

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

### **ACCOMPAGNER LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LE CONTEXTE D'UN CHANGEMENT EN ÉDUCATION**

**Louise Lafortune, Ph.D.**

**Département des sciences de l'éducation**

**Université du Québec à Trois-Rivières**

Plusieurs pays à travers le monde vivent des changements majeurs en éducation. Parmi ces changements, on peut noter la perspective de favoriser le développement de compétences plutôt que de se limiter à la transmission ou à l'acquisition de connaissances. Ces compétences étant des savoir-agir qui mobilisent des ressources de toutes formes, incluant des connaissances, supposent un regard critique sur les pratiques pédagogiques et professionnelles afin qu'un changement plus ou moins majeur soit effectué selon les orientations des pratiques antérieures de chaque personne. De plus, la formation continue prend des formes diversifiées qui peuvent se concrétiser par ce qu'on peut appeler des formations ponctuelles (moments où une personne apporte une expertise particulière pour un temps défini et relativement court : de quelques heures à quelques journées) à un accompagnement qui se veut un soutien à plus ou moins long terme (plusieurs journées sur plus d'une année), incluant des éléments de formation. D'une part, cet accompagnement favorise une démarche de pratique réflexive s'il suscite un regard critique, des remises en question, des actions et une analyse de ces actions pédagogiques. D'autre part, il s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste si cette démarche suppose des réflexions-interactions qui confrontent les pratiques, les croyances (conceptions et convictions) et suscitent des conflits sociocognitifs avec l'objectif d'avoir plus de cohérence ou d'avoir conscience de ses incohérences, de les verbaliser, de les partager, de les discuter (pour un complément, voir Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004).

Dans le présent texte, je vise à présenter ce contexte de changement, à clarifier ce qu'est la pratique réflexive et comment une telle démarche peut être accompagnée. Après avoir précisé le sens de l'accompagnement qui est préconisé, je proposerai des moyens à utiliser pour l'accompagnement de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécois (PFEQ). Tout au long de l'élaboration de ces idées, je ferai des liens avec le PFEQ. Comme je souhaite que ce texte reflète les idées que je propose, j'inclurai, à différents moments, des questions de réflexion qui pourraient servir dans une démarche de pratique réflexive.

#### **1. Un contexte de changement**

Dans un contexte de changement, je considère que c'est au plan de l'intervention qu'il importe de s'intéresser, ce qui suppose des démarches de pratique réflexive qui méritent

d'être accompagnées afin de favoriser la réflexion-interaction pour mener à des modifications en cohérence avec les fondements des changements préconisés.

### 1.1. Un changement prescrit

Actuellement, les changements associés à la réforme de l'éducation au Québec sont des changements prescrits. Cela suppose des degrés de déséquilibre variables selon les pratiques et croyances antérieures des personnes intervenantes. Trois types de personnes peuvent être recensés :

- 1) Pour certaines personnes, le changement est attendu ; il répond à leurs croyances. Ainsi, leurs pratiques peuvent être davantage en cohérence avec ces croyances. Bien qu'on entende peu parler de ces personnes, elles sont généralement grandement engagées dans la mise en œuvre du programme de formation et ne voudraient pour rien au monde un retour aux pratiques antérieures.
- 2) Pour d'autres, le changement préconisé bouscule certaines de leurs croyances et pratiques, mais n'est pas nécessairement refusé. Cela exige seulement des moments de réflexion-interaction qui supposent des échanges sur les pratiques et des mises en relation avec les fondements du programme de formation, ce qui mène à des actions et des analyses collectives.
- 3) Enfin, pour d'autres, ce changement va à l'encontre de leurs convictions ; le changement leur paraît difficile, voire impossible. On peut penser qu'avec le temps, des ajustements plus ou moins importants seront faits au plan des pratiques, mais sans nécessairement parler d'un engagement complet.

Les personnes des deuxième et troisième catégories sont peut-être trop souvent associées et considérées comme résistantes au changement. Pourtant, ces résistances le sont à divers degrés. Comme personne accompagnatrice, il serait important de pouvoir reconnaître les types de résistance afin de choisir les moyens appropriés aux différentes situations.

#### *Questions de réflexion*

- **Quelles sont les manifestations et les causes des résistances au changement des personnes que j'accompagne ?**
- **Quels moyens puis-je utiliser afin de contrer les raisons données qui justifient les résistances ?**

### 1.2. Liens théorie-pratique

J'entends souvent l'expression « on veut du concret ». Je me suis souvent dit que le sens donné à une « proposition pédagogique concrète » est différent pour presque chacune des personnes que j'accompagnais. Dernièrement, au cours d'une formation, je croyais que ce que j'avais présenté était assez conceptuel. Lors du retour sur la journée, plusieurs personnes ont relevé l'aspect pratique de ce que j'avais présenté par des commentaires comme : « J'ai grandement apprécié parce que c'était pratique et que je peux utiliser facilement ce qui a été présenté ». Je me suis alors demandé : « Comment se fait-il que ce que je perçois comme étant conceptuel et théorique est perçu comme étant pratique ? ».

J'ai donc décidé de poser cette question au groupe. Les échanges qui ont alors eu cours m'ont vraiment éclairée. Cela était « concret » parce que les gens accompagnés pouvaient voir comment transposer ce qui était présenté dans leur pratique. Deux éléments de la formation peuvent expliquer cette perception : 1) les personnes accompagnées avaient les préalables pour une telle formation et étaient prêtes à une réflexion conceptuelle ; 2) plusieurs exemples étaient apportés pour faire les liens théorie-pratique.

*Questions de réflexion*

- **Quelle importance est-ce que j'accorde à la prise en compte de la théorie-pratique dans mes interventions ?**
- **Quels moyens est-ce que j'utilise pour m'assurer de faire des liens entre théorie et pratique ?**

Au-delà de ces aspects théorie-pratique qui aident à la mise en place d'un changement important en éducation, l'aspect collectif du travail est également nécessaire. Cela peut se concrétiser par des échanges à propos des croyances (conceptions et convictions) et des pratiques afin de les confronter, de créer des conflits sociocognitifs et de mener à des remises en question plus ou moins importantes.

En plus de ce type d'échanges, il serait bien de favoriser la mise en commun des compréhensions du programme de formation. Ces compréhensions peuvent varier d'une personne à l'autre et se modifier avec le temps. Il est donc important, selon moi, de faire de telles mises en commun à différents moments (peut-être une fois par année) pour susciter des prises de conscience au regard des changements de ces compréhensions et interprétations. Ces échanges ont avantage à mener à des réflexions, à des actions ainsi qu'à des analyses collectives. Lors des retours collectifs, utiliser des stratégies de réflexion-interaction permet de susciter le questionnement, l'autoréflexion, la régulation, l'analyse et l'autocritique.

### **1.3. Favoriser le changement**

Favoriser le changement dans une démarche de pratique réflexive suscite des questions de réflexion comme les suivantes :

*Questions de réflexion*

- **Que puis-je faire pour favoriser le changement de mes propres pratiques ?**
- **Comment peut-on m'aider à le faire ?**

Pour faciliter le changement, plusieurs expressions sont souvent utilisées comme : « répondre aux besoins » ; « rechercher le consensus » ou « viser une uniformisation des pratiques ». Je ne peux que porter une réflexion sur ces expressions qui peuvent, selon moi, freiner le changement. Je me demande souvent s'il n'est pas préférable de « coconstruire les besoins ». Pour y arriver, il s'agit de mettre en commun les besoins, mais aussi d'utiliser le questionnement pour les faire clarifier et justifier, mais surtout de voir comment ils s'inscrivent dans la suite des besoins précisés antérieurement et dans la perspective des formations déjà réalisées.

La recherche de consensus m'apparaît également une utopie non nécessairement souhaitable. D'abord, un consensus est souvent une décision prise qui ne représente pas ce que chaque personne souhaite. Il définit trop souvent une idée, une position, une intention, une stratégie... externe à chacune des personnes, donc non intégrée. En ce sens, certains consensus ne peuvent susciter l'engagement, car trop éloignés des croyances et pratiques des personnes concernées. Cela veut dire que lors d'un consensus lié à la réalisation d'une expérience collective, chaque personne en fait une interprétation qu'elle met en action avec son groupe ou dans sa classe, différemment de ses collègues. Ces personnes ne veulent pas nécessairement briser le consensus, mais ne peuvent y adhérer complètement dans leurs pratiques. Je pense qu'il est préférable de « penser qu'il est possible de s'entendre sur des intentions, mais de les réaliser dans des actions qui peuvent différer ». C'est, selon moi, le meilleur moyen de favoriser le partage des expériences sans craindre d'être jugé par des collègues qui peuvent penser que cela ne représente pas le consensus de l'équipe.

Enfin, au lieu de « viser une uniformisation des pratiques », il est préférable de « viser une cohérence des pratiques ». Je dis souvent qu'il importe d'être conscient de ses incohérences et que c'est le meilleur moyen d'être plus cohérent. Pour y arriver, il me semble nécessaire de connaître les pratiques des collègues, de susciter l'explicitation des pratiques et de les discuter non pas dans une perspective de jugement, mais de questionnement.

L'ensemble de ces réflexions se situe dans la perspective de s'assurer que les personnes accompagnées réinvestissent les résultats des discussions ou les éléments de formation, et ce, sur une période assez longue pour démontrer une intégration des changements et de nouvelles façons de faire.

#### **1.4. Réflexion et action**

L'ensemble des propos qui précèdent supposent des moments de réflexion qui mènent à des actions et inversement.

##### *Questions de réflexion*

- **Pourquoi agir en tenant compte d'une réflexion ?**
- **Comment réfléchir tout en demeurant proactif ?**

Beaucoup d'interrogations émergent lorsqu'il s'agit de parler de prendre du temps pour réfléchir. J'insiste sur l'idée de « prendre du temps » ou de « se donner du temps » pour réfléchir et non pas de « perdre du temps » à cause de la réflexion. J'insiste souvent sur la nécessité de réfléchir avant d'agir, mais la réflexion ne devrait pas être un frein à l'action. De plus, toute action sans réflexion préalable ne peut donner les résultats escomptés, car les ajustements dans l'action (toujours nécessaires) ne pourront s'inscrire facilement que selon une cohérence décidée et réfléchie précédemment. Je considère que la réflexion mène à l'action, que l'action est issue de la réflexion, que la réflexion peut se réaliser en cours d'action et qu'elle peut avoir cours après l'action. Action et réflexion s'inscrivent en complémentarité pour plus d'interactions et de cohérence.

*Questions de réflexion*

- **Quels moyens puis-je me donner pour réfléchir avant d'intervenir dans le sens du programme de formation ?**
- **En quoi est-ce utile de réfléchir aux actions et de réaliser des actions qui suscitent la réflexion et qui s'inscrivent dans une démarche de réflexion ?**

Cette complémentarité entre action et réflexion est en lien avec la mise en œuvre du programme de formation défini en termes de compétences. On peut considérer que pour développer un savoir-agir qui permet de mobiliser des ressources (de divers ordres), de les mettre en relation, de les utiliser efficacement dans différentes situations plus ou moins inédites, de faire des ajustements pour d'autres situations et de réinvestir ce savoir-agir dans la perspective de devenir plus compétent ou de démontrer son degré de compétence, il importe de se donner des moments d'arrêt, de réflexion, de recul, de distanciation, d'échanges et de discussions, individuellement ou collectivement. Pour qu'une telle réflexion puisse se réaliser, il appert qu'un accompagnement soit nécessaire.

### **1.5. Exigences de l'accompagnement d'un changement**

Aborder les exigences de l'accompagnement d'un changement majeur en éducation suscite des questions comme les suivantes :

*Questions de réflexion*

- **Quelles sont les exigences individuelles pour la réalisation d'un changement en éducation ?**
- **Quelles sont les exigences du changement que j'accepte facilement ? Quelles sont celles que j'accepte difficilement ?**
- **Quelles sont les exigences collectives pour la réalisation d'un changement en éducation ?**
- **Quelles sont les exigences d'un accompagnement d'un changement en éducation ?**

Pour qu'un changement en éducation puisse se produire, il me semble nécessaire de reconnaître les résistances, mais aussi les engagements vis-à-vis de ce changement. On se limite trop souvent à penser aux aspects qui freinent le changement. De plus, je pense souvent que les élèves seront les moteurs du changement par leurs remarques, telles que : « il me semble que l'an dernier, les projets que nous réalisions nous aidaient à apprendre » ou « pourquoi est-ce qu'on ne peut pas poser des questions, ou discuter, ou réfléchir ensemble sur ce qu'on peut faire... ? ». Cependant, il ne s'agit pas seulement de reconnaître les résistances des autres, mais aussi les siennes ; celles qui font qu'on a de la difficulté à expliquer le changement, à le justifier. Ses propres idées, il est nécessaire de les préciser, d'accepter de les remettre en question et de les soumettre à la discussion collective et au regard critique de collègues.

Dans le PFEQ, il est préconisé de « mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences [ce qui] appelle [...] 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 » (MEQ, 2001, p. 6). Dans cette citation, il est question d'une « vision renouvelée », ce qui paraît impossible sans discussion entre les différents

personnels scolaires, sans une démarche de réflexion sur sa pratique, sur les pratiques et sans un engagement dans un processus de pratique réflexive. Il est ajouté l'idée de miser « sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie ». Même si on peut penser que ces trois aspects faisaient partie des obligations de l'enseignement (créativité, expertise et autonomie), il me semble que cela n'était pas vraiment discuté ouvertement et ne l'est pas facilement, même aujourd'hui.

*Questions de réflexion*

- **Que veut dire avoir de la créativité en enseignement ?**
- **Que veut dire avoir une expertise professionnelle en éducation ?**
- **Que veut dire avoir de l'autonomie ?**
- **Qu'est-ce qui, dans ma pratique, démontre de la créativité ? De l'expertise ? De l'autonomie ?**

Toutes ces questions méritent du temps à se donner autant individuellement que collectivement, car il n'est pas simple d'y répondre. Par exemple, on peut se demander s'il est possible de développer de la créativité pédagogique, de l'expertise professionnelle ou d'exercer une autonomie en demeurant seul avec sa classe. Il m'apparaît difficile de démontrer une autonomie professionnelle sans travail collectif, car une telle autonomie suppose l'acceptation du regard de l'autre, la capacité de discuter de ses gestes professionnels sans se sentir menacé, la compréhension qu'une autre personne puisse susciter une réflexion qui mène à un changement de notre part. La réflexion que j'ai menée avec différentes équipes-cycle me permet de penser que miser sur l'autonomie est différent de miser sur le travail réalisé seul, en vase relativement clos (Lafortune, 2004a-b). Toutes ces réflexions supposent, selon moi, un engagement dans une démarche de pratique réflexive.

## **2. Une démarche de pratique réflexive**

« La pertinence de développer chez les professionnels et professionnelles de l'éducation une pratique réflexive ne fait plus de doute. Depuis plusieurs années déjà, le fait d'offrir des occasions de réflexion en cours de formation est vu comme un facteur essentiel du développement professionnel (Abdal-Haqq, 1996 ; Joyce et Showers, 1982) » (dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43).

*Questions de réflexion*

- **Quels moyens puis-je me donner pour amorcer une démarche de pratique réflexive ?**
- **Quelle forme peut prendre une démarche de pratique réflexive axée sur l'autonomie professionnelle en lien avec une vision renouvelée du programme de formation ?**
- **Quel est le rôle de l'autoréflexion, mais aussi de la réflexion collective ?**

Une démarche de pratique réflexive suppose un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse autant individuelle que collective de ses actions tout autant que des décisions prises en cours d'action. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques. Une telle démarche suppose également la capacité de pouvoir

présenter une représentation de sa pratique, non figée dans le temps, en évolution. Cela veut donc dire que cette représentation change et qu'elle peut être à revoir en cours d'accompagnement, en cours de processus. Cela signifie de savoir réfléchir sur ses pratiques, mais aussi de savoir les soumettre aux autres pour des rétroactions.

Une démarche de pratique réflexive comporte deux volets : 1) analyser sa pratique et 2) adapter ou créer son propre modèle. 1) Analyser sa pratique veut dire a) analyser les différentes composantes de sa pratique, c'est-à-dire les actions (interventions, approches, stratégies...) posées, les compétences et habiletés développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées. b) Cela veut également dire qu'il est nécessaire de pouvoir faire des liens entre ces composantes. Par exemple, des liens peuvent être faits, mais aussi discutés, entre les différentes approches pédagogiques adoptées comme l'apprentissage coopératif, la pédagogie de projets, l'enseignement stratégique... Il s'agit également de comprendre ces liens en tentant de décrire ces approches et la façon dont on les met en œuvre soi-même, de pouvoir préciser les réactions des élèves, de discuter les causes de ces réactions, mais aussi les conséquences ; de pouvoir cerner et expliquer les difficultés rencontrées tout autant que les réussites (ce qui est rarement fait). Cela permet de se donner une représentation de sa pratique dans une visée de cohérence entre croyances et pratiques, entre pensées et actions (Lafortune et Fennema, 2003 ; Lafortune, 2004b ; Thagard, 2000).

Dans le PFEQ, la compétence transversale « résoudre des problèmes » peut être mise en relation avec le premier volet de la pratique réflexive. Les composantes de cette compétence se lisent comme suit : « analyser les éléments de la situation ; mettre à l'essai des pistes de solution et adopter un fonctionnement souple » (MEQ, 2004). Les explicitations peuvent être mises en relation avec la pratique réflexive, car l'analyse suppose d'examiner et de comprendre les liens jusqu'à en faire une synthèse ; la mise à l'essai suppose certaines imperfections, d'examiner la pertinence, d'inventorier des pistes de solution et enfin, le fonctionnement souple suppose de faire un retour pour dégager et analyser les réussites et les difficultés. Dans la pratique réflexive, je considère que cette souplesse n'exclut pas une démarche rigoureuse, mais réfère à ce que j'appelle une « souplesse rigoureuse » ou à une « rigueur souple », ce qui exclut la rigidité trop souvent associée à la rigueur. Pour moi, la rigueur est plutôt associée à la capacité de pouvoir expliquer sa façon de faire et ainsi, de faire des choix cohérents, d'accepter la transparence et de viser l'équité.

2) Le deuxième volet de la pratique réflexive consiste à « adapter ou à créer son propre modèle ». Cette adaptation ou création comporte trois éléments : 1) concevoir et élaborer une description et explication de sa pratique ; 2) pouvoir présenter les aspects théoriques et pratiques menant à des actions particulières ; 3) s'inspirer de modèles existants et les adapter pour les présenter en un tout cohérent. Ce type de travail de création et de présentation est rarement (pour ne pas dire très rarement) réalisé par les différents personnels scolaires. Il exige une réflexion approfondie sur sa pratique ainsi qu'une analyse de ses croyances (conceptions et convictions) en lien avec les actions posées. L'aspect inhabituel de ce processus exige un accompagnement de groupe et un

engagement de la part de la personne accompagnatrice à effectuer elle-même un tel processus et à développer une expertise pour une telle forme d'accompagnement.

Le deuxième volet peut être mis en relation avec la compétence transversale « mettre en œuvre sa pensée créatrice » du PFEQ. Les composantes de cette compétence supposent de s'imprégner des éléments d'une situation (une forme d'engagement s'impose pour y arriver) ; de s'engager dans l'exploration (ce qui sous-tend l'acceptation de certains déséquilibres cognitifs) et l'adoption d'un fonctionnement souple (comme pour la compétence transversale « résoudre des problèmes »). On peut donc dire, en s'inspirant des explicitations de cette compétence, qu'« adapter et créer son modèle de pratique » suppose d'accepter le risque et l'inconnu, d'être réceptif à de nouvelles idées, d'exploiter de nouvelles idées et d'explorer de nouvelles stratégies. Cet ensemble, représenté dans un tout cohérent, aide à comprendre son fonctionnement dans l'action et même son processus d'apprentissage pour mieux reconnaître ensuite les démarches métacognitives des élèves.

Ces deux volets de la pratique réflexive ne sont pas précisés explicitement dans le PFEQ. Toutefois, l'idée de changements de pratiques y est présente, car il y est écrit que « le contenu d'un programme dans une perspective de développement de compétences ouvre la voie à des pratiques pédagogiques particulières » (MEQ, 2001, p.5) et que le rôle de l'enseignant change dans le but « d'incite[r] l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation [et] à prendre conscience de ses propres ressources » (MEQ, 2001, p.6) sans se limiter à développer ces ressources. Une telle prise de conscience de la part des élèves suppose des interventions vers la mise en action d'habiletés métacognitives. De telles prises de conscience ne peuvent être intégrées et transposées dans différentes situations que si les élèves se rendent compte et peuvent verbaliser la façon dont elles sont mobilisées pour eux et que s'ils peuvent expliquer la contribution de cette mobilisation à leurs apprentissages.

Toute cette réflexion ne peut que laisser penser que de nouvelles compétences professionnelles et pratiques pédagogiques supposent un regard nouveau sur ce qui était fait. Il me semble impossible de se limiter à des ajouts aux pratiques antérieures. Il est préférable de penser à des changements qui intègrent la perspective de compétences par des modifications de pratiques antérieures en complémentarité avec de nouvelles pratiques. Cela peut vouloir dire « créer », ce qui veut dire mettre en œuvre une créativité pédagogique et professionnelle.

### **3. Pour un accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive**

Lafortune et Deaudelin (2001) proposent certaines interventions caractéristiques d'un accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive. Un tel accompagnement se caractérise par : 1) des moyens facilitant la description de sa pratique ; 2) un soutien des personnes accompagnées dans l'analyse de leur pratique ; 3) des activités de modélisation et 4) des activités de partage et d'analyse des expériences d'accompagnement (de formation ou d'enseignement) et de coconstruction. L'expérience vécue dans le projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du



PFEQ (PARF)<sup>1</sup> et un projet réalisé à propos du travail en équipe-cycle (Lafortune, 2004a-b) aident à préciser chacune de ces caractéristiques.

1) D'abord, mener les personnes accompagnatrices à décrire leur pratique n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser. « Décrire une expérience de pratique » devrait permettre aux personnes qui écoutent cette description de reconnaître ce qui s'est effectivement passé dans la « réalité », pouvant même reproduire cette expérience dans leurs actions pédagogiques ou professionnelles. Trop souvent, un tel essai de description est ponctué d'« anecdotes » à propos des réactions des élèves (« ils ont aimé cela » ; « cela s'est bien passé »...) ou de ses impressions (« j'ai assez aimé cela pour recommencer » ; « cela a aidé l'apprentissage ») sans fournir de détails qui permettent de comprendre pourquoi cela s'est bien passé ou pourquoi cela a favorisé l'apprentissage. Ces constatations mènent donc à penser qu'une rencontre visant la description des pratiques suppose une préparation : a) demandant aux personnes accompagnées de préparer la description d'une action, de rassembler les outils utilisés pour l'intervention ; b) relevant des questions à poser qui favorisent la description ; c) exigeant un esprit centré sur l'objectif de description afin de rediriger la rencontre si les personnes accompagnées sont tentées de bifurquer sur d'autres aspects de l'intervention. On peut ajouter à ces moyens des outils d'auto-observation qui peuvent susciter certaines prises de conscience liées à sa propre pratique. Par exemple, introduire l'écriture comme moyen de consigner actions et réflexions (journal de réflexion...) favorise la description et, dans une étape ultérieure, une réflexion et un examen critique de ses interventions.

2) Aussi, offrir un soutien et un suivi aux personnes accompagnées dans l'analyse de leur pratique permet une telle analyse. Tout comme la description de sa pratique, son analyse n'est pas habituelle. Même si elle peut se faire seule, elle apparaît plus riche et fructueuse si elle est réalisée collectivement, avec des collègues. L'étape de description est essentielle, mais celle d'analyse l'est encore plus pour mener à un changement. Ce soutien consiste aussi à amener les personnes accompagnées à établir des liens entre les gestes posés et les théories qui les sous-tendent. À titre d'exemple, des tâches et situations menant à préciser sa conception de l'enseignement-apprentissage-évaluation, par exemple, favorisent l'établissement de tels liens.

3) Un processus de modélisation devrait être prévu même s'il s'avère complexe. « Une première étape consiste à dégager des " constats " de sa pratique. Ces constats prennent la forme d'énoncés mettant en relation un contexte, une action posée et l'effet de cette action » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 47). Une deuxième étape a trait à la mise en relation de ces constats. Cette étape exige à tout le moins un soutien pour faire ressortir les éléments à mettre en relation, mais aussi pour rétroagir aux relations proposées qui, si elles ne sont pas interrogées et confrontées, peuvent être minimales, difficilement compréhensibles pour une personne autre que celle qui a pensé à ces relations.

---

<sup>1</sup> Pour des informations à propos du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du PFEQ, consulter le site : [www.uqtr.ca/accompagnement-recherche](http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche).

4) Enfin, il s'avère essentiel d'encourager des activités au cours desquelles les personnes accompagnées partagent des expériences d'enseignement ou d'accompagnement. Ces partages deviennent de plus en plus signifiants à mesure que les personnes du groupe se connaissent, que le climat de confiance se crée, et que les contenus théoriques et les processus approfondis dans la démarche d'accompagnement sont réinvestis dans la pratique. Les moments de partage permettent d'alimenter son éventail de pratiques, de structurer sa pensée pour décrire et expliquer sa pratique, mais aussi de se donner un vocabulaire de plus en plus compris et partagé par les collègues. Ces partages favorisent la construction collective, ce qui alimente la créativité, l'acceptation de certains risques pédagogiques et la réflexion sur sa pratique, mais aussi sur les pratiques.

*Moment de réflexion*

- **Vous devez accompagner des équipes-écoles de votre milieu pour les amener à développer des pratiques qui favorisent la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Que faites-vous ?**

Ce moment de réflexion pourrait porter sur un exemple plus précis que celui du PFEQ. Il pourrait porter sur le développement de pratiques qui favorisent le développement d'habiletés métacognitives chez les élèves et se lire comme suit :

*Moment de réflexion*

- **Vous devez accompagner des équipes-écoles de votre milieu pour les amener à transformer leurs pratiques afin qu'elles favorisent davantage le développement d'habiletés métacognitives chez les élèves. Que faites-vous ?**

Une telle démarche de pratique réflexive pourrait comporter trois étapes : 1) les aider à comprendre ce qu'est la métacognition ; 2) leur permettre de comprendre leur propre métacognition et 3) les soutenir pour l'élaboration et l'utilisation de moyens qui aident les élèves à développer des habiletés métacognitives. Ces étapes les aident à devenir plus compétents (voir également Le Boterf, 2000).

#### **4. Une conception de l'accompagnement**

La conception de l'accompagnement qui sous-tend mes propos est celle que Lafortune et Deaudelin (2001, p. 200) présentent. L'accompagnement préconisé s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et se veut un « soutien axé sur la construction des connaissances [et le développement de compétences] des personnes accompagnées en interaction [et réflexion] avec les pairs ». Une telle conception nécessite un suivi du groupe de personnes accompagnées sur une certaine période (plusieurs mois et même plus d'une année). La perspective socioconstructiviste suppose une préparation des interventions avec l'intention de susciter des conflits sociocognitifs. Au-delà de cette préparation, il s'agit de les reconnaître dans l'action, mais aussi d'en tirer profit. Cette mise à profit veut dire faire en sorte que les personnes participantes sont amenées à prendre conscience de ce qui se passe en prenant une certaine distanciation créée par la personne accompagnatrice. Cette mise à distance montre ce qui est en train de se passer et fournit des moyens de transposer cette action dans ses propres gestes d'accompagnement.

Un accompagnement socioconstructiviste suppose également un processus de coconstruction. Enfin, la perspective socioconstructiviste adoptée sous-tend une démarche comprenant des interactions, des réflexions collectives, des actions analysées collectivement pour des régulations et d'autres actions.

Dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation, un témoignage montre une façon d'exprimer son travail en fonction de la conception de l'accompagnement préconisé :

*À titre d'accompagnatrice, [...] je dois créer un climat de confiance qui me permet de **faire émerger des conflits sociocognitifs**. [...] Il peut être nécessaire de **mettre en évidence des conceptions ou des pratiques moins profitables pour les élèves**. [...] Je place [les participants et participantes] en véritables situations-problèmes pour les rendre plus conscients du **déséquilibre nécessaire à la construction des apprentissages**. C'est ma façon de les amener à devenir plus métacognitifs.<sup>2</sup>*

Un tel témoignage montre qu'on peut construire des idées, des démarches et des situations d'accompagnement avec un groupe, mais que tout n'a pas la même valeur. « Ne pas tout accepter » est un réel défi pour l'accompagnement d'un changement en éducation. On peut se demander :

#### *Questions de réflexion*

- **Comment remettre en question certaines pratiques professionnelles ?**
- **Comment susciter l'ouverture au changement ?**
- **Comment susciter l'acceptation qu'un pair puisse rétroagir à ses idées, à ses pratiques, que ce qu'il dit puisse être valable et que cela puisse mener à des modifications de croyances ou de pratiques ?**
- **Comment susciter des prises de conscience relatives aux pratiques qui vont dans le sens des changements souhaités, mais aussi à celles qui relèvent de pratiques moins ou peu réflexives-interactives et qui démontrent des incohérences entre croyances et pratiques, entre les changements souhaités et les pratiques ?**
- **Comment mettre à profit les prises de conscience ou relever les incohérences de façon peu menaçante, sans susciter trop de résistance ?**

Le questionnement apparaît un moyen privilégié, mais sans être utilisé de n'importe quelle façon, sans utiliser n'importe quelles questions. Par exemple, on peut éviter des questions comme : « Penses-tu que cela peut vraiment aider les élèves à apprendre ? Que cela est vraiment en lien avec le PFEQ ? » (en référant à une pratique utilisée par la personne accompagnée). Il importe de choisir plutôt des questions comme : « Qu'est-ce qui permet de savoir si une intervention est en lien avec l'esprit du PFEQ ? ». En référant à des aspects plus généraux, la personne accompagnée se sent plus à l'aise de donner son avis et il devient ensuite plus facile de faire des liens avec les actions effectivement réalisées.

<sup>2</sup> Ce témoignage est tiré de journaux d'accompagnement complétés dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

Comme personne accompagnatrice, il s'agit d'avoir soi-même une ouverture au changement de ses propres pratiques, de démontrer qu'on est soi-même engagé dans une démarche de pratique réflexive. Un tel modelage suppose de savoir se remettre en question, de s'autoévaluer et de s'auto-observer, mais aussi de savoir mettre les personnes accompagnées dans une telle posture. Demander aux autres de changer, de se remettre en question sans démontrer une ouverture à le faire peut mener à de la frustration, à un manque de confiance des personnes accompagnées.

Accompagner une démarche de pratique réflexive est un processus complexe, car il s'agit de faire face à des situations particulières, voire inédites, presque tout le temps. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre une démarche de pratique réflexive dans le cadre d'un changement majeur tel que la mise en œuvre du PFEQ et du renouveau pédagogique.

## 5. Des moyens d'accompagner une démarche de pratique réflexive

Avant de partager des moyens d'accompagner une démarche de pratique réflexive, quelques questions de réflexion aident à s'interroger à propos des habiletés développées et à développer pour accompagner une telle démarche.

### *Questions de réflexion*

- **Quelles habiletés ai-je développées pour accompagner une démarche de pratique réflexive ?**
- **Quelles habiletés ai-je à développer ?**
- **Quelles attitudes et quels comportements dois-je améliorer ?**

Les moyens que je désire aborder ici sont le questionnement; l'autoévaluation et la prise de parole alliée à l'écriture.

### 5.1. Le questionnement

« Le questionnement est un processus qui consiste à poser un ensemble de questions. Il devient réflexif s'il mène les personnes accompagnées (ce peut être des élèves) à réfléchir sur leur pratique pédagogique ou sur leur " métier d'élève ", à propos de leurs stratégies d'apprentissage ou d'enseignement ou sur les processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche. [...] Il est socioconstructiviste s'il favorise la construction des connaissances et de compétences, s'il suscite les interactions entre les personnes accompagnées et s'il provoque des conflits sociocognitifs » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p. 11). Dans une démarche de pratique réflexive, le questionnement vise à favoriser la prise de parole, à remettre en question sans susciter trop de résistance, mais sans nécessairement tout accepter. Cette visée représente tout un défi considérant que le questionnement a comme rôle et utilité de susciter la réflexion approfondie, de favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs, de stimuler les interactions, de mener à des prises de conscience et de mener à une autonomie réflexive-interactive. Ce type d'autonomie « se veut une façon d'être où la personne accompagnée ou accompagnatrice réfléchit sur sa pratique, prépare et fait un retour sur ses interventions... en se posant des questions ou en consultant les

autres dans une perspective d'ajustements de ses pratiques[,] de confrontation et de remise en questions de ses façons de faire » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p. 15).

Pour l'accompagnement d'une démarche de pratique réflexive, le questionnement exige une préparation des questions, mais aussi une réflexion à propos de ces questions qui consistent à anticiper des réponses possibles et à les proposer à des collègues.

## 5.2. L'autoévaluation

Dans une démarche de pratique réflexive, l'autoévaluation se veut un processus où le praticien ou la praticienne reconnaît ses forces et les aspects à améliorer dans sa façon de préparer, de réaliser, d'analyser et d'ajuster une intervention, mais également dans sa façon d'amener les personnes accompagnées à le faire. Pour l'accompagnement, dans une situation précise, les questions suivantes peuvent servir d'amorce à la réflexion :

### *Questions de réflexion*

- **Comment pourriez-vous qualifier votre niveau d'apprentissage ?**
- **Qu'avez-vous appris dans cette interaction ?**
- **Qu'est-ce qui vous a permis de l'apprendre ?**
- **Comment pensez-vous réinvestir ces apprentissages ?**
- **Qu'est-ce qui vous permet de penser que cette nouvelle façon d'agir favorisera la mise en œuvre du PFEQ ?**

Pour que l'autoévaluation prenne un sens et soit susceptible de mener à des changements de pratique, utiliser un journal de réflexion pour clarifier son processus autoévaluatif et en partager des éléments avec des collègues s'avèrent des moyens d'approfondir la pratique réflexive.

## 5.3. Prise de parole et écriture

La prise de parole consiste à partager avec d'autres la description et l'analyse de ses pratiques, sa démarche de réflexion; elle peut également mener à des échanges, des discussions et des confrontations (et non affrontements) à propos de croyances et de pratiques... Cette prise de parole peut devancer ou suivre une démarche d'écriture qui consiste à garder des traces de ses pensées et actions dans une intention de réfléchir, d'analyser et d'ajuster ses idées et interventions. Le témoignage d'une personne qui a produit un journal de réflexion présente une façon de concevoir le processus d'écriture :

*Le journal d'accompagnement permet de **m'arrêter** et de **me questionner** sur mes interventions, [...de] pouvoir me réguler, d'**évaluer mon processus**, [...] de faire des **retours réflexifs sur ma pratique** [de personne] accompagnatrice, de **relever certains défis** fixés suite aux rencontres. Je dois avouer que l'exercice de l'écriture d'un journal aide enfin à **mettre certaines choses en perspective**. **Écrire, c'est réfléchir en fin du compte.**<sup>3</sup>*

<sup>3</sup> Ce témoignage est tiré de journaux d'accompagnement complétés dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

Les questions de réflexion suivantes peuvent aider à se pencher sur sa façon de concevoir la prise de parole et l'écriture dans une démarche de pratique réflexive :

*Questions de réflexion*

- **Comment la prise de parole peut-elle favoriser la réflexion sur sa pratique professionnelle ?**
- **Comment l'écriture peut-elle favoriser la réflexion sur sa pratique professionnelle ?**
- **Comment peut-on accompagner la prise de parole et l'écriture pour la réflexion sur sa pratique professionnelle ?**
- **Comment est-ce que j'utilise moi-même la prise de parole et l'écriture pour réfléchir sur ma pratique professionnelle ?**

Autant le questionnement que les processus de prise de parole et d'écriture font partie intégrante du travail réalisé avec des collègues dans une intention de changement de pratiques.

Pour terminer cette section, chacun ou chacune peut revenir sur les questions du début et se demander :

*Questions de réflexion*

- **Quelles habiletés ai-je développées pour accompagner une démarche de pratique réflexive ?**
- **Quelles habiletés ai-je à développer ?**
- **Quelles attitudes et quels comportements dois-je améliorer ?**

Il se peut qu'après avoir lu les moyens proposés pour favoriser une démarche d'accompagnement de la pratique réflexive, chacun ou chacune ajuste ses réponses.

## **Conclusion**

Dans ce texte, j'ai voulu partager ma réflexion concernant la place de la pratique réflexive pour l'accompagnement d'un changement en éducation comme celui de la mise en œuvre du PFEQ. Dans le processus à mettre en œuvre, je considère que, comme personne accompagnatrice, il est nécessaire de :

- connaître, reconnaître et prendre conscience de ses incohérences entre croyances et pratiques pour plus de cohérence;
- prendre certains risques pédagogiques et professionnels afin de faire des essais différents de ses habitudes, ce qui démontrent la mise en œuvre d'une pensée critique et créatrice en éducation;
- faire preuve de tolérance à l'ambiguïté surtout lorsque les changements sont majeurs, qu'il n'est pas possible d'avoir toutes les réponses, et que l'accompagnement mène souvent à faire face à des situations inédites;
- s'assurer que les prises de conscience mènent à des actions.

De plus, j'ai également voulu susciter une réflexion à propos de différents concepts comme le changement, la pratique réflexive et l'accompagnement, tout en sachant qu'une telle réflexion ne peut se terminer après l'écriture ou à la lecture d'un tel texte. J'ose penser que cela permet de susciter un intérêt à poursuivre la réflexion.

## **Bibliographie**

- Lafortune, L. avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé et la participation de Geneviève Milot et Karine Benoît (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (dir.) (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, 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*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- Lafortune, L., D. Martin et P.-A. Doudin (2004). « Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle », *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 9-18.
- Lafortune, L. et É. Fennema (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.29-57.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 208 pages.
- Lafortune, L., C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*, Québec, ministère de l'éducation, 575 pages.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, MÉQ, 350 pages.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.