

Accroître la capacité M-12

Édition spéciale n° 46
Juillet 2016

Dans la présente monographie, nous avons invité les psychologues scolaires Steven Katz et Lisa Ain Dack à partager leur Protocole de conversations sur l'apprentissage ciblées, une stratégie qui, lorsqu'elle est mise en œuvre adéquatement, transforme les « discussions enrichissantes » en des conversations sur l'apprentissage ciblées et propices à un apprentissage professionnel efficace.

La série **Accroître la capacité** est produite par le ministère de l'Éducation pour appuyer le leadership et l'efficacité pédagogique dans les écoles ontariennes. La série est accessible au : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/capacityBuilding.html>.

Pour en savoir plus :
uln@ontario.ca.

Protocole de conversations sur l'apprentissage ciblées



Stratégie d'interruption intentionnelle pour un apprentissage coopératif amélioré

« Le problème avec les « discussions enrichissantes » est que l'analyse, les débats et les défis – qui sont des éléments nécessaires à un véritable apprentissage (permanent) – sont souvent absents. »

– Steven Katz et Lisa Ain Dack

Pratiques par défaut des « discussions enrichissantes »

L'apprentissage professionnel – celui dont l'objectif est de changer la compréhension des enseignants ou des leaders de manière à apporter des changements permanents dans la pratique (Katz et Dack, 2013) – se fait souvent dans un environnement de coopération. Lorsque des personnes se regroupent pour « apprendre » de cette façon, l'expérience s'accompagne habituellement de discussions enrichissantes. Les personnes ressortent souvent d'une réunion en se disant ou en commentant aux autres « Quelle discussion enrichissante! ». Toutefois, le problème avec les « discussions enrichissantes », c'est que les éléments d'un « travail coopératif » (Little, 1990) qui sont essentiels à un véritable apprentissage (permanent) – à savoir, l'analyse, les débats et les défis – sont souvent absents.

Prenez par exemple la notion de la pensée de groupe qui consiste à réprimer toute expression d'individualité dans un contexte collectif. L'idée derrière cette notion est que si vous rassemblez un groupe de personnes et laissez libre cours aux discussions, le groupe aura tendance à s'entendre sur les éléments qui obtiennent un taux de consensus élevé parmi les membres du groupe. Essentiellement, être en groupe favorise le manque de variabilité dans les points de vue (Katz, Earl et Ben Jaafar, 2009). Par conséquent, les « discussions enrichissantes » peuvent se traduire par de nombreux échanges, mais très peu d'opinions différentes. Cette situation est problématique pour un « véritable » apprentissage, qui repose sur la diversité d'opinions (Katz et Dack, 2013).

En plus de la pensée de groupe, il existe plusieurs raisons pour lesquelles les éléments essentiels au travail de collaboration (p. ex.,

Les « discussions enrichissantes » sont souvent empreintes d'une gentillesse superficielle qui aide les gens à se sentir bien, sans toutefois offrir les remises en question essentielles à un véritable apprentissage.

l'analyse, les débats et les défis) sont souvent absents de l'apprentissage coopératif. La présente monographie n'est pas une présentation exhaustive de ces raisons, que nous avons par ailleurs déjà décrites en détail (Katz et Dack, 2013).

Toutefois, le dénominateur commun à ces raisons se trouve dans la nature humaine même. Les êtres humains ont tendance à fuir le changement plutôt que de l'accepter. Prenez, par exemple, le biais de confirmation d'hypothèse selon lequel lorsqu'une personne a une hypothèse sur un sujet, elle a tendance à chercher uniquement des idées ou faits qui confirment son hypothèse plutôt que de prendre en compte ce qui la remet en question. Ce biais de confirmation, bien étayé par les recherches, démontre essentiellement que les personnes ont tendance à interagir avec les autres de manière à confirmer ce qu'elles pensent, croient, savent et font déjà et s'efforcent d'éviter tout ce qui serait contradictoire. Par conséquent, dans les « discussions enrichissantes », il arrive souvent que les personnes soient très attentives aux idées qui confirment leurs pratiques et croyances existantes et ignorent celles qui les contredisent. Cela pose un problème pour l'apprentissage parce que l'apprentissage professionnel véritable repose sur le changement des pratiques et croyances afin d'apporter des changements positifs pour les élèves.

Un autre élément de la nature humaine qui va à l'encontre de la notion de travail collectif est la « culture de la gentillesse » (Elmore, 2007) qui prévaut souvent dans le milieu de l'éducation. Dans la culture de la gentillesse, les croyances, les idées, et les pratiques sont validées superficiellement dans le cadre de discussions en groupe. Les gens évitent souvent les défis ou conflits professionnels afin de ne pas heurter les sentiments des autres. Cela comporte toutefois un coût, à savoir

le manque de défis critiques qui mènent à une compréhension profonde et au changement de pratiques. Résultat, les « discussions enrichissantes » sont souvent empreintes d'une gentillesse superficielle qui aide les gens à se sentir bien, sans toutefois offrir les remises en question essentielles à un véritable apprentissage.

Des « discussions enrichissantes » à des conversations sur l'apprentissage ciblées

Dans un environnement de collaboration, les apprentissages significatifs sont davantage le fruit de conversations sur l'apprentissage ciblées que des « discussions enrichissantes ». Le fait que les conversations sur l'apprentissage ciblées vont au-delà ou non des simples « discussions enrichissantes » s'explique essentiellement par leur planification et méthodologie (General Teaching Council, 2004). Les conversations sur l'apprentissage ciblées ne surviennent pas d'elles-mêmes lorsque des personnes se regroupent pour « discuter »; elles sont plutôt le résultat d'une planification volontaire et méthodique en vue d'offrir une occasion d'apprentissage.

Les groupes de collaboration efficaces suivent souvent des protocoles pour structurer leurs conversations sur l'apprentissage. Les protocoles sont des lignes directrices structurées visant à promouvoir la résolution de problème et les communications efficaces et efficientes. Ils aident à se concentrer sur la tâche à effectuer et à minimiser les pratiques par défaut en matière de collaboration décrites précédemment. La culture de la gentillesse est un exemple. Lorsqu'une personne donne une rétroaction à une autre, elle a tendance à éviter tout type de commentaire susceptible d'être perçu de manière négative ou comme une critique, car la croyance veut que ce type de rétroaction ne soit pas « gentil » puisqu'il remet en question les valeurs de la personne en tant que professionnelle. Par ailleurs, lorsqu'il est question de formuler une rétroaction constructive, celle-ci s'accompagne habituellement de commentaires superficiels positifs afin de maintenir une apparence de « gentillesse ». Les protocoles peuvent vous aider à interrompre cette tendance à éviter les remises en question, en fournissant des règles sur la façon de décrire les pratiques et fournir des rétroactions qui permettent de séparer la personne de la pratique.

Il existe de nombreux protocoles et plusieurs livres sont consacrés à la description des différents choix et aux scénarios particuliers où chacun fonctionne le mieux

(Easton, 2009; McDonald, Mohr, Dichter et McDonald, 2007). Par exemple, certains protocoles servent de guide pour explorer un problème lié à une pratique, évaluer si un travail répond aux objectifs de l'enseignante ou de l'enseignant, examiner les échantillons de travail des élèves, aider les enseignants à déterminer ce à quoi pensent les élèves et leur façon de penser, fournir des rétroactions sur le travail d'une enseignante ou d'un enseignant, etc. À notre avis, les protocoles ne doivent pas nécessairement donner des directives sophistiquées ou trop complexes; ils doivent par contre fournir une structure qui incite les gens à faire des choses qu'ils ne seraient pas portés à faire naturellement, comme faire la distinction entre une personne et la pratique ou différencier la description de l'interprétation.

Notre Protocole de conversations sur l'apprentissage ciblées

Imaginez un petit groupe de leaders scolaires qui se réunit pour discuter des défis actuels de leur pratique professionnelle. Chaque leader se questionne sur son propre leadership afin de s'attaquer à un défi en lien avec sa pratique professionnelle, et l'objectif de la réunion de collaboration est de partager ses interrogations et de fournir une rétroaction aux autres. Après avoir assisté à de nombreuses réunions de ce type, nous avons constaté qu'en l'absence d'un protocole et d'une stratégie d'interruption intentionnelle, les « discussions enrichissantes » abondent, de même que les consensus, confirmations et la mince diversité d'opinions. Et même lorsque les discussions deviennent « passionnées » et que des remises en question sont évidentes, il est peu question de la façon dont les discussions se traduiront en prochaines étapes d'apprentissage pour les personnes présentes.

Nous avons élaboré notre Protocole de conversations sur l'apprentissage ciblées en réponse directe à cette problématique (Katz, Dack et Malloy, en cours de publication). Nous utilisons ce protocole pour interrompre de manière intentionnelle les « discussions enrichissantes » que nous avons observées maintes et maintes fois. Le protocole a été conçu pour être utilisé dans n'importe quel environnement d'apprentissage coopératif axé sur le renforcement des capacités des leaders. Nous définissons « leadership » au sens large du terme puisque nous utilisons ce protocole non seulement pour les leaders scolaires, mais aussi pour les leaders pédagogiques et les leaders à l'échelle du système.

Les protocoles ne doivent pas nécessairement donner des directives sophistiquées ou trop complexes; ils doivent par contre fournir une structure qui incite les gens à faire des choses qu'ils ne seraient pas portés à faire naturellement.

L'objectif est d'utiliser le protocole pour effectuer une analyse du travail d'un individu et encourager la réflexion auprès de tous les membres du groupe en poussant l'analyse au-delà des limites qu'ils auraient pu atteindre s'ils étaient laissés à eux mêmes.

Ce protocole, comme la plupart des autres, nécessite que quelqu'un prenne la responsabilité de guider ou d'animer le processus (p. ex., inciter les personnes à suivre les directives et à compléter chaque étape, veiller à ce que les délais soient respectés, mettre un terme aux discussions inappropriées, etc.). Comme le protocole nécessite que les participants adoptent des comportements qui ne leur sont pas naturels, sans l'aide d'une animatrice ou d'un animateur, les groupes reprennent souvent leurs pratiques habituelles, c'est-à-dire celles que le protocole tente justement de modifier. Plus important encore, l'animation du protocole en soi est un art qui requiert de la pratique. L'animatrice ou l'animateur doit connaître le protocole suffisamment bien pour reconnaître lorsqu'une norme est transgressée. Elle ou il doit également savoir quand et de quelle façon intervenir lorsque cela se produit, ce qui peut représenter un défi ou être source de malaise. Dans plusieurs conseils scolaires où nous utilisons le protocole, nous avons modelé l'animation selon un modèle de mise en œuvre graduelle où les membres de certains de nos groupes les plus expérimentés font une rotation pour animer le protocole. Cela a donné d'excellents résultats. En plus de la personne responsable de l'animation, il y a toujours une présentatrice ou un présentateur. Tous les autres membres du groupe fournissent des rétroactions ou analyses critiques.



Les 7 étapes du Protocole de conversations sur l'apprentissage ciblées

Il est essentiel que les étapes du protocole et les fondements conceptuels (c.-à-d. le « pourquoi ») derrière chaque élément demeurent étroitement liés, parce que le « pourquoi » est la clé à une animation (et mise en œuvre) efficace. Vous verrez que les explications du « pourquoi » font partie intégrante du protocole lorsque la personne chargée de l'animation explique les principes derrière chaque section du processus.

Préparer le terrain

L'animatrice ou l'animateur passe en revue les normes et leur « raison d'être ».

Normes incluses :

- suivre les étapes
- ne pas jeter de blâme
- collaboration
- tolérance aux malaises durant le processus
- prise de notes par la présentatrice ou le présentateur
- tous les autres membres du groupe accumulent des points de repère personnels

Avant de mettre en œuvre le protocole, la personne chargée de l'animation passe en revue les normes et leur « raison d'être ». Il convient de décrire deux normes plus en détail ici. Tout d'abord, la norme relative à la « tolérance aux malaises durant le processus » est particulièrement importante. Comme mentionné précédemment, par sa conception, un protocole de ce genre crée des situations de malaise. Vous constaterez en poursuivant votre lecture que plusieurs éléments du processus peuvent mettre une personne mal à l'aise si elle n'y est pas habituée. Un des critères pour assurer la mise en œuvre efficace du protocole est de tolérer les situations de malaise. Le confort ne peut être un critère pour définir le succès du protocole ou l'efficacité de sa mise en œuvre, puisque l'inconfort est une condition essentielle à l'acquisition de nouvelles connaissances véritables et permanentes. Nous avons entendu des groupes qui ont dit des choses comme « Nous n'aimions vraiment pas ce que nous ressentions en faisant les choses de cette façon, nous avons donc apporté un changement afin que notre groupe se sente plus à l'aise ». Bien que cela semble louable, cette réaction pose un problème, car apporter un changement pour rendre le protocole « plus confortable » signifie l'acceptation de comportements que le protocole vise justement à éviter! Voilà

pourquoi le respect du protocole est une norme, tout comme la tolérance aux malaises qui en découle.

Deuxièmement, la norme relative à l'accumulation de points de repère personnels est cruciale. Cette norme exige que tous les membres du groupe, tout en participant à l'analyse de groupe du travail d'une ou d'un collègue, se créent des points de repère personnels en lien avec leur propre pratique. Cette norme veille à ce qu'à la conclusion de la réunion, chaque personne du groupe ait explicitement défini comment sa propre façon de penser a été remise en question et comment faire progresser son propre apprentissage, peu importe si elle ou il a joué le rôle de présentatrice ou de présentateur cette journée-là ou non. Nous disons toujours aux personnes qu'utiliser ce protocole est une question de générosité et d'égoïsme. Il est important d'être généreux et de venir à ces rencontres avec pour objectif d'aider des collègues à progresser dans leur travail. Mais il doit y avoir également une part d'égoïsme, en ce sens que tous les membres du groupe doivent, à la fin de la rencontre, partir avec le sentiment qu'ils ont appris quelque chose pour eux-mêmes.

ÉTAPE 1

Introduction (5 à 8 minutes)

- La personne chargée de l'animation explique la « raison d'être » de cette étape.
- La présentatrice ou le présentateur explique brièvement où elle ou il en est dans le processus de sa quête personnelle en matière de leadership, ce qu'elle ou il a fait concrètement pour perfectionner son apprentissage et les leçons qui ont été tirées.

Au cours de la première étape du protocole, la présentatrice ou le présentateur partage son expérience de travail, y compris ses questionnements et les faits qui y sont associés, les actions prises concrètement pour

perfectionner son apprentissage, et les enseignements appris. Lorsque le groupe est familier avec les éléments présentés, la personne faisant la présentation ne recommence pas à partir du début, mais expose aux participants les actions prises depuis la dernière fois où elle ou il a fait part de ses questionnements. De 5 à 8 minutes sont prévues pour cette première étape.

Cette section du protocole est conçue pour interrompre intentionnellement deux comportements que les groupes ont tendance à adopter lorsqu'une discussion n'est pas structurée. La première est la tendance naturelle qu'ont les gens à raconter de longues histoires lorsqu'on leur donne l'occasion de faire une « présentation », plutôt que d'être concis. La limite de temps allouée et les paramètres assurent que la personne faisant la présentation n'expose que les détails nécessaires pour que le groupe puisse comprendre le travail entrepris. La deuxième interruption vise la tendance qu'ont les gens qui doivent relever un défi dans le cadre de leur pratique à planifier une action, à l'exécuter, puis à planifier la prochaine sans prendre le temps d'« évaluer » ou de « réfléchir ». Essentiellement, le protocole interrompt le penchant naturel des gens à répéter sans cesse la séquence « planifier-agir », « planifier-agir », « planifier-agir ». Le fait de devoir présenter le cycle complet de la « planification, action, évaluation, réflexion » permet de s'assurer que les personnes « ferment la boucle » véritablement pour chaque étape en prenant le temps d'exprimer clairement ce qu'ils ont appris à la fin de chaque étape.

ÉTAPE 2

Expliquer le travail de la leader ou du leader (5 à 8 minutes)

- La personne chargée de l'animation explique la « raison d'être » de cette étape.
- Le groupe pose des questions pour combler tout manque d'information.
- Aucun jugement, aucune interprétation ni aucune suggestion ne sont formulés sur ce que la présentatrice ou le présentateur a fait.
- La présentatrice ou le présentateur répond à des questions spécifiques de manière concise et précise.

Dans la deuxième section du protocole (5 à 8 minutes), le groupe pose des questions pour combler les informations manquantes. Ces questions sont formulées de manière à ce que la personne faisant la présentation puisse y répondre facilement. Il n'est pas nécessaire d'y répondre uniquement par oui ou par non; elles sont principalement factuelles et les réponses doivent être concises et précises. Voici quelques exemples de ce type de questions : « À quel niveau faites-vous référence? », « Combien y a-t-il d'enseignants dans le département de mathématiques? », « Quelles questions avez-vous posées plus spécifiquement à cette réunion? », « Cela était-il la première fois que le groupe travaillait ensemble? ». Cette section du protocole vise à s'assurer que le groupe a un portrait global en se gardant bien de pontifier sur le sujet. Cette section vise aussi à interrompre intentionnellement la tendance des gens à écouter une présentation et à rapidement la rapporter à leur propre situation en disant quelque chose comme « cela m'est déjà arrivé quand... ». En permettant de poser uniquement des questions descriptives à ce moment, cela permet de s'assurer que le groupe se concentre exclusivement à bien comprendre le message transmis par la présentatrice ou le présentateur.

ÉTAPE 3

Interprétation du travail de la leader ou du leader (8 à 10 minutes)

- La personne chargée de l'animation explique la « raison d'être » de cette étape.
- Le groupe essaie de comprendre plus en profondeur les questions relatives au leadership et les dernières actions entreprises.
- Chaque personne exprime comment elle conçoit ou interprète ce qu'elle entend.
- Il faut éviter de forcer le consensus et permettre le plus grand nombre de différentes façons de penser possible.
- Aucune suggestion!
- *Invitations possibles à développer :*
 - « Je pense que j'ai entendu ou n'ai pas entendu [nom de la personne faisant la présentation] dire que... »
 - « Cela me fait penser à... »
 - « Je me demande si le problème est vraiment une question de... »

- « Je me demande pourquoi [nom de la personne faisant la présentation] pourrait penser que... »
- « Je me demande sur quelles hypothèses se fonde [nom de la personne faisant la présentation] pour tirer ces conclusions... »
- *Présentatrice ou présentateur :*
 - Ne parle pas, écoute pour savoir si le groupe a bien compris ses propos.
 - Se demande : « Pourquoi pensent-ils cela? »
 - Favorise l'écoute active – être d'accord avant d'être en désaccord.

Dans la troisième – et probablement la plus importante – section (8 à 10 minutes), le groupe (sauf la personne faisant la présentation) travaille ensemble afin d'essayer de comprendre le questionnement et l'apprentissage de la présentatrice ou du présentateur de manière plus approfondie. L'objectif est de mettre de l'avant le plus grand nombre de façons différentes de penser au sujet du travail, plutôt que d'arriver à un consensus. Cela met un frein à la tendance de « pensée de groupe » décrite précédemment. Il importe de souligner qu'aucune suggestion n'est permise au cours de cette étape, ce qui va à l'encontre de ce que les gens ont tendance à faire lorsqu'ils sont laissés à eux-mêmes. Cette section vise à favoriser une « compréhension plus approfondie » du défi, une caractéristique clé de la pratique d'expertise (Katz et Dack, 2013).

Veillez noter que la personne donnant la présentation n'est pas autorisée à prendre la parole durant cette section du protocole. On l'invite plutôt à adopter une écoute active, ce que nous appelons « soyez d'accord avant d'être en désaccord ». Cette approche vise à freiner la tendance naturelle qu'ont les personnes d'être sur la défensive lorsque le « biais de confirmation d'hypothèse » les encourage à expliquer et répliquer à tout commentaire stimulant qu'elles entendent. Qui plus est, inciter la personne donnant la présentation à écouter activement et à demeurer silencieuse lui donne l'occasion de faire un exercice d'établissement des priorités. Dans les « discussions enrichissantes », les points qui sont soulevés tôt dictent souvent la tangente de la discussion, même s'ils ne sont pas les plus importants. Ici, l'écoute active donne à la personne faisant la présentation le temps de trier mentalement ce qui est dit selon ce qui est le plus souvent évoqué.

ÉTAPE 4

Clarification rapide (2 minutes)

- La personne chargée de l'animation explique la « raison d'être » de cette étape.
- Le groupe pose toute question qui lui vient à l'esprit pour avoir plus de précisions.
- La présentatrice ou le présentateur peut corriger les inexactitudes ou combler les informations manquantes (mais uniquement cela).

Dans la quatrième section (maximum de 2 minutes), le groupe a l'occasion de poser pour la dernière fois des questions afin d'avoir plus de précisions sur certains points qu'ils ont besoin de connaître avant de formuler leurs suggestions (à l'étape 5). Cette section pour l'obtention de « précisions additionnelles » est insérée ici parce que souvent la conversation sur l'interprétation de la section précédente fait penser aux membres du groupe à de nouvelles questions qu'ils auraient aimé avoir posées avant. Il est important de noter que cette section vise à obtenir des précisions rapides. En plus des questions additionnelles du groupe, la personne faisant la présentation est autorisée à corriger toutes inexactitudes qui ont été entendues, sans toutefois ajouter d'autres précisions. Ceci est aussi dans le but de contrer la tendance naturelle de la présentatrice ou du présentateur à vouloir défendre et confirmer ses dires sans prendre le temps nécessaire de réfléchir aux commentaires. Si on ne lui rappelle pas de ne donner que des réponses factuelles et de corriger uniquement les inexactitudes, elle ou il aura tendance à répondre à toutes les questions posées à l'étape 3.

ÉTAPE 5

Implications pour la réflexion (et la pratique) (8 à 10 minutes)

- La personne chargée de l'animation explique la « raison d'être » de cette étape.
- Les membres du groupe discutent des implications pour l'apprentissage de la présentatrice ou du présentateur ou de la voie qu'elle ou il devrait poursuivre au chapitre de sa réflexion en fonction de ce qu'ils ont entendu et discuté.
- *Invitations possibles pour la discussion :*
 - « Je pense que [nom de la personne faisant la présentation] devrait penser à... »

- « Je pense qu'une prochaine étape possible pour poursuivre l'apprentissage de [nom de la personne faisant la présentation] pourrait être... »
- « Y a-t-il d'autres éléments de preuve qui pourraient être réunis...? »
- « Que pensez-vous que [nom de la personne faisant la présentation] essaie d'apprendre...? »

La présentatrice ou le présentateur ne parle pas et se contente d'adopter une écoute active.

L'étape 5 du protocole (8 à 10 minutes) vise à formuler des suggestions, un rôle que les membres du groupe aiment habituellement. Toutefois, un point important est que les suggestions reposent sur le travail d'interprétation des étapes précédentes dans le cadre de la compréhension en profondeur du questionnement de la présentatrice ou du présentateur. Il convient de souligner que le langage du protocole veut que le groupe formule des suggestions portant sur l'apprentissage (et la réflexion) de la personne faisant la présentation, plutôt que sur des activités. Cette nuance est importante puisque les discussions doivent être axées sur l'apprentissage. Là encore, la présentatrice ou le présentateur ne doit pas parler, pour les mêmes raisons qu'à l'étape 3.

ÉTAPE 6

Consolidation de la réflexion et planification des prochaines étapes (5 minutes)

- La personne chargée de l'animation explique la « raison d'être » de cette étape.
- La présentatrice ou le présentateur fait référence à ses notes et résume ce qu'elle ou il pense (avec les commentaires du groupe). Quelles sont les idées qui ressortent?
- S'il y a lieu, elle ou il parle des prochaines étapes pour l'apprentissage qui seraient les plus efficaces.

Durant cette étape, le groupe redonne la parole à la personne faisant la présentation qui a ainsi l'occasion d'exprimer ce que les propos entendus évoquent en elle. Il est important de noter qu'il ne s'agit pas d'un inventaire de réponses à tout ce qui a été dit, mais

plutôt un exercice de « réfléchir à voix haute ». Les êtres humains ne sont pas des penseurs naturels, ils préfèrent plutôt passer à « l'action ». Cette section vise à freiner cette tendance en créant un espace propice à la réflexion et qui permettra à la personne faisant la présentation d'exprimer publiquement ce sur quoi elle entend réfléchir et apprendre par la suite, et pourquoi.

ÉTAPE 7

Réflexions sur le processus (5 à 8 minutes)

- La personne chargée de l'animation explique la « raison d'être » de cette étape.
- Le groupe en entier réfléchit sur le processus d'utilisation du protocole (ce qui a fonctionné/ n'a pas fonctionné au chapitre des objectifs des conversations sur l'apprentissage ciblées).
- La présentatrice ou le présentateur réfléchit sur son apprentissage à partir de l'analyse de groupe; on lui demande : En quoi le fait d'être ensemble a-t-il permis de pousser plus loin votre réflexion et y a ajouté de la valeur?
- Chaque membre du groupe partage un élément qu'il a conservé de ses points de repère personnels.

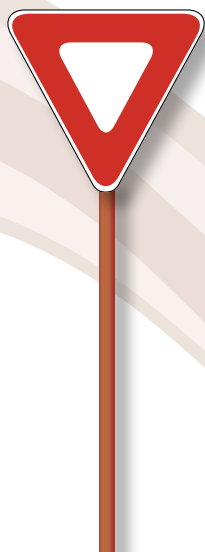
La réflexion concernant la façon d'utiliser le protocole est une partie essentielle du processus. Ici le groupe s'autoévalue par rapport à l'intention du protocole (pour pousser les limites de la réflexion au-delà de ce qu'elles seraient si les membres du groupe étaient laissés à eux-mêmes) afin de s'assurer que l'objectif a été atteint. Si l'objectif n'a pas été atteint, les membres du groupe discutent de ce qui n'a pas fonctionné et des raisons afin d'améliorer l'expérience d'apprentissage la prochaine fois. Puis ils expliquent comment l'expérience leur a permis de pousser leur propre réflexion plus loin en partageant un élément qu'ils ont conservé de leurs points de repère personnels. La responsabilité personnelle requise ici assure que les participants maintiennent leur identité individuelle au sein d'un groupe et que chaque membre assume une responsabilité personnelle pour l'apprentissage. Il s'agit là aussi d'une interruption intentionnelle. Dans les pratiques par défaut des « discussions enrichissantes », les entités individuelles se perdent souvent au profit d'un groupe et la responsabilité pour l'apprentissage (et l'action) est diffuse au sein du groupe.

Ce qui est le plus important

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons élaboré le protocole de conversations sur l'apprentissage ciblées en réponse aux nombreuses « discussions enrichissantes » auxquelles nous avons participé, où l'intention est d'apprendre, mais la réalité tout autre. Depuis son élaboration, nous avons eu la chance de travailler avec bon nombre de groupes de collaboration composés de leaders de partout en Ontario qui utilisent le protocole pour structurer leurs conversations sur l'apprentissage en tant que pièce maîtresse à leurs efforts d'apprentissage professionnel.

De nouveau, il est important de souligner que nous ne croyons pas que ce protocole soit le seul qui puisse atteindre cet objectif. Ce qui est important par contre, c'est qu'un protocole doit être choisi et suivi comme stratégie visant à interrompre intentionnellement les pratiques par défaut des « discussions enrichissantes » qui peuvent être un obstacle à l'apprentissage professionnel.

5 mises en garde lorsque vous suivez un protocole



- 1** Assurez-vous de comprendre pourquoi chaque élément du protocole est en place.
- 2** Rappelez-vous que l'animation est un art qui requiert de la pratique.
- 3** Ne vous fiez pas au taux de confort pour évaluer le succès du protocole.
- 4** Ne modifiez pas le protocole pour le rendre plus facile à utiliser.
- 5** Rappelez-vous que le protocole est un outil pour favoriser l'apprentissage; il ne peut pas remplacer l'apprentissage pour vous.

Références

EASTON, L. B. (2009). *Protocols for professional learning*, ASCD, Alexandria: VA.

ELMORE, R. (2007). "Professional networks and school improvement", *School Administrator*, vol. 64, p. 20–24.

GENERAL TEACHING COUNCIL (2004). *The learning conversation: Talking together for professional development*, [En ligne]. [<http://www.gtce.org.uk/learningconversations>]

KATZ, S. et L. A. DACK (2013). *Intentional interruption: Breaking down learning barriers to transform professional practice*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

KATZ, S., L. A. DACK, et J. MALLOY (en cours de publication). *Leading intelligent, responsive schools*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

KATZ, S., L. EARL, et S. BEN JAAFAR (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

LITTLE, J. W. (1990). "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations", *Teachers College Record*, vol. 91, p. 509–536.

MCDONALD, J., N. MOHR, A. DICHTER, et E. MCDONALD (2007). *The power of protocols: An educator's guide to better practice*, New York: Teachers College Press.

