

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

FAMILLE DE SITUATIONS 14

Utilisation de la pratique réflexive pour accompagner la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Pour en savoir plus et théorisation émergente

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, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca
Persechino**

**et la participation de
Avril Aitken, Nicole Boisvert, Karine Boisvert-Grenier, Bernard Cotnoir,
Bérénice Fiset, Grant Hawley, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise,
Reinelde Landry, Geneviève Milot, 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).

Table des matières

1. PRATIQUE RÉFLEXIVE, PRATICIEN RÉFLEXIF ET MÉTACOGNITION.....	3
1.1. PRATIQUE RÉFLEXIVE.....	3
1.2. PRATICIEN RÉFLEXIF	4
1.3. MÉTACOGNITION.....	5
2. DÉVELOPPEMENT DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE.....	5
2.1. ACCOMPAGNEMENT AU DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE	6
2.2. INTERVENTIONS CARACTÉRISTIQUES D'UN ACCOMPAGNEMENT AXÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE	6
3. ACCOMPAGNEMENT AU DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE EN LIEN AVEC LE CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE PRESCRIT.....	8
3.1. LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE	8
3.2. PRÉALABLES À L'ACCOMPAGNEMENT DE PERSONNELS SCOLAIRES	9
3.3. ACTIVITÉS ENSEIGNANTES QUI INVITENT À LA RÉFLEXION.....	10
BIBLIOGRAPHIE	13

Famille de situation 14 : Utilisation de la pratique réflexive pour accompagner la mise en œuvre du PFEQ

Pour en savoir plus et théorisation émergente

Dans la présente section « Pour en savoir plus et théorisation émergente », sont regroupés des éléments théoriques provenant d’auteurs et d’auteurs reconnus par la communauté scientifique et des éléments issus de la théorisation émergente. Cette dernière est « une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l’action en milieu étudié qui agit dans sa propre étude » (Lafortune, 2004, p.297). Dans le cas présent, les éléments de théorisation émergente renvoient aux propos que des personnels scolaires ont prononcés au cours d’une démarche d’accompagnement d’un changement prescrit en éducation, démarche dans laquelle ils s’étaient engagés. Ces propos, qui apparaissent en italique dans les pages qui suivent, ont été reproduits fidèlement. Toutefois, des mots ont été modifiés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre ou le nombre ont été modifiés ou encore des verbes en ce qui concerne le temps ou le nombre.

Dans le cadre de la mise en œuvre du Programme de formation de l’école québécoise, les personnels scolaires sont invités à examiner leurs pratiques et à les modifier pour les rendre plus efficaces. À cet égard, une démarche de réflexion, appelée pratique réflexive, constitue une avenue prometteuse pouvant mener à des changements appropriés au plan des pratiques.

Les concepts de pratique réflexive, de praticien réflexif et de métacognition sont définis. Par la suite, des éléments pertinents à l’accompagnement du développement d’une pratique réflexive sont abordés.

1. Pratique réflexive, praticien réflexif et métacognition

Les concepts de pratique réflexive et de praticien réflexif sont maintenant définis. Par la suite, les liens qui unissent pratique réflexive et métacognition sont évoqués.

1.1. Pratique réflexive

La pratique réflexive témoigne de la posture critique adoptée par une personne autonome et active sur le plan cognitif pour construire un nouveau rapport au monde. Elle consiste à poser,

dans une démarche continue, un regard lucide sur son action, son sens, ses finalités et les valeurs qui la sous-tendent (Perrenoud, 2001). Ce regard, qui intègre « une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets » (Perrenoud, 2001, p. 45), se manifeste par un ensemble de gestes professionnels qui inclut des interventions et une réflexion dans et sur l'action (Lafortune et Deaudelin, 2001). La pratique réflexive est de ce fait un facteur essentiel au développement professionnel (Abdal-Haqq, 1996; Joyce et Showers, 1982; Schön, 1994, 1996). Directions d'école, conseillères et conseillers pédagogique, enseignantes et enseignants ou personnes accompagnatrices ont avantage à y avoir recours. La pratique réflexive est d'ailleurs intégrée aux programmes de formation initiale et continue des enseignantes et enseignants (Lafortune et Deaudelin, 2001), dont l'apprentissage prend fortement appui sur la pratique (Ball et Cohen, 1999).

Le praticien ou la praticienne d'expérience, quel que soit son domaine d'intervention, atteint un stade où toute tentative d'amélioration de sa pratique s'avère infructueuse, les modèles d'intervention appris ne lui permettant pas de résoudre les multiples problèmes rencontrés dans l'exercice de sa profession. Pour dépasser ce seuil, améliorer sa pratique et élaborer son propre modèle d'intervention, la personne développe une pratique réflexive (St-Arnaud, 1992) au regard du comment et du pourquoi de la situation examinée (Lafortune et Deaudelin, 2001) ou encore de ce qui est fait et des raisons de poursuivre ou de changer sa pratique (Perrenoud, 2001).

Ainsi, la pratique réflexive consiste à exercer son jugement professionnel, à analyser des dilemmes, à effectuer des choix et à les assumer. La personne transforme ainsi les difficultés liées à l'enseignement ou à l'accompagnement en problèmes qui peuvent être posés et résolus avec méthode de façon à construire de nouveaux savoirs. Ceux-ci sont capitalisés pour aborder de nouveaux problèmes. L'image de soi s'en trouve renforcée. Une pratique réflexive, selon Perrenoud (2001) autorise un rapport actif plutôt que plaintif à la complexité. Dans les établissements où la pratique réflexive s'installe en tant que mode d'existence professionnelle, les personnes unissent leurs efforts et prennent des mesures qui, en bout de ligne, donnent un sentiment de prise sur la complexité des événements et de cohérence.

1.2. Praticien réflexif

Le praticien réflexif examine sa pratique, ajuste ses schèmes d'action et crée son propre modèle d'intervention ou d'accompagnement en tirant profit de modèles existants. Il peut alors intervenir plus efficacement, de façon plus ciblée et mieux organisée. Il précise et analyse l'écart ou les incohérences entre la théorie professée et celle qu'il pratique, c'est-à-dire entre ses croyances et ses pratiques. En effet, dans une situation difficile, il existe un écart systématique entre ces deux théories chez le praticien (Argyris et Schön, 1974). Pour prendre conscience de cet écart qui débouche sur un déséquilibre cognitif propice à l'apprentissage et au changement, le praticien réfléchit en cours d'action et après l'action sur son action. Dans ce travail de réflexion, il applique une méthode qui, s'apparentant à celle du scientifique, comprend une identification de la situation à changer, une collecte de données et une analyse de l'efficacité de son action (St-Arnaud, 1992).

Engagement, disponibilité et persévérance sont des qualités essentielles pour mettre en oeuvre une pratique réflexive féconde. Celle-ci s'appuie sur une méthode ou une mémoire organisée qui intègre des cadres conceptuels solides servant de structures d'accueil. Ainsi, le praticien réflexif

tisse continuellement des liens entre ces cadres conceptuels et la situation qu'il vit. De plus, il se nourrit de lectures et de formations. Il intègre savoirs savants et savoirs professionnels. Il cherche à rendre cohérentes ses croyances et ses pratiques et à les adapter selon un fil conducteur. Il assume une forte autonomie professionnelle et exerce des choix volontaires. Il prend des risques réfléchis. Il fait preuve d'une grande confiance en lui fondée sur des compétences hautement développées en mobilisant et utilisant efficacement un ensemble de ressources de manière à dépasser un niveau de réflexe ou d'automatisme dans l'exécution d'une tâche (MEQ, 2001). Il fait montre de savoirs étendus et de bonnes capacités de jugement, d'anticipation, d'analyse et d'innovation. Il est ouvert à la complexité et accepte les déséquilibres cognitifs. Il prend plaisir à l'argumentation et aux débats. Il fait le deuil des certitudes, des problèmes définitivement résolus et des jugements égocentriques.

Un praticien réflexif *[est] capable de se remettre en question*. Il se pose des questions sur sa tâche, les stratégies à adopter, les moyens à réunir et l'échéancier à respecter. Il s'interroge également sur la légitimité de son action, la reconnaissance des priorités, la part de négociation et de prise en compte des projets des personnes de son environnement de travail, la nature des risques encourus. Il met en question l'organisation et la division du travail, les évidences que véhiculent la culture de l'institution et celle de la profession, les directives de l'encadrement et les savoirs établis (Perrenoud, 2001).

1.3. Métacognition

La pratique réflexive porte sur l'acte d'enseigner, alors que la métacognition est associée à l'apprentissage et à la gestion des processus sollicités pour apprendre. Toutefois, pratique réflexive et métacognition sont liées puisque, pour évoluer, l'enseignant ou l'enseignante apprend au regard de l'enseignement. Il doit donc *être actif [au plan cognitif] et réflexif*. Dans la mise en œuvre d'une pratique réflexive, la personne enseignante a recours à des processus mentaux pour effectuer le retour sur l'expérience d'enseignement, réfléchir, apprendre de cette expérience et amener un changement. *La métacognition est dans la pratique réflexive, [...] car il faut savoir comment on apprend pour faire en sorte d'accepter le processus qui mène au changement. Il faut être conscient de la façon dont on apprend et se sentir à l'aise dans son processus.*

2. Développement de la pratique réflexive

La pratique réflexive se développe par la pratique. Des interventions appropriées peuvent aider le professionnel ou la professionnelle à développer cette pratique dans le cadre de séminaires d'analyse de pratiques, de groupes de réflexion sur les problèmes professionnels ou encore de formations orientées vers la méthodologie. Des formations à l'argumentation et à l'innovation pédagogique, lesquelles contribuent à l'affirmation professionnelle des personnes enseignantes, constituent également des contextes propices à une réflexion sur la pratique susceptible de développer une pensée critique et créative pour induire un changement (Pallascio, Lafortune, Angenot et Nachbauer, 1999). Les personnes sont invitées à se questionner et à s'ouvrir à des conceptions nuancées des pratiques, notamment par des débats et des confrontations idées. Les moyens intellectuels associés habituellement à la réflexion sont mis en œuvre, à savoir le doute, l'étonnement, le questionnement, la lecture, l'écriture de ses réflexions, le débat et, enfin, la réflexion à haute voix (Perrenoud, 2001).

2.1. Accompagnement au développement d'une pratique réflexive

L'accompagnement au développement d'une pratique réflexive au sein d'un groupe peut se faire en deux temps. Dans un premier temps, la réflexion, qui porte sur une activité d'accompagnement précise, s'inscrit dans un cycle itératif de quatre étapes.

Premièrement, les personnes choisissent une intervention qu'elles souhaitent modifier, la planifient et la présentent au groupe. Deuxièmement, des activités d'autoévaluation, de coévaluation par les pairs et d'évaluation formative par les responsables de la formation sont mises en œuvre au cours de la présentation de l'intervention au groupe.. Ces trois formes d'évaluation conduisent les personnes à distinguer dans leur intervention les activités d'apprentissage où elles se focalisent sur le développement de leur métacognition de celles où, bien qu'actives cognitivement, elles ne se penchent pas spécifiquement sur leur processus d'apprentissage. Les personnes établissent ainsi des relations entre les composantes de leur intervention et celles d'un accompagnement réalisé dans une perspective métacognitive. Troisièmement, les interventions planifiées et analysées en groupe sont présentées dans les établissements scolaires respectifs des personnes du groupe. Finalement, les personnes font état de leur l'expérience au groupe en témoignant des réactions observées dans les milieux, de l'apport de la nouvelle intervention et de ses limites.

D'autres activités réalisées en grand groupe portent sur les théories personnelles des personnes accompagnatrices en formation. Ces activités prennent souvent la forme de moments de réflexion où, par exemple, les personnes définissent certains concepts et présentent l'organisation qu'elles en font au moyen de représentations graphiques comme des réseaux notionnels. Toutes ces activités conduisent les personnes à établir des liens entre leur pratique et le socioconstructivisme préconisé dans le nouveau programme de formation.

Dans un deuxième temps, en s'appuyant sur les travaux d'Adler (1993), les personnes accompagnatrices prennent en compte l'ensemble des situations d'accompagnement vécues au sein du groupe. Le processus de modélisation enclenché permet la prise en compte des contextes d'intervention dans la recherche de récurrences ou de singularités.

2.2. Interventions caractéristiques d'un accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive

Les interventions caractéristiques d'un accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive (Lafortune et Deaudelin, 2001) sont maintenant décrites.

2.2.1. Fournir des outils facilitant la description de sa pratique

Nombre de praticiens d'expérience, qui tablent principalement sur leur expérience pour intervenir, consacrent progressivement peu de temps à la planification. À cet égard, une des premières actions susceptibles d'encourager le développement d'une pratique réflexive est de valoriser les outils de planification auprès des personnes accompagnatrices. Ces dernières sont également invitées à décrire leur pratique dans un journal de bord, un outil d'auto-observation. Elles examinent ainsi leurs interventions en portant une attention particulière aux stratégies

d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'aux méthodes d'évaluation privilégiées. Cet examen peut déboucher sur des prises de conscience salutaires.

2.2.2. Soutenir les personnes accompagnatrices dans l'analyse de leur pratique

Les interventions des personnes accompagnatrices agissent sur les facteurs qui influent sur l'apprentissage. Elles sont donc amenées à examiner les effets de leurs interventions et à en préciser les fondements théoriques. Elles portent leur attention sur les zones où elles ont du pouvoir. À cet égard, une grille d'observation peut les aider à prendre conscience des réactions des personnes apprenantes dans des situations particulières. De plus, des activités de révision des principes qui fondent les perspectives behavioriste et constructiviste peuvent les conduire à établir des liens entre leurs interventions et ces perspectives.

2.2.3. Prévoir des activités de modélisation

Le processus de modélisation s'avère complexe et s'opérationnalise en deux étapes. Il s'agit d'abord de dégager des constats de sa pratique qui lient un contexte, une action posée et l'effet de cette action. Voici un exemple de constat : « Lorsque je rencontre pour la première fois des enseignants au sujet du programme de formation, le fait de leur permettre d'exprimer leurs inquiétudes face au renouveau pédagogique contribue à créer un climat positif et à créer des liens entre les membres du groupe ». Par la suite, il convient de réunir ces constats. Par exemple, une personne accompagnatrice peut considérer qu'au début du processus d'accompagnement une grande attention est portée à trois dimensions, soit la résistance des personnes accompagnées au changement; leurs habitudes d'apprentissage et leur niveau de sécurité affective dans le but de doser les activités de construction ou de coconstruction et, enfin, leur besoin d'outils utilisables avec les personnes qu'elles accompagnent.

2.2.4. Encourager des activités de partage des expériences d'accompagnement et de coconstruction

La perspective socioconstructiviste conduit à alterner les moments de construction soit individuelle, soit collective. Sur le plan collectif, les activités de partage permettent d'élargir l'éventail des pratiques tout en établissant un vocabulaire commun pour en discuter. Elles permettent aussi de comparer les constats tirés de l'expérience et les modèles construits par chacun. Puisque les personnes raffinent progressivement leurs habiletés, les dernières activités d'un programme de formation sont généralement plus productives et satisfaisantes que les premières qui sont perçues comme insécurisantes.

Finalement, une formation axée à la fois sur la métacognition et la pratique réflexive aurait une plus grande portée que des formations axées sur ces processus pris séparément. En ce sens, une prise de conscience sur des interventions au regard du développement des habiletés métacognitives et de sa pratique réflexive influence grandement les interventions de la personne accompagnatrice. Celle-ci pourra ajuster sa pratique selon les réactions des personnes apprenantes et, de cette façon, faire voir ses changements de stratégies aux personnes accompagnées.

3. Accompagnement au développement d'une pratique réflexive en lien avec le changement pédagogique prescrit

Le leadership pédagogique, les préalables à l'accompagnement et des activités de personnes enseignantes sont présentés en lien avec le développement d'une pratique réflexive.

3.1. Leadership pédagogique

Des personnes sont ébranlées par les exigences de l'accompagnement dans leur établissement pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Elles s'interrogent sur l'influence du leader pédagogique dans l'école. Un enseignant ou une enseignante dont la tâche d'accompagnement est souvent assez circonscrite peut-il ou peut-elle amener le personnel scolaire à s'investir correctement dans le changement? L'accompagnement serait-il plus efficace si la direction de l'école en assumait le leadership? D'importantes décisions professionnelles et organisationnelles devront être prises au cours des prochaines années à cet égard pour soutenir le changement.

Actuellement on demande [aux directions d'écoles] d'accompagner le processus de changement. Une nouvelle forme de leadership est donc recherchée puisque les directions d'école tentent de passer d'une culture de gestion à une culture pédagogique. Il faut que les enseignants [...] sentent que leur leader pédagogique est à l'aise avec cette cascade de changements de perspectives et d'action. Un leader pédagogique doit, par son attitude calme, pouvoir sécuriser ses enseignants en leur donnant des perspectives de recherche de solutions qui les font avancer. Du côté du leader pédagogique, il faut que ce dernier comprenne les processus qui sont en train de se dérouler dans son institution afin de pouvoir conserver un confort raisonnable dans l'exercice de son leadership.

Des directions d'école perçoivent un changement dans leur personnel scolaire. *Je m'aperçois que les questions ne sont plus les mêmes. [...] Je réalise que mes enseignantes et enseignants me posent de plus en plus souvent des questions auxquelles je ne peux répondre. C'est comme s'ils étaient rendus plus loin que moi, et qu'ils avançaient maintenant beaucoup plus rapidement que je ne peux le faire.* Ces directions veulent toutefois accompagner leur personnel dans le changement. *Les enseignants avancent vite et je trouve important de pouvoir les suivre, mais je sens que mes autres tâches m'empêchent de suivre au moins leur rythme.* Les directions d'établissement ont avantage à donc être présentes aux sessions d'accompagnement afin de mieux comprendre la démarche de changement suscitée par le renouveau pédagogique assumer leur rôle de leader.

Dans l'exercice de leur leadership, les directions d'école ont le pouvoir de faire bouger les choses, sinon d'appuyer la personne qui les fait bouger. Par exemple, les discussions pédagogiques visant à susciter le changement pourraient être priorisées au cours des journées pédagogiques. Il faudrait donc contrer le fait qu'il est encore très difficile de se pencher sur la pédagogie au cours de ces journées. *Cela provoque beaucoup de déséquilibre, les personnes se sentent évaluées.* De plus, les directions d'école peuvent contribuer à développer une culture de formation continue dans leur établissement. Il est important d'avoir une bonne culture pédagogique pour faire de l'accompagnement. *Il faut [...] lire sur le sujet afin d'augmenter non seulement son bagage de connaissances, mais la façon de l'exprimer, d'en parler.*

3.2. Préalables à l'accompagnement de personnels scolaires

Quatre préalables à l'accompagnement sont recensés. Il s'agit de la prise en compte de la culture pédagogique des personnes accompagnées, de leur résistance au changement, de la possibilité de s'accorder du temps de réflexion et, enfin, de la capacité des personnes accompagnatrices à poser des questions pertinentes.

3.2.1. Tenir compte de la culture pédagogique

Pour accompagner une personne enseignante, la culture pédagogique de celle-ci, ses savoirs théoriques ainsi que ses savoirs d'expériences sont pris en compte. *Nous sommes en présence de deux processus. Le premier, c'est le théoricien qui prend de l'expérience en classe et qui confrontera sa théorie avec son expérience. Le deuxième, c'est le praticien qui confronte sa pratique avec la théorie. Les deux processus sont incontournables.* Dans une démarche d'accompagnement, la personne accompagnatrice [doit] être passablement informée sur la théorie et la pratique pour pouvoir accompagner ces deux groupes avec leurs expériences et connaissances complètement différentes.

3.2.2. Anticiper la résistance

Pour réaliser cette tâche, il importe de tenir compte du contexte. *Ce n'est pas parce qu'on est réflexif, que l'on peut se poser des questions, que les personnes qu'on accompagne le sont.* La personne accompagnatrice tient donc compte de la capacité des personnes accompagnées à adopter une pratique réflexive. *Ce qu'on doit savoir, c'est qu'il peut y avoir de la résistance si vous [planifiez] une activité pour faire réfléchir sur ses pratiques.*

3.2.3. Se donner du temps de réflexion

Se donner du temps de réflexion est essentiel à la pratique réflexive. *Je constate que pour développer [un] regard sur nos pratiques, il faut prendre le temps de réfléchir [à] nos pratiques.* Pour cette raison, différentes modalités organisationnelles et pédagogiques devraient s'articuler en cohérence [*Dans ma commission scolaire*], *il y a très peu de temps disponible pour cet exercice. Les journées pédagogiques sont pleines, les tâches des enseignantes sont [exigeantes et nombreuses], on peut même dire qu'il y a une surcharge. Je me questionne sur la façon d'amener l'habitude de questionner les pratiques.* Dans certains milieux, *réfléchir n'est pas une priorité. Il faut donc apporter explicitement le besoin de devenir réflexif.*

3.2.4. Poser des questions

Se poser des questions ou poser des questions à des collègues favorise le développement d'une pratique réflexive féconde. Par exemple, après qu'une personne enseignante a décrit une stratégie, des questions l'amènent à établir des relations entre cette stratégie et les normes prescrites, à préciser les objectifs poursuivis et les motifs qui soutiennent son désir de changement, à décrire la réaction des apprenants, à choisir les modifications qu'elle souhaiterait apporter à la stratégie mise à l'essai et, enfin, à mettre en évidence les apprentissages qu'elle a faits.

Pour ce faire, la personne enseignante peut [*être invitée*] explicitement à se pencher sur [*son*] *changement de pratiques avec de bonnes questions.* Elle peut ainsi être guidée à réfléchir à la mise à l'essai de nouvelles stratégies d'enseignement grâce à des questions ouvertes (Wise,

Spiegel et Bruning, 1999). Ces questions peuvent l'amener à énoncer les raisons qui expliquent ses mauvais comme ses bons coups. *Ce n'est pas facile de donner les raisons de ses bons coups, car [on ne prend pas] le temps de se demander pourquoi cela [s'est bien passé].* Pourtant cette réflexion est essentielle *pour reproduire les mêmes raisons ou conditions gagnantes dans d'autres contextes.*

Toutes les questions n'appellent pas nécessairement une réflexion sur les pratiques. Pour être porteuses d'une réflexion, les questions doivent satisfaire à des exigences au regard de l'intention, du vocabulaire utilisé, du déséquilibre cognitif suscité et, enfin, de l'ouverture sur le pourquoi et le comment. La personne accompagnatrice examine donc ses questions et les reformule au besoin pour amener la personne accompagnée à amorcer une réflexion sur les pratiques. À cet égard, plus l'intention est claire, plus il est facile de formuler une question. Bien connaître les raisons qui fondent ses questions et les partager s'impose. À propos d'une démarche avec des enseignants et enseignantes, une personne accompagnatrice mentionne l'intérêt de partager ses intentions avec ces dernières : *il faut que je sois plus clair sur mes intentions [...si je] veux les amener à changer de pratiques. [...] Je m'aperçois qu'on ne s'est pas entendu sur mon intention. Tout ce qu'ils voient, c'est la question sans pouvoir l'associer à un processus de changement de pratiques.*

La préparation de questions exige aussi une part d'anticipation de réponses possibles *pour pouvoir continuer un entretien à partir de réponses variables.* Toutefois, des personnes posent des questions sans s'interroger sur les réponses qu'elles recherchent ou sans être capables d'y répondre elles-mêmes. En cherchant à répondre à leurs questions, les personnes précisent ou clarifient leurs questions. *La stratégie de prévoir la réponse à la question formulée est importante. On veut que tout le monde comprenne ou donne le même sens à une question. Le fait de travailler à deux pour formuler une question facilite le choix des mots et l'anticipation de la réponse*

Comme toute compétence, le questionnement prend du temps pour se développer. Formuler des questions pertinentes représente un défi de l'accompagnement. Une personne témoigne : *le questionnement est plus complexe que je ne l'avais perçu [...] Et je veux travailler cette compétence avec mes [personnels scolaires].* La complexité du questionnement renvoie à la complexité des concepts véhiculés par le renouveau pédagogique et dont *la représentation [...] peut varier d'une personne à l'autre.* Si les questions formulées abordent ces concepts, il convient de s'assurer que *les personnes qu'on accompagne [les] comprennent bien.*

3.3. Activités enseignantes qui invitent à la réflexion

Des activités enseignantes sont maintenant présentées et analysées en fonction de leur facilité à être mises en œuvre et de leur apport au développement d'une pratique réflexive. Ces activités sont soutenues par des interventions d'accompagnement. En effet, *faire une activité d'observation ou d'interobservation, se donner des informations ou raconter des expériences pourrait avoir une valeur très relative si on n'accompagne pas ces activités par un questionnement, une réflexion structurée sur ses pratiques [...] en cohérence avec les finalités du programme de formation [...] et faire en sorte de faire émerger les conceptions de notre personnel en lien avec leurs pratiques.*

3.3.1. Élaborer des activités pédagogiques en équipe-cycle

Élaborer des activités pédagogiques en équipe-cycle, c'est-à-dire *être en équipe-cycle et bâtir des activités* est une activité enseignante relativement facile parce qu'elle consiste à mettre *des idées sur un papier*. Cette activité *demande du temps, [...] de l'écoute, de l'ouverture [... et] un but commun*. Malgré le *risque [de] confrontations d'idées, [...]* les personnes peuvent en arriver à avoir un consensus et une adhésion [pour] que cela arrive à bien fonctionner. Toutefois, cette activité ne conduit pas d'emblée à une réflexion approfondie et féconde sur les pratiques. *Est-ce que cela permet aux enseignants de questionner leurs pratiques, de les modifier? Jusqu'où pourront-ils apporter des changements à leurs pratiques? S'interrogeront-ils sur leurs actions et sur la cohérence entre leurs croyances et pratiques? Dans ce sens, il doit y avoir réflexion sur les gestes qu'on pose, sur ce qu'on dit et sur les décisions qu'on prend pour s'inscrire dans pratique réflexive.*

3.3.2. Échanger des informations au sujet des élèves

Se donner des informations sur des élèves particuliers en équipe-cycle est lié à des échanges professionnels. Ce partage, qui existe déjà dans les établissements, est assez facile à faire *pour les enseignants parce que cela les [engage] moins personnellement*. Bien que ce partage puisse situer une personne sur la qualité de sa réflexion pédagogique, il contribue peu à la réflexion sauf s'il est orienté vers l'aide à apporter aux élèves. En effet, dans le cas contraire, ce partage *ne fait qu'aider [l'enseignant] à se trouver des excuses pour expliquer pourquoi cela va mal*. Par contre, *si dans un groupe il y a un enseignant avec lequel un élève ou un groupe d'élèves ne fonctionne pas bien, et que pour les autres, tout semble aller très bien. À ce moment-là, cet enseignant va être amené davantage à se poser des questions sur sa pratique.*

3.3.3. S'interobserver en classe

L'exercice qui consiste à être observé en action par un collègue est *volontaire et ne peut être imposé*. Il s'agit d'accepter pour un enseignant ou une enseignante que quelqu'un vienne [l']observer en classe, qu'il porte un [regard] critique sur [ses] actions, sur [ses] pratiques, et qu'il [l'] amène véritablement à les confronter, à en évaluer la congruence et la cohérence, l'efficacité. Grâce à cet exercice, *on voit la différence entre la théorie et la pratique, la cohérence ou l'incohérence.*

Lorsqu'on invite un collègue à observer, c'est qu'on a déjà accepté de *changer ou [de] modifier [ses] pratiques*. Cet exercice devrait néanmoins être préalablement bien planifié et *organisé [...pour] qu'il y ait des conditions de démarche de pratique réflexive, des choses précises à partager et sur lesquelles on veut une rétroaction*. À cet égard, l'exercice requiert une *habileté intellectuelle de très haut niveau dans la pratique réflexive, car il faut être ouvert à la critique, ne pas avoir peur du jugement ou d'exposer ses faiblesses*. Il demande également un niveau élevé d'engagement et repose sur une grande confiance mutuelle entre les personnes liées par l'expérience, car il *constitue [...] une mise à nu totale*. Cet exercice demande aussi *beaucoup d'humilité*.

La rétroaction devrait être *[faite] de façon diplomate pour ne pas blesser l'autre. [...]* Des conflits de génération entre un jeune enseignant par rapport à un plus *[expérimenté]* pourraient survenir. *Pour un enseignant expérimenté, ce serait peut-être plus difficile de se faire observer par un plus*

jeune. Pour le jeune, ce serait beaucoup plus difficile de le dire à un [...] enseignant qui a plus d'expérience que lui, surtout en ce qui concerne des points à améliorer.

3.3.4. Décrire des expériences d'enseignement

Décrire une expérience d'enseignement est relativement facile *parce que cette expérience a déjà été vécue et a déjà été préparée*. Des faits concrets et objectifs, comme un processus ou une procédure sont relatés. En effet, la personne est centrée sur les faits, car [elle] raconte quelque chose qui est arrivé. Elle est à l'aise affectivement.

La personne peut [se] censurer [...] omettre volontairement des détails. Elle peut également amener des anecdotes intéressantes, mais qui ne font pas généralement avancer la réflexion. Dans ces cas, la description contribue peu à la réflexion et risque de ne [rien] donner au plan du changement de pratique.

D'un autre côté, éviter de se cantonner au récit anecdotique, ce qui implique de ne pas *seulement [...] se raconter*, demande du courage et représente un défi pour la personne enseignante qui n'y est pas habituée. Dans les cas où la personne est amenée à donner des justifications sur son action, la réflexion est plus profonde. Les justifications apportées se fondent sur un cadre théorique structuré. Une personne mentionne : *C'est facile de donner des raisons. Mais si on veut vraiment le faire dans un contexte de justification théorique, c'est autre chose.*

3.3.5. Observer son fonctionnement en classe

Observer son fonctionnement en classe *est difficile* parce que plusieurs personnes n'ont pas l'habitude de le faire. Cette observation est exigeante, car elle conduit à s'autoévaluer et à reconnaître les points forts de l'enseignement et les points à améliorer. Effectuer cette analyse, exige d'être prêt à se remettre en question. Cette observation peut [impliquer] une remise en question et surtout, *c'est la partie la plus déséquilibrante*, elle peut chercher les émotions de la personne.

Des enseignants refusent toutefois de pousser l'exercice à fond et de s'autoévaluer. *Ils se disent « j'observe mon fonctionnement et je le trouve correct ».* Ils bloquent ainsi le processus d'autoanalyse, d'autocritique [...] et de réflexion, parce que *c'est insécurisant [et] inconfortable*. À cet égard, *des personnes qui se sentent parfaites peuvent même trouver que c'est une perte de temps.*

3.3.6. Donner à des collègues des raisons qui peuvent expliquer l'efficacité des interventions

Donner à des collègues des raisons qui peuvent expliquer l'efficacité des interventions est assez facile à faire pour les personnels scolaires qui sont de nature très critique. À partir de ce que la personne dit, on est capable de lui donner des raisons d'argumenter.

3.3.7. Discuter des difficultés éprouvées

Discuter avec des collègues de difficultés éprouvées, au point de vue intellectuel cela [...paraît] plutôt facile. En effet, des discussions qui s'engagent sur un mode anecdotique ou approfondi au regard des difficultés éprouvées peuvent se tenir facilement à tout moment.

Ces discussions peuvent conduire à étiqueter des élèves, à savoir *tel élève est comme ceci, comme cela*. Une fois le verdict tombé, *la discussion va se terminer, et [...] les mêmes idées [...] resteront*. Par contre, *si on enlève toute la partie anecdotique, cela veut dire être ouvert au changement et s'interroger sur les effets de son travail et sur l'amélioration de sa pratique. C'est se préoccuper des effets de son agir professionnel sur l'apprentissage des élèves. Susciter un engagement sur le plan réflexif*.

3.3.8. Analyser l'efficacité de son action en équipe de collègues

L'analyse de l'efficacité de son action en équipe de collègues *consiste à examiner ses actions (interventions, approches, stratégies, formations), ses compétences, habiletés, connaissances, attitudes, valeurs pour comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites et de pouvoir se donner une représentation de sa pratique dans une visée de cohérence*. Cet exercice suppose une grande réflexion qui renvoie à ses motivations premières et aux fondements de ses actions et qui peut faire surgir des incohérences.

De ce fait, l'analyse peut être difficile, car, elle peut évoquer le spectre de l'échec ou conduire à un constat d'inefficacité. Cette pensée étant insécurisante, *[il est donc] difficile de se lancer là-dedans spontanément*. Certains se chercheront des excuses pour se justifier auprès de leurs collègues. D'autres peuvent se sentir menacés. Pourtant, le fait de réfléchir collectivement en tenant compte de différents contextes, permet de faire un meilleur choix de tâches et de situations à faire vivre aux personnes accompagnées.

3.3.9. Expliquer sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage à des collègues

L'explication de sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage à des collègues renvoie au discernement de sens. *Expliquer, est-ce que cela veut dire se préoccuper de son agir professionnel sur le développement et le progrès de ses élèves? Est-ce que la personne s'interroge sur la qualité de ses interventions, sur ce qui pourrait être amélioré, les transpositions et adaptations à faire en classe? Mais cela sous-tend qu'il y a eu une réflexion*.

Des enseignants et enseignantes n'ont pas l'habitude de discuter de leurs gestes et de leurs décisions. *Personne ne vient [les] rencontrer pour discuter des intentions liées au travail [qu'ils font]. [Leur] compétence n'est jamais discutée*. À cet égard, le référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement peut constituer un outil intéressant pour susciter la discussion et la réflexion en offrant des balises au développement de ces compétences. *Concernant la professionnalisation ou le développement de compétences, je crois qu'on a agi avec les enseignants de la même façon qu'on le faisait avec une classe. On évalue sans proposer de pistes de remédiation. On a peu demandé de rendre compte en faisant des liens avec le développement des compétences professionnelles*. Il ne s'agit pas ici de *faire de la supervision* mais plutôt de créer des espaces d'échanges où les personnels peuvent discuter, réfléchir ensemble et confronter leurs idées et leur pratique.

Bibliographie

- Alder, S.A. (1993). « Teacher Education: Research as Reflexive Practice », *Teacher and Teacher Education*, 9 (2), p.159-167.
- Altet, M., L. Paquay et P. Perrenoud (dir) (2002). *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 295 pages.

- Charlier, B. (1998). *Apprendre à changer sa pratique d'enseignement*. Paris, DeBoeck Université, 276 pages.
- Gohier, C., N. Bednarz, L. Goudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir) (1999). *L'enseignant : un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 174 pages.
- Lafortune (2006). « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Formation et pratiques d'enseignement en questions* (5), p. 187-202.
- Lafortune, L. (2005). « Accompagner la pratique réflexive dans un contexte de changement en éducation », Texte d'une conférence présentée lors de la rencontre provinciale des personnes-ressources du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le site de ce même Ministère.
- Lafortune, L. (document inédit). *Accompagner une pratique réflexive-interactive*, < www.uqtr.ca/accompagnement-recherche >, Consulté le 29 septembre 2008
- 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. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. 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 S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 208 pages.
- Lafortune, L., C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Martin, D. et P.-A. Doudin (2000). « De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-67, 349 pages.
- Pallascio R. et L. Lafortune (dir.) (2002). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 349 pages.
- Pallascio R., M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.) (2004). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 220 pages.
- Pallascio, R., L. Lafortune, P. Angenot et M. Nachbauer (1999). « Pensée critique et argumentation liée à l'innovation pédagogique », dans L. Guilbert, J. Boisvert et N. Ferguson (dir.) *Le développement d'une pensée critique : du pourquoi au comment*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 144-158., 329 pages.
- Pallascio, R., P. Angenot, L. Lafortune, L. Julien, M. Nachbauer et G. Gosselin (1999). « Les compétences argumentatives et créatives, clés essentielles de l'affirmation de l'identité professionnelle des enseignants », dans C. Gohier (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-75, 174 pages.
- Paquay, L., M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 2e édition, Bruxelles, de Boeck Université, 265 pages.

- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique, Paris, ESF, 219 pages.
- Schön, D.A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Éditions Logiques, 418 pages.
- Schön, D.A. (dir.) (1996). Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas, Montréal, Éditions Logiques, 532 pages.
- Thagard, P. (2000). Coherence in Thought and Action, Cambridge, MIT Press.