

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

SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 12
Réflexion sur les croyances et les pratiques

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).

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 ce matériel d'accompagnement. Leur contribution a mené à l'élaboration et la validation de tâches, de situations et de familles de situations d'accompagnement ainsi qu'à des séries de transparents. Je remercie particulièrement Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca Persechino qui ont collaboré étroitement avec moi pour élaborer la structure des tâches, situations et familles de situations d'accompagnement, pour fusionner des données de recherche et qui ont relu et retravaillé plusieurs fois ce matériel 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 matériel. 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.

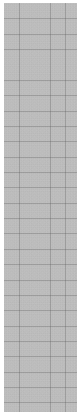
Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Moussadak Ettayebi, 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 ce matériel d'accompagnement. 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

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION.....	5
TYPE.....	6
INTENTIONS	6
DÉMARCHE	6
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS ET ADAPTATIONS JUSQU' À LA CLASSE)	8
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	8
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE	11
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE.....	12
SOURCES.....	14
LECTURES SUGGÉRÉES.....	14
ANNEXE 1	15
QUESTIONNAIRE À PROPOS DES PRATIQUES	15
ANNEXE 2	17
QUESTIONNAIRE À PROPOS DES CROYANCES	17
ANNEXE 3	19
COMPILATION DU QUESTIONNAIRE CROYANCES ET PRATIQUES.....	19
ANNEXE 4	21
CONSTATS, DIMENSION AFFECTIVE ET COHÉRENCE.....	21
ANNEXE 5	22
DYNAMIQUE DE CHANGEMENT DES CROYANCES ET PRATIQUES.....	22
ANNEXE 6	23
DYNAMIQUE DE CHANGEMENT DES CROYANCES ET PRATIQUES.....	23
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE	24
1. DÉFINITIONS : CROYANCES, PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT, COHÉRENCE ENTRE CROYANCES ET PRATIQUES	24
2. ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT DE CROYANCES ET DE PRATIQUES	31
3. PRÉMISSSES FAVORISANT DES CHANGEMENTS	45
BIBLIOGRAPHIE	55



Situation d'accompagnement 12: Réflexion sur les croyances et les pratiques

Source du matériel d'accompagnement

Les tâches, situations et familles de situations proposées sont le reflet de la démarche et du modèle d'accompagnement socioconstructivisme qui a été développé au cours du projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Elles traduisent l'esprit et la manière d'intervenir qui a animé l'équipe provinciale en cours d'élaboration et d'utilisation de ce matériel (de 2002 à 2008). La volonté de construire des interventions avec différents partenaires témoigne de l'engagement et du dynamisme des agents qui se sont engagés dans le processus de changement. Le caractère innovant de ce matériel d'accompagnement se rapporte à la nature des réflexions partagées avec des collègues, aux interactions, aux constructions individuelles et collectives et aux passages à l'action que la démarche a suscité aux cours d'interventions qui se sont poursuivies en continuité sur plusieurs rencontres dans l'ensemble des régions du Québec pour les secteurs publics et privés, francophones et anglophones. La démarche d'accompagnement a contribué à l'élaboration de tâches, de situations et de familles de situations qui se sont complexifiées au fil des interventions. Elles témoignent de la richesse des interventions, de l'expertise des équipes accompagnatrices et des groupes et il devient important de préserver la perspective socioconstructiviste de ce matériel. En ce sens, les tâches proposées dans ce matériel d'accompagnement ne se sont pas organisées selon un déroulement chronologique, ce sont des situations à construire à partir de matériaux qui sont les ressources à mobiliser ou à combiner par les personnes accompagnatrices en fonction de la situation, de l'intention de formation et du contexte d'accompagnement. Ainsi, les personnes sont invitées à se les approprier, à les modifier, à les transformer et à renouer de nouveaux fils conducteurs selon les problématiques rencontrées dans les milieux. Les suggestions de prolongements ou d'adaptations à différents contextes peuvent également faciliter cette appropriation. Les annexes et les textes placés dans la rubrique *Pour en savoir plus et théorisation émergente*, peuvent également inspirer de nouvelles réorganisations. Ces pièces sont comme les morceaux d'un casse-tête à réinventer, de nouveaux fils conducteurs à découvrir ou à explorer.

Introduction

L'objectif d'une réflexion individuelle et collective sur les croyances et les pratiques pédagogiques ou d'accompagnement est de permettre aux personnes accompagnées de mieux se connaître en tant que praticien ou praticienne, de connaître davantage ses collègues et comprendre ainsi les différents points de vue. Favoriser une connaissance approfondie de soi et des autres contribue, entre autres, à développer sa propre pratique réflexive, à progresser vers une plus grande cohérence individuelle et collective et à favoriser le développement de relations interpersonnelles propices au travail en équipe-cycle ou de collègues.

Afin de soutenir cette démarche réflexive et une prise de conscience face à leurs croyances et pratiques, les personnes accompagnées sont invitées à compléter deux questionnaires, l'un portant sur les croyances et l'autre sur les pratiques. En répondant à ces questionnaires, elles sont confrontées à la difficulté de faire concorder les croyances et les pratiques à l'égard de l'accompagnement, suite à la lecture d'énoncés reliés à ces concepts.

Dans la perspective de développement du jugement professionnel des personnes accompagnatrices et de celles qu'elles accompagnent, il importe de prendre conscience de ses croyances et de ses pratiques. Le jugement professionnel ne s'exerce pas uniquement dans les situations d'évaluation des compétences des élèves ou de leurs réalisations. Il peut entrer en jeu dans les différents actes posés lors de l'accompagnement, dans les choix de stratégies et de ressources et dans l'ensemble des attitudes face aux différents acteurs de l'école. Il convient de réfléchir sur différents aspects de la pratique avant de cibler précisément le développement du jugement professionnel dans une perspective de travail en équipe-cycle, au regard du développement des compétences professionnelles.

Type

Réflexion.....	<input type="checkbox"/> ++	Autoréflexion.....	<input type="checkbox"/> +
Discussion-échange.....	<input type="checkbox"/> +	Expérimentation.....	<input type="checkbox"/>
Compréhension conceptuelle.....	<input type="checkbox"/> +		

Intentions

- Réfléchir individuellement et collectivement sur ce qu'est une croyance et une pratique en vue d'approfondir la notion du jugement professionnel et son développement dans une perspective de travail en équipe-cycle.
- Susciter des prises de conscience au regard de la nature du lien entre croyances et pratiques;
- Amener les personnes à faire des liens entre la pratique réflexive et la cohérence entre croyances et pratiques;
- Réfléchir à différentes perspectives d'accompagnement et d'action dans le but de susciter des changements au regard des croyances et des pratiques chez les personnes accompagnées.

Démarche

Proposer, en début de rencontre, de répondre individuellement au questionnaire portant sur les pratiques (annexe 1).

Inviter les personnes, en fin de journée, à répondre individuellement au questionnaire portant sur les croyances (annexe 2).

Effectuer, après la rencontre, la compilation des fréquences des réponses obtenues dans le but de comparer, pour certaines paires d'énoncés, les réponses afin des les utiliser pour amorcer une discussion à propos de ce sujet le lendemain (annexe 3) ou lors d'une prochaine rencontre.

Procéder, le lendemain ou lors d'une autre rencontre, à la formation d'équipes et remettre la compilation des fréquences (annexe 3 complétée) des réponses obtenues pour certaines paires d'énoncés.

Susciter des prises de conscience sur les difficultés à faire concorder les croyances et les pratiques à l'égard de l'accompagnement en invitant les personnes à répondre au moment de réflexion suivant.

Moment de réflexion (annexe 4)

- Quels sont les constats que vous faites au regard des résultats des questionnaires sur les croyances et les pratiques ?
- En quoi la dimension affective peut-elle avoir une incidence sur ces résultats ?
- Qu'est-ce qui favorise les cohérences entre vos croyances et vos pratiques ? Expliquer.

Mettre en commun les réflexions de chacune des équipes.

Moment de réflexion (annexe 5)

Que pensez-vous des deux affirmations suivantes ?

- Première affirmation

Les croyances changent avant les pratiques.

OU

Le changement de pratiques entraîne un changement de croyances.

- Deuxième affirmation

Intervenir pour changer les pratiques avant de tenter de modifier les croyances.

OU

Intervenir pour changer les croyances avant de tenter de modifier les pratiques.

OU

Moment de réflexion (annexe 6)

- Qu'est-ce que cet échange a permis de clarifier ?
- Les croyances changent-elles avant les pratiques ou le changement de pratiques entraîne-t-il un changement de croyances ? Expliquer.
- Faut-il tenter de modifier les pratiques avant de vouloir modifier les croyances ou faut-il intervenir dans le but de changer les croyances avant de tenter de modifier les pratiques ? Expliquer.

Faire un retour en plénière. Utiliser la série de transparents : *Croyances et pratiques. À l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.*

Suggestions d'utilisation (précautions, prolongements et adaptations jusqu'à la classe)

Préciser l'intention et les objectifs poursuivis lors de la période consacrée à répondre aux questionnaires sur les croyances et les pratiques afin que les personnes accompagnées ne se sentent pas jugées ou mal à l'aise. De plus, ces questionnaires sont une amorce de réflexion au regard des concepts de croyances et de pratiques. Préciser que la réflexion sera approfondie le lendemain ou lors d'une prochaine rencontre.

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire ²

La mission de l'école

« L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. Par le biais de ses activités de formation, elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société » (MEQ, 2001, p. 2).

« L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable. Sa toute première responsabilité est à l'égard des apprentissages de base, dont la réalisation constitue une condition essentielle à la réussite du parcours scolaire au-delà du primaire. Mais elle se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution » (MEQ, 2001, p. 2-3).

² Ces extraits sont tirés de : MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Un programme qui reconnaît l'apprentissage comme un processus actif

« Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. Deux grands courants de pensée, le behaviorisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage. Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles » (MEQ, 2001, p. 5).

Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement

« Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante » (MEQ, 2001, p. 6).

« Imputable à titre individuel de ses actes professionnels, l'enseignant est par ailleurs convié au travail en concertation et à la responsabilité en collégialité. Membre d'une communauté de professionnels, il est de son devoir d'assumer conjointement avec ses collègues le mandat que lui confie l'école à l'égard des élèves » (MEQ, 2001, p. 6).

Faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage

« Le développement de compétences et l'organisation de l'enseignement par cycles sont une invitation à toute l'équipe-école à se mobiliser autour du projet éducatif de l'établissement. Concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que l'apprentissage soit l'objectif vers lequel tendent toutes les énergies » (MEQ, 2001, p. 6).

« À ce titre, le Programme de formation de l'école québécoise se veut un outil d'harmonisation et de convergence des interventions de l'ensemble du personnel scolaire, un outil qui suscite le partage de l'expertise professionnelle pédagogique et didactique entre enseignants » (MEQ, 2001, p. 6).

« Il se veut également une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération, la préoccupation devant en être partagée par tous les membres de l'équipe-école, élèves comme enseignants, cadres comme professionnels. Tous doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage » (MEQ, 2001, p. 6).

La construction du monde : point de convergence et lieu d'intégration des apprentissages

« Le regard que chacun porte sur soi et autour de soi, sa vision du monde, dépend de multiples facteurs et subit de nombreuses influences. L'héritage génétique et le milieu familial, en premier lieu, marquent singulièrement la teneur de cette vision, sur les registres de l'affect et des modes d'appréhension de la réalité. Bien que les enfants y arrivent avec une grille de lecture dont il est impossible de nier l'existence, le milieu scolaire exercera une grande influence sur leur vision du monde, en raison notamment du fait qu'ils traversent ce milieu à une période de leur vie où la plasticité du regard et des idées est la plus grande » (MEQ, 2001, p. 6-7).

« Lié au développement du jugement et de la conscience, ce regard profite de la considération de grandes questions existentielles (la vie, la mort; l'amour, la haine; les succès, les échecs; la paix, la violence; etc.). Il évolue, par ailleurs, dans la mesure où l'on accepte de le confronter et d'adopter une distance critique à son propre endroit et à l'égard de ses actions, de ses réactions, de ses opinions, de ses croyances, de ses valeurs et de ses attitudes » (MEQ, 2001, p. 7).

« Programmes, enseignements, enseignants et autres intervenants constituent une première zone d'influence de l'école. Elle n'est pas la seule, car l'ascendant qu'exercent les pairs, isolément et collectivement, est souvent perçue comme tout aussi déterminant sur plusieurs attitudes et comportements qu'adopteront les jeunes soit provisoirement, soit définitivement. Sans contester cet état de fait, l'école peut néanmoins orienter de manière décisive, dans la partie plus officielle de son curriculum, la façon dont ils choisiront de construire, de transformer et de faire évoluer leur vision du monde. Les lieux d'intervention ne manquent pas, qu'ils soient disciplinaires ou transversaux, et tous les acteurs de l'école devraient être à l'affût des occasions d'accompagner les élèves dans leurs nombreux questionnements » (MEQ, 2001, p. 7).

Sens de la compétence : exercer son jugement critique

« L'école a un rôle important à jouer pour étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites » (MEQ, 2001, p. 20).

Sens de la compétence : structurer son identité

« L'école a un rôle à jouer pour aider l'élève, au moyen d'expériences variées, à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres. C'est en ayant l'occasion de mettre à profit ses ressources personnelles, de faire des choix, de les justifier et d'en évaluer les conséquences qu'il prendra conscience de ce qu'il est et des valeurs qui l'influencent. Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité personnelle, sociale ou culturelle de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons, en mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position sur les grands débats qui animent la société » (MEQ, 2001, p. 32).

Sens de la compétence : coopérer

« Du seul fait qu'elle accueille en grand nombre des élèves de tous âges, l'école constitue un lieu important de socialisation avant même que les adultes n'aient à intervenir. Mais, à cette socialisation spontanée, l'école et les enseignants ont le mandat d'y contribuer par une intervention intentionnelle et systématique. Ce qui est alors visé, c'est l'émergence chez les élèves

d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. Si l'école se prête bien à l'apprentissage du vivre-ensemble en conformité avec un ensemble de valeurs, elle fournit aussi l'opportunité d'initier au travail à plusieurs. La construction de connaissances et de compétences ne peut s'effectuer sans la confrontation des points de vue et des façons de faire, et la réalisation de certains objectifs serait beaucoup plus difficile sans la conjugaison des forces de chacun » (MEQ, 2001, p. 32).

« Les occasions de développer cette compétence, dans la classe et dans l'école, sont nombreuses et diverses. L'enseignement de certaines disciplines s'imagine difficilement sans le travail en équipe, c'est particulièrement le cas de l'art dramatique, de la danse ou de l'éducation physique. Mais en fait, tous les programmes d'études se prêtent à la conception de situations pédagogiques où l'élève est appelé à travailler en coopération. C'est alors pour lui l'occasion d'apprendre à planifier et à réaliser une action avec d'autres, d'apprendre la discussion en groupe et la concertation dans l'action en vue d'un objectif commun, avec tout ce que cela implique d'adaptation à la situation, de reconnaissance de l'apport de chacun, de sens de l'organisation et de sens du partage » (MEQ, 2001, p. 32).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle³

La réflexion à propos de ses croyances et ses pratiques peut-être mise en lien avec les compétences transversales suivantes : « actualiser son potentiel » qui consiste entre autres, à reconnaître ses caractéristiques personnelles et à prendre sa place parmi les autres et « coopérer » puisque les personnes participent à un travail de réflexion collectif et ont à interagir avec une ouverture d'esprit. De manière plus globale, cette réflexion contribue à l'actualisation de son potentiel puisqu'elle s'inscrit dans une démarche d'autoévaluation qui permet à la personne accompagnée de mieux se connaître et développer ainsi son pouvoir d'action.

« Responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des actions concertées. Tous, membres de la direction, enseignants, professionnels et membres du personnel de soutien, doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle. Le Programme de formation peut constituer, à cet égard, un outil d'harmonisation et de convergence des interventions » (MELS, 2006, p. 14).

« S'il appartient au ministère de l'Éducation de fixer les finalités du système éducatif, c'est aux intervenants scolaires qu'il revient d'en définir les modalités de mise en oeuvre. La simple logique permet cependant de comprendre que la formation de la pensée ne peut se limiter à des exercices d'application. Ainsi, bien qu'on se garde d'y déterminer des approches didactiques, le Programme est porteur d'incidences pédagogiques. En pratique, la question n'est pas tant de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir des situations d'apprentissage et un contexte pédagogique qui favorisent le développement de compétences. Ce changement de

³ Ces extraits sont tirés de : MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

paradigme présente des défis éducatifs nouveaux, mais il offre aussi l'occasion de vivre des moments pédagogiques riches et stimulants » (MELS, 2006, p. 9).

On ne saurait assez insister sur les liens avec la compétence « exercer son jugement critique ». « L'exercice du jugement critique demeure toutefois, même pour l'adulte, une démarche exigeante. Dans une société pluraliste comme la nôtre, où cohabitent des opinions et des valeurs souvent divergentes, l'importance du jugement critique ne saurait être sous-estimée. Cet exercice suppose que l'on soit capable de dépasser les stéréotypes, les préjugés, les idées préconçues et les évidences intuitives au profit d'une analyse rigoureuse sans laquelle la simple expression d'une opinion tient souvent lieu de jugement. Si bon nombre de croyances que nous tenons pour vraies, tant sur les êtres que sur les choses, se constituent souvent à notre insu, se forger délibérément une opinion exige bien davantage. Quel que soit l'objet de la réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. Cela demande l'exploration et la confrontation de points de vue diversifiés, la recherche d'arguments et le recours à des critères » (MELS, 2006, p. 40).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle⁴

Trois compétences transversales du PFEQ constituent principalement un levier pour le développement d'une réflexion individuelle et collective sur les croyances et les pratiques pédagogiques notamment pour les grandes préoccupations balisant les différentes facettes du savoir-agir professionnel. Ces trois compétences sont : *exercer un jugement critique, actualiser son potentiel et coopérer.*

Exercer son jugement critique

« L'exercice du jugement critique demeure toutefois, même pour l'adulte, une démarche exigeante. Dans une société pluraliste, où cohabitent des opinions et des valeurs souvent divergentes, l'importance du jugement critique ne saurait être sous-estimée. Cet exercice suppose que l'on soit capable de dépasser les stéréotypes, les préjugés, les idées préconçues et les évidences intuitives afin que la simple expression d'une opinion ne tienne lieu de jugement. Si bon nombre de croyances que nous tenons pour vraies, tant sur les êtres que sur les choses, se constituent souvent à notre insu, se forger délibérément une opinion exige bien davantage. Quel que soit l'objet de la réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. Cela demande une analyse rigoureuse, c'est-à-dire une exploration et une confrontation de points de vue diversifiés, la recherche d'arguments et le recours à des critères rigoureux » (MELS, 2007, p. 9).

Actualiser son potentiel

« Pour réaliser pleinement son potentiel et choisir une orientation qui convient à ses centres d'intérêt et à ses aptitudes, il importe de bien se connaître et de vouloir exploiter à fond ses capacités. C'est dans la mesure où l'on est capable de découvrir ses forces et ses limites, de cerner ses aspirations et ses besoins et d'identifier les moyens de les combler que l'on apprend à se faire confiance, à prendre sa place parmi les autres et à assumer de façon autonome son propre

⁴ Ces extraits proviennent du : MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

développement. Cette connaissance de soi est particulièrement importante dans un contexte qui exige que l'on fasse régulièrement le point sur son cheminement personnel ou professionnel, sur la façon de le poursuivre et sur les efforts qu'il faut y consacrer. La présente compétence peut être particulièrement associée au domaine général de formation *Santé et bien-être*, mais aussi à la poursuite, à un niveau optimum, des intentions éducatives de tous les domaines généraux de formation » (MELS, 2007, p. 17).

Coopérer

« Si cette compétence s'exerce généralement dans un contexte de travail en équipe, la coopération requiert une interdépendance positive entre chacun des membres, interdépendance qui se traduit par : une responsabilité partagée dans l'atteinte d'un objectif commun; l'établissement de règles de travail; un engagement réciproque pour assurer le progrès de chacun; la reconnaissance du besoin d'expertises complémentaires; le respect et l'utilisation constructive des différences; la répartition des ressources; la gestion des conflits; le soutien mutuel; la concertation des actions, etc. Ce sont là autant d'habiletés et d'attitudes que l'école a pour tâche de développer, mais elle doit, pour y arriver, en donner l'exemple » (MELS, 2007, p. 17).

À l'instar de ces trois compétences transversales, le Programme de formation du deuxième cycle du secondaire met aussi l'accent sur l'engagement des différents personnels scolaires pour développer leur propre pratique réflexive et pour progresser vers une plus grande cohérence individuelle et collective des choix d'actions décidées en équipe-cycle ou en équipes de collègues.

Des pratiques renouvelées

« Le Programme de formation s'appuie sur différents courants théoriques qui traitent de l'apprentissage et qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi ces courants, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme offrent des points de vue particulièrement éclairants: [...] » (MELS, 2007, p. 17).

« Ces modèles théoriques ne préjugent toutefois en rien de la diversité des approches pédagogiques qu'un enseignant peut adapter ou combiner, selon son expérience et son jugement pédagogiques, pour se conformer aux orientations du Programme de formation. En effet, s'il appartient au Ministère de fixer les orientations du système éducatif, il revient aux intervenants scolaires d'en définir les modalités de mise en œuvre » (MELS, 2007, p. 17).

« La simple logique permet de comprendre que la transmission de connaissances à mémoriser ne peut suffire. Il faut recourir aussi à des pratiques faisant appel aux processus cognitifs supérieurs que sont les activités intellectuelles d'analyse, de synthèse et d'évaluation. La question n'est donc pas de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir un environnement éducatif et des situations d'apprentissage qui favorisent la formation de la pensée et le développement de compétences » (MELS, 2007, p. 17).

Accompagner de façon à prendre en compte des différences

« Au deuxième cycle du secondaire tout comme aux cycles précédents, le Programme de formation favorise une gestion souple de la classe, l'utilisation de ressources documentaires et technologiques variées, la prise en compte des rythmes individuels de travail de même qu'un soutien et un enrichissement différenciés. Les stratégies mises en place peuvent aussi bien

solliciter le travail autonome que le fonctionnement en petits groupes ou faire appel, au besoin, à l'enseignement magistral ou à l'enseignement systématique » (MELS, 2007, p. 21).

Une pratique de collégialité entre intervenants

« Au deuxième cycle du secondaire plus encore qu'aux étapes antérieures, la nécessité de proposer des situations complexes et diversifiées appelle une action concertée de l'ensemble des acteurs. S'ils demeurent responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des représentations partagées et à des actions concertées autour de problèmes à résoudre, de situations à traiter, d'objectifs à atteindre, de moyens à utiliser et de projets à réaliser. Tous les intervenants – membres de la direction de l'école, du personnel enseignant, du personnel des services éducatifs complémentaires et du personnel de soutien – doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective » (MELS, 2007, p. 22).

L'école : une organisation apprenante

« Le mode de fonctionnement que doit se donner l'école la rapproche des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles tirent parti de leur expérience en vue d'améliorer leurs capacités à atteindre les résultats recherchés. À cette fin, ces organisations s'assurent de l'adhésion de tous les personnels à une vision commune; elles font appel au partage d'expertise de même qu'à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers; elles investissent dans la formation continue; elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face » (MELS, 2007, p. 22).

Sources

Lafortune L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune L. (2004). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.97-143.

Lectures suggérées

Voir la liste bibliographique à la fin de ce document.

ANNEXE 1

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

QUESTIONNAIRE À PROPOS DES PRATIQUES⁵

<p style="text-align: center;">ÉNONCÉS</p> <p>Presque jamais</p> <p>Pas souvent</p> <p>Assez souvent.....</p> <p>Très souvent.....</p>	Presque jamais	Pas souvent	Assez souvent	Très souvent
1. Lors de la planification d'une intervention, je planifie des moments de réflexion où les personnes accompagnées ont à s'exprimer sur les apprentissages qu'elles viennent de réaliser.				
2. Je mets les personnes accompagnées en situation de discuter à propos de leurs façons de faire plutôt que sur le produit qu'elles viennent de réaliser.				
3. Je donne aux personnes accompagnées des procédures et je m'attends à ce qu'elles les utilisent de la même façon.				
4. J'organise des activités pour que les personnes accompagnées discutent de différentes façons de procéder.				
5. J'amène les personnes accompagnées non seulement à s'autoévaluer, mais aussi à justifier leur autoévaluation.				
6. Si je juge que cela aide à la compréhension de personnes accompagnées, je change l'ordre de ce qui est prévu au programme.				
7. Avant de demander aux personnes accompagnées de réaliser une tâche, je leur donne un exemple à suivre semblable à ce qu'elles auront à faire.				
8. J'exprime à voix haute ma propre démarche mentale (ou mon processus) afin de montrer aux personnes accompagnées que la réalisation d'une tâche exige des ajustements en cours de route.				
9. J'organise des activités pour faire ressortir les connaissances antérieures des personnes accompagnées.				
10. Lorsqu'une personne accompagnée donne une explication, je l'arrête si je vois qu'elle est en train de se tromper.				
11. J'accepte que les personnes accompagnées mènent à terme une même tâche de façons différentes.				

⁵ Adaptation de Lafortune, L. (2004). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.97-143.

<p style="text-align: center;">ÉNONCÉS</p> <p>Presque jamais</p> <p>Pas souvent</p> <p>Assez souvent.....</p> <p>Très souvent.....</p>	Presque jamais	Pas souvent	Assez souvent	Très souvent
12. J'organise des activités qui permettent aux personnes accompagnées de confronter leurs conceptions à celles des autres personnes.				
13. Lors de mes interventions, je pose un regard sur <i>comment cela se passe</i> .				
14. J'évite que les personnes accompagnées échangent entre elles à propos de leurs processus mentaux.				
15. Je mets en place des activités qui invitent les personnes accompagnées à coconstruire ensemble.				
16. J'organise des activités qui suscitent des conflits sociocognitifs chez les personnes accompagnées.				
17. Je pense à inclure dans la planification de mon intervention auprès de personnes accompagnées des moments de rétroaction.				
18. Je passe du temps à développer la compréhension de personnes accompagnées même si je dois restreindre le contenu qui était prévu.				
19. J'évite les activités qui amènent les personnes accompagnées à confronter entre elles leurs conceptions.				
20. Je prévois des moments de réflexion dans la planification de mon intervention auprès de personnes accompagnées.				

ANNEXE 2

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

QUESTIONNAIRE À PROPOS DES CROYANCES⁶

<p style="text-align: center;">ÉNONCÉS</p> <p>Complètement en désaccord</p> <p>Plutôt en désaccord</p> <p>Plutôt en accord</p> <p>Complètement en accord</p>	<p>Complètement en désaccord</p>	<p>Plutôt en désaccord</p>	<p>Plutôt en accord</p>	<p>Complètement en accord</p>
1. Les personnes accompagnées ont besoin qu'on leur fournisse une procédure afin de réussir une tâche demandée.				
2. Il est nécessaire que les personnes accompagnées partagent leurs différentes façons de faire.				
3. Les personnes accompagnées peuvent améliorer leur apprentissage sans connaître leurs propres processus mentaux.				
4. Il est essentiel pour aider les personnes accompagnées à cheminer dans la construction de leurs connaissances de procéder à la réactivation de leurs connaissances antérieures.				
5. Les personnes accompagnées ont besoin d'un exemple semblable à ce qu'elles auront à faire dans la tâche demandée.				
6. L'organisation d'activités permettant aux personnes accompagnées de discuter de leur démarche mentale prend un temps qui serait mieux utilisé à travailler sur le contenu prévu à l'agenda.				
7. Il faut organiser des activités qui ébranlent les conceptions des personnes accompagnées				
8. Il n'est pas très utile de se préoccuper des processus mentaux des personnes accompagnées.				
9. Être à l'écoute des différentes façons de faire des personnes accompagnées mène à la désorganisation.				
10. Il est nécessaire pour permettre aux personnes accompagnées de construire leurs connaissances de les placer dans des contextes qui favorisent l'interaction entre les pairs.				

⁶ Adaptation Lafortune, L. (2004). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.97-143.

<p style="text-align: center;">ÉNONCÉS</p> <p>Complètement en désaccord</p> <p>Plutôt en désaccord</p> <p>Plutôt en accord</p> <p>Complètement en accord</p>	<p>Complètement en désaccord</p>	<p>Plutôt en désaccord</p>	<p>Plutôt en accord</p>	<p>Complètement en accord</p>
11. Les personnes accompagnées vivent de l'insécurité si elles sont en contact avec plusieurs façons de procéder pour mettre en œuvre une même situation d'accompagnement.				
12. Il est essentiel d'organiser des activités pour favoriser la prise de conscience des processus mentaux des personnes accompagnées.				
13. La personne accompagnée doit régulièrement consulter la personne accompagnatrice pour s'assurer que sa démarche mentale la mènera à réaliser la tâche demandée.				
14. Il est important d'amener les personnes accompagnées à exprimer leurs différentes façons de faire				
15. Les personnes accompagnées ont besoin d'un enseignement explicite de stratégies d'accompagnement ou d'enseignement.				
16. Les personnes accompagnées peuvent réussir dans la réalisation d'une situation d'accompagnement en procédant d'une autre façon que celle proposée.				
17. Il est essentiel que les personnes accompagnées prennent conscience de leur propre démarche mentale pour améliorer leur façon d'apprendre.				
18. Il est préférable de montrer des stratégies aux personnes accompagnées que de les amener à découvrir leurs propres stratégies d'accompagnement ou d'enseignement.				
19. Le rôle premier de la personne accompagnatrice consiste à transmettre des connaissances ou des informations.				
20. L'intervention en accompagnement exige des adaptations constantes à la planification prévue.				

ANNEXE 3

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

COMPILATION DU QUESTIONNAIRE CROYANCES ET PRATIQUES

PRATIQUES	Presque Jamais	Pas souvent	Assez souvent	Très souvent					CROYANCES
					Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Complètement en accord	
3) Je donne aux personnes accompagnées des procédures et je m'attends à ce qu'elles les utilisent de la même façon.									1) Les personnes accompagnées ont besoin qu'on leur fournisse une procédure afin de réussir une tâche demandée.
11) J'accepte que les personnes accompagnées mènent à terme une même tâche de façons différentes.									16) Les personnes accompagnées peuvent réussir une tâche demandée en procédant d'une autre façon que celle proposée.
4) J'organise des activités pour que les personnes accompagnées discutent de différentes façons de procéder.									14) Il est important d'amener les personnes accompagnées à exprimer leurs différentes façons de faire.
9) J'organise des activités pour faire ressortir les connaissances antérieures des personnes accompagnées.									4) Il est essentiel pour aider les personnes accompagnées à cheminer dans la construction de leurs connaissances de procéder à la réactivation de leurs connaissances antérieures.
16) J'organise des activités qui suscitent des conflits sociocognitifs chez les personnes accompagnées.									7) Il faut organiser des activités qui ébranlent les conceptions des personnes accompagnées.

PRATIQUES	Jamais	Pas souvent	Assez souvent	Très souvent	Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Complètement en accord	CROYANCES
20) Je prévois des moments de réflexion dans la planification de mon intervention auprès de personnes accompagnées.									17) Il est essentiel que les personnes accompagnées prennent conscience de leur propre démarche mentale pour améliorer leur façon d'apprendre.
12) J'organise des activités qui permettent aux personnes accompagnées de confronter leurs conceptions à celles des autres personnes.									10) Il est nécessaire pour permettre aux personnes accompagnées de construire leurs connaissances de les placer dans des contextes qui favorisent l'interaction entre les pairs.
6) Si je juge que cela aide à la compréhension de personnes accompagnées, je change l'ordre de ce qui est prévu au programme.									20) L'intervention en accompagnement exige des adaptations constantes à la planification prévue.
1) Lors de la planification d'une intervention, je planifie des moments de réflexion où les personnes accompagnées ont à s'exprimer sur les apprentissages qu'elles viennent de réaliser.									12) Il est essentiel d'organiser des activités pour favoriser la prise de conscience des processus mentaux des personnes accompagnées.
2) Je mets les personnes accompagnées en situation de discuter à propos de leurs façons de faire plutôt que sur le produit qu'elles viennent de réaliser.									2) Il est nécessaire que les personnes accompagnées partagent leurs différentes façons de faire.

ANNEXE 4

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

CONSTATS, DIMENSION AFFECTIVE ET COHÉRENCE

Moment de réflexion

Quels sont les constats que vous faites au regard des résultats des questionnaires sur les croyances et les pratiques ?

En quoi la dimension affective peut-elle avoir une incidence sur ces résultats ?

Qu'est-ce qui favorise les cohérences entre vos croyances et vos pratiques ? Expliquer.

ANNEXE 5

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

DYNAMIQUE DE CHANGEMENT DES CROYANCES ET PRATIQUES

Moment de réflexion

Que pensez-vous des deux affirmations suivantes ?

- Première affirmation

Les croyances changent avant les pratiques.

OU

Le changement de pratiques entraîne un changement de croyances.

- Deuxième affirmation

Intervenir pour changer les pratiques avant de tenter de modifier les croyances.

OU

Intervenir pour changer les croyances avant de tenter de modifier les pratiques.

ANNEXE 6

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

DYNAMIQUE DE CHANGEMENT DES CROYANCES ET PRATIQUES

Moment de réflexion

Qu'est-ce que cet échange a permis de clarifier ?

Les croyances changent-elles avant les pratiques ou le changement de pratiques entraîne-t-il un changement de croyances ? Expliquer.

Faut-il tenter de modifier les pratiques avant de vouloir modifier les croyances ou faut-il intervenir dans le but de changer les croyances avant de tenter de modifier les pratiques ? Expliquer.

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

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 l’accompagnement du développement de compétences chez la personne, mais aussi au sein de l’équipe, réfléchir individuellement et collectivement à ses croyances et à ses pratiques afin de faire des prises de conscience qui sont essentielles est une entreprise profitable. En effet, la réflexion sur [ses] croyances et [ses] pratiques fait partie de l’accompagnement d’un changement. À cet égard, il est préférable de concevoir les croyances et les pratiques comme des éléments à durée de vie limitée, si on veut bien vivre les changements et évoluer. Croyances et pratiques peuvent changer et même certaines d’entre elles doivent changer, non par simple fantaisie personnelle, mais par prescription ministérielle. En effet, le changement demandé produit un effet salutaire sur les élèves qui sont au cœur [des] interventions [des personnels scolaires]. Il est donc essentiel de travailler [les croyances et les pratiques] avec les personnels scolaires. [...] Si [on veut] amener quelqu’un à changer, [on agit] soit au niveau de ses croyances, soit au niveau de ses pratiques; [on doit] l’accompagner [à cet effet.]

Dans la présente section, des définitions des concepts de croyance et de pratique sont apportées. Une discussion sur les incohérences qui peuvent survenir entre croyances et pratiques est également amorcée avant d’aborder des considérations pour la mise en œuvre d’une démarche d’accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. Par la suite, des prémisses au changement et une échelle d’évolution des croyances et pratiques sont présentées.

1. Définitions : croyances, pratique d’enseignement, cohérence entre croyances et pratiques

Dans un processus de changement, l’appropriation des concepts de croyance et de pratique représente un défi de taille pour les personnes accompagnées. Elles portent une attention particulière à la définition de ces concepts ainsi qu’à leur pertinence dans l’accompagnement

d'élèves ou de personnels scolaires. Elles disent vouloir les prendre en considération notamment lorsqu'elles auront à évaluer les apprentissages des élèves. Des définitions accompagnées de caractéristiques des concepts de croyance et de pratique sont présentées dans cette section.

1.1. Croyances

« Une croyance à l'égard de l'enseignement et l'apprentissage est un énoncé qui est tenu pour réel, vraisemblable ou possible (Lafortune, 2004, p. 101) ». La croyance peut être examinée selon la catégorie à laquelle elle se rattache ou selon la profondeur de son ancrage à la structure organisationnelle des croyances de la personne.

1.1.1. Catégories de croyances

Des généralités relatives à la catégorisation des croyances sont abordées, avant de présenter des manifestations de ces dernières dans l'accompagnement. Son utilité est évoquée en dernier.

a) Généralités

Les croyances se répartissent en deux catégories, à savoir les conceptions et les convictions, selon la dimension affective ou cognitive sur laquelle elles se fondent. Lorsque la croyance renvoie à une dimension cognitive, elle se classe parmi les conceptions. Par exemple, un énoncé qui vise la façon d'apprendre des élèves ou de leur enseigner, comme « les élèves structurent leurs connaissances différemment », serait une conception. Lorsque la croyance renvoie à une dimension affective, elle est considérée comme une conviction. Un énoncé de ce type pourrait être : « les élèves ont besoin d'un enseignement explicite de stratégies », lequel est lié à la relation qu'on peut entretenir avec les élèves. Cependant, en contexte, il n'est pas toujours facile de départager les deux types de croyances puisque, dans plusieurs cas, les dimensions cognitive et affective se rejoignent dans les propos des personnes accompagnées (Lafortune, 2004).

b) Catégorisation et accompagnement

Dans une démarche d'accompagnement, les conceptions renvoient à ce que *les personnes savent [devoir] croire* et les convictions, à ce qu'elles *croient vraiment*. Lorsque *[des personnes] ne sont pas convaincues — c'est-à-dire qu'elles ne sont pas touchées dans leurs convictions — [...et] ne sont alors pas capables d'argumenter*, elles peuvent dire : « *oui j'y crois, mais je ne peux pas vendre cela aux parents, à mes collègues* ». *[Ces] personnes savent qu'elles devraient croire [à l'opportunité d'un changement proposé] mais y croient[-elles] vraiment? Dans ces cas, croyance n'égale pas conviction*. Au cours des discussions sur le changement de croyances et de pratiques qui ont cours au projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF), les convictions occupent une place importante. En effet, les fiches qui sont remplies par les personnes accompagnées *touchent aux convictions*. En conséquence, *[un lien est à tisser] avec la dimension affective*, qui détermine et influence l'être humain.

c) Utilité de la catégorisation

La distinction établie entre conception et conviction est utile dans une démarche d'accompagnement et est donc appréciée par les personnes accompagnatrices. Trois effets de cette distinction sont recensés. Premièrement, cette distinction aide les personnes à mieux se connaître. Une personne accompagnatrice explique : *pour moi, ce sont les croyances qui reposent sur les conceptions et les convictions. Cela m'aide [... à] être plus consciente là où je me situe. [Cela me*

nourrit.] Deuxièmement, le fait de faire une différence entre conviction et conception aide les personnes accompagnatrices à impliquer les personnes [accompagnées] et à mieux [les] comprendre. Finalement, cette catégorisation des croyances peut avoir un impact sur le processus de changement. Les croyances basées sur des conceptions [sont] plus faciles à changer et d'autres sur des convictions, plus difficiles à changer. En effet, la conviction est [souvent] issue d'une expérience, d'une capacité de démontrer. Cela est difficile à changer parce que la personne se sanctionne par le fait qu'elle a réalisé des choses.

1.1.2. Profondeur de l'ancrage des croyances

Une croyance peut être superficielle ou faiblement ancrée, ou encore, profonde ou fortement ancrée. Dans le premier cas, elle est habituellement peu argumentée et se nourrit d'intuitions, d'opinions ou de récits anecdotiques. Elle peut également être imposée par une source externe à la personne, tenir compte de l'autorité ou être influencée par elle. Elle peut mener à une application de techniques proposées. Elle peut être changée sans nécessairement que ce soit de façon solide et permanente (Lafortune, 2004). Au cours de l'accompagnement, une croyance faiblement ancrée est *facilement ébranlable* parce qu'elle est temporaire et fragile.

Lorsque la croyance est profonde ou fortement ancrée, elle peut être réfléchie et basée sur des arguments. La croyance s'articule alors dans la structure organisationnelle de l'ensemble des croyances de la personne. Les pratiques de cette dernière peuvent être davantage en lien avec ses croyances. Une croyance fortement ancrée est intégrée à l'essence de la personne et touche ses valeurs, c'est-à-dire qu'elle est tissée avec tout son être et participe à sa construction de la réalité. Une croyance de ce type est assez difficile à ébranler. En effet, *plus une vision est ancrée, plus elle est difficile à ébranler*. Dans une perspective d'accompagnement, il est donc primordial de réfléchir sur la difficulté à ébranler les croyances fortement ancrées. Cependant, elles peuvent être remises en question par des conflits sociocognitifs surtout si elles sont basées sur des arguments solides (Lafortune, 2004).

1.1.3. Lien entre croyances et connaissances théoriques

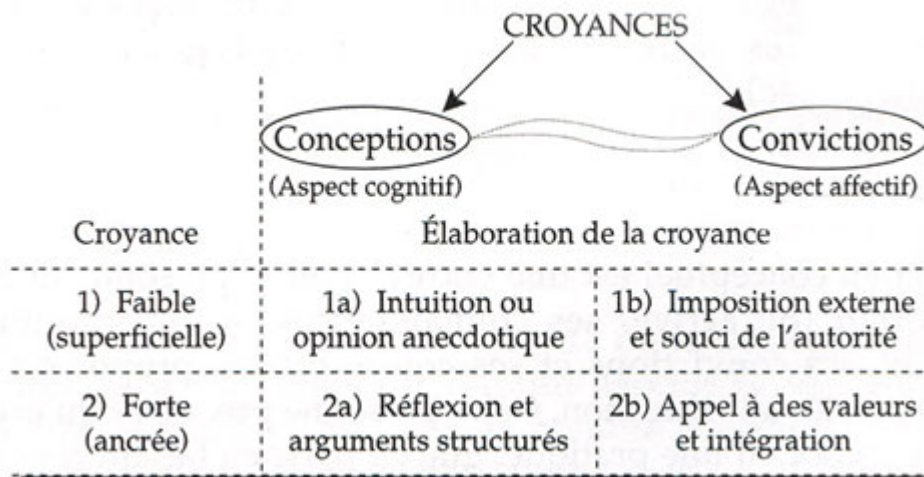
Un lien entre croyance et théorie a été établi au cours des rencontres du PARF. D'emblée, il convient de préciser qu'*une croyance et une théorie ne sont pas au même niveau de conscience, car une croyance est souvent peu analysée*. Cette dernière *fait partie d'un schéma global dans lequel il y a plus souvent de l'affectivité et des intuitions que du rationnel et de l'objectivité*.

Une théorie, qui est un modèle construit par la raison dans le but de comprendre l'humain, sert de cadre de travail ou d'analyse pour examiner les activités des personnes. Pour mieux analyser une croyance, la personne se détache de celle-ci par la *pratique réflexive* et l'objectivité ; *[elle] cherche à se retirer affectivement [de sa croyance ...] pour être capable de continuer à la discuter sans se sentir attaquée par la discussion qui pourrait avoir lieu*. Grâce à l'analyse, la personne *peut transformer sa croyance en connaissances théoriques, organisées, précisées*. En d'autres mots, par la pratique réflexive, la personne se détache de ses croyances afin de les examiner et de les analyser pour *s'insérer cognitivement dans les concepts*. Les croyances deviennent alors plus présentes à la conscience.

1.1.4. Modèle des catégories et des types d'ancrage de croyances

Les catégories et les types d'ancrage de croyances sont inclus dans le modèle de Lafortune et Fennema (2003) qui est présenté à la Figure 1. Bien que les croyances aient été placées dans des cases, une même croyance peut faire partie de catégories différentes selon le sens donné par la personne concernée. Des nuances peuvent donc être apportées à la représentation de ce modèle.

Figure 1 Conceptions, croyances et convictions



Tiré de Lafortune et Fennema (2003, p. 335)

Après avoir présenté le modèle qui illustre les catégories, le concept de pratique est abordé. Un éclairage sur les types de pratiques à considérer dans une démarche d'accompagnement est apporté, en commençant par les pratiques d'enseignement.

1.2. Pratiques d'enseignement

Les pratiques d'enseignement ou pratiques pédagogiques correspondent aux activités professionnelles de l'enseignant mises en œuvre dans un milieu pédagogique particulier (Legendre, 2005). Elles se manifestent par la mise en place de procédés, de façons de faire ou d'actions. Ces pratiques sont influencées par différents courants théoriques comme le socioconstructivisme, le cognitivisme ou le béhaviorisme. Dans une démarche d'accompagnement, il est possible de lier les pratiques d'enseignement d'une personne, telles que verbalisées ou vécues par cette dernière, et le courant théorique qui les fonde.

Le concept de pratiques d'enseignement est très large et s'actualise en tenant compte de divers facteurs, comme les intentions poursuivies, les actions posées, les approches sous-jacentes, les attitudes adoptées, les effets escomptés et le contexte de classe. En effet, une pratique découle généralement d'intentions poursuivies, qu'elles soient explicitées ou non. Dans une démarche

d'accompagnement, ces intentions sont précisées afin de les porter à la conscience, de les examiner, d'en discuter et de les mettre en relation avec les actions posées. Celles-ci renvoient à la description d'événements réels survenus en classe. Cette description n'est pas toujours simple à faire (Vermersch, 1994) si l'on cherche à éviter les jugements évaluateurs de l'action (« cela s'est bien passé ») et des réactions des élèves (« les élèves ont aimé ça »).

Les actions s'inscrivent dans différentes approches pédagogiques comme, entre autres, l'apprentissage coopératif, la philosophie pour enfants, ou encore l'enseignement stratégique. La mise en application de ces approches pédagogiques diffère grandement selon les attitudes des personnes enseignantes ainsi que les convictions et les conceptions qu'elles nourrissent à leur égard et ce, même si leurs intentions sont semblables. Les adaptations orchestrées par ces dernières entraînent des effets différents chez les élèves au regard de leur apprentissage et de leurs attitudes en classe. Ces effets, qui sont souvent analysés dans le cadre de recherches, dépendent de l'application d'une approche pédagogique, des attitudes adoptées, mais aussi du contexte et de l'environnement pédagogique (Lafortune, 2004).

1.2.1. Autres pratiques liées à l'enseignement

D'autres pratiques ont un écho dans le milieu de l'enseignement. En plus des pratiques d'enseignement, la personne accompagnatrice explore celles qui débordent du cadre de la classe, comme *les pratiques de gestion [... et] tout ce qui touche à l'organisation scolaire*. Elle s'intéresse donc *aux plans d'intervention, aux services complémentaires [et] aux règles de passage d'un cycle à l'autre*. Elle invite les personnes accompagnées à examiner ces dernières pour *valider leur cohérence avec les visées du programme de formation*. La personne accompagnatrice met donc en œuvre des actions qui conduisent à un changement cohérent dans l'ensemble des pratiques des personnels scolaires. En effet, pour infléchir le changement de croyances et de pratiques dans une direction conforme aux prescriptions du PFEQ, *il faut accompagner [l'ensemble des pratiques] dans le changement [...] pour le soutenir*.

1.2.2. Liens entre pratiques et connaissances théoriques

Au cours de l'accompagnement, des liens sont tissés entre pratiques et connaissances théoriques. Le changement qui est espéré au regard des pratiques s'opère en cohérence avec les connaissances théoriques.

1.3. Cohérence entre croyances et pratiques

La cohérence entre croyances et pratiques est traitée selon trois aspects. Tout d'abord, la présence d'incohérences est évoquée. Par la suite, les effets de cette incohérence sont recensés. Finalement, des éléments de réflexion portant sur une démarche vers la cohérence sont abordés.

a) Présence d'incohérences

Les croyances et les pratiques ne concordent pas toujours chez une même personne. Par exemple, au regard du PFEQ, bien que des personnes participent au processus de sa mise en œuvre depuis plusieurs années, certaines d'entre elles *ne sont pas à l'aise avec les concepts soutenant le renouveau pédagogique*. Elles les comprennent à partir de leurs anciennes pratiques, lesquelles n'ont pas changé. Elles agissent en fonction de ces anciennes pratiques croyant être en cohérence avec le renouveau pédagogique. Des incohérences peuvent donc survenir entre croyances et

pratiques et *dépendre des personnes et de leur niveau de réflexivité*. Au regard des croyances, *une croyance clarifiée et expliquée mènerait à une plus grande cohérence. Une croyance plus « floue » mènerait à plus d'incohérence*. Les incohérences entre croyances et pratiques sont fréquentes. *Il est normal de voir des écarts entre ce qu'on pense et ce qu'on fait réellement dans nos pratiques, mais le défi est d'en prendre conscience et de se demander comment atteindre une plus grande cohérence entre ces deux aspects*.

b) Effet des incohérences

Les incohérences entre croyances et pratiques, *dont [les personnes] n'ont peut-être même pas conscience*, peuvent être source de malaises chez celles-ci. Une personne accompagnatrice l'évoque en ces termes : *peut-on penser aussi que le malaise qui existe chez certaines personnes est peut-être dû justement à cet écart là?* Les écarts peuvent entraîner également *de l'insécurité, un sentiment d'incompétence et au mieux [une forme mitigée de succès dans le changement]*. Il convient donc dans un premier temps de prendre conscience des incohérences entre croyances et pratiques.

c) Vers la cohérence

Cette prise de conscience des incohérences constitue une étape essentielle vers une meilleure compréhension par la personne de son identité et vers l'établissement d'une plus grande cohérence entre ses croyances et ses pratiques. *Le fait de réfléchir à la concordance ou la discordance entre ses croyances et pratiques [peut] être interprété comme étant un signe de cohérence*. En effet, *la conscience de l'incohérence [représente] un pas vers la cohérence*. *Constater qu'il y a un écart est déjà une première prise de conscience, et quand on le sait, on ne peut plus faire semblant qu'on ne le sait pas*. Cette prise de conscience constitue une étape essentielle dans une démarche de rejet d'idées préconçues et de changement dans les croyances et les pratiques d'enseignement. *Peut-on demander à un enseignant de modifier une pratique s'il n'a pas conscience qu'il existe peut-être une incohérence entre sa croyance et ses pratiques?*

La personne accompagnatrice se préoccupe donc d'intervenir adéquatement, de façon cohérente et organisée pour favoriser la cohérence. Elle prévoit premièrement *regarder où se situent les personnes accompagnées, à savoir si leurs pratiques sont en cohérence avec leurs croyances*. *Surtout en processus de changement où les valeurs de base fluctuent*. Elle les amène à réfléchir afin de *bien connaître [leurs] croyances et de les avoir bien structurées dans [leur] tête*. Il convient alors de s'interroger sur *ce que je crois, ce que je pense, ce que je fais et ce que je peux croire*. La personne accompagnatrice invite les personnes qu'elle accompagne à examiner également *en quoi la dimension affective [des croyances] peut avoir une incidence sur [...] l'incohérence*.

Cette prise de conscience des incohérences entre croyances et pratiques est féconde, car elle peut conduire les personnes accompagnées vers des changements dont elles ne se seraient pas senties capables au départ. Grâce au soutien de la personne accompagnatrice et du groupe, les personnes accompagnées peuvent s'engager dans une réflexion novatrice. Une personne accompagnée explique : *Est-ce qu'on peut penser que, d'une manière bien dosée, dans un temps opportun, avec des gens qu'on connaît, on a peut-être quelque chose qui se transposerait bien au regard des pratiques dans la classe?*

Ce dernier paragraphe termine la section portant sur la cohérence ou plutôt les incohérences entre croyances et pratiques. Des causes qui les expliqueraient, à tout le moins partiellement, sont maintenant abordés.

1.3.1. Origine des incohérences

Les incohérences entre croyances et pratiques peuvent être dues à plusieurs causes. Trois d'entre elles sont recensées : le manque de connaissances théoriques, le manque de savoir-faire et la peur de l'échec.

a) Manque de connaissances théoriques

Un manque de connaissances théoriques de la part des personnes ou encore un manque de ressources auxquelles elles peuvent faire appel expliquent certaines incohérences. En effet, des personnes *manquent de temps, de connaissances, de ressources*. *[Elles ne sont pas convaincues] de maîtriser les concepts* qui leur permettraient de fonder leurs croyances et leurs pratiques. *Elles ne s'appuient pas sur des connaissances reconnues, sur des recherches [...] qui donneraient du poids à leur opinion.*

Lorsqu'elles ne s'appuient pas sur des éléments théoriques, les personnes ne sont pas *suffisamment convaincues pour que [leurs croyances] se reflètent sur [leurs] pratiques*. De plus, *elles ne sont pas capables de les défendre* avec des arguments solides auprès des personnels scolaires. Comme elles *ne sont pas assez ferrées dans [leurs] croyances, [celles-ci] sont assez facilement ébranlables*. Dans ce contexte, ces personnes peinent à affirmer leurs croyances et à déterminer ce qui est valable dans des discours divergents. Une personne explique : *Nous avons également constaté que nous étions dans une ère de relativisme, de scepticisme. On est d'accord que notre point soit bon, mais quand on le confronte avec celui de quelqu'un d'autre, qui est différent, on trouve que lui aussi n'a pas tort. On s'assoie continuellement entre deux chaises, et c'est ce qui fait qu'il manque de cohérence entre nos croyances et nos pratiques.*

b) Manque de savoir-faire

Un manque de savoir-faire au regard des pratiques est un autre élément qui explique les incohérences constatées entre les croyances et les pratiques. En effet, posséder un bon bagage de stratégies constitue un atout *pour arriver à mettre en pratique [ses] croyances* et donc pour agir avec cohérence. Une personne explique : *Par exemple, comment j'amène un conflit sociocognitif aux personnes que j'accompagne afin que ce ne soit pas perçu comme [simpliste d'une part] et [trop compliqué, d'autre part]. On se sent mal équipé pour contenir les débordements.*

Derrière ce manque de savoir-faire se cache de l'insécurité sur le plan des compétences professionnelles en général. Bien que les personnes appuient les principes qui sous-tendent la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, elles ne peuvent les transposer dans des contextes réels. *Quand on se sent encore maladroit, on n'aime pas trop [transposer ce que nous avons appris] dans nos classes. Ce qui justifie le « oui on le sait », « oui on le voudrait », mais en ce moment on ne se sent pas prêt. Ce qui fait une incohérence. On ne sait pas comment le [transposer] dans nos classes pour que [ce soit valable] pour nos élèves.*

c) Peur de l'échec

Certaines personnes sont sensibles à l'échec et à ce qu'on peut penser d'elles. L'échec étant perçu comme un signe d'incompétence plutôt que comme une étape dans la construction de connaissances, *[certaines personnes] n'aiment pas [le] vivre*. Elles sont craintives face au changement, n'osent pas s'affirmer, défendre leurs croyances et mettre en œuvre des pratiques nouvelles.

Après cet état de la situation relativement aux incohérences entre les croyances et les pratiques, des éléments pertinents à une démarche d'accompagnement du changement sont exposés.

2. Accompagnement du changement de croyances et de pratiques

La personne accompagnatrice accompagne le changement de croyances et de pratiques. Elle aide les personnes à réfléchir et à examiner leurs croyances et leurs pratiques afin de les rendre cohérentes. À cet égard, elle s'interroge sur la meilleure façon de procéder. Dans cette optique, la présente section propose une réflexion sur l'ordre de préséance des croyances et des pratiques dans une démarche de changement ainsi que des éléments pertinents à une démarche d'accompagnement socioconstructiviste.

2.1. Ordre de préséance des croyances et des pratiques pour amorcer un changement

Pour amorcer un changement, sur quoi faut-il travailler en premier? Les croyances changent-elles avant les pratiques, ou le changement de pratiques entraîne-t-il un changement de croyances? De même, est-il préférable d'intervenir pour changer les croyances avant les pratiques ou l'inverse? Cet ordre de préséance suscite bien des questions de la part des personnes qui ont à accompagner les personnels scolaires dans une démarche de développement de compétences. Cet ordre est maintenant examiné selon quatre dimensions. Des liens entre croyances et pratiques sont dévoilés. Des portes d'entrée possibles pour l'accompagnement sont présentées. Des considérations pratiques sont évoquées et, finalement, l'apport de la recherche est abordé.

a) Liens entre croyances et pratiques

Il est difficile de répondre aux questions énoncées précédemment au regard de l'ordre de préséance des croyances et des pratiques. En effet, pour des enseignantes et enseignants, *pratiques et croyances [sont] interreliées; on ne peut les dissocier; les unes influencent les autres*. De plus, *les croyances et les pratiques s'insèrent dans une spirale, l'une valide l'autre qui à son tour valide l'autre*. Dans ce contexte, il devient difficile et peut-être illusoire de séparer croyances et pratiques dans un discours ou une discussion. *On ne peut pas parler de l'une sans parler de l'autre*. Une personne va même plus loin en confirmant l'importance de les aborder ensemble : *il est [inconcevable] de parler des pratiques sans parler des croyances que de parler des croyances sans parler des pratiques*.

b) Portes d'entrée possibles

Croyances et pratiques [étant] vraiment liées, il n'est pas étonnant de recenser différentes propositions de portes d'entrée à l'accompagnement. Pour certaines personnes accompagnatrices, *les croyances sont plus faciles à changer que les pratiques*. Alors que pour d'autres, *c'est plus facile, plus concret, plus simple de commencer avec les pratiques*. [...] *C'est plus facile face aux*

plus résistants. En conséquence, il serait [...] plus approprié de partir des pratiques, [...] une porte d'entrée plus accessible que les croyances, puisque que le professionnel reste avant tout un praticien. De plus, le changement de pratiques fait évoluer les croyances. C'est dans l'action qu'on peut faire, dans la pratique qu'on optimise le sur-moi qui va permettre de cumuler et de transférer la compréhension de toute la théorie du socioconstructivisme. Une autre personne nuance ce dernier propos en mentionnant qu'il faut trouver un équilibre entre [croyances] et pratiques puisque les unes et les autres se complètent.

Pourtant, les croyances sont trop faiblement prises en compte par certains personnels enseignants. *Il est ardu de discuter de théorie avec mes collègues, car on ne veut pas qu'ils se sentent menacés.* Il arrive même que les ressources théoriques proposées soient mal accueillies. Une personne témoigne : *quand je suis retournée dans mon milieu après notre première rencontre de personnes accompagnatrices, j'ai voulu donner à mes collègues l'adresse du site du projet [PARF]. Une collègue m'a déclaré à ce moment qu'elle croyait que je voulais rire d'eux et que je me prenais pour quelqu'un d'autre avec cette ressource théorique. Ça démontre à quel point nos collègues ne regardent que les pratiques.* Une autre personne conclut : *nous avons une profession tellement axée sur les pratiques que l'aspect théorique en est brimé.* Il faut donc trouver un moyen d'accompagner [les] collègues dans cet esprit.

Pour faire émerger les croyances des personnes qu'elle accompagne, la personne accompagnatrice les amène à réfléchir sur leurs propres croyances au cours d'une activité de réflexion individuelle avant de discuter avec les autres membres du groupe. Elle peut également évoquer les croyances relevées dans d'autres groupes; cela permet aux personnes de s'exprimer librement en ne dévoilant pas aux autres ce qu'elles croient, surtout si cela leur semble traditionnel ou différent des orientations curriculaires. Un retour sur ses croyances personnelles peut ensuite mieux disposer la personne à s'engager dans un processus de changement (Lafortune, 2004).

c) Considérations pratiques

D'une manière ou d'une autre, qu'il faille aborder prioritairement croyances ou pratiques, la personne accompagnatrice vise l'efficacité. Elle cherche donc l'approche la plus profitable pour initier un changement chez les personnes qu'elle accompagne. Cette approche peut varier puisque les personnes n'ont pas les mêmes bases pour amorcer un changement. Certaines personnes accompagnatrices interviennent sur les croyances puisque, *idéalement, les croyances devraient changer avant les pratiques, pour avoir de bons fondements théoriques qui appuient les pratiques les plus adaptées au renouveau pédagogique. Dans la réalité, selon les personnalités, il faut quelquefois changer les pratiques avant de changer les croyances.* Il convient donc dans un premier temps de cerner le type de personnes accompagnées avant de commencer une démarche d'accompagnement. En effet, *[des] personnes n'entreront pas en action si les croyances ne sont pas d'abord remises en question. Pour d'autres personnes, si elles n'ont pas la possibilité de pratiquer d'abord, elles n'accéderont pas à une réflexion sur leurs croyances.*

L'ordre de préséance pourrait donc dépendre *de la personne et de la situation, [...] mais aussi du contexte, de l'intention et d'autres facteurs. On pourrait intervenir pour changer des pratiques dans telle situation et selon la personne, ou bien on pourrait intervenir pour changer les croyances.* De plus, *dans les croyances, on [peut] toucher les convictions ou les conceptions*

dépendamment de la personne. Le niveau d'ancrage des croyances et des pratiques est un facteur qui peut infléchir la démarche d'accompagnement dans un sens ou l'autre.

d) Apport de la recherche

Lafortune (2004) insiste sur l'importance pour la personne accompagnatrice de pouvoir justifier son choix de porte d'entrée pour l'intervention. Elle propose par ailleurs d'intervenir d'abord sur les pratiques, tout en gardant à l'esprit la perspective des croyances. En effet, puisque les personnes enseignantes s'expriment plus aisément sur ce sujet, celles-ci pourraient être amenées à décrire leurs pratiques. Au cours du processus de validation de deux questionnaires portant sur les croyances et les pratiques du personnel enseignant, il est apparu qu'en interrogeant les sujets sur leurs pratiques d'abord, leurs réponses n'avaient pas à être en concordance avec leurs croyances. Concrètement, poser des questions sur les pratiques (« ce que je fais ») puis sur les croyances (« ce que je pense ») se révèle profitable pour sensibiliser les personnes à l'importance d'avoir des pratiques qui concordent avec leurs croyances. Par exemple, une enseignante qui a répondu ne pas mettre ses élèves en situation d'autoévaluation s'est rendue compte qu'elle manquait de cohérence, puisque, dans un deuxième temps, elle répondait qu'elle croyait en l'importance de l'autoévaluation (Lafortune, 2004).

Toutefois, la description des pratiques représente un exercice plus difficile à accomplir qu'il n'y paraît. Vermersch (1994) propose de recourir à l'« entretien d'explicitation », un type d'entretien qui vise la description d'une situation et qui suscite des prises de conscience. Pour encourager les personnes à décrire leurs pratiques, la personne accompagnatrice porte une attention particulière à leurs propos et les encadre afin qu'elles évitent de commenter ce qui s'est passé (évaluation, jugement, réactions, ajustement, etc.) pour s'en tenir à un mode descriptif. À cet effet, il convient de s'attarder à ce qui s'est passé au début de l'action, pendant l'action et à la fin de l'action. Comme décrire ses pratiques demeure difficile, Lafortune (2004) propose de réaliser ce type d'entretien en dyade de personnes accompagnatrices avec un petit groupe de personnes les premières fois. Ce type d'intervention constitue un bon moyen pour amorcer une discussion. Les pratiques ayant été décrites, il devient ensuite possible de discuter soit des croyances, soit des actions à poser.

2.2. Démarche d'accompagnement du changement

La démarche d'accompagnement d'un processus de changement cherche à établir une certaine cohérence entre les visées du changement, les croyances et les pratiques des personnels scolaires. Pour arriver à le faire, ces personnels vont peut être remettre en question leurs croyances et leurs pratiques en les confrontant avec les orientations d'un changement prescrit. Cette confrontation peut les amener à intégrer le changement à leurs croyances et pratiques. Cette démarche se fait au plan individuel, mais aussi au plan collectif puisqu'elle est partagée avec ses collègues ou avec une équipe cycle. Ces échanges feront aussi émerger la richesse des croyances et des pratiques qui peuvent s'inscrire dans la perspective du changement recherché.

En effet, dans un premier temps, il est essentiel de faire émerger les différentes croyances et pratiques. Pour faciliter la remise en question, on peut examiner les croyances et pratiques en mettant l'accent sur la richesse associée aux différences. C'est un moyen, dans un deuxième temps, de mieux faire accepter les incohérences entre croyances et pratiques. À cette étape, il

s'agit d'éviter de craindre les opinions diversifiées, mais il importe d'en exiger les justifications. Cela suppose de centrer son attention sur les aspects positifs relevés, sans pour autant négliger les incohérences mises au jour par le questionnement.

La personne accompagnatrice a recours à différentes pratiques pour assurer *un suivi [et] un encadrement [...] vers un but commun*, qui est d'analyser les croyances et les pratiques. La passation des questionnaires à propos des pratiques et des croyances, le questionnement, l'élaboration de conflits sociocognitifs, l'établissement de déséquilibres sécurisants, la rétroaction interactive-réflexive, la pratique réflexive, l'entretien d'accompagnement et, finalement la confrontation des idées dans une démarche de groupe font partie de ces pratiques qui sont maintenant développées. Les qualités que déploie la personne accompagnatrice sont présentées par la suite.

2.2.1. Passation des questionnaires à propos des pratiques et des croyances

La passation des questionnaires (annexes 1 et 2) à propos des pratiques et des croyances *place [les personnes] en plein dans un exercice de métacognition*. Elle sert de *déclencheur à la réflexion* et suscite chez les personnes des prises de conscience à propos de leurs propres croyances et pratiques, des incohérences qui existent et des moyens pouvant les pallier. Soit que la passation amène les personnes à découvrir *la situation du fossé entre les croyances et les pratiques*, soit qu'elle ne [*fassent*] que *confirmer des choses que [la personne savait]*. Ces prises de conscience peuvent même s'effectuer d'emblée bien avant la réception du questionnaire. Cette personne explique : *Avant même de recevoir le questionnaire, juste de me faire dire, on va vous passer un questionnaire, je savais déjà qu'il y aurait des incohérences. Il y a de bonnes croyances mais aussi de bonnes façons de faire que nous n'avons pas toutes trouvées.*

La passation des questionnaires constitue donc une occasion pour *faire réfléchir [sur les croyances et les pratiques], [tisser des liens] entre théorie et pratique, [...] se situer et voir où on en est*. Certaines personnes voient cet exercice *comme de la supervision pédagogique* ou un processus qui apporte *une piste pour progresser*, car les aspects traités dans le questionnaire peuvent être réinvestis dans les milieux.

Cet exercice *n'est pas nécessairement simple*. Car *cela dépend des personnes, des contextes et de [leurs] propres convictions*. Certaines personnes peuvent être déstabilisées par le questionnaire. La prise de conscience des incohérences entre les croyances et les pratiques peut parfois émerger difficilement, la personne pouvant répondre au questionnaire de façon à masquer ces incohérences. En voici un exemple : *pour l'énoncé « Il est nécessaire pour permettre aux personnes accompagnées de construire leurs connaissances de les placer dans des contextes qui favorisent l'interaction entre les pairs. », je me suis dit que c'est du socioconstructivisme. [Comme] dans l'action, je ne fais que du constructivisme, je me dois de répondre que je suis en désaccord*. Le caractère absolu des énoncés peut entraîner un malaise qui pourrait être contré ou amoindri grâce à l'ajout de *quantificateurs comme généralement [ou] d'habitude*. Cet ajout pourrait aider les personnes accompagnées à révéler davantage leur pensée et à *changer quelques-unes de [leurs] réponses*.

a) Façons d'utiliser les questionnaires

Les questionnaires peuvent être utilisés soit en équipe-cycle ou en équipe-école, soit dans une démarche de formation qui peut être précédée d'une étape d'autoréflexion. Des façons d'utiliser les questionnaires sont maintenant proposées.

Une première façon de procéder consiste à répondre aux deux questionnaires et à comparer individuellement et collectivement les réponses données pour certaines paires d'énoncés. On ne peut pas vraiment viser une cohérence parfaite; on doit plutôt chercher à devenir conscient des difficultés à faire concorder les croyances et les pratiques. Tout d'abord, les personnes identifient où se loge *la cohérence entre ce qui devrait être et ce qui se fait en réalité* et *[se rendent compte] où sont [leurs] incohérences*, cherchent à *[savoir] pourquoi* ces dernières existent ou en cernent les fondements. Les personnes se *[demandent] ce qui [leur] manque pour arriver à la pratique*. Elles recherchent des moyens de remédier aux incohérences. À cet égard, elles identifient *des ressources qui pourraient [leur] être utiles*.

Une deuxième piste d'utilisation consiste à faire une compilation des fréquences des réponses données aux items pris séparément ou en paire et de la retourner aux personnes accompagnées pour une discussion. Cette façon de procéder leur évite de se livrer aux autres tout en favorisant des prises de conscience qui peuvent les mener à des changements sans avoir à en témoigner.

2.2.2. Questionnement

Dans un contexte où le développement des compétences plutôt que la transmission de connaissances est recherché, le questionnement constitue une intervention valable et conseillée. La personne accompagnatrice y a recours fréquemment pour favoriser une large réflexion qui trouve écho dans plusieurs contextes pédagogiques. Elle cherche à faire émerger un objet d'étude au regard du changement de croyances et de pratiques. Elle désire circonscrire des éléments de changements de croyances. Par exemple, elle vise à *permettre à la personne de constater qu'elle [parle] d'une croyance et de modifier cette croyance*. Elle cherche également à cerner des pratiques et à mettre au jour des circonstances entourant leur changement ainsi que des initiatives à cet égard qui peuvent alimenter la réflexion des membres du groupe.

La personne accompagnatrice prépare des questions signifiantes comme *en quoi l'enseignement qui se donne en classe s'inscrit dans le renouveau pédagogique?* Elle élabore un questionnement structuré sur les croyances et les pratiques pédagogiques, lequel dépasse la simple formulation d'interrogations. Ce questionnement peut porter sur un point à discuter, une difficulté à résoudre, une hypothèse à vérifier, un réseau de pratiques à éclaircir ou encore un fait, un événement et un processus à mettre en perspective.

Dans le cas où la personne accompagnée s'adresse à elle pour obtenir une information, la personne accompagnatrice peut lui répondre par une question dans le but d'approfondir la réflexion, car *une bonne question est souvent meilleure qu'une bonne réponse*. En effet, la personne accompagnatrice doit *s'habituer à questionner les personnes qui [l']interpellent*. Toutefois, pour développer cette habileté, elle effectue un travail personnel au regard de ses propres croyances. Une personne explique : *de notre côté, il faut se défaire de la croyance que nous devrions, comme personnes accompagnatrices, avoir toutes les réponses. Notre culture professionnelle nous a amenés à penser que nous devons avoir toutes les réponses*. La personne

accompagnatrice s'accorde donc *le droit de ne pas tout savoir autant que celui de questionner pour en savoir plus [et de] demander aux personnes de se justifier*. Toutefois, toutes les personnes accompagnées *ne sont pas habituées à faire cet exercice [et certaines] sont un peu sur la défensive*. Au point où la personne accompagnatrice elle-même *peut avoir peur de ce qui va se passer* et se demander *comment vont réagir [les personnes qu'elle accompagne] à cette question* qu'elle a prévu leur poser. *Instaurer [le questionnement] en commençant par de petits groupes pour éventuellement aller en grands groupes* constituerait, à cet égard, une avenue prometteuse.

2.2.3. Conflit sociocognitif

Lors de la préparation d'une intervention, il est possible de concevoir des activités qui suscitent des conflits sociocognitifs chez les personnes accompagnées. Le conflit sociocognitif est un « état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201).

La personne accompagnatrice vise à *amener [les personnes qu'elle accompagne] à vivre des conflits sociocognitifs* afin de les faire réfléchir. En suscitant, reconnaissant et tirant profit des conflits sociocognitifs qui émergent en cours d'accompagnement, elle *ne peut pas apprendre à quelqu'un à comprendre* une situation, *mais [elle] peut l'amener à réfléchir*. Pour déceler ces conflits sociocognitifs en action, elle observe ce qui se passe dans le groupe ou lors de la réalisation d'une tâche individuellement ou en équipe. Pour tirer parti de ces moments de déséquilibres cognitifs et stimuler l'apprentissage, elle suscite une prise de conscience chez la personne accompagnée pour ensuite en faire profiter le groupe afin d'ébranler les croyances. Toutefois, elle a avantage à doser ces conflits. Une personne mentionne : *je pense que faire appel aux connaissances antérieures, au conflit sociocognitif, je ne sais si je me trompe, mais je me demande si on doit toujours passer par ces stratégies où s'il n'y a pas de petites choses qu'on pourrait faire différemment*.

2.2.4. Déséquilibres sécurisants

Le renouveau pédagogique (MEQ, 2001) apporte des changements qui peuvent susciter un accueil très différent d'une personne à l'autre. En effet, les ajustements et les remises en question exigées par les fondements du Programme de formation à l'école québécoise (PFEQ) peuvent s'avérer plus ou moins importants et profonds selon les croyances et pratiques individuelles. Des croyances et des pratiques éloignées du PFEQ peuvent susciter plusieurs ajustements et remises en question.

De nombreuses personnes ont donc à traverser des moments de déséquilibres lesquels, dans le cadre d'une démarche d'accompagnement, se vivent de préférence dans un contexte sécurisant. Lafortune et Deaudelin (2001) parlent alors de « déséquilibres sécurisants » qui s'inscrivent dans une approche socioconstructiviste pour désigner ces déséquilibres cognitifs vécus dans un contexte de sécurité affective. Pour y parvenir, les personnes doivent sentir que les remises en question de leurs croyances et pratiques ne sont pas jugées, que ces déséquilibres font partie du processus de changement et qu'elles peuvent bénéficier d'un soutien pour réfléchir à leurs pratiques en adoptant de nouvelles.

2.2.5. Rétroaction réflexive- interactive

La rétroaction interactive-réflexive occupe une place centrale dans l'accompagnement socioconstructiviste pour faire émerger des éléments de réflexion propices au changement. Elle représente *un investissement réel [pour susciter] une implication cognitive dans le renouvellement pédagogique* et l'adhésion au processus de changement. La personne accompagnatrice fait en sorte qu'il y ait *des choses qui émergent de la personne [accompagnée]*. Des ressources internes à cette dernière sont donc sollicitées, *sinon tout provient de l'extérieur et quand les réponses sont externes, on met la personne devant une [situation] où elle n'a pas de pouvoir*. Grâce à des rétroactions pertinentes tout en étant variées, la personne accompagnée peut *voir les avantages du changement*.

Des rétroactions fréquentes sont nécessaires pour amener les personnes à construire leurs représentations. Pour être pleinement profitable, la démarche de rétroaction demande donc du temps, ce qui peut parfois manquer. Une personne accompagnatrice le déplore : je m'aperçois qu'on ne se donne pas le temps de faire des rétroactions aussi fréquemment qu'il serait nécessaire de le faire. Les pièces de casse-tête flottent trop, elles ne sont même pas en orbite.

La personne accompagnatrice n'est pas seule à rétroagir. Les personnes du groupe qu'elle accompagne peuvent également le faire, notamment, lorsque l'une d'entre elles raconte sa pratique. Les personnes qui sont appelées à rétroagir regroupent alors et réorganisent des éléments, par exemple, ceux qui sont de l'ordre du processus ou de la procédure afin de rétroagir de façon pertinente (Lafortune, 2004).

2.2.6. Pratique réflexive

Bien que profitable au regard du développement de compétences, la pratique réflexive, qui amène les personnes à mieux se comprendre et comprendre leurs croyances et leurs pratiques, ne semble pas être intégrée dans tous les milieux. *[La pratique réflexive] ne fait partie de notre culture. Les enseignants [demeurent dans leur zone de confort]. Ils n'ont jamais eu [à justifier leurs actions]*. Dans le cadre du PARF, une démarche de réflexion sur les pratiques dans une perspective socioconstructiviste est privilégiée et mise en œuvre. En effet, *pour réaliser certaines répercussions dans les différents milieux et pour amener chez [les personnes accompagnées] un changement de pratiques, [la personne accompagnatrice cherche à] valoriser les signes de pratique réflexive*. Cette dernière est maintenant analysée selon quatre dimensions : les moments privilégiés, la manière de procéder, les processus cognitifs utilisés et les buts poursuivis.

a) Moments privilégiés

La pratique réflexive s'articule au cours de discussions de groupe ou de pauses réflexives. Ces dernières constituent une avenue propice au changement non seulement des pratiques, mais également des croyances. Ces pauses sont des moments au cours desquels des personnes peuvent poursuivre l'introspection centrée sur leur pratique et amorcée dans une démarche collective d'accompagnement. *Les pauses sont nécessaires à une clarification des idées pour être encore plus organisées afin de faire encore mieux.*

b) Manière de procéder

La pratique réflexive consiste pour la personne à, notamment, tisser un lien entre une pratique présentée devant le groupe et l'une des siennes et nommer cette dernière. Elle la décrit, c'est-à-

dire qu'elle relate de façon chronologique des faits et des événements durant un épisode l'illustrant. Elle dresse un portrait de l'ensemble de la pratique en question afin de l'analyser. En groupe ou individuellement, des rapports sont saisis et des liens sont tissés avec des éléments théoriques, des comparaisons sont établies, des points de vue sont confrontés et des interprétations diverses sont partagées. Les caractéristiques et les composantes de la pratique sont mises au jour ainsi que les fondements sur lesquels elle repose et qui la justifient. La pratique analysée est finalement insérée dans un système général qui lui donne sa signification.

Tout au long de cette démarche, les personnes sont invitées à s'interroger : quoi, qui, comment, pourquoi, avec qui, quand, et quelles en sont les conséquences? Lorsqu'une personne raconte sa pratique, les personnes qui écoutent s'exercent à faire un portrait à partir du quoi, du quand, du comment. Toutefois, chaque personne peut aborder la réflexion sur ses pratiques avec la stratégie qui lui convient. On peut parfois penser qu'une stratégie est la plus simple et la plus compréhensible; pourtant, si une personne utilise une stratégie, c'est qu'elle l'estime efficace pour elle. Si on veut l'amener à concevoir une autre stratégie ou à améliorer la sienne, il faut chercher à comprendre pourquoi sa stratégie est bonne pour elle. On peut dire qu'il faut tenter « d'entrer dans la métacognition » de la personne, plutôt que de lui demander d'entrer dans la nôtre, et c'est bien ce qu'on fait lorsqu'on l'oblige à choisir notre stratégie ou notre procédure (Lafortune, 1998, 2004).

c) Processus mentaux

[Lorsque la personne est] plongée dans une tâche complexe et qu'[elle ne dispose] pas de toutes les ressources nécessaires, la pratique réflexive lui permet de chercher des ressources qu'[elle] doit mobiliser et [de] les mettre en action dans le contexte pour en arriver à réaliser la tâche dans un contexte de développement de compétences. Ces ressources mobilisées peuvent être de l'ordre des processus mentaux comme l'auto-observation, l'autoévaluation et la compréhension des raisons qui fondent ses actions en vue de partager avec [son] équipe. Une personne accompagnée témoigne : il faut que je m'observe dans l'action, voir si, peut-être avec ma croyance que j'ai identifiée, ma pratique est cohérente, si elle suit ou ne suit pas tout le temps. Je veux m'observer, pourquoi je le fais, ou pourquoi je ne le fais pas. La pratique réflexive peut également conduire les personnes accompagnées à être conscientes des émotions que le changement [leur] amène. Ne pas être consciente de ses réactions affectives peut ralentir le processus de changement chez certaines personnes.

L'expression des processus mentaux en situation d'accompagnement n'est pas simple. Il ne s'agit pas seulement d'énumérer les étapes réalisées; dans ce cas, on devrait plutôt parler de description de procédure. La démarche mentale englobe tout ce qui s'est passé dans la tête en action. L'expression de cette démarche est difficile, car elle exige une prise de conscience des doutes, des remises en question, des ajustements, des « déclics » et des moments de plaisir. Les personnes accompagnées doivent être conscientes de ce qu'elles font en cours de réalisation d'une l'action. C'est un regard sur l'action pendant l'action pour en parler après l'action.

L'expression des processus mentaux exige du temps; elle suppose de la patience de la part des personnes qui écoutent. Ces dernières devraient laisser à la personne qui verbalise sa démarche mentale le temps de l'exprimer sans l'interrompre. C'est difficile d'écouter ainsi, surtout si l'on pense que cette personne n'est pas sur la bonne voie ou qu'elle prend beaucoup de temps.

Pourtant, tous les membres du groupe apprennent pendant qu'un de ses membres s'efforce d'expliquer son processus mental (Lafortune, 2004).

d) Buts poursuivis

La pratique réflexive permet de procéder à l'évaluation des pratiques afin de les comprendre et de les améliorer. Dans un contexte où *beaucoup d'enseignants manquent de constance [et] font beaucoup de choses variées [sans comprendre les raisons à l'origine de leur bon fonctionnement]*, l'approche réflexive est à développer. En effet, *[les enseignants] sont prêts à essayer des choses, mais quand ça ne fonctionne pas, [...] ils vont laisser tomber, [...] plutôt que de faire l'analyse des difficultés, de peaufiner [l'activité], de l'améliorer afin qu'elle devienne positive à [leurs] yeux et qu'ils puissent continuer à s'en servir.*

2.2.7. Entretien d'accompagnement

Dans une démarche d'accompagnement des personnels scolaires, mener des entretiens d'accompagnement est essentiel pour faire émerger leurs croyances et leurs pratiques. Ces entretiens permettent de mieux connaître les personnes accompagnées, de les faire réfléchir en petit groupe et d'approfondir des aspects d'une problématique (Lafortune, 2004). Les conditions mises en place pour réaliser ces entretiens, ainsi que les situations personnelles des membres du groupe, détermineront le niveau de participation de ces derniers. Grâce à l'entretien d'accompagnement, la personne accompagnatrice peut cerner ou *décèler les croyances et les pratiques chez les personnes [accompagnées]*. Si elle tient *compte de leurs croyances, [elle] peut toucher] aussi leur motivation et les mobiliser ou [...] favoriser leur adhésion [au processus de changement]*.

Au cours de ces entretiens, la personne accompagnatrice tient *compte de la zone proximale de développement de chacun*. Cette zone « est un espace désignant l'ensemble des apprentissages qu'un individu n'est capable de faire qu'en étant guidé par une personne plus compétente que lui tout en possédant les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles il doit s'appuyer (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 206). » La personne accompagnatrice accepte donc *de donner une deuxième, troisième et quatrième chance au processus, d'être patient[e], et finalement de se donner des moyens en temps et ressources.*

2.2.8. Confrontation des idées dans une démarche de groupe

La personne accompagnatrice veille à susciter des échanges d'idées entre collègues qui peuvent mener à des argumentations et ce, en veillant à maintenir un climat de respect. Cela peut se faire en examinant les pratiques actuelles; celles-ci peuvent être étudiées en fonction de leur cohérence avec les croyances. On peut demeurer sur un plan collectif et général avant d'aborder le plan individuel et personnel.

Dans une démarche d'accompagnement, on peut être porté à conforter les personnes dans leurs croyances et leurs pratiques afin de ne pas susciter de remous; cependant, ce n'est pas dans cet esprit qu'il est préférable d'envisager un engagement dans un processus de changement. Il importe plutôt de trouver des moyens pour faire ressortir les contradictions et susciter des remises en question tout en sachant que, si l'on exagère dans ce sens, la résistance s'installera automatiquement. C'est donc une question de dosage entre l'acceptation des pratiques et les interrogations à propos des croyances, mais aussi des pratiques à changer ou à adapter. Ce travail

exige un sens aigu de l'observation et une ouverture à des ajustements constants en cours d'accompagnement ou de formation (Lafortune, 2004b).

Pour changer, il faut agir ensemble et réfléchir ensemble dans un processus en partie individuel parce que chacun part de ses propres bases pour amorcer le changement. Les personnes ont avantage à prendre le temps de discuter de leurs croyances et pratiques en groupe, car le groupe [...] indique la porte d'entrée. Le travail fait en collaboration soutient et accélère le changement des croyances et pratiques.

Les débats constituent à cet égard un exercice salubre, car ils offrent aux personnes l'occasion d'exposer leurs idées et de les justifier. Les personnes peuvent approfondir leurs idées en les confrontant à celles des autres ce qui les aide à développer des arguments solides. *Quand une personne est capable de prouver ou d'expliquer ses croyances et ses pratiques avec des arguments structurés, qui s'appuient sur des faits et non sur des récits anecdotiques, cela fait toute la différence.*

Le travail en équipe de collègues au sein des écoles et des établissements est important. En effet, *il faut avoir au sein d'une équipe école des personnes qui réfléchissent. Une seule personne, ce n'est pas suffisant et la réflexion est essentielle. Pour produire un changement solide, il vaut mieux progresser en équipe, car selon l'influence des pairs et par les tendances de l'institution, [l'accompagnement] n'est pas un processus linéaire. Des fois, un peu d'un, des fois un peu de l'autre, puis on revient. C'est l'effet de contamination [...] des élèves et des collègues.*

2.3. Personne accompagnatrice

La personne accompagnatrice a des qualités qui favorisent l'accompagnement. Ce sont la cohérence, l'écoute, l'ouverture au changement, la confiance en soi, la maturité professionnelle, le leadership et l'organisation. Ces qualités sont maintenant décrites.

2.3.1. Cohérence

Dans une démarche d'accompagnement efficace, la personne accompagnatrice agit de façon cohérente selon quatre dimensions. Premièrement, elle prend conscience de ses propres croyances et pratiques. Deuxièmement elle *fait preuve de cohérence entre [son] discours et [son] action*, c'est-à-dire qu'elle *évite les « faites ce que je dis et non ce que je fais »*. Troisièmement, elle s'appuie sur des éléments théoriques pertinents. Finalement, elle agit de façon cohérente dans son milieu. Ces quatre dimensions de l'accompagnement sont maintenant expliquées.

a) Conscience de ses croyances et pratiques

La personne effectue un travail sur elle-même. Elle examine ses propres croyances pour les porter à sa conscience, car celles-ci vont influencer ou orienter ses interventions auprès des personnes qu'elle accompagne. Par exemple, *mes croyances [...] vont beaucoup influencer mes directives, mes façons de faire, mes attentes [et] les types de formation à privilégier pour mes personnels. Le fait de prendre du temps ici pour me dire où j'en suis et vers quoi je veux aller [...] aura certainement un impact [important] sur les personnes que j'accompagne.*

Ce travail l'amène à *mieux se connaître comme personne accompagnatrice*. Une personne accompagnatrice qui réfléchit sur ses conceptions et ses pratiques *peut être solide et se sentir [compétente dans son accompagnement], [ses] interventions [sont plus] transparentes et les personnes accompagnées connaissent alors son type d'intervention et son fil conducteur*.

b) Conscience des incohérences entre ses croyances et ses pratiques

La personne accompagnatrice cherche également à *prendre conscience des écarts existants* entre ses croyances et ses pratiques, *[en] s'observant et en s'interrogeant comment [elle] pourrait réduire cet écart*. Pour cela, elle se *[donne] des objectifs de changement, par exemple, de pratiques à modifier, ou de croyances à confronter, parce qu'on ne se dit pas les mêmes choses pour les pratiques et les croyances*. Elle se *[donne] également des critères qui permettront d'observer le changement dans ses pratiques*. Elle *fait des choix sur les éléments où l'écart est plus grand, ou les endroits où l'écart n'est peut-être pas le plus grand, mais sur lequel [elle] a peut-être plus de contrôle*. Elle *[nomme] les éléments sur lesquels [elle] est prête à investir du temps de réflexion [et] d'observation de [ses] actions; elle [nomme] les motifs « pourquoi je le fais » et « pourquoi je ne le fais pas »*. Ce travail de réflexion qui la conduit à cerner les incohérences entre ses croyances et ses pratiques a des répercussions sur son accompagnement. En effet, ayant réfléchi au processus de changement pour elle-même, elle en connaît les difficultés et les écueils et peut ainsi *mieux comprendre les différents points de vue des autres*.

c) Appui sur des éléments théoriques pertinents

La personne accompagnatrice fonde ses propos et ses actions sur des éléments théoriques pertinents de façon à assurer la cohérence et la continuité de son accompagnement. *Ce que je retiens, c'est le cadre théorique pour arriver à intervenir de différentes façons et rester cohérent. Je crois que la théorie aide beaucoup. Je vais me documenter davantage*.

d) Interventions à différents niveaux

La personne accompagnatrice intervient à différents niveaux dans son milieu tout en suivant un fil conducteur afin de rendre ses actions complémentaires, car elle doit *faire preuve de cohérence dans l'organisation du vécu scolaire sur tous les paliers d'action*. À cet effet, des liens explicites sont établis entre les valeurs privilégiées à l'école, son projet éducatif et les interventions de ressources extérieures comme les conseillers et conseillères pédagogiques.

2.3.2. Écoute

Dans le cadre d'une démarche d'accompagnement, lorsque la personne accompagnatrice écoute les arguments justifiant certaines pratiques, elle peut déceler ce qui se cache derrière une justification. Ainsi, elle se demande si la justification avancée est un prétexte à la résistance au changement ou si elle est basée sur des arguments solides. Quelle que soit la nature des justifications, celles-ci traduisent souvent de réelles craintes qu'il faut bien interpréter afin d'intervenir comme il convient de manière à favoriser une démarche de changement.

Une telle démarche d'accompagnement exige le développement de ce qu'on peut appeler un « regard méta » qui permet de refléter aux personnes accompagnées ce qui a été observé sans jugement, en vue d'un passage à l'action, pour un partage et une analyse collective. Cette démarche exige également des ajustements dans l'action, des prises de risque et l'acceptation de

déséquilibres; ceux-ci peuvent influencer, dans leurs pratiques et croyances, autant la personne accompagnatrice que la personne accompagnée (Lafortune, 2004a).

2.3.3. Ouverture au changement

La personne accompagnatrice est ouverte au changement. Elle accepte elle-même de revoir ses croyances et ces pratiques. Elle vit des changements au regard de son rôle auprès des personnes accompagnées. Ses représentations sur son travail quotidien et les défis qu'elle affronte changent selon son cheminement et son vécu personnels. Elle comprend mieux son mandat de personne accompagnatrice et est mieux outillée pour relever les défis qu'elle rencontrent.

2.3.4. Confiance en soi

La personne accompagnatrice a confiance en elle et *doit faire preuve de foi en ses convictions, ses compréhensions et ses savoirs*. Pour développer cette assurance, la personne accompagnatrice a recours à deux ressources : les rencontres d'autres personnes accompagnatrices et la théorie. Les rencontres périodiques avec d'autres personnes accompagnatrices la nourrissent au plan théorique, la confortent dans ses croyances et la soutiennent dans son travail. Une personne explique : *quand on vient ici, on place des concepts, et après, je me sens plus en confiance face à mon accompagnement. Par les commentaires dits, mes convictions et mes croyances en ressortent plus fortes. Cela me permet d'être encore moins facilement déstabilisé, parce que je me dis qu'on s'en va dans la bonne voie, que je ne suis pas le seul à penser comme cela, il y en a plein d'autres ici. Je pense qu'on a pas mal tous la même vision. Si je m'en vais avec cela, je crois que je vais être plus cohérent*. Pour devenir plus sûre quant à ses croyances et les défendre par des arguments solides, la personne accompagnatrice a recours à des éléments théoriques. *J'ai trouvé intéressant l'aspect littérature quand vous dites qu'il faut avoir des arguments quand on échange avec d'autres. On voit maintenant la pertinence d'avoir de la documentation, de l'information bien précise. Ça nous permet justement d'argumenter*.

Toutefois, il peut arriver que la personne accompagnatrice vive de l'*insécurité* devant l'ampleur de la tâche d'accompagnement, car elle veut *aider [les personnes] à se construire et non les démolir. Elle ne sait pas toujours comment réutiliser tout ce que les personnes apportent* et craint de ne pas être toujours habile pour les accompagner. De plus, ayant elle-même vécu des difficultés à amorcer un changement dans ses croyances et pratiques, elle peut vivre des frustrations. *Ça fait presque un an que nous sommes en réforme dans notre milieu, et moi, personnellement, je ne me sens pas en confiance totale envers ce que je crois, envers mes techniques. Je peux difficilement accompagner de façon adéquate*. Le fait de réfléchir à ses croyances et à ses pratiques rend la personne accompagnatrice plus sûre à cet égard. Elle entreprend elle-même une pratique réflexive minutieuse sur ses croyances et ses pratiques. Elle peut partager ses idées sur l'amorce d'une pratique réflexive pour soi et les personnes qu'elle accompagne.

2.3.5. Maturité professionnelle

La personne accompagnatrice vise à faire preuve de *beaucoup de maturité professionnelle*, maturité qui se développe avec le temps. Elle accepte de confronter les personnes qu'elle accompagne. *Ce que j'ai trouvé intéressant, c'est l'aspect confrontation. Ça m'a interpellé beaucoup. Parce que moi, j'étais quelqu'un qui cherchait beaucoup le consensus. Je me croyais efficace alors que je ne l'étais pas*.

2.3.6. Leadership

La personne accompagnatrice exerce dans une perspective socioconstructiviste un *leadership* [...] *efficace pour amener les personnes [à changer leurs] pratiques [...et] leurs croyances*. Pour ce faire, elle établit *une bonne communication* et des liens de confiance avec les personnels scolaires afin de susciter la participation de tous et leur engagement dans un processus de réflexion devant mener à un changement. *Il faut que la personne accompagnatrice ait énormément de charisme pour y arriver*.

2.3.7. Planification et ajustement

La personne accompagnatrice planifie et organise à l'avance ses rencontres avec les personnes accompagnées. *Je me suis fait un petit plan de rencontre qui permettrait de parler de croyances et de pratiques avec les personnes que j'accompagne, de sorte que ces personnes fassent une démarche de pratique réflexive*. Elle observe ce qui se passe dans le groupe d'elle accompagne, tient compte des réactions des personnes accompagnées et ajuste sa planification dans l'action en fonction de ses observations. Dans une perspective socioconstructiviste, elle tient compte du processus de construction des connaissances en cours d'action et procède donc à des ajustements qui peuvent être mineurs ou majeurs, s'ils remettent en question de façon importante ce qui a été préparé (Lafortune, 2004).

Elle accepte également de prendre le temps de mettre en oeuvre ce plan modifié. *Il faut maintenant que je me donne du temps pour favoriser une démarche de pratique réflexive auprès des personnes que j'accompagne*. Elle cherche à faire vivre des expériences positives aux personnes accompagnées afin de susciter leur motivation.

2.4. Contraintes liées à l'accompagnement

Les personnes accompagnatrices affrontent des obstacles. Trois de ceux-ci sont recensés. : le manque de temps, le manque de ressources et la résistance au sein des établissements.

2.4.1. Manque de temps

Le facteur temps est très important. On peut [avoir de bonnes intentions], mais le facteur temps finit toujours par nous rattraper. En effet, le changement de croyances et de pratiques requiert du temps au regard de l'appropriation par les personnes accompagnatrices du modèle d'accompagnement socioconstructiviste, de la mise en oeuvre de cet accompagnement et, finalement, des contextes rencontrés dans les milieux d'enseignement.

a) Appropriation du modèle d'accompagnement

Le processus de changement prend du temps sur le plan de la construction de conceptions valides et solides et de développement des habiletés requises *pour créer ou adapter ses propres modèles existants afin de rendre son accompagnement plus efficace et plus efficient*. *La personne accepte donc de se donner du temps signifiant, ce qui facilite de façon importante [ses] apprentissages et [sa] réflexion*. Une personne explique à cet égard que, *au regard de la théorie, [elle] la comprend, mais pour l'instaurer dans [sa] pratique, il faut quand même [lui] donner un peu de temps*. Malheureusement, plusieurs soulignent que ce temps n'est pas toujours disponible dans les milieux.

b) Mise en œuvre de l'accompagnement

Une démarche d'accompagnement demande du temps pour couvrir contenus notionnels et permettre aux personnes accompagnées de s'exprimer. *Susciter des conflits cognitifs est très intéressant, mais cela demande du temps pour permettre à toutes les personnes de s'exprimer correctement, clairement, je dirais authentiquement. [...] Pour l'accompagnateur, c'est le temps qui permettra d'aller plus loin. Procéder par des conflits sociocognitifs prend du temps. Pour une organisation scolaire, c'est très court. On a toujours l'impression d'avoir fait très peu. Le manque de temps pourrait faire en sorte de [sortir] de l'objectif [qui avait été] fixé. Il convient donc d'opérer une saine gestion du temps dans une démarche d'accompagnement.*

c) Contextes

Des contraintes liées au contexte de travail des personnels scolaires entraînent des incohérences entre les croyances de la personne accompagnatrice et ses pratiques d'accompagnement. *Dans une demi-journée, on peut voir beaucoup de personnes qu'on ne reverra plus jamais. Comment créer un contexte qui soit propice au partage et à la coconstruction? Comment penser de façon réaliste la possibilité d'entrer dans une démarche de réflexion sur les croyances et les pratiques quand l'obstacle du temps de rencontre dans les écoles reste encore à surmonter. Une personne répond en ces termes : si j'avais une journée pédagogique par semaine avec les personnes que j'accompagne, j'arriverais certainement à être plus cohérente.*

2.4.2. Manque de ressources

Certaines personnes se sentent isolées et semblent sous-estimer leurs compétences professionnelles liées à l'accompagnement. Elles auraient elles-mêmes besoin d'un accompagnement plus serré. Une personne le déplore en ces termes : *j'ai retenu l'importance de l'accompagnement qui [est absent] dans mon école. J'en suis à ma première année [d'enseignement] en secondaire 1 et nous nous rencontrons entre collègues une fois tous les trois mois.. Il n'y a personne [pour nous accompagner].*

2.4.3. Culture de l'école ou de l'institution

L'accompagnement au changement de croyances et de pratiques, un processus complexe, n'est pas simple à instaurer dans les milieux. La personne accompagnatrice prend conscience des difficultés à affronter au sein des établissements afin d'en tenir compte dans son accompagnement. Ces difficultés sont de l'ordre de la culture institutionnelle, de la résistance au changement présente au sein de l'établissement et de l'organisation pratique de l'accompagnement.

a) Culture institutionnelle

Le Programme de formation à l'école québécoise peut entrer en interaction avec *l'organisation, la culture institutionnelle [et] la tradition* au sein des établissements. Une personne témoigne : *quand on arrive avec le Programme de formation à l'école québécoise, il peut y avoir des confrontations. On le perçoit comme inspiré de l'école alternative et nous sommes très éloignés de cette réalité dans nos milieux.*

Lorsque les pratiques organisationnelles, administratives et de gestion restent systématiquement liées au modèle traditionnel, la démarche d'accompagnement risque de piétiner ou de n'avoir qu'un faible impact auprès des personnes accompagnées. Dans les établissements où le *statut quo*

est maintenu, la mise en place de bonnes conditions d'accompagnement, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle, peut être difficile à réaliser.

b) Résistance au changement

Les interventions de la personne accompagnatrice peuvent être contrecarrées par des personnes au sein des établissements, ce qui en limite la portée. Une personne évoque cette résistance en ces termes : *j'ai déjà accompagné quelqu'un à partir de ses croyances. Il en est ressorti en affirmant avoir appris quelque chose. Toutefois, il est revenu me voir en me disant que ce que j'avais travaillé avec lui n'était pas réaliste. Ses collègues avaient eu une influence sur ses croyances.*

L'établissement d'une collaboration au sein de l'équipe-école conjugué à une participation réelle aux décisions peut modifier des habitudes.

c) Organisation pratique de l'accompagnement

Lorsque les personnels scolaires n'ont pas développé l'habitude de réfléchir sur leurs pratiques, il peut être *difficile d'instaurer des moments de réflexion dans [les] milieux*. La personne accompagnatrice amène les personnes à *faire un pont entre les croyances et les pratiques*, dans un contexte où *souvent on ne mise pas [sur l'approche réflexive]*.

3. Prémises favorisant des changements

Franke, Fennema et Carpenter (1997) proposent certaines prémisses afin de favoriser des changements à propos des croyances et des pratiques des enseignantes et enseignants. Sur le plan des croyances, ces auteurs soulignent l'importance de croire que des élèves arrivent en classe en ayant déjà construit certaines connaissances et que ces connaissances influencent leur façon de réaliser des tâches ou de vivre des situations d'apprentissage. Pour compléter cette première prémisse, il est nécessaire d'accepter que l'on apprend des élèves et ce qu'on apprend d'eux devrait influencer le contenu et la forme de l'enseignement.

Au plan des pratiques, ces mêmes auteurs proposent trois dimensions à respecter et à adapter selon les contextes. 1) La première dimension consiste à donner l'occasion aux élèves d'aborder des situations d'apprentissages en utilisant les stratégies de leur choix; c'est une façon de permettre aux élèves de s'engager dans la tâche. 2) La deuxième dimension vise l'écoute de la pensée des élèves en situation d'apprentissage; cela signifie qu'il faut laisser le temps aux élèves d'exprimer leurs processus mentaux sans être interrompus. 3) La troisième dimension consiste à utiliser ce qu'on apprend des élèves afin d'organiser son enseignement; cela signifie qu'il faut placer les élèves dans des situations d'apprentissage et les observer pour tenter de comprendre leurs démarches, ce qui amène l'enseignant ou l'enseignante à poser des questions mieux adaptées à la situation.

Au-delà des croyances et des pratiques qui favorisent le changement, il importe que les enseignantes et enseignants connaissent des éléments théoriques sur le processus d'apprentissage des élèves et, surtout, différentes stratégies de résolution de situations plus ou moins complexes et inédites que les élèves peuvent utiliser. Le fait de pouvoir relier ses connaissances pratiques à des éléments théoriques permet une meilleure intégration et une plus grande cohérence entre théorie et pratique.

Les définitions de croyances et pratiques et ces prémisses favorisent la compréhension des quatre niveaux de dimensions cognitive et métacognitive qui servent de fondements à l'élaboration des questionnaires dont la structure est proposée plus loin dans ce chapitre.

3.1. Aspects cognitifs : quatre niveaux de croyances et de pratiques

Une échelle de quatre niveaux de nature cognitive a été développée pour étudier les croyances et les pratiques liées à l'enseignement des mathématiques (Franke, Fennema et Carpenter, 1997; Lafortune et Fennema, 2003), puis adaptée à l'enseignement et l'apprentissage en général (Lafortune, 2004) et à l'accompagnement au développement de compétences (voir ce chapitre). Au premier niveau, l'enseignante ou l'enseignant veut contrôler sa classe, veut que les élèves procèdent de la façon qu'il ou elle leur a montrée et croit que les élèves ont besoin d'un enseignement explicite pour apprendre et pour réaliser des tâches scolaires. À ce niveau, l'enseignante ou l'enseignant se situe dans un paradigme d'enseignement éloigné du socioconstructivisme et au regard duquel un changement est difficilement réalisable. Au quatrième niveau, l'enseignante ou l'enseignant responsabilise ses élèves, les place en situation de construire leurs connaissances de façon autonome, favorise la prise en charge de leurs apprentissages ainsi que le partage des différentes façons de procéder et accepte très facilement que les élèves ne procèdent pas de la manière qu'il leur a montrée. Du niveau 1 à 4, l'enseignante ou l'enseignant évolue d'un paradigme non constructiviste à une conception socioconstructiviste de l'apprentissage. Les niveaux sont maintenant exposés.

3.1.1. Niveau 1 – Applications des connaissances

Les enseignantes et enseignants du premier niveau considèrent que les élèves apprennent à partir de l'application de procédures ou de l'utilisation de connaissances qui leur ont été enseignées. Ils s'expriment donc davantage à propos de ce qui doit être enseigné aux élèves qu'à propos de leur processus d'apprentissage.

a) Croyances

À ce niveau, un enseignant ou une enseignante ne croit pas qu'un élève de sa classe puisse réaliser des tâches qui ne lui ont pas été enseignées. Cela signifie qu'il croit que les élèves vont accomplir des tâches à peu près tous de la même façon et que cette façon sera celle qui leur a été enseignée. Ce type d'enseignants et enseignantes utilisent peu ce qu'ils savent de leurs élèves, se fiant plutôt à des experts pour décider quoi enseigner et comment le faire. Les guides d'enseignement leur sont indispensables.

b) Pratiques

Une enseignante ou un enseignant du premier niveau ne donne pas l'occasion aux élèves de réaliser des tâches en utilisant leurs propres stratégies ou ne leur demande pas comment ils procèdent. De tels enseignants et enseignantes montrent des procédures (techniques, trucs, etc.) aux élèves et s'attendent à ce qu'ils les utilisent. Ils les interrogent pour savoir s'ils sont capables de reproduire les procédures enseignées. Pour eux, la reproduction d'une démarche en étapes est synonyme de compréhension. Ils demandent aux élèves de montrer leur travail aux autres plutôt dans une perspective de pratique (s'exercer à le faire) et ils n'utilisent pas ce qu'ils connaissent du processus de pensée des élèves dans leurs décisions relatives à leur enseignement. Par exemple, ce

sont des enseignants et enseignantes qui utilisent les manuels scolaires de façon systématique en suivant l'ordre de présentation des concepts et en demandant aux élèves de faire les exercices tels qu'ils sont prescrits dans le manuel, le guide ou les cahiers. Ces personnes enseignantes ont peu d'autonomie dans leur utilisation du matériel proposé.

3.1.2. Niveau 2 – Début d'acceptation de différentes stratégies

Au deuxième niveau, l'enseignante ou l'enseignant commence à voir les élèves comme étant capable d'utiliser leurs connaissances pour gérer de nouvelles situations d'apprentissage. Ces personnes enseignantes estiment que les élèves peuvent réaliser des tâches de différentes façons et croient que chaque solution ou résultat correspond au développement de la compréhension des élèves.

a) Croyances

Les enseignants et enseignantes du deuxième niveau commencent à accepter l'idée que les élèves puissent réaliser des tâches sans un enseignement explicite de procédures ou stratégies. Ils pressentent qu'il est possible d'avoir une variété de solutions et envisagent d'élargir le type de tâches qu'ils demandent. Cependant, ils ne sont pas convaincus de ne pas avoir à montrer aux élèves comment faire. Ils croient que certaines conditions sont nécessaires pour laisser faire un peu les élèves. Ainsi, il leur semble essentiel de donner une stratégie ou des indices de la procédure à suivre. Par exemple, un enseignant ou une enseignante pourrait dire : « je laisserai les élèves faire à leur façon jusqu'en décembre, mais je devrai éventuellement leur montrer comment faire ». Ces enseignants et enseignantes classent promptement les élèves et pensent, par exemple, qu'il est préférable de dire comment faire à un élève qui a de la difficulté. En outre, ils sont d'avis que différentes façons de faire peuvent « mêler » les élèves, surtout ceux qui ont de la difficulté.

b) Pratiques

Les enseignants et enseignantes du deuxième niveau donnent parfois l'occasion aux élèves de réaliser des tâches à leur façon et leur demandent comment ils ont fait; mais ils ne le font pas de façon systématique. Ils considèrent que susciter l'expression des processus de pensée des élèves est parfois utile et, d'autres fois, ils montrent aux élèves une procédure et s'attendent à ce qu'ils l'utilisent pour des tâches particulières. Lorsqu'ils laissent les élèves s'exprimer, c'est pour leur donner l'occasion de partager plutôt que pour se donner une occasion de mieux comprendre les stratégies des élèves. Par exemple, ces enseignants et enseignantes peuvent interrompre les élèves avant qu'ils aient fini de décrire leurs stratégies ou les amener à adopter une façon de faire plus ou moins cohérente avec ce qu'ils viennent de présenter.

3.1.3. Niveau 3 – Début d'autonomie dans la réalisation d'une tâche

Les enseignants et enseignantes du troisième niveau se rendent compte que les élèves peuvent réaliser par eux-mêmes différentes tâches et reconnaissent que les façons de faire, les solutions, les résultats ou les productions varient selon la structure de la tâche demandée.

a) Croyances

Les enseignants et enseignantes du troisième niveau se rendent compte que les élèves peuvent réaliser des tâches sans qu'une stratégie particulière soit assignée à cette tâche. Même s'ils croient à certaines exceptions, il y en a peu. Ils croient qu'il est bénéfique pour les élèves de réaliser des

tâches à leur façon, car cela a plus de sens pour eux et ils veulent qu'ils comprennent réellement ce qu'ils font. Ces personnes enseignantes commencent à penser que ce qu'elles apprennent de leurs élèves doit influencer ce qu'elles font en classe.

b) Pratiques

Les enseignants et enseignantes du troisième niveau voient à ce que les élèves réalisent une même tâche de différentes façons et se rendent compte que les solutions ou les productions peuvent différer, même pour une tâche type, ayant une structure bien définie. Ces enseignants et enseignantes donnent différentes tâches à réaliser, mais aussi l'occasion de discuter des résultats et des productions. Ils commencent à entrer en interaction avec les autres élèves de la classe et peuvent apprendre d'eux. Ces enseignants et enseignantes écoutent les élèves lorsqu'ils décrivent leur processus de pensée. Généralement, dans différents contextes, ils donnent une tâche à faire, demandent de la réaliser et de décrire comment ils ont procédé. Cette routine se répète et il y a peu de changements quant au choix des tâches et aux questions posées. Ces personnes enseignantes savent quelles questions poser pour faire émerger le processus de pensée des élèves; elles savent quand arrêter la pose de questions, mais ne saisissent pas toujours les occasions qui se présentent à elles.

3.1.4. Niveau 4 – Autonomie dans l'apprentissage⁷

Les enseignants et enseignantes du quatrième niveau mettent à profit les connaissances qu'ils ont à propos du processus d'apprentissage de leurs élèves. Dans leur enseignement, ils utilisent ce qu'ils en connaissent; ils modifient leur enseignement en conséquence.

Les enseignants et enseignantes du quatrième niveau croient que les élèves doivent influencer plusieurs décisions relatives à leur enseignement. Ils estiment que les élèves doivent avoir l'occasion de construire leur propre compréhension et que leur rôle consiste à créer un environnement propice à cette construction, c'est-à-dire qui permet aux élèves d'interagir avec les autres et de vivre des conflits sociocognitifs. Selon ces enseignants et enseignantes, le processus de pensée des élèves doit déterminer l'évolution de leur programme et la façon dont le personnel enseignant doit interagir individuellement avec les élèves. Les enseignants et enseignantes de ce niveau discutent des processus de pensée de leurs élèves; ils savent comment un élève connaît et comment le processus de compréhension se développe. Ainsi, ils ont conçu des moyens de construire leur enseignement à partir de ce qu'ils savent de leurs élèves et des façons de permettre aux élèves de construire leur propre pensée, d'être en interaction avec les autres et de susciter des conflits sociocognitifs. Ces enseignants et enseignantes croient que les procédures et stratégies des élèves vont même jusqu'à modifier la planification de l'enseignement et justifient des ajustements en cours d'action.

a) Croyances

Les enseignantes et enseignants croient non seulement que les élèves peuvent réaliser des tâches sans enseignement explicite, mais aussi que ce qu'ils apprennent du processus d'apprentissage de leurs élèves peut les aider à prendre des décisions pour modifier leur enseignement. Les élèves de ces enseignantes et enseignants les perçoivent comme des guides ou des personnes

⁷ Franke, Fennema et Carpenter (1997) partagent ce quatrième niveau en deux parties, tandis que Lafortune (2004) le considère comme un tout sans ce partage. De plus, ces auteurs se distinguent par la perspective qu'ils apportent à leurs travaux : constructiviste pour les premiers et socioconstructiviste pour Lafortune.

accompagnatrices qui les connaissent. Les personnes enseignantes sont à l'affût pour percevoir les moments où les élèves vivent des conflits cognitifs ou sociocognitifs afin de les faire émerger et de les mettre à profit pour favoriser l'apprentissage.

b) Pratiques

Les enseignantes et enseignants se servent des informations qu'ils connaissent à propos du processus d'apprentissage de leurs élèves et prennent en considération la façon dont ceux-ci apprennent. Ces enseignantes et enseignants utilisent ce qu'ils savent à propos de leurs élèves pour organiser le contenu à maîtriser. Ils n'interrogent pas toujours les élèves sur ce qu'ils viennent de leur présenter, mais ils posent davantage des questions ouvertes, appropriées à une variété de rythme d'apprentissage.⁸

3.2. Aspects métacognitifs : quatre niveaux de croyances et de pratiques

La recherche (Lafortune et St-Pierre, 1994, 1996; Lafortune, 1998; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000; Lafortune et Deaudelin, 2001a-b) amène à proposer quatre niveaux pour examiner la dimension métacognitive, comme pour la dimension cognitive (Lafortune, 2004). Au premier niveau, la métacognition ne fait pas partie des préoccupations de l'enseignante ou de l'enseignant au regard de la planification de cours. En classe, aucune activité n'est prévue pour favoriser le développement d'habiletés métacognitives. Au quatrième niveau, les planifications de cours sont principalement axées sur la construction d'habiletés métacognitives chez les élèves. Des interventions portant sur cette dimension de l'apprentissage sont intégrées de façon harmonieuse avec les autres activités d'apprentissage (Lafortune et Deaudelin, 2001b). Les quatre niveaux de la dimension métacognitive sont maintenant détaillés.

3.2.1. Niveau 1 – Inutilité d'intervenir sur la métacognition

Au premier niveau, les enseignantes et enseignants ne croient pas vraiment qu'une intervention portant sur la dimension métacognitive puisse aider les élèves à apprendre. Comme ils pensent que les élèves ont des processus d'apprentissage très semblables, ils ne perçoivent pas la nécessité de connaître ces processus ou même de s'y intéresser.

a) Croyances

Les enseignantes et enseignants du premier niveau croient que les élèves ont des processus d'apprentissage semblables et ils pensent connaître ces processus. Ils les généralisent facilement, sans vraiment s'attarder aux particularités. Ils ne conçoivent pas l'utilité d'en tenir compte dans leur enseignement. Par exemple, d'après eux, les élèves sont incapables de s'autoévaluer correctement. Ils se croient eux-mêmes essentiels dans le processus d'évaluation des élèves. De ce fait, ils ne peuvent voir l'autoévaluation comme un moyen pour favoriser l'apprentissage.

b) Pratiques

Les enseignantes et enseignants de premier niveau n'invitent pas les élèves à partager leurs processus d'apprentissage dans une situation problème, c'est-à-dire à partager toutes les idées qui leur passent par la tête lorsqu'ils cherchent une solution ou réalisent une tâche (protocole de

⁸ Pour connaître les résultats de la recherche visant à connaître les croyances et pratiques des enseignants et enseignantes pour les mathématiques du début du primaire, voir la section 5 du texte de Lafortune et Fennema (2003).

pensée à voix haute). Ils n'utilisent pas de moyens pour faire émerger les démarches mentales des élèves.

3.2.2. Niveau 2 – Interventions ponctuelles

Les enseignantes et enseignants du deuxième niveau s'interrogent à propos de leurs pratiques et décident ou non, consciemment ou inconsciemment, de s'engager dans un processus de changement afin que leurs interventions développent davantage l'individu métacognitif. Ils croient que les élèves peuvent profiter de mieux se connaître au plan métacognitif dans la réalisation de différentes tâches. Cependant, ils ne savent pas trop comment intervenir en tenant compte de cette dimension de l'apprentissage et recourent plutôt à des moyens ponctuels qui ne font pas partie intégrante de leur enseignement.

a) Croyances

Les enseignantes et enseignants à ce niveau soupçonnent que les élèves peuvent profiter de réflexions métacognitives. Ils envisagent la possibilité de tenir compte de cette dimension de l'apprentissage pour mieux connaître leurs élèves et, surtout, pour les aider à mieux se connaître eux-mêmes. Ils pensent que ce processus de réflexion est plutôt individuel.

b) Pratiques

À ce niveau, les enseignantes et enseignants font l'essai de façon sporadique d'activités axées sur le développement de la métacognition. Généralement peu intégrés à la démarche d'enseignement, ces essais prennent la forme d'arrêts ou de pauses systématisés qui, dans l'action, ne sont pas toujours adaptés à ce qui vient de se passer en classe.

3.2.3. Niveau 3 – Interventions habituellement planifiées

Au troisième niveau, les enseignantes et enseignants commencent à s'approprier des interventions portant sur la métacognition; ces dernières sont progressivement intégrées à leur pratique. Lors de la planification de l'enseignement, les enseignantes et enseignants ont le souci d'intervenir sur la métacognition des élèves.

a) Croyances

Les enseignantes et enseignants de ce niveau estiment que les élèves profitent d'interventions relatives à la métacognition et du partage des différents processus mentaux afin d'améliorer le leur. Les élèves leur semblent capables d'utiliser des éléments des démarches mentales pour les adapter à la leur. Cependant, ils ne pensent pas qu'il faille procéder ainsi pour tous les apprentissages, surtout lorsque certains contenus sont perçus comme étant complexes pour les élèves. Ils en viennent à penser que la connaissance de différentes démarches mentales pourraient les ébranler et nuire à leur démarche plus cognitive.

b) Pratiques

À ce niveau, les enseignantes et enseignants recourent à des interventions axées sur la métacognition qui deviennent assez systématiques et élaborées; elles sont graduellement intégrées à la pratique en ce sens qu'elles font de plus en plus partie de la structure même de leur enseignement. Les interventions portant sur la métacognition sont pensées en fonction du contenu à apprendre. Dans la pratique, cela veut dire que les enseignants et enseignantes utilisent des

interventions préparées qui respectent la cohérence entre les connaissances à construire et les compétences à développer.

3.2.4. Niveau 4 – Interventions entièrement intégrées à la pratique

Au quatrième niveau, les enseignantes et enseignants sont convaincus de l'importance d'intervenir sur la métacognition des élèves pour favoriser l'apprentissage, l'autonomie et les habiletés de transposition dans différents contextes. Les enseignantes et enseignants se sentent à l'aise pour intervenir sur cette dimension, et les interventions sont intégrées à l'ensemble de leur enseignement.

a) Croyances

À ce niveau, les enseignantes et enseignants croient fermement qu'il faut intervenir sur la métacognition des élèves. Pour eux, c'est un excellent moyen de favoriser l'autonomie et les habiletés de transposition dans différentes situations. Ils croient que les interventions sur la métacognition devraient être intégrées à l'enseignement de façon harmonieuse, en cohérence avec le processus d'apprentissage. Dans les interventions sur la métacognition, ils croient qu'il est nécessaire de mettre les élèves en interaction pour qu'ils partagent leurs démarches mentales afin de les améliorer.

b) Pratiques

À ce niveau, les enseignantes et enseignants recourent à des interventions portant sur la métacognition qui font partie intégrante de leur enseignement. Ils préparent leurs cours en ayant une optique métacognitive. En classe, ils intègrent des interventions axées sur la métacognition de façon spontanée et saisissent toutes les occasions favorables au développement d'habiletés métacognitives en cours d'enseignement; ils profitent des « déclics métacognitifs » des élèves et cherchent par divers moyens à susciter des prises de conscience. L'ensemble des interventions sur la métacognition repose sur les interactions entre les élèves pour le partage des processus mentaux, pour comparer des façons de penser et de gérer son activité mentale.

3.2.5. Structure des questionnaires portant sur les croyances et les pratiques

Deux questionnaires ont été élaborés afin de connaître les croyances (« Ce que je pense ») et les pratiques (« Ce que je fais ») des personnels scolaires intervenant dans des groupes-classes (Lafortune, 2004a). Le questionnaire « Ce qui est fait » a été adapté pour le personnel scolaire non enseignant composé, notamment, de directions d'école et de conseillers et conseillères pédagogiques en pensant que ce personnel pouvait répondre au même questionnaire sur les croyances que les enseignantes et enseignants.

Les 35 énoncés portant sur les croyances, qui sont rédigés de façon générale, concernent soit l'enseignement soit l'apprentissage. L'échelle de Likert qui leur a été adjoint s'échelonne de « complètement en désaccord » à « complètement en accord ». Les 25 énoncés relatifs aux pratiques s'adressent aux enseignantes et enseignants et visent leur pratique pédagogique. Ils sont rédigés en employant le « je », et l'échelle de Likert utilisée va de « jamais » à « très souvent ». Ce qui suit présente la structuration des énoncés des questionnaires.

a) Dimension cognitive⁹

La dimension cognitive comporte 29 énoncés, 17 portant sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement et 12 sur les pratiques.

Croyances à propos de l'apprentissage : N1 : 5 énoncés, N4 : 4 énoncés		
P29	Les élèves qui sont capables de reproduire la procédure enseignée démontrent qu'ils comprennent.	C-CA-N1
P20	Les élèves ont besoin qu'on leur fournisse une procédure afin de réussir une tâche scolaire.	C-CA-N1
P9	Les élèves ont besoin d'un exemple semblable à ce qu'ils auront à faire dans la tâche demandée.	C-CA-N1
P3	Les élèves sont perdus s'ils sont en contact avec plusieurs façons de procéder pour réaliser une même tâche.	C-CA-N1
P26	Les élèves ont besoin d'un enseignement explicite de stratégies.	C-CA-N1
P21	Les élèves peuvent découvrir seuls de nouvelles procédures.	C-CA-N4
P15	Les élèves peuvent réussir des tâches scolaires en procédant d'une autre façon que celle qui a été enseignée.	C-CA-N4
P6	Les élèves peuvent mener à terme très différemment une même tâche.	C-CA-N4
P22	Il est nécessaire que les élèves partagent leurs différentes façons de faire.	C-CA-N4

Croyances à propos de l'enseignement : N1 : 4 énoncés, N4, 4 énoncés		
P2	Le rôle premier de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à transmettre des connaissances.	C-CE-N1
P28	Il est essentiel de suivre le guide d'enseignement approuvé par le MELS.	C-CE-N1
P33	Le programme est trop chargé pour permettre aux élèves de discuter de leurs façons de faire.	C-CE-N1
P18	Être à l'écoute des différentes façons de faire des élèves de la classe mène à la désorganisation.	C-CE-N1
P31	L'enseignant ou l'enseignante peut donner des tâches à faire pour lesquelles il ne se sent pas expert.	C-CE-N4
P5	Il faut organiser des activités d'enseignement qui ébranlent les conceptions des élèves.	C-CE-N4
P17	Il est important d'amener les élèves à exprimer leurs différentes façons de faire.	C-CE-N4
P27	L'intervention en classe exige des adaptations constantes à la planification de cours.	C-CE-N4

Pratiques : N1 : 5 énoncés, N4 : 7 énoncés		
F1	Je prépare mes cours en suivant le guide d'enseignement.	C-P-N1

⁹ Les codes de la colonne de gauche précisent s'il s'agit de croyances (P pour ce que je Pense) ou de pratiques (F pour ce que je Fais) et le numéro qui suit indique la question à laquelle correspond l'énoncé. Les codes de la colonne de droite ont les significations suivantes : C : cognitif; M : métacognitif; CA : croyances à propos de l'apprentissage; CE : croyances à propos de l'enseignement; N1 : niveau 1; N2 : niveau 2; N3 : niveau 3; N4 : niveau 4. Pour les croyances, les niveaux sont codés selon que la personne répond de « complètement en désaccord » à « complètement en accord » pour les croyances et de « jamais » à « très souvent » pour les pratiques.

Pratiques : N1 : 5 énoncés, N4 : 7 énoncés		
F18	Je donne aux élèves des procédures et je m'attends à ce qu'ils les utilisent de la même façon.	C-P-N1
F9	Avant de demander aux élèves de réaliser une tâche, je leur donne un exemple à suivre semblable à ce qu'ils auront à faire.	C-P-N1
F7	En classe, les manuels scolaires dirigent le contenu de mon enseignement.	C-P-N1
F13	Lorsqu'un élève donne une explication, je l'arrête si je vois qu'il est en train de se tromper.	C-P-N1
F6	J'organise des activités pour que les élèves partagent leurs façons de faire.	C-P-N4
F14	J'organise des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder.	C-P-N4
F24	J'accepte que les élèves mènent à terme une même tâche de différentes façons.	C-P-N4
F2	Je prends du temps pour permettre aux élèves de discuter de leurs productions.	C-P-N4
F5	J'organise des activités pour faire ressortir les conceptions erronées des élèves.	C-P-N4
F25	Si je juge que cela aide à la compréhension des élèves, je change l'ordre de ce qui est prescrit dans le programme de formation.	C-P-N4
F23	Je passe du temps à développer la compréhension des élèves même si je dois restreindre la matière à passer.	C-P-N4

b) Dimension métacognitive

La dimension métacognitive comporte 31 énoncés, 18 portant sur les croyances et 13 sur les pratiques.

Croyances à propos de l'apprentissage : N1 : 4 énoncés, N4 : 5 énoncés		
P14	Les élèves sont incapables d'autoévaluer la qualité de leurs productions.	M-CE-N1
P16	Les élèves peuvent améliorer leur apprentissage sans connaître leurs propres processus mentaux.	M-CE-N1
P23	Les élèves sont incapables de juger par eux-mêmes de la qualité de leurs apprentissages.	M-CE-N1
P34	L'élève doit régulièrement consulter l'enseignant ou l'enseignante pour s'assurer que sa démarche mentale le mènera à réaliser la tâche demandée.	M-CE-N1
P35	Les élèves sont capables d'évaluer le niveau de difficulté que représente une tâche pour eux.	M-CE-N4
P32	Dans le contexte d'une tâche précise à réaliser, les élèves sont capables de choisir la stratégie la plus pertinente pour eux.	M-CA-N4
P25	Les élèves sont capables d'exprimer leur démarche mentale à voix haute.	M-CE-N4
P12	Les élèves devraient apprendre à exprimer à voix haute tout ce qui se passe dans leur tête pendant la réalisation d'une tâche.	M-CE-N4
P30	Il est essentiel que les élèves prennent conscience de leur propre démarche mentale pour améliorer leurs façons d'apprendre.	M-CE-N4

Croyances à propos de l'enseignement : N1 : 5 énoncés, N4 : 4 énoncés		
P19	Il est essentiel d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.	M-CE-N4

Croyances à propos de l'enseignement : N1 : 5 énoncés, N4 : 4 énoncés		
P13	L'enseignant ou l'enseignante doit se préoccuper des processus mentaux de ses élèves.	M-CE-N4
P11	Il est nécessaire d'organiser des activités pour favoriser la prise de conscience des processus mentaux des élèves.	M-CE-N4
P1	Il est essentiel d'amener les élèves à réfléchir sur leurs façons d'apprendre.	M-CE-N4
P10	En classe, il est impossible d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.	M-CE-N1
P8	L'organisation d'activités permettant aux élèves de discuter de leur démarche mentale prend un temps qui serait mieux utilisé à enseigner la matière prévue au programme.	M-CE-N1
P24	Il est impossible de convaincre les élèves de l'utilité d'apprendre à s'autoévaluer.	M-CE-N1
P7	Il est inutile de se préoccuper des processus mentaux (de la métacognition) des élèves.	M-CE-N1
P4	Il est préférable de montrer des stratégies aux élèves que de les amener à découvrir leurs propres stratégies.	M-CE-N1

Pratiques : N1 : 1 énoncé, N4 : 12 énoncés		
F21	J'évite que les élèves échangent à propos de leurs processus mentaux avec d'autres élèves.	M-P-N1
F17	Je demande aux élèves d'évaluer la qualité de leur travail (autoévaluation).	M-P-N4
F8	J'organise des activités où les élèves expriment leur démarche mentale à voix haute.	M-P-N4
F22	Lorsque je me rends compte qu'un élève change de stratégie pendant qu'il réalise une tâche, je lui en fais prendre conscience.	M-P-N4
F20	J'organise des activités pour que les élèves prennent conscience du type de planification qu'ils font avant de commencer à réaliser une tâche.	M-P-N4
F16	Lors de l'organisation d'un cours, je planifie des moments de réflexion où les élèves ont à s'exprimer sur les apprentissages qu'ils viennent de réaliser.	M-P-N4
F4	Je mets des élèves en situation d'observation d'autres élèves qui travaillent en équipe.	M-P-N4
F15	J'amène les élèves à écrire leurs réflexions sur leurs façons d'apprendre.	M-P-N4
F10	Je demande aux élèves de remplir des fiches qui les amènent à mieux connaître leur processus d'apprentissage.	M-P-N4
F11	J'invite des élèves à faire des témoignages à propos de l'évolution de leurs façons d'apprendre.	M-P-N4
F12	J'exprime à voix haute ma propre démarche mentale afin de montrer aux élèves que la réalisation d'une tâche exige des ajustements en cours de route.	M-P-N4
F3	Je mets les élèves en situation de discuter à propos de leurs façons de faire plutôt que sur le produit qu'ils viennent de réaliser.	M-P-N4
F19	J'amène les élèves non seulement à s'autoévaluer, mais aussi à justifier leur autoévaluation.	M-P-N4

Le processus de validation du questionnaire comportait deux phases. Une première phase a été réalisée auprès de chercheurs et chercheuses¹⁰ ayant une expertise sur le sujet. Leurs commentaires ont servi à récrire certains énoncés et à assurer la cohérence entre le cadre théorique, la structure du questionnaire et les énoncés. Ensuite, des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, également assistants de recherche, ont rempli le questionnaire; leurs commentaires ont permis de modifier certains énoncés pour en clarifier le sens. Ce sont également eux qui ont proposé de faire remplir le questionnaire sur les pratiques avant celui portant sur les croyances afin d'éviter que les personnes répondantes ne soient tentées de sélectionner des pratiques en fonction des croyances annoncées. De plus, il semble a priori plus aisé de parler de ses pratiques que de ses croyances. Ils ont en outre suggéré de recueillir les réponses données au premier questionnaire avant de soumettre le second.

3.3. Réflexion sur les croyances et les pratiques dans une perspective socioconstructiviste

La réflexion à propos des croyances et des pratiques part de la prémisse que les élèves construisent leurs connaissances et leurs compétences. Pour aider la personne enseignante à comprendre les différents processus de construction, il est nécessaire de laisser les élèves décrire leurs façons de réaliser des tâches scolaires ou de résoudre des situations problèmes. Il apparaît donc pertinent de s'intéresser aux interactions sociales dans une perspective socioconstructiviste et d'intervenir pour l'ensemble du groupe tout en ayant des préoccupations pour les individus. Cet aspect apparaît important, car, par ces interactions avec les autres, les élèves vivent des conflits sociocognitifs qui ébranlent leurs croyances (conceptions et convictions) et les amènent à faire des apprentissages plus solides et mieux intégrés.

Une intégration des dimensions cognitive et métacognitive incite à des interactions sociales, car si les élèves partagent leurs processus mentaux et en discutent, ils ont plus de chance de s'inspirer des autres pour améliorer leurs propres stratégies. Leurs constructions sont influencées par des conflits sociocognitifs, c'est-à-dire par des déséquilibres cognitifs qui les obligent à considérer des conceptions parfois difficilement compatibles avec la leur. La perspective est alors plutôt socioconstructiviste.

En intégrant les dimensions cognitive et métacognitive, les enseignants ou enseignantes qui adhèrent au quatrième niveau considèrent que les élèves apprennent en interaction avec les autres et que l'approche pédagogique devrait leur permettre de comparer leurs démarches de résolution de problèmes et de décrire leurs processus mentaux. Sur le plan des pratiques, ces enseignants et enseignantes suscitent des interactions entre les élèves, tirent parti des conflits sociocognitifs et adaptent leur enseignement en cours d'action selon les réactions et les propos du groupe.

Bibliographie

Doudin, P.-A., L. Pfulg, D. Martin et J. Moreau (2001). « Entre renoncement et engagement : un défi pour la formation continue des enseignants », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.167-186.

¹⁰ Nous remercions Monique Brodeur, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin d'avoir accepté de collaborer au processus de validation de ce questionnaire.

- Franke, M.L., E. Fennema et T.P. Carpenter (1997). « Teachers creating change : examining evolving beliefs and classroom practice », dans E. Fennema et B. Scott Nelson (dir.), *Mathematics Teachers in Transition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p.255-282.
- 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. Belanger (2008b). *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. 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. (2004a). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.97-144.
- Lafortune, L. (2004b). « Entretiens d'accompagnement : sens et stratégies », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement dans le travail d'équipe-cycle. Questionnaires, entretiens, journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (dir.) (2004c). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p.313-331.
- Lafortune, L., avec la collaboration de S. Cyr et Bernard Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001a). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, 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.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang, p.47-68.
- Lafortune, L. et E. Fennema (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentation en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.29-57.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L., P.-A. Doudin, D. Martin et J. Moreau (2004), « Croyances et pratiques : résultats et analyses de praticiens et praticiennes », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.145-172

- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000). *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- Ministère de l'éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*.
- Pillonel, M. et Rouiller, J. (2002). « Auto-évaluation et autonomie de l'apprenant », *Résonances*, 7, p.28-31.
- Pillonel, M. et Rouiller, J. (2001). « L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale », *Éducateur*, numéro spécial 15, p.30-32.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris. ESF.