



Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.030>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Louise Lafortune, 2006



Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive¹

Louise LAFORTUNE²

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Au Québec, un programme de formation défini en termes de compétences est implanté dans les écoles depuis septembre 2000. Parmi les actions réalisées pour en assurer l'application, un projet d'accompagnement-recherche-formation vise l'accompagnement de personnes-ressources pour la mise en œuvre de ce programme. L'article présente globalement le contexte de changement, le sens donné à *accompagnement* et décrit le projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) ainsi que les aspects méthodologiques de la démarche dont la pratique réflexive est un aspect majeur. Il précise ce qu'est la pratique réflexive et propose des moyens à utiliser pour ce type d'accompagnement.

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. Un autre changement consiste à revoir les démarches de formation continue pour qu'elles s'inscrivent dans un accompagnement socioconstructiviste qui suppose des réflexions-interactions qui confrontent les pratiques, les croyances (conceptions et convictions) et suscite 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 Lafontaine & Deaudelin, 2001; Lafontaine, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001; Lafontaine & Martin, 2004). Un moyen pour y arriver est la mise en place du projet Accompagnement-Recherche-Formation/PARF pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise/PFEQ (MEQ, 2001, 2004)³. Ce projet fait suite au constat de la nécessi-

1. Des éléments de ce texte reprennent des aspects d'une conférence présentée lors d'une rencontre provinciale de plus de 600 personnes-ressources qui interviennent au Québec pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Le texte de cette conférence est disponible sur le site du ministère de l'Education, du Loisir et du Sport du Québec. Deux autres textes apportent des éléments de ce projet : Lafontaine & Lepage (sous presse); Lafontaine, Lepage & Landry (accepté); Lafontaine (soumis).

2. Contact : Louise.lafontune@uqtr.ca

3. Pour plus de détails, voir le site : www.uqtr.ca/accompagnement-recherche.



té d'assurer un suivi dans l'application d'un tel changement, un accompagnement (incluant une formation) des personnels scolaires qui assument un rôle de guide, un suivi et un accompagnement des enseignants et enseignantes pour que le changement ait des répercussions jusque dans la classe avec les élèves. C'est de ce projet dont il est question dans ce texte.

Dans le présent article, nous présentons globalement le contexte de changement et le sens donné à *accompagnement*. Ensuite, nous décrivons le projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) ainsi que les aspects méthodologiques de la démarche de ce projet dont la pratique réflexive est un aspect majeur. Nous clarifions donc ce qu'est la pratique réflexive et comment une telle démarche peut être accompagnée. Nous proposons également des moyens à utiliser pour ce type d'accompagnement. Nous terminons en discutant de l'importance de la pratique réflexive dans une telle démarche et des aspects qui justifient l'étalement d'un tel projet sur plusieurs années (cinq années sont déjà prévues).

Un contexte de changement

Dans le contexte où un changement exige des modifications majeures des pratiques, nous préconisons des démarches de pratique réflexive qui exigent un accompagnement afin de favoriser la réflexion-interaction pour mener à des modifications en cohérence avec les fondements des changements préconisés⁴.

Actuellement, les changements associés au renouveau 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 sont plus naturellement en cohérence avec ces croyances. On entend peu parler de ces personnes, mais elles existent, 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. Cependant, cela exige 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 analyses collectives.

4. Les aspects traités dans cette section ont émergé des discussions ayant eu cours dans les trois premières années du PARF (2002-2005). Deux autres années sont amorcées (2005-2007).



- 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, sans nécessairement un engagement complet.

Pour qu'un changement en éducation puisse se produire, il 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. 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. En ce sens, innovation et argumentation vont de pair (voir Pallascio, Lafortune, Angenot & Nachbauer, 1999; Pallascio, Angenot, Lafortune, Julien, Nachbauer & Gosselin, 1999). Compte tenu des niveaux plus ou moins grands d'acceptation du changement ou de résistance, un accompagnement semble nécessaire pour confronter ou harmoniser les pratiques aux exigences du renouveau.

Une conception de l'accompagnement

Le concept d'accompagnement est grandement utilisé en éducation depuis quelques années et plusieurs publications récentes en font foi (L'Hostie & Boucher, 2004; Lafortune & Deaudelin, 2001; Pelletier, 2004; Paul, 2004). Paul (2004) fournit une revue de littérature commentée concernant le lien entre l'accompagnement et différents concepts comme le *coaching*, le *counseling*, la consultance, le tutorat, le mentorat, la médiation, le compagnonnage et le parrainage. Selon cette auteure, « *accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui* » (Paul, 2004, p. 308), c'est un processus dynamisant qui sous-tend trois logiques : une logique relationnelle entre deux personnes d'inégales puissances; une logique de déplacement du rapport à soi, aux autres, au monde; une logique de synchronicité entre éléments qui relèvent d'une même aventure, d'un même projet. Selon Paul, l'accompagnement est un processus qui engage deux personnes, l'accompagnatrice et l'accompagnée. Cette conception est celle qui est le plus souvent rencontrée dans les écrits et exprimée dans le milieu scolaire. Cependant, une autre conception émerge qui est celle de l'accompagnement d'un groupe de personnes comme le conçoivent Dionne (2004), Lafortune et Deaudelin (2001), Boucher et Jenkins (2004), Lafortune et Martin (2004), Gather Thurler (2004), Charlier, Dejean et Donnay (2004) et Savoie-Zajc (2004). Cette conception suppose qu'il est possible d'accompagner un groupe de personnes (directions d'école, enseignants et enseignantes,...) dans un processus de changement en tant que groupe et non pas en utilisant des rencontres individuelles. C'est dans ce sens que nous



concevons l'accompagnement dans le PARF. Cet accompagnement 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 » (Lafortune & Deaudelin, 2001, p. 200). 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 signifie faire en sorte que les personnes participantes soient amenées à prendre conscience de ce qui se passe en prenant une certaine distance 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. 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. Elle vise un processus de coconstruction.

Un projet d'accompagnement-recherche-formation : description et finalités

Le projet Accompagnement-Recherche-Formation vise à favoriser la mise en œuvre du PFEQ pour l'ensemble du Québec⁵. Après avoir décrit brièvement ce projet, nous aborderons plus spécifiquement les aspects méthodologiques qui s'inscrivent dans l'esprit de susciter une démarche de pratique réflexive.

Pour favoriser la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) à la fin du primaire (3^e cycle, élèves de 10 à 12 ans) ainsi qu'au secondaire (deux cycles, élèves de 12 à 17 ans), un projet d'accompagnement-recherche-formation (PARF) est en cours de réalisation auprès de plusieurs régions du Québec (2002-2007). Le sens dans lequel nous utilisons le terme accompagnement favorise l'approfondissement des constituantes du programme de formation, des moyens pour les mettre en œuvre, mais elle induit également certaines assises théoriques pour en faciliter une meilleure compréhension. Toutes les actions choisies visent à soutenir les personnes qui accompagnent les personnels scolaires et entendent aussi générer des répercussions autant dans les équipes-écoles que dans les classes avec des élèves. Ce projet se veut une offre de partenariat adressée aux différentes instances de l'éducation au Québec.

5. Même si toutes les instances du milieu scolaire québécois sont invitées à participer à ce projet, comme à d'autres projets, toutes les régions du Québec n'y participent pas. Le Ministère a l'habitude de faire des offres de service pour lesquelles les régions, commissions scolaires ou écoles peuvent décider ou non de s'engager ou d'en tirer profit. Nous pensons qu'il ne peut en être autrement considérant que l'obligation ne peut favoriser l'engagement et que le respect des démarches du milieu scolaire est essentiel.



La démarche d'accompagnement proposée aux groupes participants (entre 14 et 22 groupes, selon les années, composés de 16 à 24 personnes⁶) se veut un processus dynamique et interactif, elle cherche à faciliter les changements annoncés dans le programme de formation dans la perspective d'actions concertées dans le milieu. Coconstruite avec les personnes accompagnatrices des différents groupes, ce choix signifie que la démarche de chacun des groupes n'est pas la même. Chacun d'entre eux réalise un parcours qui lui est propre en développant son propre modèle même si celui-ci s'inscrit dans un cadre plus large, celui de la province. Ainsi, les groupes développent leur propre modèle d'accompagnement en raison de leur démarche spécifique, mais aussi en fonction de l'expertise qui s'y trouve et des actions déjà réalisées ou à réaliser. Dans ce contexte d'accompagnement, les initiatives et la poursuite des actions du milieu sont encouragées et le projet supporte les régions en partageant avec les milieux de nouvelles entrées dans un processus de changement. Dans cette perspective, les volets de la recherche et de la formation sont aussi très liés et ils jouent un rôle complémentaire. De plus, la pratique réflexive s'inscrit de façon transversale à tous les volets du projet.

Les finalités de ce projet sont les suivantes. Au plan de la recherche, il s'agit de dégager des modèles diversifiés d'accompagnement menant à l'autonomie et des conditions facilitant l'accompagnement et d'en explorer les répercussions dans les milieux accompagnés. Cela est fait à travers l'élaboration, la validation et la mise à l'essai de tâches et de situations d'accompagnement et par l'élaboration d'instruments de collecte de données qui servent aussi d'outils de formation. Il s'agit notamment d'un journal d'accompagnement, de fiches précisant les apprentissages réalisés et les défis à réaliser que se donnent les personnes accompagnées, de *focus group*, d'entrevues, de bilans réalisés à différentes étapes avec les personnes participantes, mais aussi avec l'équipe accompagnatrice provinciale. Cette collecte de données sert à une analyse qui vise à dégager des modèles diversifiés d'accompagnement, des conditions facilitant l'accompagnement et les répercussions de ce type d'accompagnement.

Au plan de l'accompagnement-formation, il s'agit de susciter une dynamique réflexive-interactive pour accompagner, former et outiller des personnes intervenantes au plan provincial lesquelles accompagnent et forment à l'accompagnement les personnes intervenantes au plan régional pour accompagner les instances locales (commissions scolaires et institutions privées) dans la mise en œuvre du PFEQ à la fin du primaire et au secondaire⁷. La formation se situe dans une démarche d'accompagnement

6. Ces groupes proviennent majoritairement du secteur public francophone, mais d'autres proviennent du secteur public et privé anglophone et du secteur de l'enseignement privé francophone.

7. Chaque groupe est généralement rencontré à quatre reprises pour deux journées consécutives ce qui correspond à huit jours d'accompagnement-formation par année.



qui vise à ce que les personnes accompagnatrices du milieu scolaire développent des habiletés d'adaptation et de transformation de ce qui est vécu dans les rencontres pour des situations et des contextes différents. En d'autres mots, nous désirons développer l'autonomie d'accompagnement pour des répercussions à long terme de l'application d'un programme de formation grandement différent du précédent.

Dans l'esprit du projet, le volet de recherche se veut intégré au volet d'accompagnement-formation et s'inscrit en complémentarité avec la démarche de réflexion et de changement de pratiques. Il permet de recueillir des données associées à la démarche pour dégager des modèles diversifiés et des conditions facilitant l'accompagnement, pour fournir du matériel d'accompagnement validé. Il permet aussi d'éviter que l'émergence des répercussions du projet ne repose que sur des intuitions. Nous visons une réflexion collective structurée se situant dans le cadre d'une démarche rigoureuse tenant compte de ce qui se sera déroulé sur une période plus ou moins longue (entre deux années et quatre années et demie) pour un même groupe.

Aspects méthodologiques

Les aspects méthodologiques sont présentés à travers les choix méthodologiques, quelques généralités, la description des personnes et groupes participants ainsi que des détails concernant la collecte de données dont certains instruments servent à alimenter une démarche de pratique réflexive.

Choix méthodologiques

Le choix du concept *accompagnement-recherche-formation* vient de la nécessité d'un accompagnement qui comporte des aspects de formation ce qui lui confère un sens différent de celui habituellement donné à *accompagnement* (voir Paul, 2004 pour les sens différents donnés à accompagnement). Nous considérons que la théorie et la pratique sont complémentaires et font partie intégrante de la démarche d'accompagnement. Paillé (1994) traite du concept de *recherche-action-formation* où le volet de recherche est lié à la démarche scientifique et vise l'avancement des connaissances. Le volet *action* est le terme central où chercheurs et sujets sont associés à une démarche commune. Le volet de formation débouche sur un renouvellement des pratiques en créant un lieu de réflexion associant théorie et pratique pour mener à des changements durables au plan de certaines croyances et pratiques éducatives. Tochon et Miron (2004) utilisent l'expression *recherche-intervention* qui assure une complémentarité entre les différents axes qui permettent une évaluation, ce qui suppose une analyse des besoins, et qui mettent les sujets dans une démarche de recherche-action, ce qui lui confère une dimension conscientisante. L'aspect des liens théorie-pratique n'est pas particulièrement souligné. Lafourture (2004a) parle de *recherche-*



formation-intervention ce qui suppose trois volets : la rigueur de la recherche scientifique, la formation des personnes participantes et l'intervention dans le milieu scolaire en vue de changements de pratiques. De ces auteurs et auteures, nous retenons l'idée d'associer la recherche à différentes formes d'interventions ou actions ce qui peut dans certains cas supposer une formation. Dans le cadre de la mise en œuvre d'un changement en éducation, nous ne pouvons concevoir un projet de recherche sans lui allier une formation associant théorie et pratique surtout dans le cas où le milieu scolaire est grandement associé à la démarche de recherche. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit de la mise en œuvre d'un programme de formation dont les fondements confrontent les croyances et supposent un changement de pratiques.

Personnes participantes

Les personnes participant à ce projet proviennent de différentes régions du Québec (entre 7 et 9 sur 11). L'ensemble des groupes (14 à 22 selon les années) réunit près de 350 personnes accompagnatrices du secteur public francophone et anglophone et du secteur de l'enseignement privé. Ces groupes sont composés principalement de conseillers et conseillères pédagogiques (plus de la moitié), de directions d'établissement (environ le quart) et de quelques enseignants et enseignantes. Ces groupes sont accompagnés par une équipe provinciale comprenant neuf personnes auxquelles s'ajoutent des aides ponctuelles⁸.

Collecte et analyse de données

Les données recueillies sont de deux ordres. Certaines visent à connaître et à comprendre les répercussions du projet ainsi que les conditions qui favorisent l'accompagnement du changement prescrit. Ces résultats sont issus d'une démarche de théorisation émergente qui converge vers une modélisation, des grilles d'analyse de situations semblables et des modèles diversifiés. D'autres servent à l'élaboration et à la validation du matériel d'accompagnement (tâches, situations et familles de situations d'accompagnement), mais aussi de documents alliant théorie et pratique qui aident les personnes accompagnatrices à réaliser leur travail auprès du milieu scolaire.

Les instruments de collecte de données servant à connaître et à comprendre les conditions qui facilitent l'accompagnement et les répercussions du PARF sont les suivants :

- Fiches complétées par les personnes accompagnées au terme de chacun des blocs de deux journées tentant de cerner les apprentissages réalisés, les défis d'accompagnement que ces personnes se donnent, les conditions qu'elles croient qui favorisent l'accompagnement et les répercussions du PARF qu'elles perçoivent.

8. Une équipe de professionnelles et d'assistantes de recherche complète ce panorama des personnes engagées dans le PARF.



- *Focus group* réalisés avec chacun des groupes à une reprise au cours de la troisième année du projet.
- Entrevues avec chacune des personnes en charge du dossier de la mise en œuvre du PFEQ pour le Ministère dans chacune des régions.
- Document présentant l'état de la situation des régions tel que perçu par les personnes accompagnatrices provinciales et complété à différentes reprises au cours du projet (à quatre reprises depuis le début du projet).
- Rencontres individuelles de l'équipe accompagnatrice provinciale réalisées par la chercheure.
- Transcription des commentaires tenus par les personnes accompagnées à la fin de chacune des rencontres de deux journées.
- Synthèse des expériences réalisées (à partir des transcriptions) dans le milieu et présentées lors des rencontres de deux journées.
- Extraits des rapports rédigés par les personnes accompagnatrices provinciales complétés par les comptes-rendus des réunions qui font surtout état des répercussions du projet.

Les instruments de collecte de données servant à produire le matériel d'accompagnement validé sont les suivants :

- Transcriptions des propos tenus lors de la réalisation des tâches ou situations d'accompagnement. Les propos tenus dans ces transcriptions servent autant à ajuster le matériel qu'à ajouter des commentaires au matériel produit ou à organiser des éléments de théorisation émergente qui aident à faire des liens entre la théorie existante et les propos tenus.
- Notes de terrain des personnes accompagnatrices provinciales à partir de la réalisation des tâches ou situations d'accompagnement.

L'ensemble de cette structure méthodologique suppose une perspective transversale qui se concrétise par une démarche de pratique réflexive à réaliser par toutes les personnes engagées dans le projet.

Une démarche de pratique réflexive

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 se représenter 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 que la pratique réflexive est un processus continu et dynamique.



fie savoir réfléchir sur ses pratiques, mais aussi 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, c'est-à-dire :

- 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 & Fennema, 2003; Lafortune, 2004b; Thagard, 2000).
- 2) Le deuxième volet de la pratique réflexive consiste à adapter ou à créer son propre modèle. Cette adaptation ou création comporte trois éléments : a) concevoir et élaborer une description et explication de sa pratique; b) pouvoir présenter les aspects théoriques et pratiques menant à des actions particulières; c) 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.

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 PFEQ⁹ et un projet réalisé à propos du travail en équipe-cycle (Lafortune, 2004a et 2004b) 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 (voir Vermersch, 1994). 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. Introduire, par exemple, 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 (Lafortune & Cyr, 2004).
- 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, de l'apprentissage et de l'évaluation, par exemple, favorisent l'établissement de tels liens.

9. Pour d'autres informations à propos du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du PFEQ, consulter le site [www.uqtr.ca/accompagnement-recherche]



- 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 & 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 ou superficielles, difficilement compréhensibles pour une personne autre que celle qui a pensé à ces relations.
- 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.

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 comme le renouveau actuel québécois en éducation. Des moyens de favoriser cet accompagnement émergent de la démarche entreprise dans le PARF.

Des moyens d'accompagner une démarche de pratique réflexive

Dans le projet en cours, des moyens ressortent comme étant favorables à un accompagnement tel que celui que nous préconisons. Nous abordons ici le questionnement, l'autoévaluation et les processus de verbalisation et d'écriture.

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 oeuvre 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 & 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, en 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 et de confrontation et de remise en questions de ses façons de faire (Lafortune, Martin & 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 consiste à anticiper des réponses possibles, à les proposer à des collègues pour les discuter et à les ajuster selon le résultat de cette anticipation et de ces discussions.

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, réaliser, analyser et ajuster une intervention ainsi que dans sa façon d'amener les personnes accompagnées à le faire. 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 d'autoévaluation et en partager des éléments avec des collègues ne peut qu'alimenter la démarche de pratique réflexive.

Processus de verbalisation et d'écriture

La verbalisation consiste à partager avec d'autres la description et l'analyse de ses pratiques ainsi que sa démarche de réflexion; elle peut également mener à des échanges, discussions et confrontations (et non affrontements) à propos de croyances et de pratiques. Cette verbalisation 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.



Discussion : la pratique réflexive en transversalité

Autant dans la conception du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du PFEQ que dans la réalisation des aspects de recherche et d'intervention, la pratique réflexive fait partie de l'ensemble des choix et de la façon de les mettre en action. Cependant, mettre les personnes accompagnées dans une telle situation suppose un certain contexte qui facilite la réflexion vers un changement de pratiques.

- S'assurer que la formation à l'accompagnement et l'accompagnement se fassent sur une période de temps assez longue pour que les personnes accompagnatrices formées intègrent le sens du changement préconisé, réfléchissent à leurs pratiques dans une perspective de changement, mettent en action des changements de leurs pratiques et analysent les répercussions de leurs actions.
- S'assurer que les personnes accompagnatrices puissent réaliser une réelle action d'accompagnement dans leur milieu.
- Respecter le temps exigé par le processus de changement de tout professionnel ou de toute professionnelle, car nous avons constaté qu'avant de penser au changement des autres, les personnes que nous rencontrons commencent par changer leurs propres façons de faire et de penser.
- Mettre en action un changement dans l'esprit dans lequel il a été conçu exige un accompagnement qui permet d'éviter des interprétations trop diversifiées des fondements du changement prescrit.
- Fournir un matériel d'accompagnement expérimenté dans les milieux et ajusté selon les réactions des personnes accompagnées permet de répondre davantage à l'esprit du changement et de susciter le changement de sorte qu'il soit proposé de façon réaliste.
- Approfondir différents aspects théoriques tout en sachant que les personnes formées à l'accompagnement aimeraient bien avoir des outils utilisables rapidement et assez directement dans leurs interventions.
- Réaliser un projet sur quelques années permet aux personnes rencontrées de se rendre compte que certaines expériences pédagogiques peuvent être innovatrices et intéressantes, mais qu'elles ne permettent pas toujours aux élèves de développer des compétences alors que ce concept est central dans le renouveau actuel et le programme de formation à mettre en œuvre.
- Si une évaluation est prévue, s'assurer que le processus d'évaluation se fasse dans le même esprit que celui qui est prôné dans le renouveau.
- La pratique réflexive devient un aspect transversal à considérer autant au plan de la recherche qu'à celui de l'accompagnement-formation afin qu'il y ait cohérence sur tous les plans d'un projet de mise



en œuvre d'un changement qui exige réflexion, mais aussi passage à l'action.

Conclusion

Dans ce texte, nous avons voulu partager notre réflexion quant à la place à accorder à la pratique réflexive pour l'accompagnement d'un changement en éducation comme celui de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Nous avons donc présenté autant le projet présentement en cours, les aspects méthodologiques choisis que la conception de l'accompagnement sous-jacente en gardant la pratique réflexive comme aspect transversal de la recherche tout autant que de l'accompagnement-formation. Pour la mise en œuvre d'un tel accompagnement, nous considérons que, comme personne accompagnatrice, il est nécessaire :

- de connaître, de reconnaître et de prendre conscience de ses incohérences entre croyances et pratiques, pour plus de cohésion;
- de prendre certains risques pédagogiques et professionnels afin de faire des essais différents de ses habitudes, qui démontrent la mise en œuvre d'une pensée critique et créatrice en éducation;
- de 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;
- de s'assurer que les prises de conscience mènent à des actions.

L'expérience de ce projet permet de penser que les personnes accompagnées et formées à l'accompagnement passent par quatre étapes dans le développement de leur autonomie : l'apprivoisement, l'appropriation, l'approfondissement et l'autonomie. Les deux premières étapes sont plutôt liées au cheminement des personnes qui accompagnent le changement; les deux autres étapes sont plutôt liées aux actions posées pour faire cheminer les enseignants et enseignantes qui sont accompagnées par des directions d'établissement ou des conseillers et conseillères pédagogiques. Ces quatre étapes sont liées à l'évolution des personnes accompagnatrices, aux personnes que ces dernières accompagnent jusqu'aux enseignants et enseignantes et aux élèves (individus, groupes, commissions scolaires, régions). Elles sont également liées à la connaissance, à la compréhension et à l'intégration du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), mais aussi aux connaissances théoriques qui permettent de comprendre l'esprit de la réforme et de ce qu'elle induit dans l'accompagnement et dans les pratiques pédagogiques.



Références

- Boucher, L.-P. & Jenkins, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. In M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Ed.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 83-106). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Charlier, E., Dejean, K. & Donnay, J. (2004). Nouvelles postures de travail du chercheur en éducation : analyse d'une intervention. In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation* (pp. 125-143). Paris : L'Harmattan.
- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. In M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Ed.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 63-80). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gather Thurler, M. (2004). Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire. In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation* (pp. 69-99). Paris : L'Harmattan.
- Lafortune, L. (soumis). S'engager dans une démarche de pratique réflexive : autoévaluation et processus d'écriture, *Vie pédagogique*.
- Lafortune, L., Lepage, C. & Landry, R. (accepté). Rôle de la recherche dans l'accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation. In L. Lafortune, P.-A. Doudin & D. Martin (Ed.), *Rôle de la recherche et du questionnement dans la formation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Lepage, C. (sous presse). Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation : des orientations à réinvestir à d'autres contextes. In L. Lafortune, M. Ettayebi & P. Jonnaert (Ed.), *L'observatoire des réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de Cyr, S. & Massé, B. (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (Ed.). (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Cyr, S. (2004). Utilisation du journal de bord électronique dans le travail en équipe-cycle. In L. Lafortune (Ed.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion* (pp. 229-250). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Martin, D. & Doudin, P.-D. (2004). Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle. In L. Lafortune (Ed.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion* (pp. 9-18). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. In M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Ed.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 47-62). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Fennema, E. (2003). Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Ed.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 29-57). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (Ed.). (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M. & Boucher, L.-P. (Ed.). (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Education (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Education préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Education.
- Ministère de l'Education (MEQ). (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec : Ministère de l'Education.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*. 19(3), 215-230.



- Pallascio, R., Lafortune, L., Angenot, P. & Nachbauer, M. (1999). Pensée critique et argumentation liée à l'innovation pédagogique. In L. Guilbert, J. Boisvert, & N. Ferguson (Ed.), *Le développement d'une pensée critique : du pourquoi au comment*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pallascio, R., Angenot, P., Lafortune, L., Julien, L., Nachbauer, M. & Gosselin, G. (1999). Les compétences argumentatives et créatives, clés essentielles de l'affirmation de l'identité professionnelle des enseignants. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Ed.), *L'enseignant, un professionnel* (pp. 57-75). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pelletier, G. (Ed.). (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants : contribution de la recherche à l'accompagnement du changement. In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en education. Consultance, recherches et formation* (pp. 211-135). Paris : L'Harmattan.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*. Cambridge : MIT Press.
- Tochon, F. & Miron, J.-M. (Ed.). (2004). *La recherche-intervention éducative. Transition entre famille et CPE*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.