

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

SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 22
L'écriture réflexive dans le développement d'un agir
compétent professionnel à l'accompagnement d'un
changement tel que la mise en œuvre du Programme
de formation de l'école québécoise

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	5
TYPE	6
INTENTIONS.....	6
DÉMARCHE	7
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS ET ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE)	7
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	8
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE.....	9
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE.....	10
LECTURES SUGGÉRÉES	11
ANNEXE 1	12
ÉCRITURE RÉFLEXIVE	12
ANNEXE 2.....	15
UTILITÉS DE GARDER DES TRACES.....	15
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE	16
BIBLIOGRAPHIE.....	18

Situation d'accompagnement 22 :
**L'écriture réflexive dans le développement de compétences professionnelles
pour l'accompagnement d'un changement tel que la mise en œuvre du
Programme de formation de l'école québécoise**

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'écriture réflexive est un dispositif structurant (un moyen) qui permet de réfléchir sur la pratique pendant l'action *a posteriori* et sur celle à venir. Une écriture réflexive émerge d'un agir contextualisé potentiellement transposable. Cette écriture réflexive peut être comprise comme source de construction de connaissances et source de formation, elle a un effet structurant. La

personne qui exerce une écriture réflexive entre dans une boucle où à la fois elle construit ses connaissances, développe des compétences, se forme et pose des gestes professionnels. Dans l'action d'écriture et dans les suites de cette action, elle cherche à conceptualiser sa pratique et à mettre en pratique cette conceptualisation. Dans une démarche d'accompagnement, le fait de nommer les apprentissages réalisés et les régulations faites pour amener la réflexion sur ses pratiques pédagogiques et professionnelles favorise non seulement les prises de conscience, mais contribue aussi à développer la pratique réflexive et la métacognition selon le modèle d'accompagnement préconisé dans le projet Accompagnement-Recherche-Formation. La personne se distancie de l'action, elle prend du recul, elle se décentre, elle décontextualise l'action pour en faire émerger une conceptualisation transposable, communicable... Ce n'est plus le « je » personnel qui écrit, mais le « je » professionnel. La personne écrit pour réfléchir sur son agir professionnel, pour éventuellement le communiquer à d'autres afin d'en discuter et ainsi, améliorer sa pratique. Son agir compétent professionnel devient objet de réflexion. Un lien pourrait être fait avec l'autoformation.

Lors des interventions d'accompagnement, les personnes accompagnées complètent à chaque rencontre une fiche nommée « écriture réflexive » qui leur est ensuite retournée par courrier électronique. Elles inscrivent entre autres choses les apprentissages qu'elles ont réalisés, les réinvestissements et les perspectives d'action qu'elles entrevoient mettre de l'avant dans leurs milieux ainsi que les conditions de réalisation qui seraient favorables à l'accompagnement de leurs personnels scolaires. En fait, cette fiche d'écriture réflexive contribue à illustrer la multiplicité des parcours possibles pour intervenir dans l'esprit du PFEQ.

Type

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

Intentions

- Développer une pratique réflexive en gardant des traces des apprentissages et des régulations de son action dans l'action et après l'action.
- Faire des liens entre ses apprentissages, son cheminement, son action dans le milieu et la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.
- Évaluer des répercussions de l'action individuelle et collective des personnes accompagnatrices.
- Réfléchir sur l'utilité et les façons de garder des traces en situation d'apprentissage et d'accompagnement.
- Explorer des façons de réinvestir la démarche de réflexion dans les milieux.

Démarche

Présenter l'activité en mentionnant que dans un processus d'accompagnement, le fait de réfléchir et de nommer des apprentissages réalisés et des régulations faites facilite l'analyse de ses pratiques pédagogiques, favorise les prises de conscience ce qui contribue à développer une pratique réflexive et la métacognition. Pour garder des traces de son cheminement, spécifier que le support utilisé est une fiche qui est remise dès le début de chaque intervention et qui pourra être complétée tout au long de l'intervention. Cette fiche est ensuite retournée, par courrier électronique pour être conservé, pour faire un rappel et pour des fins de recherche.

Proposer l'un ou l'autre des modèles de fiches d'écriture réflexive (annexe 1) pour y consigner des apprentissages réalisés, des réinvestissements anticipés, des perspectives d'action entrevues dans les milieux, des répercussions possibles ou encore des conditions de réalisation favorables à l'accompagnement des personnels scolaires.

Inviter les personnes à compléter individuellement l'une ou l'autre de ces fiches.

Inviter les personnes à réfléchir à la nécessité de garder des traces de la démarche d'accompagnement pour le développement de leur agir compétent professionnel et à l'utilisation possible de ce genre de matériel dans leurs pratiques professionnelles (annexe 2).

Partager des réflexions et consigner des aspects discutés sur des grandes feuilles.

Échanger, en plénière, sur le processus de réalisation de cette tâche et inviter les personnes à des transpositions possibles dans leur milieu.

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

Inviter les personnes à réfléchir sur comment elles pourraient utiliser ou adapter l'écriture réflexive proposée dans le PARF avec les personnels scolaires qu'elles accompagnent ou comment cela peut être transposé avec des élèves.

Inviter les personnes à revoir les énoncés pouvant être liés à ces concepts afin de permettre des prises de conscience sur des mises en relations possibles entre théorie et pratique, entre pratique réflexive et métacognition.

Les divers modèles de fiches d'écriture réflexive sont des outils d'accompagnement, de formation et de recherche qui permettent de consigner des éléments d'observations, de réflexions personnelles et professionnelles. Ces fiches sont aussi utiles à la compréhension et à l'évolution du processus de mise en œuvre du PFEQ dans les milieux scolaires. Ces fiches peuvent être

considérées comme des outils d'autoformation qui nécessitent de développer des compétences liées à un agir professionnel.

Il est important d'accorder un temps d'écriture de qualité afin de permettre aux personnes de faire des liens entre ce qu'elles font, comment elles le font et comme elles peuvent transposer certains de leurs gestes professionnels dans la classe. Ces pauses réflexives peuvent se tenir à différents moments durant l'intervention d'accompagnement. Il peut être intéressant de rappeler qu'elles servent à consigner des prises de conscience, des idées, des réflexions faites tout au long du déroulement de l'intervention d'accompagnement. Ces moments de réflexion peuvent clore une demi-journée d'accompagnement. Ils peuvent se tenir entre deux situations lorsqu'on n'a pas le temps d'en aborder une nouvelle et qu'il ne reste que peu de temps avant une pause ou à la fin de la journée, par exemple. Ce temps d'écriture réflexive peut aussi servir de transition entre deux thèmes abordés pendant l'intervention d'accompagnement.

Liens avec le Programme de formation, éducation préscolaire et enseignement primaire ²

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).

Adapter l'évaluation des apprentissages aux visées du programme

« Différents outils et moyens, n'ayant pas tous nécessairement un caractère officiel, peuvent être utilisés pour évaluer les apprentissages et porter un jugement sur le développement des compétences de l'élève. Grilles d'observation, productions annotées d'élèves et portfolios sont autant de supports qui s'inscrivent dans une pédagogie centrée sur l'apprentissage et qui permettent à l'élève et à l'enseignant d'évaluer les démarches d'apprentissage, le développement des compétences et l'acquisition de connaissances » (MEQ, 2001, p.6).

« L'évaluation conduit aussi à des communications aux parents. En plus du bulletin prescrit par le Règlement sur le régime pédagogique, ces communications peuvent prendre diverses formes : portfolio commenté, rencontres, etc. En fin de cycle, les informations recueillies et colligées doivent permettre de tracer un bilan global des apprentissages de l'élève et fournir des pistes

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

quant à la manière d'assurer la meilleure poursuite de son cheminement scolaire au cycle suivant » (MEQ, 2001, p.6).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle ³

Les extraits qui suivent aident à comprendre pourquoi inciter les élèves à réfléchir par écrit pourrait les aider à développer une posture apprenante, les rendre actifs et les responsabiliser face à leurs apprentissages.

L'importance de porter attention aux élèves

« [...] 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 manque⁴. 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).

« Le développement de tout élève dépend fortement de la perception qu'il a de sa capacité à apprendre et du jugement qu'il porte sur les apprentissages proposés » (MEQ, 2004, p.13).

« Les compétences transversales pourront servir d'appui au développement de la confiance en soi en rendant évident le fait qu'il est possible d'apprendre à apprendre. De même, les domaines généraux de formation pourront servir à cultiver la motivation en aidant l'enseignant à montrer les liens entre les apprentissages scolaires et les réalités extérieures aux murs de l'école » (MEQ, 2004, p.13).

Une pratique de la régulation

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 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).

L'élève et la régulation de ses 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 sur la

³ Ces extraits sont tirés de : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

⁴ Le soulignement de certains extraits est de nous.

manière dont il les utilise. Il développe ainsi les capacités métacognitives qu'il pourra utiliser pour continuer à apprendre tout au long de sa vie. Qu'elle soit spontanée ou planifiée, cette pratique constitue un levier essentiel qui favorise la réussite » (MEQ, 2004, p.13).

Le jugement professionnel : au-delà de la subjectivité

« 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 » (MEQ, 2004, p.13).

« 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

L'importance du jugement professionnel

« 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. C'est sur le jugement concerté de professionnels compétents que doivent reposer les décisions pédagogiques et administratives. Afin d'assurer la justesse de ces décisions, les enseignants doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur évaluation soit rigoureuse et transparente, ce qui veut dire qu'ils doivent 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 sont les références de base de ce travail. L'expertise du personnel des services éducatifs complémentaires peut être également sollicitée pour compléter l'information ou interpréter les données » (MELS, 2007, Chap.1, p.16).

Une pratique d'accompagnement des élèves

« L'enseignant demeure un expert de sa discipline, doublé d'un expert de l'apprentissage. Il continue donc à faire profiter les élèves de ses connaissances en les plaçant régulièrement en situation active, par exemple dans des contextes de résolution de problèmes ou de réalisation de projets. Il s'appuie sur une large culture disciplinaire et, en conformité avec le Programme de formation, il s'efforce de relier les questions inhérentes à sa matière aux grands enjeux contemporains et d'établir des ponts avec les autres disciplines » (MELS, 2007, Chap.1, p.19).

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 28 août 2007.

« La pratique de l'accompagnement concerne tous les intervenants scolaires. Les élèves doivent constater que les adultes de l'école sont attentifs à leur progression et travaillent auprès d'eux de manière convergente. Le Programme de formation, combiné aux programmes des services éducatifs complémentaires, constitue à cet égard un outil d'harmonisation et de convergence des interventions » (MELS, 2007, Chap.1, p. 19).

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)

ÉCRITURE RÉFLEXIVE

Au début du projet, les fiches étaient distribuées à la fin de la deuxième journée de la rencontre. À partir de 2005-2006, certaines personnes accompagnatrices ont commencé à donner la fiche aux personnes accompagnées à la fin de la première journée afin de leur donner plus de temps pour y répondre. Cette façon de faire permettait de ne pas perdre des informations relatives à la première journée au profit de la deuxième journée parce que le processus et les contenus abordés étaient plus présents à la mémoire des personnes. Puis de 2006-2008, la fiche a été distribuée dès le début de la première journée, ainsi les personnes pouvaient compléter les fiches lorsqu'elles le désiraient ou à des moments spécifiques de la rencontre.

Questions de la fiche rencontre 1 et 2

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

Questions de la fiche rencontre 3-4

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

Questions de la fiche rencontre 5-6

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

Questions de la fiche rencontre 7-8

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

Questions de la fiche rencontre 9-10

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

Questions de la fiche rencontre 11-12

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

Questions de la fiche 2007-2008

- Au regard du développement de mes compétences professionnelles à l'accompagnement :
 - a) Mes intentions d'apprentissage sont ...
 - b) Les apprentissages que je réalise sont ...
 - c) Les conditions que je considère favorables au développement de mes compétences professionnelles à l'accompagnement sont ...

- Au regard de mon projet d'action :
 - a) Les actions que j'ai posées sont ...
 - b) Les actions que je prévois poser sont ...

- Au regard des actions professionnelles de mon accompagnement
 - a) Les répercussions que je perçois dans mon cheminement professionnel sont ...
 - b) Les répercussions que je perçois dans le cheminement professionnel des personnes accompagnées sont ...
 - c) Les conditions que je considère favorables pour l'accompagnement sont ...

- Mes constats, réflexions, prises de conscience, etc. sont ...

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.

L’écriture réflexive a pour objet non seulement les pratiques professionnelles de terrain, mais également les pratiques d’accompagnement. La personne accompagnatrice peut articuler son écriture réflexive qui porte sur sa pratique d’accompagnement à celles des personnes accompagnées qui décrivent leurs pratiques de terrain (Presse, 2006). Dans le présent texte, des éléments descriptifs de l’écriture réflexive sont abordés avant d’en évoquer les rôles. Par la suite, le processus de garder des traces est analysé.

1. Éléments descriptifs de l’écriture réflexive

Le processus d’écriture, un moyen structurant de réfléchir sur sa pratique professionnelle à partir d’expériences contextualisées, est source de construction de connaissances, de formation et d’autoformation. Elle peut non seulement conduire à un changement de pratiques, mais peut également, selon Cros (2006) contribuer au développement de compétences professionnelles. En effet, la personne écrivante « vise à déconstruire les différentes composantes qui fondent sa pratique, pour en reconstruire de nouveaux fondements » Presse (2006, p. 243). Elle analyse sa pratique, en cerne les particularités et en évalue l’efficacité pour la modéliser comme le fait le praticien réflexif. La personne conceptualise sa pratique et met en pratique cette conceptualisation. Elle se distancie de l’action, prend du recul, se décentre et décontextualise l’action. Elle fait émerger une théorie généralisable et communicable. Ce n’est plus le « je » personnel qui écrit mais le « je » professionnel. L’écriture réflexive suppose un apprentissage puisqu’elle n’est pas innée. Elle repose sur une bonne dose d’humilité et de confiance en soi et en les autres de la part de la personne écrivante qui reconnaît l’erreur comme source de formation. L’écriture réflexive se distingue donc de l’écriture narrative qui consiste notamment à raconter une histoire, à faire part d’une anecdote, à communiquer des faits ou à préciser des aspects contextuels ou émotifs. De plus au contraire d’une écriture « libre », l’écriture réflexive, dans

l'accompagnement socioconstructiviste, s'exerce à partir d'éléments ou de critères prédéterminés (Lafortune, 2009).

2. Rôle de l'écriture réflexive

Que se passe-t-il lorsque la personne écrit à propos de sa pratique? Par une mise en mots parfois difficile en raison de la singularité de chaque situation, la personne écrivante explique et communique l'action, c'est-à-dire « le faire » (Morisse, 2006). Des idées prennent forme et certaines, dont on ne soupçonnait pas l'existence, émergent (Riffault, 2000), car l'écriture joue un rôle de révélateur de la pensée (Berthon, 2006) dont le travail est maintenant « explicite et tangible » (Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup, 2000, p.210). Elle joue également un rôle de transformateur : la personne porte un regard nouveau sur ce qu'elle a écrit. En effet, la permanence de la trace qu'il est possible de revisiter et de transformer aide son auteur à se distancer des idées et des actions passées au regard notamment des intentions poursuivies et à faire des prises de conscience (Berthon, 2006). Ces prises de conscience peuvent porter autant sur les mouvements de la pensée qui effectue des va-et-vient, sur les processus cognitifs mis en œuvre, que sur les contenus réflexifs. L'écriture permet donc de prendre du recul face aux actions passées, que celles-ci soient porteuses d'aspects positifs ou négatifs. L'écriture *a posteriori* aide à se dégager de la situation et à y porter un regard nouveau faisant ainsi perdre une charge subjective affective qui, au moment où elle s'est produite, a possiblement empêché d'effectuer les choix les plus judicieux. La personne écrivante se prépare ainsi à affronter de nouvelles situations en élaborant des stratégies qui, lors du premier événement, n'avaient pu se mettre en place (Lafortune, 2009).

3. Processus de garder des traces

Le retour réflexif sur sa pratique professionnelle et sur l'accompagnement au changement est facilité et enrichi par le processus de garder des traces. Au cours des activités organisées dans le cadre du PARF, la personne accompagnée note par écrit divers aspects liés à sa démarche d'apprentissage, ce qui lui permet d'en conserver des traces. Le fait de consigner par écrit ses idées et ses réflexions l'amène à prendre davantage conscience des progrès effectués. *Les traces permettent de faire des prises de conscience des apprentissages que l'on fait.* Grâce aux efforts déployés pour décrire sa démarche, la prise de conscience de la personne est explicite et claire. *Il y a des concepts qui sont plus précis et parce qu'on les a reformulés personnellement pour les écrire et on a la possibilité de revenir à nos notes personnelles.*

La personne accompagnée prend des notes durant trois phases successives de son apprentissage au regard de son action : avant l'action, en cours d'action et après celle-ci. Avant l'action, la personne précise ses intentions relativement à son rôle dans le cadre de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Ces intentions l'aident à agir dans une direction souhaitable et favorisent son engagement au regard de son propre apprentissage, car elles en constituent le moteur. *L'intention est le mobile pour soutenir la motivation dans l'engagement. [...] Préciser notre intention d'apprendre, c'est un peu comme chez les élèves; cela dispose à un engagement.* Cette étape est également essentielle à la mobilisation de ressources pertinentes à la réalisation des apprentissages et au réinvestissement de ces derniers dans des contextes différents. En effet, se donner des intentions est *nécessaire pour mobiliser consciemment les ressources de façon pertinente et efficace, [et] faciliter par la suite le réinvestissement dans d'autres situations,*

d'autres contextes. En cours d'action et après l'action, la personne accompagnée se réfère à ses intentions comme normes pour juger son action, pour la réguler et pour adapter ses attitudes. *Le fait d'y revenir régulièrement, [... aide] à la régulation, au réajustement de notre attitude.* La personne évalue son engagement avec acuité puisqu'elle en a pris conscience en établissant la représentation écrite des processus cognitifs mis en œuvre. *C'est un moyen d'augmenter le niveau de conscience, d'engagement dans l'action. [...] C'est comme un portrait de notre organisation intellectuelle pour mieux planifier nos actions.* Ainsi, grâce à l'écriture réflexive, la personne accompagnée se place autant dans un processus d'autoévaluation que dans un processus d'autorégulation.

Bibliographie

- Balcou Debussche, M. (2004). *Écriture et formation professionnelle, l'exemple des professions de santé*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Berthon, J.F. (2006). « Le geste de l'écriture comme outil de professionnalisation, dans le cadre des recherches innovations de l'académie de Lille: entre formation et recherche », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, l'Harmattan, p.103-114.
- Boucher, L.-P. et M. l'Hostie (dir.) (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Cros, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, l'Harmattan.
- Cros, F., L. Lafortune et M. Morisse (dir.) (2009). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Delamotte, R., F. Gippet, A. Jorro et M-C. Penloup (dir.) (2000). *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Gaschler, K. (2007). « The power of the pen », dans *Scientific American Mind. Thought, Ideas, Brain Science*, août-septembre 2007, p. 14-15.
- Grosjean, M. et M. Lacoste (1999), *Communications et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Guibert, R. (2006). « Ici aussi, l'écriture dévoile la complexité et les " allants de soi " », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, l'Harmattan, p.227-239.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.
- Kaddouri, M. (2006). « Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sapratique professionnelle », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, l'Harmattan, p.241-253.
- L'Hostie, M. et L.-P. Boucher (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2009). « Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante» dans F. Cros, L. Lafortune, M. Morisse (dir.) (2009). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2007). « Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement d'un changement de pratiques en éducation », dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.131-158.

- Lafortune, L., C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- 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. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- Lafortune, L. et S. Cyr (2004). « Utilisation du journal de bord électronique dans le travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 229-250.
- Lafortune, L., L. St-Pierre et D. Martin (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese, *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.
- Morisse, M. (2006). « L'écriture réflexive est-elle formative? » dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, l'Harmattan, p.217-226.
- Paré, A. (1984). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec, Presses de l'Université Laval.
- Presse, MC (2006). « Écrire sur ses pratiques professionnelles de " formateur " quand on n'est pas formateur: les effets, les enjeux », dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, l'Harmattan, p.135-151.
- Riffault, J. (2000). *Penser l'écrit professionnel en travail social*, Paris, Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (1996). « Journal de bord », dans A. Muchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives et sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Collin, p.116-117.