qu'elles exercent ou qu'elles doivent développer.* À travers les données recueillies, c'est surtout au plan de leur rôle de personne accompagnatrice qu'il est possible d'observer un réel cheminement. À cet effet, les personnes ont appris à se situer dans leur cheminement professionnel et à prendre conscience des actions à poser pour continuer d'évoluer dans ce rôle. De plus, il est mentionné que le PARF a suscité des changements au plan des pratiques. Par exemple, certaines personnes soulignent qu'elles ne sont plus les mêmes personnes qu'auparavant et l'une d'elles ajoute qu'elle est *maintenant incapable de donner une formation sans être à l'affût de ce [qu'elle] fait et de ce [qu'elle] vit.* À cela s'ajoute d'autres propos qui disent : *je ne pense plus exactement comme avant [et] je ne vois plus les choses exactement comme avant, donc il y a une incidence sur mes actions.* Ces personnes constatent donc qu'au cours de leur participation dans le projet, elles ont apporté consciemment des modifications ou des adaptations à leur pratique pédagogique ou professionnelle. Enfin, quelques personnes affirment que le groupe a évolué depuis le début du projet. Les gens sont dorénavant capables *de discuter, de s'autocritiquer, de prendre [la critique] de façon positive* et constructive.

Énoncé

Un changement important et prescrit en éducation suppose un changement dans le rôle à jouer malgré des statuts qui demeurent souvent les mêmes dans leurs appellations. Reconnaître un changement dans le rôle est un départ, mais il s'agit d'intégrer ce nouveau rôle et de le mettre en action. Cela peut se faire par des échanges avec des pairs, des interactions et des confrontations, mais aussi par du modelage des personnes accompagnatrices.

6.2. Mise en œuvre de pratique réflexive dans le cadre du PARF

À la fin de la troisième année du projet ainsi qu'à la fin de la cinquième année, une tâche a été réalisée avec l'ensemble des personnes accompagnées à partir des fiches qu'elles avaient complétées à la fin de chaque rencontre de deux jours⁹ (voir l'annexe 1 pour les fiches) depuis le moment où elles s'étaient engagées dans le projet. Chaque personne lisait ses propres fiches et était invitée à répondre à des questions comme les suivantes :

- **Fiche 1** : « Bilan des apprentissages et défis » que les personnes accompagnées avaient réalisés et s'étaient donnés tout au long de leur participation au projet.
 - À la suite de la lecture des fiches complétées tout au long des rencontres, écrire trois énoncés qui résument votre cheminement dans le projet Accompagnement-Recherche-Formation.
 - Quels éléments de la démarche ont le plus contribué à votre rôle de personne accompagnatrice ?
 - Quelles répercussions associez-vous à cette démarche et aux actions posées dans votre milieu pour mettre en oeuvre le Programme de formation de l'école québécoise ?

- **Fiche 2** : « Garder des traces » sert à mieux connaître la pertinence d'avoir gardé des traces tout au long de la participation aux rencontres du projet.
 - En quoi, le fait de garder des traces peut-il être utile à l'accompagnement ?
 - De quelles manières, ces fiches et cette façon de procéder pourraient-elles être réinvesties avec les personnes que vous accompagnez ?
 - Comment pourrait-on inciter les personnes accompagnées à garder des traces de leurs interventions pour les années 4 et 5 du projet (2005-2007) ?

- **Fiche 3** : « Perspectives pour la suite du projet » sert à connaître les personnes accompagnées quant aux suites à donner au projet. Cela aide à l'équipe provinciale à préparer l'année à venir et invite les personnes accompagnées à formaliser leurs attentes et besoins.
 - Pour la suite du projet Accompagnement-Recherche-Formation, quel type d'interventions souhaiteriez-vous de la part de l'équipe accompagnatrice provinciale ?
 - Selon vous, en quoi ce type d'interventions peut-il rejoindre les visées du projet Accompagnement-Recherche-Formation ?
 - En quoi et comment ce type d'interventions favorise t-il l'accompagnement de la mise en oeuvre du Programme de formation de l'école québécoise dans votre milieu ?

⁹ Pour s'assurer que les personnes aient bien ces fiches en main, elles avaient été reproduites au traitement de texte et retournées personnellement moins d'un mois après la fin de chacune des rencontres. De plus, lors de la situation de réflexion, leurs fiches personnelles formaient un dossier qui leur était remis pour alimenter la réflexion sur les années 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006 ou 2006-2007, selon les personnes ou les groupes.

Pour faire état des données dans le présent document, c'est la première fiche qui a été retenue, c'est-à-dire le « bilan des apprentissages et défis » et plus particulièrement, la première question de cette fiche qui permet de résumer le cheminement réalisé dans le cadre du PARF. Les éléments de transcription de la fiche « garder des traces » seront réinvestis dans une production en cours de réalisation (voir également, Lafortune, à paraître en 2009) et ceux de la fiche « perspectives pour la suite du projet » ont permis à l'équipe accompagnatrice provinciale d'examiner la possibilité de nouvelles structures d'accompagnement ou de faire évoluer le modèle d'accompagnement du projet pour les années 2005 à 2007.

La possibilité de revoir l'ensemble de leurs apprentissages et de leurs défis depuis leur engagement dans le projet a permis aux personnes accompagnées de prendre conscience de leur cheminement en tant que personne accompagnatrice et de faire le bilan des apprentissages réalisés au cours du projet ainsi que des expériences réinvesties dans le milieu. Voyons de plus près sur quels plans ces personnes ont cheminé.

6.2.1. Démarche d'accompagnement socioconstructiviste

Au plan de la démarche d'accompagnement d'un changement, certaines personnes ont cheminé dans leur compréhension du concept d'accompagnement dans le sens qu'elles saisissent mieux maintenant les enjeux de ce type d'accompagnement ou qu'elles font des prises de conscience les aidant à *passer de la formation à l'accompagnement*. En démêlant les concepts « accompagnement », « formation » et « animation », les personnes se sont également rendu compte que la formation fait partie intégrante de l'accompagnement. En ce sens, l'accompagnement ne consiste pas seulement à assurer un suivi, mais aide aussi le milieu à réaliser ce qu'il souhaite accomplir tout en tenant compte du changement à réaliser. Pour ce faire, il est nécessaire de soutenir et d'alimenter les personnes accompagnées au plan théorique.

Pour d'autres personnes, leur cheminement se traduit par le développement de leurs compétences en tant que personne accompagnatrice. Elles disent avoir plus confiance en elles, se sentir plus solides et plus compétentes pour animer et accompagner les personnels scolaires. Cette confiance en soi et ce sentiment de compétence se sont construits, selon les propos recueillis, à travers les échanges avec les autres personnes, mais aussi par le modelage réalisé par des personnes accompagnatrices provinciales. Le développement de compétences à l'accompagnement chez les personnes accompagnées permet, à quelques-unes d'entre elles, de clarifier le concept de « leadership d'accompagnement ». À ce sujet, *pour moi, « être leader », c'était être en avant, faire passer ses idées, être en position d'autorité, diriger, faire « le boss » [...]. C'était aussi synonyme de compétition [...]. Cette vision ne correspondait pas à mes valeurs, ce qui fait que durant toute ma vie, je n'ai jamais voulu être leader. [Cependant], avec le PARF, je me suis faite une autre image du leadership et cette fois-ci je m'y retrouve. À ces propos s'ajoute : je discerne mieux [...] mon style de leadership ce qui me permet de collaborer plus facilement avec les différents intervenants dans mon milieu. Quelques personnes ont également cheminé dans leur rôle de personne accompagnatrice en se questionnant sur ce rôle et en ayant été amenées à comprendre les actions [à] poser pour aider les [personnels scolaires] à mettre en œuvre le programme de formation (voir le*

document portant sur l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation pour un complément).

6.2.2. Apprentissage vers une culture pédagogique

Au cours des six années du projet, certaines personnes accompagnées ont fait des apprentissages leur permettant de faire des liens entre les thématiques abordées lors des diverses rencontres, mais de faire aussi des liens avec les formations reçues dans leur milieu. Plusieurs disent avoir *une meilleure compréhension des concepts* reliés à l'accompagnement, mais l'intégration de ceux-ci dans la pratique semble plus difficile pour certaines personnes. *Au fur et à mesure des rencontres, des concepts liés au processus d'accompagnement se rajoutent, [...] se clarifient et des liens s'établissent entre eux. Peu à peu, je construis mon modèle d'accompagnement, mais le transfert dans la pratique [ne se fait pas aussi rapidement]. En effet, je réussis à conceptualiser assez bien les différents éléments d'un accompagnement socioconstructiviste, mais j'arrive beaucoup plus lentement à les actualiser dans ma pratique.*

C'est surtout au plan du renouveau pédagogique et du PFEQ que les personnes semblent avoir cheminé dans leurs apprentissages. En ce sens, il est mentionné que *le projet Accompagnement-Recherche-Formation guide et [permet de] mieux cerner la façon de mettre en œuvre le renouveau pédagogique dans [le] milieu [et] de dégager une certaine vision de ce qu'est le programme de formation. De ce fait, des personnes sont capables de faire des liens réfléchis entre [leur] pratique et le PFEQ [et] entre les composantes [elles-mêmes] du PFEQ.* Ainsi, on constate que le projet a permis à des personnes de réfléchir, de clarifier et voire même de discuter des bases conceptuelles du programme afin d'en construire une compréhension et de l'intégrer à leurs interventions ou accompagnements (voir le document portant sur des apprentissages pour un enrichissement culturel). D'ailleurs, des propos appuient cette idée : *j'ai créé plus de liens entre les concepts. Je vois comment les utiliser dans différents contextes.*

6.2.3. Métacognition et pratique réflexive

Au plan de la métacognition, plusieurs personnes accompagnées ont intégré ce concept à leurs interventions, elles ont développé des habiletés métacognitives et certaines d'entre elles sont dorénavant conscientes de leurs actions et des processus qu'elles mettent en branle lorsqu'elles apprennent. De ce fait, la métacognition permet de *mieux connaître [les] processus mentaux* et cette dernière trouve toute son importance dans *le cheminement d'un apprenant, dans [son] processus d'apprentissage.*

En ce qui a trait à la pratique réflexive, les personnes accompagnées ont pris *conscience [de] l'importance de la réflexion et de la pratique réflexive.* Réfléchir et amener les autres à réfléchir peut conduire à une analyse réflexive de ses forces, des défis à réaliser ainsi que des moyens possibles pour les mettre en œuvre. Elle permet également de porter un regard sur sa pratique pour réguler ses interventions ou accompagnements. À propos de la pratique réflexive : *j'ai une grande facilité à me regarder faire. J'ai une plus grande écoute [et] j'accueille avec moins de jugement. [...] La formation m'a amené à laisser plus de trace de ce que j'apprends et me permet une plus grande prise de conscience.* À propos des traces, des propos soulignent que le fait de conserver des traces de sa pratique

assure une continuité dans ses actions et favorise une progression au plan de son développement professionnel. Les moments de réflexion sont une occasion de *redéfinir [son] rôle* et de porter un regard sur sa pratique. *Je suis en mesure de faire des réflexions qui me sont plus utiles, telles que des réflexions sur mon accompagnement et mes interventions. La pratique réflexive fait de plus en plus partie de mon fonctionnement. Le fait de réfléchir sur les compétences reliées à l'accompagnement m'a obligé à me valider constamment et à [clarifier] mon rôle [et] mes compétences. Le retour réflexif sur mes interventions me permet d'améliorer l'accompagnement.*

6.2.4. Susciter l'engagement, le passage à l'action, les expériences dans le milieu, les expérimentations

Le PARF a permis à des personnes accompagnées *de cheminer vers [le] changement* prescrit par le renouveau pédagogique en modifiant leurs perceptions par rapport à l'accompagnement des personnels scolaires ou leurs interventions réalisées dans le milieu et en augmentant l'intérêt des personnes accompagnées à mettre en œuvre le renouveau pédagogique dans leur milieu. À travers les propos recueillis, on perçoit que les individus passent davantage à l'action qu'auparavant. En ce sens, il est mentionné qu'au départ le *niveau d'engagement était plus faible*, mais peu à peu il y a prise de conscience que les défis posés sur papier se sont graduellement transposés dans la pratique. On constate ainsi que le projet a contribué à ce que les personnes intègrent les apprentissages à leur pratique et réalisent *différentes expériences dans [leur] milieu* (voir le document portant sur l'accompagnement de l'engagement qui favorise le réinvestissement). Il est aussi souligné que l'écart entre les intentions de réinvestir et les réels réinvestissements dans la pratique a diminué. Cependant, il demeure parfois difficile pour certaines personnes accompagnatrices de réinvestir lorsque le milieu n'est pas ouvert à ce changement, impose des barrières et freine les réinvestissements possibles.

6.2.5. Travail en équipe et activité de maillage

Avoir vécu l'expérience d'un travail en équipe a permis à certaines personnes *d'en réaliser la richesse* et de vouloir le développer avec les personnels scolaires accompagnés. De plus, le fait que les personnes aient pu travailler en équipe a favorisé la construction de réflexions et de représentations. Dans le cadre du PARF, les personnes ont appris à travailler avec des personnes n'ayant pas les mêmes fonctions qu'elles et elles ont pris conscience de l'importance de cette complémentarité. *Dans une équipe de travail, chacun tient des rôles particuliers [et] aucun de ces rôles n'est bon ou mauvais ; chacun apporte un point de vue qui enrichit la réflexion collective.* On pourrait ainsi affirmer que les personnes ont été sensibilisées aux différents rôles pouvant exister dans une équipe (direction, conseil, enseignement), aux différences existant entre chacun de ces rôles et à les voir en complémentarité plutôt que de façon indépendante.

Enfin, le travail en équipe de collègues réalisé a permis de développer et de stimuler le travail en équipe aux plans régional et local. Le projet a été une occasion *de créer un petit noyau pour faciliter la mise en œuvre du renouveau pédagogique, mais aussi pour créer un réseau efficace de communication et [assurer son] rayonnement.* De plus, *une approche participative et collaborative est incontournable pour bien accompagner un*

groupe dans le cadre de la mise en œuvre du PFEQ (voir le document portant sur l'accompagnement pour la mise en place d'une collaboration professionnelle).

Interprétation-discussion

Plusieurs résultats ressortent du PARF en lien avec la pratique réflexive. D'abord, le cheminement dans le rôle de personne accompagnatrice associé à un changement de pratiques semble avoir une incidence sur les actions et se manifeste dans l'apprentissage de l'auto-observation, de la discussion et de la critique et autocritique. Pour la mise en œuvre du PFEQ, le PARF visait des changements de pratiques. Cependant, il n'était pas prévu qu'un changement important des pratiques soit à effectuer chez plusieurs personnes accompagnées par le PARF. Des changements importants étaient déjà amorcés, mais la mise en relation de toutes les dimensions des fondements du nouveau pédagogique restait à réaliser : socioconstructivisme, accompagnement, cycle d'apprentissage, travail en équipe-cycle, jugement professionnel, évaluation comme aide à l'apprentissage, reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages..., tout cela lié à l'accompagnement des personnels scolaires dans leur milieu. Cela faisait énormément d'apprentissages à réaliser. Même si on pouvait exiger que cela se fasse rapidement, cela s'est avéré impossible, On peut penser que certaines personnes se sont retirées du projet à cause du temps à investir et que d'autres se sont engagées pleinement, prenant conscience de l'importance de cette forme d'accompagnement et surtout, de l'enrichissement de ce que cela apportait à leur pratique professionnelle.

Ensuite, une situation d'accompagnement axée sur la réflexion à partir de traces gardées tout au long de la démarche a permis de susciter des prises de conscience du cheminement, d'un bilan des apprentissages professionnels et des réinvestissements. Ce moment de retour sur les « apprentissages et défis » a été un moment-clé dans le projet. Ce moment était préparé depuis le début du projet, car des fiches (voir les questions en annexe 1) étaient complétées à la fin de chaque rencontre, conservées par l'équipe du PARF et ont été ramenées au groupe lors de ce retour (avril, mai ou juin 2005 et 2007). Cela a été un moment important pour la prise de conscience de l'utilité de garder des traces. On peut dire que plusieurs personnes accompagnées par le PARF ont posé régulièrement des questions sur la nécessité de compléter de telles fiches. Pour plusieurs, elles étaient perçues comme utiles pour la recherche, mais inutiles pour elles. Le moment de réflexion-bilan a permis à plusieurs personnes de percevoir la complémentarité entre recherche et accompagnement-formation et surtout, la nécessité de garder des traces.

Le contenu de ces fiches montre que les personnes engagées dans le PARF comprennent l'accompagnement en tant que démarche qui exige un suivi sur une période relativement longue ainsi que des moments de formation où théorie et pratique sont intégrées.

Les personnes accompagnées soulignent avoir développé des compétences professionnelles pour l'accompagnement et une culture pédagogique associée au nouveau pédagogique, au PFEQ et à la façon de les mettre en œuvre. Faire des liens est un apprentissage important dans le cadre du PARF. Ce dernier apprentissage ne peut se faire sans avoir compris l'objet de ces mises en relation. En ce sens, on peut dire et penser que le PARF a contribué à un approfondissement du nouveau pédagogique et du PFEQ.

La prise en considération de la pratique réflexive et de la métacognition, comme une composante importante de la conception de l'accompagnement véhiculée par le PARF, a mené les personnes accompagnées à prendre conscience de leur processus en apprenant à poser différents regards sur ce qui se fait, comment cela se fait, comment cela peut se transposer dans la pratique jusqu'en classe. On peut remarquer que porter différents regards est considéré comme étant essentiel, mais que le faire de façon habituelle n'est pas si évident à réaliser. De même, le passage à l'action qui peut sembler évident pour que le renouveau pédagogique soit mis en œuvre, n'est pas nécessairement simple à instaurer ou effectuer. Plusieurs personnes, pour ne pas dire beaucoup, sont passées à l'action, mais des retours sur les expériences montrent la rencontre d'obstacles liés à des habitudes très ancrées à changer, à une organisation scolaire aussi difficile à changer et à des résistances de divers ordres jusqu'à des remises en question de la pertinence de changer.

Enfin, la réflexion réalisée à partir des fiches-bilan montre que le PARF a contribué à sensibiliser à la pertinence du travail en équipe de collègues, avec des collègues ayant différents statuts montrant ainsi la complémentarité des rôles. De plus, le fait d'avoir réalisé un projet régional a permis de créer des réseaux régionaux, mais aussi dans des commissions scolaires. Cette constatation montre que le PARF a atteint un de ses objectifs important. Tout au long du projet, il y a eu des surprises quant au peu de liens – même s'il y en a plusieurs à certains endroits – créés dans une même commission scolaire et encore moins dans une région. Ce manque d'interaction et de connaissances des actions de collègues a été comblé en partie par le projet, mais a pris du temps qu'il n'était pas prévu d'avoir à investir.

Énoncé

Pour mettre en place un projet d'accompagnement-formation il est nécessaire de faire face à un milieu ouvert au changement et à un accompagnement réflexif-interactif inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Garder des traces du cheminement d'un projet d'accompagnement s'avère essentiel pour réaliser une réflexion sur les actions, réguler les actions et faire part du cheminement. Le cheminement de personnes accompagnatrices et accompagnées exige du temps, du temps pour assurer un suivi, pour la réflexion-interaction, pour des actions et des retours sur les actions et pour le développement d'une culture pédagogique. Il est important de clarifier le sens donné au terme « accompagnement » ce qui oblige à reconnaître le type d'accompagnement choisi et ainsi, pouvoir expliquer la cohérence entre la conception de l'accompagnement et les actions entreprises. Enfin, le travail en équipe de collègues et la création de réseaux sont importants pour que la démarche d'accompagnement ait des répercussions à plus ou moins long terme.

Questions de réflexion

- **Comment amener des personnes accompagnées à garder des traces de leur démarche, de leur cheminement ?**
- **Comment amener des personnes accompagnées à se rendre compte de l'importance de garder des traces de leur cheminement ?**
- **Comment se servir des traces de l'accompagnement, de la démarche, du cheminement ?**

7. Conditions à mettre en œuvre pour favoriser le développement d'une pratique réflexive chez les personnes accompagnées

Parmi l'ensemble des données recueillies dans le projet Accompagnement-Recherche-Formation pour les années 2002 à 2007, des conditions émergent en ce qui a trait au développement d'une pratique réflexive. Ces conditions sont : favoriser la réflexion ainsi que la conservation de traces et mettre en place des éléments de contexte facilitant la réflexion vers un changement de pratiques.

7.1. Favoriser la réflexion

La personne accompagnatrice est d'abord appelée à faire *un accompagnement qui invite [son] équipe à un processus réflexif, à provoquer [des] rencontre[s] ou à mettre à la disposition des personnes accompagnées des outils favorisant la réflexion. Elle peut aussi amener les personnes accompagnées à s'autoévaluer ou à s'interévaluer pour réguler [leurs] interventions. En équipe, les moments de réflexion permettent d'apprendre à connaître les gens et leurs idées, de réfléchir ensemble sur [les] pratiques et de partager son vécu avec ses collègues. D'ailleurs, il y a reconnaissance du besoin ou de l'utilité de ce temps de réflexion pour faire des liens avec [sa] pratique. En fait, le rôle de la personne accompagnatrice est d'offrir aux personnels qu'elle accompagne des espaces de réflexion leur permettant de porter, individuellement ou collectivement, un regard sur leur pratique.*

La réflexion peut aussi favoriser les apprentissages et la réalisation d'expériences puisqu'elle permet de *réfléchir sur l'action [et] dans l'action. À cet effet, une personne souligne qu'il est essentiel [de réfléchir par exemple] sur la qualité des entretiens [et] tout particulièrement sur le questionnement suscité. Cette façon de faire permet de développer un processus individuel [de] démarche réflexive [permettant de] faire un retour sur [ses] interventions et [sa] pratique [pour] identifier [ses] forces et [ses] limites.*

7.2. Favoriser la conservation de traces vers une écriture réflexive

Pour favoriser une pratique réflexive chez les personnes accompagnées, la personne accompagnatrice peut *cibler [et proposer] des stratégies [ou des outils pour] garder des traces de leur pratique. Par exemple, la personne accompagnée peut écrire dans un journal de bord [pour] faire un relevé systématique de [ses] interventions. Il est également possible d'offrir, lors d'une rencontre, des temps pour garder des traces et échanger à propos de celles-ci. La consignation régulière de traces contribue à faire émerger des prises de consciences, des réflexions, des questionnements, des constats à propos de sa pratique. Dans le PARF, au fil du temps, la conservation de traces a pris la forme de fiches d'écritures réflexives qui sont devenues de plus en plus élaborées en termes e contenu.*

7.3. Tenir compte d'éléments de contexte facilitant la réflexion vers un changement de pratiques

Autant dans la conception du PARF pour la mise en œuvre du PFEQ que dans la réalisation des aspects de recherche et d'intervention, la pratique réflexive fait partie de l'ensemble des choix et de la façon de les mettre en action. Cependant, mettre les personnes accompagnées dans une telle situation suppose un certain contexte qui facilite la réflexion vers un changement de pratiques.

- S'assurer que la formation à l'accompagnement et l'accompagnement se fassent sur une période de temps assez longue pour que les personnes accompagnatrices formées intègrent le sens du changement préconisé, réfléchissent à leurs pratiques dans une perspective de changement, mettent en action des changements de leurs pratiques et analysent les répercussions de leurs actions.
- S'assurer que les personnes accompagnatrices puissent réaliser une démarche d'accompagnement dans leur milieu. Il s'avère trop souvent que les personnes formées pour l'accompagnement ne puissent soutenir, guider et former un groupe de personnes sur une période de temps assez longue et par des rencontres qui permettent la réflexion, la confrontation, l'action et l'analyse collective de ces actions.
- Respecter le temps exigé par le processus de changement de tout professionnel ou de toute professionnelle, car avant de penser au changement des autres, les personnes accompagnatrices commencent par changer leurs propres façons de faire et de penser.
- Mettre en action un changement dans l'esprit dans lequel il a été conçu exige un accompagnement qui permet d'éviter des interprétations trop diversifiées des fondements du changement prescrit. Cela permet d'assurer une cohésion dans le discours véhiculé autour du programme de formation et des changements de façon plus générale.
- Fournir un matériel d'accompagnement expérimenté dans les milieux et ajusté selon les réactions des personnes accompagnées permet de répondre davantage à l'esprit du changement et de susciter le changement de sorte qu'il soit proposé de façon réaliste.
- Approfondir différents aspects théoriques tout en sachant que les personnes formées pour l'accompagnement aimeraient bien avoir des outils utilisables rapidement et directement dans leurs interventions. Dans le PARF, après trois années d'accompagnement-formation, les personnes accompagnées ont exprimé le souhait d'approfondir les éléments abordés ; elles comprennent que la superficialité de compréhension de différents concepts et de façons de faire ne leur permet pas d'accompagner les enseignants et enseignantes de sorte à créer des moments de coconstruction qui approfondissent des concepts et des stratégies.
- Réaliser un projet sur quelques années permet aux personnes rencontrées de se rendre compte que certaines expériences pédagogiques peuvent être innovatrices et intéressantes, mais qu'elles ne permettent pas toujours aux élèves de développer des compétences alors que ce concept est central dans le renouveau actuel et le programme de formation à mettre en œuvre.
- Si une évaluation est prévue, s'assurer que le processus d'évaluation se fasse dans le même esprit que celui qui est prôné dans le renouveau (ne pas se limiter aux résultats scolaires ou aux aspects quantitatifs). Cette perspective permet de connaître les

répercussions, mais surtout de les comprendre pour pouvoir adapter ou transposer la démarche d'accompagnement à d'autres contextes (Lafortune, 2007, 2008b)

Questions de réflexion

- **Comment peut-on aider les personnes accompagnatrices et accompagnées à comprendre la nécessité de prendre du temps pour réaliser une pratique réflexive ?**
- **Quel type de matériel, d'outils et de moyens peut-on développer pour favoriser la pratique réflexive, selon leur statut des personnes accompagnatrices ?**

8. Des répercussions issues du PARF et liées à la pratique réflexive

En plus de fournir des conditions qui facilitent le développement d'une pratique réflexive chez les personnes accompagnées, les données recueillies permettent de dégager des répercussions spécifiques à la pratique réflexive.

8.1. Réfléchir sur sa pratique

Lorsqu'on se penche sur les répercussions associées à la démarche et aux actions posées dans le milieu pour mettre en œuvre le PFEQ, on observe que le projet a permis à un grand nombre de personnes de réfléchir sur leur pratique et d'analyser leurs interventions pour y apporter des changements afin d'être davantage en cohérence avec le programme de formation. En fait, le PARF a permis de prendre du recul sur sa pratique pour réfléchir, échanger, analyser, réguler, ajuster. *C'est un des rares lieux [...] qui nous permet de regarder notre pratique, de se distancier, de voir quelles sont les conditions dans notre accompagnement, de se voir, de s'évaluer, de se remettre en question [et] de faire des prises de conscience [...].* Ainsi, les personnes apprécient l'accompagnement qui est proposé dans le cadre du PARF, *car elles prennent le temps de s'asseoir et de réfléchir à leurs actions.* Les moments de réflexions sont des *incontournables dans la formation d'un conseiller pédagogique et de toute personne qui accompagne une équipe : je réalise également la chance que j'ai comme conseillère pédagogique de prendre ce temps pour réfléchir et j'estime que les enseignants agiraient de façon différente s'ils [pouvaient prendre] ce recul.* Certaines personnes disent même retourner dans leur milieu mieux outillées pour analyser leurs actions et les mettre davantage en cohérence avec le PFEQ.

Tel que mentionné par certaines personnes, il est *très pertinent de prendre le temps de réfléchir* d'autant plus que la réflexion fait partie intégrante de la pratique réflexive et de la métacognition. À cet effet, quelques personnes soutiennent que *l'organisation de la formation [...] permet la réflexion, et plus précisément sur les concepts.* Par exemple, *les apprentissages réalisés dans le projet me permettent d'être un accompagnateur plus réflexif qui essaie, par diverses méthodes (questionnement, modelage, etc.) [pour] permettre aux enseignants [et enseignantes] d'être réflexifs [afin que ces derniers permettent à leur tour] aux élèves d'être réflexifs.* En ce sens, la réflexion suscitée par le projet encourage l'élaboration de *pistes de solutions et de réflexion sur ses préoccupations dans l'organisation scolaire de son école.* Pour d'autres, c'est la réflexion portant sur les *actions à poser lors de l'accompagnement d'enseignants et d'enseignantes* qui semble avoir retenu leur attention.

Au regard d'une réflexion sur sa pratique comme personne accompagnatrice, et plus précisément sur l'accompagnement du développement d'une pratique réflexive chez d'autres personnes, *réfléchir aide à se questionner sur ses pratiques [...], sur les façons de faire dans les milieux. En outre, réfléchir sur sa pratique permet de valider ce que l'on pense et ce que l'on fait, d'évoluer et de se remettre en question. Tout cela afin de mieux accompagner le milieu et [de guider] les enseignants dans leurs interventions afin [qu'ils amènent] les élèves à développer leurs compétences. Dans le même sens, depuis que je suis engagée dans ce projet [...] mes interventions ont beaucoup plus de profondeur. Je me questionne beaucoup plus et je fais réfléchir davantage les personnes que j'accompagne sur leurs apprentissages et sur leurs pratiques.*

8.2. Préparer (planifier et anticiper) ses interventions ou accompagnements

Tel que souligné auparavant dans le cadre théorique, il est possible de réfléchir avant l'action en préparant ses interventions ou accompagnements. Dans les répercussions liées à la pratique réflexive, il est possible d'affirmer que le PARF a favorisé, chez les personnes accompagnées, une meilleure préparation de leurs interventions ou accompagnements. Ainsi, quelques personnes disent accorder *plus de temps à la préparation des rencontres*. Cela aide à être *plus consciente de l'importance de l'intention [et] du questionnement* dans la préparation. Aussi, la planification de ses interventions ou accompagnements permet de réguler davantage en cours d'action : *je suis maintenant capable de planifier mes observations et de les réguler dans l'action*. Enfin, anticiper avant l'action est aussi une répercussion issue du PARF. Par exemple, *j'anticipe les réponses et réactions de mon auditoire* et cela aide à se sentir plus compétent, compétente lors de ses accompagnements. *Je me sens plus solide lors d'un accompagnement, car j'anticipe ce qui va arriver et mon intention de départ et le but poursuivi sont cohérents.*

8.3. Garder des traces de sa pratique

En participant au PARF, plusieurs personnes disent avoir pris conscience de l'important de garder des traces de leur pratique. Ces traces permettent de consigner des observations, de décrire des interventions ou des accompagnements, de prendre conscience de son cheminement en tant que personne accompagnatrice ou apprenante. Certaines d'entre elles entrevoient même la possibilité de transposer cette pratique auprès des personnes qu'elles accompagnent dans le milieu.

8.4. Faire des apprentissages et réaliser des expériences

Le développement de la pratique réflexive et de la métacognition, chez les personnes accompagnées, favorisent les apprentissages et la réalisation d'expériences puisque ces personnes apprennent à porter un regard sur leur pratique pédagogique et professionnelle, mais aussi sur leur processus d'apprentissage. Elles peuvent également transposer ces apprentissages auprès des personnes qu'elles accompagnent et auprès des élèves pour

qu'ils apprennent à réfléchir, à se questionner, à évaluer leurs forces et leurs limites et enfin, à porter un regard sur leur processus d'apprentissage et sur leurs pratiques.

Conclusion

Tout au long de la démarche d'accompagnement privilégié dans le cadre du PARF, la pratique réflexive a été un aspect transversal dans ce processus. Dans l'accompagnement d'un changement en éducation, comme celui de la mise en œuvre du PFEQ, elle trouve toute son importance puisqu'elle permet aux praticiens et praticiennes de porter un regard sur leurs interventions et d'y apporter des ajustements afin d'être en cohérence avec le nouveau pédagogique et le programme de formation. Malgré cela, il semble difficile de développer une telle posture auprès des personnels scolaires. Pourtant, une des compétences professionnelles à l'enseignement, « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001, p.57), fait de la réflexion sur sa pratique une des composantes de cette compétence permettant ainsi de contribuer au développement professionnel et au processus de la construction identitaire du personnel enseignant. En terme de perspectives d'actions et de recherche, il serait intéressant de connaître le courant du « praticien-chercheur » assez développé aux États-Unis. Freeman (1998), Kincheloe (2003) ainsi que Cross et Steadman (1996) fournissent des caractéristiques qu'ils attribuent au praticien-chercheur. Il est un producteur de savoirs ; il est un professionnel de la pratique éducative, il est un agent de changement tout en ayant de l'expérience et de la curiosité. Selon ces auteurs, seul une enseignante ou un enseignant chevronné, comptant une dizaine d'années d'expérience, peut s'intéresser aux questions fondamentales liées à son travail.

Bibliographie

- Cross, K. P. et M. H. Steadman (1996). *Classroom Research. Implementing the Scholarship of Teaching*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Donnay, J. et E. Charlier (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Freeman, D. (1998). *Doing Teacher Research. From Inquiry to Understanding*, Toronto, Heinle et Heinle.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, 2^e édition, London et New York, RoutledgeFalmer.
- Lafortune, L. (à paraître en 2009). « Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2007). « S'engager dans une démarche de pratique réflexive : autoévaluation et processus d'écriture », *Vie pédagogique*, (144). < <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/144/> >. (Consulté le 11 décembre 2007).
- Lafortune, L. (2006). « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), p.187-202.
- Lafortune, L. (2005). *Accompagner la pratique réflexive dans le contexte d'un changement en éducation*, Communication réalisée lors de la session des personnes-ressources (mars 2005). < <http://documents.educationquebec.qc.ca/sessionsdeformation/reuniondemars2005/documents.shtml¹⁰> >. (Consulté le 15 octobre 2007).
- Lafortune, L. (2004a). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.97-143.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Lepage (2007). « Accompagner une formation à l'accompagnement à travers une expérience d'accompagnement socioconstructiviste dans une perspective d'action et de réinvestissement dans le milieu scolaire », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *L'observatoire des réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.33-52.
- Lafortune, L. et D. Martin (2004). « Sens et rôle du questionnement dans l'accomplissement du travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.9-18.
- Lafortune, L. et E. Fennema (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.29-57.
- Lafortune, L. et L. Saint-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), *Évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Version préliminaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

¹⁰ Pour consulter ce document, entrer les informations suivantes : Nom d'utilisateur : formateur. Mot de passe : tangerine44

- Ministère de l'Éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, Conférence d'ouverture École d'été des IUFM du Pôle Grand Est, Arras, juillet 2002, (160), p.35-60.
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 2^e édition, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers pédagogiques*, (390), p.42-45.
- Schön, D. A (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logique.
- St-Arnaud, Y. (2001). « La réflexion dans l'action, un changement de paradigme », *Recherche et formation*, 36, p.17-27.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Pierre, L. (2004). « L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? », *Pédagogie collégiale*, 18(1), p.33-38.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.
- Wlodkowski, R. (1988). *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco, Jossey Bass.

ANNEXE 1

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

QUESTIONS LIÉES AUX FICHES COMPLÉTÉES LORS DES RENCONTRES 1 À 10 RÉFÉRANT AUX APPRENTISSAGES RÉALISÉS ET AUX DÉFIS ENVISAGÉS PAR LES PERSONNES ACCOMPAGNÉES DANS LES GROUPES

Questions de la fiche rencontre 1 et 2

- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits au cours de ces deux journées de formation ?
- Expérience(s) ou défi(s) à réaliser d'ici la prochaine rencontre.

Questions de la fiche rencontre 3-4

- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits au cours de ces deux journées de formation ?
- Qu'est-ce qui semble avoir favorisé ces apprentissages ?
- Expérience(s) ou défi(s) à réaliser d'ici la prochaine rencontre.

Questions de la fiche rencontre 5-6

- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits au cours de ces deux journées de formation ?
- Comment croyez-vous pouvoir réinvestir ces apprentissages auprès des personnes que vous accompagnez ?
- Expérience(s) ou défi(s) à réaliser d'ici la prochaine rencontre.
- Quelles conditions facilitent la réalisation de cette (ces) expérience(s) ?

Questions de la fiche rencontre 7-8

- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits au cours de ces deux journées de formation ?
- Comment croyez-vous pouvoir réinvestir ces apprentissages auprès des personnes que vous accompagnez ?

- Quelle(s) expérience(s) comptez-vous réaliser d'ici la prochaine rencontre ? (Préciser le thème, le contexte, les conditions ou autres éléments qui aident à comprendre cette expérience.)
- En quoi les apprentissages, réflexions et actions réalisés dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation et dans votre milieu favorisent-ils l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise ?

Questions de la fiche rencontre 9-10

- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits au cours de ces deux journées de formation ?
- Comment croyez-vous pouvoir réinvestir ces apprentissages auprès des personnes que vous accompagnez ?
- Quelle(s) expérience(s) comptez-vous réaliser d'ici la prochaine rencontre ? (Préciser le thème, le contexte, les conditions ou autres éléments qui aident à comprendre cette expérience)
- En quoi les apprentissages, réflexions et actions réalisés dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation et dans votre milieu favorisent-ils l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise ?

Questions de la fiche rencontre 11-12

- Quelle est votre intention d'apprentissage au regard du développement de vos compétences à l'accompagnement, au cours de ces deux journées ?
- Quels apprentissages croyez-vous avoir faits ?
- Qu'est-ce que vous croyez changer dans votre pratique d'accompagnement ?
- Par quelles actions, expériences ces changements vont-ils se traduire, se réaliser ? (Préciser le thème, l'intention, les conditions ou autres éléments qui aident à comprendre cette action ou expérience)
- En quoi les apprentissages, réflexions, actions ou expériences réalisées ou à réaliser dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation et dans votre milieu favorisent-ils la mise en oeuvre du PFEQ ?
- Quel est votre degré de satisfaction au regard de l'intention d'apprentissage que vous vous étiez donnée? En quoi s'est-elle confirmée, précisée ou modifiée ?