

L'ACCOMPAGNEMENT... pour développer une posture réflexive

L'accompagnement devient une démarche pour soutenir la mise en place de changements émergents ou imposés au sein de l'organisation dans laquelle œuvrent la personne ou les membres d'un collectif. Rappelons alors l'importance de mettre en place, lorsque le contexte l'exige, une dynamique d'étayage, en soutien à l'ajustement de la pratique. Au-delà de cette dynamique de soutien, une telle démarche d'accompagnement peut mener à une réelle posture réflexive. Changement, ajustement ou transformation de la pratique : de quoi s'agit-il ? Comment vivre ce passage de l'ajustement vers la transformation de la pratique ? Comment passer d'une réflexion à une posture réflexive ? Comment la démarche d'accompagnement vient-elle soutenir ce passage ? Quelle est la place du projet professionnel d'intervention (PPI), au sein d'une telle démarche ? Ces questions sont traitées dans le présent chapitre.

3.1 CHANGEMENT, AJUSTEMENT OU TRANSFORMATION DE LA PRATIQUE : de quoi s'agit-il ?

Qu'il soit imposé ou émergent, le « changement » provient du contexte organisationnel dans lequel œuvrent les personnes. Le changement est qualifié « d'imposé » lorsqu'il provient d'une commande extérieure ou, encore, lorsqu'il résulte d'une décision prise par les supérieurs immédiats au sein de l'organisation, sans aucune consultation préalable auprès des acteurs de cette organisation.

L'arrivée d'une modification à la *Loi sur l'instruction publique* qui oblige une reddition de comptes ou impose un nouveau programme de formation est un bon exemple.

On peut associer le changement imposé à un « accompagnement de projet », au sens de Boutinet (2010), comme explicité au chapitre précédent. Le changement sera davantage « émergent » lorsque naîtront des besoins identifiés par les acteurs au sein de l'organisation, en réponse à une visée clairement nommée ainsi qu'à l'atteinte d'objectifs formulés par ces derniers.

Choisir, par exemple, de revoir les pratiques pédagogiques ou éducatives, en réponse au profil des élèves avec lesquels le personnel scolaire travaille au sein de leur établissement.

Pour la personne accompagnatrice, il s'agira cette fois, de se placer « en projet d'accompagner les personnes accompagnées en projet », pour reprendre les propos du chapitre précédent. « L'ajustement », quant à lui, appartient à la personne qui vit ce changement, à savoir sa façon d'agir ou de réagir, avec une intention consciente ou non, relative à une nouvelle situation qui l'amène dans une dynamique transitoire.

La façon dont le personnel enseignant adapte ses pratiques pédagogiques en salle de classe, notamment, pour mieux répondre aux besoins d'élèves, nouveaux arrivants, qui leur sont confiés.

Par ailleurs, les multiples projets que nous avons menés, documentés et analysés nous amènent à observer qu'au-delà d'un ajustement de pratique, peut naître une réelle « transformation des pratiques ». L'ajustement de pratique sous-tend la prise de conscience de sa façon d'agir ou de réagir. Il relève plus spécifiquement 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 connaissances derrière chaque action (Étienne et Fumat, 2014 ; Perrenoud, 2008).

La transformation de pratique passe quant à elle par l'observation de ce qui se vit à l'intérieur de soi. Cette fois, la prise de recul commande d'adopter une posture réflexive qui suppose la prise de conscience des schèmes qui habitent la personne accompagnée : croyances, valeurs, idéologies, savoirs, etc. (Étienne et Fumat, 2014 ; Perrenoud, 2008). En définitive, il s'agit de prendre conscience de sa grammaire du monde (Donnay et Charlier, 2006) ou de son habitus (Bourdieu dans Perrenoud, 2008) qui influence les actions ou les réactions (Guillemette et Monette, 2019 ; Vacher, 2014). Cette prise de conscience permet alors la régulation, l'évolution, voire la mutation des schèmes qui viennent soutenir les nouvelles façons d'être et, par conséquent, la transformation des façons d'agir ou de réagir à une situation. Il s'agit alors d'une transformation de sa pratique. Ce constat suppose nécessairement un moment de transition qui oblige une déconstruction et une reconstruction des schèmes, qui s'ancrent progressivement dans l'essence même de la personne.

La façon pour l'enseignante ou l'enseignant de se questionner sur les raisons, les intentions et les croyances qui l'habitent et qui influencent ou non l'ajustement ou la transformation de pratiques pédagogiques et d'enseignement ; pour la direction, ce qui l'habite (ses croyances ou ses valeurs) et qui influe sur sa façon d'assumer son leadership éducatif ; pour le conseiller pédagogique, ses croyances et sa posture en lien avec ses pratiques lorsque ce dernier accompagne, forme, conseille ou innove, notamment.

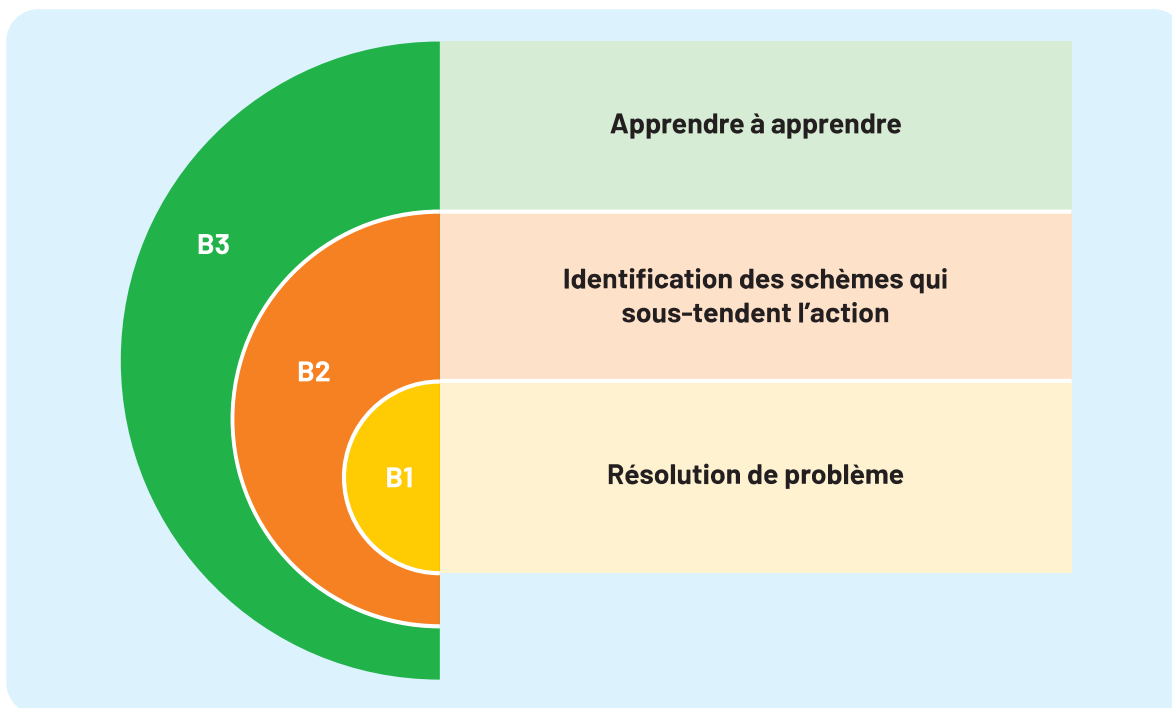
Cette déconstruction, au même titre que la reconstruction, repose sur une dynamique selon laquelle la personne passe de la réflexion à la réflexivité. Or si l'accompagnement cherche à soutenir les acteurs confrontés à de multiples changements au sein des organisations scolaires, imposés ou émergents, il a comme objectif de permettre à toute personne de vivre un temps d'arrêt, une prise de recul, donc de se questionner *sur* son agir, ou encore de s'observer *dans* ou *pour* sa pratique, afin de l'ajuster. Ultimement, l'accompagnement sert à analyser les schèmes qui habitent la personne et qui influent sur sa pratique, afin de les transformer. Les boucles de réflexivité deviennent en ce sens un dispositif utile pour soutenir cette prise de recul et, par conséquent, pour développer la capacité d'adopter une posture réflexive, au sens d'Argyris et Schön (2002).

3.2 BOUCLES DE RÉFLEXIVITÉ, de l'ajustement à la transformation des pratiques

Passer du « mode réflexion » au « mode réflexivité » suppose deux types de mise à distance (Donnay et Charlier, 2006). La première porte sur la capacité de poser un regard *méta*, à savoir *sur*, *dans* ou *pour* sa pratique (Argyris et Schön, 2002). La seconde mise à distance exige de poser un regard sur sa propre façon de réfléchir sur sa réflexion ; pour reprendre les propos de Vacher (2014) : se placer en posture de « métaréflexion ». Poser un regard *sur* sa pratique suppose de revisiter sa façon d'agir dans une situation passée alors que poser un regard *dans* sa pratique se vit au moment même où se déroule l'action. Poser un regard *pour* la pratique s'actualise lorsque la personne planifie les étapes à venir (Argyris et Schön, 2002). Pour Vacher (2014), se placer en posture de « métaréflexion » repose sur la capacité de toute personne à poser un regard sur sa façon de s'observer réfléchir *sur*, *dans* ou *pour* agir.

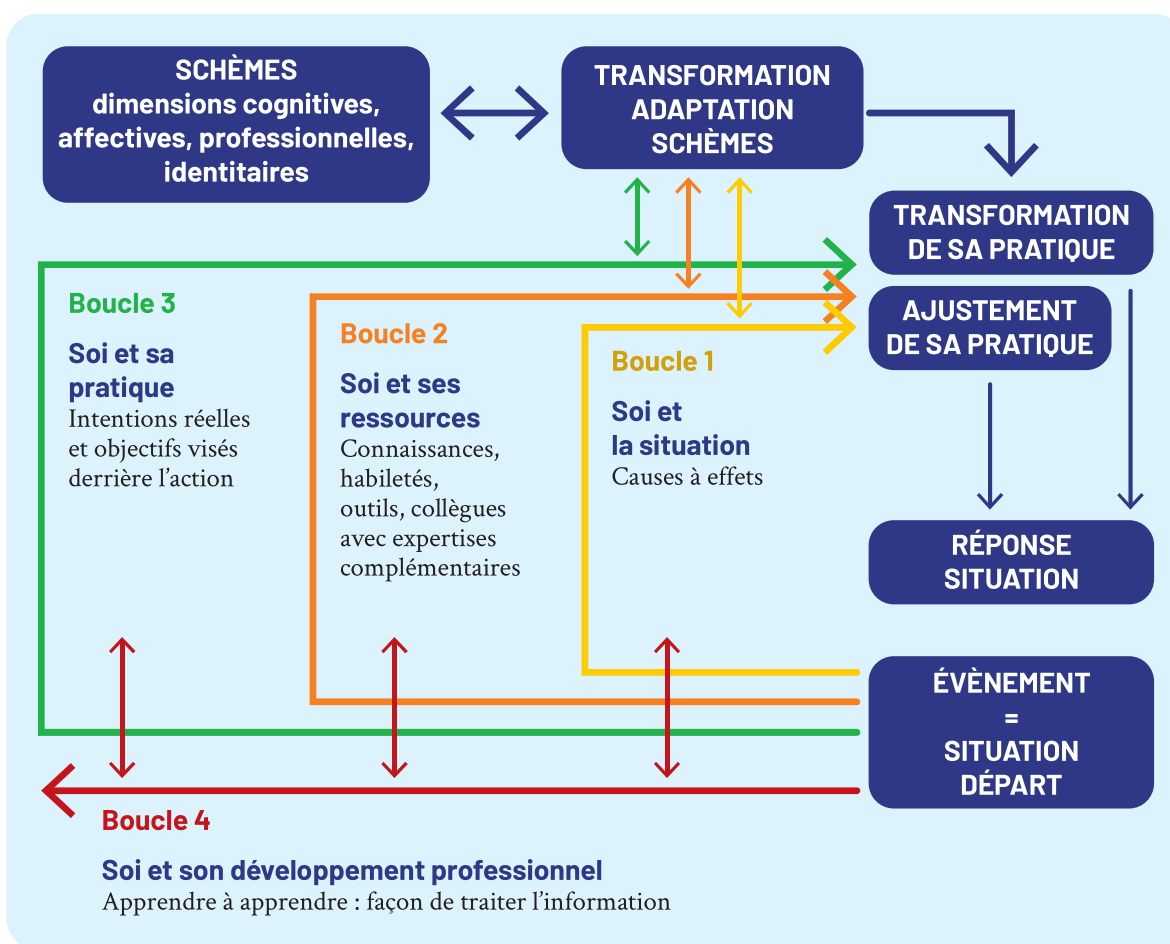
Selon Argyris et Schön (2002), la réflexivité nous invite à mettre de l'avant les schèmes qui guident nos actions, plus particulièrement les dimensions cognitives, affectives, professionnelles ou identitaires qui sont siennes. Au dire de Giddens (1994), « la réflexivité est inhérente à l'action humaine [puisque tout] être humain reste normalement en contact avec ses motivations, lesquelles font partie de cette action » (p. 43), et ce, que les motivations soient conscientes ou non. Zapata (2004) précise en ce sens, que derrière toute action existe une intention, qu'elle soit consciente ou inconsciente. Pour reprendre les propos de Schön (1994), le praticien réflexif qui met en mots les schèmes que sont les dimensions cognitives, affectives, professionnelles ou identitaires est en mesure de transformer sa pratique de manière consciente, alors qu'il ne se place plus en réaction spontanée à une situation donnée. Argyris et Schön ont mis en évidence trois boucles de réflexivité et d'apprentissage pour soutenir toute démarche réflexive. Nous illustrons ces trois boucles à la figure 9.

Figure 9 Trois boucles de réflexivité et d'apprentissage



Au fil du temps, ces trois boucles se sont transformées en quatre boucles (Le Boterf, 2008), afin de mieux illustrer la complexité pour l'individu de mettre en cause ses schèmes ou ses filtres inhérents à ses intentions d'actions. Le Boterf (2008) a repris la théorie de Kolb, en scindant la deuxième boucle en deux nouvelles, la boucle 2 et la boucle 3, ajoutant ainsi une boucle 4. Comme illustré à la figure 10, et à travers nos divers travaux de recherche, nous avons confirmé ces quatre boucles de réflexivité qui mènent à un ajustement de la pratique ou, ultimement, à leur transformation (Guillemette, 2014). Nous les avons qualifiées de « soi et la situation » (boucle 1), « soi et ses ressources » (boucle 2), « soi et sa pratique » (boucle 3) et, enfin, « soi et son développement professionnel » (boucle 4).

Figure 10 Quatre boucles de réflexivité, ajustement ou transformation de la pratique



Ces quatre boucles s'observent donc par la façon dont chaque personne, individuellement ou au sein d'un collectif, prend du recul et se positionne pour mieux réfléchir *sur, dans* ou *pour* sa pratique. Selon une telle perspective, chaque personne occupe progressivement une posture réflexive qui l'amène à transformer définitivement sa pratique. Voyons de plus près chacune d'elles.

3.2.1 BOUCLE 1 (B1), soi et la situation

Comme illustré à la figure 10, la boucle 1 se définit d'abord au regard de la façon de percevoir un événement et dans un but de l'objectiver : ce qui se passe concrètement, ce que l'on problématise et observe selon diverses dimensions (politique, sociale, éducative, pédagogique, cognitive, affective, etc.). Rappelons que cet événement devient alors une situation partagée par tous, la situation de départ. Il est alors question de poser un regard sur « soi et la situation », à savoir la façon de comprendre et de problématiser l'événement pour mieux y répondre. Dans une démarche de prise de recul, la boucle 1 (B1) agit à titre d'effet miroir face à la situation. Elle mène conséquemment à une démarche de résolution de problème. Le plus souvent, à ce stade de prise de recul, la personne décrypte la situation, en se plaçant d'abord à l'extérieur de cette dernière, sans toutefois identifier son pouvoir d'action. Elle ajuste sa pratique sous un principe de cause à effet : « Si je fais ceci, il arrivera cela. »

La personne enseignante, se situant en boucle 1, observe et analyse une situation au regard des devoirs non faits. Elle dira, pour expliquer cette situation, que les élèves en milieu défavorisé ne font pas leurs devoirs parce que les parents ne font pas de suivi. Elle choisit par conséquent de mettre un système de renforcement pour les devoirs faits et de punitions pour les devoirs non faits.

La direction, quant à elle, s'interrogera sur la façon dont les devoirs et les leçons sont expliqués aux élèves ; elle s'interrogera sur le type de renforcements ou de punitions que l'on choisit de mettre en place.

Passer de la boucle 1 à la boucle 2 permet à la personne accompagnée ou aux membres d'un collectif d'identifier les diverses ressources dans lesquelles il devient possible de puiser pour répondre à la situation.

3.2.2 BOUCLE 2 (B2), soi et ses ressources

La boucle 2 (B2) relève, cette fois, de la capacité pour tout individu à nommer les ressources (internes ou externes) dont il dispose en lien avec la situation, pour mieux y répondre : « soi et ses ressources ». Rappelons que les ressources internes renvoient aux connaissances que possède la personne, aux compétences développées au fil du temps, aux capacités et aux attitudes qui l'habitent. Les ressources externes reposent sur les outils existants, nécessaires ou utiles à la situation, incluant les collègues ayant des expertises complémentaires, les membres d'un réseau formel ou informel susceptibles de collaborer pour répondre à la situation. Ainsi, la personne qui se positionne en boucle 2 se questionne et pose un regard sur ses ressources internes et externes disponibles, et dans lesquelles elle peut puiser pour répondre à la situation. Si les schèmes ne sont pas toujours remis en cause à cette étape de la prise de recul, la prise de conscience des ressources existantes, susceptibles d'apporter une réponse à la situation, donne un plus grand pouvoir d'action à la personne.

Les membres du personnel enseignant qui prennent un recul sur leurs expériences et leurs ressources diront que donner un temps en classe aux élèves (provenant d'un milieu défavorisé) pour amorcer leurs devoirs serait une façon de vérifier leur compréhension quant au travail à remettre. En ce sens, les enseignants reconnaissent que simplifier la formulation des consignes permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu comme devoir.

La direction pourra s'interroger sur les autres façons de s'assurer que les élèves comprennent les devoirs ou les leçons à faire; questionner pour mieux identifier la meilleure façon d'aider les élèves tout en éliminant le système de récompenses ou de punitions.

Passer de la boucle 2 à la boucle 3 permet cette fois à la personne de poser un regard plus précis sur sa pratique professionnelle.

3.2.3 BOUCLE 3 (B3), soi et sa pratique

La boucle 3 (B3) renvoie, quant à elle, à la capacité d'observer et d'analyser les pratiques existantes, mises en œuvre, tout en portant une attention particulière aux intentions derrière chaque geste, chaque pratique ainsi qu'à leurs objectifs. Selon cette nouvelle prise de recul, la personne est en mesure de mieux comprendre ce qui sous-tend son agir. Cette boucle se qualifie alors de « soi et sa pratique ». Selon cette perspective théorique, la boucle B3 sert la prise de recul au regard des intentions réelles derrière chaque pratique. C'est à ce niveau que les valeurs, les représentations ou les croyances qui fondent les schèmes et teintent l'agir sont davantage mis de l'avant afin de les comprendre, voire de les confronter face à la situation.

Dans un même contexte de devoirs et leçons en milieu défavorisé, le personnel enseignant se questionne, cette fois, sur les raisons qui les amènent à donner des devoirs ou des leçons à la maison. À nommer leurs intentions pédagogiques entourant les devoirs et les leçons. À échanger sur les raisons et sur leurs croyances en lien avec cette pratique par rapport à la réussite des élèves. Ajoutons que la direction pourra proposer de soutenir leur réflexion par des données de recherche qui viennent mettre en lumière « le pour ou le contre » des devoirs et des leçons, plus particulièrement dans les milieux défavorisés.

Ainsi, passer d'une boucle à l'autre (B1, B2 et B3) de manière itérative favorise la prise de recul pour mieux réfléchir sur la situation, sur les ressources existantes ainsi que sur sa pratique. Ajoutons que la boucle 4 (B4) vient soutenir le regard que la personne porte sur les trois premières boucles, établissant des liens explicites avec le regard qu'elle pose, cette fois, sur son développement professionnel.

3.2.4 BOUCLE 4 (B4), soi et son développement professionnel

La boucle 4 (B4) renvoie donc à la capacité pour chaque personne de reconnaître ses propres façons de réfléchir, d'agir et d'apprendre. Nous pouvons la qualifier de « soi et son développement professionnel ». Cette boucle agit à titre de boucle intégratrice, en relation directe avec les boucles 1, 2 et 3. En ce sens, et comme l'illustre les flèches rouges de la figure 10, peu importe où se situent la personne ou le collectif par rapport aux trois boucles (B1, B2 et B3), chaque personne est en mesure de se positionner par rapport à son développement professionnel. Il suffit pour la personne d'apprendre sur sa propre façon de traiter l'information, voire d'apprendre sur elle-même à titre de professionnel.

Il s'agit alors pour chaque membre du personnel enseignant de nommer ce qu'il retient des réflexions menées soit à la B1, B2 ou B3, au regard des devoirs et des leçons, à savoir ce qu'il retient : quant à la situation réelle qui se vit en classe ou à la maison au regard des devoirs et des leçons (B1); sur son propre pouvoir d'action (B2); sur ses réelles intentions pédagogiques, sur ses croyances quant aux devoirs et aux leçons (B3), sur sa propre façon de traiter la problématique, de la comprendre, de l'analyser et, par conséquent, sur la façon d'ajuster ou de transformer ses pratiques en classe, pour justifier la pratique ou non.

Conséquemment, lorsque la personne pose un regard sur la situation (B1), sur ses ressources (B2) ou sur sa pratique (B3), sans analyser ses schèmes de référence, on dira qu'elle réfléchit sur sa pratique tout en prenant une posture méta, *sur, dans, pour* son action ou sa pratique. Aussitôt que la personne est en mesure de se questionner sur les schèmes qui l'habitent (les dimensions cognitives, affectives, professionnelles ou identitaires qui sont siennes), de les adapter ou de les transformer, elle se place en posture réflexive. Elle pose donc un regard méta sur ce qui l'habite et qui a une incidence : *sur, dans, pour* sa pratique. Enfin, et au sens de son développement professionnel, la personne se place en mode « métaréflexion » (Vacher, 2015) lorsqu'elle est en mesure de réaliser sa façon de comprendre et d'analyser une situation (B1), sa façon de puiser dans ses ressources ou d'en développer de nouvelles (B2) et, enfin, sa façon de prendre conscience des intentions réelles qui l'habitent et qui ont un impact réel sur son agir (B3). Conséquemment, comme illustré à la figure 10, que la personne se place en mode réflexion ou en mode réflexif, elle peut toujours poser un regard sur son développement professionnel. Par ailleurs, si elle vit une réelle réflexivité, que ce soit une adaptation ou une transformation consciente de ses schèmes, la personne transformera définitivement ses pratiques professionnelles. Poser un regard menant à une telle adaptation ou transformation s'inscrit nécessairement dans une démarche de coconstruction et de coformation, alors que le modèle d'accompagnement devient un dispositif en soutien au développement de cette posture réflexive.

3.3 ACCOMPAGNEMENT, un cadre conceptuel itératif pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité

Un cadre conceptuel itératif de l'accompagnement se dégage donc des multiples projets menés au sein des organisations scolaires. Ce cadre propose une démarche, qu'elle soit menée de manière individuelle ou collective. Comme l'illustre la figure 11, ce cadre conceptuel s'inscrit au sein d'une structure et d'une culture organisationnelle scolaire.

Figure 11 Cadre conceptuel d'une démarche d'accompagnement

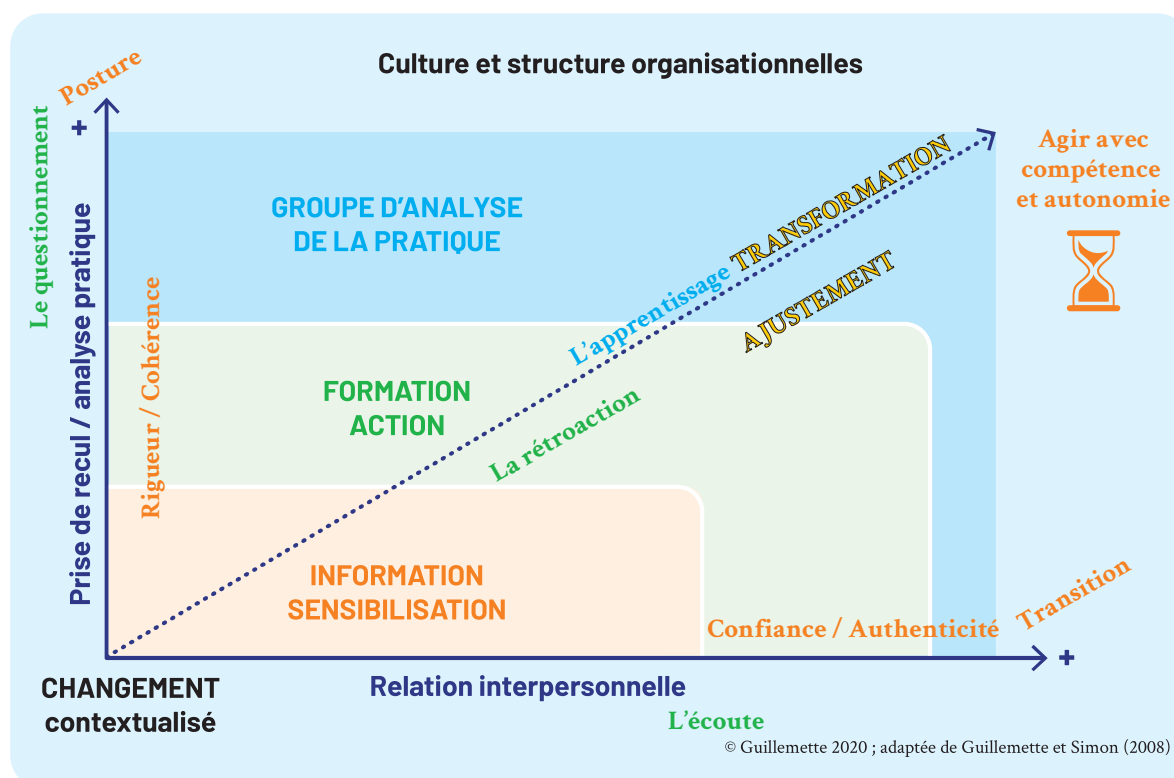


Figure adaptée de Guillemette et Simon (2008).

Ce cadre illustre une façon de susciter la prise de recul nécessaire permettant à la personne accompagnée ou aux membres d'un collectif d'amorcer une transition, d'ajuster leurs pratiques et d'adopter progressivement une posture réflexive, ce qui leur permet ainsi de transformer leurs pratiques respectives.

À partir des multiples projets d'accompagnement étudiés, il apparaît que les structures et les cultures diffèrent d'un Centre de services scolaire (CSS)¹ à un autre. Ces différences s'observent notamment par les caractéristiques propres au territoire singulier de chaque CSS, dont la culture et la structure

1. Caractéristiques des commissions scolaires, maintenant des Centres de services scolaires : milieux : urbain, semi-urbain ou rural ; taille : petite 0-5 000 élèves ; moyenne 6-15 000 élèves ou grosse 15 000 et + élèves ; étendue : - de 100 km² ; entre 100 et 1000 km² et plus de 1000 km² ; les orientations données par le PVER, etc.

organisationnelles, qui influent sur les caractéristiques propres aux établissements² qui le composent. De manière praxéologique, ce cadre s'inscrit dans une démarche d'accompagnement à la fois souple et rigoureuse. Elle se veut aussi cohérente avec la situation de départ. Elle repose d'abord sur l'importance de créer une relation interpersonnelle authentique, axée sur la confiance.

3.3.1 ACCOMPAGNEMENT, une démarche

Quoique vécue de manière itérative, la démarche proposée par le modèle se construit progressivement selon trois temps spécifiques : 1) sensibilisation et information, 2) formation, et 3) action et analyse de la pratique.

a) Temps 1 : sensibilisation et information

À ses débuts, ce premier temps se caractérise par un échange d'informations et une prise de contact : sensibilisation et information (figure 11). À ce stade de la sensibilisation/information, la personne accompagnatrice se donne comme objectif d'entrer en relation et de connaître le rôle de la personne accompagnée au sein de l'organisation, ou encore les rôles respectifs de chaque personne du collectif, tout comme le contexte organisationnel. Par conséquent, elle est en mesure de formaliser, avec les personnes accompagnées, une première situation de départ. L'émergence d'un climat de confiance devient une étape nécessaire à l'évolution de la relation interpersonnelle entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée, tout comme avec les membres d'un collectif.

b) Temps 2 : formation et action

L'espace de formation et action (figure 11) permet de proposer ou de construire ensemble de nouvelles ressources, qu'elles soient de l'ordre des connaissances, du développement de nouvelles stratégies ou de l'appropriation d'outils de travail. Le passage à l'action ou à l'expérimentation (figure 11) de ces nouvelles ressources devient sources d'ancrage, tout en tenant compte des exigences relatives au contexte organisationnel et culturel. Graduellement, plus un sentiment d'efficacité personnelle se développe par rapport au nouveau savoir-agir et plus le niveau de confiance entre accompagnés et accompagnateur croît, plus il devient possible de mettre en place un groupe d'analyse de la pratique.

c) Temps 3 : analyse de la pratique

L'étape de l'analyse de la pratique permet de déclencher la prise de recul menant de la réflexion à la réflexivité. Elle favorise alors le partage de valeurs ou de croyances qui sont intimement liées aux intentions et aux motivations, et qui animent les choix professionnels. Senge (2016), dans son ouvrage *La cinquième discipline, levier des organisations apprenantes*, en parle avec le terme de *maitrise personnelle*, ce qui consiste à « demeurer concentré sans relâche sur [la] finalité véritable afin de redéfinir à chaque fois une vision souhaitée de l'avenir [la situation visée] » (p. 145). Conséquemment, cet état d'esprit exige de poser un regard réflexif sur soi. Le groupe d'analyse de la pratique permet

2. Caractéristiques des établissements selon l'ordre d'enseignement : préscolaire, primaire, secondaire, FGA, FP ; taille : – de 100 élèves ; entre 101 et 350 élèves ; entre 351 et 1000 élèves ; plus de 1000 élèves ; Indice de milieu socioéconomique (IMSE) ; Projet éducatif et plan d'action, etc.

dès lors (figure 11) de soutenir l'émergence de cette posture réflexive et, par conséquent, de soutenir l'adaptation ou la transformation des schèmes par rapport à la finalité véritable du développement professionnel de chacun, ayant comme retombée un agir compétent.

Ainsi, cette démarche d'accompagnement se veut cohérente, itérative et rigoureuse au regard de la situation visée, tout en y maintenant une souplesse dans son déroulement. Il devient itératif dans la mesure où la personne accompagnatrice peut proposer des capsules tantôt de sensibilisation, tantôt de formation, tantôt d'expérimentation qui se juxtaposent à la démarche d'analyse de la pratique ; ce qui se vit à partir de la lecture de la réalité vécue et nommée par la personne accompagnée ou les membres du collectif à partir de ce que nous avons nommé « l'intelligence de situation ».

Ainsi, à l'image de poupées russes, il s'agit pour la personne accompagnatrice, en étroite collaboration avec la personne ou les membres d'un collectif, de lire la situation avec intelligence dans un but de définir, d'un commun accord, les besoins des personnes qui s'engagent dans un tel processus d'accompagnement et, ainsi, d'identifier ensemble la façon d'y répondre (orientation, objectifs et moyens) ou, pour reprendre les propos du chapitre 2, de *se placer en projet d'accompagner la personne ou un collectif en projet à mener son/leur projet*.

Le récit de pratique est un outil régulièrement utilisé dans le cadre de démarches d'analyse de la pratique (Boutinet *et al.*, 2007 ; Desgagné, 2007 ; Josso, 1991 ; Pineau, 1998). La présente démarche d'analyse de la pratique implique plutôt que chaque participant s'investisse dans son milieu, en mettant en œuvre un *projet professionnel d'intervention*, un PPI (Guillemette, 2014 ; 2019 ; Savoie-Zajc, 2010).

3.4 LE PROJET PROFESSIONNEL D'INTERVENTION, un dispositif pour adopter une posture réflexive

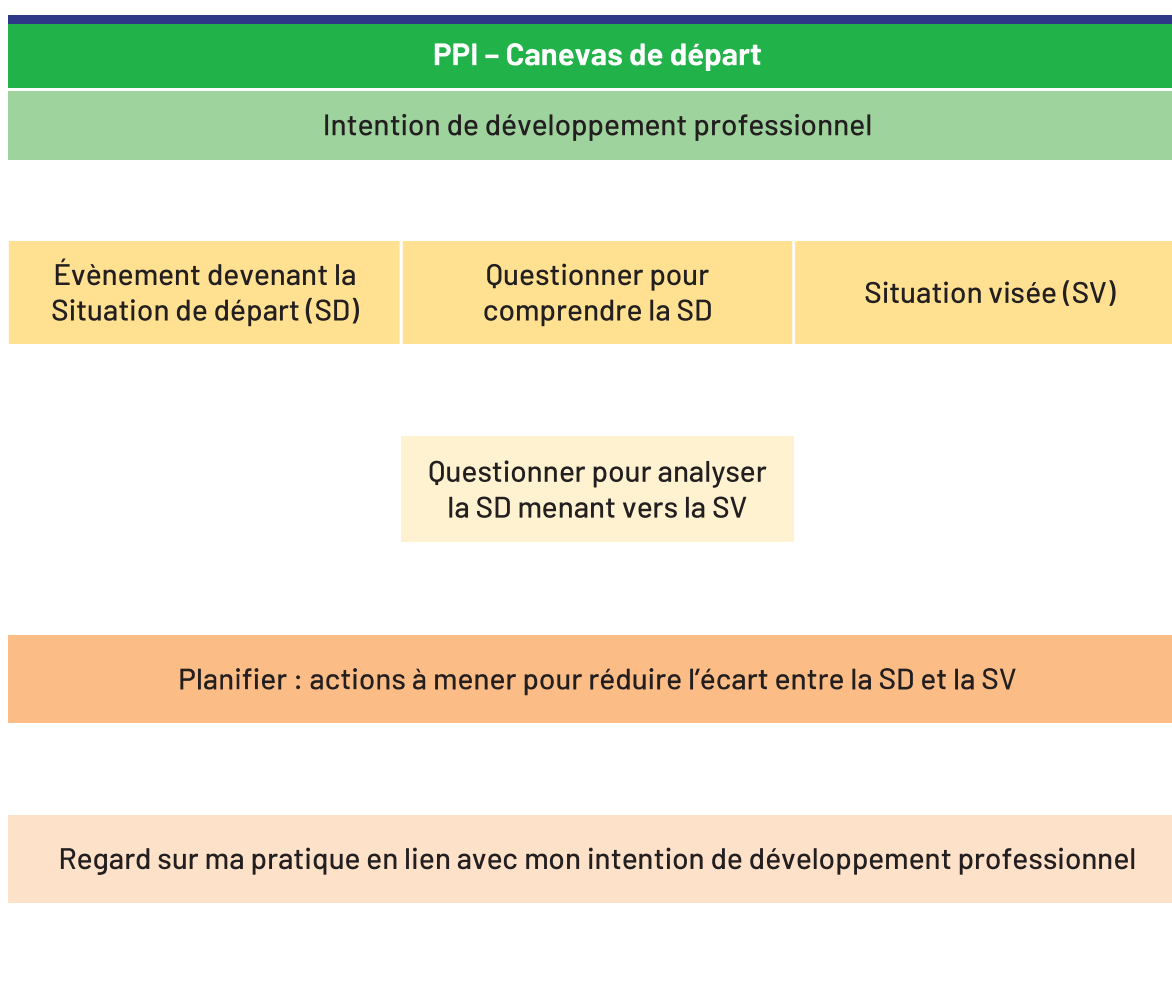
Le projet professionnel d'intervention (PPI) devient un dispositif pour mieux analyser la complexité de toute situation, poser un regard sur ses intentions de développement professionnel et, par conséquent, analyser sa pratique et graduellement adopter une posture réflexive. Dans le cadre du modèle d'accompagnement développé, documenté et revisité au fil de nos travaux, les participants, comme l'illustre la figure 12, sont appelés à réfléchir à partir de l'évolution de leur PPI singulier.

Figure 12 Le PPI, dispositif pour soutenir la prise de recul et l'analyse de la pratique



Si le PPI peut ressembler à un cahier des charges qui oriente un projet d'optimisation des pratiques éducatives et pédagogiques dans le milieu, il devient plutôt un dispositif qui cherche à soutenir la prise de recul et la réflexion, voire la réflexivité, et qui s'inscrit dans une dynamique d'ici et maintenant. Le PPI sert son propriétaire, la personne accompagnée, à comprendre la complexité de la situation de départ dans laquelle il se trouve pour en dégager une conversation réflexive avec les collègues accompagnateurs, les autres participants associés à la démarche. De manière concrète et comme présenté à la fiche 1, le PPI à titre de dispositif se veut, au départ, un canevas de travail qui permet de formuler une intention de développement professionnel. Il permet ensuite de décrire les faits observables, l'évènement mis de l'avant, sa compréhension ou ses représentations, devenant la situation de départ (SD). La SD ouvre alors la porte au questionnement pour soutenir la mise en œuvre de la planification du projet et éventuellement, la mise en œuvre d'une démarche de réflexion et de réflexivité.

Fiche 1 Canevas de travail – PPI



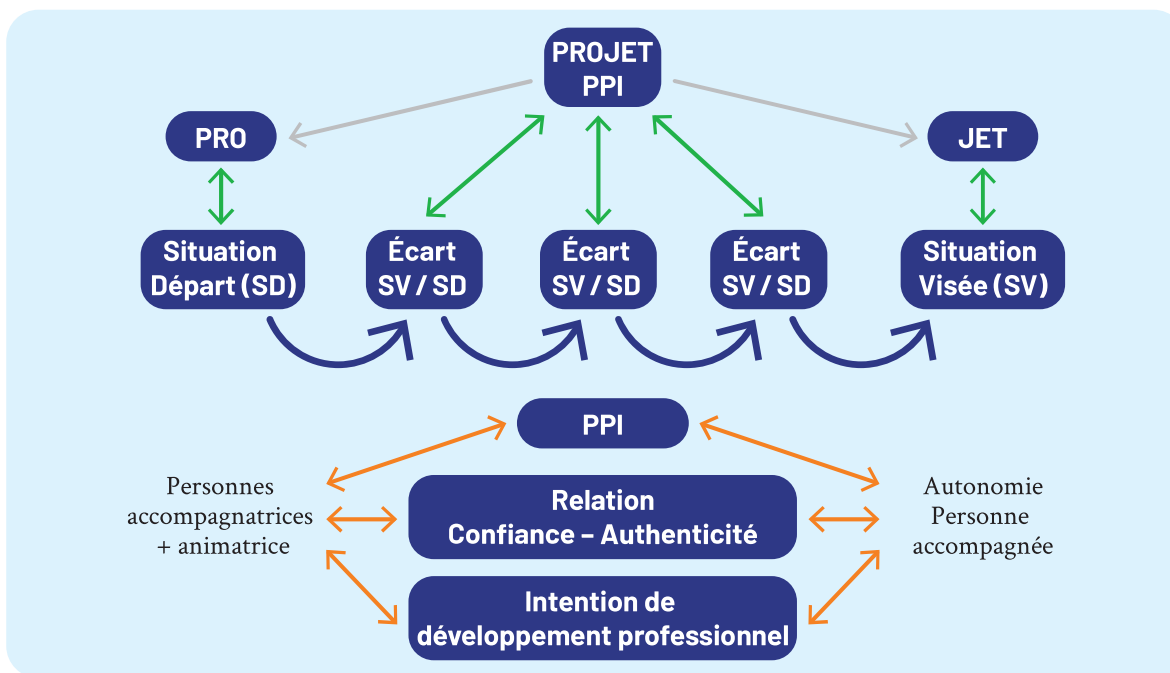
Plus spécifiquement et dans le cadre de la démarche d'analyse de la pratique, le PPI devient une partie intégrante du processus de réflexion et de réflexivité. La personne accompagnée peut y compiler ses idées et attitudes quant au processus en cours, notamment. Au sens figuré, le PPI est alors déplié pour en comprendre les nuances et analyser la situation et les ressources mobilisables, ainsi que les intentions réelles d'action de son auteur, la personne accompagnée. Au fil des rencontres et de la réflexion, le PPI permet de documenter l'évolution entre ce que la situation était et ce qu'elle devient. Si le PPI sert à décrire l'écart qui se réduit ENTRE la situation actuelle ou de départ ET la situation visée, combiné à l'art du questionnement et aux boucles de réflexivité, il soutient la démarche de l'analyse de la pratique menant à une posture réflexive. Cette fois, il s'agit de poser un regard méta où la personne accompagnée se prend comme sujet d'analyse, au sens de Vacher (2014). Le PPI s'inscrit donc dans un processus de prise de recul et de réflexion au regard des pratiques professionnelles de la personne accompagnée, lesquelles, par conséquent, s'adaptent au cours des échanges. Bien que la mise en mots du PPI suscite un premier niveau de prise de recul, le PPI ne suffit pas à lui seul pour amorcer une démarche réflexive menant vers un réel ajustement ou une transformation de la pratique.

3.4.1 LE PPI, son processus réflexif

La notion de réflexivité s'observe davantage par l'interrelation qui se construit au fil de la démarche d'accompagnement alors que l'écoute, les questions ouvertes, les rétroactions hypothétiques et les résumés au regard du PPI en deviennent, en quelque sorte, les moteurs. Ainsi, au dire des participants : « *Le PPI, c'est aussi toute l'écoute et les questions posées, [c'est la façon de] l'animer.* » (Guillemette, 2019, p. 107.) Cette interrelation repose notamment sur la dynamique qui évolue en concordance entre les diverses pratiques qui émergent d'un PPI, le questionnement, la présentation de cadres théoriques, le tout pour soutenir la réflexion permettant l'énoncé d'hypothèses de compréhension quant à la situation (B1), aux ressources (B2) ou aux intentions d'action (B3). Ainsi, la mise en mots du PPI oblige la personne accompagnée à rendre explicite sa compréhension de la situation (B1) ; à nommer ses ressources, celles existantes, celles à développer ou à mettre à profit (B2) ; ainsi qu'à rendre explicites les schèmes qui l'habitent et qui guident sa pratique (B3). La mise en relation du PPI avec les boucles de réflexivité permet donc de prendre un pas de côté, de regarder autrement la situation de départ, de s'observer manœuvrer en réponse à cette situation et, par conséquent, de prendre conscience de son apport à titre d'acteur pour mieux rencontrer ou ajuster la situation visée. Comme l'illustre la figure 13, au fil du temps, selon le nombre de fois que le PPI est présenté pour en faire l'analyse, les situations de départ ou visée s'ajustent, se modulent ou se transforment selon la nouvelle posture qu'occupe la personne accompagnée au regard de son propre développement professionnel, la boucle 4.

D'une fois à l'autre, la situation visée, régulée et ajustée devient une nouvelle situation de départ pour mieux réfléchir *sur, dans* ou *pour* la pratique. Ce processus de va-et-vient entre le PPI, ses intentions de développement professionnel, le questionnement et les boucles de réflexivité conduit dès lors la personne accompagnée à clarifier sa pensée et, par conséquent, à ajuster, voire transformer ses schèmes, sa pratique et sa posture.

Figure 13 Évolution du PPI dans le temps et selon la réflexion de la personne accompagnée



3.4.2 PPI, un espace commun pour soutenir la réflexion et la réflexivité

La richesse des PPI des uns et des autres, offre lorsque mis en commun, un espace d'analyse, puisque questionner la pratique de l'autre oblige à questionner sa propre pratique, de voir autrement une situation (B1) tout en l'analysant selon ses expériences, ses connaissances, ses ressources (B2), voire ses schèmes de référence (B3). Le PPI devient alors l'objet sur lequel la personne accompagnée ainsi que tous les acteurs-accompagnateurs vivent une prise de recul et posent un regard sur leurs pratiques respectives, puisqu'au dire des personnes accompagnées « [le] PPI de l'un devient, par la coconstruction, le PPI de tous » (Guillemette, 2019, p. 109). Conséquemment, « le fait de se placer en posture plus méta comme accompagnateur nous permet d'avancer personnellement dans notre pratique » (Guillemette, 2019, p. 107). Or les éléments du PPI de l'un viennent nécessairement teinter les composantes du PPI d'un autre ou même d'une situation semblable au sein d'un établissement scolaire, bien qu'elle ne soit pas associée à un PPI issu de ce milieu.

Ainsi, selon les participants, qu'ils soient membres des directions d'établissement (DÉ), gestionnaires (G) ou professionnels accompagnateurs, comme des conseillères ou conseillers pédagogiques (CP), le PPI se qualifie : *D'outil d'ancrage pour mieux soutenir la réflexion d'un projet en cours. Il oblige à prendre un temps d'arrêt dans un ici et maintenant [...] pour parler avec nos collègues de ce qui se passe dans nos milieux; de parler de nous et de nos pratiques; et plus encore, de ce qui sous-tend nos pratiques, nos schèmes [au sens d'habitus]*³.

Le PPI devient donc un outil pour mieux comprendre la complexité et l'évolution d'une situation dans laquelle la personne accompagnée évolue. Plus encore, le PPI sert en quelque sorte de prétexte pour réfléchir en groupe sur les pratiques de gestion ou les pratiques d'accompagnement en milieu scolaire. En ce sens, le PPI devient le dispositif central au service de la démarche d'accompagnement, en soutien à l'analyse de la pratique et au développement d'une posture réflexive. Voyons au prochain chapitre la façon de mettre en action un tel cadre conceptuel avec les acteurs du milieu scolaire.

3. Les énoncés en italique sont des éléments de verbatim des participants et documentés soit dans les PPI, soit dans les fiches d'introspection, soit dans les comptes rendus des rencontres. Ils viennent illustrer les propos.