



**Accompagnement-formation pédagogique
des enseignants et enseignantes
à l'éducation des adultes**

**Vers le développement de compétences :
se créer son « sac à dos virtuel »
de stratégies**

**Moyens réflexifs pour aider les adultes
à apprendre
pour développer des compétences**

Louise Lafortune

Auteure et professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

**Projet soutenu par la commission scolaire de Laval
sous la direction de Louise Lacoste**

Avec la collaboration de :

**Nathalie David, Ghislain Drolet,
Joanne Dumont, Myriam Dumont,
et Pauline Lalancette**

Remerciements

Je remercie la commission scolaire de Laval qui, par l'entremise de madame Louise Lacoste, a rendu possible ce projet qui résulte de la rencontre de formation-accompagnement du 7 mai 2010 regroupant la grande majorité des intervenants et intervenantes à l'éducation des adultes. Pour moi, cette suite donnée à une journée qui se voulait une formation la rapproche de l'accompagnement, car le présent document sert de rappel, fournit une aide au réinvestissement et soutient les mises à l'essai de stratégies différentes.

Je tiens également à remercier le conseiller et les conseillères pédagogiques qui ont collaboré avec moi tant pour la préparation de la journée que pour son animation. Je remercie chaleureusement Nathalie David, Ghislain Drolet, Joanne Dumont, Myriam Dumont et Pauline Lalancette. Je les connaissais déjà avant la mise en train de ce projet ; l'expérience vécue a approfondi notre compréhension mutuelle de la pédagogie aux adultes et des approches réflexives-interactives.

Je remercie aussi toutes les personnes qui ont complété le questionnaire préalable à la tenue de la rencontre de formation-accompagnement et toutes celles qui étaient présentes à la journée du 7 mai 2010. Leurs commentaires et les résultats des travaux d'équipe ont contribué à l'amélioration du présent document. Leurs propos aident au rapprochement de la situation de classe ; ils assurent ainsi la pertinence de son contenu.

Enfin, je remercie Clara Lafortune-Sgambato qui a assumé la responsabilité de la prise de notes lors de la rencontre. Avec Jean-Paul Ndoreraho, elle a collaboré à l'organisation des notes, des fiches réflexives et des commentaires fournis à l'issue de la rencontre. Je remercie Pauline Provencher pour sa disponibilité et son professionnalisme pour la correction linguistique. Je remercie également Bernard Massé pour sa contribution à la mise en page.

Louise Lafortune

Table des matières

1.	COMPILATION DES STRATÉGIES DÉJÀ UTILISÉES.....	5
2.	UNE RÉFLEXION SUR LA RÉTROACTION.....	8
3.	DES MOYENS VERS LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES	16
3.1.	LE QUESTIONNEMENT.....	17
3.2.	L'INTERACTION.....	20
3.3.	L'AUTOÉVALUATION EN LIEN AVEC LA COÉVALUATION ET L'INTERÉVALUATION	22
3.4.	FAIRE OU FAIRE FAIRE.....	25
4.	CE QUI INFLUENCE NOS INTERVENTIONS.....	27
4.1.	AGISSEMENTS FACE À UN ÉLÈVE CONSIDÉRÉ COMME AYANT DE LA DIFFICULTÉ.....	27
4.2.	AGISSEMENTS FACE À UN ÉLÈVE CONSIDÉRÉ COMME AYANT DE LA FACILITÉ.....	30
4.3.	DES RÉFLEXIONS À PROPOS DES AGISSEMENTS DIFFÉRENCIÉS SELON LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES	31
5.	DES RÉINVESTISSEMENTS PRÉVUS.....	34
	CONCLUSION.....	36
	BIBLIOGRAPHIE	38

Se créer son « sac à dos virtuel » de stratégies

Moyens réflexifs pour aider les adultes à apprendre afin de développer des compétences

Le présent document fait suite à une rencontre d'intervenants et d'intervenantes de l'éducation des adultes à la commission scolaire de Laval¹. Cette rencontre qui se voulait une formation d'une journée devient une formation-accompagnement, car des suivis sont prévus : la production de ce document et le réinvestissement sous forme d'actions à réaliser. Le tout se situe dans le contexte des changements actuels apportés à l'éducation des adultes. Lors de la rencontre, une question de réflexion a été posée.

Question de réflexion

- **Parmi les raisons pour lesquelles il y a des changements actuellement à l'éducation des adultes, quelles sont les 2 ou 3 premières raisons qui vous viennent à l'esprit ?**

Voici certaines des raisons évoquées lors de la rencontre² :

- La clientèle à l'éducation des adultes change, cela modifie leurs besoins au plan de l'apprentissage et les modèles pédagogiques sont à ajuster.
- Il devient nécessaire de bien préparer les adultes au monde professionnel et au monde du travail.
- Les nouvelles technologies amènent aussi des changements à prendre en compte.
- Les enjeux politiques ont aussi changé.
- Les personnes apprenantes ont à être actives au plan cognitif.
- Le monde de l'éducation en dehors du Québec, en Europe en particulier, est en changement : cela exige aussi des changements au Québec.
- Il devient nécessaire de tenir davantage compte des processus cognitifs, de développer l'« apprendre à apprendre ».
- Il devient pertinent de se poser des questions et de rechercher ce qui est utile aux élèves dans la société, au-delà de l'école.

D'autres raisons pourraient être évoquées telles que :

- Le monde est en changement au-delà de l'éducation.

¹ Cette rencontre a eu lieu le 7 mai 2010 au Centre Les Berges de la commission scolaire de Laval.

² Les raisons évoquées lors de la rencontre ont été alimentées pour plus de précision.

- Les changements ne surviennent pas seulement au Québec, il y en a à travers le monde.
- Il devient nécessaire de faire des adaptations pédagogiques.
- De plus, les jeunes devront s'adapter à diverses situations dans leur cheminement de formation et de travail.
- Les programmes de formation évoluent : il y a un passage de connaissances à compétences, sans oublier que les compétences comprennent des connaissances.
- C'est la réussite des adultes qui est visée dans un monde en changement, une réussite tant scolaire que professionnelle.

Dans la lecture du présent document, il est nécessaire d'envisager le changement à l'éducation des adultes à la fois chez les personnels scolaires et chez les élèves adultes. Cela signifie l'adoption de deux postures comme personne intervenante :

- Une posture associée à son propre cheminement comme personne apprenante, comme professionnel ou professionnelle de l'éducation.
- Une posture qui recherche des moyens qui feront cheminer les adultes pour les aider à apprendre.

Ce document se veut un mémoire de moyens proposés et entrevus comme réinvestissements ainsi qu'une incitation à la mise en œuvre de ces actions. Il contient différentes compilations des réponses fournies lors de la rencontre incluant des ajustements et des commentaires pour poursuivre la réflexion. Celle-ci porte sur les thèmes suivants : stratégies déjà mises en œuvre, rétroactions, moyens favorisant le développement de compétences (le questionnement, l'interaction, l'autoévaluation, le « faire faire ». À ces moyens s'ajoute ce qui influence nos interventions auprès d'élèves considérés en difficultés ou ayant des facilités. Les personnes participantes ont également énoncé des réinvestissements prévus qui ont été compilés. Leur présentation précède la conclusion.

1. Compilation des stratégies déjà utilisées

Pour préparer la rencontre et mettre les personnes participantes en position de réflexion, une tâche a été demandée. Elle consistait à répondre à la question de réflexion suivante :

Question de réflexion

- **Décrire en 2 ou 3 lignes, une ou deux stratégies que vous utilisez et qui visent à soutenir l'adulte dans la réussite de son projet de formation. Ces stratégies peuvent être, soit des interventions pédagogiques, soit des interventions liées à votre champ professionnel. Ces stratégies peuvent se réaliser plutôt de façon individuelle, en petits groupes ou en grands groupes.**

Les réponses fournies ont été compilées et classées en cinq catégories. Des commentaires sont ajoutés dans chacune des catégories afin d'amorcer les explications relativement à la perspective réflexive-interactive. En soi, une stratégie n'est pas nécessairement réflexive-interactive. C'est la façon dont elle est mise en œuvre dans l'action qui peut la rendre réflexive-interactive ; c'est pourquoi des explications se sont avérées nécessaires. Toutes les stratégies, qu'elles aient été considérées comme étant pertinentes pour des rencontres individuelles, de petits ou de grands groupes, ont été mises en commun.

A) *Stratégies associées à un processus cognitif*

- Utiliser des exemples.
- Utiliser du matériel visuel.
- Utiliser des manipulations.
- Amener les élèves à utiliser des stratégies de lecture et d'écriture.
- Amener les élèves à faire des liens entre leurs connaissances.

Les stratégies proposées associées à un processus cognitif sont pertinentes pour favoriser l'apprentissage. Cependant, comme peu d'explications sont données, il est difficile de savoir si elles sont utilisées dans une perspective réflexive-interactive. Par exemple, « utiliser des exemples » devient intéressant si les élèves ont aussi à en élaborer ou s'ils ont à les reformuler pour manifester leur compréhension. Ils deviennent alors actifs sur le plan cognitif. « Manipuler » peut sembler réflexif-interactif, mais s'il s'agit de suivre une procédure déjà établie, cette stratégie perd de sa valeur au plan de l'apprentissage.

Travail collectif proposé

- **En équipe de collègues, il pourrait être intéressant de discuter de chacune de ces stratégies et de fournir des descriptions relativement explicites de ce qui est effectivement réalisé et de s'interroger sur la façon dont ces stratégies peuvent être améliorées pour développer davantage des compétences ou être plus réflexives-interactives.**
- **Il pourrait également être intéressant d'alimenter ces stratégies en en ajoutant d'autres qui sont réflexives-interactives et qui s'inscrivent dans une perspective cognitive.**

B) *Stratégies associées à un processus réflexif et métacognitif*

- Utiliser le questionnement
- Amener les élèves à s'autocorriger
- Inciter les élèves à utiliser des stratégies de gestion du travail
- Utiliser la rétroaction de diverses façons

Les stratégies proposées, associées à un processus réflexif et métacognitif sont pertinentes pour favoriser l'apprentissage. Cependant, comme peu d'explications étaient données, il est difficile de savoir ce qui est fait dans la pratique réelle. Par exemple, susciter des moments d'autoévaluation aide au développement d'habiletés métacognitives si ces moments prennent des formes comme celles-ci : quel est votre degré de compréhension ? Qu'est-ce qui vous fait dire que votre compréhension est assez bonne ? Comment expliqueriez-vous (nommer la notion ou la stratégie) à une autre personne ?

Travail collectif proposé

- **En équipe de collègues, il pourrait être intéressant de discuter de chacune de ces stratégies et de fournir des descriptions relativement explicites de ce qui est effectivement réalisé et de s'interroger sur la façon dont ces stratégies peuvent être améliorées pour devenir plus réflexives ou servir à développer des compétences.**
- **Il pourrait également être intéressant d'alimenter ces stratégies en en ajoutant d'autres qui s'inscrivent dans la même perspective.**

C) *Stratégies associées à un processus affectif*

- Créer des liens affectifs avec les élèves
- Valoriser les élèves

Les stratégies proposées, associées à un processus affectif sont peu nombreuses tout en étant pertinentes pour favoriser l'apprentissage. Prendre en compte la dimension affective dans l'apprentissage aide les élèves, particulièrement les adultes, à s'engager dans leurs apprentissages. Ces stratégies pourraient être alimentées, car « créer des liens affectifs » n'assure pas des apprentissages en soi ; il importe d'associer cette stratégie aux ordres cognitif et métacognitif.

Travail collectif proposé

- **En équipe de collègues, il pourrait être intéressant de discuter de chacune de ces stratégies et de fournir des descriptions relativement explicites de ce qui est effectivement réalisé et de s'interroger sur la façon dont elles peuvent être intégrées à des stratégies cognitives et métacognitives pour favoriser l'apprentissage et particulièrement, développer des compétences.**
- **Il pourrait également être intéressant d'alimenter ces stratégies en en ajoutant d'autres tout en s'interrogeant sur la façon dont elles peuvent être intégrées à des stratégies cognitives et métacognitives pour favoriser l'apprentissage et particulièrement, développer des compétences.**

D) *Stratégies associées à l'interaction, au travail en équipe*

- Amener les élèves à travailler en équipe
- Inciter les élèves à prendre la parole
- Utiliser la discussion
- Motiver les élèves à participer à des ateliers

Les stratégies proposées, associées à l'interaction et au travail en équipe sont pertinentes pour favoriser l'apprentissage. Elles ont un potentiel pour susciter l'interaction. Il ne reste qu'à les préciser. Par exemple, « utiliser la discussion » peut favoriser le développement de compétences comme l'exercice du jugement critique si les élèves sont amenés à examiner les arguments utilisés.

Travail collectif proposé

- **En équipe de collègues, il pourrait être intéressant de discuter de chacune de ces stratégies et de fournir des descriptions relativement explicites de ce qui est effectivement réalisé en classe tout en fournissant des explications sur le rôle de ces stratégies dans le développement de compétences.**
- **Il pourrait également être intéressant d'alimenter ces stratégies en en ajoutant d'autres tout en explicitant en quoi elles suscitent l'interaction et le développement de compétences.**

E) *Stratégies associées à l'accompagnement*

- Inciter les élèves à se fixer un objectif d'apprentissage ou de carrière
- Amener les élèves à se responsabiliser
- Accompagner les élèves dans leur cheminement
- Effectuer un suivi individuel

Les stratégies proposées, associées à l'accompagnement sont pertinentes dans un contexte d'éducation des adultes. Elles ont un potentiel pour susciter l'apprentissage, l'autonomie et la responsabilisation. Il ne reste qu'à les préciser. Par exemple : Que veut dire « amener les élèves à se responsabiliser » ? Comment peut-on le faire ? Que

veut dire « effectuer un suivi individuel » ? De quelle façon, dans ce suivi, les élèves sont mis en position réflexive, en questionnement à propos de leurs apprentissages, de leurs stratégies d'étude, de leur engagement dans leurs études ? Autant de questions auxquelles il est nécessaire de réfléchir collectivement.

Travail collectif proposé

- **En équipe de collègues, il pourrait être intéressant de discuter de chacune de ces stratégies et de fournir des descriptions relativement explicites de ce qui est effectivement réalisé en classe tout en fournissant des moyens de rendre ces stratégies plus réflexives et interactives.**
- **Il pourrait également être intéressant d'alimenter ces stratégies en en ajoutant d'autres tout en explicitant en quoi elles mènent à l'autonomie et au développement de compétences.**

Questions de réflexion

- **Comment pourrait-on utiliser la question posée avant la rencontre avec les élèves adultes pour orienter sa pédagogie ?**
- **En tant que personne intervenante à l'éducation des adultes, parmi mes pratiques pédagogiques ou professionnelles, lesquelles aident le plus les adultes à apprendre ? Lesquelles aident le plus les adultes à développer des compétences ? Qu'est-ce qui me fait dire qu'elles développent des compétences ?**
- **Comment collectivement, pourrait-on se développer un sac à dos virtuel de stratégies qui soient assez explicites pour être utiles pour une équipe intervenant à l'éducation des adultes ?**

2. Une réflexion sur la rétroaction

L'enseignement à l'éducation aux adultes suppose une approche particulière auprès de personnes qui ont déjà eu une formation scolaire, qui ont eu des expériences pas toujours heureuses, qui veulent poursuivre leurs études dans des conditions favorables à leur apprentissage. Pour les aider dans un retour aux études, la façon de fournir de la rétroaction peut être très importante pour certains qui ont besoin d'encouragements, et qui doivent reconnaître leurs lacunes dans un contexte sécurisant au plan affectif. Il s'agit parfois de créer des déséquilibres au plan cognitif et qui soient sécurisants au plan affectif. Utiliser des rétroactions qui vont au-delà de « c'est bien, continue » ou « tu dois recommencer, car cela ne va pas » peut s'avérer nécessaire dans un contexte de développement de compétences.

Pour Wlodkowski et Ginsberg (1995), la rétroaction est une information fournie à la personne apprenante à propos de la qualité de son travail. Elle est probablement le meilleur moyen pour influencer les compétences des personnes en situation d'apprentissage, car elle suscite un recadrage, une remise en question ou une régulation dans un objectif de changement, d'avancement, d'évolution ou d'explication. Elle a pour but d'informer plutôt que de contrôler tout en favorisant l'efficacité, la créativité et l'autonomie. La rétroaction semble influencer la motivation des personnes apprenantes, car celles-ci ont la possibilité de mieux évaluer leurs progrès, de comprendre leur performance, de maintenir leurs efforts et de recevoir des encouragements (Wlodkowski et Ginsberg, 1995).

« La rétroaction réflexive-interactive [...] peut comporter un degré plus ou moins grand de réflexivité et être plus ou moins réflexive-interactive. Lorsqu'elle n'est pas réflexive-interactive ou très peu réflexive-interactive, elle fournit des informations à propos d'actions, de productions, d'attitudes ou de comportements en apportant des commentaires ou une évaluation de la situation et en donnant des solutions. [C'est l'adulte qui reçoit la rétroaction avec très peu ou pas d'interaction]. Si elle est plutôt réflexive-interactive, elle amène la personne qui reçoit la rétroaction à réfléchir sur ses actions, ses productions, ses attitudes ou ses comportements et à penser à une solution et à en discuter » (Lafortune 2004a, p. 296-297) (pour plus d'explications, voir Lafortune, 2008a,b).

Pour susciter une réflexion collective à propos de la rétroaction, les deux questions ci-après ont été posées.

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce que j'apprécie le plus dans une rétroaction ?**
- **Qu'est-ce que j'apprécie le moins dans une rétroaction ?**

Travail collectif proposé

- **Avant de prendre connaissance de réponses déjà rendues et classifiées, il serait important de répondre soi-même ou en équipe aux deux questions. C'est possible, par la suite, de discuter des réponses du groupe, mais aussi de les comparer à celles qui ont été compilées dans ce qui suit.**
- **Il est également pertinent de discuter de la forme que peut prendre la rétroaction pour qu'elle mène à l'autonomie et à être une personne compétente.**
- **Il pourrait également être intéressant de poser ces deux mêmes questions aux élèves adultes. Cela aiderait à les connaître et à ajuster sa façon de rétroagir.**
- **Il est également possible de faire réfléchir les élèves à partir d'exemples de rétroactions assez stéréotypées. Cela aide à faire réagir et à susciter des discussions intéressantes.**

Les réponses fournies aux deux questions de réflexion ci-dessus, lors de la rencontre du 7 mai 2010, ont fait l'objet d'une compilation et d'un regroupement. Elles se résument à ce qui suit :

Qu'est-ce que j'apprécie le plus dans une rétroaction ?

Les réponses sont regroupées selon plusieurs thèmes et apportées selon l'ordre d'importance qui a été donné dans les fiches complétées³.

1) *Le respect, sous toutes ses formes, est important : reconnaissance, discrétion, authenticité, encouragement, justesse, valorisation et affectivité (43)*

Le respect peut se traduire au moyen des formes suivantes :

- Faire des compliments qui reconnaissent la qualité du travail, qui soulignent les points forts et ce qui a été compris.
- Fournir des commentaires de façon discrète et confidentielle selon les circonstances.
- Interagir avec authenticité, franchise, honnêteté, sincérité et transparence pour favoriser l'écoute des rétroactions.

³ Les nombres entre parenthèses à la fin de chacun des thèmes désignent le nombre de fois que ce thème a été mentionné.

- Prendre du temps et manifester de la disponibilité pour écouter et pour faire des commentaires pertinents.
- Fournir des encouragements de façon empathique.
- Éviter les jugements de valeur et viser la justesse.
- S’abstenir de porter des jugements hâtifs donnant l’impression d’être jugé.
- Rester courtois et poli en formulant des rétroactions comme on aimerait les recevoir.
- Favoriser l’amélioration de l’estime de soi et la valorisation de la personne.
- Tenir compte de la dimension affective dans la rétroaction.
- Viser à faire réfléchir sans blesser.

2) *La rétroaction confirme ou infirme ses impressions, son autoévaluation (35)*

Une rétroaction est appréciée si elle aide à confirmer ou à infirmer ses impressions quant à la qualité de sa production. En ce sens, elle facilite la compréhension de ce qui va ou ne va pas ou à confirmer cette compréhension. Elle donne de l’assurance quant à ce que la personne est capable de réaliser et cela la motive à continuer. Elle contribue à valider ses perceptions et à relever les réussites et les erreurs. Elle permet de reconnaître sa progression, ce qui est parfois difficile à réaliser seul. Elle aide à savoir si la personne est sur la bonne voie et à reconnaître le résultat de l’effort fourni. Un tel type de rétroaction influence la confiance en soi. Si la rétroaction s’adresse à une personne intervenante, elle aide à confirmer sa pratique, à en percevoir les bons côtés tout en facilitant la reconnaissance de ce qui peut être amélioré, les stratégies qu’il serait bon de modifier. La rétroaction est un retour sur ses actions, sur ce qui a été compris ou pas ; elle permet d’assurer que son enseignement ou son intervention contribuent à l’apprentissage. Dans les échanges avec les élèves, la rétroaction aide à vérifier leur compréhension, à confirmer ou infirmer son impression à propos de certains élèves pour raffiner son intervention par la suite.

3) *La rétroaction aide à entrevoir des perspectives (28)*

Selon divers propos, la rétroaction devrait aider à entrevoir des perspectives et non pas se restreindre à commenter ce qui a été fait. En ce sens, elle devrait souligner le parcours, la progression et non pas se limiter à montrer les « erreurs ». À cela s’ajoutent les aspects à travailler et les stratégies à adopter pour favoriser l’amélioration, les ajustements et les changements. Cette rétroaction contribue à faire un bilan et à tirer des conclusions utiles pour l’avenir ; cela veut dire une possible remise en question, mais aussi des pistes de travail ou une solution à apporter à une problématique. Si cette rétroaction s’adresse à des personnes intervenantes, elle peut aider à s’ajuster pour favoriser les apprentissages des élèves.

4) *La rétroaction suscite la réflexion (26)*

La rétroaction peut avoir comme effet de susciter la réflexion, qu’elle soit individuelle ou provoquée par les interactions avec le groupe. Individuellement, elle aide à s’interroger sur une situation et à la comprendre, à réfléchir à la question, à se remettre en question et à l’approfondir. Pour susciter la réflexion, la rétroaction devrait permettre aux personnes qui la reçoivent de participer à sa construction et non pas de la subir passivement. Dans des échanges avec d’autres, particulièrement si l’échange est constructif, elle aide à apprendre, à susciter le « choc des idées » et à évoluer. Plus spécifiquement lors d’échanges entre collègues, si le jugement de valeur est absent, la rétroaction suscite le questionnement pour repenser sa méthode

d'enseignement ou d'intervention et permet de considérer des expériences à travers différents points de vue.

5) *La précision et la clarté des commentaires important (22)*

Il (se rapporte à quoi?) est apprécié lorsque les rétroactions apportent des idées précises, détaillées et claires. Il devrait être assez facile de comprendre ce qui est dit et de pouvoir l'associer à son travail pour le poursuivre. De plus, appuyer la rétroaction sur des faits fournissant des exemples « concrets » est relevé comme étant important. Enfin, cette précision ferait en sorte que la rétroaction soit dosée et équilibrée. Ainsi, il est important d'éviter de dire : « c'est excellent » si la tâche est peu exigeante ou si ce n'est pas exactement ce qui est pensé.

6) *Une attitude positive devrait s'ajouter à des commentaires constructifs (15)*

De façon directe, l'attitude positive est relevée comme étant importante tout en précisant de ne pas limiter la rétroaction à des commentaires positifs. Des échanges sont nécessaires pour comprendre les points à valoriser. Cette attitude pourrait être associée à des critiques constructives qui contribuent à l'amélioration.

7) *Le ton utilisé par la personne importe et doit être positif (14)*

Dans les réponses fournies, ce ton positif peut être associé à des commentaires sur la façon de s'améliorer. Ce n'est pas tout de soigner le contenu de la rétroaction, il est aussi nécessaire de tenir compte de la façon de la donner.

8) *La rétroaction devrait susciter l'autoévaluation (12)*

L'autoévaluation suscitée par la rétroaction est soulignée de façon indirecte dans divers propos relevés précédemment. Elle est aussi abordée de façon directe à travers des idées comme : « s'autoévaluer est une façon de se donner sa propre rétroaction », « pouvoir discuter de son autoévaluation par rapport à l'évaluation fournie par une autre personne ». En soi, la rétroaction mène à une autoévaluation, surtout s'il y a une ouverture à écouter des commentaires de la part de la personne qui reçoit cette rétroaction. En ce sens, elle mène à s'interroger, à s'améliorer, à se remettre en question, à apprendre à propos de soi et à reconnaître ses forces et ses points à améliorer.

9) *La rétroaction devrait favoriser une certaine mise à distance (10)*

Dans certains propos, il est possible de percevoir le rôle de la rétroaction. Elle pourrait servir de mise à distance. Cela veut dire qu'elle permettrait à une personne d'avoir une autre vision, un autre point de vue de ce qui a été réalisé ; cela est perçu comme étant plus objectif que d'avoir uniquement sa perception de la situation. La personne qui fournit la rétroaction montre une compétence et un dégageant face à la situation.

10) *Le langage non verbal est également soulevé (6)*

Les propos sont brefs, mais peuvent laisser supposer que l'expression corporelle s'ajoute au ton et au contenu de la rétroaction. Elle serait à soigner.

11) *La rétroaction peut porter sur différentes dimensions plus ou moins théoriques, plus ou moins conceptuelles (5)*

Il a été soulevé que la rétroaction pouvait porter sur des dimensions cognitive ou affective de l'apprentissage, dans une perspective socioconstructiviste. Ce thème apprécié est abordé dans une rétroaction qui serait à approfondir pour mieux saisir son

sens et son implication. Cependant, on pourrait également revoir toutes les idées émises et pouvoir les classer autrement. Par exemple, les propos auraient pu être regroupés selon différentes dimensions comme la cognition, l'affectivité, la métacognition...

Tous les propos associés à la rétroaction soutiennent que plus elle est réflexive-interactive (qu'elle ne se limite pas à un encouragement de la part de la personne intervenante, mais qu'elle suscite la réflexion des élèves et favorise l'interaction pour des ajustements), plus elle favorise la responsabilisation de ses apprentissages et l'autonomie. Aussi, quels que soient le contenu ou la forme de la rétroaction, ce qui est dit devrait tenir compte de la dimension affective, autant dans le contenu des propos que dans le ton utilisé et les attitudes manifestées.

Qu'est-ce que j'apprécie le moins dans une rétroaction ?

Les réponses sont regroupées selon plusieurs thèmes et rapportées selon l'ordre d'importance qui a été donné dans les fiches complétées⁴⁵.

1) Certaines façons de faire une rétroaction ne sont pas appréciées (74)

Plusieurs façons de faire ne sont pas appréciées dans une rétroaction. En voici des exemples :

- Faire ressortir le côté négatif de la production, du travail réalisé ou des idées émises n'est pas vraiment apprécié surtout si ce n'est que le négatif qui est montré du doigt ou si ce n'est que le négatif qui est relevé ; par exemple, se faire dire que « tout est mauvais » ou qu'« il faut recommencer ».
- La façon de dire les commentaires mérite d'être adaptée au message à transmettre, à ce qui est connu de l'autre et à sa façon de recevoir les rétroactions.
- Tout n'est pas bon à dire, surtout si cela risque d'être blessant.
- Il est difficile de recevoir un commentaire s'il est perçu comme étant personnel et non pas axé sur le travail réalisé.
- Culpabiliser une personne n'aide pas à faire en sorte que les commentaires aient l'effet voulu.
- Le non-respect ressenti peut favoriser le désengagement.
- Si les commentaires ne sont pas perçus de la même façon par la personne qui les donne et par celle qui les reçoit, cela peut créer de l'incompréhension qui mènerait jusqu'à la confrontation ou l'affrontement.
- Les commentaires négatifs sont à soigner, car facilement, ils ne sont pas retenus, écoutés, etc.
- Si la critique négative ne s'appuie pas sur des faits, qu'elle ne donne pas de pistes de solution, elle n'est pas appréciée.
- Les comparaisons sont difficiles à accepter.
- Lorsqu'un manque de temps est perçu, cela peut créer un sentiment de bousculade, de paroles vite exprimées...

⁴ Les nombres entre parenthèses à la fin de chacun des thèmes désignent le nombre de fois que ce thème a été mentionné.

⁵ Il est certain que les thèmes auraient pu être classés autrement.

- Que ce soit la personne qui fournit la rétroaction ou celle qui la reçoit, si une fermeture sur les idées de l'autre est ressentie, cela sera vécu comme un besoin de « demeurer sur une idée fixe ».
- Des explications trop longues ou répétées pour faire comprendre une rétroaction ne sont généralement pas aidantes.
- Si une rétroaction n'est pas assez précise, pas assez développée, pas suffisamment ciblée, ou si « hors sujet », elle devient difficile à prendre en compte. Si les réponses sont trop courtes, elles n'aident pas à comprendre.
- Si l'empathie n'est pas ressentie, cela peut entraîner de la frustration et probablement du désengagement.
- Manquer de discrétion peut susciter la crainte de recevoir d'autres rétroactions.
- Enfin, le « silence absolu » est difficilement acceptable dans une rétroaction.

2) *Une rétroaction qui porte un jugement est crainte et n'est pas appréciée (33)*

La rétroaction susciterait des craintes quant au jugement qui serait porté sur ses actions, ses productions, son travail... Il semble facile de porter un jugement, mais faire en sorte qu'il soit juste, fondé, éclairant... n'est pas facile à réaliser tout en tenant compte de la dimension affective. La notion de jugement est à préciser. Ce terme est le plus souvent utilisé dans un sens négatif ; pourtant, une rétroaction sous-tend toujours un jugement, mais il peut être explicité, enrobé, exprimé avec discernement, en tenant compte des circonstances, en évitant les attaques blessantes, les accusations... Le jugement peut être parfois trop hâtif ou contenir des généralisations abusives. Si elle laissait penser à des sous-entendus, la rétroaction ne donnerait pas les résultats voulus.

3) *Une rétroaction qui met une personne face à un certain sentiment d'incompétence n'est pas aidante (19)*

Il arrive parfois, sans nécessairement que ce soit voulu, que la rétroaction donne l'impression que l'on considère la personne visée comme incompétente, que son expérience n'est pas reconnue. Une telle façon de procéder n'aide pas la personne qui reçoit la rétroaction à l'accepter et à tenir compte des commentaires fournis. Les personnes qui reçoivent une rétroaction n'aiment pas sentir qu'elles se sont trompées, n'aiment pas se le faire dire, même si elles peuvent le savoir déjà. L'accepter est une autre chose. Il devient alors important de soigner la façon de le dire, car lorsque l'« ego » est touché, cela peut devenir douloureux, dévalorisant et même décourageant. Être confronté à ses erreurs et faiblesses n'est pas facile, tout comme se faire prendre « en défaut », ce qui peut provoquer un sentiment de gêne et même de honte. Il est également important de s'attendre à ce que le message n'ait pas l'effet escompté, si la rétroaction provient d'une personne jugée peu compétente dans le domaine en cause quels que soient le contenu de la rétroaction et la façon de la fournir. Certaines personnes sont prêtes à écouter des commentaires, mais ne parviennent pas y répondre immédiatement ; cela peut créer un sentiment d'impuissance. Une déception émotive à « digérer », peut créer un « choc face à la réalité ».

4) *Certaines réflexions suscitées par la rétroaction ne sont pas toujours aidantes (8)*

La rétroaction peut susciter des réflexions à caractère aidant. Cependant, certaines personnes n'aiment pas être remises en question, être déstabilisées ou être

confrontées. Cela peut exiger de soigner sa façon de choisir et d'exprimer le contenu de la rétroaction.

5) *Des difficultés à rétroagir peuvent être reliées aux relations entre les personnes qui font la rétroaction et celles qui la reçoivent. (8)*

Des relations difficiles entre des personnes peuvent rendre difficiles les rétroactions, surtout leurs réceptions. Une personne qui projetterait une vision négative des choses, sans considérer sa part dans les difficultés, ne contribue pas à l'acceptation des commentaires. Des relations difficiles mènent souvent à une mauvaise écoute. D'autre part, une personne qui ne reçoit jamais la critique, quelle que soit la façon dont elle est faite, n'aide pas la relation, la réciprocité et les échanges. Les personnes intervenantes souhaitent généralement une attitude réceptive à leurs commentaires. Une attitude négative d'élèves semble même heurter. Expliquer des erreurs n'est pas toujours facile et à des chances de mener à des attitudes négatives non voulues.

6) *Une rétroaction perçue non constructive n'aide pas (7)*

Une rétroaction perçue comme n'étant pas constructive donne l'impression que la « personnalité » n'est pas acceptée. Toute critique non constructive est perçue comme non aidante.

7) *Le ton utilisé peut empêcher une rétroaction d'être efficace (5)*

Le ton avec lequel la rétroaction est fournie est important à soigner. Même une rétroaction négative serait facilement acceptée, selon le ton avec lequel elle est faite.

8) *Certaines rétroactions produisent diverses conséquences (5)*

Enfin, une rétroaction mal réussie produit souvent une attitude défensive et mène à des reculs. Parfois, sans que cela ne soit voulu, la rétroaction produit des confrontations ou frictions entre des valeurs, des croyances et des idéaux. Enfin, peu de personnes aiment recommencer et la rétroaction peut susciter l'abandon, au refus de se reprendre ou de s'améliorer. La personne qui reçoit la rétroaction n'est pas toujours en cause.

La rétroaction est grandement liée à la dimension affective : celle des personnes qui la reçoivent, comme celle des personnes qui la donnent. Comme personne enseignante ou intervenante auprès d'élèves adultes, il devient important de se poser des questions sur les types de rétroactions faites et les répercussions qu'elles ont sur plusieurs élèves. Des élèves ne sont pas toujours prêts ou capables d'accepter certaines critiques, tout en sachant que ce peut aussi être la personne accompagnatrice, formatrice ou intervenante elle-même qui soit responsable, en partie, des réactions de rejet des rétroactions.

Voici quelques commentaires en relation avec les réponses fournies :

- Lors des rétroactions, une seule interaction n'a pas le même impact que si le processus est continu. La continuité et l'écoute aident à recevoir les rétroactions et à les comprendre.
- Lors de rétroactions, il peut être important de vérifier ses perceptions quant à la réception des rétroactions et quant aux perspectives d'utilisation de ce qui a été dit.

- Lorsqu'il est question de critiques constructives, il s'agit de commentaires sur lesquels la personne apprenante peut entrevoir des ajustements **et** de nouvelles stratégies.
- Le ton est important à soigner, car il est souvent relaté autant comme un aspect positif que négatif. Un même contenu fourni de façon autoritaire n'aura pas le même impact que s'il est émis de façon empathique ou collaborative.
- Apporter des éléments positifs et les faire ressortir aident à pouvoir recevoir ce qui est à changer.
- La façon de fournir une rétroaction peut mener à une autoévaluation et à un engagement à poursuivre tout autant qu'à un comportement défensif et à un abandon.
- Un jugement est toujours possible, mais il est acceptable s'il apparaît fondé, argumenté, expliqué et équitable.
- La rétroaction pourrait avoir les caractéristiques suivantes : savoir doser (ni trop, ni pas assez), bien répartir (pas de favori), sans porter un jugement hâtif (rester ouvert) et avec une attitude d'ouverture (ton, regard, non verbal), souligner le parcours, les réussites et pas seulement l'erreur, éviter les comparaisons (les limiter aux comparaisons à la personne elle-même), poser des questions avant de faire sa rétroaction (demander ce qui va et non ce qui ne va pas aide à la valorisation), la faire au bon moment (individuellement ou en grand groupe).
- La rétroaction peut encourager la discussion (Comment recevoir des commentaires? Comment en faire? Pourquoi se comparer à soi-même?): cela aide à la compréhension.

Les rétroactions qui ne sont pas particulièrement appréciées sont celles qui donnent l'impression qu'un jugement de valeur est porté, qu'il est trop hâtif et ne manifeste pas une écoute et une prise en compte de la situation. De plus, les rétroactions culpabilisantes, qui créent un sentiment d'incompétence ne favorisent pas l'engagement dans la poursuite de la tâche. Il est possible de déstabiliser une personne par ses rétroactions, alors qu'un échange est nécessaire et la création d'un climat de confiance, essentielle.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on faire réfléchir les élèves adultes sur le type de rétroaction qu'ils apprécient le plus ou le moins ? En quoi cela peut-il être utile ?**
- **Comment peut-on utiliser le résultat de cette réflexion collective ?**
- **Comment peut-on discuter de la rétroaction avec des collègues ?**

Travail collectif proposé

- **En équipe de collègues, il pourrait être intéressant de discuter de la façon dont chaque personne intervenante réalise des rétroactions auprès des élèves. Ce pourrait être intéressant de se demander en quoi elles favorisent l'apprentissage, le développement de compétences.**
- **Des discussions pourraient être amorcées afin de créer collectivement de nouveaux moyens de fournir de la rétroaction.**
- **S'interroger sur ce qui nous stimule nous-mêmes lorsque l'on reçoit de la rétroaction pourrait être un moyen pertinent d'élargir son spectre de moyens rétroactifs.**

3. Des moyens vers le développement de compétences

Le contexte des changements actuels en éducation suppose un passage de la transmission de connaissances au développement de compétences, sans oublier que la construction de connaissances est incluse dans le devenir d'une personne compétente. Avant de fournir des moyens de cheminer vers le développement de compétences, des explications sont fournies à propos de ce concept.

Une « compétence en développement » suppose la poursuite de son évolution. Ainsi, une personne peut continuer à développer une ou des compétences tout au long de sa vie. Peu importe son âge, ses connaissances, ses habiletés ou son expérience, elle cherche à atteindre un niveau de maîtrise d'une compétence chaque fois qu'un nouveau contexte exigeant une action originale se présente. Cette ouverture sur une compétence en développement repose sur l'impossibilité de déterminer tous les contextes d'utilisation que le développement d'une compétence peut exiger. En contrepartie, une personne peut mobiliser correctement et à bon escient certaines des composantes d'une compétence. Cela peut vouloir dire que cette personne maîtrise jusqu'à un certain degré une compétence particulière. En conséquence, afin de faire ressortir l'aspect dynamique de l'appropriation d'une compétence, il est opportun de parler de « compétence en développement ». Elle est en développement lorsqu'il y a progression dans la maîtrise de ses composantes et que le degré de complexité des composantes sollicitées est croissant selon l'aspect inédit de la situation.

Le développement d'une compétence consiste à mobiliser des ressources, comme des connaissances et des habiletés, plus ou moins maîtrisées. Si des éléments de composantes sont relativement maîtrisés, cela veut dire que les individus sont au stade d'utilisation d'une compétence en situation pour en compléter la maîtrise. L'utilisation d'une compétence peut se définir comme l'application de connaissances construites et d'habiletés « maîtrisées » permettant de réaliser une tâche ou une production, tandis que le développement d'une compétence fait référence à l'idée de progression dans l'appropriation de celle-ci. Dans le contexte où le développement d'une compétence n'est jamais complété puisque toujours en progression, l'utilisation d'une compétence donnée fait référence à son degré d'appropriation tout en considérant la prise de conscience de ses forces et difficultés au regard de celle-ci. Le développement de compétences est stimulé par des déséquilibres cognitifs ou des obstacles qui sèment des doutes, des questionnements et mènent à des essais. De plus, ce développement s'effectue dans l'action pour faire face à diverses situations, ce qui accroît l'autonomie des personnes apprenantes (Lafortune, 2004a, voir également Lafortune, 2008a,b).

Il est certain que le développement de compétences suppose l'utilisation de stratégies associées aux processus cognitifs. Ici, il sera davantage question de stratégies associées aux processus réflexifs et métacognitifs. Les moyens privilégiés sont :

- la rétroaction
- le questionnement
- l'autoévaluation
- l'interaction
- le « faire » ou « faire faire » La rétroaction a déjà été abordée dans la section précédente. La suite du texte portera sur le questionnement, l'autoévaluation,

l'interaction et le « faire faire ». Avant la lecture de cette section, il est proposé de répondre aux questions de réflexion qui suivent.

Questions de réflexion

- **Que faites-vous déjà qui est associé au questionnement ?**
- **Que faites-vous déjà qui est associé à l'autoévaluation ?**
- **Que faites-vous déjà qui est associé à l'interaction ?**
- **Que faites-vous déjà qui est associé au « faire faire » ?**

Travail collectif proposé

- **Avant de regarder le contenu des idées associées au questionnement, à l'autoévaluation, à l'interaction et au « faire faire », il serait bien qu'en équipe de collègues, il y ait des échanges au sujet de ce qui est déjà fait à propos du questionnement, de l'autoévaluation, de l'interaction et du « faire faire ». Cet échange aide à faire émerger les différentes compréhensions de ces moyens et à créer des liens entre ce qui est déjà fait et ce qui est proposé ci-dessous. C'est aussi un moyen de connaître ce que les collègues font déjà et ce qu'ils pensent de ces moyens.**

3.1. Le questionnement

Avant d'aborder le sens donné au questionnement, les questions suivantes peuvent servir d'amorce à la réflexion collective.

Questions de réflexion

- **Quelles questions posez-vous le plus souvent aux élèves adultes ?**
- **Quel est le but poursuivi par chacune de ces questions ?**
- **En quoi aident-elles à l'apprentissage, au processus réflexif ?**
- **Comment pourraient-elles être transformées pour devenir plus réflexives ?**

Des questions sont soumises afin de réfléchir à leur pertinence dans l'aide au cheminement des élèves adultes. Voici ce qui est proposé :

Questions de réflexion

- **Que pensez-vous des questions qui suivent ? Comment aident-elles à apprendre ?**
 1. **Comprenez-vous ? Comprends-tu ?**
 2. **Qu'est-ce que tu as tenté de faire avant de venir me voir ?**
 3. **As-tu regardé dans ton guide ou cahier d'apprentissage ?**
 4. **Crois-tu être prêt ou prête pour l'examen ?**
 5. **As-tu souligné tes données pertinentes ?**
 6. **As-tu cherché dans le dictionnaire ?**
 7. **Quelles stratégies pourrais-tu utiliser ?**
 8. **Qu'est-ce que tu as compris ?**
 9. **Qu'est-ce qui pourrait t'aider à mieux comprendre ?**
 10. **Qu'est-ce qui t'apparaît le plus difficile ? Le plus facile ?**
 11. **Que pourrais-tu faire pour mieux réussir ?**
 12. **Qu'est-ce que je pourrais faire pour t'aider à réussir ?**

Certaines questions sont peu ou pas réflexives et d'autres incitent à une réflexion sur sa façon d'apprendre ou sur le degré d'intégration de ses apprentissages. Les questions 5 et 6 ne sont pas vraiment réflexives tandis que les questions 7 et 8 exigent une réflexion et une élaboration dans la réponse. C'est en comparant les questions et

en les reformulant pour les rendre plus réflexives qu'il est possible d'améliorer sa façon de questionner.

Des éléments comme ceux qui suivent ont émergé des discussions et de la conférence réflexive-interactive.

- Une question n'est pas bonne ou mauvaise en soi. Elle est bonne en autant qu'elle sert l'objectif poursuivi. Cet objectif est à clarifier avant d'examiner une question et d'évaluer sa pertinence. Une bonne question en soi n'existe pas ; elle est bonne si elle répond à la situation (ouvre l'esprit des élèves, demande un temps de réflexion, exige une élaboration, amorce une relation...).
- Le questionnement est un moyen d'amener les élèves à éventuellement se questionner et à ne pas toujours avoir besoin des questions des autres. Cela manifeste un cheminement vers l'autonomie.
- Les questions peuvent autant porter sur des connaissances (Que connais-tu à propos de... ?) que sur le processus d'apprentissage (Qu'est-ce qui t'aide à apprendre ?) ou les réactions affectives (Comment réagis-tu lorsque l'on te demande de résoudre un problème de mathématiques ?).
- Certaines questions induisent une réponse. Ces questions sont à éviter, car elles n'aident pas vraiment à se sentir à l'aise d'y répondre. Une question comme « penses-tu que tu as assez bien étudié ? » laisse automatiquement croire que l'on a pensé qu'il n'y avait pas eu assez de temps d'étude consacré à l'étude. Le ton utilisé peut également avoir un impact sur la personne.
- Des questions posées sur la façon d'étudier, sur les stratégies utilisées pour réaliser une tâche sont intéressantes en autant que la personne apprenante comprenne ce que vient faire cette question dans le contexte. Elle devrait faire partie d'une continuité dans l'approche pédagogique utilisée.
- Les questions qui suscitent des prises de conscience relativement à ses apprentissages et façons d'apprendre favorisent l'autonomie et la métacognition.
- Il est important que les personnes apprenantes soient mises en situation de poser des questions. Apprendre à poser de bonnes questions est parfois aussi important que d'apprendre à chercher des réponses.
- Des questions qui obligent la réflexion, qui exigent des réponses élaborées et qui portent sur le processus d'apprentissage (et non uniquement sur la matière du cours) favorisent l'autoquestionnement à propos de ses apprentissages et de sa façon d'apprendre.
- On peut choisir de poser une question directement ou indirectement ; par exemple, la question peut être « Comment as-tu étudié ? », mais elle peut se formuler ainsi : « Comment crois-tu que les élèves adultes étudient habituellement ? ». La deuxième question plutôt indirecte permet d'aborder le sujet de l'étude de façon générale et semble moins menaçante pour une personne qui passe peu de temps à étudier.
- Demander aux élèves d'évaluer le degré de certitude de leur réponse sur une échelle de 1 à 5, par exemple, est une avenue vers l'autoévaluation et aide à connaître les élèves en face de soi quant à l'écart entre le degré de certitude et la valeur de la réponse fournie.
- Les élèves peuvent avoir à poser des questions qui ne seront répondues que par « oui » ou « non ». Les former à poser des questions et à évaluer ce qu'ils veulent savoir par leur question peut être très aidant. Cela évite des commentaires comme « je ne comprends rien » ou « qu'est-ce que je peux faire ? ». Ces commentaires

mènent trop souvent à leur dire « quoi faire », car on sent la personne ou les personnes devant soi comme étant trop démunies.

- Laisser du temps pour réfléchir à une réponse à la suite d'une question n'est pas habituel. Par exemple, laisser 10 secondes de silence pour réfléchir à une réponse avant de répondre soi-même apparaît simple, mais ne l'est pas nécessairement. Si le silence est difficile à soutenir, il est possible de demander d'écrire une réponse à une question avant de la donner oralement. Cela mène tout le groupe à réfléchir plutôt que d'attendre la réponse d'un autre élève (souvent les mêmes) ou de la personne enseignante.
- La question « as-tu compris ? » est souvent posée, mais n'est pas toujours la plus pertinente. Elle donne l'impression que l'on attend une réponse positive. Les élèves sont portés à dire « oui » à une telle question surtout devant un groupe. Qui oserait dire qu'il ne comprend pas devant ses pairs ? On peut demander : Que crois-tu avoir compris ? Jusqu'à quel point crois-tu l'avoir compris ?...

Types de questions

Les questions posées peuvent être de différents types. Voici des types de questions qui peuvent être posées (Lafortune, 2004b).

- **Questions de type informatif (I)**
Elles permettent d'obtenir des renseignements précis à propos d'expériences ou formations antérieures afin de mieux connaître les personnes auxquelles on s'adresse.
- **Questions de type descriptif (D)**
Elles suscitent la verbalisation de ses pratiques à partir d'une expérience spécifique ; elles permettent de savoir ce qui s'est passé d'une étape à l'autre lors d'une expérience vécue.
- **Questions de type métacognitif (M)**
Elles permettent d'avoir des informations sur les processus mentaux que la personne met en action dans une situation d'apprentissage ; elles permettent de savoir si la personne a conscience de ce qui se passe dans sa tête lorsqu'elle est en action ; elles peuvent mener à l'autoévaluation.
- **Questions de type affectif (A)**
Elles sont liées aux relations interpersonnelles ou aux craintes et inquiétudes, mais aussi aux plaisirs ; elles permettent de faire émerger les émotions ressenties dans différentes situations.
- **Questions de type réflexif (R)**
Elles suscitent la réflexion et l'analyse ; elles permettent de savoir ce que la personne pense et l'argumentation qu'elle propose pour expliquer son idée ; elles permettent de comprendre ce qui influence ses gestes et ses pensées, elles peuvent mener à une autoévaluation.
- **Questions de type conceptuel (C)**
Elles permettent l'émergence des croyances (conceptions et convictions) ; elles mettent en lumière comment une personne conçoit l'enseignement et l'apprentissage ou l'évaluation, par exemple.

Travail collectif proposé

- **En équipe de collègues, il peut être intéressant de rassembler les questions qui sont posées pendant une semaine. Chaque personne écrit des questions qu'elle a posées à ses élèves. Ces questions sont compilées sans être attribuées à une personne en particulier. Les questions peuvent être réorganisées selon des catégories décidées en équipe et discutées.**

- **La catégorisation des questions peut aussi se faire en fonction des types de questions tels que précisés ci-dessus.**

Questions de réflexion

- **En quoi « soigner » sa façon de questionner les élèves favorise-t-il l'apprentissage ?**
- **Quels liens peut-on faire entre l'amélioration de sa façon de questionner et l'aide au développement de compétences ?**

3.2. L'interaction

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui est fait en classe pour susciter l'interaction entre les élèves ?**
- **Qu'est-ce qui pourrait être fait en classe pour susciter l'interaction entre les élèves ?**
- **Quel est le rôle de l'interaction pour favoriser l'apprentissage ?**

L'interaction est considérée comme un moyen de favoriser des échanges, des discussions, des confrontations, des débats, des argumentations, etc. entre des élèves ou des personnes accompagnées afin de susciter des questionnements individuels et collectifs, des remises en question, des prises de conscience, des ajustements, des régulations, des rétroactions, des analyses ou encore des évaluations. Elle est favorable à la coconstruction, c'est pourquoi il importe de miser sur la qualité et la multiplicité des interactions entre les personnes. Dans l'interaction, les personnes s'influencent par leurs idées, leurs façons de penser et de faire, leurs pratiques ou leurs connaissances. Dans l'interaction, une saine confrontation aiderait à faire évoluer les idées, mais l'impact affectif du processus serait redouté autant par les personnes intervenantes qu'apprenantes.

Voici des moyens d'utiliser l'interaction dans l'intervention auprès d'élèves. A) Certains sont plus directement associés à l'enseignement; B) d'autres sont plus généraux et concernent divers types d'interventions à réaliser auprès d'adultes.

A) Moyens plus directement associés à l'enseignement :

- Expliquer brièvement le contenu de ce qui vient d'être abordé à son voisin ou à sa voisine à partir de ce qu'on pense comprendre.
- Échanger une phrase résumée avec celle du voisin ou de la voisine.
- Lire les notes prises par une autre personne ; poser des questions à propos de l'organisation de ces notes ; les comparer aux siennes ; en discuter.
- Comparer diverses solutions ou différents textes ; discuter des différences.
- Expliquer aux autres sa démarche de rédaction d'un texte ou de résolution de problèmes ou encore de réalisation de différentes tâches.
- Autoévaluer, critiquer sa façon de procéder devant les autres, coévaluer des démarches mentales.
- Composer des questions en équipe ; discuter de ce qui amène à faire ces choix.
- Demander à d'autres de répondre aux questions composées par une équipe.
- Évaluer les réponses d'une autre équipe et justifier son évaluation.

B) Moyens plus généraux pour divers types d'intervention :

- Avoir à reformuler des éléments d'une discussion, d'un échange, d'explications.

- Expliquer le raisonnement d'un autre lorsqu'il ne semble pas clair ; préciser ce qu'on pense que l'autre a compris ; susciter la réaction des personnes apprenantes à ces explications.
- Faire répondre une personne à la question d'une autre au lieu de donner soi-même la réponse ; demander à une autre personne si elle considère que la réponse est complète.
- Résumer en équipe de deux ce qui vient d'être abordé ; échanger les résumés entre les équipes ; les compléter ou les discuter.
- Dessiner ou résumer ce qui vient d'être présenté ; expliquer ses choix.
- Écrire les deux ou trois mots, expressions ou énoncés qui résument ce qu'on a appris et les comparer à quelqu'un d'autre ; justifier les choix de ces mots, expressions ou énoncés.
- Relever ce qu'on a trouvé le plus difficile et le comparer à une autre personne ; préciser les raisons de ses difficultés ; partager des façons de les surmonter.
- Préciser ce qu'on a trouvé le plus facile et le comparer à une autre personne ; expliquer les raisons de ses facilités ; préciser les stratégies que l'on considère efficaces et expliquer pourquoi.
- Évaluer la clarté des explications que les autres donnent ; discuter de ce qui pourrait les rendre plus claires.
- Échanger sur les méthodes de travail pour se préparer à répondre à des questions.
- Préciser ses difficultés, ses facilités et les expliquer.

L'interaction réflexive-interactive peut comporter plusieurs utilités autant pour les personnes intervenantes qu'apprenantes. En classe, en début d'année scolaire, les élèves ont avantage à être mis rapidement en situation d'interaction. C'est une façon de mettre en place une dynamique et de permettre qu'ils s'en rendent compte pour y contribuer. La dimension interactive est riche pour les élèves, car « les premiers savoirs auxquels l'élève est confronté sont d'abord ses connaissances » (Jonnaert et Van der Borgh, 1999, p. 24), d'où l'importance d'amener les élèves à les confronter à celles de leurs pairs et aux nouvelles connaissances. Par conséquent, proposer des situations dans lesquelles l'interaction est centrale, c'est-à-dire qui suggèrent aux élèves de négocier, de partager, d'argumenter leur point de vue et de « coordonner leurs actions », contribue grandement à la réalisation de « progrès cognitifs » (Giordan, 1998, p. 132).

Questions de réflexion

- **Comment les personnes apprenantes ou accompagnées peuvent-elles tirer profit des interactions avec leurs pairs ?**
- **Comment l'interaction encourage-t-elle l'ouverture aux idées des autres ?**
- **En équipes de collègues, en quoi les interactions favorisent-elles des changements de pratique ?**

Le questionnement joue un rôle dans l'interaction. Celle-ci prend alors la forme de questions qui favorisent la construction de connaissances et de compétences et provoque des conflits sociocognitifs (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). De plus, le questionnement réflexif-interactif peut inciter à réfléchir sur ses stratégies d'apprentissage (Lafortune, 2004b, p. 11) et ainsi, conduire à l'interaction. Mettre en œuvre ce type d'interaction facilite la transition du questionnement individuel à un questionnement collectif posant ainsi les jalons d'un contexte de coconstruction. Or, confronter des idées avec l'intention de coconstruire ne veut pas dire affronter, mais

plutôt chercher une « corésolution » (Giordan, 1998, p. 134) afin de dépasser les conflits sociocognitifs, de trouver des pistes qui font avancer et qui encouragent l'évaluation, l'ajustement, la régulation et même l'analyse de ses stratégies.

Questions de réflexion

- **En quoi le questionnement favorise-t-il l'interaction ?**
- **Comment le questionnement peut-il favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs ?**

Travail collectif proposé

- **En équipe de collègues, il peut être intéressant de rassembler les moyens utilisés pour susciter des interactions en classe pendant une semaine. La liste des moyens est réalisée par une personne de l'équipe. Les moyens sont ensuite placés en catégories, discutés pour être explicités davantage. Cela fournit au groupe une série de moyens à mettre dans son « sac à dos virtuel de stratégies » afin d'en tirer des idées à différents moments de son enseignement. Cela aide à diversifier son enseignement.**

3.3. L'autoévaluation en lien avec la coévaluation et l'interévaluation

Selon St-Pierre (2004), le concept d'autoévaluation s'inscrit dans une démarche réflexive, et représente une appréciation ou un jugement argumenté. En faisant référence aux propos de Scallon (2004) et de Legendre (2005), St-Pierre (2004, p. 34) précise que l'autoévaluation « est donc en elle-même une démarche d'abord qualitative, une réflexion critique. Il s'agit d'un retour réflexif sur une démarche, sur un résultat, sur une activité, sur une production, etc. ». Que l'autoévaluation soit réalisée individuellement ou intégrée à un processus de coévaluation ou d'interévaluation, le développement d'habiletés à s'autoévaluer représente, selon Scallon (2004, p. 34), « une tendance importante en éducation. [C'est] une habileté à développer, en d'autres termes un savoir-faire à s'approprier, et une habitude à acquérir, donc un savoir à intégrer ». Pour sa part, Legendre (2005, p. 143-144) définit l'autoévaluation comme :

un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation. [Sa qualité] dépend de la capacité du sujet à pouvoir porter un jugement le plus objectif possible sur lui-même.

L'autoévaluation peut porter sur différents aspects tels que le degré de satisfaction de sa réponse, les raisons pour lesquelles on pense avoir développé certaines connaissances ou compétences ; ce qui fait dire qu'on a développé telles habiletés ou attitudes, ou encore ce qui pourrait être fait pour s'améliorer. L'autoévaluation peut se réaliser individuellement, mais elle peut aussi être combinée à une coévaluation afin d'obtenir une rétroaction de la personne accompagnatrice ou de ses pairs, ou encore être intégrée au processus d'interévaluation.

La « coévaluation est une confrontation d'une autoévaluation et de l'évaluation réalisée par la personne accompagnatrice où les appréciations peuvent être basées ou non sur un référentiel externe » (Allal, 1993, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201), alors que l' « interévaluation est une évaluation en situation d'apprentissage que font deux ou plusieurs personnes de leurs productions ou leurs procédures respectives ou communes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe » (Allal, 1993, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 203). L'interévaluation (ou évaluation mutuelle) suppose une évaluation entre pairs. Ce moyen est peu utilisé.

Pourtant, les élèves sont souvent capables de reconnaître les forces et les limites de leurs pairs, parfois même plus que leurs propres compétences.

Considérant l'évaluation comme reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages, autant l'autoévaluation que la coévaluation et l'interévaluation peuvent aider à porter un jugement d'évaluation à propos de chacun des élèves. Les commentaires des élèves peuvent contribuer à nuancer les siens et surtout, aider à relativiser certaines interprétations. Ces processus favorisent la cohérence, la transparence et la rigueur. Il s'agit de ne pas oublier que l'évaluation comme bilan des apprentissages, en plus d'être complexe, a une influence sur le cheminement des élèves tout au long de leur vie.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans l'évaluation comme aide à l'apprentissage ?**
- **Comment peut-on utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans la reconnaissance des compétences et le bilan des apprentissages ?**

L'autoévaluation vise l'acquisition de connaissances et la formation de l'individu (Felx, 1988). L'évaluation des apprentissages est en soi un sujet complexe. Dans le cadre du renouveau actuel, elle prend deux fonctions : 1) aide à l'apprentissage et 2) reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages. La fonction d'aide à l'apprentissage suppose un regard sur le cheminement des élèves afin de trouver des moyens de les soutenir dans le développement de leurs compétences et de les responsabiliser dans leurs apprentissages en tenant compte de leurs divers cheminements. L'utilisation de l'autoévaluation, de la coévaluation et de l'interévaluation n'est pas habituelle. Il n'est donc pas simple de les intégrer à l'enseignement ou à l'accompagnement auprès d'élèves adultes. À titre d'exemple, l'autoévaluation peut être mise en œuvre en amenant les élèves à se poser des questions comme les suivantes : Qu'avez-vous appris ? Comment l'avez-vous appris ? Qu'est-ce qui vous a aidé à l'apprendre ? Comment pourriez-vous faire pour l'approfondir ?

Il est d'autant plus complexe de trouver des moyens d'utiliser les résultats issus des autoévaluations pour faire cheminer les élèves et pour les amener à faire des ajustements dans leurs stratégies d'apprentissage. Reconnaître qu'une stratégie ne fonctionne pas est une étape, mais procéder à des changements qui conviennent à sa façon d'apprendre en est une autre. Il est favorable de considérer la coévaluation en tant que processus où les élèves et la personne intervenante mettent en commun le résultat de leur jugement d'évaluation en cours ou en fin d'apprentissage. Tout au long de ce processus, il est recommandé aux élèves et à la personne intervenante de garder des traces variées, suffisantes et pertinentes qui permettront de porter des jugements éclairés.

Les élèves sont amenés à s'autoévaluer en les interrogeant régulièrement sur certains aspects de leurs apprentissages. Par exemple, ils consignent les traces de ces autoévaluations dans un portfolio. Ils sont amenés à les consulter ultérieurement, et surtout régulièrement, dans le but de réguler leurs actions et de reconnaître leur évolution. Ces autoévaluations peuvent également être comparées à différents moments de leur parcours scolaire. En examinant les portfolios des élèves, il est

également possible d'obtenir certaines informations sur les processus d'apprentissage. Ainsi, ils examinent ce qu'ils ont accompli pour éventuellement anticiper ce qui leur reste à faire. Si l'autoévaluation devient intégrée à la pratique, elle contribue à l'autonomie. La qualité d'une autoévaluation « dépend de la capacité du sujet à pouvoir porter un jugement le plus objectif possible sur lui-même » (Legendre, 2005, p.144).

Questions de réflexion

- **Comment développer une démarche d'autoévaluation chez les élèves ?**
- **Comment favoriser une posture où l'autoévaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage ?**
- **Comment utiliser la coévaluation de façon efficace dans le quotidien de la vie professionnelle ? De la vie de la classe ?**
- **Comment le faire pour que les élèves réfléchissent à leur autoévaluation de façon à apprendre d'eux et à cheminer dans leurs apprentissages ?**

Travail collectif proposé

- **En équipe de collègues, il peut être intéressant de rassembler les moyens utilisés pour susciter des autoévaluations, des interévaluations ou des coévaluations pendant une semaine. La liste des moyens est rassemblée par une personne de l'équipe. Les moyens sont ensuite placés en catégories, discutés pour être explicités davantage. Cela fournit au groupe une série de moyens à mettre dans son « sac à dos virtuel de stratégies » afin d'en tirer des idées à différents moments de son enseignement ou de son accompagnement. Cela aide à diversifier son évaluation.**
- **Aussi, des questions comme les suivantes peuvent être discutées :**
 - **Quel degré d'importance accorder à l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans l'évaluation comme aide à l'apprentissage ?**
 - **Quelle place peut-on donner à l'autoévaluation, à la coévaluation et l'interévaluation dans l'évaluation comme reconnaissance des compétences ?**
 - **Comment intégrer l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans les pratiques évaluatives ?**

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui m'aiderait à utiliser davantage l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans mes interventions ?**
- **Comment puis-je faire pour améliorer mes façons de faire concernant l'autoévaluation ?**

L'autoévaluation peut être réalisée pour :

- activer des connaissances antérieures ;
- évaluer ses connaissances et/ou ses habiletés ;
- faire un retour réflexif ;
- évaluer sa préparation à une situation d'évaluation ou de résolution de problèmes... ;
- prendre conscience de ses attitudes ;
- évaluer ses facilités et ses difficultés ;
- prédire ses succès ou ses échecs et faire un retour sur ses prédictions ;
- évaluer sa capacité à expliquer aux autres ;
- graduer les difficultés et énoncer des façons de les surmonter ;

- préciser sa capacité d'expliquer aux autres et d'échanger sur les avantages d'expliquer ;
- s'interroger sur sa façon de percevoir le processus et le résultat ;
- réfléchir sur les changements à apporter à ses façons de faire ;
- évaluer le degré de préparation pour faire une intervention.

Questions de réflexion

- **Quelle forme peut prendre une démarche de questionnement vers l'autoévaluation des apprentissages ?**

3.4. Faire ou faire faire

L'idée de proposer des moyens réflexifs-interactifs pour favoriser le développement de compétences est associée à l'autonomie à favoriser chez les élèves adultes. Cette autonomie suppose que l'enseignement ou l'accompagnement cherche à « faire faire » des apprentissages aux adultes et à éviter de « faire » pour les élèves. Il est vrai que donner un exemple peut sembler intéressant et aidant, mais il peut également laisser supposer que c'est l'unique modèle à reproduire sans une réelle compréhension. Alors, comment aider à cette autonomie, sans trop « dire quoi faire » ou « presque faire à la place de » ?

Pour mener à « faire faire » par les élèves, les personnes participantes à la rencontre ont été mises en situation d'observation d'une autre personne qui tente de résoudre un problème en exprimant à voix haute la démarche qu'elle utilise tout autant les idées qui lui passent par la tête (doutes, incertitudes, remises en question, changements de stratégies...), que les réactions affectives (« je n'y arriverai pas », « je n'aime pas que l'on me regarde »...). La discussion a ensuite porté sur le fait d'observer et d'être observé.

Être observé n'est pas toujours simple et agréable. Pourtant, les élèves sont souvent placés en situation d'être observés. Parmi les propos des personnes participantes, en voici quelques-uns qui montrent cette difficulté : être observé déconcentre, oblige à se concentrer, suscite une pression. Il y a eu des propos précisant qu'on ne se rend pas vraiment compte de ce que l'on fait vivre aux élèves en les regardant tenter de trouver une solution lorsqu'il y a une difficulté. De plus, comme il était demandé de verbaliser sa démarche mentale, il a été dit qu'il était difficile de parler et de réfléchir en même temps. De plus, si des personnes entendaient que d'autres avaient trouvé la solution, cela créait un stress, une pression, une déconcentration.

Observer sans interagir, sans dire quoi faire, sans manifester que l'autre ne va pas assez vite, sans montrer que l'on a soi-même trouvé une solution n'est pas simple. Les personnes observatrices voulaient aider et devaient se restreindre, ce qui n'est pas habituel. Des difficultés à suivre le raisonnement de l'autre et à le comprendre ont été relevées : pourtant c'est le rôle de la personne intervenante de pouvoir aider. L'observation exige une mise à distance, exige de ne pas intervenir pour que la personne observée n'ait pas l'impression qu'elle est jugée incapable. Comment donner des indices sans dire quoi faire ou faire à la place de ? Il a également été relevé :

- On veut trop souvent que l'autre fasse comme nous, car on ne comprend pas sa façon de penser. Il devient important de tenter d'« entrer » dans la pensée de l'autre pour comprendre ses stratégies.
- Il est difficile de verbaliser sa démarche ; pourtant, cela est souvent demandé : « comment as-tu procédé? ».
- Souvent, les personnes observées fournissent les étapes qu'elles réalisent et parlent peu de leur processus (doutes, remises en question, changements de stratégies...).
- Certaines personnes ont besoin de manipuler le matériel tandis que d'autres préfèrent résoudre le problème mentalement. Comment respecter ces deux façons de faire tout en voulant connaître la démarche mentale pour pouvoir aider ?
- L'observation est trop souvent perçue comme une perte de temps ; pourtant, elle aide à apprendre. Quand il y a observation, il y a aussi recherche de la solution. L'observation fournit parfois une mise à distance aidante pour comprendre comment faire soi-même.
- L'observation peut avoir un impact sur l'estime de soi considérant que cette estime est « la façon dont je me perçois en fonction de la façon dont je pense que les autres me perçoivent ». C'est donc une construction personnelle de soi et elle fait partie du concept de soi. Il est certain qu'une personne qui a une faible estime d'elle-même ne perçoit pas les réactions de la personne observatrice de la même façon que celle qui a une estime d'elle-même relativement forte. C'est donc à prendre en considération dans le rôle d'observation qui est souvent réalisé par une personne intervenante.

Questions de réflexion

- **Dans votre travail professionnel, qu'est-ce qui prend davantage la forme d'un « faire faire » ?**
- **Comment utilisez-vous l'observation lorsque les élèves sont mis en situation de réaliser une tâche ?**

Viser à « faire faire » plutôt qu'à « faire » est un principe associé au développement de compétences, car une personne compétente ne peut montrer cette compétence qu'en situation, qu'en étant en action.

Questions de réflexion

- **Quelles sont les caractéristiques d'un adulte compétent en situation d'apprentissage ?**

Une personne compétente

- prend conscience de ses ressources (connaissances, habiletés et niveau de compétence) ;
- est capable d'activer, de mobiliser et d'utiliser ses ressources ;
- peut parler de ses processus mentaux ;
- peut expliquer, justifier, argumenter ses choix, ses points de vue, ses apprentissages, ses interventions ;
- anticipe l'action et s'autoévalue pendant et après l'action ; c'est-à-dire fait des ajustements dans l'action ou prévoit des changements pour une autre situation ;
- développe des attitudes propices à l'apprentissage (curiosité, désir d'apprendre...).

Travail collectif proposé

- En équipe de collègues, il peut être intéressant de discuter des stratégies utilisées autant en relation individuelle, qu'en petits groupes ou en grands groupes.
- En examinant tous les moyens proposés dans la présente section, collectivement, les questions suivantes peuvent servir de base à la réflexion :
 - Que pensez-vous des moyens proposés et expliqués ?
 - Quelle place occupent-ils dans votre pratique actuelle ?
 - Quelle place accepteriez-vous de leur donner éventuellement ?
 - Quels rôles ces moyens peuvent-ils avoir dans les changements actuels en éducation, dans la perspective du développement de compétences ?

4. Ce qui influence nos interventions

Lorsqu'il y a intervention auprès d'élèves, il est rare de s'interroger sur ce qui influence l'intervention ou l'accompagnement, les façons de faire, les attitudes, les comportements. Dans la perspective de l'utilisation de moyens réflexifs-interactifs, de moyens qui font réfléchir autant la personne intervenante qu'apprenante, qui les mettent en interaction, il devient important de discuter de ce qui peut avoir une influence sur ses actions.

Questions de réflexion

- Comment agissez-vous lorsque vous pensez qu'un élève a de la difficulté ?
- Comment agissez-vous lorsque vous pensez qu'un élève a de la facilité ?

Il peut être intéressant et même important de réfléchir collectivement aux réponses possibles à ces deux questions ou de réfléchir à ses propres réponses avant de regarder les réponses fournies par un groupe de l'éducation des adultes.

4.1. Agissements face à un élève considéré comme ayant de la difficulté

Comment agissez-vous lorsque vous pensez qu'un élève a de la difficulté ?

Les réponses fournies se partagent en diverses catégories.

1) *Encourager les élèves considérés comme ayant de la difficulté sous diverses formes (45)*

Le moyen utilisé qui ressort le plus est l'encouragement sous toutes ses formes : encouragements malgré le temps que cela prend, plus grande fréquence des encouragements, félicitations, motivation, renforcement et soulignement des réussites même petites, encouragement à persévérer et à ne pas abandonner, à fournir des efforts, valorisation, démonstration que sa réussite « tient à cœur ». Il resterait à discuter de ce qui est dit pour manifester ces encouragements.

2) *Demander aux élèves pourquoi ils éprouvent de la difficulté et où ils croient avoir des difficultés (35)*

Demander aux élèves les raisons de leurs difficultés est souvent fait en posant des questions directes comme « qu'est-ce qui te cause des difficultés ? » ou « pourquoi as-tu de la difficulté ? ». Une autre façon de le faire consiste à émettre des hypothèses quant à ce qui peut causer des difficultés sous la forme de question : Est-ce dû à une mauvaise connaissance de la langue française, au manque de travail, à plusieurs absences ? Cela peut également se faire par de l'observation et des rencontres pour chercher à reconnaître le type de difficultés et éventuellement, aider à trouver une

solution et à proposer des stratégies. Pour mieux saisir les difficultés, on peut demander aux élèves ce qu'ils trouvent facile ; cela permet la comparaison. À partir de l'identification des difficultés et des raisons qui les causent, on peut aider les élèves à trouver des stratégies et moyens pertinents.

3) *Travailler avec les élèves, leur consacrer du temps, les accompagner (25)*

Encourager les élèves et les aider à reconnaître les difficultés peut se concrétiser en travaillant avec eux, en leur consacrant du temps, en les accompagnant ; cela peut aller jusqu'à prendre en charge certains élèves. Les élèves peuvent alors avoir à s'engager en fournissant des idées à propos de ce qui peut les aider, mais aussi en l'accompagnant « pas à pas » et en témoignant de l'intérêt. Faire émerger les connaissances antérieures aide à déterminer ce que les élèves savent pour adapter son enseignement. Quelle que soit la stratégie utilisée, il peut y avoir une vérification de la compréhension et une invitation à consulter autant que nécessaire tout en exigeant d'avoir fourni un effort personnel auparavant. Voici une énumération d'autres idées :

- Trouver ce qui intéresse certains élèves et qui peut être en lien avec le contenu du cours.
- Chercher avec les élèves en difficulté là où il y a blocage.
- Faire une correction avec des élèves en difficultés.
- S'assurer de la compréhension en faisant faire un « exercice » à côté de soi, quelques fois en observant l'élève en difficulté, d'autres fois en le laissant agir seul.
- Établir, avec des élèves, un plan d'action ou échéancier qui peut comprendre certains exercices d'appoint.
- Réaliser de l'observation afin de suggérer des stratégies pertinentes.
- Porter une attention particulière à ces élèves.
- Faire observer les forces.
- Fournir plus d'encadrement, plus de suivi (étape par étape).
- Donner plus de temps pour réaliser les tâches.

4) *Comprendre la problématique (21)*

Au-delà des difficultés spécifiques rencontrées, il peut y avoir une problématique plus générale qui n'aide pas à réussir. Dans certains cas, il est important de la connaître et de la comprendre. Pour y arriver, il s'agit de demander comment cela se passe en classe, de parler de ce qui se passait au secteur des jeunes. Cela peut être l'occasion de faire voir la source des difficultés, de les comprendre et de susciter certaines prises de conscience.

5) *Offrir de l'aide aux élèves, à un élève en particulier (21)*

Lorsque des élèves éprouvent des difficultés, ils s'attendent souvent à ce que de l'aide leur soit offerte. Il n'est donc pas surprenant que plusieurs moyens tournent autour de l'aide offerte sous plusieurs vocables comme « offrir son aide » et « demander comment cela peut être fait ». Au-delà de cette offre, il y a des propos qui laissent penser que l'aide est automatiquement fournie sans nécessairement avoir demandé si elle était nécessaire. Cette aide prend souvent la forme de stratégies proposées, de plan d'action pour surmonter des difficultés, de proposition de pairs qui peuvent aider, de former des dyades d'élèves ayant des difficultés avec d'autres en ayant moins. Pour tenir compte de la dimension affective, il est évité de « mettre en situation où des

élèves se sentiraient inférieurs » et plutôt de « mettre en situation avec des chances de réussite ».

6) *Aller vers des élèves, vers un élève en particulier (19)*

Lorsque des élèves éprouvent plus de difficultés que d'autres, plusieurs ont tendance à aller les voir plus souvent, à leur demander si tout va bien ou s'ils ont besoin d'aide, à assurer un suivi de près, à porter un intérêt particulier à ces élèves, à manifester une confiance en leurs capacités de réussir, à les inviter à solliciter de l'aide.

7) *Poser des questions aux élèves présentant des difficultés particulières (16)*

Le questionnement est nommé spécifiquement comme moyen d'intervenir lorsque des élèves présentent des difficultés. Ces élèves se font poser plus souvent des questions directement et individuellement. Cela peut servir à vérifier la compréhension et le degré d'acquisition des préalables, mais aussi la façon d'apprendre. Cela peut se faire en nommant ses propres inquiétudes, en voulant comprendre son parcours scolaire. Dans une moindre mesure, il peut être demandé si la médication pour diminuer l'hyperactivité a bien été prise.

8) *Fournir des outils, des stratégies (11)*

Les élèves qui éprouvent de la difficulté sont aidés par des propositions de moyens considérés comme favorisant la réussite. Parfois ces outils ou stratégies sont proposés directement ; d'autres fois, les élèves sont amenés à trouver des stratégies eux-mêmes, à réfléchir sur des stratégies possibles, à les développer afin qu'elles soient mieux adaptées à la personne et à la situation.

9) *Être à l'écoute et avoir de la patience (9)*

Certaines attitudes semblent importantes pour aider les élèves en difficulté. Cela se résume à « être à l'écoute », sans trop déstabiliser, ni décourager. À l'écoute s'ajoute la patience. Ces deux attitudes resteraient à approfondir pour comprendre comment elles se concrétisent dans l'action.

10) *Utiliser des d'exemples pour des élèves considérés en difficultés (5)*

Pour aider des élèves considérés en difficultés, il semble aidant de leur fournir des exemples clairs, simples et concrets.

11) *Validation de sa perception (4)*

Pour aider des élèves considérés en difficultés, il semble important de valider ses perceptions, par une ou deux questions.

12) *Considérer les objectifs à poursuivre (3)*

Morceler la tâche à réaliser, fixer des objectifs à court terme, revoir le chemin parcouru et ajuster les objectifs à la baisse sont des moyens perçus comme aidant pour des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

13) *Laisser les élèves aller à leur rythme (3)*

Des élèves rencontrant des difficultés peuvent être aidés en sachant qu'ils peuvent aller à leur rythme, en respectant ce rythme.

14) *Donner des travaux faciles aux élèves considérés en difficultés (2)*

Enfin, aider un élève qui éprouve des difficultés peut se faire en lui offrant des travaux complémentaires ou des activités plus faciles que ce qui est exigé des autres.

L'ensemble des propos laisse croire que face à des élèves en difficultés, il est nécessaire de les soutenir tant cognitivement qu'affectivement. Une aide et un soutien sont sûrement nécessaires, voire essentiels. Cependant, des recherches montrent que des élèves qui se voient traités différemment des autres peuvent intégrer l'idée qu'ils sont perçus « incapables ». S'ils ont trop d'aide, ils peuvent ne pas rencontrer suffisamment de défis à relever et ne pas développer leur plein potentiel. Alors, comment soutenir et aider sans affaiblir la confiance en soi et l'estime de soi ?

4.2. Agissements face à un élève considéré comme ayant de la facilité

Comment agissez-vous lorsque vous pensez qu'un élève a de la facilité ?

Les réponses fournies se partagent en diverses catégories.

1) *Encourager les élèves considérés comme ayant de la facilité (33)*

D'abord, il s'agirait d'encourager les élèves considérés comme ayant de la facilité, même s'ils réussissent bien. Cela consiste à les féliciter pour qu'ils progressent dans la même voie. Ils peuvent être accompagnés dans leur réussite et encouragés plus à fond en leur proposant diverses possibilités, en leur proposant des défis pour les stimuler. Cela semble également se faire en leur disant qu'ils impressionnent, en les valorisant en leur disant « tu es plus vite que moi ! ». Ces élèves sont souvent incités à expliquer à d'autres, à présenter leurs façons de procéder.

2) *Proposer aux élèves d'aller au-delà de ce qui est demandé (19)*

Aller au-delà de ce qui est demandé pour réussir est souvent proposé aux élèves considérés comme ayant de la facilité. Le niveau est relevé en invitant à se surpasser, à « foncer dans la vie », à viser plus haut. Des responsabilités et des travaux avancés leur sont confiés. Reconnaître leurs forces et les amener à les mettre en action (comme aider d'autres élèves ou organiser un événement) aide à leur éviter qu'ils aient l'impression de « perdre leur temps ». Les explications sont « poussées plus loin » dans l'acquisition des connaissances et le développement de leurs compétences. Les élèves sont incités à travailler rapidement, à avancer plus vite.

3) *Lancer un défi ou des défis aux élèves considérés comme ayant de la facilité (18)*

Il est également souligné que les élèves considérés comme ayant de la facilité reçoivent souvent des défis supplémentaires à relever, des travaux plus difficiles à réaliser et plus exigeants que ce que les autres élèves reçoivent. Les élèves se voient poser des questions sur leur processus d'apprentissage pour développer des habiletés métacognitives, par exemple.

4) *Former des groupes d'entraide (17)*

Les élèves qui présentent peu ou pas de difficultés sont incités à aider des élèves qui ont des difficultés, à servir de soutien dans le groupe. Ils sont intégrés dans des dyades ou des équipes pour en aider d'autres. On peut même leur dire qu'ils sont considérés comme « assistants-profs » ou « élèves-experts ». Cette aide est pressentie comme un atout à leurs propres apprentissages.

5) *Féliciter les élèves considérés comme ayant de la facilité (14)*

Les élèves considérés comme ayant de la facilité sont félicités pour leur bon travail et incités à poursuivre dans le même sens, à persévérer dans les efforts fournis. Tout en étant « complimentés » sur leurs méthodes de travail, il arrive que la personne enseignante ou intervenante s'occupe moins d'eux que des autres.

6) *Laisser une certaine liberté dans le travail à réaliser (10)*

Les élèves considérés comme ayant de la facilité bénéficient de plus de liberté, ce qui se manifeste par : laisser le temps de terminer le travail ; laisser agir à sa guise, être en soutien passif tout en observant ; laisser travailler tout en soulignant les efforts ; intervenir moins souvent auprès d'eux.

7) *Vérifications auprès des élèves (10)*

Des vérifications sont faites auprès des élèves considérés comme ayant de la facilité à propos de leur réelle aptitude, de leurs besoins, de leur compréhension, de leurs connaissances, de leur démarche et de leurs stratégies.

8) *Discuter avec les élèves et tenter de les mettre à l'aise (7)*

Certaines stratégies sont utilisées pour tenter de mettre les élèves à l'aise en leur montrant la facilité à réaliser certaines tâches, en mettant l'accent sur le « côté amusant », en dédramatisant l'incompréhension, en reconnaissant qu'il est possible qu'une personne enseignante ou intervenante fasse des erreurs (« personne n'est parfait »), en encourageant à expliquer sa compréhension (et non pas son incompréhension), en utilisant l'humour et en créant une complicité.

Les stratégies utilisées lorsque les élèves sont perçus comme ayant de la facilité sont assez différentes de celles utilisées auprès des élèves perçus comme ayant des difficultés. Pour les premiers, une confiance en leurs capacités de réussir est réelle. Les élèves sont mis face à des défis, ont plus de liberté, sont félicités (ce qui est différent d'un encouragement). Ils peuvent ressentir une valorisation de leurs compétences et être stimulés à poursuivre dans la voie déjà amorcée. Il est même dit qu'ils peuvent être des « alliés » et participer à une certaine complicité. C'est très différent comme attitude de celle qui est adoptée auprès des élèves considérés comme ayant des difficultés.

4.3. Des réflexions à propos des agissements différenciés selon les difficultés des élèves

Comme il est possible de le constater dans les deux sections qui précèdent, les façons d'agir auprès d'élèves diffèrent selon qu'ils sont considérés comme en difficulté ou ayant de la facilité. Tous ces agissements sont réalisés pour aider les élèves, mais sans s'en rendre compte, ils peuvent nuire à des élèves qui comprennent les différences d'agissements et croient que la confiance en leur réussite n'est pas présente ou qu'ils ne font pas face à des défis à la mesure de leurs capacités. Différents thèmes apportent des explications à ces propos.

1) *Donner des indices ou dire quoi faire*

Des recherches montrent que lorsque l'on pense qu'un élève a de la difficulté ou qu'il se présente à nous en parlant de ses difficultés, les personnes intervenantes auraient

tendance à « dire quoi faire ». Cela peut se manifester en disant « c'est très bien ce que tu as fait, mais je vais te montrer une autre façon de faire, plus facile que la tienne ». Cela peut également se faire en montrant un exemple réalisé pas à pas avec ces élèves et en demandant de reproduire à peu près de la même façon par la suite. Si l'on pense qu'un élève a de la facilité et même s'il se présente à nous avec une difficulté, les personnes intervenantes auraient tendance à « donner des indices », à donner « un coup de pouce » pour laisser une responsabilité aux élèves dans la poursuite. Ces deux façons de faire sont choisies avec la volonté d'aider, mais les élèves qui entendent les indices donnés et qui se voient complètement pris en charge comprennent très bien que la personne intervenante pense qu'ils ne sont pas capables (que ce soit vrai ou pas). Cela n'aide pas du tout l'amélioration de l'estime de soi. Se regarder intervenir auprès de différents élèves peut aider à comprendre les présents propos et ainsi, les modifier quelque peu afin que tous les élèves intègrent notre confiance en leur capacité de réussir.

Questions de réflexion

- **Dans quelles circonstances donnez-vous des indices ?**
- **Dans quelles circonstances aidez-vous pas à pas des élèves ?**

2) *Dire des généralisations ou chercher les nuances ?*

Lorsque des élèves en difficulté sont en cause ou sont cités dans les conversations entre collègues, il y a des tendances à généraliser tant pour un individu que pour certains groupes d'individus (d'une même culture, du même sexe, du même type d'agissements...). Cela peut se manifester par des phrases commençant par des expressions telles que :

« Les filles sont... »

« Les garçons sont... »

« Les élèves qui arrivent en retard sont... »

« Les élèves qui ne s'assoient pas bien sont... »

« Les élèves qui posent des questions sont... »

« Les élèves qui proviennent de telle ethnie sont... »

Commencer les affirmations par « les » laisse penser que ce sont, par exemple, toutes les filles qui agissent de la même façon. Comme si les filles formaient un groupe homogène dans leurs façons d'apprendre, dans leurs agissements face à l'étude... Pourtant, il y a beaucoup de différences interindividuelles. Il y a des nuances à apporter. Seulement tenter de changer sa façon de parler en disant, par exemple, « certaines filles », « beaucoup de filles », « des filles » aiderait à montrer les nuances apportées. Dans divers milieux de l'éducation, des propos comme « les filles aiment la lecture et n'aiment pas les jeux vidéo » et « les garçons n'aiment pas la lecture et aiment les jeux vidéo » ont comme effet de catégoriser non seulement les filles, mais aussi les garçons. Pourtant, certaines filles n'aiment pas la lecture et apprécient les jeux vidéo comme des garçons adorent la lecture et n'apprécient pas vraiment les jeux vidéo. Par des généralisations abusives, certaines peuvent ne pas se sentir de « vraies » filles comme cela risque d'être aussi le cas de certains garçons qui, dans certains cas, ne se perçoivent pas comme « normaux ». Les propos utilisés auprès des élèves ont une influence et méritent d'être nuancés. Passer de « les » à « des » est une avenue intéressante et montre un souci d'éviter la généralisation et la catégorisation.

Questions de réflexion

- **Comment pouvez-vous faire pour travailler à nuancer vos propos ?**

- **Comment pouvez-vous agir pour faire en sorte que collectivement il y ait moins de généralisations abusives et de catégorisations injustifiables ?**

3) *Reconnaître le rôle des perceptions et des interprétations*

Lorsqu'il s'agit d'aider des élèves, le regard porté sur eux n'est pas neutre, même si on le voulait bien. Une perception des élèves est parfois positive, parfois négative. Lorsque cette perception est négative, il devient nécessaire de se demander : Pourquoi ? Comment cela se manifeste-t-il ? Qu'est-ce qui peut être fait pour la rendre plus positive ? À différents moments, des gestes, des paroles... laissent émerger des idées dans nos têtes à propos de ces élèves. En quoi sont-elles aidantes ? En quoi sont-elles nuisibles ?

Questions de réflexion

- **Quels gestes, quelles paroles vous portent à avoir une attitude plutôt négative à l'égard de certains élèves ?**
- **Quels gestes, quelles paroles vous portent à avoir une attitude plutôt positive à l'égard de certains élèves ?**
- **Comment pourriez-vous cheminer pour faire en sorte que des attitudes plutôt négatives deviennent plutôt positives ?**

4) *Porter des jugements hâtifs ou les laisser évoluer ?*

En lien avec les propos précédents, certaines interprétations ou perceptions peuvent mener à des jugements hâtifs qu'il est parfois difficile de modifier. Par exemple, considérer dans sa tête qu'un élève est plutôt paresseux n'est pas simple à changer pour le percevoir comme prenant son temps ou comme ayant besoin de temps. Éviter de porter des jugements hâtifs, laisser « la chance au coureur » comme il est souvent dit, exigent des observations dans l'action pour reconnaître les côtés positifs d'une personne et contribuer à s'en servir pour favoriser l'apprentissage. Les élèves ressentent, même s'ils ne peuvent pas toujours l'expliquer, les jugements portés sur eux et peuvent abandonner leurs études en partie à cause de problématiques personnelles, mais aussi à cause d'impression quant à ce qui est pensé à propos d'eux. Comme il a été écrit précédemment, ces gestes ne sont jamais posés pour nuire intentionnellement.

Questions de réflexion

- **Comment limiter les jugements hâtifs qui peuvent être faits après un court contact avec certains élèves ?**
- **Comment faire évoluer ses jugements à propos des élèves ?**

Travail collectif proposé

- **En équipe de collègues, il peut être intéressant de rassembler des phrases souvent entendues et de les discuter en se servant du texte de la présente section (4.3). Il n'est pas nécessaire de prendre des phrases que l'on dit soi-même, mais prendre des phrases déjà entendues, même dans d'autres centres. Il ne s'agit pas de se juger ou de juger ses collègues, cela serait incohérent avec les propos de cette section, mais plutôt de discuter de moyens de limiter les influences négatives que l'on peut avoir sur certains élèves, tout en voulant les aider. Voici des exemples de phrases à discuter :**
 - **Les élèves ne possèdent pas les connaissances de base.**
 - **Les allophones ne sont pas capables, c'est trop difficile pour eux.**
 - **Les élèves ne sont pas capables d'utiliser les TICS. Ils ne possèdent pas les connaissances de base en ce domaine.**

- **En peu de temps, je peux dire s'il sera capable de compléter une 2e secondaire.**
- **Les élèves n'ont pas une perception juste d'eux-mêmes et de leurs capacités.**
- **Les élèves ont la pensée magique.**
- **Ils ne veulent pas faire d'efforts, ils ne sont pas motivés.**

5. Des réinvestissements prévus

À la fin de la rencontre de mai 2010, les personnes présentes ont eu à entrevoir des réinvestissements découlant de la journée. Un tel exercice vise à réfléchir sur des actions à poser à la suite d'une rencontre de formation. Il n'est pas certain que les personnes présentes agiront dans le sens prévu, mais déjà, le fait d'avoir à l'écrire est un moyen de se poser des questions sur ses pratiques futures. De les rassembler ici est un moyen de se les rappeler et éventuellement, de passer à l'action, de modifier certaines pratiques. Ces réinvestissements prévus sont fournis par ordre de priorité selon ce qui a été recueilli.

1) *Prendre conscience de son influence, de ses perceptions, interprétations et jugements et agir en conséquence (40)*

Dans les réinvestissements prévus, plusieurs propos font référence à la prise de conscience de son influence, de ses perceptions, de ses interprétations et de ses jugements, mais aussi d'agir à partir de ces prises de conscience. Certains propos font part de ce qui les a rejoints et d'autres sont directement associés à des actions.

1) Le premier type de propos fait référence :

- à effectuer un passage de « les » à « des » ;
- à avoir une meilleure écoute ;
- à ne pas porter de jugements hâtifs ;
- à éviter les gestes dévalorisants même s'ils sont posés de « bonne foi » ;
- à faire attention aux préjugés, au ton utilisé ;
- à avoir une préoccupation pour l'estime de soi.

2) le deuxième type aborde les idées :

- de porter attention à son langage, aux mots utilisés dans la communication avec les élèves ;
- d'être sensible au message reçu (perception, compréhension...) par les autres lorsqu'un message est livré ;
- de surveiller sa façon de parler aux élèves plus faibles ;
- de faire attention à la façon d'observer les élèves pour ne pas les intimider ;
- d'éviter de faire des comparaisons ;
- de vérifier ses perceptions ;
- de surveiller sa façon de s'adresser aux élèves afin qu'ils ne sentent pas une perception différente (élèves faibles *versus* élèves forts, élèves que j'apprécie *versus* élèves que j'apprécie moins) ;
- d'appliquer des solutions similaires en cas de difficultés ou de facilités ;
- de nuancer les remarques afin de diminuer l'impact d'une perception négative ;
- de bien doser les défis qui sont présentés tant auprès des élèves en difficultés qu'auprès de ceux qui réussissent bien ;

- de se donner du temps pour connaître davantage les élèves avant de se faire une idée sur eux pour choisir des interventions appropriées ;
- de porter attention aux échanges d'informations entre collègues ;
- de porter une attention particulière aux élèves plutôt silencieux, qualifiés de « fantômes », afin de les aider davantage.

2) *Utiliser le questionnement (35)*

L'utilisation du questionnement d'une façon différente qu'à l'habitude est un réinvestissement souvent entrevu. Les moyens de l'utiliser différemment sont les suivants :

- S'observer dans sa façon de poser des questions (types de questions : plutôt cognitives ou affectives ; plutôt ouvertes ou fermées).
- Varier son type de questions et utiliser davantage de questions ouvertes. Poser plus de questions ouvertes pour connaître les élèves, pour ajuster son cours, ses interventions. Faire verbaliser à partir de questions.
- Laisser le temps de répondre à une question lorsqu'elle est posée ; s'exercer à laisser 10 secondes pour répondre ; accepter les silences.
- Aller au-delà de la question « comprenez-vous ? », utiliser des questions comme « qu'est-ce qui est compris ? ».
- Préparer des questions plutôt que de les laisser à la spontanéité.
- Amener les élèves à apprendre à poser des questions.
- Demander aux élèves ce qu'ils ont fait et qui fonctionne et leur demander leurs questions. Ne pas se contenter de « je n'ai rien compris ».
- En début d'année, demander aux élèves ce qu'ils connaissent de l'éducation des adultes, du fonctionnement en classe, de la façon de travailler avec les guides, des méthodes de travail, des règlements en classe... ; ce qu'ils pensent et savent du rôle de la personne enseignante au lieu de le leur expliquer.

3) *Utiliser la rétroaction (29)*

Il est vrai que la rétroaction est déjà utilisée de diverses façons, mais ce qui ressort des propos, en plus de dire qu'il est important de fournir de la rétroaction, ce sont des moyens pour la rendre relativement pertinente :

- Partir des connaissances antérieures pour ajuster la rétroaction.
- Fournir régulièrement des rétroactions.
- Ne pas tout dire dans la rétroaction ; ne pas hésiter à poser des questions.
- Rétroagir de façon efficace par de la précision, de la sincérité tout en tenant compte de la dimension affective.
- Amener les élèves à se comparer à eux-mêmes plutôt qu'avec les autres.
- Accorder une importance à la qualité des rétroactions.
- Fournir des rétroactions positives en évitant de seulement souligner les erreurs.
- Assurer une continuité dans la rétroaction.
- Porter attention tant à ses rétroactions qu'à celles des autres.

4) *Utiliser l'autoévaluation (17)*

Dans une moindre mesure, l'autoévaluation a été envisagée comme réinvestissement. Cependant, les propositions faites méritent de s'y attarder.

- Demander de s'autoévaluer avant de remettre les résultats d'un examen.
- Mener les élèves à s'autoévaluer par une prédiction de leurs résultats avant de le connaître.

- Demander de prédire un résultat avant de connaître le contenu d'un examen (à partir de sa préparation) et prédire le même résultat après avoir complété l'examen (à partir de ses réponses).
- Utiliser des moyens d'apprentissage de l'autoévaluation.
- Demander sur une échelle de 1 à 5, quel est le degré de compréhension, le degré de concentration.

5) *Considérer le processus d'apprentissage (25)*

Tout au long de la formation, le processus d'apprentissage faisait partie du discours à travers la réflexion sur le questionnement, la rétroaction et l'autoévaluation. Cependant, il a été directement envisagé comme réinvestissement sous diverses formes.

- L'expression « laisser flotter les morceaux de casse-tête » a été relevée. Plusieurs interprétations de cette expression sont possibles comme l'utiliser pour soi en se rappelant que les élèves construisent leurs connaissances et que tout ne peut être compris au moment où les propos sont émis. Cette expression peut également être utilisée auprès des élèves en leur signalant que l'on est conscient que lorsqu'un concept ou une procédure sont expliqués, il est habituel de ne pas tout comprendre rapidement. Le processus de compréhension peut prendre du temps et les « morceaux de casse-tête » qui se forment dans la tête peuvent exiger un certain temps avant de se placer. Il est même parfois préférable de ne pas tenter de tout placer à mesure que les propos sont exprimés.
- Tenter de se mettre à la place des élèves qui n'ont généralement pas la même façon d'apprendre ou de résoudre un problème.
- Essayer de comprendre la démarche des élèves et d'en tirer profit plutôt que d'imposer sa propre démarche.
- Chercher à comprendre pourquoi des élèves ont des difficultés, comment ils apprennent pour en tenir compte dans l'aide apportée.
- Ajuster son rôle dans la perspective de l'« apprendre à apprendre ».
- S'interroger sur les réponses possibles à ses propres questions ; cela peut vouloir dire d'accepter des réponses différentes de celles qui sont attendues.
- Donner des indices plutôt que dire quoi faire. Servir de guide au lieu de donner des réponses. Ne pas fournir toutes les réponses, mais inviter à réfléchir.
- Amener les élèves à réfléchir pour développer l'autonomie.
- Aider les élèves en difficultés en leur faisant prendre conscience de leurs lacunes et les amener à y remédier par eux-mêmes.
- Considérer l'observation comme une façon d'apprendre.

Questions de réflexion

- **Quels réinvestissements entrevoyez-vous de faire à la suite de la lecture de ce document ?**
- **Quels moyens vous donnez-vous pour réaliser ces actions ?**
- **Comment prévoyez-vous partager ces expériences avec des collègues ?**

CONCLUSION

Comme il est possible de le constater, des moyens réflexifs-interactifs suscitent la réflexion autant sur l'action que dans l'action. Ils favorisent tant l'interaction entre

élèves, dans la classe que l'interaction avec les collègues qui suscite des remises en question et des prises de conscience.

Certaines expressions utilisées dans le document méritent qu'on y revienne. D'abord, « laisser flotter les morceaux de casse-tête » donne une belle image de ce qui se passe dans la tête de personnes qui apprennent et qui ont à construire leurs apprentissages. Cela montre aussi que la compréhension ne vient pas aussi rapidement qu'il serait souhaité. Ce processus prend du temps. Passer de « les » à « des » amène la réflexion sur sa façon de verbaliser ses pensées. Il est difficile de bien saisir l'influence de certains propos qui se veulent aidant, mais à vouloir trop simplifier, à vouloir trop généraliser, des personnes peuvent se sentir « mises » dans une catégorie sans que celle-ci leur convienne. Enfin, l'expression « créer son sac à dos virtuel de stratégies » signifie qu'il est important de posséder une diversité de stratégies pédagogiques, de les connaître et de les utiliser lorsque nécessaire.

Susciter des échanges d'idées entre collègues menant à la confrontation tout en conservant un climat de respect peut se faire en examinant les pratiques actuelles. Celles-ci peuvent être étudiées en fonction de leur concordance ou non par rapport au développement de compétences et par rapport à la perspective réflexive-interactive. Le changement et sa mise en œuvre exigent un certain dosage entre l'acceptation des pratiques et les interrogations à propos de celles qui sont à modifier ou à ajuster.

Questions de réflexion

- **Que pouvez-vous noter à la lecture de ce document que vous aimeriez relire, revoir plus tard ou discuter avec d'autres personnes ?**
- **Si vous aviez à donner votre avis sur ce document, contenu et forme, quelles seraient les deux idées positives que vous partageriez ? Quelles sont les deux idées d'amélioration que vous proposeriez ?**

Travail collectif proposé

- **En équipe de collègues, il peut être intéressant de partager ses réflexions de lecture et surtout de se donner des perspectives d'action et d'envisager un retour collectif sur ces actions.**

Bibliographie

- Felx, C. (1988). « L'autoévaluation des apprentissages: une option pédagogique », dans *Autoévaluation, concept et pratiques*, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, p. 11-36.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !*, Paris, Belin.
- Jonnaert, Ph. et C. Vander Borcht (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lafortune, L. (dir.) (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. 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 S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et K. Benoît (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*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., D. Martin et P-A. Doudin (2004). « Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-17.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin Éditeur.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, ERPI.
- St-Pierre, L. (2004). « L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? », *Pédagogie collégiale*, 18(1), p. 33-38.
- Wlodkowski, R. et M.B. Ginsberg (1995). *Diversity and Motivation : Culturally Responsive Teaching*, San Fransisco, Jossey-Bass.
- Wlodkowski, R.J. (1988). *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco, Jossey-Bass.