

# Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité

Questioning as a means to support  
the transition from reflection to reflexivity

doi:10.18162/fp.2019.493

## **R**ésumé

La visée de tout accompagnement collectif consiste à soutenir l'analyse de pratique à partir de situations réelles que vivent les professionnels.

Passer de la réflexion à titre d'analyse et d'ajustement de sa pratique à la réflexivité suppose deux types de mise à distance : la capacité de poser un regard sur ou dans sa pratique et celle de poser un regard sur sa propre façon de réfléchir. Dans le cadre d'une démarche de recherche-action auprès de plus de 50 participants, directeurs et conseillers pédagogiques, nous discutons de la place qu'occupe le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité.

### Mots-clés

Accompagnement, analyse de pratique, métaréflexion, réflexion, réflexivité, questionnement.

### Abstract

The purpose of any collective accompaniment is to analyze practices based on the real-life situations that professionals face. Two types of distancing must be applied in order to move from reflection as an analysis and adjustment of one's own practice to the dimension of reflexivity: the ability to examine one's practice at a distance or in practice, and the ability to examine one's own manner of reflecting. As part of an action research project involving more than 50 participants consisting of school principals and learning support teachers, this paper discusses the role of questioning in supporting the transition from reflection to reflexivity.

### Keywords

Accompaniment, analysis of practice, meta-reflection, reflection, reflexivity, questioning.

## Introduction et contexte

Dans un monde en constante mouvance où le rythme de travail est de plus en plus trépidant, les professionnels de l'éducation et, plus spécifiquement, les professionnels gestionnaires en milieux scolaires québécois, dont les directeurs généraux des commissions scolaires (DG), les directeurs de services éducatifs (DSÉ), les directeurs d'école (DÉ) et les professionnels conseillers pédagogiques (CP), se disent trop souvent confrontés à l'urgence d'agir (Guillemette, Royal et Monette, 2015; Rich, 2010). Ils éprouvent aussi un sentiment d'isolement et, par conséquent, énoncent leur besoin de se créer un réseau d'entraide pour soutenir leur processus de prise de décisions en situations complexes (Guillemette et al., 2015; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Plusieurs démarches d'accompagnement ont vu le jour pour soutenir le réseautage des professionnels de l'éducation selon une visée émancipatrice. Ces démarches d'accompagnement portent diverses appellations : groupes de codéveloppement (Payette et Champagne, 1997), communauté de pratiques (CoP), communauté de pratiques professionnelles<sup>1</sup> (Leclerc et Labelle, 2013), groupe d'analyse de la pratique (Savoie-Zajc, 2010). Au-delà des spécificités praxéologiques de chaque démarche, nous retenons la dimension collective de l'accompagnement (Savoie-Zajc, 2016) et, plus particulièrement, sa visée d'analyse de la pratique à partir de situations réelles que vivent les professionnels au sein de leurs organisations respectives (Étienne et Fumat, 2014).

Si l'accompagnement se définit par une relation bipartite entre une personne accompagnée et une personne accompagnatrice (Le Bouëdec et Tomamichel, 2003; Paul, 2009, 2012; Vial et Caparros-Mencacci, 2007), l'accompagnement collectif s'adresse plus particulièrement à un groupe restreint<sup>2</sup> de professionnels volontaires

(8 à 10 personnes) où chaque participant est invité à prendre tantôt la posture de l'accompagné, tantôt celle de l'accompagnant et où prévaut « l'idée de se joindre à l'autre, de le soutenir, mettant en lumière l'idée de favoriser le potentiel de l'un et de l'autre » (Guillemette, 2014, p. 63). Une personne externe ou qui provient de l'organisation, et crédible au sein du groupe, anime et se préoccupe de demeurer la gardienne de la démarche. Elle facilite les échanges selon un référentiel de praxies que sont l'écoute, le questionnement et la rétroaction dans une attitude de sollicitude à autrui. Plus spécifiquement, qui dit accompagnement dit « être avec et aller vers [où, ce faisant,] la personne accompagnée passe d'un sujet-acteur [à] un sujet-auteur » (Paul, 2016, p. 26). Cela suppose, aux dires de Robin (2007), que l'accompagnement ne « se définit pas exclusivement sous un angle méthodologique ou praxéologique [...] penser accompagnement [...] c'est rappeler que tout accompagnant se doit de développer une intelligence de la situation » (p. 248). Développer une telle intelligence de situation implique d'analyser la situation en lien avec sa pratique. Par ailleurs, l'*analyse de pratique* implique que la personne mette en mots la pratique sur laquelle elle souhaite réfléchir en lien avec une situation professionnelle (Étienne et Fumat, 2014). Elle pose un regard d'une part « *sur* » sa pratique, à savoir, *a posteriori*, sur une action ou sur une façon de répondre à une situation, et d'autre part « *dans* » sa pratique, en cours d'action selon le contexte singulier d'une situation (Argyris et Schön, 2002). L'ajustement de pratique s'observe alors par la façon dont chaque acteur ajuste sa façon d'agir au regard d'une situation donnée à partir de l'analyse de sa pratique. Par conséquent, cet ajustement relève de la capacité pour chaque acteur de vivre une prise de recul et d'explicitier les règles qui sous-tendent sa façon d'agir, à savoir les objectifs, les stratégies ou les idéologies derrière chaque action (Étienne et Fumat, 2014; Perrenoud, 2008; Viollet, 2013). Paul (2016) nomme divers dispositifs inhérents à l'accompagnement pour soutenir une telle analyse de pratique et, par conséquent, un ajustement de cette pratique : une relation de réciprocité entre accompagné et accompagnant; une démarche personnalisée qui tient compte de la personne et du contexte; des principes éthiques qui interpellent la sollicitude à autrui; un cadre institutionnel dans lequel se vivent les situations et, plus particulièrement, une posture d'écoute pour interroger et soutenir la réflexivité. Cette forme d'écoute oblige d'accueillir et de questionner la personne accompagnée afin de mieux saisir la façon dont elle vit ou témoigne de sa réflexion et non point de questionner pour entendre ce que l'on voudrait. Vivre une telle démarche d'analyse de pratique au sein d'un collectif appelle aussi à la bienveillance au sein du groupe (Guillemette, 2017), et ce, bien que les personnes accompagnatrices soient invitées à questionner ou à donner des points de vue parfois complémentaires ou différents. Si la visée d'un accompagnement collectif sert l'analyse et l'ajustement de pratique, en quoi le questionnement de chaque participant au sein de ce collectif sert-il le processus réflexif?

## Quelques concepts clés : analyse de la pratique et réflexivité

Passer de la réflexion à titre d'analyse et d'ajustement de sa pratique à la réflexivité suppose deux types de mise à distance (Charlier et al., 2013; Donnay et Charlier, 2006) : une première qui porte sur la capacité de poser un regard *méta*, à savoir *sur* ou *dans* sa pratique (Argyris et Schön, 2002), et une seconde qui, cette fois, exige de poser un regard sur sa propre façon de réfléchir sur sa réflexion – pour reprendre les propos de Vacher (2015), en se plaçant en posture de *métaréflexion*. Selon Argyris et Schön (2002), la réflexivité nous invite à mettre en avant les schèmes qui guident nos actions, plus particulièrement, les dimensions cognitives, affectives, professionnelles ou identitaires qui sont siennes. Perrenoud (2008) emprunte à Bourdieu l'expression d'*habitus* pour rendre explicites les raisons souvent

non conscientes pour lesquelles nous agissons d'une façon ou d'une autre : les croyances, les valeurs, les connaissances, les expériences, etc. Aux dires de Giddens (1994), « la réflexivité est inhérente à l'action humaine [puisque tout] être humain reste normalement en contact avec ses motivations, lesquelles font partie de cette action » (p. 43). Pour reprendre les propos de Schön (1994), le praticien réflexif qui met en mots ses schèmes (dimensions cognitives, affectives, professionnelles ou identitaires) qui sont siens; est en mesure d'ajuster sa pratique de manière consciente et non plus en réaction spontanée à une situation donnée.

Selon cette notion d'*habitus*, Argyris et Schön (2002) ont mis en évidence trois boucles de réflexivité et d'apprentissage pour soutenir toute démarche de réflexivité. Au fil du temps, ces 3 boucles se sont transformées en quatre boucles afin d'illustrer la complexité pour l'individu à mettre en cause ses schèmes ou ses filtres inhérents à ses intentions d'actions (Guillemette et Simon, 2014). Ainsi, Le Boterf (2008) a repris la théorie d'Argyris et Schön en scindant la deuxième boucle en deux nouvelles boucles, boucle 2 et boucle 3, ajoutant ainsi une boucle 4. La première boucle, *soi et la situation*, renvoie à une rétroaction menant à une démarche de résolution de problème. La seconde, *soi et ses ressources*, relève de la capacité pour tout individu à nommer les ressources (internes ou externes) dont il dispose pour résoudre la situation. Selon la nouvelle perspective théorique, la troisième boucle, *soi et sa pratique*, sert la prise de recul au regard des intentions réelles qui sous-tendent la pratique. Cette troisième boucle interpelle davantage les valeurs, les représentations ou les croyances que sont les schèmes qui teintent les actions. Enfin, la quatrième boucle, *soi et son développement professionnel*, combine les trois premières et permet à l'individu d'apprendre de ses expériences. Considérant ces concepts de réflexion ou de réflexivité, il importe de mieux comprendre la place qu'occupe le questionnement lors d'une démarche d'accompagnement collectif. Trois objectifs spécifiques en découlent :

- 1) Cerner les questions les plus susceptibles de soutenir les personnes à se placer en posture « *méta* » (réflexion) afin d'ajuster leurs pratiques professionnelles;
- 2) Cerner les questions les plus susceptibles de soutenir les personnes à se placer en posture de « *métaréflexion* » (réflexivité) afin d'ajuster leurs pratiques professionnelles;
- 3) Identifier les effets du questionnement des uns et des autres sur le processus de réflexivité au sein d'un collectif.

Pour répondre à ces objectifs, l'opérationnalisation du présent projet se déploie selon deux dimensions : d'abord, une démarche d'accompagnement; ensuite, une démarche de recherche.

## Une démarche d'accompagnement

Le modèle d'accompagnement collectif est une démarche tripartite entre acteurs distincts : un groupe, la personne accompagnée faisant partie de ce groupe et la personne accompagnatrice (Guillemette, 2014). Cette démarche implique que chaque participant s'investisse dans son milieu en mettant en œuvre un projet professionnel d'intervention (PPI) (Savoie-Zajc, 2010). Dans notre cadre, il s'agit le plus souvent d'un projet qui se vit en relation avec l'amélioration continue des pratiques éducatives ou pédagogiques<sup>3</sup> en soutien à la réussite éducative et scolaire des élèves. Ainsi, les PPI comportent le plus souvent une réflexion sur la façon dont le gestionnaire (DÉ) et/ou le professionnel (CP) accompagnent les équipes-écoles : professionnels enseignants ou professionnels non enseignants.

L'opérationnalisation de ce modèle se vit en trois phases : *préparation*, *réalisation* ainsi qu'*intégration et introspection*. La phase de préparation se caractérise par l'importance apportée à l'accueil des participants, au rappel des règles éthiques et de confidentialité afin d'établir un lien de confiance et d'authenticité. Ce moment sert aussi de pont entre les rencontres, en favorisant un retour sur des dimensions plus théoriques ou pour valider le compte rendu de la rencontre précédente. Certaines données émergentes peuvent ici être présentées à des fins d'objectivation. Vient ensuite la *phase de réalisation* où l'on traite plus spécifiquement du PPI de l'un des participants selon les 4 axes qui soutiennent l'analyse de la pratique.

À l'axe 1, le participant volontaire présente l'amorce ou les avancées de son PPI alors que les membres du groupe l'écoutent, posent des questions, résument la situation ou rétroagissent dans une perspective de compréhension et de non-jugement. L'axe 2 correspond à la phase d'écoute et de questionnement ainsi qu'aux rétroactions qui servent l'analyse et la réflexion sur la pratique, soit à partir de la situation, soit à partir des ressources que le participant mobilise ou auxquelles il a accès (concepts théoriques, cadres légaux, etc.). Il s'agit aussi de permettre au participant de poser un regard sur sa pratique en faisant des liens explicites sur ce qui sous-tend ses réflexions ou ses actions : ses schèmes ou habitus, au sens de Bourdieu (cité dans Perrenoud, 2008). Considérant la réflexion et l'analyse qui s'amorcent, le participant est invité à nommer l'ajustement de sa pratique, à savoir les nouvelles actions qu'il consent actualiser. Il s'agit de l'axe 3, soit le moment où le participant planifie ou nomme les prochaines actions qu'il choisit de mettre en place dans le cadre du PPI : un plan d'action ajusté. C'est entre les rencontres, à l'axe 4, que le participant expérimente et agit selon son nouveau plan d'action, pour y revenir ultérieurement et en faire état lors d'une prochaine rencontre du collectif.

La démarche d'accompagnement se termine par la phase d'intégration et d'introspection. Cette dernière correspond à un deuxième moment de prise de recul, cette fois pour l'ensemble des participants. De manière individuelle, chaque participant est invité à mettre en mots sur une fiche d'introspection certains éléments comme ce qu'il retient des échanges : ce qu'il aimerait approfondir ou ce qu'il peut, dès maintenant, ajuster dans sa pratique ou dans son PPI. Enfin, chaque membre du groupe est invité à exprimer au collectif un élément de réflexion qui émerge en lien avec le PPI présenté, avec le sien ou encore en lien avec la démarche d'animation et de réflexion menée au cours des échanges.

## Méthodologie de la recherche, échantillonnage et cadre d'analyse

Une démarche de recherche-action<sup>4</sup> (RA) documente la façon dont est vécue la démarche d'accompagnement collectif auprès des gestionnaires (DG, DSÉ et DÉ) et des professionnels (CP) en milieu scolaire, l'objet étant de rendre explicites les effets du questionnement sur le processus réflexif. Cette recherche s'échelonne sur une période de 7 ans (2012-2019). Les projets ont lieu sur 20 ou 30 mois selon la demande d'accompagnement des participants. Chaque cohorte est rencontrée à raison de 5 à 6 journées par année. À ce jour, cinq cohortes (8 à 10 participants) ont été accompagnées : trois ont terminé la démarche (deux en 2015 et une en 2016). Une quatrième cohorte s'est ajoutée en décembre 2015 alors qu'une cinquième cohorte<sup>5</sup> a vu le jour en septembre 2017. Ces deux dernières cohortes au sein d'une même commission scolaire<sup>6</sup> se poursuivent jusqu'en juin 2019. À ce jour, près de 50 participants (5 cohortes) au sein de quatre commissions scolaires du Québec se sont engagés dans cette démarche. Sachant que la recherche demeure en cours, nous avons analysé sur les données cumulées au sein des quatre premières cohortes (près de 40 participants).

Pour chaque rencontre, les échanges collectifs qui portent sur les PPI sont transcrits alors que les phases d'intégration et d'introspection sous l'angle collectif sont déposées dans un compte rendu (CR) et validées à la rencontre subséquente. À la fin de chaque rencontre, une copie des fiches d'introspection (FI) de chaque participant est conservée. Chaque fiche est compilée et analysée entre les rencontres. Ainsi, les trois outils qui servent la démarche d'accompagnement servent aussi la collecte et la triangulation des données (le PPI, la fiche d'introspection et les comptes rendus des échanges collectifs). Un journal de bord de recherche est tenu. Il contient des prises de notes de l'ordre méthodologique ou empirique.

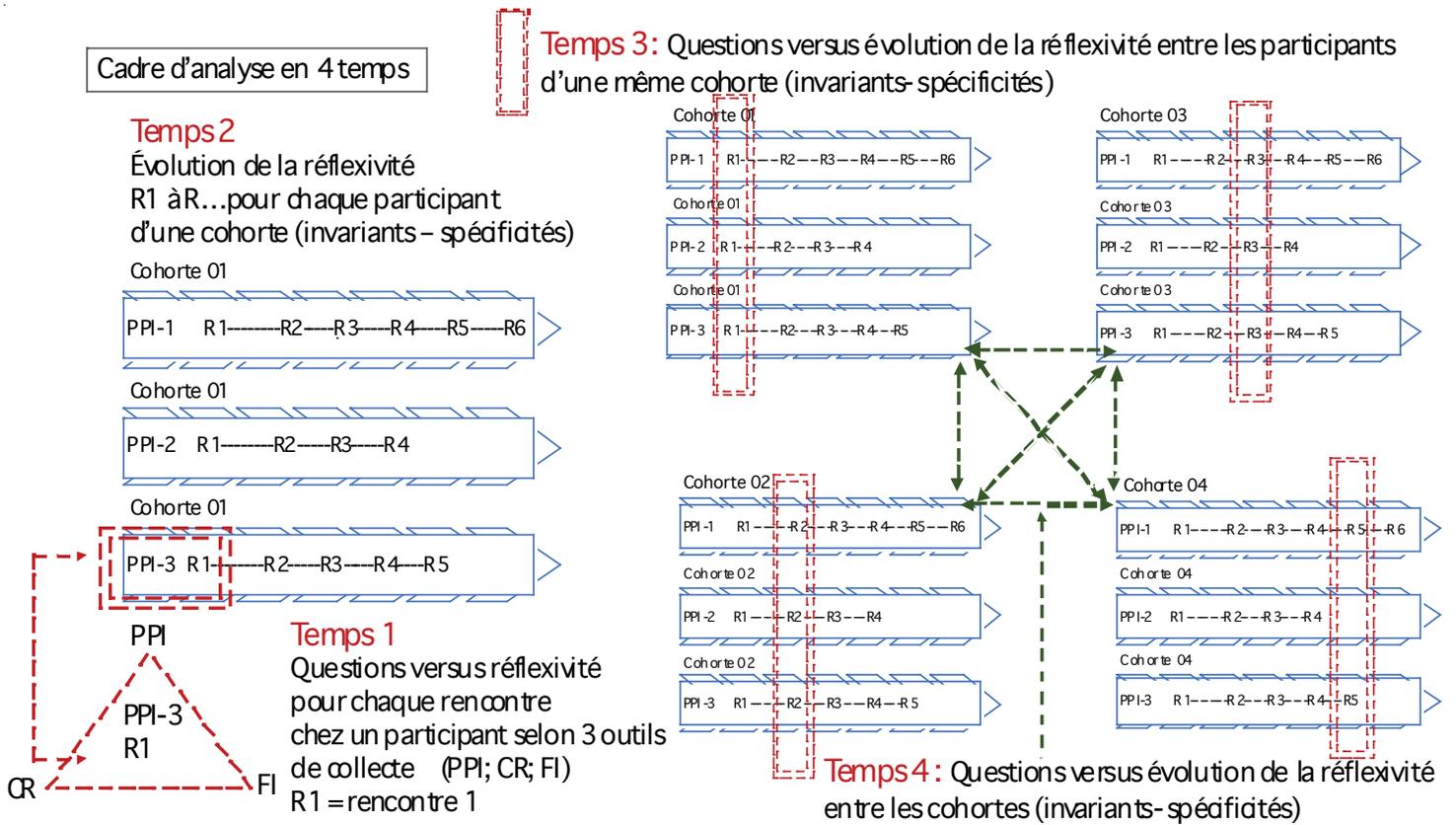


Figure 1  
Cadre d'analyse de la recherche.

Comme illustré à la figure 1, un cadre d'analyse en quatre temps est préconisé. De manière opérationnelle, les trois premiers temps d'analyse se vivent parallèlement à la démarche d'accompagnement (20 à 30 mois) alors que le quatrième temps d'analyse sert l'objectivation des données, à savoir le croisement des données entre les cohortes.

Plus spécifiquement, le temps 1 sert la triangulation entre le PPI, la FI ainsi que le CR de chaque participant de chaque cohorte pour chaque rencontre (R1 à R...). Au temps 2 ou à l'horizontale, est analysée l'évolution de la démarche de chaque participant au fil du temps (triangulation du temps 1 X le nombre de rencontres), plus particulièrement en lien avec le questionnement et, par conséquent, l'ajustement de ses pratiques.

Au temps 3, la démarche d'analyse se vit à la verticale soit entre les participants d'une même cohorte et selon les invariants et les spécificités qui se dégagent du temps 2, à savoir le questionnement et l'ajustement des pratiques entre les participants. De cette analyse se dégagent les invariants et spécificités de chaque cohorte (CO1 à CO4). Dans un quatrième et dernier temps, les invariants et les spécificités pour l'ensemble des cohortes (CO1; CO2; CO3; CO4) sont croisés afin d'en dégager des invariants et des spécificités en lien avec les trois objectifs spécifiques et la question de départ.

Pour chaque temps (1 à 4) sont retenues des catégories ainsi que des codes d'analyse<sup>7</sup> que nous illustrons ci-dessous afin de dégager les mots interrogatifs ou le type de questions susceptibles de soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité.

**Tableau 1**

*Catégorisation et codes d'analyse : de la réflexion à la réflexivité.*

<b>Catégories</b>	<b>Codes d'analyse de départ</b>	<b>Mots-clés interrogatifs, questions</b>
Boucles de réflexivité et d'apprentissage	- <i>soi et la situation</i> - <i>soi et ses ressources</i> - <i>soi et sa pratique</i> - <i>soi et son développement professionnel</i>	
Regard « méta » (réflexion)	- <i>regard sur sa pratique</i> - <i>regard dans sa pratique</i>	
La métaréflexion (réflexivité)	- <i>regard sur sa façon de réfléchir sur sa pratique</i> - <i>regard sur sa façon de réfléchir en cours de pratique</i>	
Ces premiers codes sont croisés avec le processus d'animation, dont les axes de la démarche d'accompagnement de chaque PPI auxquels s'ajoutent les codes relatifs à la phase d'intégration et d'introspection.		
<b>Catégories</b>	<b>Codes d'analyse de départ</b>	<b>Mots-clés interrogatifs, questions</b>
Axe 1	<i>Comprendre</i>	
Axe 2	<i>Analyser</i>	
Axe 3	<i>Planifier</i>	
Intégration/introspection	Ce qui est <i>retenu</i> Ce qui demeure à <i>approfondir</i> Pratiques susceptibles d'être <i>ajustées</i>	

## Regard sur les données : questionner, de la réflexion à la réflexivité

Dans une perspective globale, il est dégagé à titre d'invariants des questions générales qui viennent soutenir et accompagner la prise de recul de la personne accompagnée. Ces questions lui permettent ainsi de passer d'une boucle de réflexivité et d'apprentissage à une autre. Posées de manière itérative, elles favorisent une première prise de distance :

- 1) Soi et la situation
  - Qu'est-ce qui explique cette situation?
  - Quelles sont les règles d'action qui peuvent résoudre la situation-problème?
- 2) Soi et ses ressources
  - Quelles sont les ressources internes<sup>8</sup> (cognitives, conatives [savoir-être], motrices) ou externes (outils, personnes, réseau) qui peuvent venir en aide pour répondre à la situation?
- 3) Soi et sa pratique
  - Quelles sont les pratiques les plus susceptibles de répondre à la situation?
  - Qu'est-ce qui me dérange dans cette situation?
  - Quelle est ma réelle intention d'action?
- 4) Soi et son développement professionnel
  - Qu'est-ce que je retiens?
  - Quels sont mes besoins de soutien, d'accompagnement ou de formation?

En quoi cette expérience m'apporte-t-elle de nouvelles connaissances sur ma façon d'être, d'apprendre, d'organiser ou de planifier mes idées?

De manière plus spécifique, il est possible d'observer que les questions ouvertes viennent en soutien à la prise de recul. Ces questions soutiennent la personne accompagnée au sein du collectif par rapport au regard *méta*, centré sur sa réflexion, ou au regard *métaréflexif*, la réflexion sur sa réflexion, qu'elle porte. Ces questions se déclinent selon que les accompagnants cherchent à comprendre la situation (axe 1), à analyser cette situation (axe 2), à soutenir l'identification des pistes d'action (axe 3) ou encore à permettre à la personne accompagnée de poser un regard sur son développement professionnel (axe 4).

La figure 2 illustre la façon dont le questionnement mis en relation avec les quatre axes d'interventions de la démarche d'accompagnement guide le passage de la réflexion vers la réflexivité. Pour chaque axe et à titre d'exemple sont dégagées quelques questions regroupant des mots interrogatifs et des mots-clés classés à partir de leur fréquence d'apparition.

## QUESTIONNER pour réfléchir...

sur ou dans sa pratique et - réflexion

sur sa réflexion et - métaréflexion

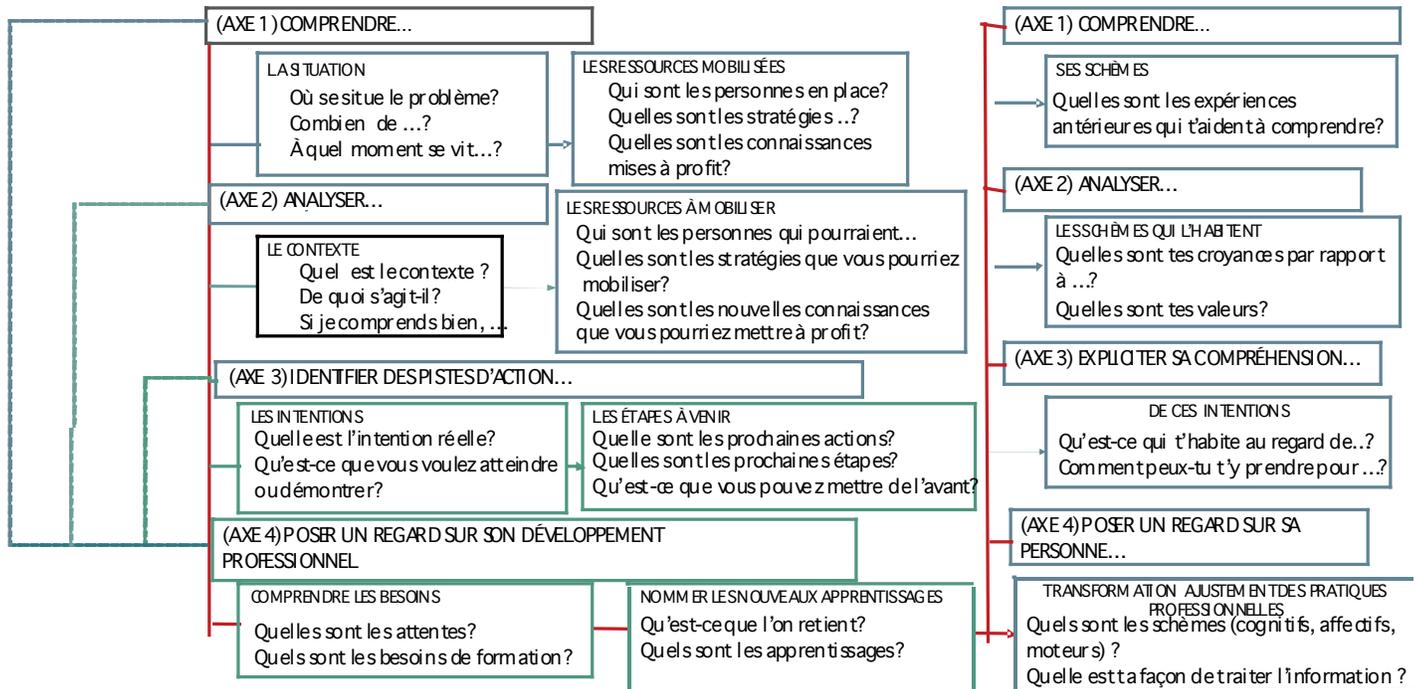


Figure 2

Questionner pour réfléchir, de la réflexion à la réflexivité.

Les questions qui servent la réflexion portent d'abord sur deux dimensions que sont comprendre la situation (axe 1) et analyser la situation (axe 2). Ce faisant, les participants perçoivent plus particulièrement les ressources mobilisées par rapport à celles qui pourraient être davantage exploitées pour résoudre la situation de départ. Si les mots interrogatifs sont à peu près les mêmes (où, combien, à quel moment, quel est, de quoi, qui, quelles sont les ressources), ce sont les temps des verbes qui se modulent selon que les accompagnants cherchent à comprendre ce qui existe au départ (présent) ou encore ce qui pourrait être mis en place (conditionnel). À titre d'exemple, une direction sera questionnée sur les structures ou les comités en place ou encore ceux possibles au sein de son établissement pour faire cheminer la réflexion pédagogique. Pour une autre, les questions porteront sur les personnes de son équipe-école qui réfléchissent avec elle ou celles les plus susceptibles de se joindre à elle pour répondre à la situation qui pose problème. Ainsi, il semble que les accompagnants aient besoin d'alterner le questionnement passant de l'axe 1 (comprendre) à l'axe 2 (analyser), et ce, de manière itérative afin de bien saisir les réels enjeux relatifs à la situation de départ.

Selon la perspective métaréflexive, les dimensions compréhension (axe 1) ou analyse (axe 2) portent cette fois sur les schèmes qui teintent la réflexion de la personne accompagnée. Cette fois, l'expression « quelles sont » en lien avec des éléments de l'*habitus* servent la prise de recul, à savoir : *quelles sont les expériences antérieures qui t'habitent et qui [...]? Quelles sont tes croyances au regard de [...]? Quelles sont tes valeurs?* Ce questionnement guide la personne accompagnée à mieux cerner les dimensions parfois tacites qui l'amènent à agir ou à réagir d'une certaine façon. Ce questionnement soutient alors sa mise

à distance et lui permet de nouvelles prises de conscience quant à ce qui l'amène à se positionner par rapport à la situation de départ. Ainsi, une direction avouera en s'exclamant : « *je prends conscience que je ne crois pas aux devoirs et aux leçons* » alors qu'elle est à réfléchir avec son équipe-école sur la meilleure façon de faire les devoirs et les leçons en milieu défavorisé. Ce n'est que lorsqu'elle prend conscience de l'inconfort qui l'habite, « *ne point croire aux devoirs et aux leçons* » qu'elle est en mesure de mieux se situer, de se repositionner et, par conséquent, de choisir de se documenter « *Je vais aller chercher ce qu'en dit la recherche pour réfléchir et questionner l'équipe-école sur l'utilité ou non des devoirs et des leçons en milieu défavorisé.* »

La réflexion entourant l'identification des pistes d'action (axe 3) passe par l'identification des intentions qui soutiennent les actions, soit celles mises en avant en regard de la situation, soit celles à opérationnaliser par de nouvelles actions à mettre en place. De manière métaréflexive, c'est en explicitant sa compréhension de ce qui teinte ses réflexions (*habitus*) au regard de ces intentions que la personne accompagnée arrive à mieux se situer et à identifier la meilleure façon de répondre à la situation : *qu'est-ce qui m'habite au regard de [...] ? Comment puis-je m'y prendre pour [...] ?* Pour reprendre l'exemple des devoirs et des leçons, cette fois la direction choisit de se questionner avec les membres de l'équipe-école sur les intentions réelles qui les amènent à envoyer à la maison des devoirs et des leçons alors qu'ils sont en milieu défavorisé. Le questionnement se transforme davantage à savoir : « *à quoi servent les devoirs ou les leçons ? Quelles sont nos intentions lorsque nous acheminons des devoirs à la maison ? Quelles sont nos priorités d'action par rapport aux devoirs et aux leçons ? Comment pourrait-on faire autrement pour soutenir les apprentissages des élèves si nous n'acheminons pas de devoirs ou de leçons à la maison ?* » Ainsi, à l'axe 3, le questionnement sert à dévoiler, en quelque sorte, les buts avoués ou non qui sous-tendent chaque action.

À l'axe 4, poser un regard sur son développement professionnel n'exige pas que la personne accompagnée passe systématiquement par les trois premières boucles de réflexivité ou d'apprentissage. Au contraire, que la personne demeure dans une boucle plutôt qu'une autre lui permet toujours de poser un regard sur ses nouveaux apprentissages ou encore sur ses besoins d'accompagnement, de soutien ou de formation. Ainsi, certaines questions deviennent susceptibles de faire évoluer la réflexion de chaque personne : « *quelles sont les attentes ? Quels sont les besoins de formation ? Qu'est-ce que l'on retient ou quels sont les nouveaux apprentissages ?* » Par ailleurs, ce n'est qu'au fil du temps et des multiples allers-retours entre le regard *méta* et le regard *métaréflexif* que l'on observe chez la personne accompagnée une prise de conscience de ce qui teinte ou non ses actions ou son agir et, par conséquent, ce qui donne lieu à un réel ajustement de sa pratique.

## Discussion et conclusion

La recherche-action (RA) telle que menée auprès de plus de 50 personnes (DG, DSÉ, DÉ et CP) nous amène à relever qu'à partir d'un canevas de travail que devient le PPI, le *questionnement soutient le passage de la réflexion à la réflexivité*, menant les acteurs à l'instar de Argyris et Schön (2002) à poser un regard *sur* ou *dans* l'action et, par conséquent, à analyser leur pratique. La capacité pour tout praticien à vivre une *métaréflexion* au sens de Vacher (2015) suppose par ailleurs l'intérêt et le temps d'expérimenter un moment d'arrêt et de se questionner sur les schèmes cognitifs, affectifs ou moteurs sous-jacents aux actions ou aux réactions, *l'habitus* pour reprendre les propos de Bourdieu cité dans

Perrenoud (2008), ce que Schön (1994) qualifie de *savoir caché* ou de *savoir tacite* et que Donnay et Charlier (2006) rendent explicite via l'expression « grammaire du monde » (p. 105). Le *passage de cette réflexion vers la réflexivité* s'observe, aux dires des participants, par la façon dont la personne accompagnée choisit de se questionner justement sur ce qui sous-tend ses gestes ou ses actions. Les accompagnants s'exercent alors à poser des questions de compréhension ou d'analyse susceptibles de soutenir cette prise de recul menant la personne accompagnée vers cette réflexivité. En ce sens et à la lumière des données analysées, les questions fermées qui débutent par les locutions « *est-ce que [...]?* » ou encore « *as-tu réfléchi à [...]?* » sous-entendent le plus souvent des façons de faire, d'agir ou de résoudre la situation. Conséquemment, ces questions ne suscitent en rien la *réflexion* ou la *réflexivité*; au mieux, elles donnent des pistes de solution à court terme. De plus, le mot interrogatif « *pourquoi* » semble brusquer la personne accompagnée qui se place en mode défensif : la personne justifie ses actions plutôt que de se placer au-dessus de la situation. En contrepartie, les expressions « *en quoi* », « *comment* » et « *quelles sont les raisons qui expliquent* » favorisent une prise de recul, une réflexion sur la pratique et éventuellement une réelle réflexivité. Les accompagnants soulignent toute l'importance d'ajuster leur façon de questionner en ce sens : « *ce n'est pas simple, poser des questions ouvertes, sans est-ce que* ». Ce n'est qu'alors que les participants parlent de transformation de leurs pratiques : « *ma vision s'est complètement métamorphosée. Je faisais preuve de résistance à l'égard de la coopération. Maintenant, je perçois les DÉ comme des collaborateurs de tous les instants* » ; « *l'impact de ce changement dépasse ma vie professionnelle et se reflète partout, il fait partie de moi.* » Les participants ajoutent que « *la façon de se questionner entre nous nous amène à poser un regard méta sur les pratiques qui, par conséquent, nous oblige à poser un regard méta sur soi!* ». Le « *méta sur soi* » illustre bien la notion de métaréflexion à savoir, poser un regard sur sa façon d'analyser. En ce sens et toujours selon les dires des participants « *le projet de l'un devient le projet de tous* » alors que « *le questionnement sur les projets de tout un chacun rapporte à chacun* ». À titre de retombées ou de développement professionnel, la façon de questionner se transforme au fil des réflexions et au sein des collectifs, mais aussi à titre de retombées auprès des membres des équipes-écoles : « *on ne questionne plus de la même manière dans nos milieux* » [et par conséquent], « *on n'écoute pas non plus de la même manière.* » [...] « *C'est ce qui nous amène aussi à modifier nos projets* » [...] ; à lire les situations différemment; à permettre aux membres du personnel de trouver les meilleures pistes d'action pour eux! »

Ainsi, la prise de recul, la réflexion et la réflexivité passent par un questionnement qui s'inscrit dans une perspective de bienveillance. En effet, si une telle démarche d'accompagnement peut devenir des moments d'interactions favorisant la prise de recul et la réflexivité, elle peut aussi se désagréger rapidement et devenir un espace d'échange incriminant. Une tension certaine peut exister entre les participants et il revient à tout un chacun dont la personne animatrice du groupe de demeurer gardienne ou gardien de cette bienveillance à savoir, cette ouverture et cette disponibilité à l'autre dans le respect des différences, et ce, quant aux propos et au questionnement tenus. L'écoute au sens d'entendre, de comprendre et de respecter les réponses de l'accompagné devient une clé de voûte pour assurer cette bienveillance (Guillemette, 2017) alors que le choix des mots interrogatifs selon que l'on cherche à comprendre (axe 1), à analyser (axe 2) ou à soutenir l'identification des pistes de solution (axe 3) font une différence pour soutenir ce passage de la réflexion à la réflexivité. Ce n'est qu'alors que le questionnement permet progressivement de construire l'intelligence de la situation (Robin, 2007) dont la façon de comprendre ou de vivre la situation par la personne qui la raconte et se questionne sur sa pratique. La présentation de mots interrogatifs ou de mots-clés illustrée à la figure 2 ne présente en rien une recette magique pour soutenir ce questionnement menant de la réflexion à la réflexivité.

L'analyse des données démontre par ailleurs toute la richesse du questionnement et la complexité d'une telle démarche d'accompagnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. Les propos de Paul (2016) réaffirment à juste titre qu'à l'intérieur de tout projet d'accompagnement se développe une réciprocité entre accompagné et accompagnant et où le questionnement soutient une démarche de réflexivité alors que Savoie-Zajc (2010) confirme qu'au fil du temps et des rencontres émergent une coconstruction et une coformation en regard des situations traitées. La présente recherche-action nous amène à conclure que cette coconstruction est aussi favorisée par la façon de questionner pour soutenir le passage de la réflexion à une réelle réflexivité. Cette fois, et en tenant compte des propos de Paul (2016, p. 16), la personne accompagnée passe non seulement « d'un *sujet-acteur* à un *sujet-auteur* », mais bien d'un *sujet-acteur* à un *sujet-auteur-réflexif* ou, selon Schön (1994), à un praticien réflexif.

Comme dans toute démarche de recherche-action, il est impossible de parler de généralisation de résultats. Par ailleurs, et pour l'avoir analysée au sein de quatre cohortes distinctes, il y a lieu de croire que la façon de questionner peut soutenir ou non une démarche de prise de recul, d'analyse de pratique et éventuellement de réflexivité. La réflexivité prendra place dans la mesure où les participants acceptent de réfléchir sur ce qui teinte leurs actions ou leurs réactions et pas exclusivement sur ce qui pose problème à titre de situation de départ.

## Notes

- 1 Les communautés de pratiques professionnelles (CAP) s'adressent aux membres des équipes (niveau, cycle ou école) et proposent une réflexion sur les pratiques pédagogiques ou d'enseignement en soutien à la réussite éducative et scolaire des élèves (Leclerc et Labelle, 2013). Les communautés de pratiques (CoP) s'adressent plus particulièrement aux gestionnaires des commissions scolaires ou des directions d'établissements scolaires en vue de réfléchir sur leurs pratiques de gestion et au regard de cette réussite (Projet CAR, Fondation Chagnon, 2016).
- 2 Nous empruntons à Anzieu et Martin (2006), la notion de « groupe restreint » qui se caractérise notamment par un groupe de 6 à 13 personnes, « pourvu généralement d'un objectif et permettant aux participants des relations explicites entre eux et des perceptions réciproques » (p. 44).
- 3 Exemples de quelques projets présentés : réflexion éducative au service de garde, réflexion sur la mise en place de communautés d'apprentissage professionnel au sein de l'école, réflexion sur les devoirs et les leçons à l'école, réflexion sur la façon pour le service des ressources éducatives de venir soutenir le développement professionnel au sein des écoles, etc.
- 4 Définition de recherche-action : une recherche participative où les rapports praticiens et chercheurs forment le cœur de la démarche. Les uns et les autres se réunissent afin de résoudre ensemble un problème de pratique qui se pose et, de là, produire un savoir qu'il soit théorique, praxéologique ou expérientiel (Reason et Bradbury, 2006).
- 5 Les données de cette cohorte ne sont pas analysées dans le cadre de cet article.
- 6 Bien que la démarche auprès de la 4<sup>e</sup> cohorte ne soit pas terminée, nous avons plus de 6 jours x 5 heures de verbatim (6 PPI), ce qui nous permet de croiser les données.
- 7 L'outil QDA Miner est utilisé pour coder les données (<http://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/#sthash.B0pTdXt7.dpuf>). Un double codage (professionnel de recherche et chercheure principale) est privilégié.
- 8 Définition de ressources internes provenant de Perrenoud (2008).

## Références

- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (2006). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Paris : De Boeck.
- Charlier, É., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N. et Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Étienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir?* Bruxelles : De Boeck.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Berlin : Presses académiques francophones.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (10), 119-132. Repéré à <http://www.analysedepratique.org/?p=2452>
- Guillemette, S., Royal, L. et Monette, K. (2015, juin). *Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant*. Communication présentée à la Biennale en éducation, Paris. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188217>
- Guillemette, S. et Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (3), 13-27. Repéré à <http://www.analysedepratique.org/?p=1223>
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Bouëdec, G. et Tomamichel, S. (2003). *Former à la recherche en éducation et formation : contributions didactiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <http://dx.doi.org/10.7202/1021024ar>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Études pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* (Rapport n° 2006-06-00010). Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/EtudePratiqueSoutienAccomp\\_int\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/EtudePratiqueSoutienAccomp_int_f.pdf)
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108. Repéré à <https://journals.openedition.org/rechercheformation/435>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, (110), 13-20. <http://dx.doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (4<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2006). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (p. 1-14). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.rich.2010.01>

- Robin, J.-Y. (2007). Ingénium de l'accompagnement – présentation. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (p. 243-249). Paris : Presses universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, (e-293), 9-20. Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=9&idRes=60>
- Savoie-Zajc, L. (2016). *Les ajustements de pratiques professionnelles : un enjeu central aux communautés d'apprentissage*. Communication présentée à la Journée d'étude en conseilance pédagogique – ACCPQ, Université de Sherbrooke, Longueuil, Québec.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC : Logiques.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.vachr.2015.01>
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Viollet, P. (2013). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.

## Pour citer cet article

- Guillemette, S. et Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.493>