

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

DOCUMENT 6 :
Moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement d'un
changement en éducation

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, Carine Lachapelle, David Lafortune, Nathalie Lafranchise,
Carole Lebel et Chantale Lepage

et la participation de
Avril Aitken, Nicole Boisvert, Karine Boisvert-Grenier, Bernard Cotnoir,
Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Grant Hawley, Reinelde Landry, Franca Persechino,
France Plouffe et Gilbert Smith

<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 *Moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement d'un changement en éducation*, je remercie particulièrement Kathleen Bélanger, Carine Lachapelle, David Lafortune, Nathalie Lafranchise, Carole Lebel et Chantale Lepage qui ont contribué à l'un ou l'autre des aspects suivants : discuter de la structure du document, rassembler les moyens réflexifs-interactifs décrits divers documents 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 ce document. 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. QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF-INTERACTIF	7
1.1. DÉFINITION.....	7
1.1.1. <i>Formes de questionnement</i>	8
1.1.2. <i>Types de questionnement</i>	9
1.1.3. <i>Dimension interactive du questionnement</i>	11
1.2. UTILISATION DU QUESTIONNEMENT DANS L'ACCOMPAGNEMENT.....	12
1.2.1. <i>Préparation : planification et anticipation</i>	13
1.2.2. <i>Idées d'utilisation</i>	13
1.2.3. <i>Développement d'une habileté au questionnement réflexif-interactif</i>	15
1.2.4. <i>Prise en compte de la dimension affective</i>	17
1.3. UTILITÉS DU QUESTIONNEMENT.....	17
1.3.1. <i>Pour la personne accompagnatrice</i>	17
1.3.2. <i>Pour la personne accompagnée</i>	18
1.3.3. <i>En classe</i>	20
1.4. TRANSVERSALITÉ DU QUESTIONNEMENT	21
2. AUTOÉVALUATION EN LIEN AVEC LA COÉVALUATION ET L'INTERÉVALUATION	21
2.1. DÉFINITIONS DE L'AUTOÉVALUATION	21
2.2. UTILISATION DE L'AUTOÉVALUATION DANS L'ACCOMPAGNEMENT ET EN CLASSE.....	21
2.2.1. <i>Dans l'accompagnement</i>	22
2.2.2. <i>Dans la classe</i>	23
2.3. UTILITÉS DE L'AUTOÉVALUATION	24
2.3.1. <i>Pour la personnes accompagnée</i>	24
2.3.2. <i>En classe</i>	25
2.4. LE RÔLE DU QUESTIONNEMENT DANS L'AUTOÉVALUATION.....	25
3. MOMENTS DE RÉFLEXION.....	26
3.1. DÉFINITION DES MOMENTS DE RÉFLEXION	27
3.2. UTILISATION DES MOMENTS DE RÉFLEXION DANS L'ACCOMPAGNEMENT	27
3.3. UTILITÉS DES MOMENTS DE RÉFLEXION	28
3.3.1. <i>Pour la personne accompagnée</i>	28
3.3.2. <i>En classe</i>	29
3.4. RÔLE DU QUESTIONNEMENT DANS LES MOMENTS DE RÉFLEXION	30
4. RÉTROACTION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE	31
4.1. DÉFINITION DE LA RÉTROACTION.....	31
4.1.1. <i>Sens général de la rétroaction</i>	31
4.1.2. <i>Sens de la rétroaction dans le PARF</i>	32
4.2. UTILISATION DE LA RÉTROACTION DANS L'ACCOMPAGNEMENT	38
4.2.1. <i>Aspects à prendre en compte pour faciliter les rétroactions réflexives-interactives</i>	38
4.2.2. <i>Réalisation de rétroactions réflexives-interactives dans l'action</i>	39
4.3. UTILITÉS DE LA RÉTROACTION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE	41
4.3.1. <i>Pour la personne accompagnée</i>	41
4.3.2. <i>En classe</i>	41
4.4. RÔLE DU QUESTIONNEMENT DANS LA RÉTROACTION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE	43
5. INTERACTION	44
5.1. DÉFINITION DE L'INTERACTION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE.....	44
5.1.1. <i>Sens général de l'interaction</i>	44
5.1.2. <i>Sens de l'interaction dans le PARF</i>	44
5.2. UTILISATION DE L'INTERACTION DANS L'ACCOMPAGNEMENT.....	46
5.3. UTILITÉS DE L'INTERACTION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE	47

5.3.1. <i>Pour la personne accompagnée</i>	47
5.3.2. <i>En classe</i>	48
5.4. RÔLE DU QUESTIONNEMENT DANS L'INTERACTION	48
6. SYNTHÈSE.....	49
6.1. DÉFINITION DE LA SYNTHÈSE.....	49
6.1.1. <i>Caractéristiques</i>	49
6.1.2. <i>Dimensions dans l'élaboration d'une synthèse</i>	50
6.1.3. <i>Ressources mobilisées</i>	51
6.2. UTILISATION DE LA SYNTHÈSE DANS L'ACCOMPAGNEMENT	51
6.2.1. <i>Réalisation de synthèses dans une démarche d'accompagnement</i>	52
6.2.2. <i>Habiletés liées directement à la synthèse</i>	53
6.2.3. <i>Habiletés liées à l'accompagnement</i>	53
6.2.4. <i>Interventions</i>	54
6.3. FORMATION DES PERSONNES ACCOMPAGNÉES À LA SYNTHÈSE	56
6.3.1. <i>Modelage</i>	56
6.3.2. <i>Mise en action</i>	57
6.4. UTILITÉS DE LA SYNTHÈSE.....	58
6.4.1. <i>Pour la personne accompagnatrice</i>	59
6.4.3. <i>En classe</i>	59
6.5. RÔLE DU QUESTIONNEMENT DANS LA SYNTHÈSE.....	60
CONCLUSION	60
BIBLIOGRAPHIE	61



DOCUMENT 6

Moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement d'un changement en éducation

Le présent document propose des moyens réflexifs-interactifs pour l'enseignement, l'intervention et l'accompagnement. Ils peuvent être exploités dans une situation d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation. Ces moyens sont inspirés à la base d'un travail déjà réalisé par Louise Lafortune depuis 20 ans. Ce travail a consisté à colliger des stratégies, des moyens, des outils, des activités et des idées de tâches utilisés lors d'interventions dans et avec le milieu scolaire allant du primaire au cégep. Les moyens d'action et d'accompagnement qui sont proposés dans ce document sont complétés par des observations et expériences issues du Projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), de l'expertise développée par l'équipe du projet, des rétroactions réalisées tant par la personne responsable du projet² que par les personnes accompagnatrices provinciales. Ces moyens sont des propositions à mettre en œuvre dans différents contextes et constituent des pistes à organiser selon une situation d'intervention, d'enseignement ou d'accompagnement. Une fois ces moyens expérimentés et ajustés, ils s'ajoutent au « sac à dos virtuel de stratégies » de chaque personne intervenante ou accompagnatrice.

Les moyens présentés ici sont : le questionnement réflexif-interactif (QRI), l'autoévaluation, les moments de réflexion, la rétroaction réflexive-interactive, l'interaction et la synthèse. Le questionnement est ici considéré comme étant transversal aux autres moyens, c'est-à-dire que les principes du QRI sont transposés aux autres moyens et que l'utilisation de questions est associée aux autres moyens. Dans l'esprit du PARF, ces moyens peuvent être utilisés à différents moments du processus d'intervention. Aussi, ils exigent une appropriation de la part des personnes accompagnatrices. La mise en application ou l'utilisation de ces moyens exige de la personne accompagnatrice d'exercer son jugement professionnel, de faire référence à ses expériences, tout en prenant en compte la nature de l'intervention et les caractéristiques du milieu dans lequel elle les exploite. Les moyens proposés sont donc à ajuster en

² Il s'agit ici de Louise Lafortune.

fonction du contexte afin de rejoindre l'esprit réflexif-interactif qui sous-tend le modèle d'accompagnement (voir Lafortune, 2008b).

Ce qui suit présente donc des moyens réflexifs-interactifs d'intervention ou d'accompagnement qui peuvent servir à la préparation (l'anticipation et la planification), à la réalisation ainsi qu'au retour sur l'intervention et sa régulation et ce, dans le cadre d'un processus d'accompagnement socioconstructiviste.

1. Questionnement réflexif-interactif

Cette section a pour objectif de fournir quelques explications et pistes de réflexion au regard du questionnement réflexif-interactif. Les différentes sections de ce texte seront soutenues à la fois par des témoignages des personnes accompagnées dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF)³, mais également par des éléments issus de recherches théoriques afin de clarifier les concepts et de rendre compte de toute leur complexité, autant au point de vu conceptuel que dans leur mise en pratique. Par ailleurs, il sera intéressant d'entrevoir la valeur transversale du questionnement vis-à-vis des autres moyens réflexifs-interactifs proposés dans ce document, c'est-à-dire l'autoévaluation, les moments de réflexion, la rétroaction réflexive-interactive, l'interaction et la synthèse.

1.1. Définition

Le questionnement, c'est plus que poser des questions les unes à la suite des autres. Il est considéré comme un processus dans le sens « où il s'actualise dans un contexte (par exemple, le changement de pratique) et à propos d'un contenu (par exemple, l'évaluation des apprentissages ou la métacognition) » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.11). Utiliser de cette façon, il encourage la réflexion pour, par exemple, favoriser l'apprentissage des élèves ou susciter l'engagement des personnels scolaires dans une démarche de formation continue. Ainsi, il peut viser la réflexion, la remise en question, l'interaction et la prise de conscience.

Dans le cadre d'un accompagnement, Lafortune, Martin et Doudin (2004, p.16-17) décrit le questionnement comme un processus qui :

- est transversal, car il peut s'appliquer à la formation ou à l'enseignement dans différents contextes, dans l'utilisation d'approches [réflexives-interactives] et pour divers contenus théoriques ;
- repose sur la formulation de questions autant par écrit qu'oralement afin de tenir compte des différentes façons d'apprendre, des différents modes d'expressions, des facilités à écrire ou à parler ;
- exige des questions qui stimulent la réflexion afin que les personnes accompagnées en viennent à s'autoquestionner, à s'auto-observer et à s'autoévaluer ;
- s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste étant donné que les personnes accompagnées construisent leurs connaissances et compétences dans un contexte de remises en question des

³ Les propos en italique représentent des idées textuellement émises par les personnes participantes au projet.

croyances et pratiques (stratégies d'enseignement et d'apprentissage), ce qui provoque des conflits sociocognitifs en interaction avec la personne accompagnatrice et les pairs ;

- favorise des prises de conscience pour plus de cohérence entre pensées et actions, ce qui suppose une conscientisation des représentations qu'on a de soi-même, des personnes accompagnées, d'une réforme, d'une approche pédagogique... Cette prise de conscience prend pour objet : 1) le fonctionnement cognitif des personnes accompagnées, 2) son propre fonctionnement cognitif et sa pratique professionnelle, 3) les pratiques professionnelles de ses collègues, 4) les pratiques professionnelles des personnes qui nous accompagnent ou nous forment et 5) les caractéristiques des interactions (Martin, Doudin, Pons et Lafortune, 2004) ;
- favorise l'autonomie réflexive-interactive des personnes accompagnées qui en viennent à s'autoquestionner et s'auto-observer, à questionner les autres afin d'avoir une rétroaction, à choisir la personne qui peut le mieux nous aider ou nous poser des questions pour avancer.

Selon Lafortune, Martin et Doudin (2004, p.11), le questionnement

devient réflexif s'il mène les personnes accompagnées (ce peut être des élèves) à réfléchir sur leur pratique pédagogique ou sur leur « métier d'élève », à propos de leurs stratégies d'apprentissage ou d'enseignement ou sur les processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche.

Il est philosophique s'il amène les personnes à examiner leurs propres idées, pensées et opinions ainsi que celles des autres. Pour Daniel (2005) et Daniel et Lafortune (2004), les questions porteuses de sens philosophique sont abstraites et invitent les individus à questionner les concepts, à remettre en question leurs idées ou opinions, à justifier leur point de vue ou encore, à rechercher des critères. Le questionnement devient socioconstructiviste s'il provoque des conflits sociocognitifs et des interactions entre les personnes accompagnées pour favoriser la construction de connaissances et le développement de compétences (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). En cela, le questionnement permet de faire réfléchir sur le plan de la pédagogie et de la professionnalisation, mais également sur le plan de l'apprentissage car il mène « à des prises de conscience, et favorisent une autonomie de pensée et d'action » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.11).

Enfin, le questionnement peut porter sur différents thèmes et lorsqu'on s'adresse à des personnels scolaires, il peut aussi bien porter sur des aspects organisationnels (discuter à propos des horaires, des journées pédagogiques, du type de leadership exercé, de la mise en place du travail en équipe-cycle, etc.) ou pédagogiques (croyances et pratiques à propos de l'enseignement ou de l'apprentissage, évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage, perspectives du travail en équipe-cycle, etc.). Cependant, il revêt une dimension réflexive-interactive lorsqu'il fait réfléchir les personnes sur les pratiques pédagogiques en cours ou à mettre en œuvre au regard du nouveau pédagogique. Cela veut dire, par exemple, que la discussion ne peut se limiter à choisir un horaire ; elle suppose une réflexion sur le choix fait en fonction des intentions et du contenu de la rencontre. Enfin, en s'adressant à des élèves, « le questionnement peut porter sur leurs stratégies d'apprentissage, sur l'activation de connaissances antérieures, sur l'approfondissement d'un contenu enseigné, sur la clarification d'une idée... » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.13).

1.1.1. Formes de questionnement

Le questionnement peut prendre la forme écrite d'un questionnaire et d'un journal de réflexion ou la forme verbale d'un entretien et de questions dans l'action. À ce sujet, un accompagnement par le questionnement, repose sur la formulation de questions écrites ou

verbales qui stimule la réflexion, favorise les prises de conscience et l'autonomie réflexive-interactive. Il repose sur la formulation de questions écrites ou orales afin de tenir compte des différentes façons d'apprendre, des différents modes d'expressions et des habiletés individuelles à écrire ou à s'exprimer.

1.1.2. Types de questionnement

Il est par ailleurs possible de dégager différents types de questionnements, qui rendent compte de la complexité du processus, mais également de son potentiel réflexif. À cet égard, six types sont recensés : informatif, descriptif, réflexif, métacognitif, affectif et, enfin, conceptuel (Lafortune, 2004a). La personne accompagnatrice intègre des questions de différents types dans la planification de la démarche d'accompagnement et les formule en cohérence avec l'intention poursuivie. Les questions qu'on peut poser peuvent être :

- de type informatif (I) et permettre de mieux connaître les personnes auxquelles on s'adresse,
- de type descriptif (D) et susciter la verbalisation de ses pratiques à partir d'une expérience spécifique,
- de type réflexif (R) et susciter la réflexion et l'analyse et peuvent mener à une autoévaluation,
- de type métacognitif (M) et susciter un regard sur son processus d'apprentissage,
- type affectif (A) et être liées aux relations interpersonnelles ou aux craintes et inquiétudes, mais aussi aux plaisirs,
- de type conceptuel (C) et permettre l'émergence des croyances (conceptions et convictions), mais aussi de discuter sur des éléments théoriques.

Voici des éléments d'explications de chaque type de questions.

Les questions de type informatif mènent la personne interrogée à donner des renseignements à propos d'aspects précis relatifs à ses expériences antérieures (par exemple, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, les formations déjà reçues...). Les intentions sont alors de :

- Connaître les personnes auxquelles on s'adresse ou avec lesquelles on travaille.
- Guider les interventions ou questions futures.

Les questions de type descriptif mènent la personne interrogée à expliciter ou à verbaliser les actions de sa pratique en décrivant une ou des expériences particulières où elle a agi comme personne intervenante ou accompagnatrice. Les intentions sont alors de :

- Verbaliser le contexte, l'action, la pratique ou l'expérience tentée.
- Éviter l'évaluation, le jugement et la critique.
- Encourager l'expression du déroulement temporel de la suite des actions.

Les questions de type réflexif mènent la personne interrogée à réfléchir à sa pratique en essayant de comprendre et d'analyser ce qu'elle pense et ce qu'elle fait. Cette personne réalise une forme d'autoévaluation ou d'autocritique de ses façons d'agir. Elle tente de dégager ses difficultés et ses facilités, ses cohérences et ses incohérences et surtout, elle tente de se regarder réfléchir sur ses pensées et sa pratique. Les intentions sont alors de :

- Réfléchir à ses pensées (croyances...) et à sa pratique.
- Autoévaluer et autocritiquer ses idées et ses actions.
- Analyser ses façons de faire en lien avec celles des autres.
- Se regarder réfléchir sur ses pensées et sa pratique.
- Comprendre ce qui influence ses croyances et ses pratiques.
- Réfléchir à ses idéaux pédagogiques.

Les questions de type métacognitif mènent la personne interrogée à porter un regard sur son processus d'apprentissage. Elle peut être placée dans une situation d'apprentissage ou de résolution de problèmes ou de réalisation d'une tâche et devoir exprimer à voix haute ce qui se passe dans sa tête afin de partager sa démarche mentale. Elle peut cependant plutôt parler de ce qu'elle fait dans une situation d'apprentissage en se rappelant de cette dernière ou à l'aide d'une mise en situation. Les intentions sont alors de :

- Porter un regard sur son processus d'apprentissage.
- Se connaître comme individu métacognitif.
- Reconnaître sa façon d'apprendre.
- Verbaliser sa façon d'autoévaluer et de réguler dans l'action.
- Explorer des façons de faire dans d'autres circonstances.

Les questions de type conceptuel mènent la personne interrogée à faire émerger (ou active) ses connaissances, ses perceptions, ses croyances, ses convictions et ses conceptions. Cette personne précise ce qu'est, selon elle, un concept ou une pratique. Elle en parle en faisant ressortir les avantages et les inconvénients, les différences et les ressemblances... Les intentions sont alors de :

- Faire émerger les croyances, connaissances, perceptions, convictions et conceptions.
- Susciter des comparaisons.

Les questions de type affectif mènent la personne interrogée à faire émerger ses attitudes dans une situation particulière ou fait émerger les aspects affectifs suscités par différentes situations. Ces réactions affectives peuvent dépendre de ses expériences antérieures. Ces réactions peuvent être plutôt individuelles ou être liées aux relations interpersonnelles entretenues avec certains types de personnes. Les intentions sont alors de :

- Faire émerger les attitudes et les réactions affectives.
- Explorer ce qui relève de l'individu de ce qui relève des relations interpersonnelles.

Pour conclure cette section, il convient de mentionner que le questionnement peut également porter sur des aspects organisationnels ou pédagogiques de l'enseignement. Les aspects organisationnels couvrent notamment, les horaires, les journées pédagogiques, le type de leadership exercé et la mise en place du travail en équipe-cycle. Les aspects pédagogiques touchent, entre autres, les croyances et les pratiques à propos de l'enseignement ou de l'apprentissage, l'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage et les perceptions du travail en équipe-cycle. Ainsi, le questionnement peut viser les stratégies d'apprentissage des élèves, leurs connaissances antérieures, un

contenu enseigné ou encore une idée. (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). Dans l'accompagnement, il peut viser une réflexion sur le renouvellement des pratiques, un conflit sociocognitif pour aider à reconnaître ce qui va ou ne va pas dans le sens du changement...

1.1.3. Dimension interactive du questionnement

Dans une démarche d'accompagnement, le fait de questionner favorise l'interaction, le partage de points de vue et, par conséquent, la coconstruction. Au début d'une démarche d'accompagnement, les personnes peuvent être questionnées directement (« Que pensez-vous de...? ») ou indirectement (« Que pourraient penser les gens de...? »). Puis, graduellement, il est suggéré de formuler des questions qui demandent un engagement plus personnel ou plutôt axé sur sa pratique professionnelle.

Par le questionnement, les personnes accompagnées sont invitées à expliquer leurs idées ou leurs prises de position, à les justifier, à trouver des solutions à des problèmes et à construire sur les idées des autres. Ainsi le questionnement conduit à des *discussions [et à] la confrontation des points de vue, [...de] ses idées, [de] ses réponses [et de] ses solutions à celles des autres⁴* pour finalement effectuer une mise en commun. Ces discussions permettent donc *le partage et les échanges sur des points de vue et des pratiques*.

En outre, on constate que le questionnement peut déclencher une prise de conscience sur soi ou sur sa pratique en *[amenant] à la conscience*, notamment, *des gestes déjà posés*. Cette prise de conscience, qui est « un processus de conceptualisation résultant d'une reconstruction » (Lafortune, 2007, p. 148) repose sur la reconnaissance intériorisée ou verbalisée de l'issue de sa propre démarche par une réflexion personnelle ou une auto-observation ou par une intervention externe qui peut prendre la forme d'une interaction, d'une confrontation ou d'une discussion (Lafortune, 2007). Dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste, la prise de conscience peut porter sur la reconnaissance du cheminement des personnes accompagnées, *de [leur] processus ou de [leur] incompréhension*.

Cette prise de conscience peut être exprimée plus ou moins clairement par la personne accompagnée. Dans les cas où la prise de conscience n'est pas explicitement partagée, celle-ci peut devenir l'objet d'interprétation ou de présomption plus ou moins fidèle à l'expérience réelle. La personne accompagnatrice vérifie donc la validité de son interprétation ou de sa présomption en demandant une confirmation. Pour ce faire, elle développe un « regard méta qui se veut : 1) une observation de ce qui se passe sans jugement (attitude) ; 2) un partage et une analyse des actions et, enfin 3) des ajustements à partir de ce qui est constaté » (Lafortune et Martin, 2004).

Si le questionnement est exprimé, analysé et partagé avec des collègues, il participe au cheminement individuel et collectif du groupe. Finalement l'évolution des uns participe à l'évolution des autres individus, mais également à celui du groupe puis celui du collectif va aussi influencer les individus qui en font parti. Ainsi, le questionnement peut mener à

⁴ Les propos en italique sont issus de données de recherches recueillies dans le cadre du PARF.

une évolution dans l'action, à faire des apprentissages, à ébranler ou à renforcer *des convictions, des croyances*; il peut faire émerger *de nouvelles avenues, de nouvelles stratégies*. Il amène alors les personnes à voir autrement, à s'ajuster, à s'améliorer et à changer, à dépasser leurs limites en explorant des zones qu'elles peuvent parfois chercher à éviter.

De surcroît, des conflits sociocognitifs sont provoqués en interaction avec la personne accompagnatrice et les pairs. Il favorise des prises de conscience sur le fonctionnement cognitif des personnes qu'elles soient accompagnatrice ou accompagnée, sur les pratiques professionnelles de celles-ci au regard du renouveau pédagogique et sur des approches pédagogiques et les caractéristiques des interactions (Martin, Doudin, Pons et Lafortune, 2004).

À ce sujet, le travail en équipe-cycle fournit un excellent cadre pour mettre en place une pédagogie du questionnement ou un accompagnement par le questionnement qui s'actualise auprès des personnels scolaires dans le but de rendre les personnes accompagnées critiques, créatives et autonomes. Les questions et les essais d'expériences peuvent être planifiés en équipe avant d'être réalisés dans chacune des classes; les réactions peuvent ensuite être mises en commun et analysées collectivement avant de préparer d'autres expériences (Lafortune, Martin et Doudin, 2004).

Questions de réflexion

- **Dans quelles circonstances peut-on utiliser le questionnement ?**
- **Quel(s) sens peut-on donner au questionnement ?**
- **Quelles sont les caractéristiques d'un questionnement qui incite à la réflexion et à l'interaction ?**
- **En quoi certaines questions favorisent des prises de conscience ? En quoi ? Comment ? Pourquoi ? Fournir des exemples de questions qui favorisent peu de prises de conscience, qui favorisent moyennement des prises de conscience, qui favorisent beaucoup de prises de conscience.**

1.2. Utilisation du questionnement dans l'accompagnement

La construction d'un processus de questionnement ne s'improvise pas si on veut produire l'effet escompté. La personne accompagnatrice réfléchit à sa démarche d'accompagnement, précise ses intentions, raffine son questionnement et améliore son écoute. Elle réfléchit à certains éléments avant de formuler ses questions. Notamment, elle tient compte du vocabulaire, de la culture, de la sécurité affective et du niveau d'expertise ou de réflexivité des personnes accompagnées. Elle tient compte également du contexte dans lequel les questions sont posées et sont reçues. Elle élabore des questions dont le niveau de difficulté progresse régulièrement en respectant la zone proximale de développement des personnes dans la construction de tâches ou de réponses.

1.2.1. Préparation : planification et anticipation

Le questionnement exige de la part de la personne accompagnatrice une préparation. Celle-ci aide à garder la cohérence et le fil conducteur, et ce, même si les questions sont ajustées dans l'action. La préparation aide à ce que les questions conservent leur aspect réflexif et interactif et évite qu'elles deviennent des questions n'exigeant que des réponses « oui-non » ou des réponses très brèves.

En tant que personne accompagnatrice, *il y a plusieurs [questions] que l'on peut préparer à l'avance* dans l'optique de déstabiliser cognitivement, de confronter, de susciter l'introspection, de mener vers l'action ou encore de vérifier ses impressions pour éviter de rester sur des intuitions. À cet égard, elle pose des questions en fonction des intentions bien ciblées qu'elle poursuit. Que veut-elle demander et quelles réponses s'attend-t-elle à recevoir ? La personne accompagnatrice ne perd pas de vue l'intention poursuivie ou le fil conducteur. Clarifier l'intention initiale et le mandat poursuivi s'avère indispensable au début de l'intervention et souvent utile pendant l'action. Une telle préparation laisse néanmoins une place à la régulation ainsi, dans l'action, il est possible d'ajuster des questions qui visent :

- une compréhension de ce qui se passe dans l'action ;
- une cohérence avec l'intention poursuivie ;
- une clarté et une accessibilité ;
- une évaluation du cheminement des personnes accompagnées.

Ainsi, le questionnement dans l'action consiste à interroger les personnes accompagnées au cours d'une intervention afin d'approfondir une idée, un apprentissage ou une suggestion. Il entraîne de ce fait des modifications au déroulement prévu de cette intervention. Bien que ce type de questionnement ne puisse être planifié de façon aussi précise qu'un entretien en raison de son aspect informel, la personne accompagnatrice peut s'y préparer, élaborer ses questions et prévoir les réponses et réactions possibles des personnes accompagnées.

Il demeure cependant plus difficile de préparer ce type de questionnement, puisqu'il consiste à interroger les personnes à des moments ponctuels de l'intervention. Ces moments, souvent imprévus, obligent la personne accompagnatrice à modifier ce qui était prévu dans l'action tout en assurant une cohérence avec ce qui était prévu. Toutefois,

on peut s'y préparer en auto-observant sa façon d'interroger les personnes accompagnées ou en observant d'autres personnes le faire, en s'exerçant à transformer des questions utilisées couramment (par exemple : « Avez-vous compris ? ») par des questions qui favorisent la réflexion, l'approfondissement, la métacognition [(par exemple : « Qu'est-ce que vous avez compris ? Qu'est-ce qui vous a permis de le comprendre ?)] et en discutant des intentions qui sous-tendent ce type de questions et l'impact qu'elles peuvent avoir (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.13).

1.2.2. Idées d'utilisation

Poser une ou deux questions au début d'une rencontre afin que le groupe y réponde par écrit permet de revoir les réponses à la fin de la rencontre et de faire des comparaisons entre les représentations antérieures et les nouvelles représentations, ou constructions, des personnes accompagnées. Cette façon de faire peut également être entreprise en cours d'action lorsqu'on cherche à connaître comment les personnes cheminent. On peut

également demander aux personnes accompagnées si elles désirent modifier leurs réponses en cours d'action, puis on les invite à justifier leurs gestes. Cette dernière action exige davantage au plan métacognitif ; elle peut donc être réservée en vue d'une intervention ultérieure. En recueillant les commentaires, la personne accompagnatrice peut, d'une part, retracer ou dégager le fil conducteur de la rencontre avec le groupe et d'autre part, utiliser ces informations afin de réguler son accompagnement ou ses interventions.

On peut aussi demander à une partie du groupe de préparer des questions sur un sujet donné afin qu'elles soient posées à l'autre partie du groupe. Les réponses peuvent être individuelles ou collectives. Par exemple, elles peuvent faire l'objet d'une discussion de groupe où il y aura confrontation des idées. On peut aussi le faire avec de plus petites équipes qui préparent une ou deux questions à poser au reste du groupe. Chacune des équipes peut aussi préparer des questions sur un sujet différent lesquelles peuvent être partagées entre les équipes. Les personnes accompagnées peuvent soit répondre aux questions, soit faire une critique des questions posées. Dans le premier cas, les équipes tentent de répondre aux questions à partir de leurs savoirs d'expérience ou cherchent les réponses dans des articles, des extraits de texte, des documents officiels, etc. On peut aussi utiliser d'autres médiums visuels ou sonores, tels que des extraits vidéo, des photographies, des microfilms, des sites Internet, etc.

Enfin, il est également possible d'utiliser un questionnaire écrit où celui-ci comprend des questions fermées qui appellent un « oui » ou un « non » comme réponse ou des questions ouvertes auxquelles il faut répondre en rédigeant quelques lignes. Que les questions soient ouvertes ou fermées, une compilation des réponses obtenues peut être présentée aux personnes accompagnées, qui peuvent être même de jeunes élèves, pour amorcer une discussion et une interprétation collective, susciter des prises de conscience et envisager des actions ultérieures.

Ainsi,

[...] le fait de demander de répondre à un questionnaire [en lien avec les pratiques évaluatives, par exemple,] peut servir de formation-intervention, car, pour répondre sérieusement à une série de questions ouvertes ou fermées, il faudra se concentrer afin de choisir une réponse qui correspond à ce qu'on pense, à ce qui provoque la réflexion (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.11-12).

Par la suite, une compilation des réponses peut être présentée aux personnes accompagnées dans le but de « discuter de ces résultats, de tenter d'en faire une interprétation collective, de susciter des prises de conscience et d'envisager des actions ultérieures » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.12) pour rendre les pratiques évaluatives davantage en cohérence avec le renouveau pédagogique.

Questions de réflexion

- **Comment parvenir à ce que les personnes soient déstabilisées par les questions posées ?**
- **Comment peut-on utiliser le questionnement réflexif-interactif dans l'enseignement ? Dans l'accompagnement ?**

1.2.3. Développement d'une habileté au questionnement réflexif-interactif

Le questionnement est une habileté à développer pour réaliser un accompagnement de qualité. *La personne accompagnatrice doit développer les aspects du questionnement qui sont essentiels pour accompagner dans une perspective socioconstructiviste.* Pour développer cette habileté, les personnes accompagnatrices sont appelées à adopter une attitude réflexive, à posséder une bonne culture pédagogique et à l'alimenter. Dans cette démarche, la personne accompagnatrice recherche non seulement à poser de bonnes questions, mais également *comment les [poser]*. Toutefois, *trouver un modèle de questionnement* qui respecte les temps de partage et de réflexion ou en construire un auquel elle peut faire référence, est une entreprise difficile.

Divers moyens peuvent être mis en œuvre pour améliorer habileté à questionner. La personne accompagnatrice réfléchit à sa démarche d'accompagnement, s'auto-observe, observe la démarche mise en œuvre par d'autres personnes accompagnatrices, discute avec celles-ci et participe à des activités réalisées en équipe. La personne accompagnatrice réfléchit à sa démarche, c'est-à-dire qu'elle cherche à *prendre du recul [ou à] sortir du cadre* pour mieux l'analyser. Elle peut également s'auto-observer lorsqu'elle interroge des personnes accompagnées. La personne accompagnatrice peut observer le questionnement d'autres personnes accompagnatrices en action. Ainsi, elle peut prendre conscience des difficultés vécues par d'autres personnes accompagnatrices.

Dans l'optique du développement de cette habileté, il est également possible de rencontrer d'autres personnes accompagnatrices pour discuter de sa démarche d'accompagnement afin de *valider ses questions*. La thématique du questionnement, les intentions qui sous-tendent les questions et l'impact de certains mots, idées ou expressions sur l'accompagnement peuvent également être abordés. Grâce à ces discussions, les personnes accompagnatrices peuvent *identifier plus aisément les moments au cours desquels [elles sont] en accompagnement, [... prendre] conscience des gestes déjà posés, mieux en comprendre les impacts sur l'accompagnement*. Elles peuvent également *prendre conscience de l'importance [de] l'anticipation dans l'accompagnement*.

Son habileté à formuler des questions peut également être développée au cours d'activités réalisées en équipe. Par exemple, des activités qui consistent à s'exercer à poser des questions ou à comparer différentes questions permettent de mieux en saisir les nuances et la complexité pour finalement questionner de manière différente, porter un regard critique sur ses questions, raffiner celles-ci suite à la critique de l'autre, prendre conscience de l'importance de réaliser un processus d'autorégulation du questionnement, travailler dans une perspective constructive et de complémentarité et, enfin, confronter ses représentations au regard de la métacognition, de la pratique réflexive et de l'affectivité. Les personnes sont amenées en groupe à s'interroger sur *[leur] habileté à questionner les personnes [accompagnées, ...] à se poser des questions d'ordre affectif, réflexif, conceptuel et métacognitif par rapport à [leur] pratique au regard de l'accompagnement*.

Dans cette perspective, la personne accompagnatrice cherche à raffiner son questionnement et à *approfondir le type de questionnement* qu'elle utilise, en s'interrogeant elle-même à *savoir quel genre de question [elle] pose*. Elle cherche à poser des questions de types variés et à respecter un certain équilibre entre celles-ci. *Il y a, entre autres, des questions d'ordre affectif, d'autres de l'ordre des concepts, ou encore des questions d'ordre plus procédural*, par exemple « *comment t'y prends-tu ?* ». En prenant conscience de la variété possible de questions qui peuvent être posées dans une démarche d'accompagnement et en réfléchissant aux types de questions qu'elle pose habituellement, la personne accompagnatrice peut se rendre compte qu'elle *utilise très souvent le même type de questions*, par exemple *conceptuelles et descriptives*, et constater qu'elle pourrait *questionner en ayant recours à des questions qui invitent davantage à la réflexion sur ses pratiques et à porter un regard métacognitif sur soi*.

En plus de varier les types de questions qu'elle emploie, la personne accompagnatrice s'assure de leur pertinence. Elle remplace des questions vagues utilisées couramment (comme : « avez-vous compris ? ») par d'autres plus significatives qui favorisent la réflexion, l'approfondissement et la métacognition (comme : « Qu'avez-vous compris ? Qu'est-ce qui vous a permis de le comprendre ? »...). Elle se demande *[si elle] pose les bonnes questions. Est-ce que je fais les bons liens ? [... des] liens avec le programme ?* Les questions sont significatives si elles sont liées à la pratique et invitent la personne à s'engager dans un processus d'action.

Une telle démarche exige donc de savoir agir et réagir comme praticien réflexif et de questionner habilement l'autre dans une perspective de développement de compétence reliées au questionnement réflexif-interactif. La personne accompagnatrice cherche également à améliorer son écoute pour cerner le moment idéal pour questionner. Elle observe les manifestations non verbales des personnes accompagnées et dirige son attention sur leurs propos afin de les décoder et de mieux comprendre. Non seulement, *il faut s'habiller à poser des questions, mais il faut aussi s'habiller à entendre les réponses* pour en tenir compte et se demander : *qu'est-ce qu'on en fait de ces réponses ?* Il arrive que, *avec la réponse de quelqu'un, on ne sait pas quoi faire ou comment relancer la question. [...]* *[La personne accompagnatrice] peut entendre bien des choses, mais l'habileté à dégager toute l'information, à prendre tout en compte, et [s'adapter] et poser [des] questions* peut donc être travaillée. La personne accompagnatrice analyse les informations reçues et les synthétise pour donner des rétroactions et relancer la discussion par de nouvelles questions. *Il y a des questions et des réponses [de la part des personnes accompagnées] qui vont surprendre [la personne accompagnatrice] et sur lesquelles elle doit réagir rapidement* en posant de nouvelles questions. Pour faciliter sa tâche, la personne accompagnatrice peut s'y préparer en anticipant les réponses possibles.

Néanmoins, selon le contexte et le niveau réflexif des personnes en interaction, il peut exister un écart important entre l'interprétation d'une question par une personne accompagnée et les attentes de réponses de la personne accompagnatrice. Enfin, cet écart peut se creuser davantage puisque la personne accompagnatrice peut, à son tour, interpréter la réponse à la question. La personne accompagnatrice vérifie donc son interprétation auprès des personnes accompagnées.

1.2.4. Prise en compte de la dimension affective

Dans une démarche d'accompagnement, la personne accompagnatrice est appelée à tenir compte de la composante affective du questionnement. Elle veut sécuriser la personne par son attitude non verbale. On remarque à ce sujet, que le questionnement peut créer un conflit sociocognitif et déstabiliser les personnes accompagnées en les plaçant dans un état de déséquilibre cognitif, en les confrontant à une conception ou à une construction différente, voire difficilement compatible avec la leur (Lafortune et Deaudelin, 2001a). Le questionnement peut ainsi *provoquer [chez elles] un état de doute ou d'ambiguïté* et les mener à une *remise en question*. Ainsi, au lieu de demander « Que pensez-vous du travail en équipe-cycle ? », on peut demander « Que croyez-vous que le personnel enseignant pense du travail en équipe-cycle ? ». De cette façon, les personnes accompagnées peuvent émettre leur point de vue de façon plutôt indirecte, ce qui semble moins menaçant parce que la question est moins engageante. Une question qui serait, par exemple, liée au regard métacognitif ou liée à la pratique réflexive pourrait être formulée ainsi : « Comment les personnes que vous accompagnez réagissent-elles au regard du nouveau programme de formation et des changements prescrits ou préconisés ? ». Dans la même perspective, on peut aussi dépersonnaliser les questions en demandant : « Que croyez-vous que les autres pensent à propos de...? » C'est une façon de favoriser l'expression chez des personnes qui n'osent pas parler de leurs propres idées, exprimer leurs opinions ou exposer leur vision. En s'exprimant de manière générale, la personne évite de parler d'elle-même ou en son nom. La prise en compte de cet aspect de la dimension affective facilite la démarche d'accompagnement, car il s'agit en tout premier lieu de favoriser l'expression des idées, des croyances et des opinions tout en évitant des retraits ou des réticences causés par des craintes ou des appréhensions.

Il est donc important de prendre en compte la dimension affective lors de l'élaboration des questions. On remarque à ce sujet que les élèves n'aiment pas beaucoup la confrontation et n'apprécient pas d'être placés en marge de leur groupe. Faire confiance à ses idées et exprimer ses opinions peut sembler, pour certains, une entreprise plus ou moins hasardeuse. En les interrogeant de manière impersonnelle ou générale, les élèves expriment plus aisément leurs croyances (conceptions et convictions) et parviennent progressivement à justifier leurs points de vue. Cela facilite le développement de la confiance en soi et permet l'« exercice du jugement critique ».

1.3. Utilités du questionnement

Le questionnement mis en œuvre dans une perspective socioconstructiviste est formatif pour les personnes accompagnatrices ou accompagnées. Le questionnement s'adresse, par exemple, à des élèves pour favoriser leur apprentissage ou à des personnels scolaires pour susciter ou maintenir leur engagement dans une démarche de formation continue, comme celle qui s'organise au sein des équipes-cycle (Lafortune, Martin et Doudin, 2004).

1.3.1. Pour la personne accompagnatrice

Par son questionnement, la personne accompagnatrice peut viser plusieurs buts au regard d'elle-même et de son intervention. Elle cherche à s'aider comme personne

accompagnatrice, c'est-à-dire à comprendre la situation et les personnes, à guider la démarche et à ajuster ses interventions.

En outre, grâce au questionnement effectué au cours de rencontres individuelles ou en petits et grands groupes, la personne accompagnatrice peut recueillir et colliger des renseignements, *savoir ce que l'autre comprend ou pense, [...] connaître l'opinion des autres*, de façon à *mieux comprendre [elle-même la situation ou les personnes et de] vérifier ses perceptions*. Elle peut ainsi *éviter les mauvaises interprétations*, reconnaître *des forces et des difficultés rencontrées* chez les personnes en entrant dans leur métacognition et enfin, mieux évaluer une situation.

Dans une visée de régulation, le questionnement permet à la personne accompagnatrice d'exercer son leadership d'accompagnement, orienter la réalisation d'une tâche et ramener ou *garder les gens dans le sujet, dans la démarche* selon le fil conducteur de la situation pour en approfondir le sens. Dans une perspective socioconstructiviste, elle est vigilante pour *éviter de donner les réponses*, ou encore orienter ces dernières.

De surcroît, la personne accompagnatrice valide ou ajuste ses interventions dans l'action grâce aux informations qu'elle recueille concernant le cheminement des personnes accompagnées. Elle peut réfléchir à son accompagnement pour l'améliorer et alimenter son bagage de stratégies afin de favoriser ultimement la réflexion chez les personnes accompagnées.

1.3.2. Pour la personne accompagnée

En posant des questions à la personne accompagnée, la personne accompagnatrice amène celle-ci à cerner ses besoins, à comprendre sa métacognition, à favoriser une réflexion approfondie, à partager et à construire, à s'engager, à se remettre en question, à faire des prises de conscience, à devenir autonome et, enfin, à améliorer ses actions

Dans ce contexte, le questionnement peut aider la personne accompagnée à cerner *les besoins* et à *cibler [des] intentions* ainsi que *les préoccupations, les insécurités des gens* en *[amenant] une réflexion commune sur des préoccupations individuelles*. Il peut mener à la formulation de nouveaux besoins et *soulever d'autres questions*. En conséquence, *définir les intentions en groupe, se mettre d'accord, s'assurer que les gens aient la même intention* participent à une démarche d'accompagnement profitable.

D'ailleurs, pour Lafortune, Martin et Doudin (2004, p.14-15) :

susciter la réflexion approfondie signifie que les personnes accompagnées (jeunes ou adultes) s'engagent dans une démarche de questionnement propice à un engagement réflexif ; ce processus (affectif, cognitif, métacognitif ou social) est lié à une prise de conscience qui pousse à entreprendre une démarche personnelle (ou collective) à caractère autant théorique que pratique de façon soit active ou pratique (distinction entre les deux termes), soit intellectuelle ou théorique dans une intention de changement.

De plus, il s'avère que le questionnement conduit à *une meilleure compréhension des choses* ou d'une situation et à *une clarification des concepts*. Le questionnement peut aider la personne accompagnée à préciser sa pensée et à l'organiser en faisant émerger

ses connaissances antérieures et en établissant des liens entre celles-ci et les nouvelles connaissances auxquelles elle est confrontée. Il favorise donc la construction à partir de ce qu'elle sait et *en sachant ce qui se fait déjà*.

Le questionnement peut également servir à développer sa métacognition ou encore à entrer dans celle d'une autre personne pour comprendre son processus. À cet égard, la personne accompagnatrice invite les personnes accompagnées à *décrire un processus, une démarche, un sentiment*. Elle soutient ainsi *la prise de conscience des processus, des apprentissages, des démarches* en amenant les personnes accompagnées à développer des habiletés métacognitives ou *un regard critique* sur leurs façons de faire et de penser.

On sait que le questionnement accompagne le développement d'une posture réflexive qui consiste à poser un regard différent et critique sur ses pratiques, sur ce qui est fait, sur le comment et le pourquoi de ce qui est fait et sur les ajustements à y apporter. Ainsi, on remarque qu'il favorise les analyses et la réflexion, c'est-à-dire qu'il permet *aux personnes de réfléchir, de faire un retour sur ce qu'elles expriment* ou sur leurs points de vue. En effet, par son questionnement, la personne accompagnatrice aide la personne accompagnée à *développer une attitude plus réflexive* et à mettre en œuvre une *pratique réflexive [... en effectuant] des retours sur sa pratique*, en y portant un *regard continu*, c'est-à-dire en réfléchissant *avant, pendant et après l'action*. Par les prises de conscience et les discussions qu'il entraîne, le questionnement est propice à un engagement réflexif, car il place la personne interrogée, qu'elle soit jeune ou adulte, dans une position active en l'amenant à *chercher elle-même des réponses*. Au regard de certaines problématiques ou contextes, la personne accompagnatrice *a peut-être une solution à proposer* à un problème, *mais [elle] ne veut pas, [...] que ce soit [sa] solution qui soit retenue*. Elle préfère *qu'il y ait un questionnement* qui suscite une prise de conscience pour amener la personne à s'engager, c'est-à-dire à entreprendre une démarche personnelle ou collective vers le changement et l'amélioration de façon soit active ou pratique, soit intellectuelle ou théorique (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). La formulation de la question, le moment où elle est posée et le contexte dans lequel elle est posée et la réponse donnée peuvent influencer le degré d'engagement réflexif. *Ainsi, une question qui véhicule un jugement de valeur ou un préjugé défavorable peut inciter la personne répondante à ne pas s'engager. En posant une question, la personne accompagnatrice peut viser à déstabiliser la personne accompagnée mais non la « démolir ». Préserver un lien de confiance avec les personnes s'avère donc essentiel.*

Autour de l'engagement des personnes accompagnées, on remarque qu'il peut être difficile à évaluer si le questionnement se résume à des questions fermées qui appellent des réponses très brèves. Il est davantage possible de le faire avec des questions ouvertes qui invitent les personnes à s'exprimer. Mais de manière générale, juger de l'engagement réflexif d'une personne peut signifier de considérer le type de questions posées, le moment choisi pour les poser et le niveau métacognitif atteint par cette personne.

Par ailleurs, le questionnement peut être utilisé pour inciter des personnes accompagnées à mettre en mots ce qu'elles font, comment elles le font, comment elles pourraient le faire, comment elles pourraient susciter des prises de conscience chez les personnes

accompagnées et susciter des passages à l'action. Le questionnement peut aussi mener les personnes accompagnées à s'interroger elles-mêmes sur le processus de communication réflexive-interactive ; elles sont alors incitées à transposer ce qu'elles vivent dans leur pratique d'accompagnement. C'est une façon de mettre en pratique ce qui est modelé.

En outre, le fait de questionner permet de vérifier où les personnes accompagnées en sont par rapport à l'accompagnement et la mise en œuvre du changement ; de mieux les situer dans l'évolution de la démarche, mais aussi de mieux évaluer la progression ou l'adhésion au changement. Le questionnement suscite certaines prises de conscience qui amènent les personnes accompagnées à suivre leur propre évolution, celle de leurs collègues ou du groupe auquel ils appartiennent et à les examiner en fonction du changement à mettre en œuvre dans un milieu donné.

1.3.3. En classe

Puisque le programme de formation vise explicitement à ce que les élèves « exploitent l'information » et « exercent leur jugement critique », questionner ou se questionner à propos d'informations reçues ou à propos d'idées exprimées devient nécessaire pour le développement de compétences transversales. Aussi, pour « se donner des méthodes de travail efficaces », les élèves ont avantage à apprendre à questionner afin de connaître d'autres stratégies ou d'améliorer les leurs. En tentant de connaître l'avis des autres par le questionnement, les élèves peuvent se responsabiliser dans leurs apprentissages, d'où l'importance d'accompagner les élèves à construire des questions réflexives favorisant leur apprentissage et celui des autres élèves du groupe. Ce moyen peut aussi être utilisé dans une perspective d'évaluation, par exemple en vue de préparer les élèves à la réalisation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Les questions peuvent être préparées en équipe ; il s'agit d'abord de procéder à des échanges entre les membres d'une même équipe, puis entre les équipes de manière à ce que les élèves puissent répondre aux questions préparées par leurs camarades de classe. En répondant aux questions préparées par d'autres, les élèves prennent conscience de différentes facettes de la situation d'apprentissage et d'évaluation, ce qui leur permet d'avoir une meilleure compréhension des enjeux relatifs à la situation.

Par conséquent, en posant une question au début d'un cours et en la reprenant à la toute fin du cours, les élèves sont placés en situation de se rendre compte des apprentissages réalisés. De plus, la personne enseignante est en mesure de reconnaître où se situent les élèves au regard de leur zone proximale de développement et d'envisager des pistes d'aide à l'apprentissage dans certains cas. Prendre quelques minutes pour susciter une réflexion sur des apprentissages réalisés est un moyen efficace, en ce sens que cela favorise l'intégration et la consolidation des apprentissages, d'où l'importance de poser des questions au regard des apprentissages réalisés.

Questions de réflexion

- **Quel est le rôle du questionnement dans le processus d'apprentissage ? Dans le processus d'accompagnement ?**
- **Quels types de questions peuvent être intégrés à des situations d'apprentissage et d'évaluation ?**

- **Comment peut-on utiliser le questionnaire réflexif-interactif dans l'évaluation des apprentissages ?**
- **Quelles sont les caractéristiques d'une question qui favorise un regard sur le processus d'apprentissage ? Sur le processus d'accompagnement ?**

1.4. Transversalité du questionnaire

L'aspect transversal du questionnaire consiste à considérer qu'il peut être intégré à divers moyens réflexifs-interactifs qui seront exposés dans les prochaines sections de ce document. Par exemple, il peut être exploité dans une perspective d'autoévaluation, dans l'utilisation de moments de réflexion, dans une rétroaction ou une synthèse réalisée auprès de personnes accompagnées. Il peut également être aussi utilisé pour susciter l'interaction.

2. Autoévaluation en lien avec la coévaluation et l'interévaluation

Cette section aborde l'autoévaluation comme un moyen réflexif-interactif. Ce moyen est d'abord défini selon différentes perspectives. Des explications relativement à l'utilisation de l'autoévaluation dans un contexte d'accompagnement ou en classe sont explicitées dans la seconde sous-section pour ensuite démontrer ses utilités chez la personne accompagnatrice et en classe. Pour conclure, le rôle du questionnaire dans l'autoévaluation est expliqué.

2.1. Définitions de l'autoévaluation

Selon St-Pierre (2004), le concept d'autoévaluation s'inscrit dans une démarche réflexive, et représente une appréciation ou un jugement argumenté. En faisant référence aux propos de Scallon (2004) et de Legendre (1993), St-Pierre (2004, p.34) précise que l'autoévaluation « est donc en elle-même une démarche d'abord qualitative, une réflexion critique. Il s'agit d'un retour réflexif sur une démarche, sur un résultat, sur une activité, sur une production, etc. ». Quelle soit réalisée individuellement ou intégrée à un processus de coévaluation ou d'interévaluation, le développement d'habiletés à s'autoévaluer représente, selon Scallon (2004, p.34), « une tendance importante en éducation. [C'est] une habileté à développer, en d'autres termes un savoir-faire à s'approprier, et une habitude à acquérir, donc un savoir à intégrer ».

Pour sa part, Legendre (2005) définit l'autoévaluation en faisant référence à :

un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation. [Sa qualité] dépend de la capacité du sujet à pouvoir porter un jugement le plus objectif possible sur lui-même (Legendre, 2005, p.143-144).

2.2. Utilisation de l'autoévaluation dans l'accompagnement et en classe

L'autoévaluation peut porter sur différents aspects tels que le degré de satisfaction de sa réponse, les raisons pour lesquelles on pense avoir développé certaines connaissances ou

compétences; ce qui fait dire qu'on a développé telles habiletés ou attitudes, ou encore ce qui pourrait être fait pour s'améliorer. L'autoévaluation peut se réaliser individuellement, mais elle peut aussi être combinée à une coévaluation afin d'obtenir une rétroaction de l'enseignant ou de l'enseignante et de ses pairs, ou encore être intégrée au processus d'interévaluation.

La « coévaluation est une confrontation d'une autoévaluation et de l'évaluation réalisée par la personne accompagnatrice où les appréciations peuvent être basées ou non sur un référentiel externe » (Allal, 1993, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p.201), alors que l' « interévaluation est une évaluation en situation d'apprentissage que font deux ou plusieurs personnes de leurs productions ou leurs procédures respectives ou communes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe » (Allal, 1993, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p.203). L'interévaluation (ou évaluation mutuelle) suppose une évaluation entre pairs. Ce moyen est peu utilisé ; pourtant, les élèves sont souvent capables de reconnaître les forces et les limites de leurs pairs, parfois même plus que leurs propres compétences.

Considérant l'évaluation comme reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages, autant l'autoévaluation que la coévaluation et l'interévaluation peuvent aider à porter un jugement d'évaluation à propos de chacun des élèves. Les commentaires des élèves peuvent aider à nuancer les siens et surtout, aider à relativiser certaines interprétations. Ces processus aident à la cohérence, à la transparence et à la rigueur. Il s'agit de ne pas oublier que l'évaluation comme bilan des apprentissages, en plus d'être complexe, a une influence sur le cheminement des élèves pour un cycle, pour sa vie scolaire, voire pour sa vie d'adulte.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans l'évaluation comme aide à l'apprentissage ?**
- **Comment peut-on utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans l'évaluation comme reconnaissance des compétences ?**
- **Comment peut-on utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans l'accompagnement d'un changement ?**

L'autoévaluation vise l'acquisition de connaissances et la formation de l'individu (Felx, 1988). Elle peut être réalisée dans une perspective d'accompagnement et en classe avec des élèves.

2.2.1. Dans l'accompagnement

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.

2.2.2. Dans la classe

L'évaluation des apprentissages est en soi un sujet complexe. Dans le cadre du renouveau actuel, comme on le sait, elle prend deux fonctions : 1) aide à l'apprentissage et 2) reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages. La fonction d'aide à l'apprentissage suppose un regard sur le cheminement des élèves afin de trouver des moyens de les aider à développer leurs compétences et de les responsabiliser dans leurs apprentissages en tenant compte de leurs cheminements. On parle beaucoup d'utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation. Cependant, ces processus ne sont pas habituels; il n'est pas simple de les intégrer à l'enseignement. À titre d'exemple, on peut utiliser l'autoévaluation en amenant les élèves à se poser des questions comme les suivantes : Qu'avez-vous appris ? Comment l'avez-vous appris ? Qu'est-ce qui vous a aidé à l'apprendre ? Comment pourriez-vous faire pour l'approfondir ?

Il est d'autant plus complexe de trouver des moyens d'utiliser les résultats issus des autoévaluations pour faire cheminer les élèves et pour les amener à faire des ajustements dans leurs stratégies d'apprentissage. Reconnaître qu'une stratégie ne fonctionne pas est une étape, mais procéder à des changements qui conviennent à sa façon d'apprendre en est une autre. Il est favorable de considérer la coévaluation en tant que processus où les élèves et la personne enseignante mettent en commun le résultat de leur jugement d'évaluation en cours ou en fin d'apprentissage. Tout au long de ce processus, il est fortement recommandé aux élèves et la personne enseignante de garder des traces variées, suffisantes et pertinentes qui permettront de porter des jugements éclairés.

En classe, la personne enseignante peut amener les élèves à s'autoévaluer en les interrogeant régulièrement sur certains aspects de leurs apprentissages. Les élèves peuvent consigner les traces de ces autoévaluations dans leur portfolio. Ces traces peuvent être consultées ultérieurement, et surtout régulièrement, dans le but d'amener les élèves à réguler leurs actions et à reconnaître leur évolution. Ceux-ci peuvent aussi comparer ces autoévaluations à différents moments de leur parcours scolaire. En examinant les portfolios des élèves, il est également possible d'obtenir certaines informations sur les processus d'apprentissage. La pratique de l'autoévaluation permet aux élèves de poser un regard autant métacognitif que réflexif sur leurs apprentissages. Ainsi, ils peuvent examiner ce qu'ils ont accompli et peuvent éventuellement anticiper ce qui leur reste à faire. Si l'autoévaluation devient intégrée à la pratique, elle contribue à l'autonomie. Le questionnement venant de l'extérieur peut se transformer en un questionnement interne et devenir une ressource personnelle.

En classe, il est important d'amener les élèves à s'engager dans l'autoévaluation de leurs apprentissages.

La responsabilisation des élèves à l'égard de leur propre apprentissage joue également un rôle essentiel dans le renforcement de leur motivation et de leur autonomie. Dans la classe, l'enseignant les invitera à faire le point sur leurs acquis, à suivre leur propre cheminement et à juger de l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage. Il leur proposera des outils d'autoévaluation et il aura volontiers recours à l'évaluation par les pairs. En participant activement à leur évaluation en cours

d'apprentissage, les élèves apprennent, avec l'aide de l'enseignant ou de leurs pairs, à porter un regard plus juste sur les savoirs qu'ils acquièrent et sur la manière dont ils les utilisent. Ils développent, là encore, des capacités de réflexion qui soutiendront leur motivation à apprendre tout au long de leur vie (MELS, 2007, chap.1, p. 22).

Questions de réflexion

- **Comment développer une démarche d'autoévaluation chez les élèves ?**
- **Comment favoriser une posture où l'autoévaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage ?**
- **Comment utiliser la coévaluation de façon efficace dans le quotidien de la vie professionnelle? De la vie de la classe ?**
- **Comment le faire pour que les élèves réfléchissent à leur autoévaluation de façon à apprendre d'eux et à cheminer dans leurs apprentissages ?**

2.3. Utilités de l'autoévaluation

La qualité d'une autoévaluation « dépend de la capacité du sujet à pouvoir porter un jugement le plus objectif possible sur lui-même » (Legendre, 1993). Qu'elle s'inscrive dans une démarche d'accompagnement ou qu'elle soit réalisée en classe, l'autoévaluation comporte plusieurs utilités.

2.3.1. Pour la personnes accompagnée

L'accompagnement de l'évaluation permet de poser des questions sur la façon dont l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation sont utilisées. Des questions comme les suivantes peuvent être utilisées :

Questions de réflexion

- **Quel degré d'importance accorder à l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans l'évaluation comme aide à l'apprentissage ?**
- **Quelle place peut-on donner à l'autoévaluation, à la coévaluation et la l'interévaluation dans l'évaluation comme reconnaissance des compétences ?**
- **Comment intégrer l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans les pratiques évaluatives ?**
- **Comment peut-on accompagner l'intégration de l'autoévaluation, de la coévaluation et l'interévaluation dans les pratiques évaluatives ?**

Des questions, comme celles présentées ci-dessous, peuvent permettre à la personne accompagnée d'exercer une autoévaluation de ses apprentissages qui lui permettra d'évoluer dans son cheminement personnel.

- Qu'est-ce que j'appris ?
- Comment l'ai-je appris ?
- Qu'est-ce qui m'a aidé à l'apprendre ?
- Comment pourrais-je faire pour l'approfondir?
- Qu'est-ce qui m'empêche d'utiliser l'autoévaluation dans l'enseignement ? Dans l'accompagnement ?
- Comment puis-je faire pour améliorer mes façons de faire concernant l'autoévaluation ?

2.3.2. En classe

L'autoévaluation est un moyen pour comprendre ses propres résultats ainsi que les processus mis en action pour réussir; guider l'action des élèves afin qu'ils puissent résoudre les problèmes auxquels ils font face et les amener à s'engager dans leur développement et de leur réussite; évaluer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes; prendre conscience de ses erreurs et de ses stratégies; porter un jugement sur sa propre efficacité ou pour analyser sa démarche. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2002), l'autoévaluation des apprentissages permet de se construire une image de soi positive et réaliste à partir des regards que la personne apprenante porte sur la construction de ses connaissances, au fil des situations d'apprentissage vécues à l'école, seul ou avec des pairs. À cela, Bélair (1999) ajoute qu'elle permet d'analyser avec l'enseignant ou l'enseignante, et même avec les parents, tous les aspects de la réussite qu'ils soient d'ordre cognitif ou comportemental. Le jugement porté à la suite de l'intention poursuivie vise une prise de décisions justes et adéquates. L'autoévaluation peut être réalisée pour :

- activer des connaissances antérieures ;
- évaluer ses connaissances et/ou ses habiletés ;
- faire un retour métacognitif ou réflexif ;
- évaluer sa préparation à une situation d'évaluation ou de résolution de problèmes... ;
- prendre conscience de ses attitudes ;
- évaluer ses facilités et difficultés ;
- prédire ses succès ou échecs et faire un retour sur ses prédictions ;
- évaluer sa capacité à expliquer aux autres ;
- graduer les difficultés et énoncer des façons de les surmonter ;
- préciser sa capacité d'expliquer aux autres et d'échanger sur les avantages d'expliquer ;
- s'interroger sur sa façon de percevoir le processus et le contenu ;
- réfléchir sur les changements à apporter à ses façons de faire ;
- évaluer le degré de préparation pour faire une intervention.

Enfin, l'autoévaluation permet à l'apprenant d'exercer son regard critique et analytique relativement à sa connaissance de lui-même et de ses apprentissages. L'autoévaluation a une place de choix si l'on veut comprendre le processus d'apprentissage des élèves et les aider à évaluer la progression de leurs apprentissages.

2.4. Le rôle du questionnement dans l'autoévaluation

En ce qui concerne ses liens avec l'évaluation, on remarque que le questionnement s'avère un moyen pouvant être utilisé de façon transversale, et ce, autant oralement que par écrit, pour accompagner l'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de reconnaissance des compétences. En ce sens, toute question posée suppose une réflexion sur ce qui est visé comme type de réponses (anticipation), comme apprentissage (réalisation) et comme retour sur la démarche (évaluation). Le questionnement comporte donc trois dimensions : anticipation, réalisation et évaluation. Il peut être utilisé pour susciter une réflexion sur le sens de concepts tels que : « évaluation des compétences » ;

« évaluation comme aide à l'apprentissage » ; « évaluation comme reconnaissance des compétences » ; « évaluation comme bilan des apprentissages ». À cette réflexion peut s'ajouter un questionnement afin d'aborder les moyens utilisés pour évaluer des compétences selon les différentes fonctions de l'évaluation.

Le questionnement permet donc de faire réfléchir sur les pratiques évaluatives, de porter un regard critique sur celles-ci et de susciter des conflits sociocognitifs quant aux pratiques évaluatives mises en place. Par exemple, le questionnement peut conduire les personnes à réfléchir sur la cohérence de leurs gestes d'évaluation en lien avec l'esprit du nouveau pédagogique, à se représenter leur façon de concevoir l'évaluation comme aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences et enfin, à discuter et à confronter avec des collègues diverses représentations de l'évaluation.

Le questionnement permet de revoir le résultat de son autoévaluation et de réfléchir à son processus d'autoévaluation. Il permet de porter un regard sur ce qui est connu ou à connaître ou sur ce qui est perçu comme connu (Jorro, 2000). Le processus d'autoévaluation, réalisé à l'aide de questions, pousse à confronter une partie de sa formation et de son action à des critères de référence, à juger de l'écart et à réguler en conséquence (Pillonel et Rouiller, 2000). Bref, le questionnement aide à remettre en question le jugement porté sur ses apprentissages, sur ses actions, mais aussi sur l'interprétation faite à propos du niveau de compétence atteint.

Il peut donc servir tout autant aux enseignants et enseignantes qu'aux élèves. Lorsqu'il est utilisé par le personnel enseignant, il sert à faire des vérifications quant au degré d'approfondissement des apprentissages, à comprendre des façons de faire pour aider à progresser, à favoriser l'autoévaluation pour la confronter à son propre jugement, à compléter des informations pour porter un meilleur jugement, à faire réfléchir pour aider les élèves à ajuster leurs stratégies... Aux élèves, le questionnement sert à réfléchir à la progression de leurs apprentissages, à échanger sur certains jugements d'évaluation, à fournir leur propre façon de voir leur évolution, à poser des questions à d'autres élèves pour apprendre d'eux, pour les faire réfléchir ou pour connaître des façons de s'autoévaluer.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on favoriser un questionnement interne chez les personnes apprenantes ? Chez les personnes accompagnées ?**
- **Quelle forme peut prendre une démarche de questionnement vers l'autoévaluation des apprentissages ?**

3. Moments de réflexion

Cette section présente les moments de réflexion dans une perspective réflexive-interaction. Dans un premier temps, ce moyen est défini pour ensuite expliquer son utilisation dans l'accompagnement et ses utilités pour la personne accompagnée et en classe. Enfin, le rôle du questionnement dans l'utilisation des moments de réflexion est présenté.

3.1. Définition des moments de réflexion

Plus ou moins courts, les moments de réflexion sont des pauses accordées au cours d'une tâche ou d'une situation dans le but d'intégrer des apprentissages; d'activer des connaissances, des expériences ou des compétences antérieures chez les personnes accompagnées; de les questionner ou de les faire réfléchir sur différents sujets ou encore de s'interroger sur différents aspects du changement ou de son accompagnement.

3.2. Utilisation des moments de réflexion dans l'accompagnement

L'utilisation des moments de réflexion implique, pour la personne accompagnatrice, d'être à l'aise avec les silences pour accorder du temps de réflexion et pour faire émerger de nouvelles idées. Cela implique également d'accepter de laisser en suspens certaines interrogations, c'est-à-dire de ne pas y répondre dans l'immédiat et de faire émerger des éléments de réponse.

Les moments de réflexions peuvent être utilisés tout au long de l'accompagnement. Par exemple, au début d'une rencontre, on peut inviter les personnes accompagnées à prendre un moment de réflexion pour se donner une intention personnelle en cohérence avec le fil conducteur et les thèmes abordés au cours de la rencontre. Cette intention donnera du sens aux actions qui seront posées tout au long de l'accompagnement. D'autres moments de réflexion, réalisés à divers moments lors de l'accompagnement peuvent faire en sorte que les personnes modifieront ou ajusteront leur intention personnelle suite à des remises en question ou poursuivront tout simplement leur intention de départ (Lafortune, 2008b).

Pour intégrer efficacement des moments de réflexion à son intervention, il importe que la personne accompagnatrice en reconnaisse la pertinence ; il s'agit de la phase d'adoption. En ce sens, des personnes accompagnées dans le cadre du PARF réalisent *que les temps d'arrêts pour la réflexion sont loin d'être du temps « aspillé »*. [...] *il faut en faire plus souvent*. Il importe également de chercher des moyens pour réaliser des moments de réflexion et de faire des essais ; c'est la phase d'appropriation. Au cours de cette phase, il est possible que les moments soient perçus comme des activités parallèles jusqu'à ce qu'elles soient intégrées aux interventions, c'est-à-dire à la phase d'intégration. Ainsi, dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste, les personnels scolaires accompagnés traversent successivement trois étapes : 1) l'adoption, 2) l'appropriation et l'intégration (Lafortune et Deaudelin 2001a). À l'étape de l'adoption, ils constatent la pertinence de réfléchir. À l'étape de l'appropriation, ils souhaitent réinvestir la réflexion dans leurs milieux. Enfin, à la troisième étape, soit celle de l'intégration, ils cherchent à intégrer ou à réinvestir leurs réflexions dans leur pratique. Une quatrième étape peut être ajoutée, laquelle on peut appeler l'« autonomie ». C'est à cette étape qu'on se sent à l'aise d'amener les autres à réfléchir et surtout, de réfléchir avec et devant les autres.

Questions de réflexion

- **Comment utiliser intégrer des moments de réflexion de sorte qu'ils fassent partie intégrante de l'intervention, qu'ils soient en cohérence avec le fil conducteur choisi et les intentions poursuivies ?**
- **Donner des exemples de moments de réflexion à utiliser au début, pendant et à la fin d'une rencontre ?**

3.3. Utilités des moments de réflexion

Utiliser des moments de réflexion favorise naturellement la réflexion qui peut se concrétiser de façon individuelle comme par l'écriture de quelques mots ou de phrases sur ce que les personnes connaissent d'un concept, sur leur niveau de concentration, sur leur niveau d'engagement cognitif, sur leur intérêt ou leur satisfaction, etc. Ainsi, ils permettent de prendre un certain recul pour porter un regard métacognitif et faire des prises de conscience sur sa démarche d'apprentissage (Lafortune et Deaudelin, 2001b; Lafortune et Robertson, 2004), mais aussi pour réfléchir au cheminement réaliser ou pour préciser un questionnement resté en suspens (Lafortune, 2008b).

À chaque fois qu'on aborde la question du temps accordé à la réflexion, les interrogations fusent de toutes parts. Des expressions comme « Prendre le temps de... » ou « se donner le temps de... » méritent de remplacer une expression comme « perdre son temps » à cause de la réflexion. En accompagnement, la réflexion n'est pas nécessairement un frein à l'action. La réflexion peut mener à l'action et l'action est souvent issue de la réflexion. La réflexion peut se faire en cours d'action ou après. La réflexion et l'action sont présentes, complémentaires et contribuent à la démarche d'accompagnement. Voyons de plus près la pertinence d'utiliser les moments de réflexion auprès de personnes accompagnées en classe avec des élèves.

3.3.1. Pour la personne accompagnée

Les pauses réflexives permettent aux personnes accompagnées de s'interroger sur le développement de leurs compétences professionnelles pour l'accompagnement, suscitent des prises de conscience et favorisent le processus d'intégration. Par exemple, dans le contexte de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et comme reconnaissance des compétences, les personnes peuvent utiliser les moments de réflexion pour prendre du recul face à leur démarche d'évaluation, pour prendre conscience de certaines façons de faire ou pour poser un regard métacognitif sur leurs propres pratiques évaluatives. En les utilisant de la sorte, elles peuvent faire ressortir leurs croyances et leurs représentations au sujet de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et comme reconnaissance des compétences. De plus, c'est en discutant de leurs réflexions, relativement à leurs pratiques évaluatives, que les personnes accompagnées arrivent peu à peu à parler de leurs propres croyances vis-à-vis de l'évaluation. D'ailleurs, dans le cadre du PARF, il a été soulevé que *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*. Ainsi, un projet comme le PARF permet de prendre du temps pour réfléchir ensemble. Il offre un lieu de rencontre et de réflexion alors qu'il y a peu de possibilités de rencontre et d'échange dans les milieux.

Questions de réflexion

- **Comment les moments de réflexion peuvent-ils servir dans l'accompagnement de l'évaluation ?**
- **Quel degré d'importance peut-on accorder aux moments de réflexion dans l'accompagnement d'un changement ?**

Même s'ils sont inhabituels, ces moments sont appréciés par les personnes accompagnées ; elles constatent rapidement leur importance. Inciter à prendre un temps pour répondre, s'engager et chercher une réponse favorise la réflexion, l'appropriation, l'approfondissement et l'intégration vers l'autonomie. Les moments de réflexion sont nécessaires, mais cela prend davantage de sens s'ils sont expliqués et si les personnes accompagnées peuvent partager ce qu'elles en retirent.

3.3.2. En classe

En classe, lorsqu'une question est posée, accorder un temps de réflexion avant de laisser place aux réponses permet aux élèves de développer leurs idées, de mieux les exprimer et de se préparer à les partager. Si elles ne sont pas partagées, elles peuvent, à tout le moins, être comparées à celles que les autres expriment. Plusieurs élèves apprécient ces temps de réflexion, surtout ceux qui aimeraient s'exprimer et qui sont devancés par des élèves plus rapides à répondre. Ralentir les élans de certains élèves, qui répondent toujours très (ou trop) rapidement, permet à ceux qui éprouvent des difficultés ainsi qu'à ceux dont la langue première n'est pas le français d'avoir du temps pour réfléchir et pour structurer leur pensée. Ce moyen facilite les interactions dans un contexte interculturel où des personnes qui maîtrisent peu, ou encore qui ne maîtrisent pas, la langue d'enseignement évitent parfois de s'exprimer en public. Ce moyen permet donc de prendre le temps de réfléchir et de mieux se préparer avant de répondre.

Les moments consacrés à la réflexion favorisent également la concentration des élèves. S'arrêter pour réfléchir au processus, à la démarche facilite la régulation des apprentissages. Par exemple, les élèves peuvent être amenés à se pencher sur ce qu'ils faisaient et à réfléchir à la manière dont ils le faisaient. Des questions réflexives peuvent conduire à des prises de conscience et à des ajustements de stratégies. Elles permettent de savoir comment les élèves entrevoient leurs apprentissages, considèrent leurs stratégies d'apprentissage, résument leurs apprentissages, etc. Cela favorise des ajustements vers le développement de compétences.

Malheureusement, les moments de réflexion sont trop souvent considérés par les enseignants et enseignantes comme « des pertes de temps ». Pourtant, le temps d'intégration des apprentissages ne peut se faire uniquement en dehors de la classe ; se donner du temps est un apprentissage à faire à l'école. Il importe de planifier des moments de réflexion afin de créer une forme de routine qui aide les élèves à « prendre goût » à la réflexion jusqu'à demander du temps pour réfléchir.

3.4. Rôle du questionnement dans les moments de réflexion

La personne accompagnatrice engage son groupe dans un processus réflexif en mettant à sa disposition des outils qui le favorise. La réflexion est habituellement supportée par des questions qui précisent le cadre à l'intérieur duquel on souhaite canaliser la réflexion et le partage. Voici quelques pistes de réflexion à partir desquelles peuvent être élaborées de telles questions:

- a) Réfléchir à ses apprentissages, ses attitudes, ses habiletés...
- b) Réfléchir pour clarifier sa pensée, ses idées...
- c) Lors de la préparation d'un entretien d'accompagnement, réfléchir :
 - aux raisons qui sous-tendent le choix des questions posées ;
 - à l'ordre des questions ;
 - au nombre de questions posées ;
 - à leur degré de difficulté ou de complexité ;
 - à la façon de les intégrer à d'autres stratégies ou contextes ;
 - à l'anticipation des réponses ;
 - à l'anticipation d'autres questions.
- d) En cours de route, faire prendre conscience de l'importance ou de l'utilité de prendre du temps pour réfléchir.
- e) Repenser une situation d'accompagnement ou repenser les tâches prévues en fonction d'un fil conducteur et des réactions anticipées.
- f) Repenser les intentions poursuivies et le moment de les partager (de façon générale au début et plus en détails, à la fin).

Toutefois, faire réfléchir sans utiliser le fruit de la réflexion ne permet pas d'en saisir l'utilité. Au lieu d'être des moments privilégiés de construction, ils sont alors perçus comme des ajouts ou des apartés à ce qui vient d'être fait, ou encore comme quelque chose qui serait vécu en marge de la situation.

Questions de réflexion

- **Quels liens faites-vous entre accompagnement, questionnement et moments de réflexion ?**
- **Comment faire pour que le questionnement favorise des moments de réflexion collectifs et des moments de réflexion individuels ?**

4. Rétroaction réflexive-interactive⁵

La rétroaction réflexive-interactive est un autre moyen qui peut être utilisé par la personne accompagnatrice. Dans cette section, la rétroaction est d'abord défini pour ensuite discuter de son utilisation dans l'accompagnement et présenter ses utilités pour la personne accompagnée et pour ceux et celles qui désirent l'utiliser en classe avec des élèves. Enfin, la dernière section expose le rôle du questionnement dans l'utilisation de ce moyen.

4.1. Définition de la rétroaction

Pour définir la rétroaction réflexive-interactive, le sens général de ce concept est d'abord présenté. Ensuite, le sens que le projet Accompagnement-Recherche-Formation lui a donné sera exposé en expliquant les caractéristiques d'une rétroaction réflexive-interactive, en donnant des exemples de rétroactions peu ou pas réflexives-interactives et de rétroactions peu ou pas réflexives-interactives très réflexives-interactives et en explicitant ses différentes dimensions.

4.1.1. Sens général de la rétroaction

Le terme rétroaction prend généralement deux sens. Le premier désigne l'information donnée par une personne enseignante ou tout autre agent à une personne apprenante à la suite d'une période d'apprentissage. Cette information porte sur l'évaluation qui a été faite des actions de la personne apprenante, de ses productions, de ses attitudes, de ses comportements, de la qualité de son travail ou encore d'une situation donnée. La rétroaction peut comprendre également une suggestion de solutions (Lafortune, 2004a; Legendre, 2005, p.1193; Wlodkowski et Ginsberg, 1995, cités dans Lafortune, 2004). Le deuxième sens renvoie au « processus de collecte et d'analyse des évaluations et des commentaires des élèves en regard des divers aspects significatifs d'un cours dans le but d'en conserver les éléments positifs et de remédier aux composantes négatives » (Legendre, 2005, p.1193). L'information recueillie dans ce cas s'adresse à la personne enseignante. Quoi qu'il en soit, qu'elle s'adresse à la personne apprenante ou enseignante, la rétroaction soutient le développement de compétences de la personne qui la reçoit.

Ces définitions permettent d'avancer que la rétroaction peut avoir un sens plutôt restreint, tel que celui présenté ci-dessus, et correspondre à une information fournie à une personne apprenante ou accompagnée. Cependant, pour Wlodkowski et Ginsberg (1995), elle peut prendre la forme d'un commentaire, d'une communication d'informations, d'un bilan ou d'un questionnement et ainsi, avoir un sens plus large. Dans cette perspective, elle suscite

⁵ Plusieurs éléments de cette section portant sur la rétroaction sont adaptés de Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec. D'autres éléments sont tirés d'une activité sur la rétroaction réalisée suite à une formation des animateurs et animatrices pour les personnes-ressources et d'interventions menées dans le milieu scolaire dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation (<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche> sous la rubrique « matériel d'accompagnement ». Le texte intégral provient de Lafortune (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

alors des réflexions, des confrontations ou des prises de conscience qui exigent un recadrage, une remise en question ou une régulation dans un but de changement, d'avancement, d'évolution ou d'explication. Utilisée de cette façon, la rétroaction peut avoir une influence sur le développement des compétences et sur la motivation des personnes apprenantes, car celles-ci peuvent mieux évaluer leurs progrès, comprendre leur performance, maintenir leurs efforts et recevoir des encouragements.

4.1.2. Sens de la rétroaction dans le PARF

Dans un contexte d'accompagnement du développement de compétences, la rétroaction prend une dimension plus étendue. En effet, Lafortune (2004b) en propose une définition plus vaste que celle présentée plus haut pour une rétroaction qu'elle qualifie de réflexive-interactive. Celle-ci est

un commentaire, une communication d'informations, un bilan, un questionnement se référant à des réflexions, des confrontations ou des prises de conscience qui suscitent un recadrage, une remise en question ou une régulation dans un but de changement, d'avancement, d'évolution ou d'explication. [...] Elle amène la personne qui la reçoit à réfléchir sur ses actions, ses productions, ses attitudes ou ses comportements et à penser à une solution et à en discuter (Lafortune, 2004b, p.296-297).

Cette rétroaction représente donc un temps d'arrêt, un moment propice à la réflexion qui opère un retour sur le processus réalisé ou sur l'action. Ce moment invite à poser un regard critique qui mène à un questionnement, un commentaire ou une opinion.

La rétroaction réflexive-interactive se distingue de la rétroaction prise dans son sens usuel par l'importance de la réflexion exigée de la part de la personne apprenante et par le rôle actif qu'y joue la personne accompagnatrice. Par ces propos ou ces commentaires, cette dernière s'engage dans un dialogue réflexif avec la personne accompagnée qui amène celle-ci à s'observer, se questionner dans un but de régulation vers un développement de compétences. Enfin, réalisée dans une perspective réflexive-interactive, la rétroaction invite l'individu à se poser des questions, à penser à une solution et à en discuter collectivement.

Questions de réflexion

- **Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction ?**
- **Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction réflexive-interactive ?**
- **Quelles sont les habiletés que la personne accompagnatrice est appelée à développer pour rétroagir dans une perspective réflexive-interactive ?**
- **En quoi une rétroaction plutôt réflexive peut aider à mieux cerner sa façon d'apprendre ?**

Tout en adoptant une perspective socioconstructiviste, Lafortune (2004b) évite d'opposer les théories béhavioriste et constructiviste au regard de la rétroaction. Elle propose plutôt d'examiner les différents types de rétroactions selon un continuum ayant pour pôles, d'une part, les rétroactions peu ou pas réflexives-interactives et, d'autre part, très réflexives-interactives sans tenir compte des catégorisations béhavioristes et constructivistes. Les rétroactions peu réflexives, qui sont généralement précises et dirigées, apportent des réponses. Les rétroactions plutôt réflexives-interactives servent de guide dans le cheminement de la personne apprenante. Elles prennent la forme d'interrogations permettant à cette dernière de se poser des questions, d'apprendre à se

les poser ultérieurement et de porter un regard critique sur ses actions, productions, attitudes et comportements. La personne accompagnatrice encourage et soutient la personne accompagnée dans son processus de réflexion.

4.1.2.1. Caractéristiques de la rétroactions très réflexive-interactive

Selon Wlodkowski (1988) et Wlodkowski et Ginsberg (1995), une rétroaction efficace, c'est-à-dire qui suscite le changement et qui pousse la personne accompagnée à agir pour s'améliorer et améliorer une situation, présente diverses caractéristiques. Ces dernières sont maintenant détaillées à la lumière des auteurs cités et de commentaires de personnes accompagnées et accompagnatrices dans le cadre du PARF.

La rétroaction vise à informer et non à contrôler

La rétroaction vise à rendre la personne accompagnée plus efficace, créative et autonome en lui offrant un soutien approprié. En effet, *la rétroaction prend tout son sens si elle contribue à rendre la personne autonome* par les questions posées, les commentaires judicieux, les liens établis entre la théorie et la pratique, ainsi que par l'interaction qui s'installe entre les personnes concernées. À cet effet, la mention « Vous avez relevé trois informations importantes. J'apprécie la clarté de votre travail. » est privilégiée au commentaire suivant : « Vous faites des progrès et vous répondez aux objectifs que j'ai fixés pour le cours. ».

La rétroaction est conçue en fonction d'une intention

La rétroaction est conçue en fonction d'objectifs au sujet desquels une entente a préalablement été établie ou une intention clairement explicitée. *Préalablement, il faudrait s'entendre sur les points sur lesquels on voudrait rétroagir, pour que la prochaine fois, on poursuive là-dessus et qu'on régule. L'évaluation doit être importante dans ce type d'échanges.*

Cette étape préliminaire de clarification des intentions est appréciée principalement pour deux raisons. Premièrement, elle rend présents, à la conscience des personnes apprenantes, les critères qui permettent de cerner les progrès et les apprentissages à poursuivre. Les personnes s'appuient alors sur ces critères pour guider leurs efforts et leurs pratiques en vue d'une action ou d'une performance souhaitée. Deuxièmement, elle permet d'éviter des conflits. Lorsque les intentions ou les attentes de la personne qui fait la rétroaction sont différentes de celle qui la reçoit, des tensions peuvent surgir.

La rétroaction est ciblée et constructive

La rétroaction bien ciblée et constructive apporte des précisions et fait état de nuances dans l'appréciation des apprentissages au regard de concepts, d'idées ou de différents aspects d'une action plus ou moins justes. Ces précisions et nuances, qui éclairent les personnes sur leurs progrès, sont bienvenues ainsi que les suggestions réalistes susceptibles d'aider à s'améliorer. À l'opposé, si la rétroaction est livrée en termes généraux qui embrassent une multitude de situations, il est difficile pour la personne apprenante d'améliorer un ou des aspects dans son développement de compétences. Une rétroaction trop générale ne sert pas nécessairement la personne qui la reçoit.

La rétroaction suscite la réflexion et l'interaction

La rétroaction est conduite et formulée de manière à favoriser des prises de conscience et à engager les personnes dans l'action. La rétroaction soutient une réflexion vers une amélioration, un recadrage, une centration sur une tâche à effectuer, une transposition ou une adaptation pour, entre autres choses, le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement. La rétroaction réflexive-interactive tient compte du contexte et suppose un regard sur tous les aspects fournis par la personne accompagnée, comme entre autres, ce qu'elle veut faire, avec quel contenu, dans quel contexte, comment elle veut le faire et les raisons qui fondent ses choix. La rétroaction réflexive-interactive agit comme régulateur de l'action et de la pensée. Elle favorise le développement d'une conscience métacognitive. Elle permet à la personne de mobiliser efficacement ses ressources internes et externes par une prise de conscience de ce processus. Elle favorise l'engagement de la personne dans son développement professionnel.

La rétroaction est objective et sincère

La rétroaction objective est indépendante des intérêts de la personne qui la fait. À cet effet, recourir à l'apport d'une personne extérieure au contexte que vit la personne accompagnée permet une mise à distance qui est un gage d'indépendance. Les commentaires sont donc profitables lorsqu'ils sont faits *par un œil extérieur, car il est plus objectif, que ceux faits avec un collègue ou une collègue avec lequel [on] travaille tous les jours*. Toutefois, la rétroaction est sincère, c'est-à-dire qu'elle reflète la réalité telle que la perçoit la personne qui la formule.

La rétroaction est plus ou moins quantitative

Une rétroaction quantitative présente parfois des avantages si elle répond au contexte d'apprentissage. Elle est précise et peut donner des reflets de ses améliorations. La mise en évidence de ces améliorations peut avoir des effets à long terme, dans l'engagement de la personne accompagnée dans son apprentissage.

La rétroaction est donnée au moment opportun tout en étant rapide

La rétroaction est donnée au moment où la situation le demande. La rétroaction peut être fournie dans l'action, de façon ponctuelle, à la fin d'une rencontre dans le but d'*évaluer ce qui s'est passé* ou encore *a posteriori*. Elle peut être présentée en public ou en privé, selon le contexte. Parfois, un délai dans la rétroaction permet un meilleur apprentissage. Il est donc nécessaire de reconnaître les meilleurs moments pour formuler une rétroaction. On peut parfois se rendre compte que la personne à laquelle on s'adresse n'est pas prête à recevoir des commentaires. Par exemple, des personnes peuvent être mal à l'aise si on leur indique immédiatement après une action que cela a plus ou moins bien fonctionné. Un délai peut aussi permettre de réduire l'anxiété, par exemple si on juge une performance qui est donnée en public. Une rétroaction « rapide » donnée à un moment opportun peut avoir un effet positif chez la personne qui la reçoit.

La rétroaction est fréquente

Une rétroaction fréquente est utile en cours d'apprentissage d'une nouvelle notion, par exemple. De façon générale, la rétroaction devrait être donnée lorsque la personne a les

meilleures chances de s'améliorer. Ainsi, une rétroaction peut être offerte régulièrement après chacune des rencontres. Si la rétroaction tarde à venir, la personne peut errer ou accumuler des retards et dans ces cas, elles trouvent plus difficile de s'améliorer.

La rétroaction est positive

La rétroaction porte sur des aspects positifs en mettant en lumière des améliorations et le progrès plutôt que se limiter aux manques et aux erreurs. Elle amène les personnes à prendre conscience de leurs forces tout en cernant les aspects à améliorer. Cette forme de rétroaction accroît la motivation intrinsèque du sujet, sa confiance, ainsi que la perception de sa propre compétence. Cela ne veut pas dire que les aspects négatifs ne peuvent être dits, mais pour aller vite, on a souvent tendance à expliquer ce qui ne va pas au lieu d'explorer ce qui va pour aider à améliorer ce qui peut l'être et même doit l'être.

La rétroaction est personnelle et adaptée

La rétroaction adaptée utilise l'autocomparaison, c'est-à-dire l'évaluation par la personne de son action à l'aide de normes personnelles par rapport à ses actions passées et met l'accent sur l'amélioration personnelle qui a eu lieu depuis la dernière activité d'apprentissage. Dans l'apprentissage d'une habileté ou d'une procédure, évaluer des progrès est encourageant. La rétroaction est ainsi dosée en fonction des progrès effectués. L'espacement de ces rétroactions peut aussi avoir une incidence.

La rétroaction est répartie entre les membres d'un groupe

Lorsque la rétroaction s'adresse à tout un groupe, il peut être avantageux de varier des aspects de la rétroaction afin de faire profiter les personnes du groupe afin que chacune d'elles se sente concernée par ce qui se dit.

4.1.2.2. Exemples de rétroactions peu ou pas réflexives-interactives et de rétroactions très réflexives-interactives

Au cours du PARF, des exemples de rétroactions ont émergé d'activités réalisées en équipe. Ces rétroactions qui s'échelonnent de peu à très réflexives-interactives ont donné lieu à la synthèse qui apparaît à la Figure 1 portant sur la rétroaction écrite, verbale ou gestuelle.

Figure 1 : La rétroaction écrite, verbale ou gestuelle : un agent de prise de conscience

La rétroaction s'actualise sur un continuum allant de

Peu réflexive-interactive

à

Très réflexive-interactive

J'observe ce que tu sais, ce que tu fais, comment tu le fais et je te fais des commentaires sur ce que j'observe.

J'observe ce que tu sais, ce que tu fais, comment tu le fais et je te fais des commentaires ou te pose des questions sur ce que j'observe.

Par un questionnement approprié, je t'amène à cerner ce que tu sais, ce que tu fais, comment tu le fais, à faire une réflexion sur ta satisfaction au regard de ton processus et à établir ton plan d'action pour changer.

La rétroaction réflexive-interactive amène la personne accompagnée à réfléchir par elle-même et à prendre conscience de son processus d'apprentissage ou un cheminement professionnel. Elle contribue donc au développement d'un individu métacognitif, d'une personne apprenante autonome ou contribue à la démarche de professionnalisation.

Afin de bien comprendre les deux pôles de rétroactions, à savoir les rétroactions peu ou pas réflexives-interactives d'une part et les rétroactions très réflexives-interactives d'autre part, des exemples de rétroactions sont maintenant recensés. Les rétroactions peu ou pas réflexives sont présentées en premier; il s'agit pour la plupart d'énoncés précis et directifs. Les rétroactions très réflexives-interactives, exposées en second, se présentent généralement sous la forme de questions.

Exemples de rétroactions peu ou pas réflexives-interactives :

- Ton travail est bien amorcé, mais si tu travailles encore, tu pourras mieux répondre aux objectifs.
- Votre conclusion ne rend pas justice à l'ensemble de votre travail. En la retravaillant selon nos commentaires, vous pourriez améliorer grandement le travail et ainsi donner le goût à plusieurs personnes de lire le reste du document.
- Vous vous améliorez grandement. Depuis la dernière fois, vous avez fait beaucoup moins d'erreurs. Par exemple, telle erreur (en l'indiquant) est beaucoup moins présente dans votre travail. Il faut chercher maintenant à ne plus la reproduire.
- Lors de la présentation, vous avez fait une erreur de langage. Il est probable que plusieurs ne s'en soient pas rendu compte, mais il faudrait faire attention la prochaine fois.
- Tout est beau, vous pouvez continuer...

Exemples de rétroactions très réflexives-interactives

- Êtes-vous satisfait de votre travail? Qu'est-ce qui justifie votre niveau de satisfaction? Qu'est-ce qui peut vous aider à en juger?
- À quels critères d'évaluation pensez-vous avoir le mieux répondu?
- De quels aspects êtes-vous le plus satisfait dans votre texte? Quels aspects croyez-vous devoir améliorer? Lorsque vous abordez un texte, quelles sont les parties que vous lisez en premier afin de décider s'il est intéressant? Que pensez-vous de votre introduction et de votre conclusion?
- Êtes-vous satisfait de votre travail, compte tenu du temps et de l'énergie investis? Quel lien faites-vous entre l'effort fourni et le résultat obtenu?
- À quel moment préférez-vous recevoir une rétroaction? Quel type de rétroactions préférez-vous recevoir sur le champ, devant les autres? Quel type de rétroactions préférez-vous recevoir privément? Comment recevez-vous les rétroactions des autres? Quel impact ont les rétroactions pour l'amélioration de votre travail?
- Dans ce que vous venez de faire, entourez ce qui vous paraît satisfaisant, ce sur quoi vous n'avez pas à revenir; entourez ce qui mérite une révision. Qu'est-ce qui vous incite à dire que certains aspects méritent une révision?
- Selon vous, quels sont les aspects qui se sont améliorés depuis la dernière fois? Personnellement, je vois plusieurs améliorations, pouvez-vous essayer d'en relever quelques-unes?

4.1.2.3. Dimensions de la rétroaction très réflexive-interactive

Des dimensions affective et cognitive se rejoignent dans une rétroaction réflexive-interactive. Bien que cette rétroaction puisse parfois être davantage centrée sur la dimension cognitive, elle prend aussi en compte la dimension affective.

La rétroaction réflexive-interactive suscite des réactions affectives chez la personne accompagnée. La personne accompagnatrice tient compte de l'évolution de ces réactions affectives qui peuvent passer de la méfiance à l'engagement en passant par l'appivoisement, l'acceptation, l'adhésion et la coopération. Pour contrer les réactions affectives négatives, la rétroaction se fait dans un climat de confiance et de sécurité affective qui encourage la personne qui la reçoit et suscite sa motivation au changement. Une personne accompagnée explique : *Quand je suis inefficace, je suis peut-être en déséquilibre face à la relation ou à l'objet de changement ou d'apprentissage. Si je veux être efficace, je dois aller vers la sécurité. Peut-être qu'avec une autre personne, je vais aller davantage dans la réflexion, je serai alors efficace.*

Dans sa dimension cognitive, la rétroaction réflexive-interactive peut faire naître des conflits cognitifs ou sociocognitifs, favorise des prises de conscience par la personne accompagnée de ses conceptions et soutient l'engagement cognitif au regard du sens de ses actions et du contenu de ses productions. La rétroaction qui fait état de connaissances, qui est centrée sur le contenu et qui vise à expliciter des processus contribue à ce que les personnes accueillent favorablement les commentaires qui leur sont adressés. *Il ne faut pas prendre cela personnellement. Cela se fait sur le contenu. On n'attaque pas les personnes présentes. En fait, ce n'est pas désagréable de réfléchir avec des personnes.*

Dans un changement de paradigme, nos façons de faire doivent changer. La réflexion et la rétroaction me semblent être tout à fait bien inscrites dans ce paradigme.

Pour qu'une rétroaction soit bien accueillie par la personne accompagnée, la personne accompagnatrice recherche une harmonie ou un équilibre entre la sécurité liée à la dimension affective et les déséquilibres cognitifs ou sociocognitifs créés. À ce propos, les personnes accompagnées avancent l'idée que pour qu'une rétroaction soit efficace, elle est constituée autant d'aspects cognitifs qu'affectifs, *c'est ce mélange qui fera l'efficacité.*

4.2. Utilisation de la rétroaction dans l'accompagnement

La rétroaction constitue un moyen à intégrer à une démarche d'accompagnement qui vise à susciter l'échange entre deux personnes, soit une personne accompagnatrice et une personne accompagnée, ou encore entre une personne accompagnatrice et un groupe de personnes. Cependant, utiliser la rétroaction dans le contexte d'un changement prescrit représente un défi pour la personne accompagnatrice qui ne peut accepter toutes les expériences et toutes les idées comme étant conformes au changement à mettre en œuvre. Réaliser une rétroaction dans un contexte de changement exige d'avoir en tête les intentions suivantes : 1) situer les fondements du changement ; 2) s'assurer d'une cohérence de l'ensemble des éléments ; 3) accepter de poser un regard critique qui suppose des remises en question ; 4) tenir compte de la dimension affective tout en considérant le changement et la relation professionnelle en cause. La personne accompagnatrice qui guide l'action apprend à reconnaître les forces et les défis d'une proposition et à soutenir les personnes à cheminer dans leur rôle et le développement de leurs compétences professionnelles.

4.2.1. Aspects à prendre en compte pour faciliter les rétroactions réflexives-interactives

Il est possible de rétroagir de diverses manières et à différents moments, mais peu importe le contexte, la rétroaction a avantage à être : a) spécifique lorsqu'elle cible un élément donné : « c'est une bonne question parce que... », b) sincère si on évite de dire que tout est bon ; il vaut mieux commenter, c) équilibrée et bien dosée lorsqu'elle est juste, c'est-à-dire lorsqu'elle n'est pas exagérée, il vaut mieux éviter des expressions telles que « c'est extraordinaire » surtout lorsqu'on fait face à une intervention dont le degré de complexité est moindre, d) respectueuse lorsqu'elle démontre de l'empathie ainsi que de l'estime vis-à-vis de la personne et qu'elle est donnée dans un contexte signifiant pour elle, e) distribuée justement lorsque la majorité des personnes ont reçu une rétroaction au cours d'une rencontre d'accompagnement, f) fournie à un moment pertinent, en privé ou en public, selon ce qui semble le plus approprié. Aussi, on souhaite que les rétroactions attendues des équipes de collègues ne soient pas de l'ordre du « raconter », car cela ne favorise pas l'analyse de pratiques. En ce sens, des personnes disent que les *rétroactions ne doivent pas être de l'ordre du "raconter". [Elles doivent] être de l'ordre de la description [...] pour faciliter l'analyse si la description n'était pas suffisamment claire. Si on est porté à raconter quand on veut analyser des pratiques, on passe à la description pour être capable de l'analyser pour être capable de la réguler et de la changer.* En d'autres termes, il s'agira pour chacun et chacune d'organiser sa

pensée, de structurer son discours, de sélectionner l'information et de justifier ses points de vue.

Développer l'habileté à rétroagir en situation représente un véritable défi pour la personne accompagnatrice et pour les personnels scolaires accompagnés. Dans un contexte de changement, tel que celui du renouveau pédagogique, la personne accompagnatrice ainsi que les personnes accompagnées peuvent se donner les intentions suivantes avant de réaliser une rétroaction relativement à la présentation d'une expérience vécue dans le milieu : 1) situer la place du PFEQ ; 2) s'assurer de la cohérence des éléments dans l'ensemble et 3) porter attention à la structure et au contenu de la proposition d'intervention afin que chaque proposition comporte ses problématiques et soulève des questions particulières.

La rétroaction peut être facilitée par des stratégies comme les suivantes : 1) écouter la présentation d'une expérience ou d'une proposition en prenant en note quelques mots-clés ; 2) construire à partir des mots ou expressions utilisés ; 3) questionner de manière à ce que l'ensemble du groupe se sente interpellé et éviter les dialogues ou les apartés ; 4) limiter le temps qui est accordé à un témoignage ou à une description d'expérience.

4.2.2. Réalisation de rétroactions réflexives-interactives dans l'action

Le modelage effectué par les personnes accompagnatrices qui rétroagissent à des situations est riche d'enseignement. En les observant en train de faire des rétroactions, les personnes accompagnées peuvent prendre conscience de ce que veut dire *poser des questions (de type réflexif) et ce qu'est faire réfléchir*. Elles se rendent compte que les processus cognitif, affectif et métacognitif d'une personne peuvent être amenés à sa conscience par des questions. Grâce à ce modelage, les personnes accompagnées peuvent reconnaître ce qu'est une rétroaction réflexive-interactive.

Dans un premier temps, il convient de préciser clairement l'intention poursuivie lors de la rétroaction aux personnes qui présentent une expérience devant le groupe. La rétroaction peut, notamment, amener la personne accompagnée à se recadrer par rapport à un fil conducteur et à tisser des liens entre les concepts. Elle s'intègre dans une démarche qui consiste à amener les personnes à réfléchir afin de découvrir par elles-mêmes des pistes intéressantes et des solutions possibles à une situation.

Au cours d'une situation ou d'une présentation, la personne accompagnatrice se centre sur les éléments essentiels en repérant un ou quelques mots clés. Il ne s'agit pas de faire ressortir beaucoup de mots mais plutôt d'en cibler quelques-uns, voire deux ou trois. Des choix judicieux sont donc effectués en lien avec la thématique abordée au cours de la rencontre. Il s'agit de recueillir l'information pour ouvrir des portes à l'accompagnement. Les mots retenus généreront des idées qui maintiendront l'engagement cognitif des personnes accompagnées dans l'action. Par la suite, la personne accompagnatrice se donne du temps pour organiser les idées dans un ensemble cohérent. Une pause ou la période du repas peuvent ainsi être mises à profit. Toutefois, il peut être nécessaire de faire la rétroaction dans l'action, c'est-à-dire au moment où les événements se produisent.

La personne se limite d'emblée à des questions de compréhension générales ou d'éclaircissement telles que : À qui cela s'adresse? Combien de personnes sont visées par l'intervention? Quelle est la durée de l'activité? En pratique, il s'agit d'éviter de poser beaucoup de questions. Un trop grand nombre de questions pourrait amener les personnes à se justifier ou à justifier leur travail plutôt que de chercher l'amélioration.

La personne se centre sur la structure de ce qui est proposé ou présenté afin de l'extraire pour ensuite s'attarder au contenu. À cet égard, elle peut penser à une ou à des propositions d'interventions connues, comme par exemple : ce qui a déjà été fait, ce qui pourrait être réalisé, ce vers quoi on voudrait aller, ou encore la perspective d'un thème à traiter et à développer.

La personne garde en tête l'idée que la suite à donner à une expérience ou les améliorations à apporter à une situation devraient être faites selon une perspective socioconstructiviste qui privilégie une approche métacognitive et réflexive. Ainsi, la personne accompagnatrice se pose les questions suivantes : Qu'est-ce qui pourrait faire réfléchir les personnes accompagnées? Mener à une autoévaluation efficace? Inciter à une discussion productive? Tout en cherchant à faire participer les personnes et à les faire réfléchir, elle suit le fil conducteur de la rencontre et tisse des liens avec des contenus théoriques pertinents. Elle confronte les conceptions et guide les personnes vers une meilleure compréhension.

Elle transpose les situations présentées ou les expériences vécues collectivement à d'autres situations connexes afin d'aider les personnes à faire elles-mêmes les adaptations requises pour l'accompagnement de personnels scolaires ou d'élèves. Ces situations et expériences constituent le moteur de la réflexion au cours de laquelle la personne accompagnatrice établit un lien avec le renouveau pédagogique ou d'autres éléments théoriques. À cet effet, elle peut formuler une rétroaction assez générale qui s'adresse à toutes les personnes accompagnées pour favoriser la transposition et les adaptations : *On pourrait faire... Cela m'a fait penser à... Dans d'autres groupes, j'ai entendu...*

Elle cherche à susciter l'intérêt du groupe, par une introduction stimulante par exemple, et en regardant tous les participants et participantes et non seulement la personne qui a fait une présentation. Elle élabore la rétroaction à partir du contenu pour recadrer les interventions en fonction du fil conducteur ou du thème de la rencontre et pour guider les personnes accompagnées dans une démarche conduisant à des changements. Elle amène ainsi les personnes accompagnées à faire des prises de conscience au regard de leur pratique, lesquelles peuvent déboucher sur des remises en question et une régulation salutaires. Comme les rétroactions de la personne accompagnatrice sont réalisées dans l'action, elle suit constamment l'évolution de la situation. Elle orchestre des discussions permettant aux personnes accompagnées d'échanger leur point de vue et leurs prises de conscience.

Elle tient compte de la dimension affective de la rétroaction. Par exemple, elle aborde les commentaires des participants et participantes avec tact et se garde de formuler des jugements de valeur. Elle évite de confronter les personnes accompagnées avant de les

avoir vues pendant quelques rencontres. Pendant les pauses ou à d'autres moments appropriés, elle s'informe si les personnes qui se sont ouvertes au groupe ont besoin d'un soutien et, dans pareil cas, le leur apporte

4.3. Utilités de la rétroaction réflexive-interactive

Donner des rétroactions sur les productions réalisées par les personnes accompagnées, les élèves ou encore les membres d'un groupe permet non seulement aux individus d'aller plus loin, mais aussi de considérer certains éléments qu'elles n'auraient peut-être pas vus ou pensés. En ce sens, dans le cadre du PARF, il est souligné que *donner des rétroactions est important pour amener l'autre personne à voir les choses [avec] une nouvelle lunette. On peut lui poser une question qui peut l'amener à voir le phénomène différemment.* Voyons de plus près les utilités de la rétroaction réflexive-interactive chez les personnes accompagnées et en classe avec des élèves.

4.3.1. Pour la personne accompagnée

En plus d'avoir une fonction de régulation, les rétroactions apportées aux interventions favorisent la progression et le rayonnement du changement. Elles permettent également le renouvellement des pratiques parce qu'elles supposent une réflexion suscitée par des questions qui aident à la compréhension de l'action, mais qui incitent surtout à 1) expliquer ses choix ; 2) préciser ce qui développe des compétences, dans quel sens et pourquoi ; 3) réfléchir sur des ajustements à faire et 4) réaliser une autoévaluation dans une perspective de développement d'une autonomie professionnelle. À ce sujet, Lafortune, Martin et Doudin (2004, p.15-16) disent que

les rétroactions réflexives- interactives [...] visent à amener la personne accompagnée à s'interroger, à apprendre à se poser ces questions à l'avenir et à porter un regard critique sur ses actions, productions, attitudes et comportements. Elles peuvent servir de guide dans le cheminement de la personne apprenante. Les rétroactions réflexives- interactives exigent un encouragement à réfléchir, ce qui requiert un effort et une certaine confiance en soi relativement à ses actions et productions, mais aussi à ses interactions avec les autres; cela exige une ouverture aux changements et aux commentaires qui peuvent remettre en question ses façons de faire ou de penser.

4.3.2. En classe

Il est important de repenser les différentes façons d'aider les élèves dans leurs parcours afin qu'ils développent une posture réflexive individuellement ou collectivement. La rétroaction réflexive-interactive constitue un levier facilitant le développement de cette autonomie qui passe par un engagement cognitif et affectif.

En classe, la rétroaction est nécessaire à l'apprentissage puisqu'elle permet aux élèves de mieux adapter leurs actions et leurs stratégies selon les contextes et les situations. Toutefois, la façon de la présenter aux élèves est importante. Les exemples mentionnés auparavant peuvent inspirer la personne enseignante. Si la rétroaction est faite de façon constructive et qu'elle est justifiée à partir d'éléments précis, les élèves s'habilitent à reconnaître les forces et les défis qu'ils auront à relever et ainsi, à « développer leur pouvoir d'action ». La personne enseignante, en servant de modèle peut faciliter l'apprentissage de la rétroaction chez ses élèves.

Ainsi, on peut utiliser la rétroaction en faisant témoigner des élèves qui ont connu des réussites ou qui ont surmonté des difficultés d'apprentissage révèle aux autres des stratégies qui peuvent s'ajouter à leur répertoire de méthodes de travail. En effet, les élèves prennent conscience du fait qu'il existe différentes démarches pour résoudre un problème, pour apprendre ou pour développer des compétences. Le partage de stratégies par des pairs est souvent plus efficace qu'un exposé qui les explicite ou qui en vante les bénéfices. Les élèves qui écoutent ces témoignages prennent conscience qu'ils ne sont pas les seuls à vivre des conflits cognitifs ; même les élèves qui connaissent des réussites en vivent. Enfin, comme pour les adultes, les élèves ont besoin d'aide pour préparer un témoignage qui soit pertinent et utile.

Dans une perspective d'évaluation des apprentissages et de reconnaissance des compétences, la rétroaction réflexive-interactive :

- aide les élèves à comprendre et à intégrer les critères d'évaluation, à se situer au regard de ces critères, à mesurer l'ampleur de l'énergie à investir et à élaborer un plan d'action pour pallier les manques. La rétroaction réflexive-interactive devient donc un soutien pour aider les élèves à se servir de ces critères comme d'un phare tout au long de la situation d'apprentissage et d'évaluation et à mesurer l'engagement cognitif et affectif au regard de la prise en compte de ces critères.
- aide non seulement les élèves à évaluer leurs productions à la fin de la tâche, mais aussi le processus vécu tout au long du cheminement parcouru seul ou en équipe.
- permet aux élèves d'évaluer leurs parcours de façon à réguler leur démarche et leurs façons de faire pour la réalisation de tâches futures. Les enseignants et enseignantes ont avantage à rétroagir de sorte que les élèves se sentent en confiance et se permettent d'agir sans se sentir jugés. Il s'agit d'aider les élèves à se rendre compte que le développement d'une compétence comprend des prises de risques et des droits à l'erreur. En centrant son intérêt et en mettant l'emphase sur le résultat au détriment du processus, l'enseignant ou l'enseignante mène les élèves à chercher les bonnes réponses et à répondre aux demandes au lieu de tenter d'expliquer comment ils mobilisent leurs ressources internes et externes. Cette mobilisation, même si elle est parfois maladroite, est avantageuse puisqu'elle favorise la régulation dans l'action et profite à l'ensemble des élèves. La rétroaction réflexive-interactive vise à ce que les élèves vivent des déséquilibres cognitifs sécurisants sur le plan affectif.
- de comprendre les succès pour être en mesure de les réinvestir dans de nouvelles situations. La rétroaction réflexive-interactive favorise des prises de conscience et une évaluation des succès et des avancées dans les apprentissages. Elle contribue à aider les élèves à développer une estime de soi et un sentiment de maîtrise face aux difficultés et aux situations inédites.

Questions de réflexion

- **Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard du développement des compétences disciplinaires ?**
- **Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard du développement des compétences transversales ?**
- **Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard de l'évaluation comme aide à l'apprentissage ?**
- **Comment faire une rétroaction réflexive-interactive de façon constructiviste afin de soutenir le développement des compétences ?**
- **En quoi une rétroaction réflexive-interactive favorise le développement de l'autonomie dans l'apprentissage chez les personnes accompagnées ?**
- **Quelle est l'utilité de la rétroaction réflexive-interactive dans l'accompagnement d'un changement ?**

4.4. Rôle du questionnement dans la rétroaction réflexive-interactive

Il est possible de rétroagir de diverses façons, mais le moyen à utiliser pour réaliser une rétroaction réflexive-interactive est le questionnement tel que présenté dans la première section de ce document. En fait, il s'agit d'utiliser le questionnement pour inciter la personne qui reçoit la rétroaction à réfléchir et à poser un regard critique sur ses actions, ses productions, ses attitudes ou ses comportements pour les questionner et trouver des solutions s'il y a lieu.

Une rétroaction réflexive-interactive réalisée à l'aide du questionnement :

- est une rétroaction qui encourage la personne accompagnée à poser des questions, à se poser des questions dans l'action et à prendre conscience l'utilisation de ce moyen exige rigueur, clarté et précision.
- est une rétroaction qui, en plus de faire prendre conscience aux personnes accompagnées des conditions à mettre en place pour que le questionnement soit efficient, leur fait prendre conscience des avantages du questionnement dans l'apprentissage. Par exemple, cela présuppose que l'enseignant ou l'enseignante reconnaît et croit en ces avantages et permet aux élèves d'explicitier, lors d'échanges en grand groupe, les bienfaits du questionnement pour favoriser l'évolution individuelle et collective.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on pratiquer le questionnement dans l'accompagnement vers des rétroactions réflexives-interactives ?**
- **Comment peut-on faire des rétroactions réflexives-interactives sous forme de questions qui visent à amener la personne accompagnée à s'interroger, à apprendre à se poser des questions, à porter un regard critique sur ses actions, ses productions, ses attitudes et ses comportements ?**

5. Interaction

Cette section présente l'interaction comme un moyen réflexif-interactif. Dans un premier temps, ce moyen est défini pour ensuite expliquer son utilisation dans un contexte d'accompagnement. Ses utilités, pour la personne accompagnée et pour les élèves, sont présentées en troisième sous-section et le rôle du questionnement de l'utilisation de l'interaction est explicité à la toute fin.

5.1. Définition de l'interaction réflexive-interactive

Pour définir l'interaction réflexive-interactive, le sens général de ce concept est d'abord présenté. Ensuite, le sens que le projet Accompagnement-Recherche-Formation lui a donné sera exposé en expliquant la place de l'interinfluence ainsi que celle de la dimension affective dans l'interaction.

5.1.1. Sens général de l'interaction

L'interaction est un moyen de favoriser des échanges, des discussions, des confrontations, des débats, des argumentations, etc. entre des élèves ou des personnes accompagnées afin de susciter des questionnements individuels et collectifs, des remises en question, des prises de conscience, des ajustements, des régulations, des rétroactions, des analyses ou encore des évaluations. Elle est favorable à la coconstruction, c'est pourquoi il importe de miser sur la qualité et la multiplicité des interactions entre les personnes. C'est en interagissant les unes avec les autres que les personnes, peu importe leur rôle ou leur statut dans l'organisation, finissent par construire une vision partagée du changement à mettre en oeuvre.

5.1.2. Sens de l'interaction dans le PARF

Ce qui distingue l'accompagnement socioconstructiviste des autres types d'accompagnement, c'est principalement la place accordée à l'interaction, liée autant aux interactions sociales (entre personnes accompagnatrices et personnels scolaires accompagnés, mais aussi entre pairs) qu'aux interactions avec le milieu (tâches, situations d'accompagnement et familles de situations). La perspective socioconstructiviste de l'accompagnement favorise l'interaction, mais aussi la confrontation liée aux diverses expertises, aux représentations et aux expériences professionnelles. Cette interaction permet l'analyse tout en étant critique des objets de la culture liée à un champ d'expertise et du milieu associés au changement, au renouvellement des pratiques et au développement de compétences professionnelles. À travers les lectures, les échanges, les discussions et les confrontations, les personnes s'approprient graduellement et de manière critique le changement et les objets de sa culture tout en approfondissant la compréhension de ses constituantes.

Le PARF s'inscrit d'ailleurs dans cette perspective puisque l'interaction est définie comme une influence réciproque, stimulée par des échanges (discussions, partages, confrontations) entre collègues, avec un groupe, avec des personnes accompagnées ou autres, qui agit sur les personnes ainsi que sur les relations entre individus. Dans un contexte d'accompagnement, où l'attention est centrée sur un objet d'apprentissage

précis, tel que l'évaluation, l'interaction donne les moyens à la personne accompagnatrice d'entrer en relation avec la personne apprenante ou accompagnée et de jouer un rôle de médiation au sein de son processus d'apprentissage, afin de s'assurer une régulation chez les personnes accompagnées (personnels scolaires et élèves). Dépendamment de la manière dont elle est orientée, l'interaction peut favoriser des allers-retours entre l'action (évaluer ou accompagner l'évaluation), la pratique réflexive (réfléchir, analyser et construire son modèle) et celui de l'individu métacognitif (comment il apprend à évaluer).

Ainsi, dans le PARF, l'interaction met en relation les personnes accompagnatrices et accompagnées; elles apprennent l'une de l'autre; elles cheminent grâce aux partages, échanges, discussions, rétroactions, confrontations... qui prennent différentes formes et qui se font dans divers sens. L'interaction suppose une dynamique et dépend des rôles et fonctions des personnels engagés dans l'accompagnement. Que les personnes soient accompagnatrices ou accompagnées⁶, elles participent à la coconstruction. En ce sens, il ne s'agit pas pour un groupe de personnes d'intervenir sur un autre groupe de personnes, mais de plutôt miser sur la qualité et la multiplicité des interactions que ces personnes entretiennent au cours de la démarche d'accompagnement pour construire une vision du changement dans l'action en interagissant les unes avec les autres.

5.1.2.1. Place de l'interinfluence dans l'interaction

Le principe de l'interinfluence est lié à l'interaction et au fait que, dans l'accompagnement socioconstructiviste, il ne peut être question d'une juxtaposition de formations, de situations d'accompagnement, de connaissances, etc. Autant les personnes s'interinfluencent par leurs idées, leurs façons de penser et de faire, leurs pratiques ou leurs connaissances, autant des moyens utilisés servent à montrer cette influence mutuelle. Par exemple, des résultats de coconstruction montre que collectivement, il est possible de réaliser une production qui soit, non pas l'aboutissement d'un consensus, mais bien une élaboration discutée qui alimente les constructions individuelles pour que chaque personne soit influencée par le travail réalisé.

5.1.2.2. Place de la dimension affective dans l'interaction

Les personnes accompagnées prennent conscience de la valeur de la confrontation en même temps que leur manque de familiarité avec le processus. On accepte le fait qu'une saine confrontation permette de faire évoluer ses idées, mais on redoute l'impact affectif du processus sur les personnes accompagnées. Les échanges permettent de soulever la dimension affective au sein du travail d'équipe dans la perspective d'en susciter un impact positif plutôt que négatif. C'est l'occasion de parler d'une compétence professionnel qui prend en compte la dimension affective (Lafortune, 2008a) et d'inviter les personnes à réfléchir sur la gestion cognitive de leurs réactions affectives. Cela

⁶ Certaines personnes participant au projet Accompagnement-Recherche-Formation passent d'un statut à un autre à l'intérieur du modèle projet parce qu'elles sont appelées à être soit une personne accompagnatrice, une personne accompagnée ou les deux à la fois selon qu'elles sont en processus de changement, en train de se former à l'accompagnement ou d'intervenir auprès de personnels en les accompagnant dans le processus de changement.

soulève l'importance d'utiliser le questionnement *pour trouver des questions qui amènent un conflit cognitif* et de travailler en dyade d'accompagnement pour valider les planifications et mieux doser et accompagner l'impact affectif d'une intervention sur un groupe. Dans une démarche d'accompagnement, selon le modèle préconisé dans le PARF (Lafortune, 2008a), la confrontation des représentations qu'on se fait des concepts permet de faciliter la compréhension et les échanges pour mieux apprendre ensemble. *Confronter ne veut pas nécessairement dire affronter. Confronter pour créer quelque chose de nouveau.* C'est pourquoi il va de soi d'offrir un temps de réflexion et d'échange pour s'exprimer sur le concept d'accompagnement au regard de ses pratiques. *Confronter sa vision est, entre autres, le partage d'expertises différentes complémentaires dans un rapport d'influence réciproque pour mieux apprendre.*

5.2. Utilisation de l'interaction dans l'accompagnement

Entre deux personnes accompagnatrices, l'interaction peut se concrétiser à travers un travail de coanimation dans le but de :

assurer une continuité, travailler en complémentarité, tirer profit d'une culture liée à son champ d'expertise élargie par les connaissances antérieures de deux personnes ou plus, mettre à profit un support mutuel (dimension affective), s'encourager, utiliser un regard externe pour des analyses, des commentaires, des critiques, partager des tâches, aider à la discussion pour les choix de contenus, sur les manières d'intervenir et enfin, sur les stratégies à mettre de l'avant (Lafortune, 2008a, p.93).

L'accompagnement en dyade offre un modelage de la coanimation en montrant : « a) les avantages de la complémentarité des expertises, b) la nécessité de la continuité lors de mouvements de personnel, c) la dynamique créée par une équipe animatrice-formatrice-accompagnatrice avec diverses façons de faire et d'être » (Lafortune, 2008a, p.104).

Avec des personnes accompagnées, le travail en équipe⁷ peut être utilisé, lors des rencontres, pour favoriser l'interaction entre ces personnes. Le travail en équipe est une « activité d'apprentissage, limitée dans le temps, par laquelle deux ou plusieurs apprenants exécutent ensemble et sous un mode interactif une ou des tâches plus ou moins structurées dans le but d'atteindre un ou des objectifs préalablement déterminés » (Proulx, 1999, p.37). Dans un contexte d'accompagnement, le travail en équipe permet de faire émerger des problématiques, pour résoudre des problèmes, pour discuter de mises en situation, pour réaliser des synthèses, etc. Les personnes accompagnées peuvent parfois se regrouper selon leurs affinités ou selon les établissements qui les délèguent; cependant, d'autres fois, elles sont invitées à se regrouper différemment afin de connaître d'autres façons de faire et de s'informer de ce qui se fait dans d'autres milieux » (Lafortune, 2008a, p.104).

Voici des moyens d'utiliser l'interaction dans l'accompagnement.

- Expliquer brièvement le contenu de ce qui vient d'être abordé à son voisin ou à sa voisine à partir de ce qu'on pense comprendre.
- Échanger une phrase résumée avec celle du voisin ou de la voisine.
- Lire les notes prises par une autre personne ; poser des questions à propos de l'organisation de ces notes ; les comparer aux siennes ; en discuter.

⁷ Pour davantage d'information sur le travail en équipe, il est possible de consulter le document portant sur l'accompagnement pour la mise en place d'une collaboration professionnelle (<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche> sous la rubrique « matériel d'accompagnement ») ainsi que les *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement* (Lafortune, 2008a).

- Expliquer le raisonnement d'un autre lorsqu'il ne semble pas clair ; préciser ce qu'on pense que l'autre a compris ; susciter la réaction des personnes accompagnées à ces explications.
- Faire répondre une personne à la question d'une autre au lieu de donner soi-même la réponse ; demander à une autre personne si elle considère que la réponse est complète.
- Résumer en équipe de deux ce qui vient d'être abordé ; échanger les résumés entre les équipes ; les compléter ou les discuter.
- Dessiner ou résumer ce qui vient d'être présenté ; expliquer ses choix.
- Écrire les deux ou trois mots, expressions ou énoncés qui résument ce qu'on a appris et les comparer à quelqu'un d'autre ; justifier les choix de ces mots, expressions ou énoncés.
- Relever ce qu'on a trouvé le plus difficile et le comparer à une autre personne ; préciser les raisons de ses difficultés ; partager des façons de les surmonter.
- Préciser ce qu'on a trouvé le plus facile et le comparer à une autre personne ; expliquer les raisons de ses facilités ; préciser les stratégies que l'on considère efficaces et expliquer pourquoi.
- Évaluer la clarté des explications que les autres donnent ; discuter de ce qui pourrait les rendre plus claires.
- Comparer diverses solutions ou différents textes ; discuter des différences.
- Expliquer aux autres sa démarche de rédaction d'un texte ou de résolution de problèmes ou encore de réalisation de différentes tâches.
- Autoévaluer, critiquer sa façon de procéder devant les autres, coévaluer des démarches mentales.
- Composer des questions en équipe ; discuter de ce qui amène à faire ces choix.
- Échanger sur les méthodes de travail pour se préparer à répondre à des questions.
- Demander à d'autres de répondre aux questions composées par une équipe.
- Préciser ses difficultés, les expliquer.
- Évaluer les réponses d'une autre équipe et justifier son évaluation.

5.3. Utilités de l'interaction réflexive-interactive

L'interaction réflexive-interactive peut comporter plusieurs utilités pour la personne accompagnée ou pour les élèves. Voyons de plus près en quoi consistent ces utilités.

5.3.1. Pour la personne accompagnée

Pour la personne accompagnée, apprendre à tirer profit des interactions permet de se rendre compte que l'expertise des autres et leur vision de l'accompagnement peuvent alimenter sa propre expertise. Outre les contenus et les processus abordés, l'écoute des actions des autres influence ses manières d'intervenir ainsi que ses stratégies et incite au partage de moyens, d'outils et de pistes d'intervention. Cette écoute place les personnes en action de réfléchir ou d'examiner une ou des pratiques qui permettent de tirer certains enseignements utiles à l'accompagnement et même, de les intégrer à sa manière d'agir. Il est parfois plus facile de critiquer, de voir les lacunes dans les propositions des autres que dans les siennes. « Un accompagnement socioconstructiviste suppose [...] un processus

de coconstruction collective [et] sous-tend une démarche balisée par des réflexions, des interactions sociales, des actions analysées collectivement pouvant conduire à des régulations avant de passer à d'autres actions » (Lafortune et Lepage, 2007, p.37).

Questions de réflexion

- **En quoi les interactions favorisent-elles des changements de pratique ?**
- **Comment l'interaction encourage-t-elle l'ouverture aux idées des autres ?**

5.3.2. En classe

En classe, en début d'année scolaire, les élèves ont avantage à être mis rapidement en situation d'interaction. C'est une façon de mettre en place une dynamique et de leur permettre de s'en rendre compte pour y contribuer. La dimension interactive est riche pour les élèves, car « les premiers savoirs auxquels l'élève est confronté sont d'abord ses connaissances » (Jonnaert et Vander Borght, 1999, p.24), d'où l'importance d'amener les élèves à les confronter à celles de leurs pairs et aux nouvelles connaissances. Par conséquent, proposer des situations dans lesquelles l'interaction est centrale, c'est-à-dire qui suggèrent aux élèves de négocier, de partager, d'argumenter leur point de vue et de « coordonner leurs actions », contribue grandement à la réalisation de « progrès cognitifs » (Giordan, 1998, p.132).

Questions de réflexion

- **Comment les personnes apprenantes ou accompagnées peuvent-elles tirer profit des interactions avec leurs pairs ?**

5.4. Rôle du questionnement dans l'interaction

Pour mettre en œuvre l'interaction dans une démarche d'accompagnement, le questionnement est un moyen à considérer. Il s'agit d'une interaction qui, à l'aide de questions, favorise la construction de connaissances et de compétences et provoque des conflits sociocognitifs (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). C'est également par l'intermédiaire du questionnement réflexif-interactif, définit ainsi lorsqu'« il mène les personnes accompagnées (ce peut être des élèves) à réfléchir sur leur pratiques [...], à propos de leurs stratégies d'apprentissage ou d'enseignement, ou sur les processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche » (Lafortune, 2004b, p.11), qu'il est possible de conduire l'interaction. Mettre en œuvre ce type d'interaction facilite la transition du questionnement individuel à un questionnement collectif posant ainsi les jalons d'un contexte de coconstruction. Or, confronter des idées avec l'intention de coconstruire ne veut pas dire affronter, mais plutôt chercher une « co-résolution » (Giordan, 1998, p.134) afin de dépasser les conflits sociocognitifs, de trouver des pistes qui font avancer et qui encouragent l'évaluation, l'ajustement, la régulation et même l'analyse de ses croyances et pratiques évaluatives.

Questions de réflexion

- **En quoi le questionnement favorise-t-il l'interaction ?**
- **Comment le questionnement peut-il favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs ?**

- **Comment le questionnement peut-il favoriser une coconstruction des connaissances ou le développement de compétences collectives ?**

6. Synthèse

Dans cette section, la synthèse est d'abord définie à partir de ses caractéristiques et de ses dimensions et par les ressources mobilisées lors de son utilisation sont également présentées. Ensuite, son utilisation dans l'accompagnement est expliquée ainsi que ses utilités pour la personne accompagnatrice et les élèves. Enfin, le rôle du questionnement lors dans la réalisation d'une synthèse est exposé.

6.1. Définition de la synthèse

La synthèse est un processus mental qui consiste à fusionner différents éléments issus d'une ou de plusieurs sources (écrite ou orale) et à les organiser à l'intérieur d'une structure cohérente, intelligible et signifiante. Si on la compare au résumé qui est un abrégé ou un condensé, on constate que la synthèse se déploie au-delà de la seule accumulation ou juxtaposition d'éléments. *La synthèse dépasse le [simple] fait de ramasser ce que tout le monde a dit. Elle permet d'aller plus loin [...]. Sinon, il me semble que la pensée n'avance pas autant [et] la synthèse reste en surface.* La synthèse appartient à la personne ou au groupe qui la fait. Elle traduit la compréhension que ces personnes se font d'une situation de communication ou de formation au moment où ils la font. Elle peut être comprise par d'autres personnes qui ont fait la même démarche, mais qui peuvent aussi s'en faire une représentation qui diffère parce qu'elle sera nuancée par d'autres aspects qui auront été modifiés par la personne ou la composition d'une équipe. Cette contribution de la personne ou du groupe s'appuie sur leur expertise individuelle et professionnelle. La synthèse permet faire le point sur un moment fort de la démarche ou de conclure une séquence d'accompagnement, mais elle permet surtout de construire du sens à partir de la contribution que chacun ou chacune apporte à la démarche. *La construction de sens sur le processus de changement de perspective doit être relevée, car elle témoigne du cheminement et de l'évolution des personnes.*

6.1.1. Caractéristiques

Trois éléments qui caractérisent une synthèse réussie sont particulièrement recherchés. Il s'agit de la concision, de la clarté et de l'organisation des idées en catégories ou avec des mises en relation.

Une synthèse est concise, lorsqu'elle va à l'essentiel en ne retenant que les idées principales ou les plus importantes. Elle met généralement de côté les idées secondaires ou accessoires et ignore les répétitions. Une synthèse qui contiendrait trop d'information ne remplirait pas sa fonction. Difficilement compréhensible, elle nuirait alors à la construction de connaissances.

Une synthèse est claire. Les éléments qui la constituent sont organisés de façon cohérente pour en faciliter la compréhension. La synthèse est généralement claire pour la personne qui l'a produite, car elle *a du sens pour la personne qui l'a faite*. Elle est claire pour les

autres si les liens qui unissent les éléments qui la composent sont justifiés et intelligibles. La clarté de la synthèse est donc la résultante de l'organisation de l'ensemble de ses éléments.

La synthèse comporte des catégories qui regroupent des éléments de même nature. Ainsi, l'organisation des idées, le regroupement de celles-ci et l'établissement d'un ordre de priorité renvoient souvent à une catégorisation. En ce sens, la personne qui fait la synthèse, choisit certaines idées, fait des liens, les associe, hiérarchise et organise l'information selon sa compréhension et la lecture qu'elle fait des aspects discutés, mais aussi du changement à mettre en œuvre. Enfin, la personne peut aussi choisir d'éliminer certaines idées qui ne cadrent pas avec la proposition ou d'en ajouter de nouvelles pour la clarifier.

6.1.2. Dimensions dans l'élaboration d'une synthèse

Trois dimensions sont prises en compte dans l'élaboration d'une synthèse : sa forme, son contenu et le processus mis en œuvre. La personne qui élabore la synthèse en choisit la forme, sélectionne le contenu à y intégrer et fait ressortir le processus qui a mené à son élaboration. La personne accompagnatrice peut mettre en lumière ces dimensions selon les intentions poursuivies.

La forme de la synthèse est sa configuration ou sa structure. La classification, le schéma, le dessin, le tableau à double entrée, la définition, ou la maquette constituent autant d'exemples de la forme que peut prendre une synthèse. La classification peut mettre au jour une catégorisation émergente ou fondée sur des apports théoriques. Le schéma et le dessin illustrent la dynamique des liens qui unissent les éléments en exposant leur signification et en explicitant le sens des flèches. Le tableau à double entrée incorpore des éléments dans certaines catégories, mais pas nécessairement dans toutes. Une définition retient les mots importants qui ressortent d'une discussion.

La catégorisation du contenu porte sur des éléments identifiables comme des connaissances, des compétences, des habiletés, des attitudes, des manifestations, des causes, des conséquences, des interventions, ou encore des solutions. La catégorisation peut également tenir compte du regard porté sur les attributs de ces éléments, à savoir les forces et les faiblesses, les ressemblances et les divergences, les avantages et les inconvénients. Elle peut se faire en réponse à des questions : Quoi ? Pourquoi ? Comment ? Quand ? En fait, les éléments pouvant faire l'objet d'une synthèse étant innombrables, le nombre et la diversité des catégories sont infinies.

Le processus recouvre les opérations nécessaires à l'élaboration de la synthèse. Ce sont, par exemple, la sélection de l'information, l'établissement d'une priorité parmi les éléments sélectionnés, l'analyse de l'information, sa structuration en un tout cohérent selon une intention de départ, l'établissement de liens théoriques et l'ouverture vers de nouvelles pistes de travail.

6.1.3. Ressources mobilisées

Pour réaliser une synthèse, des ressources internes sont mobilisées. Il peut s'agir de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes.

Les connaissances relèvent d'une culture pédagogique liée à des approches pédagogiques, des concepts, des expériences ou des éléments de pratique. Ces connaissances amènent la personne qui réalise la synthèse à tisser des liens originaux ou qui lui sont propres entre les divers éléments d'un contenu.

Les habiletés sont liées à la capacité de traiter l'information et peuvent avoir été développées grâce à des expériences passées de réalisations de synthèses dans et après l'action. Le traitement de l'information consiste à analyser les idées amenées par les personnes accompagnées et à choisir les éléments essentiels qui en ressortent et à les fusionner. Les idées sont élaguées pour en retenir la substance et classées selon un ordre de priorité ; certaines sont carrément écartées si elles ne cadrent pas avec l'intention initiale. Les éléments retenus sont organisés dans une structure selon des liens créatifs. En tout temps, la personne accompagnatrice peut justifier son analyse et ses choix. D'autres habiletés consistent à présenter les idées retenues et à les ajuster selon les commentaires et les questions des personnes accompagnées.

Les attitudes requises témoignent :

- d'une ouverture aux idées et aux points de vue des autres ;
- du respect des idées tout en osant les remettre en question ;
- de la souplesse pour comprendre les idées des autres jusqu'à pouvoir se mettre dans leur pensée ;
- de l'acceptation du fait que ses propres idées soient remises en question.

6.2. Utilisation de la synthèse dans l'accompagnement

Les finalités de la synthèse sont multiples. Celle-ci permet de faire le point et de reconnaître des apprentissages. Elle invite à la réflexion. Elle favorise la conservation des traces du travail réalisé. Elle peut également servir de tremplin à l'établissement de liens théoriques et à l'ouverture vers d'autres pistes d'accompagnement. Elle permet des coconstructions riches, car fondées sur des apports théoriques et individuels variés. Une synthèse *réflexive en cours d'action* suscite les interactions, le questionnement et la discussion. En prenant du recul sur le plan cognitif, elle amène à jeter un regard critique sur les idées énoncées. Pour mieux saisir les finalités de la synthèse, des situations propices à son utilisation sont maintenant exposées. Il s'agit du remue-méninges, du travail effectué en équipe et de la discussion.

La personne accompagnatrice réunit des éléments traités au cours d'activités comme le remue-méninges où des idées, des mots et des expressions sont apportés par différentes personnes d'un groupe. Au cours de ce remue-méninges, elle prend en compte les idées de toutes les personnes qui y prennent part, sans discrimination. Elle classe mentalement ces idées et les ordonne. Elle établit des points de repères et recense des catégories. Elle élague les idées en fonction d'une intention initiale.

La personne accompagnatrice fait le point sur des travaux réalisés en équipe sur un thème unique ou des thèmes différents. Elle organise les idées discutées, partagées ou traitées, en fait une lecture originale et en retourne le reflet au groupe de travail. À la fin d'une discussion, une synthèse des propos tenus permet de tisser des liens entre les idées émises et les intentions poursuivies.

6.2.1. Réalisation de synthèses dans une démarche d'accompagnement

Une synthèse peut être en partie préparée à l'avance ou encore être faite en cours d'action. Il s'agit alors d'anticiper certains aspects de même que l'organisation de ceux-ci en vue de réussir une construction intéressante d'une synthèse. La synthèse en cours d'action représente un défi pour plusieurs personnes puisqu'une telle démarche n'est pas nécessairement habituelle. À ce sujet, plusieurs aspects liés à la réalisation de la synthèse par la personne accompagnée sont exposés dans les lignes qui suivent. Ils sont regroupés en deux sections : les préalables à la rencontre auprès des personnes accompagnées et l'intervention.

Préparation : planification et anticipation

Il est fortement recommandé d'accorder du temps en cours d'action pour préparer des synthèses et des retours sur certaines tâches ou situations réalisées. La pratique de la synthèse peut faire suite à un remue-méninges, à un partage ou à une discussion. Précisons toutefois que la synthèse ne s'improvise pas ; elle demande une certaine préparation et une part d'anticipation. Même s'il y a toujours une part d'inconnu dans l'action, plus la synthèse est préparée, plus il est possible de s'en détacher pour la revoir en cours d'action. En étant dégagée du stress lié à l'exercice de la synthèse, la personne accompagnatrice peut se concentrer davantage sur les propositions amenées par les membres du groupe. En contrepartie, l'anticipation de la synthèse ne doit pas nuire à l'authenticité de la démarche réalisée avec le groupe. Il ne s'agit pas de lire les propositions des personnes en fonction de cette anticipation ; celle-ci vise plutôt à organiser les éléments apportés selon un fil conducteur. Si l'anticipation des éléments est trop figée, le groupe ne reconnaîtra pas ses idées dans la synthèse, laquelle a davantage à être fidèle à l'expérience d'accompagnement du groupe.

Maîtrise du sujet et délimitation de la forme de la synthèse

Dans un premier temps, la personne accompagnatrice vise à maîtriser son sujet. Se renseigner peut s'avérer utile pour enrichir une synthèse avec des apports théoriques ou pour tisser des liens avec des auteurs ou auteures reconnus. La qualité de la synthèse produite dépend donc des connaissances de la personne qui l'élabore. Relire ses notes en y cernant les éléments pertinents et consulter des sources comme des ouvrages et des articles pertinents constituent des moyens éprouvés pour faciliter la réalisation d'une synthèse porteuse. Par ailleurs, une personne accompagnatrice qui connaît bien son sujet est en bonne position pour susciter des conflits cognitifs ou sociocognitifs ainsi que des réflexions approfondies chez les personnes accompagnées.

Ce moment de préparation que s'accorde la personne accompagnatrice lui permet également d'initier une réflexion sur la forme que pourrait prendre la synthèse. Est-ce qu'un schéma, un tableau ou une définition seront appropriés pour exécuter la synthèse?

6.2.2. Habiletés liées directement à la synthèse

En plus de la construction des connaissances et de la détermination de la forme de la synthèse, la personne accompagnatrice peut s'exercer à synthétiser des idées dans différents contextes. Par exemple, elle peut s'habituer à cerner les idées principales d'un interlocuteur en élaguant ses propos quelle que soit la circonstance, à savoir une présentation officielle, une formation ou une simple rencontre. Bien souvent, les propos de cet interlocuteur se résument parfois à quelques idées enveloppées dans une longue explication. Également, lorsqu'elle participe à une discussion de groupe, elle peut réaliser une synthèse personnelle sans nécessairement la présenter. Elle peut regrouper des idées mentalement ou jeter quelques mots sur le papier tout en continuant de porter attention à la discussion. Ce procédé élimine le stress qui pourrait accompagner le fait de devoir exposer sa réalisation. Par la suite, elle peut confronter sa synthèse à celle d'un collègue, ce qui lui permet de s'autoévaluer et de réguler son apprentissage. La personne accompagnatrice peut ainsi développer ses habiletés de synthèse grâce à l'expérimentation.

En cours d'action, on peut se préparer à faire une synthèse en regroupant certaines idées dans sa tête si on est devant un groupe, on peut tout de même s'écrire quelques mots qui viennent à l'esprit tout en s'assurant de garder une concentration d'écoute sur les propos qui se disent.

6.2.3. Habiletés liées à l'accompagnement

La personne accompagnatrice se prépare également à susciter chez les personnes accompagnées le développement de leur compétence à réaliser des synthèses. À cet égard, elle les accompagne dans l'utilisation des processus mentaux pertinents. La difficulté est donc plurielle et déborde la construction de connaissances et le développement des habiletés de synthèse chez la personne accompagnatrice. À cet égard, une personne accompagnatrice peut être *très à l'aise avec les contenus et capable d'accompagner à ce niveau, de questionner [et] de pister*, mais déplorer son manque de *préparation [pour] accompagner le processus*. Elle peut *se rendre compte [de son incapacité] à faire le transfert de la synthèse avec [les personnes qu'elle] accompagne, [et qu'elle devra] travailler au plan du processus*.

Pour mieux jouer son rôle, la personne accompagnatrice se prépare à animer le groupe qu'elle accompagne. Elle peut le faire au cours de différentes formations auxquelles elle assiste, telles qu'une conférence, un atelier ou un séminaire. À cette occasion, elle peut se donner comme intention d'observer la démarche utilisée par les personnes formatrices, tout en portant attention au contenu. Elle peut alors prendre des notes dans ce qu'on peut appeler une « colonne-méta ». Celle-ci rassemble une description de la structure privilégiée par les personnes formatrices, ainsi que des réflexions personnelles sur l'animation qui pourraient être utiles à un moment opportun, réflexions qui peuvent

prendre la forme d'améliorations possibles ou d'écueils à éviter. Ce procédé amène à développer ses connaissances à propos de l'animation de groupe.

6.2.4. Interventions

Sont regroupées dans cette section, les intentions poursuivies par la personne accompagnatrice au cours de son intervention et les habiletés qu'elle utilise.

6.2.4.1. Intentions

La personne accompagnatrice réfléchit aux intentions ou au fil conducteur qui va soutenir son intervention. Lorsque l'intention de départ est de pratiquer la synthèse, la personne accompagnatrice précise le sujet de la discussion et suggère des façons de faire qui peuvent en faciliter l'exercice. À cet égard, elle peut inviter les personnes accompagnées à relever un nombre précis d'éléments qui seront apportés dans la discussion, par exemple trois caractéristiques, deux aspects positifs ou négatifs, une habileté, ou encore un certain nombre de manifestations et de causes. Ce procédé a pour avantage de faciliter la tâche autant aux personnes accompagnées qu'à la personne accompagnatrice. En effet, les personnes accompagnées comprennent exactement ce qui leur est demandé, la personne accompagnatrice peut suivre l'exécution du travail et les membres du groupe peuvent circonscrire la tâche dans des limites de temps. La personne accompagnatrice revient périodiquement en cours de tâche à l'intention initiale pour amorcer chez les personnes accompagnées une autocritique ou une autoévaluation.

La personne accompagnatrice peut poursuivre plusieurs intentions. Elle peut les faire connaître au besoin. Les intentions liées directement à l'intervention et à la réalisation de la synthèse sont partagées dès le départ, elle peut avoir une intention « cachée », par exemple, affiner sa manière de faire une rétroaction, qu'elle peut révéler plus tard.

6.2.4.2. Habiletés sollicitées

Dans une démarche d'accompagnement, diverses habiletés sont sollicitées de la part de la personne accompagnatrice pour réaliser une synthèse et pour animer un groupe. Le questionnement, la prise de notes, la structuration et la justification sont présentées dans les lignes qui suivent.

Questionnement

La synthèse peut être amenée sous forme d'un questionnement qui peut porter autant sur le contenu que sur le processus. Au cours d'une plénière, la personne accompagnatrice demande aux personnes accompagnées de recenser trois éléments parmi ceux qu'elles ont retenus d'une tâche, l'objectif étant de faire émerger des aspects précis. Elle reprend les éléments mentionnés et les situe par rapport au sujet traité.

Selon l'intention de la personne accompagnatrice, les questions peuvent viser des aspects généraux de la tâche, des aspects spécifiques, ou l'inverse. Mais dans tous les cas, les questions sont formulées de façon à éviter les préjugés et les idées préconçues et à induire la réponse. Des questions peuvent être posées pour susciter autant l'engagement cognitif des personnes accompagnées qu'une réflexion sur les pratiques pédagogiques.

Prise de notes

La prise de notes consiste à conserver par écrit des éléments issus du travail des personnes accompagnées et à les structurer. La personne accompagnatrice regroupe les éléments entendus et tisse des liens avec d'autres éléments issus de la théorie ou de l'expérience. Lorsque les personnes accompagnées travaillent en équipe, la prise de notes s'effectue en circulant d'une équipe à l'autre.

La personne accompagnatrice utilise divers supports pour structurer les idées émises et les partager avec le groupe. Ce sont le tableau, le transparent et les grandes feuilles d'un bloc de conférence. En voici des exemples.

Les idées émises au cours d'un remue-méninges peuvent être portées sur un transparent. Au cours de cette étape, le rétroprojecteur demeure éteint. Au moment où le remue-méninges prend fin, le rétroprojecteur est allumé et l'ébauche d'une synthèse est présentée à l'ensemble du groupe. Des ajustements peuvent alors y être apportés. Un second essai, plus approfondi et mieux structuré que l'ébauche initiale, est tracé au tableau ou sur une grande feuille.

Lorsque des équipes présentent le fruit de leurs travaux, des notes sont portées sur un tableau ou sur de grandes feuilles. Ce procédé permet aux personnes participantes d'avoir accès en cours d'action autant aux éléments de contenu qu'à la structure élaborée par la personne accompagnatrice. La première fois qu'une synthèse est ainsi réalisée, la personne accompagnatrice invite les personnes accompagnées à s'attarder à la construction de celle-ci plutôt que de se concentrer uniquement sur son contenu. Progressivement, les personnes accompagnées en viendront à construire leurs propres synthèses au cours des discussions.

Structuration et justification

La personne accompagnatrice traite l'information pour en retenir l'essentiel. Elle organise et classe les idées émises par les personnes accompagnées par ordre de priorité, sélectionne celles qui correspondent aux intentions de départ et élimine les idées accessoires. En effet, lorsque les personnes accompagnées s'expriment, il revient souvent à la personne accompagnatrice de cerner les idées qui servent le fil conducteur et les intentions de départ.

La personne accompagnatrice établit des liens dans l'action. Elle fusionne les idées retenues et les organise dans une structure dont les liens sont intelligibles afin de construire de nouvelles connaissances. Elle procède à des comparaisons sans porter de jugement de valeur sur, notamment, des idées, des façons de faire, des représentations, des conceptions, des structures, des modèles, des objectifs et des intentions.

Puisqu'une synthèse est par essence concise, des idées pourront avoir été mises de côté. La personne accompagnatrice explique et justifie ses choix au cours de la présentation qu'elle fait de la synthèse et explique les liens qui unissent les divers éléments. Ainsi, les personnes dont les idées n'ont pas été retenues ne se sentent pas lésées. Par contre, les personnes dont les idées sont présentes dans la synthèse se sentent valorisées.

La structure choisie pour mettre en relation les éléments du contenu revêt une importance particulière. En effet, selon l'intention ou le fil conducteur que les personnes se sont donnés, il peut s'avérer utile de se concentrer sur la structure. Celle-ci peut être transposée dans d'autres contextes. Cette structure peut donc faciliter l'accompagnement des personnels scolaires à transposer une situation dans d'autres contextes ou avec d'autres personnes. Par exemple, une structure peut être transposée à une situation d'accompagnement dans une classe.

Durant toute l'opération, la personne accompagnatrice garde en tête l'intention d'aider les personnes accompagnées à construire et à intégrer les nouvelles connaissances. Un schéma trop dense n'aide pas les gens à s'appropriier l'information. Sans mettre en doute la pertinence de cette forme de synthèse, il convient de se rappeler que le schéma peut être parfois difficile à comprendre.

6.3. Formation des personnes accompagnées à la synthèse

Le modelage et la mise en action sont deux stratégies qui permettent de se former à faire des synthèses. Ces stratégies sont maintenant exposées avant d'aborder brièvement leur pertinence du point de vue de la personne accompagnée.

6.3.1. Modelage

Le modelage est un moyen intéressant pour aider les personnes accompagnées à réaliser des synthèses. Il consiste pour la personne accompagnatrice à se donner en exemple, ce qui constitue bien plus que de donner un exemple des façons de réaliser une synthèse. En se donnant en exemple, la personne accompagnatrice présente à voix haute sa démarche d'élaboration d'une synthèse dans une situation réelle. Elle dévoile sa pensée et fait part de son processus. En plus des étapes à réaliser, les hésitations, les interrogations, les raisons qui fondent les choix effectués et les changements d'idées en cours d'action sont verbalisés.

Ainsi, la personne accompagnatrice explique qu'elle prend des notes au cours des discussions d'équipe et des présentations individuelles. Elle mentionne que la prise de notes facilite l'organisation des idées, l'analyse, la synthèse et la rétroaction. Elle souligne également la pertinence de transposer dans un contexte de classe la consigne qui consiste à retenir trois mots seulement afin d'habiliter les élèves à faire des synthèses. En effet, *l'expérience du remue-méninges peut être mise en pratique dans une classe. Le remue-méninges sert à faire jaillir ou à construire des connaissances avec lesquelles on en édifiera d'autres. C'est une bonne façon de vérifier ce que les élèves savent et éviter ainsi de se répéter. La synthèse sert à faire émerger ce que les élèves ont compris. Il est possible d'utiliser le remue-méninges et la synthèse pour accompagner les élèves dans leur processus d'apprentissage. L'accompagnement [se distingue ainsi] de la simple répétition.*

Le modelage peut porter sur une procédure ou un processus. Comme ces deux termes sont souvent confondus, il convient d'en éclaircir le sens. Une procédure est une

séquence systématique d'étapes à suivre pour parvenir efficacement à un résultat satisfaisant dans la réalisation d'une tâche particulière ou pour atteindre un but déterminé (Legendre, 2005). En somme, une procédure est un guide qui détaille des modalités d'action. Un processus est une activité mentale ou un fonctionnement de la pensée qui permet d'acquérir ou de manipuler des connaissances (OLF, 2007). Une telle démarche est nommée processus cognitif. Elle comprend des doutes, des arrêts, des inquiétudes, des remises en question et des ajustements en fonction d'un but poursuivi. En cours d'action, la personne accompagnatrice fait part de ces processus cognitifs, c'est-à-dire du regard qu'elle pose sur ce qui se passe ou vient de se passer.

Pour résumer, la personne accompagnatrice modèle l'attention qu'elle porte à trois aspects de la réalisation d'une synthèse. Ces aspects sont les suivants : le contenu, c'est-à-dire le sujet de la discussion ainsi que les idées émises, la procédure, soit les étapes requises pour aboutir à un résultat, un schéma par exemple, et finalement les processus qui sont les activités mentales requises pour construire les connaissances, comme l'établissement de liens.

6.3.2. Mise en action

Les personnels scolaires apprécient de tenter des expériences qui les mettent en action, car *c'est la vraie vie, même si c'est difficile de faire une synthèse dans l'action, d'avoir une vision globale et de s'en tenir à l'essentiel*. Trois modalités de mise en action peuvent se présenter, à savoir la réalisation d'une synthèse par une personne seule, par plusieurs personnes concurremment ou par une équipe.

Une personne accompagnée est choisie avant la discussion pour réaliser une synthèse pertinente. Ce procédé permet à la personne choisie d'exercer un regard différent sur la réflexion à faire. Son écoute étant modifiée, elle peut se concentrer davantage sur une vision globale de la discussion et sur ce qui s'en dégage. Cette condition facilite l'élaboration de la synthèse.

Dans le cas où plus d'une personne réalisent concurremment une synthèse, il est possible de commenter le caractère personnel de ces productions. Disposer de plusieurs synthèses sur un même sujet peut être avantageux, car celles-ci découlent de points de vue différents. Selon l'expertise développée dans leur vie professionnelle, les personnes tissent et exploitent des liens différents entre des éléments d'un même contenu. La diversité de ces choix enrichit les réflexions individuelles et collectives. Les personnes accompagnées prennent alors conscience de la multiplicité des regards et des lectures possibles. Cette prise de conscience conduit à une *ouverture à des idées différentes*, sur lesquelles des justifications sont apportées au sein d'une confrontation saine. Enfin, ces différences de lectures d'une même situation amènent les personnes accompagnées à s'interroger sur le sens à apporter à un contenu abordé au cours d'une discussion ou d'un travail en équipe.

Au cours de travaux réalisés en équipe, la personne accompagnatrice laisse à celles-ci le choix du contenu et de la forme de leur représentation synthétique. À ce propos, les personnes accompagnées constatent que pour faire *une synthèse en équipe, il faut souvent*

se rallier, ce qui ne signifie pas [arriver à] un consensus. Les synthèses effectuées sont issues des valeurs, des croyances, des connaissances et des compétences des personnes qui les ont réalisées. Faire une synthèse à plusieurs peut s'avérer assez difficile aussi il peut être pertinent de se demander si ce qui s'est fait en équipe est réellement une synthèse.

Le processus de coconstruction est remis en question, et les personnes se demandent si les synthèses réalisées en équipe sont une coconstruction, c'est-à-dire, si elles sont le résultat de la discussion en prenant en compte les idées des uns et des autres qui forment de nouvelles idées sans être une juxtaposition de ces dernières. La vision construite par une équipe peut confronter les représentations individuelles des autres personnes accompagnées et celles de la personne accompagnatrice. La personne accompagnatrice écoute les synthèses des équipes et accompagne leurs membres en exposant ses propres représentations sans chercher à les influencer indûment. À ce stade de l'accompagnement et dans la perspective de construire une synthèse globale, le problème du choix de la forme de la représentation finale peut se poser. Il convient de choisir la forme la plus appropriée. Par exemple, si toutes les équipes ont dressé une liste de mots clés en les classant, une catégorisation finale serait relativement aisée à produire. Cette catégorisation pourrait même amener les personnes participantes à faire émerger de nouveaux liens. Mais dans le cas où les équipes auraient dessiné des schémas, lesquels exigent généralement plus d'explications que les classifications, il peut s'avérer difficile d'en faire une synthèse. La personne accompagnatrice propose une forme de synthèse appropriée au contexte et aux intentions initiales.

Les personnes accompagnées aiment observer la personne accompagnatrice dans la réalisation d'une synthèse. Toutefois, elles reconnaissent également la valeur de s'exercer à faire des synthèses pour apprendre à en réaliser, car *le modelage, c'est efficace, mais demander de faire des synthèses est plus efficace.* En expérimentant eux-mêmes la synthèse et en observant celles que la personne accompagnatrice réalise au cours de la démarche d'accompagnement, les personnels scolaires peuvent reconnaître la complexité de leur réalisation en cours d'action.

6.4. Utilités de la synthèse

La pratique de la synthèse à des moments jugés opportuns permet de tisser des liens entre le fil conducteur que le groupe s'est donné et l'ensemble des idées exprimées. Cette pratique peut aussi permettre à chaque personne de faire des mises en relation entre des idées émises et leurs propres idées. Il est intéressant de considérer la synthèse comme un moyen au service tant des personnes accompagnatrices, des personnes accompagnées que des élèves. D'ailleurs, en situation d'accompagnement, la personne accompagnatrice est souvent amenée à réaliser des synthèses. Faire une synthèse permet aux personnes d'organiser tantôt des informations tantôt des éléments de connaissance en construction et par le fait même, cela permet de mieux se préparer en vue de rencontres ou d'apprentissages ultérieurs.

La réalisation de synthèses peut aussi susciter des conflits cognitifs ou sociocognitifs et contribuer au développement de compétences. Elle synthèse induit à vivre un changement de perspective à partir de ce qui est apporté aux personnes accompagnées. Elle peut être le théâtre des premiers ébranlements de ses connaissances et de ses expériences.

6.4.1. Pour la personne accompagnatrice

La synthèse permet d'organiser l'information à un certain moment de la démarche, d'explicitier ou de représenter sa compréhension d'une situation, d'un processus ou d'un objet, de situer où l'on est, ce qu'on pense, ce qu'on comprend ou connaît d'une situation. Elle peut aussi permettre aux personnes accompagnatrices de mieux connaître les personnes ou le groupe qu'elles accompagnent, de voir où elles se situent et ce qu'elles comprennent du changement et les liens qu'elles font avec leur pratique professionnelle.

La synthèse permet aux personnes accompagnatrices de réunir différents éléments traités lors des activités ou de faire le point à la suite des travaux réalisés en équipe. Au terme d'une activité, la synthèse offre à la personne accompagnatrice la possibilité de revenir sur les idées échangées ou discutées, d'en faire une « lecture » et de retourner ce reflet au groupe de travail. La synthèse écrite, en plus de permettre de conserver des traces du travail réalisé, peut servir de tremplin pour effectuer certains liens « théorie-pratique » et envisager d'autres moyens d'intervention.

6.4.3. En classe

En classe, la synthèse peut être réalisée pendant une situation d'apprentissage. Elle peut se dérouler sur plusieurs rencontres ou à un moment précis au cours d'un projet. La personne enseignante peut prendre des notes à différents moments de la situation ou du projet pour y revenir par la suite. Les élèves peuvent aussi relever les moments signifiants de la démarche et les inscrire dans un journal de bord. La synthèse est développée selon l'intention de départ de la personne enseignante. Elle peut relever des actions au cours de la démarche d'apprentissage ou des aspects du cheminement réalisé, par les élèves. Par exemple, la personne enseignante peut partager sa vision de l'évolution de la dynamique de groupe : « Au départ, vous étiez plus réfractaires à l'idée de vous exprimer sur un tel sujet et voilà que maintenant, vous le faites naturellement sans que j'aie à vous solliciter continuellement ». Cette synthèse peut également intégrer des réflexions liées à la dimension affective. Il est plus simple de réaliser des synthèses succinctes à différents moments de la situation d'apprentissage que de réaliser une seule synthèse qui mette un important nombre d'éléments en relation à la fin d'une situation d'apprentissage. En effet, cela permet plus facilement aux élèves de se recentrer sur le travail réalisé tout en faisant ressortir les éléments importants.

Faire une synthèse ou demander aux élèves d'en faire une permet de s'arrêter pour faire des liens avec ce qu'ils connaissent ou ce qu'ils ont déjà entendu. Au primaire comme au secondaire, il est souvent nécessaire de faire une synthèse à la fin d'un apprentissage ; elle peut servir d'amorce à une prochaine situation. Par ailleurs, la synthèse peut être préparée à l'avance. Toutefois, la personne enseignante a avantage à prendre en compte ce qui se passe dans la classe pour faire des liens avec la situation vécue de manière à ce que les élèves puissent dire : « Oui, je me rappelle ! On a fait cela de telle manière et pour

telle raison... ». Une telle synthèse finit par avoir du sens pour les élèves. Pour cela, on peut les inviter à en élaborer une et à la comparer avec celle de la personne enseignante ou à celles des autres. La personne enseignante peut favoriser le travail de synthèse en tissant certains liens. Il est également possible de faire des liens avec l'apport des élèves, avec ce qu'ils connaissent déjà. C'est une synthèse où la personne enseignante reprend les propos qui ont été apportés. Elle assure alors un rôle de soutien pour ses élèves et *aide à organiser ses connaissances*.

6.5. Rôle du questionnement dans la synthèse

Pour réaliser une synthèse, le questionnement peut servir à diriger la réflexion pendant que les discussions ont cours. Par exemple, les personnes peuvent avoir des questions à répondre après la discussion ce qui structure la pensée en cours d'action. Ce ne sont alors pas toutes les idées qui sont retenues.

Le questionnement peut être utilisé en demandant aux personnes accompagnées de réaliser une synthèse qui mène à une ou deux questions afin d'ouvrir la réflexion ou des perspectives. C'est alors l'occasion de se former à formuler des questions ouvertes ou réflexives-interactives. Cela peut également servir à diriger les discussions futures en fonction de ce qui émerge des synthèses.

Enfin, dans la synthèse, le questionnement peut être utilisé en demandant, par exemple, de dégager des caractéristiques, de faire ressortir les stratégies proposées, de faire ressortir les manifestations, causes ou solutions apportées... C'est en quelque sorte un moyen de diriger la synthèse pour éviter qu'elle soit surchargée ou qu'elle prenne la forme d'une juxtaposition d'idées.

Conclusion

Dans ce document, il est question de moyens réflexifs-interactifs pour favoriser l'accompagnement d'un changement en éducation. Les moyens présentés sont le questionnement réflexif-interactif, l'autoévaluation, les moments de réflexion la rétroaction réflexive-interactive, l'interaction et la synthèse. Pour accompagner l'utilisation de ces moyens, il apparaît nécessaire que les personnes accompagnatrices les utilisent elles-mêmes, qu'elles fournissent un modèle en action. Il s'agit alors du modelage. En ce sens, la personne accompagnée observe la conduite de la personne accompagnatrice qui, par sa manière d'intervenir, « se donne en exemple ». Elle actualise, en parole et en actions, son modèle de pratique en lien avec la réflexion-interaction, elle agit tout en aidant les personnes accompagnées à comprendre ce qui est fait, pourquoi cela est fait et comment le transposer dans sa propre pratique. À certains moments, la personne accompagnatrice réfléchit à voix haute dans l'action, se pose des questions, annonce ses intentions, motive ses décisions ou ses choix d'action. Elle rend son modèle visible pour en favoriser la compréhension, mais aussi pour éventuellement inciter d'autres personnes à le suivre. Pour qu'il y ait réinvestissement, il importe d'aider les personnes accompagnées à voir comment les moyens réflexifs-interactifs peuvent se

transposer à de nouvelles situations d'accompagnement ou avec différents personnels visés par le changement.

L'ensemble de ces moyens sont associés à la métacognition pour leur dimension réflexive et au socioconstructivisme pour la dimension interactive. Cela est donc associé à une démarche d'accompagnement socioconstructiviste où les personnes accompagnatrices et accompagnées confrontent leur modèle de pratique professionnelle à celui proposé par le changement. La confrontation des pratiques stimule la réflexion individuelle et collective. Cette confrontation est alimentée par l'utilisation de moyens réflexifs-interactifs.

Dans une prochaine version de ce document, il sera intéressant de préciser les liens entre les dimensions réflexive et interactive et la métacognition et le socioconstructivisme.

Bibliographie

- Bélaïr, L. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, Paris, ESF Éditeur.
- Daniel, M.-F. avec la collaboration de M. Davreau, L. Lafortune et R. Pallascio (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. et L. Lafortune (2004). « Questionnement et dialogue philosophiques en équipe-cycle et avec des élèves », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.289-309.
- Felix, C. (1988). « L'autoévaluation des apprentissages: une option pédagogique », dans *Autoévaluation, concept et pratiques*, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, p.11-36.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !*, Paris, Belin, 255 pages.
- Jonnaert, P. et C. Vander Borgh (1999). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck Université.
- 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). « Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement d'un changement de pratiques en éducation », dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.131-156.
- Lafortune, L. (2004a). « Entretiens d'accompagnement: Sens et stratégies » dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexions*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.197-207.

- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004b). *Travail en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., D. Martin et P-A. Doudin (2004). « Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement 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.11-17.
- 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.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.2.
- Lafortune, L. et A. Robertson (2004). « Métacognition et pensée critique. Une démarche de mise en relation pour l'intervention », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune, *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.107-128.
- Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.47-62.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001a), *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001b). « La métacognition dans une perspective transversale », dans P-A Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), Berne: Peter Lang, p.47-68.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin, Éditeur, ltée.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, Éditeur, ltée.
- Martin, D., P.-A. Doudin, F. Pons et L. Lafortune (2004). « Rôles et objets de la prise de conscience en éducation », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.) *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Office de la langue française. (2007). Le grand dictionnaire terminologique. < www.olf.gouv.qc.ca >. (Consulté le 25 septembre 2008).
- Pillonel, M. et J. Rouiller (2000). « Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire », *Mesure et évaluation en éducation*, 23(2-3), Québec, p.1-21.
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, ERPI.
- St-Pierre, L. (2004). « L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? », *Pédagogie collégiale*, 18(1), p.33-38.
- Wlodkowski, R. et M. B. Ginsberg (1995). *Diversity and Motivation : Culturally Responsive Teaching*, San Fransisco, Jossey-Bass.
- Wlodkowski, R.J. (1988). *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco, Jossey-Bass.