

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

SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 20
Place de la rétroaction réflexive-interactive dans
l'accompagnement des personnels scolaires

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 Bisaillon, 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	6
TYPE	7
INTENTIONS.....	7
DÉMARCHE.....	7
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS ET ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE)	12
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	13
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE	14
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE	15
SOURCES.....	16
LECTURES SUGGÉRÉES	16
ANNEXE 1	17
RÉTROACTION	17
ANNEXE 2	18
MOTS ASSOCIÉS AU CONCEPT DE RÉTROACTION.....	18
ANNEXE 3	19
ÉBAUCHE D'UNE DÉFINITION DE LA RÉTROACTION	19
ANNEXE 4	20
RÉTROACTION : ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER.....	20
ANNEXE 5	21
CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉTROACTION	21
ANNEXE 6	22
CARACTÉRISTIQUES ET HABILITÉS D'UNE RÉTROACTION R.ÉFLEXIVE-INTERACTIVE.....	22
ANNEXE 7	23
RÉTROACTION ET DÉSÉQUILIBRE COGNITIF.....	23
ANNEXE 8	24
MISE EN SITUATION SUR LA RÉTROACTION	24
ANNEXE 9	25
RÉTROACTIONS PAS OU PEU RÉFLEXIVES, RÉTROACTIONS ASSEZ OU TRÈS RÉFLEXIVES	25
ANNEXE 10.....	26
RÉTROACTION ET DÉSÉQUILIBRE COGNITIF.....	26
ANNEXE 11	27
RÉTROACTION ET MISE EN OEUVRE DU PFEQ	27
ANNEXE 12	28
PARTAGE D'EXPÉRIENCES : FICHE DE PRÉSENTATION	28

POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE	29
1. ÉLÉMENTS DESCRIPTIFS : RÉTROACTION DE TYPE USUEL, RÉTROACTION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE, CONTINUUM AU REGARD DE LA RÉFLEXION, DIMENSIONS DE LA RÉTROACTION	29
2. CONDITIONS NÉCESSAIRES À LA RÉTROACTION	33
3. CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉTROACTION EFFICACE	33
4. RÉTROACTION DANS LE CADRE DU PARF	36
5. APPORT DE LA RÉTROACTION DANS LE CONTEXTE DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE.....	41
BIBLIOGRAPHIE.....	42

Situation d'accompagnement 20 : Place de la rétroaction réflexive-interactive² dans l'accompagnement des personnels scolaires

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

La rétroaction constitue un moyen à intégrer à l'accompagnement qui vise à susciter un échange entre deux personnes, soit une personne accompagnatrice et une personne accompagnée, ou encore entre une personne accompagnatrice et un groupe de personnes. Dans une rétroaction, la personne accompagnatrice agit, par ses commentaires, comme catalyseur à la réflexion dans le but de motiver et de favoriser l'émergence de prises de conscience qui mèneront à un changement. Souvent utilisée dans les interventions d'accompagnement, de formation et d'animation, la rétroaction vise à être de type réflexif-interactif. Toutefois, on constatera qu'elle est parfois de type plus ou moins réflexif-interactif surtout dans un contexte d'approvisionnement et d'appropriation. Elle est plus réflexive-interactive lorsqu'elle se présente sous la forme de commentaires et de questions qui guident

² Cette situation est inspirée d'une activité de Lafortune et Deaudelin (2001).

la personne dans sa réflexion et qui l'amène à s'interroger sur sa façon de faire, pavant ainsi la voie aux prises de conscience qui conduiront à l'action. Elle est moins réflexive-interactive lorsqu'elle donne une information plutôt directive ou qu'elle se fait à sens unique et qu'elle oriente unilatéralement le changement souhaité.

La rétroaction réflexive-interactive a plus de chance de favoriser à un changement intégré et durable si la personne y participe à l'aide de la réflexion qu'elle a été amenée à faire, mais qu'en est-il de son utilisation, de sa pratique au regard des éléments du Programme de formation de l'école québécoise ? En quoi une rétroaction peut-elle soutenir l'apprentissage ou le processus de changement? Comment peut-elle aider le développement de compétences transversales, disciplinaires ou professionnelles? En quoi peut-elle favoriser une mise en relation avec les domaines généraux de formation?

Type

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

Intentions

- Cerner le concept de rétroaction.
- Cerner le concept de rétroaction réflexive-interactive dans une perspective d'accompagnement pour la mise en œuvre du PFEQ.
- S'habiliter à faire des rétroactions réflexives-interactives en situation d'accompagnement.

Démarche

Moment de réflexion (annexe 1)

Dans la rétroaction :

- Ce que j'apprécie.
- Ce que j'apprécie moins.

Mettre les personnes en situation de réfléchir individuellement sur ce qu'elles apprécient et sur ce qu'elles apprécient moins dans une rétroaction.

Faire une mise en commun en équipe, puis en grand groupe, des éléments de cette réflexion.

Il ne s'agit pas de discuter à fond des éléments de cette mise en commun; celle-ci sert plutôt de tremplin à la réflexion en recentrant les personnes accompagnées sur ce qu'elles ressentent lorsqu'elles reçoivent ou apportent une rétroaction.

Moment de réflexion (annexe 2)

- Quels mots associez-vous au concept de rétroaction ?

En équipe, choisir cinq mots ou expressions qui traduisent le mieux ce concept et illustrent les différentes conceptions, les inscrire sur des grandes feuilles qui seront affichées au mur.

Moment de réflexion (annexe 3)

- Quelle serait une proposition de définition du concept de rétroaction ?

Individuellement, cibler quelques éléments de définition liés au concept de rétroaction.

En équipe, partager ces éléments de définition avant de passer à l'écriture d'une proposition de définition du concept de rétroaction.

Écrire la proposition de définition sur une grande feuille et l'afficher au mur.

À partir de ces propositions (mots et définitions, annexes 2 et 3), il s'agit d'esquisser avec le groupe une proposition de définition du concept au regard du sens et du mode opératoire de la rétroaction. Ce partage de connaissances constitue un premier pas vers une construction collective du concept.

Échanger en plénière sur les différents aspects qui ressortent de ces moments de réflexion et du travail en équipe.

Réaliser une synthèse de ces aspects en équipe, puis la partager avec le groupe.

Pendant qu'une partie de l'équipe réalise la synthèse des aspects abordés, une ou deux personnes de l'équipe observent la tâche en train de se faire pour dégager des caractéristiques d'une synthèse qui se fait dans l'action.

Après la présentation des synthèses, revenir avec les personnes observatrices sur les caractéristiques observées ou demander à une personne du groupe de rassembler les caractéristiques de la synthèse, relevées par les personnes observatrices afin de s'en servir pour préparer une synthèse qui sera présentée un peu plus tard. C'est une façon d'apprendre à faire une synthèse en tirant profit de clarifications apportées et à apporter à propos d'un concept.

Moment de réflexion (annexe 4)

- Quels sont les éléments à considérer pour qu'une rétroaction suscite ou soutienne l'engagement réflexif chez les personnes accompagnées ?

Partager en équipe puis en grand groupe les éléments qui ont émergé de cette réflexion.

Moment de réflexion (annexe 5)

- Quelles sont, selon vous, les caractéristiques de la rétroaction ?
- Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction qui suscite l'interaction ?
- Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction qui suscite la réflexion ?

Faire ressortir ces caractéristiques, les écrire sur une grande feuille de papier et l'afficher au mur.

OU

Moment de réflexion (annexe 6)

- Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction interactive ?
- Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction réflexive ?
- Quelles sont les habiletés à développer pour rétroagir dans une perspective réflexive-interactive ?

Répartir les questions dans les équipes de manière à ce qu'il y ait au moins deux équipes qui travaillent à partir d'une même question.

Les équipes qui terminent plus tôt peuvent travailler sur une autre question en attendant que toutes les équipes aient terminé leur réflexion.

Recueillir les commentaires des équipes.

Comme intention d'écoute pendant ce temps de partage, on peut inviter les personnes à trouver un aspect positif dans ce qui va se dire et un aspect à améliorer.

Échanger en grand groupe et faire une synthèse sur l'ensemble des propos.

Faire des liens entre les éléments émergents, la série de transparents : *Rétroaction. Réflexion et interaction* et la rubrique *Pour en savoir plus et théorisation émergente* afin d'approfondir de manière interactive les caractéristiques d'une rétroaction réflexive-interactive.

Accorder suffisamment de temps aux personnes pour leur permettre de compléter leur synthèse en lien avec les différents aspects abordés et discutés précédemment.

Prendre le temps de partager des synthèses. Pendant qu'une équipe présente sa synthèse, les personnes d'une autre équipe sont attentives à nommer un aspect positif et un aspect à améliorer de cette synthèse.

Par exemple :

Présentation

Équipe A
Équipe B
Équipe C

Rétroaction

Équipe B
Équipe C
Équipe A

Avant d'apporter une rétroaction à l'équipe présentatrice, les éléments de rétroaction sont partagés à l'intérieur de l'équipe qui met en commun les éléments de rétroactions.

Suite aux présentations, mettre en commun des éléments de rétroactions préparées par les membres de l'équipe.

Retenir deux, trois ou quatre points à propos de la rétroaction.

Présenter ces aspects, justifier les choix retenus pour la rétroaction puis expliquer en quoi celle-ci est réflexive-interactive.

Pendant les rétroactions, demander aux personnes du groupe d'observer le niveau d'engagement réflexif induit par la rétroaction (de peu réflexif à très réflexif) et justifier.

Avec le groupe, faire des liens entre les aspects abordés au cours de la rétroaction, les thèmes et les moyens d'intervention utilisés dans la démarche d'accompagnement qui visent à développer la métacognition, le questionnement, la réflexion, l'interaction et l'autoévaluation.

Inviter les personnes à porter un regard réflexif sur la place de la rétroaction dans le développement de la métacognition et aux quatre moyens d'intervention transversaux (moments de réflexion, questionnement, interaction et autoévaluation).

Moment de réflexion (annexe 7)

- Quel lien peut-on faire entre communication et rétroaction?
- En quoi une rétroaction peut-elle créer un conflit ou un déséquilibre cognitif?
- Donner un exemple de rétroaction qui suscite un conflit cognitif.
- Donner un exemple de rétroaction qui suscite peu de conflits ou de déséquilibres cognitifs.

Échanger en grand groupe sur des exemples de rétroactions peu, assez ou très réflexives.

Proposer une mise en situation (un jeu de rôles) où les personnes sont placées en situation de rétroagir.

- Mise en situation (annexe 8)

Un enseignant a demandé à ses élèves de remettre un travail sur le processus expérimenté lors d'une situation d'apprentissage de résolution de situation-problème. Même si la tâche était réalisée en équipe, chaque élève devait, sur la moitié d'une page, consigner les résultats de la tâche et décrire la démarche utilisée par le groupe pour résoudre la situation-problème. Sur l'autre moitié de la page, les élèves devaient écrire à propos de leur participation à la réalisation de la tâche. Leur apport personnel, leur degré d'engagement, leurs attitudes ainsi que les apprentissages réalisés.

Suite au travail d'équipe, un élève particulier remet à l'enseignant une feuille incomplète où il n'a consigné que le résultat de la tâche. L'enseignant connaît bien cet élève; il pense qu'il est soit très démotivé ou en difficulté d'apprentissage en mathématiques.

Pendant que des personnes du groupe jouent les rôles d'un enseignant et celui d'un élève, les autres personnes observent leur façon de rétroagir.

Au cours du jeu de rôle, les personnes sont invitées à aider l'enseignant à intervenir en lui suggérant des pistes de rétroaction. Après le jeu de rôle, le groupe échange sur la mise en situation :

- Ce qui a été difficile dans la rétroaction.
- Ce qui a facilité la rétroaction.
- Ce qui a été constructif.
- Ce qui pourrait être amélioré pour une prochaine fois.

Donner quelques exemples de rétroactions pas ou peu réflexives (annexe 9).

Donner quelques exemples de rétroactions très réflexives (annexe 9).

Moment de réflexion (annexe 11)

- Quel(s) changement(s) apporteriez-vous à la proposition de définition de la rétroaction écrite en début de situation ?

Moment de réflexion (annexe 12)

En situation d'accompagnement :

- Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard du développement des compétences disciplinaires?
- Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard du développement des compétences transversales?
- Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard des axes de développement des domaines généraux de formation?
- Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard de l'évaluation comme aide à l'apprentissage?

Échanger en équipe ou en grand groupe afin de synthétiser les éléments qui ont émergé de ce moment de réflexion.

OU

Diviser le groupe en équipes de travail de façon à ce que deux équipes travaillent sur un même thème et que tous les thèmes soient abordés (annexe 12).

Regrouper les équipes ayant travaillé sur un même thème afin d'échanger et d'élaborer une représentation partagée.

Demander aux équipes de présenter une synthèse par thème.

Rétroagir suite aux présentations et faire une synthèse dans l'action.

Conclure la situation par une synthèse qui présente une vision globale du processus expérimenté au cours de la situation d'accompagnement tant du point de vue de la personne accompagnée que de la personne accompagnatrice. Du passage de gestes spécifiques d'accompagnement à des prises de conscience plus globales, la rétroaction joue un rôle considérable au regard des visées du programme de formation, soit structurer son identité, se construire une vision particulière du monde et développer un pouvoir d'action (consulter la rubrique *Pour en savoir plus et théorisation émergente*).

Suggestions d'utilisation (précautions, prolongements et adaptations jusque dans la classe)

On peut demander aux personnes de rétroagir et d'analyser leur rétroaction au cours de la rencontre, car les réactions et les interrogations qui surgissent de cet exercice peuvent amener les personnes à remettre en question leur façon de faire et ainsi, les amener à faire des ajustements au regard de la mise en place des conditions susceptibles de favoriser l'utilisation de la rétroaction de type réflexif-interactif. Par ailleurs, cette situation peut s'avérer difficile dans le contexte où une personne semble déstabilisée face aux attentes et aux exigences du renouveau pédagogique. Il s'agit de reconnaître les prises de conscience et tirer profit de l'émergence de certaines questions pour recadrer les discussions ou réflexions. Les personnes accompagnatrices restent vigilantes parce que changer des façons de faire, surtout si elles sont fortement ancrées, ne se fait pas spontanément.

Inviter les personnes à s'exercer à faire des synthèses pendant la session d'accompagnement. On peut alors demander à une personne du groupe de réaliser une synthèse à partir des mots associés à la rétroaction, tandis qu'une personne commente cette même synthèse.

Porter un regard attentif aux rétroactions qui se font en cours d'intervention et en relever des aspects intéressants, utiles pour les uns ou les autres et réfléchir comment cela peut être réinvesti dans leur pratique d'accompagnement. Il s'agit de rendre ainsi la rétroaction réflexive-interactive plus explicite.

Poser la question « Que veut dire... ? » (voir annexe 12) oriente davantage vers la compréhension conceptuelle que vers la pratique. Pour certaines personnes, il peut être aidant de formuler ainsi la question afin qu'elles puissent tisser un lien concret avec la pratique : De quelle(s) façon(s) la rétroaction réflexive-interactive peut-elle contribuer au développement de compétences ?

Élaborer une mise en situation signifiante pour les personnes accompagnées, c'est-à-dire en lien direct avec leur pratique de personne accompagnatrice comme enseignant ou enseignante, direction d'école, conseiller ou conseillère pédagogique, etc. Il est important de bien la clarifier lorsqu'on veut construire à partir de pistes de réflexion et d'action. De plus, au cours de la rétroaction, il est essentiel d'amener les personnes à nommer et à justifier leurs actions et de leur permettre de faire des liens entre la pratique et la théorie.

Refaire le même type de mise en situation, mais à partir de situations d'accompagnement préalablement construites par les équipes de travail.

Amener les personnes à approfondir le questionnement lors de l'élaboration de situations ou de protocoles d'entretien d'accompagnement peut favoriser l'émergence de certains constats au regard de la rétroaction. Par exemple, il est possible de reconnaître que les rétroactions faites par les personnes accompagnées font plus souvent ressortir l'aspect affectif que réflexif.

Élaborer des interventions de manière à susciter davantage chez les personnes accompagnées l'auto-observation et l'autoévaluation. À titre d'exemple, on peut demander aux personnels scolaires accompagnés de réfléchir sur leur propre engagement cognitif dans la tâche par une question comme : Au moment présent, où situez-vous votre engagement cognitif sur une échelle de 1 à 10 ? Qu'est-ce qui suscite ce degré d'engagement ?

Si les équipes travaillent à partir d'une seule question (annexe 12), elle peut garder en tête la pertinence d'aborder ces questions de manière globale et les considérant les unes par rapport aux autres. La tâche consiste à creuser davantage une des questions en la considérant comme faisant partie d'un ensemble.

Même si le jeu de rôle fait appel à une intervention entre un enseignant et un élève, il s'avère aussi nécessaire d'observer la mise en situation au regard de l'accompagnement : Comment cette réflexion peut-elle servir à l'accompagnement (par exemple d'enseignants et d'enseignantes) ?

Dans cette situation ou dans d'autres situations, demander aux personnes accompagnées de préciser elles-mêmes des éléments sur lesquels elles désirent recevoir des rétroactions des pairs.

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire³

Des apprentissages qualifiants

[...] « Les apprentissages seront qualifiants également dans la mesure où ils aideront l'élève à découvrir et à développer ses forces vives et amorceront, ce faisant, son processus d'orientation » (MEQ, 2001, p. 4).

³ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

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).

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

L'accompagnement des élèves dans leur processus d'apprentissage constitue un mandat du Programme de formation de l'école québécoise. Cet accompagnement présuppose la capacité des enseignantes et enseignants à rétroagir aux réflexions et aux actions des jeunes au cours du processus d'apprentissage. De plus, pour le personnel enseignant qui travaille en équipe de collègues ou en équipe-cycle, cette capacité de rétroaction est essentielle à la compréhension mutuelle des diverses composantes de la mise en œuvre du PFEQ. Des extraits du programme de formation au secondaire confirment l'importance de la rétroaction dans l'accompagnement d'élèves et la réflexion d'une équipe-cycle.

Une pratique de l'accompagnement

« Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme; c'est l'élève qui les développe. Il y parvient d'autant mieux qu'on le soutient, qu'on l'accompagne et qu'on lui donne régulièrement l'occasion de les exercer. Lorsque l'attention des élèves et des éducateurs est centrée sur le développement de compétences, on ne vise plus la reproduction de procédures plus ou moins automatisées ni de réponses prédéterminées, mais le choix de moyens conduisant à un résultat souhaité. L'enseignant est donc invité à s'attacher aux fondements du Programme en le considérant comme un outil qui l'aide à prendre des décisions pertinentes pour la formation des jeunes » (MEQ, 2004, p. 13).

L'importance de porter attention aux élèves

« Pour soutenir l'évolution des compétences, il faut être attentif aux élèves, se soucier de la progression de leur capacité à mettre à profit leurs connaissances et reconnaître aussi l'importance de la dimension affective dans leur processus d'apprentissage. L'enseignant accompagnateur aide ses élèves à devenir conscients de ce qu'ils savent et comprennent, et il attire leur attention sur ce qui leur manque. Les accompagner dans la construction de compétences, c'est s'attacher à développer leur capacité à relier ce qu'ils savent et savent faire à ce qu'ils vont apprendre. C'est aussi leur enseigner à reconnaître les ressources pouvant les aider » (MEQ, 2004, p.13).

La régulation du développement des compétences

« Les compétences sont évolutives, globales et intégratives. Les activités d'apprentissage mises en place pour en assurer le développement ou l'évaluation doivent requérir la mobilisation d'un ensemble de ressources dans des tâches complexes, contextualisées et signifiantes. L'élève doit disposer de suffisamment de temps et d'occasions pour les

⁴ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2004). *Programme de formation de l'École québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

développer et bénéficier de rétroactions fréquentes. Une grande variété d'informations est nécessaire pour permettre d'identifier ce qui va bien ou ce qui va moins bien. Ces données peuvent servir à apporter des ajustements individuels ou collectifs, mais aussi à valoriser dans l'action les progrès, petits et grands, des élèves et les succès pédagogiques des enseignants » (MEQ, 2004, p. 13).

Les élèves et la régulation de leurs apprentissages

« L'enseignant qui pratique la régulation fait appel à la collaboration des élèves pour faire le point sur leurs acquis, pour suivre leur cheminement et pour juger de l'efficacité de son intervention. Il a volontiers recours à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs. En participant activement à sa propre évaluation en cours d'apprentissage, l'élève apprend à porter, avec l'aide de l'enseignant ou de ses pairs, un regard juste sur les savoirs qu'il acquiert et que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences, une place déterminante est accordée au jugement des enseignants, car l'évaluation des compétences ne saurait être réduite à une simple accumulation de données. C'est sur le jugement concerté de professionnels compétents que doivent reposer les décisions pédagogiques et administratives. Pour assurer la justesse de ces décisions, les enseignants doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur jugement soit rigoureux et transparent : planifier les situations d'évaluation, utiliser des outils adéquats, consigner suffisamment d'informations pertinentes et les interpréter de manière cohérente en se référant au programme de formation. Les compétences et leurs composantes, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle ainsi que les contenus disciplinaires seront les références de base de ce travail » (MEQ, 2004, p. 13).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle ⁵

Savoir expliquer son action

« Finalement, le fait d'être compétent renvoie à une certaine capacité d'explicitation de la démarche par laquelle un individu a pu mobiliser efficacement un ensemble approprié de ressources dans une situation donnée. Expliquer son action est indispensable en période d'apprentissage. C'est par cet exercice que l'élève peut raffiner sa démarche et l'enseignant, réguler ses interventions » (MELS, 2007, Chap.1, p. 13).

L'évaluation au service de l'apprentissage

« Envisagée comme un moyen qui aide l'élève à apprendre et qui aide l'enseignant à le guider dans sa démarche, l'évaluation permet de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages, dans le quotidien comme à des moments plus stratégiques » (MELS, 2007, Chap.1, p. 15).

« En aidant l'enseignant à faire le point sur les acquis antérieurs des élèves, à suivre leur évolution et à juger de l'efficacité de ses stratégies pédagogiques, l'évaluation constitue un outil essentiel dans la poursuite de l'objectif de la réussite scolaire. Ainsi conçue, elle peut aussi faciliter la communication avec les parents et leur permettre de mieux comprendre le cheminement de leur enfant » (MELS, 2007, Chap.1, p. 16).

⁵ Ces extraits sont tirés de : MELS (2007) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2>>. Consulté le 18 octobre 2007.

La reconnaissance des compétences

« À la fin d'un cycle, l'évaluation sert à situer le niveau de développement des compétences atteint par l'élève durant cette période. Elle s'inscrit alors dans une fonction de reconnaissance des compétences et s'effectue en référence aux exigences prescrites par le programme de formation. Elle permet d'établir un bilan des apprentissages à partir duquel il sera possible de cerner avec l'élève ce qui lui convient : choix d'un parcours mieux adapté, mesures de soutien spécifiques, ajustement du plan d'intervention, etc.» (MELS, 2007, Chap.1, p. 16).

Une pratique de l'accompagnement des élèves

« L'accompagnement offert par l'enseignant porte sur les trois aspects fondamentaux qui caractérisent les compétences : *mobilisation en contexte*, *disponibilité de ressources* et *retour réflexif*. Accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences, c'est s'attacher à stimuler leur capacité à relier ce qu'ils savent à ce qu'ils vont apprendre. C'est leur enseigner à reconnaître, dans leur entourage comme dans leur mémoire, les ressources qui peuvent les aider. C'est aussi les amener à construire ou rechercher les ressources qui ne sont pas disponibles en mémoire et les soutenir dans le choix et l'utilisation de ces ressources, notamment en leur enseignant des manières de faire et en leur faisant découvrir des façons créatives de les combiner et de les réinvestir dans de nouveaux contextes. L'enseignant aide ainsi ses élèves à devenir conscients de ce qu'ils savent et à l'explicitier clairement, à repérer leurs erreurs et à reconnaître par eux-mêmes ce qui leur fait défaut, de façon à pouvoir réguler avec autonomie leur propre démarche d'apprentissage » (MELS, 2007, Chap.1, p. 19).

Cultiver la motivation des élèves

« La responsabilisation des élèves à l'égard de leur propre apprentissage joue également un rôle essentiel dans le renforcement de leur motivation et de leur autonomie. Dans la classe, l'enseignant les invitera à faire le point sur leurs acquis, à suivre leur propre cheminement et à juger de l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage. Il leur proposera des outils d'autoévaluation et il aura volontiers recours à l'évaluation par les pairs. En participant activement à leur évaluation en cours d'apprentissage, les élèves apprennent, avec l'aide de l'enseignant ou de leurs pairs, à porter un regard plus juste sur les savoirs qu'ils acquièrent et sur la manière dont ils les utilisent. Ils développent, là encore, des capacités de réflexion qui soutiendront leur motivation à apprendre tout au long de leur vie » (MELS, 2007, Chap.1, p. 22).

Sources

Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.104-112.

Lectures suggérées

Voir la liste bibliographique à la fin du document.

ANNEXE 1

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

RÉTROACTION

Dans la rétroaction	
Ce que j'apprécie	Ce que j'apprécie moins

ANNEXE 2

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

MOTS ASSOCIÉS AU CONCEPT DE RÉTROACTION

Moment de réflexion

Quels mots associez-vous au concept de rétroaction ?

ANNEXE 3

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

ÉBAUCHE D'UNE DÉFINITION DE LA RÉTROACTION

Moment de réflexion

Quelle serait une proposition de définition du concept de rétroaction ?

ANNEXE 4

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

RÉTROACTION : ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER

Moment de réflexion

Quels sont les éléments à considérer pour qu'une rétroaction suscite ou soutienne l'engagement réflexif chez les personnes accompagnées ?

ANNEXE 5

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

CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉTROACTION

Moment de réflexion

Quelles sont, selon vous, les caractéristiques de la rétroaction ?

Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction qui suscite l'interaction ?

Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction qui suscite la réflexion ?

ANNEXE 6

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

CARACTÉRISTIQUES ET HABILITÉS D'UNE RÉTROACTION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

Moment de réflexion

Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction interactive ?

Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction réflexive ?

Quelles sont les habiletés à développer pour rétroagir dans une perspective réflexive-interactive ?

Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction efficace ?

ANNEXE 7

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

RÉTROACTION ET DÉSÉQUILIBRE COGNITIF

Moment de réflexion

Quels liens peut-on faire entre communication et rétroaction ?

En quoi une rétroaction peut-elle créer un conflit ou un déséquilibre cognitif ?

Donner un exemple de rétroaction qui suscite un conflit cognitif.

Donner un exemple de rétroaction qui suscite peu de conflits ou de déséquilibres cognitifs.

ANNEXE 8

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

MISE EN SITUATION SUR LA RÉTROACTION

Mise en situation d'accompagnement

Un enseignant a demandé à ses élèves de remettre un travail sur le processus expérimenté lors d'une situation d'apprentissage de résolution de situation-problème. Même si la tâche était réalisée en équipe, chaque élève devait, sur la moitié d'une page, consigner les résultats de la tâche et décrire la démarche utilisée par le groupe pour résoudre la situation-problème. Sur l'autre moitié de la page, les élèves devaient écrire à propos de leur participation à la réalisation de la tâche. Leur apport personnel, leur degré d'engagement, leurs attitudes ainsi que les apprentissages réalisés.

Suite au travail d'équipe, un élève particulier remet à l'enseignant une feuille incomplète où il n'a consigné que le résultat de la tâche. L'enseignant connaît bien cet élève ; il pense qu'il est soit très démotivé ou en difficulté d'apprentissage en mathématiques.

Tâche de l'équipe

- Faire ressortir des exemples de rétroactions peu réflexives.

- Faire ressortir des exemples de rétroactions assez ou très réflexives.

ANNEXE 9

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

**RÉTROACTIONS PAS OU PEU RÉFLEXIVES, RÉTROACTIONS
ASSEZ OU TRÈS RÉFLEXIVES**

Donner quelques exemples de rétroactions pas ou peu réflexives.

Donner quelques exemples de rétroactions assez ou très réflexives.

ANNEXE 10

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

RÉTROACTION ET DÉSÉQUILIBRE COGNITIF

Moment de réflexion

Quel(s) changement(s) apporteriez-vous à la proposition de définition de la rétroaction que vous avez écrite en début de situation ?

ANNEXE 11

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

RÉTROACTION ET MISE EN ŒUVRE DU PFEQ

Moment de réflexion

En situation d'accompagnement :

- Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard du développement des compétences disciplinaires ?

- Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard du développement des compétences transversales ?

- Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard des axes de développement des domaines généraux de formation ?

- Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard de l'évaluation comme aide à l'apprentissage ?

ANNEXE 12

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

PARTAGE D'EXPÉRIENCES : FICHE DE PRÉSENTATION

Titre et sous-titre explicites :

Intentions :

-
-
-

Contexte :

Qui ?

Nombre de personnes :

Durée :

Description :

Attente au plan de la rétroaction (intention d'écoute) :

-
-
-

Répercussions entrevues dans le milieu :

-
-
-

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.

Plusieurs types de rétroaction s'offrent à la personne accompagnatrice. Cette dernière choisit le type de rétroaction à fournir en fonction non seulement de ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi du contexte, des personnes auxquelles elle s'adresse et des intentions qui sont poursuivies.

La présente section est divisée en trois parties. La première partie comprend des éléments descriptifs pouvant aider à définir le concept de rétroaction. La deuxième partie fait état des conditions requises pour l'émergence d'une rétroaction réflexive-interactive et de ses caractéristiques. La troisième partie regroupe des aspects pertinents pour accompagner une ou des personnes à cerner et approfondir ce qu'est la rétroaction et en quoi elle est utile dans un contexte de développement de compétences professionnelles à l'accompagnement.

1. Éléments descriptifs : rétroaction de type usuel, rétroaction réflexive-interactive, continuum au regard de la réflexion, dimensions de la rétroaction

Les définitions habituelles de la rétroaction ainsi que la rétroaction réflexive-interactive sont apportées. Un continuum au regard de la réflexion suscitée par ces deux types de rétroaction est proposé avant de recenser des exemples qui les illustrent. Les dimensions affective et cognitive qui se rejoignent dans une rétroaction terminent cette partie.

1.1. Rétroaction de type usuel

Le terme rétroaction prend généralement deux sens. Le premier désigne l'information donnée par une personne enseignante ou tout autre agent à une personne apprenante à la suite d'une période d'apprentissage. Cette information porte sur l'évaluation qui a été faite des actions de la personne apprenante, de ses productions, de ses attitudes, de ses comportements, de la qualité de son travail ou encore d'une situation donnée. La rétroaction peut comprendre également une suggestion de solutions (Lafortune, 2004; Legendre, 2005, p. 1193; Wlodkowski et Ginsberg, 1995, cités dans Lafortune, 2004). Le deuxième sens renvoie au

« processus de collecte et d'analyse des évaluations et des commentaires des élèves en regard des divers aspects significatifs d'un cours dans le but d'en conserver les éléments positifs et de remédier aux composantes négatives » (Legendre, 2005, p. 1193). L'information recueillie dans ce cas s'adresse à la personne enseignante. Quoi qu'il en soit, qu'elle s'adresse à la personne apprenante ou enseignante, la rétroaction soutient le développement de compétences de la personne qui la reçoit.

La rétroaction, qui peut prendre plusieurs formes, ne se limite pas à quelques mots sur le progrès d'une personne. Elle offre une information et des encouragements qui visent à aider la personne apprenante à mieux évaluer ses progrès, comprendre sa performance et maintenir ses efforts. Elle peut donc activer et soutenir la motivation. La rétroaction serait même le meilleur moyen pour influencer les compétences des personnes en situation d'apprentissage (Wlodkowski et Ginsberg, 1995).

1.2. Rétroaction réflexive-interactive

Dans un contexte d'accompagnement du développement de compétences, la rétroaction prend une dimension plus étendue. En effet, Lafortune (2004) en propose une définition plus vaste que celle présentée plus haut pour une rétroaction qu'elle qualifie de réflexive-interactive. Celle-ci est « un commentaire, une communication d'informations, un bilan, un questionnement se référant à des réflexions, des confrontations ou des prises de conscience qui suscitent un recadrage, une remise en question ou une régulation dans un but de changement, d'avancement, d'évolution ou d'explication. [...] Elle amène la personne qui la reçoit à réfléchir sur ses actions, ses productions, ses attitudes ou ses comportements et à penser à une solution et à en discuter » (Lafortune, 2004, p. 296-297). Cette rétroaction représente donc un temps d'arrêt, un moment propice à la réflexion qui opère un retour sur le processus réalisé ou sur l'action. Ce moment invite à poser un regard critique qui mène à un questionnement, un commentaire ou une opinion.

La rétroaction réflexive-interactive se distingue de la rétroaction prise dans son sens usuel par l'importance de la réflexion exigée de la part de la personne apprenante et par le rôle actif qu'y joue la personne accompagnatrice. Par ces propos, commentaires, cette dernière s'engage dans un dialogue réflexif avec la personne accompagnée qui amène celle-ci à s'observer, se questionner dans un but de régulation vers un développement de compétences.

1.3. Continuum au regard de la réflexion

Les définitions apportées précédemment au regard de la rétroaction prise dans son sens usuel et la rétroaction réflexive-interactive renvoient aux perspectives de l'apprentissage sur lesquelles elles s'appuient. En effet, la rétroaction peut être abordée selon des perspectives behavioriste, constructiviste ou socioconstructiviste (Harri-Augstein et Thomas, 1990; Holland Mory, 1996; Lafortune, 2004; Wlodkowski et Ginsberg, 1995).

Tout en adoptant une perspective socioconstructiviste, Lafortune (2004) évite d'opposer les théories behavioriste et constructiviste au regard de la rétroaction. Elle propose plutôt d'examiner les différents types de rétroactions selon un continuum ayant pour pôles, d'une part, les rétroactions peu ou pas réflexives-interactives et, d'autre part, très réflexives-interactives sans tenir compte des catégorisations behavioristes et constructivistes. Les rétroactions peu réflexives, qui sont généralement précises et dirigées, apportent des réponses. Les rétroactions plutôt réflexives-interactives servent de guide dans le cheminement de la

personne apprenante. Elles prennent la forme d'interrogations permettant à cette dernière de se poser des questions, d'apprendre à se les poser ultérieurement et de porter un regard critique sur ses actions, productions, attitudes et comportements. La personne accompagnatrice encourage et soutient la personne accompagnée dans son processus de réflexion.

Au cours du projet Accompagnement-Recherche-Formation, des exemples de rétroactions ont émergé d'activités présentées aux annexes 8, 9 et 10 et réalisées en équipe. Ces rétroactions qui s'échelonnent de peu à très réflexives-interactives ont donné lieu à la synthèse qui apparaît à la Figure 1 portant sur la rétroaction écrite, verbale ou gestuelle.

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

La rétroaction s'actualise sur un continuum allant de

Peu réflexive-interactive

à

Très réflexive-interactive

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

J'observe ce que tu sais, ce que tu fais, comment tu le fais et je te donne mon opinion sur ce que j'observe et je te demande ton opinion au regard de mes observations

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

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

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

1.3.1. Exemples de rétroactions peu ou pas réflexives-interactives

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

- Lors de la présentation, vous avez fait une erreur de langage. Il est probable que plusieurs ne s'en soient pas rendus compte, mais il faudrait faire attention la prochaine fois.
- Tout est beau, vous pouvez continuer...

1.3.2. Exemples de rétroactions très réflexives-interactives

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

1.4. Dimensions de la rétroaction

Des dimensions affective et cognitive se rejoignent dans une rétroaction. Bien que la rétroaction puisse parfois être davantage centrée sur la dimension cognitive, elle prend aussi en compte la dimension affective. Ces deux dimensions sont maintenant abordées.

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

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

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

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

La présentation des dimensions liées à la rétroaction clôt cette partie portant sur des éléments descriptifs de la rétroaction. Les conditions nécessaires à l'émergence d'une rétroaction efficace et féconde sont maintenant exposées.

2. Conditions nécessaires à la rétroaction

Lorsque les personnes n'ont pas l'habitude de recevoir des rétroactions, elles peuvent les considérer comme des atteintes personnelles et se sentir menacées. La personne qui reçoit les commentaires peut avoir à faire la part des choses; c'est-à-dire à tenir compte du contexte dans lequel la rétroaction est faite, et à questionner l'autre qui a rétroagi afin d'obtenir des éclaircissements et des précisions. Elle évite de s'offusquer ou de se défendre. Une personne accompagnée s'exprime à cet égard : *Quand il y a des personnes qui ne sont pas habituées à ce type de démarche, elles peuvent voir cela comme un jugement. Mais si on n'échange pas, on est persuadé qu'on détient la vérité.*

La personne accompagnatrice cherche donc à encourager les échanges dénués de jugements de valeur. Elle peut le faire grâce à l'établissement d'un climat de collégialité et d'ouverture aux idées et aux commentaires de toutes les personnes en cause. En effet, *il faut [...] qu'il y ait une espèce de collégialité qui doit s'installer.* L'observation des pratiques, l'écoute des personnes ainsi que la communication qui en découle se font dans le respect mutuel des personnes qui émettent la rétroaction ou qui la reçoivent. Dans ce contexte, les personnes peuvent éprouver des émotions agréables, comme de la satisfaction ou même du plaisir, à échanger au plan réflexif, à proposer des rétroactions et à en recevoir. *Je pense qu'il faut avoir du plaisir à échanger au niveau réflexif. [...] Il faut qu'il y ait une atmosphère propice ou un contexte dans lequel les personnes auront du plaisir à faire des rétroactions. [...]. Le but est d'avoir du plaisir à construire ensemble puis qu'il n'y ait pas de jugements de valeur incommodes pour les personnes. Même s'il y a des personnes qui passent des commentaires.*

Les caractéristiques de la rétroaction sont maintenant décrites. Ces caractéristiques permettent de mieux cerner ce qu'est une rétroaction efficace dans une optique réflexive-interactive

3. Caractéristiques de la rétroaction efficace

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

3.1. La rétroaction vise à informer et non à contrôler

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

3.2. La rétroaction est conçue en fonction d'une intention

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

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

3.3. La rétroaction est ciblée et constructive

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

3.4. La rétroaction suscite la réflexion et l'interaction

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

prise de conscience de ce processus. Elle favorise l'engagement de la personne dans son développement professionnel.

3.5. La rétroaction est objective et sincère

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

3.6. La rétroaction est plus ou moins quantitative

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

3.7. La rétroaction est donnée au moment opportun tout en étant rapide

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

3.8. La rétroaction est fréquente

Une rétroaction fréquente est utile en cours d'apprentissage d'une nouvelle notion, par exemple. De façon générale, la rétroaction devrait être donnée lorsque la personne a les meilleures chances de s'améliorer. Ainsi, une rétroaction peut être offerte régulièrement après chacune des rencontres. Si la rétroaction tarde à venir, la personne peut errer ou accumuler des retards et dans ces cas, elles trouvent plus difficiles de s'améliorer.

3.9. La rétroaction est positive

La rétroaction porte sur des aspects positifs en mettant en lumière des améliorations et le progrès plutôt que les déficiences et les erreurs. Elle amène les personnes à prendre conscience de leurs forces tout en cernant les aspects à améliorer. Cette forme de rétroaction accroît la motivation intrinsèque du sujet, sa confiance, ainsi que la perception de sa propre compétence. Une rétroaction négative, quant à elle, mène au découragement. Lorsqu'une personne fait des erreurs, on peut utiliser une rétroaction positive en montrant que le nombre

d'erreurs est moindre qu'il ne l'était précédemment. Les caractéristiques positive et constructive de la rétroaction vont souvent de pair.

3.10. La rétroaction est personnelle et adaptée

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

3.11. La rétroaction est répartie entre les membres d'un groupe

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

Ce onzième élément clôt la liste des caractéristiques de la rétroaction efficace. Des auteurs proposent de demander aux personnes apprenantes sur quels aspects de leur travail ou tâche elles aimeraient recevoir une rétroaction. De plus, vérifier auprès des personnes qui ont reçu la rétroaction si cette dernière a été bien accueillie et comprise est souhaitable. À cet égard, demander à la personne à qui s'adresse la rétroaction de verbaliser sa compréhension constitue un bon moyen de vérification. L'observation de ses gestes peut également être appropriée, car ceux-ci peuvent parfois trahir de la satisfaction, de la gêne ou la frustration.

Après cet exposé des caractéristiques de la rétroaction efficace, l'apport de cette dernière à l'accompagnement du développement de compétences professionnelles pour la mise en œuvre du PFEQ est maintenant abordé.

4. Rétroaction dans le cadre du PARF

Les personnes accompagnées se rendent compte de l'apport important de la rétroaction dans l'accompagnement du développement de compétences professionnelles au point d'en être parfois déstabilisées. La rétroaction *qui suscite la réflexion* représente un défi pour [celles-ci]. L'exercice de rétroaction peut sembler difficile lorsqu'il n'est pas clairement expliqué ou modelé. Une personne accompagnée explique : *On nous a dit de donner la rétroaction mais on ne savait pas comment. C'était une étape d'apprentissage juste pour [voir comment la rétroaction peut être] plutôt constructiviste ou plus réflexive.*

Devant l'ampleur de la tâche à accomplir, des personnes accompagnées s'interrogent : *Comment savoir si la rétroaction que l'on fait à une personne suscite beaucoup ou peu de réflexivité?* Elles précisent avoir du travail à faire pour se rendre au degré réflexif de la rétroaction. Les besoins de formation sont manifestes.

Les activités réalisées dans le cadre du PARF ont amené les personnes accompagnées à prendre conscience de leurs besoins de formation. Ces dernières désirent développer les habiletés suivantes : prendre en compte le contexte pour choisir le type de rétroaction à

utiliser, sélectionner parmi les formes de rétroaction (à savoir la rétroaction verbale, écrite, gestuelle) la plus pertinente selon le contexte, évaluer ce que les personnes accompagnées, sont prêtes à recevoir et à prendre en compte sans créer de résistance. De plus, elles aimeraient reconnaître elles-mêmes ce qu'elles réussissent lorsqu'elles font une rétroaction et évaluer jusqu'à quel point elles réussissent à faire réfléchir tout en suscitant l'interaction. Finalement, les personnes accompagnées se rendent compte que les rétroactions qu'elles ont effectuées antérieurement auraient eu avantage à être planifiées.

La formation à la rétroaction est maintenant présentée. Les sources de formation sont abordées avant de s'attarder sur le jeu de rôle en raison de son importance dans l'accompagnement au développement des compétences.

4.1. Sources de formation

Chez les personnes accompagnées, la formation à la rétroaction est alimentée par plusieurs sources : les expériences antérieures, le modelage effectué par la personne accompagnatrice, les exercices faits dans le cadre du PARF et l'accompagnement à la réalisation de rétroactions. Ces sources sont maintenant exposées.

Nombre de personnes accompagnées disent être conscientes de *la portée de la rétroaction*. Avant de participer au PARF, elles avaient glané des exemples de rétroaction au cours de formations précédentes. Toutefois, les exemples qui peuvent les aider à bien cerner la nature de la rétroaction sont peu nombreux. Ainsi, *ce qui servait d'exemple dans [leur] tête se [limite à quelques] commentaires [donnés ici et là au cours de formations antérieures]*.

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

Des exercices effectués dans le cadre du PARF aident les personnes accompagnées à découvrir la richesse de la rétroaction réflexive-interactive au regard de l'accompagnement au développement de compétences. Ainsi, le jeu de rôle leur permet de dégager des pistes intéressantes pour rétroagir de manière réflexive-interactive. Également, au cours de présentations en groupe d'expériences d'accompagnement, des personnes sont sollicitées pour formuler un commentaire, une réflexion ou une question sur celles-ci. Cette façon de faire mène la personne qui présente son expérience d'accompagnement ou d'intervention à réfléchir sur ses pratiques. Finalement, dans une discussion en petites équipes de travail, la rétroaction entre collègues a aussi sa place. Elle constitue un moment de réflexion collective à partir d'expériences individuelles.

L'explicitation du processus menant à la réalisation de rétroactions réflexives-interactive est une avenue intéressante. Comme les personnes accompagnées peuvent avoir de la difficulté à *évaluer si leurs rétroactions amènent les gens à aller plus loin dans leur réflexion*, elles aimeraient recevoir de *la rétroaction sur [leurs rétroactions]*. Elles aimeraient être aidées à *prendre conscience* du degré de réflexivité de leurs rétroactions et recevoir *également plus d'exemples [de rétroaction]*.

4.2. Jeu de rôle

Le jeu de rôle permet aux personnes accompagnées d'explorer des rétroactions possibles à une situation faisant intervenir, par exemple, deux d'entre elles dans les rôles respectifs d'enseignant et d'élève. Il s'agit *de réagir à l'intervention avec des types de rétroaction pouvant amener les gens à réfléchir davantage sur leurs actions*. Cette activité sert d'amorce à ce qui [est] montré comme étant une rétroaction dans l'action.

Étant donné l'importance du jeu de rôle au regard de la formation à la rétroaction, cette tâche est examinée en deux étapes. Tout d'abord, ses avantages sont exposés. Par la suite, des considérations concernant son déroulement seront abordées.

4.2.1. Avantages

Les personnes accompagnées apprécient l'expérience qu'elles ont vécue grâce au jeu de rôle qui présente des situations concrètes. *De vivre des situations [comme le jeu de rôle] qui, pour moi, sont très concrètes, qui sont très parlantes, j'apprécie énormément puis c'est ce que je déplore souvent des formations, que ce soit au niveau des disciplines, de vivre très peu de choses concrètes. [...] Je trouve que c'est très [...] intéressant; j'apprécierais qu'on puisse en revivre, peut-être sous d'autres formes, mais toujours quelque chose de concret avec laquelle on peut repartir*. De plus, cette tâche est en quelque sorte révélatrice de la portée de la rétroaction mais aussi des difficultés inhérentes à sa formulation. Elle amène les personnes accompagnées à réfléchir à différents niveaux.

Premièrement, les personnes se rendent compte qu'émettre des rétroactions réflexives-interactives n'est pas toujours aisé puisque ces dernières sont souvent formulées dans l'action. De plus, étant donné que les personnes en cause adhèrent à des croyances qui leur sont propres, l'interaction qui découle de leur rencontre peut prendre des voies imprévisibles. En observant l'évolution du jeu de rôle, les personnes se rendent compte que la rétroaction évolue autant à partir des croyances des personnes accompagnatrices que de celles des personnes accompagnées.

Deuxièmement, les personnes prennent conscience du type de rétroaction qu'elles reçoivent et donnent habituellement, de leur fonctionnement avec les élèves, les enseignants ou les autres personnes accompagnées et procèdent à leur autoanalyse. Elles portent ainsi un regard réflexif sur une facette de leur pratique. *J'ai adoré cela parce que [...] je voyais comment je fonctionne avec des élèves en classe ou avec d'autres enseignants. Donc en même temps je voyais cela, à l'intérieur de moi, je m'analysais en même temps. Je regardais, je disais cela, je le ferais de [cette façon] ou cela, je ne le ferais pas de [cette façon], c'est une bonne idée, etc., mais je faisais une analyse de la façon que j'ai d'aborder une personne qui a un problème devant moi; qu'est-ce que je fais pour essayer de régler le problème. Puis à travers cela aussi, il y a eu plein de réflexion... Moi j'ai adoré et j'aimerais reprendre cela*.

Troisièmement, les personnes prennent conscience de la valeur de la rétroaction, un outil précieux selon elles pour exercer leurs fonctions. Elles se rendent compte qu'il est possible de guider des personnes pour aider à appréhender ce qu'elles vivent d'un point de vue affectif, cognitif et métacognitif. Elles désirent intégrer la rétroaction réflexive-interactive à leur pratique et réfléchissent à de possibles pistes au regard de l'accompagnement des personnels scolaires. *Lorsqu'on faisait cette activité, je cherchais [...] le lien avec l'accompagnement dans l'implantation de la réforme au secondaire*. Ces prises de conscience permettent aux personnes accompagnées d'aller plus loin dans leur démarche de développement de

compétences professionnelles à pour accompagnement de la mise en œuvre du PFEQ.

4.2.2. Déroulement du jeu de rôle

Le jeu de rôle peut être examiné selon deux perspectives : celle des personnes qui jouent les rôles et celle des personnes qui les observent. Ces deux perspectives sont traitées successivement en commençant par celle des personnes qui jouent les rôles.

Les personnes qui jouent les rôles apprécient l'expérience. Toutefois, la personne qui joue le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante peut se sentir démunie par moments. Les suggestions du groupe peuvent alors l'aider à relancer la situation.

Les personnes qui observent la situation sont interpellées directement et peuvent trouver l'exercice difficile. *Je trouve cela très difficile, car nous aussi on a porté des regards. [...] C'est un exercice à faire mais de façon interactive.* Elles analysent la situation et se demandent comment elles auraient réagi à la place de l'enseignant. Elles réfléchissent également à des possibilités de rétroactions ou de questions. Ces dernières pourraient être partagées avec l'ensemble du groupe. Ainsi une personne se demande s'il aurait été souhaitable que tous et chacun disent les questions qu'elles ont eues par rapport aux présentations.

De manière générale, les personnes expriment le désir de refaire l'exercice du jeu de rôle en y apportant, toutefois, quelques modifications. Ainsi, les situations d'accompagnement pourraient être préalablement construites en équipe. Les propositions seraient constituées de situations réalistes sans toutefois tirées intégralement de la pratique des personnes du groupe. De cette manière, elles seraient perçues comme moins menaçantes et devraient permettre autant l'adaptation que le partage de stratégies.

Des considérations concernant le déroulement du jeu de rôle étant présentés, il convient maintenant d'aborder le processus de réalisation d'une rétroaction. Ce processus peut être adopté par la personne accompagnatrice ou par les personnes accompagnées.

4.3. Réalisation d'une rétroaction

Dans le cadre de l'accompagnement pour le développement de compétences, faut-il attendre d'être habile à rétroagir avant de le faire? Être habile, c'est savoir quand utiliser judicieusement ses ressources pour les réinvestir dans de nouvelles situations. À cet égard, l'expertise de la personne relativement aux sujets abordés dans les situations auxquelles elle rétroagit la guide pour formuler des rétroactions. La personne développe avec le temps et l'expérience son habileté à rétroagir.

Comment faire une rétroaction dans l'action? Comment se donner les moyens de la faire? Quels éléments mettre en place dans la rétroaction? Voilà autant de questions qui se posent dans un contexte d'accompagnement. Pour y répondre, des pistes pour se préparer à rétroagir dans l'action sont maintenant avancées.

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

les personnes à réfléchir afin de découvrir par elles-mêmes des pistes intéressantes et des solutions possibles à une situation.

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

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

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

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

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

Elle cherche à susciter l'intérêt du groupe, par une introduction stimulante par exemple, et en regardant tous les participants et participantes et non seulement la personne qui a fait une présentation. Elle élabore la rétroaction à partir du contenu pour recadrer les interventions en fonction du fil conducteur ou du thème de la rencontre et pour guider les personnes accompagnées dans une démarche conduisant à des changements. Elle amène ainsi les personnes accompagnées à faire des prises de conscience au regard de leur pratique,

lesquelles peuvent déboucher sur des remises en question et une régulation salutaires. Comme les rétroactions de la personne accompagnatrice sont réalisées dans l'action, elle suit constamment l'évolution de la situation. Elle orchestre des discussions permettant aux personnes accompagnées d'échanger leur point de vue et leurs prises de conscience.

Elle tient compte de la dimension affective de la rétroaction. Par exemple, elle aborde les commentaires des participants et participantes avec tact et se garde de formuler des jugements de valeur. Elle évite de confronter les personnes accompagnées avant de les avoir vues pendant quelques rencontres. Pendant les pauses ou à d'autres moments appropriés, elle s'informe si les personnes qui se sont ouvertes au groupe ont besoin d'un soutien et, dans pareil cas, le leur apporte

5. Apport de la rétroaction dans le contexte du renouveau pédagogique

L'apport de la rétroaction est maintenant exposé au regard des compétences disciplinaires et transversales, des axes de développement des domaines généraux de formation (DGF) et, finalement de l'évaluation comme aide à l'apprentissage.

5.1. Au regard des compétences disciplinaires

La rétroaction permet de susciter des prises de conscience chez les personnes accompagnées et de les amener à réaliser des apprentissages dans un contexte d'accompagnement au développement de compétences disciplinaires. Elle soutient les personnes accompagnées dans leur démarche d'autorégulation de leurs apprentissages, à savoir avant, pendant et après l'action. Notamment, elle les aide à prendre conscience de leurs forces au regard des défis à relever, à relever les ressources internes et externes qui pourront être utilisées ou développées, à s'approprier les critères d'évaluation du développement des compétences et, finalement, à évaluer leurs succès à cet égard. Finalement, elle soutient le développement des compétences en amenant les personnes accompagnées à établir des liens entre les différentes composantes de ces compétences selon une approche globale, évolutive et synergique.

5.2. Au regard des compétences transversales

La rétroaction suscite des prises de conscience chez les personnes et permet de réguler leur apprentissage relativement à l'accompagnement au développement des compétences transversales. Notamment, elle les amène à prendre conscience, d'une part, de l'utilité du recours aux compétences transversales pour s'acquitter d'une tâche avec succès et, d'autre part, de l'importance du travail affecté à la tâche pour le développement de ces mêmes compétences transversales. Elle les guide dans l'appropriation des trois visées du Programme de formation de l'école québécoise et dans la compréhension de l'importance des quatre moyens transversaux d'intervention que sont l'interaction, le questionnement, les moments de réflexion et l'autoévaluation. Elle les soutient dans l'établissement de liens entre ce qui est déployé dans l'action et le cheminement au regard du développement d'une compétence transversale.

5.3. Au regard des axes de développement des DGF

La rétroaction, aide les personnes accompagnées à tisser des liens entre les DGF, le développement des compétences, le déploiement des axes de développement et les visées du PFEQ. Elles comprennent le but sous-jacent à la tâche en fonction de l'intention éducative des

DGF qui est articulée selon les axes de développement. Elles se situent face à ces axes et aident les personnes qu'elles accompagnent à en faire autant. Elles évaluent leur engagement cognitif et affectif au regard de ces axes tout en souscrivant à l'importance de les développer en prenant en compte les intentions éducatives. Finalement, elles prennent conscience du cheminement des membres du groupe au regard de ces axes, cheminement qui se manifeste par des intentions de poser des gestes concrets.

5.4. Au regard de l'évaluation comme aide à l'apprentissage

La rétroaction permet aux personnes accompagnées de développer un regard éclairé sur les apprentissages réalisés et de susciter un engagement cognitif et affectif. Elle les aide à évaluer à tout moment dans l'action (avant, pendant, après) le processus choisi pour développer leur apprentissage. Tout en se situant au regard des critères d'évaluation, les personnes accompagnées peuvent évaluer les apprentissages en utilisant l'interaction, le questionnement, les moments de réflexion et l'autoévaluation. Elles considèrent les essais, les difficultés et la réussite comme des réalités qui ont leur place dans une démarche d'accompagnement ou d'apprentissage. Elles vivent des déséquilibres cognitifs sécurisants au plan affectif et développent une conscience métacognitive.

Bibliographie

- Askew, Susan (2000). *Feedback for learning*, London, Routledge Falmer.
- Doly, A.-M. (2006). « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école », dans G. Toupiol (dir.), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris, Retz, p. 83-124.
- Harri-Augstein, S. et L. Thomas (1990). *Learning Conversations: The Self-organised Learning Way to Personal and Organisational Growth*, Londres, Routledge.
- Holland Mory, E. (1996). « Feedback Research », dans D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, New York, Prentice Hall International, p.919-956.
- Lafortune, L. (2002). « Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation », *Québec français*, (automne) 127. p. 71-73.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de 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. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., C. Deaudelin et R. Deslandes (2001). « Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 45-71.
- Lafortune, L., P. Mongeau et R. Pallascio (dir.) (1998). *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques.

- Laurier, M. D. (dir.) (2003). *Évaluation et communication*, Outremont, Québecor.
- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*. Document inédit photocopié lors d'une rencontre nationale de formation au MEQ.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Wlodkowski, R.J. (1988). *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Wlodkowski, R.J. et M.B. Ginsberg (1995). *Diversity and Motivation : Culturally responsive Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass.