

**ACCOMPAGNEMENT
SOCIOCONSTRUCTIVISTE
Pour s'appropriier
une réforme en éducation**

© 2001 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré : *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*,
Louise Lafortune et Colette Deaudelin, ISBN 2-7605-1129-4 • D1129N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

L'école alternative et la réforme en éducation

Continuité ou changement ?

Sous la direction de Richard Pallascio et Nicole Beaudry

2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition

Louise Lafortune, Suzanne Jacob et Danièle Hébert

2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

GM DIFFUSION SA

Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse

Téléphone : 021 803 26 26

Télécopieur : 021 803 26 29



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Pour s'approprier une réforme en éducation

**LOUISE LAFORTUNE
COLETTE DEAUDELIN**

2001



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

© 2001 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré : *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*,
Louise Lafortune et Colette Deaudelin, ISBN 2-7605-1129-4 • D1129N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Données de catalogage avant publication (Canada)

Lafortune, Louise

Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation

(Collection Éducation-Intervention)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1129-4

1. Enseignants – Formation en cours d'emploi – Québec (Province). 2. Enseignement – Réforme – Québec (Province). 3. Éducation basée sur la compétence – Québec (Province). 4. Enseignement – Méthode des projets – Québec (Province). 5. Constructivisme (Éducation) – Québec (Province). I. Deaudelin, Colette, 1956- . II. Titre. III. Collection.

LB1731.L34 2001

370'.71'55

C2001-940459-X

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : LE GRAPHE ENR.

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture :

Conception graphique : RICHARD HODGSON

Illustration : CLAUDE BEAUMONT

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2001 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2001 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2001

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

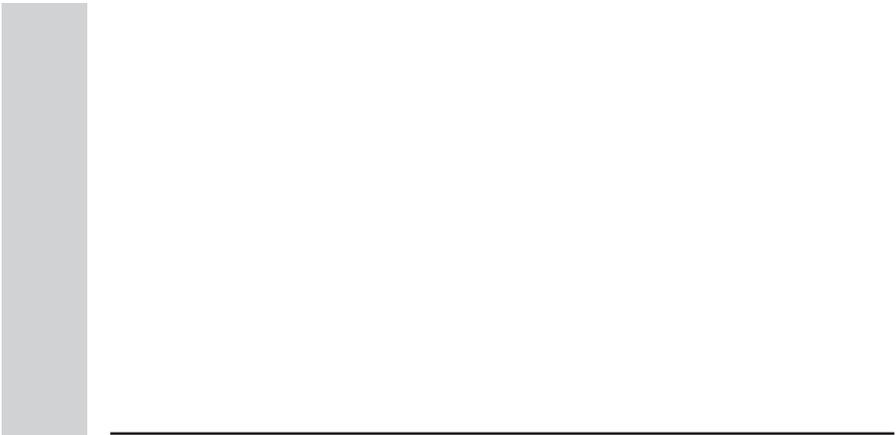
© 2001 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré : *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*,

Louise Lafortune et Colette Deaudelin, ISBN 2-7605-1129-4 • D1129N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés



Préface

Avant tout, j'aimerais vous dire que la formation à l'accompagnement à l'origine de ce livre a beaucoup influencé le développement de mon style de leadership et d'accompagnement du personnel de mon école dans l'implantation de la réforme. Alors quel plaisir et quel honneur je ressens aujourd'hui à partager avec vous tout mon engouement pour cette formation que j'ai vécue avec mesdames Louise Lafortune, Colette Deaudelin et Rollande Deslandes de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les auteures de cet ouvrage en témoignent avec tant d'éloquence. Permettez-moi de vous exposer mon cheminement personnel dans cette expérience universitaire de développement de compétences à l'accompagnement socioconstructiviste.

Au début de la formation, je m'attendais à suivre une session universitaire comme les autres, tout aussi exigeante et enrichissante, mais certainement pas aussi déstabilisante. Je m'y étais inscrite afin de me familiariser avec le nouveau programme de formation de l'école québécoise en même temps que je souhaitais être guidée dans l'élaboration d'activités qui permettraient aux membres de mon personnel

de s'approprier à leur tour les concepts, la philosophie et les contenus de cette réforme majeure en éducation. À ce moment-là j'ignorais tout de la métacognition et presque tout du socioconstructivisme. Je m'engageai donc dans cette aventure réflexive sur l'accompagnement socioconstructiviste avec l'idée préconçue qu'à la fin de cette série d'ateliers de travail je connaîtrais tout sur l'essentiel de la réforme et du programme de formation des jeunes et que je saurais surtout comment rendre réforme et programme accessibles et concrets à mon personnel. Mon pragmatisme en a pris un coup ! Du moins le croyais-je !

La première déstabilisation s'est produite au moment où j'ai été confrontée à la conception même que je m'étais faite de cette formation. Le besoin pressant de comprendre l'esprit de la réforme, d'en saisir les contenus et de trouver des outils efficaces pour la « vendre » m'aveuglait et me rendait sourde au point que je n'entendais plus rien et ne comprenais plus rien de l'essentiel des propos et des intentions des professeures d'université. C'était l'époque où j'accordais encore plus d'importance aux résultats et au rendement qu'au processus. J'étais trop pressée. Ce qui provoqua mon deuxième choc culturel. Je m'impatientais face à une démarche que je jugeais trop lente. On prenait du temps, du temps et encore du temps ! Dénrée rare pourtant pour une gestionnaire d'établissement scolaire. Je vivais un sérieux déséquilibre cognitif et affectif. Il m'a fallu un certain temps pour retrouver mon aplomb et saisir l'importance et la pertinence de la démarche réflexive et métacognitive qui nous amène vers une pédagogie ou un accompagnement socioconstructiviste. Une démarche socioconstructiviste exige du temps, de la coopération, de l'attention à l'estime de soi et des autres, de l'authenticité, de la réflexion, du partage et de l'investissement, tout comme l'implantation de cette réforme en éducation.

J'avais déjà la volonté de modifier ma pratique de supervision pédagogique afin de l'orienter davantage vers le changement de paradigme proposé par la réforme. J'avais également le souci d'exercer un leadership pédagogique conforme à l'esprit de la réforme. Si je voulais provoquer le changement du paradigme d'enseignement pour un paradigme d'apprentissage par ma forme de leadership, ne valait-il pas alors la peine de tenter de changer mon paradigme de gestionnaire ? Ou du moins de modifier ma vision du leadership pédagogique afin qu'elle passe de supervision pédagogique à « supervision » pédagogique, c'est-à-dire d'en arriver à percevoir l'invisible tout autant que le visible. Amener les enseignantes et les enseignants à développer cette « super-vision » pour eux-mêmes d'abord et avec

leurs élèves ensuite. Avec en filigrane cette « super-vision » pédagogique, je me suis donc exercée à développer une forme d'accompagnement socioconstructiviste.

Cette formation à l'accompagnement m'a permis de réfléchir et d'acquérir des compétences qui vont en ce sens. J'ai appris, j'ai intégré, mais j'ai surtout été ébranlée dans mes convictions; j'ai vécu des conflits cognitifs importants. Tout cela m'a permis d'effectuer un véritable virage vers la réforme.

Qu'on agisse à titre de membres d'une direction d'école, d'enseignants ou d'enseignantes ou encore de conseillers ou conseillères pédagogiques, je pense que ce livre nous permettra de vivre et de faire vivre des expériences semblables à celles que j'ai vécues, déstabilisantes certes, mais combien enivrantes et enrichissantes.

J'apprécie particulièrement la formule de ce livre. Elle permet de visualiser rapidement et facilement tout le programme de formation à l'accompagnement tout en prenant contact avec les bases conceptuelles qui sous-tendent cette approche et tout en voyant se dérouler sous nos yeux le cheminement des participantes et participants vers l'acquisition de cette compétence. Dans un premier temps, on nous situe par rapport au projet et au programme de formation à l'accompagnement auquel j'ai eu la chance de contribuer. Ensuite, les auteures nous font vivre le cheminement des groupes accompagnés selon une approche socioconstructiviste, tantôt avec une lunette de praticien réflexif, tantôt avec une lunette d'individu métacognitif. Au chapitre suivant on nous situe conceptuellement: concepts liés à la réforme, la métacognition, le constructivisme et le béhaviorisme, le processus de changement et la dynamique de groupe. Tout en étant axées sur une volonté d'asseoir des bases conceptuelles, les auteures demeurent très pragmatiques en présentant des façons d'appliquer ces théories ou approches, qu'elles ont elles-mêmes exploitées ou que des membres du groupe ont expérimentées. Puis viennent les chapitres de réflexion sur les pratiques d'accompagnement vécues depuis deux ans et sur le travail de modélisation de cette démarche d'accompagnement effectuée en coconstruction par les personnes accompagnatrices. Ensuite, une série d'expérimentations faites dans les différents milieux est présentée de façon à favoriser le transfert dans différentes situations.

En tant que directrice d'école, je crois que j'utiliserai d'abord ce livre comme moyen d'introspection professionnelle. Puis je m'en servirai pour bâtir un programme d'activités de réflexion pédagogique

avec mon personnel afin que nous nous appropriions collectivement et doucement – *avec du temps, et encore du temps... le temps qu'il faudra pour aller vers le changement!* – l'esprit et je dirais même l'âme de la réforme.

Quant aux outils portant sur la modélisation, ils m'aideront à travailler dans une démarche de coconstruction avec mon personnel afin de modéliser la vision du projet institutionnel de notre établissement, notre projet éducatif, notre perception du programme de formation des jeunes, notre façon de concevoir de nouvelles approches pédagogiques, etc.

La participation à ces ateliers m'a permis de faire des apprentissages importants au niveau de l'introspection, de la régulation et de la rétroaction. Elle m'a aussi incitée à tenter des expériences d'accompagnement avec mon personnel dans une optique plus métacognitive et plus réflexive. J'ai appris à poser de meilleures questions pour faire avancer, pour créer certains déséquilibres cognitifs tout en sachant maintenir un certain niveau d'équilibre affectif. Je me suis bâti au fil des mois, au fil des rencontres, une façon bien à moi de percevoir et de concevoir mon rôle de leader pédagogique dans mon école et d'accompagnatrice de mon personnel. Ce cheminement m'aidera à devenir, du moins je l'espère, un guide dont les actions pourront être transférables dans une classe.

J'aimerais aussi travailler avec les enseignantes et enseignants qui le désirent, à bâtir des outils transférables pour leurs classes. Nous pourrions ainsi adapter certaines activités qui favorisent le développement du sens critique des élèves, de leur capacité à s'autoévaluer, de leur habileté à poser des questions pertinentes de rétroaction, etc. Cette lecture doublée d'une expérimentation sur le terrain permettra aux enseignants et enseignantes de devenir des praticiens réflexifs et des individus métacognitifs. Ce cheminement me semble essentiel pour tout professionnel ou toute professionnelle du monde de l'éducation qui veut travailler à stimuler les êtres humains à évoluer, à changer, à devenir. Le contenu de ce livre aidera les enseignants et enseignantes à apprendre à créer chez leurs élèves des conflits cognitifs afin de les faire progresser dans leurs apprentissages tout en préservant leur estime d'eux-mêmes et leur équilibre affectif.

Devenir un guide pour ses élèves, un modèle, une personne accompagnatrice, voilà un des rôles que nous confère la nouvelle mission de l'école. Ce livre nous y aide en proposant un programme d'activités bien orchestré : activités pour développer notre vision de

la mission et de la pédagogie de la réforme, pour apprendre à mieux rétroagir, pour savoir s'autoévaluer, pour mieux questionner et s'interroger...

Avec les outils proposés et adaptés, les enseignantes et enseignants pourront donc mieux guider leurs élèves vers une plus grande autonomie dans leurs apprentissages et vers un sens plus aigu des responsabilités. Les activités d'accompagnement ayant été conçues dans une perspective socioconstructiviste, il est évident qu'elles permettront, à quiconque s'en servira, de développer des habiletés fondamentales au travail en équipe. Ce type d'activités pourrait même servir de modèle pour s'approprier une gestion de classe basée sur des valeurs coopératives.

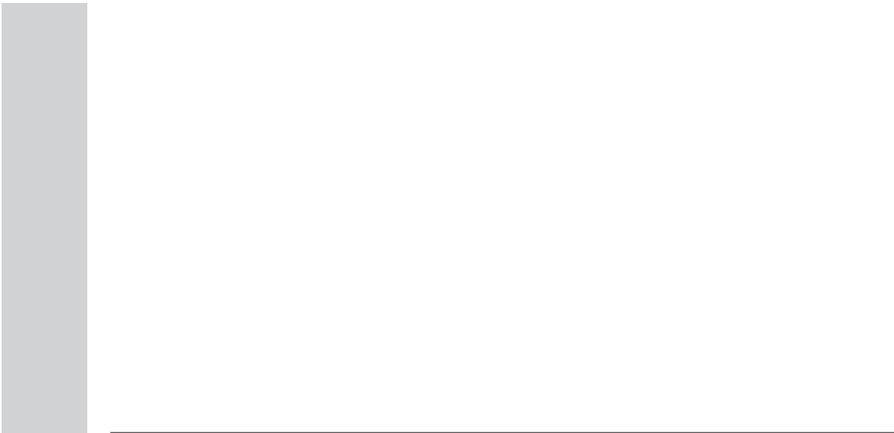
Il est intéressant de constater que les activités présentées dans ce livre sont orientées vers une meilleure connaissance et une compréhension de notre façon de nous approprier nos savoirs et nos compétences et qu'elles pourraient être utilisées dans d'autres contextes que celui de l'implantation d'une réforme curriculaire. Il n'y a de limites que là où l'on en met.

Je crois que ce livre aura une grande influence dans le milieu de l'éducation, puisqu'il montre par des exemples concrets, le cheminement d'un individu vers l'acquisition de compétences. C'est vraiment un outil pratique, très près des besoins du milieu, très concret. C'est aussi un outil qui peut prendre énormément d'expansion selon le degré de créativité des gens qui se l'approprient.

Alors, bonne lecture, bonne réflexion et bonne métacognition !

Denise Letarte

*Directrice de l'école Saint-David
Commission scolaire des Bois-Francs*



Avant-propos

Un regard sur l'expérience d'accompagnement que nous avons vécue au cours des deux dernières années nous conduit à prendre conscience de la démarche de coconstruction qui fut la nôtre, mais aussi de celle de toutes les personnes engagées dans cette formation. Le processus de coconstruction a connu trois temps forts c'est-à-dire, lors de l'élaboration du programme de formation à l'accompagnement, lors de sa réalisation et enfin lors de sa diffusion, comme étant de bons exemples d'un tel processus.

Durant l'élaboration du programme, des rencontres ont permis de le questionner et de faire des choix pertinents en fonction de nos intentions de formation et des besoins des personnes accompagnatrices intéressées par ce programme. Ainsi, l'accent mis sur les concepts de même que sur le processus de modélisation de l'accompagnement témoigne des suggestions faites par ces personnes. De la même façon, le programme annoncé comme étant « dans le cadre de la réforme » est devenu un programme dans « l'esprit du nouveau curriculum »

afin que notre démarche reflète un esprit de changement que nous percevions de façon positive sans présumer de ce qui serait réellement implanté.

Durant la réalisation du programme de formation à l'accompagnement, les moments de coconstruction ont été nombreux. Les modèles présentés en conclusion de cet ouvrage font foi de cette démarche collective et ont été au cœur des dernières journées de formation. Ces discussions ont permis de faire vivre intensément à tous les groupes de réels moments de coconstruction et d'en favoriser la prise de conscience.

Enfin, en cours de rédaction de ce livre, les lectures de certains des membres des groupes ont été précieuses. Là encore, on peut voir la rétroaction que ces personnes nous ont fournie comme une contribution à notre construction. De plus, l'ordre des chapitres correspond à la construction que ces lectrices et lecteurs ont voulu faire de cet ouvrage. Comme universitaires, spontanément, nous avons choisi de présenter notre cadre théorique pour mieux décrire ensuite le programme de formation et en montrer la pertinence. À la suggestion de membres du milieu scolaire, le présent ouvrage commence maintenant par une présentation du programme de formation et les bases conceptuelles suivent.

Les trois moments évoqués précédemment ont donné lieu à des formes différentes de coconstruction qui ressemblent tantôt davantage à une discussion animée, tantôt à une rétroaction. Ces formes consistent aussi en des échanges de vues où toutes les personnes sont très actives sur le plan cognitif afin d'arriver à une construction à laquelle chacun a contribué en suggérant certains concepts pertinents, en en approfondissant davantage certains autres ou encore en fournissant le contre-exemple utile pour confronter des définitions ou des interprétations. Si cette dernière forme est davantage recherchée, les premières évoquées semblent faire partie de tout le processus que peut suivre un groupe participant à une telle démarche de formation.

L'ensemble de cette démarche nous a enrichies en tant qu'universitaires en nous donnant l'occasion d'échanger avec des personnes du milieu scolaire engagées dans leur milieu et désireuses de cheminer autant sur les plans théorique que pratique.

Louise Lafortune
Colette Deaudelin
Mars 2001



Remerciements

Tout au long de ce projet, nous avons eu un plaisir immense à travailler avec les intervenants et intervenantes du milieu scolaire. Nous savons que ce livre n'aurait pu voir le jour sans la qualité de leur apport. D'autres partenaires ont également permis la réalisation de ce projet par leurs contributions autant financières que matérielles et humaines. Nous tenons donc à les remercier.

Le ministère de l'Éducation et le Regroupement des commissions scolaires de la Mauricie et du Centre-du-Québec ont grandement contribué financièrement à la réalisation de ce projet de formation. Nous tenons à remercier tout spécialement monsieur Claude Lamarre, directeur à la Direction régionale du ministère de l'Éducation pour les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec ; mesdames Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan, respectivement directrices à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire et à la Direction de la formation générale des jeunes au ministère de l'Éducation ; monsieur André Lemieux, responsable de la formation générale des jeunes à la Direction régionale du

ministère de l'Éducation ; et messieurs Paul Beaulieu et Robert Raymond, respectivement présidents précédent et actuel de la Table régionale des services éducatifs des commissions scolaires. Ces personnes ont soutenu le projet et ont été des intermédiaires précieux auprès de l'équipe des directeurs des services éducatifs de ces régions. Nous exprimons notre gratitude particulièrement aux directeurs des services éducatifs des commissions scolaires participantes : messieurs Denis Germain pour la Commission scolaire de la Riveraine, André Goupil pour la Commission scolaire Des Chênes et Robert Raymond pour la Commission scolaire des Bois-Francis.

Nous tenons à remercier les différentes instances de l'Université du Québec à Trois-Rivières de nous avoir facilité l'élaboration d'un programme court de formation continue rendant possible un processus de partenariat. Nous pensons particulièrement à messieurs Alain Maire, doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche, à monsieur André Barrette, directeur des études de cycles supérieurs, à madame Colette Baribeau et à monsieur Rodolphe Toussaint, respectivement directrice du Département des sciences de l'éducation et directeur de la maîtrise de ce même département, et à madame Janine Routhier de la direction des partenariats. Pour l'organisation pratique de ce programme, nous avons également pu compter sur les conseils et la disponibilité de monsieur Bernard Gaucher et de madame Fabiola Gagnon de la Direction des partenariats de l'université.

Nous remercions aussi notre collègue Rollande Deslandes qui a agi comme formatrice avec nous dans le cadre de la formation à l'accompagnement. Elle a contribué aux discussions qui ont donné lieu à plusieurs des activités présentées dans cet ouvrage. Sonia Lefebvre et Jeanne Richer de l'Université du Québec à Trois-Rivières ont, quant à elles, collaboré à l'élaboration de certaines fiches d'activités.

Plusieurs personnes ont été essentielles à la réalisation de ce projet. Nous faisons référence ici à toutes les personnes accompagnatrices inscrites au programme de formation à l'accompagnement. Ces personnes se sont engagées dans un processus de coconstruction qui nous a permis de concevoir du matériel et des modèles qui n'auraient pu voir le jour sans ce travail de construction collective. Nous remercions chaleureusement Cécile Allard, Martine Bailey, Isabelle Bergeron, Marie-Ève Bouchard, Jacinthe Chapdelaine, Chantal Couture, France Descôteaux, Josiane Deshaies, Denise Dionne, Maryse Faucher, Sylvie Gentes, Diane Landry, Marie-Thérèse Lauzière,

Michel Leclair, Jeannine Mercier, Rolande Paquette, Carole Paradis, Yvan Rheault et Nancy Santerre de la Commission scolaire de la Riveraine. Tout aussi chaleureusement, nous remercions Solange Comtois, Lise Goulet, Jean-Luc Huard, Denise Letarte, Liette Provencher, Daniel Sicotte et Élie Tarakdjian de la Commission scolaire des Bois-Francis. Nos plus sincères remerciements vont également à Claude Beaumont, Lyne Bélanger, Luc Benoit, Michel Blanchette, Céline Bérubé, Paul-André Cournoyer, Ghislain Dallaire, Liette M. Demanche, Lise Duchesneau, Luc Dumont, Hélène Gamache, Marie Gervais, Michelle Girard, Nathalie Hébert, André Jutras, Micheline Lacasse, Denis Landry, Josay Lapointe, Pierre Lavallée, Michel Métivier, Réjean Montminy, Richard Nadeau, Mychel Poirier, Gilles Provencher et Carole Robitaille de la Commission scolaire Des Chênes. Nous remercions également France Lapierre et Nicole Roy de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord qui se sont jointes à l'équipe de la région. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise autant comme directeur ou directrice d'école que comme conseiller ou conseillère pédagogique ou comme membre du personnel enseignant. Parmi ces personnes, nous remercions particulièrement Claude Beaumont, Marie-Ève Bouchard, Luc Benoit, Solange Comtois, Ghislain Dallaire, Marie Gervais, Jean-Luc Huard, Michel Leclair, Denise Letarte et Liette Provencher pour leur contribution par des commentaires à propos du manuscrit, par leurs témoignages, par la rédaction de la préface ou par la conception de la page couverture.

Nous tenons à souligner le précieux travail de professionnelle ou d'assistante de recherche et, ainsi, à remercier Caroline Dubé, Marie-Claude Dubé, Valérie Gagnon, Lucille Morin et Valérie Payeur. Nous avons pu également profiter du travail de consultation de Bernard Massé, de son soutien et de celui de Louis-Paul Nolet. Nous les remercions sincèrement.



Table des matières

Préface	ix
Avant-propos	xv
Remerciements	xvii
Introduction Pour s'approprier une réforme en éducation	1
Chapitre 1 Programme de formation à l'accompagnement	7
1. Élaboration du programme de formation	8
1.1. Pertinence d'un programme	8
1.2. Partenariat avec le milieu	9
1.3. Description du programme de formation à l'accompagnement	10
2. Mise en application du programme	11

3. Contenu du programme de formation	12
à l'accompagnement	12
3.1. Description des activités d'accompagnement	13
3.2. Activités d'accompagnement	14
3.3. Tableau synthèse	17
En guise de conclusion	19
Chapitre 2 Accompagnement socioconstructiviste :	
 bases conceptuelles	21
1. Perspective socioconstructiviste de l'apprentissage	22
1.1. Volet constructiviste	22
1.2. Volet social	24
1.3. Volet interactif	25
2. Accompagnement socioconstructiviste	26
2.1. Compétences liées à tout accompagnement	28
2.2. Accompagnement socioconstructiviste :	
conditions	28
2.3. Accompagnement socioconstructiviste :	
actions	31
3. Autres perspectives de l'apprentissage	33
4. Deux visées de la formation	36
4.1. Métacognition, individu métacognitif	
et accompagnement métacognitif	37
4.2. Pratique réflexive, praticien réflexif	
et accompagnement axé sur le développement	
d'une pratique réflexive	42
4.3. Interactions entre l'individu métacognitif	
et le praticien réflexif	48
5. Métacognition et pratique réflexive :	
évolution des personnes accompagnatrices	52
6. Formation à l'accompagnement :	
une application du socioconstructivisme	53

Chapitre 3	Activités : Bases conceptuelles	55
	Activité 3.1 Approfondissement de concepts	56
	Activité 3.2 Métacognition	62
	Activité 3.3 Constructivisme/béhaviorisme	71
	Activité 3.4 Processus de changement	78
	Activité 3.5 Dynamique d'un groupe	84
Chapitre 4	Activités : Réflexion sur des pratiques d'accompagnement	89
	Activité 4.1 Visions de l'enseignement	91
	Activité 4.2 Regards sur la rétroaction	104
	Activité 4.3 Différentes formes d'évaluation	113
	Activité 4.4 Approfondissement du questionnement	118
Chapitre 5	Activités : Modélisation de la démarche d'accompagnement	127
	Activité 5.1 Accompagnement dans l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise	129
	Activité 5.2 Individu actif, individu métacognitif et praticien réflexif	137
	Activité 5.3 Vers un accompagnement métacognitif intégré	148
	Activité 5.4 Accompagnement métacognitif et socioconstructiviste	158
	Activité 5.5 Construction de sa séquence d'activités d'accompagnement	161
Chapitre 6	Activité : Expériences d'accompagnement	165
	Activité 6.1 Présentations et analyses d'expériences d'accompagnement	167

Conclusion Pour poursuivre la réflexion	183
1. Modèle de formation à l'accompagnement socioconstructiviste	184
2. Étapes du processus de changement	190
2.1. Adoption	190
2.2. Appropriation	191
2.3. Intégration	191
Bibliographie	193
Glossaire	199
Notices biographiques	207

Pour s'approprier une réforme en éducation

Depuis septembre 2000 et jusqu'en l'an 2006, un nouveau programme de formation est implanté dans toutes les écoles du Québec, aux ordres d'enseignement primaire et secondaire. Sans vouloir réduire l'ampleur du renouveau associé à ce programme de formation (MEQ, 2000), nous pouvons l'aborder sous quatre angles principaux : un programme axé sur les compétences, l'accent mis sur une pédagogie par projets, une importance particulière accordée aux compétences transversales et au processus d'apprentissage ainsi que la perspective socioconstructivisme.

Le ministère de l'Éducation (2000) propose un programme de formation axé sur les compétences. Les fondements de ce programme visent à améliorer l'influence des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage des élèves. Pour expliquer les changements vers un

tel programme, Legendre (2000) mentionne le peu de réinvestissement et de transfert des acquis scolaires, de graves lacunes sur le plan des habiletés intellectuelles de « haut niveau » et la centration sur les contenus au détriment des processus de pensée.

Au primaire et au secondaire, c'est la première fois au Québec qu'un programme d'études est formulé en termes de compétences. Tirant profit des travaux réalisés au cours des dernières décennies en andragogie, de la réforme au niveau collégial au Québec, de même que de réformes du système scolaire dans des pays européens, notamment en Belgique, tous les programmes disciplinaires précisent les compétences qui doivent être développées par les élèves. Un programme axé sur les compétences exige bien sûr l'utilisation d'une « pédagogie axée sur le développement des compétences ». Une telle pédagogie, surtout si l'on veut qu'elle s'inscrive dans une perspective socioconstructiviste – ce qui n'est pas toujours le cas dans une « approche par compétences » –, doit être axée sur le processus plutôt que sur le résultat ; les élèves doivent être placés dans des situations complexes d'apprentissage ; ces situations devraient favoriser le transfert des apprentissages ; enfin, les situations d'apprentissage proposées doivent avoir du sens pour les élèves.

Les approches pédagogiques le plus souvent nommées sont associées à la notion de projets pour favoriser l'apprentissage : pédagogie du projet, pédagogie par projets, enseignement par projets, apprentissage par projets... Le ministère de l'Éducation semble plutôt faire référence à une pédagogie par projets ou à un apprentissage par projets où les projets sont un moyen de guider les apprentissages, où ils s'intègrent dans la préparation des activités d'enseignement, lesquelles peuvent prendre différentes formes. En privilégiant des pédagogies associées à la notion de projets, on favorise un décloisonnement des disciplines, une responsabilisation de l'apprentissage par l'élève et de meilleurs liens entre l'école et les activités en dehors de l'école.

Tout aussi important est le concept de compétence transversale. Le programme d'études innove à nouveau en mettant l'accent sur quatre types de compétences transversales que doivent développer les élèves dans les situations d'apprentissage qui leur sont proposées : les compétences transversales d'ordre intellectuel (par exemple, faire preuve de pensée critique), d'ordre méthodologique (par exemple, tirer

profit de l'information), d'ordre personnel et social (par exemple, travailler en coopération) et de l'ordre de la communication (par exemple, communiquer de façon appropriée).

Par ailleurs, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) souligne l'importance de mettre l'accent sur le processus plutôt que sur le résultat. Deux caractéristiques des compétences transversales témoignent de cette importance. D'abord, les composantes de certaines d'entre elles, notamment celles d'ordre intellectuel et méthodologique, décrivent en fait les processus que l'élève doit mettre en œuvre. Ensuite, dans la plupart des cas, les composantes incluent l'autoévaluation que doit faire l'élève de son processus. Ainsi, l'élève doit évaluer sa démarche lorsqu'il exploite l'information, résout un problème ou encore lorsqu'il exerce sa pensée critique (compétences transversales d'ordre intellectuel). Recourant à des méthodes de travail efficaces ou exploitant les technologies de l'information et de la communication (TIC), l'élève doit évaluer sa démarche (compétences transversales d'ordre méthodologique). Cet accent mis sur le processus d'apprentissage et sur l'autoévaluation laisse entrevoir la pertinence de développer des habiletés métacognitives chez les élèves.

Un dernier aspect du PFEQ que nous voulons mettre en évidence est la perspective socioconstructiviste qu'il met en avant. Même si le socioconstructivisme influence les pratiques éducatives depuis plusieurs années, c'est la première fois au Québec qu'un programme d'études y fait référence de façon aussi explicite. Une telle orientation influence les contextes d'apprentissage mis en place, mais aussi les situations d'évaluation proposées aux élèves. Selon nous, les prémisses associées à cette théorie de l'apprentissage, qui influencent certes les conceptions de l'apprentissage, devraient orienter grandement les pratiques pédagogiques. Par exemple, dans une perspective socioconstructiviste, on ne peut plus vraiment parler de transmission de connaissances.

L'implantation de ce programme de formation a fait naître des besoins de formation continue. Considérant les assises de ce renouveau, il nous est apparu pertinent de former les intervenants et intervenantes à l'accompagnement en tenant compte des courants de formation dans une optique métacognitive (Doudin et Martin, 1992, 1998 ; Doudin, Martin et Albanese, 1999 ; Martin et Doudin, 2000 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000a-b ; Portelance, 1998) et de ceux

relatifs à la pratique réflexive (Schön, 1983 ; St-Arnaud, 1992 ; Adler, 1983 ; Elliott, 1990 ; Loewenberg et Cohen, 1999). À propos de la formation continue, le ministère de l'Éducation (1999) suggère de favoriser la mise à jour des compétences du personnel enseignant, en soulignant que chaque individu est l'« acteur principal » de sa formation continue et que cette formation doit permettre de poser un regard critique sur ses façons de faire.

Pour tenter de répondre à une partie des besoins de formation, dans un partenariat université – milieu scolaire – MEQ régional¹, nous avons élaboré un programme de formation continue axé sur l'accompagnement dans une optique métacognitive et réflexive reflétant l'esprit de la réforme en éducation. La mise en place d'un programme court (90 heures) de formation continue nous a amenées à réfléchir sur le nouveau programme de formation et sur des moyens d'aider les intervenants et intervenantes (principalement des directions d'école et des conseillers pédagogiques ou des personnes libérées à ce titre) à accompagner les enseignants et enseignantes dans l'implantation auprès de leurs élèves du programme dans leurs classes respectives.

Dans le premier chapitre, nous présentons le programme de formation à l'accompagnement, son processus d'élaboration, sa mise en application et son contenu. En décrivant ce programme au début, nous désirons définir le contexte dans lequel nous avons conçu le présent ouvrage.

Dans le deuxième chapitre, nous posons les bases conceptuelles sur lesquelles s'appuie ce programme de formation à l'accompagnement. Ces bases conceptuelles sont liées au socioconstructivisme, mais tiennent également compte de la métacognition et de la pratique réflexive. Tout en nous appuyant sur ces bases conceptuelles, nous nous référons parfois à notre programme de formation à l'accompagnement et à l'expérience que nous avons vécue afin de faire comprendre certains choix relatifs, par exemple, aux caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste.

Dans les quatre autres chapitres, nous présentons 15 activités de formation à l'accompagnement qui peuvent être utilisées auprès de personnes accompagnatrices. Certaines activités portent sur des bases

1. Ce partenariat a été mis en place dans les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec.

conceptuelles, d'autres sont axées sur la réflexion sur des pratiques d'accompagnement, d'autres visent la modélisation de celles-ci et, enfin, d'autres portent sur l'analyse d'expériences menées par les personnes accompagnatrices².

Au terme de ces six chapitres, nous concluons le présent ouvrage en proposant des pistes de formation et de recherche tout en laissant la parole aux personnes que nous avons accompagnées.

-
2. L'expression « personnes accompagnatrices » désigne aussi bien les personnes qui ont participé à notre formation que toute autre personne qui, à l'instar de celles-ci, intervient auprès d'équipes-école, du personnel enseignant ou de groupes d'élèves.



Programme de formation à l'accompagnement

Le programme de formation à l'accompagnement que nous proposons est issu de l'expérience que nous avons réalisée auprès de trois groupes de personnes accompagnatrices travaillant dans le milieu scolaire. Un groupe était composé autant de membres de directions d'école que de conseillers pédagogiques et d'enseignants, un autre réunissait des directrices et directeurs d'école et un dernier comprenait des enseignantes et enseignants. Ces trois groupes étant différents par leur composition, nous pensons avoir couvert des situations très diversifiées et pouvons ainsi rapporter le résultat d'une expérience intégrant des considérations autant pratiques que théoriques.

Tout au long de cette formation, nous avons eu le souci de mettre en évidence aussi bien le contenu proposé que l'approche pédagogique préconisée. Cette préoccupation n'est pas toujours facile à traduire dans un document écrit où nous décrivons un programme et des activités de façon linéaire, alors qu'au cours de l'expérience nous

avons dû apporter plusieurs modifications autant à la séquence d'activités prévue qu'aux activités elles-mêmes. En effet, la perspective socioconstructiviste dans laquelle notre approche pédagogique s'inscrit exige une grande souplesse afin qu'on puisse tirer profit des questions et des discussions émanant de chacun des groupes. Pour cette raison, il est difficile de bien rendre ici la dynamique propre à chaque groupe.

Pour présenter le programme de formation, nous décrivons le processus d'élaboration de ce programme, sa mise en application et son contenu. Nous concluons ce premier chapitre en exposant certaines considérations susceptibles de faciliter la lecture et l'exploitation du programme de formation à l'accompagnement que nous proposons. Nous souhaitons susciter une exploration des activités dans un esprit dynamique où les adaptations sont particulièrement souhaitables, voire essentielles, dans une perspective socioconstructiviste.

1. Élaboration du programme de formation

Le programme de formation à l'accompagnement socioconstructiviste proposé comporte des caractéristiques particulières qui méritent d'être décrites. Deux de ces caractéristiques ont trait à la pertinence d'intervenir dans le cadre d'un programme et au processus qui en a permis l'élaboration. Une dernière concerne ses visées, le mode d'évaluation des apprentissages privilégié, sa durée et son déroulement, présentés dans une description globale du programme de formation à l'accompagnement socioconstructiviste.

1.1. Pertinence d'un programme

Les activités d'accompagnement proposées constituent un programme de formation continue. En effet, il apparaît plus adéquat de concevoir la formation dans le cadre d'une séquence d'activités s'étalant sur plusieurs mois. Deux aspects du programme militent en faveur de la constitution d'un programme d'activités plutôt qu'en la réalisation d'activités ponctuelles sans lien les unes avec les autres : ce sont ses visées et le type d'approche pédagogique préconisé.

Le programme de formation à l'accompagnement vise le développement de la métacognition et une réflexion sur la pratique. Or, pour qu'un tel développement gagne graduellement en profondeur, il fait appel à une capacité d'introspection et d'analyse qui exige du temps.

L'approche socioconstructiviste utilisée commande également que les activités soient en continuité, qu'elles s'étalent dans le temps et qu'elles soient vécues dans un groupe de formation permanent, c'est-à-dire un même groupe de personnes qui participent à tout le programme de formation. Une première raison qui milite en faveur de cette continuité est le peu de familiarité des personnes avec cette approche. En effet, nombreuses sont les personnes apprenantes qui n'ont pas eu de contact, durant leur formation, avec une approche pédagogique s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste. Une formation présentée sous forme de programme permet donc d'introduire graduellement l'approche ; à l'opposé, la réalisation d'activités ponctuelles qui exploitent pleinement une perspective socioconstructiviste pourrait se révéler insatisfaisante, provoquant une trop grande insécurité chez les personnes peu au fait de cette approche. Une deuxième raison réside dans l'un des concepts propres à la perspective socioconstructiviste : il s'agit de la coconstruction des connaissances. Selon l'expérience menée dans le cadre de la mise en application du présent programme de formation à l'accompagnement, la coconstruction n'est riche que si elle s'effectue dans un groupe qui a vécu des expériences communes : les membres peuvent s'exprimer dans un climat de confiance et partager un vocabulaire¹ essentiel à l'activité de coconstruction.

1.2. Partenariat avec le milieu

Le contexte de réforme éducative dans lequel le présent programme de formation à l'accompagnement a vu le jour nous a conduites à un partenariat avec le milieu scolaire. D'une part, les besoins de formation continue en milieu scolaire se sont multipliés, tandis que, d'autre part, la formation continue dispensée par le milieu universitaire répondait peu aux besoins de ce milieu. Dans ce partenariat, nous gardons à l'esprit ce que le ministère de l'Éducation (1999) suggère à propos de la formation continue, c'est-à-dire qu'elle doit favoriser la mise à jour des compétences du personnel enseignant tout en responsabilisant celui-ci face à une démarche de formation continue et en encourageant un regard critique sur ses pratiques.

-
1. Pour aider les lectrices et lecteurs à partager avec nous ce vocabulaire, nous proposons un glossaire à la fin de l'ouvrage (p. 199).

Le partenariat avec le milieu s'est actualisé en deux temps : durant l'élaboration du programme et au moment de sa prestation. Pour susciter la concertation visant l'élaboration du programme, l'équipe de formation du milieu universitaire a fait une première proposition à des personnes provenant du milieu scolaire, intéressées par une telle formation : membres de directions d'école, conseillers pédagogiques et enseignants. La proposition de travail a été discutée, modifiée et présentée en milieu universitaire pour une acceptation officielle sous la forme d'un programme court de 2^e cycle comptant six crédits de formation, ce qui correspond à 90 heures.

Une collaboration s'est poursuivie en cours de prestation, car le programme a été défini de façon à pouvoir être modifié durant son application. Afin de mieux répondre aux besoins des groupes, les activités proposées et les modalités de travail (horaire, modalités de formation des groupes et des sous-groupes de travail, etc.) ont varié selon les groupes. Par ailleurs, le partenariat s'est aussi actualisé par une collaboration des personnels des milieux concernés et de l'équipe de formation provenant du milieu universitaire. Ainsi, dans un cas, des conseillères pédagogiques d'une commission scolaire agissent comme collaboratrices au sein de l'un des groupes de formation. Elles peuvent ainsi mieux articuler les activités de formation propres à la commission scolaire et celles vécues dans le cadre du programme de formation à l'accompagnement. Dans un autre cas, une commission scolaire profite du programme de formation à l'accompagnement pour former des enseignants et enseignantes qui agissent comme personnes accompagnatrices ; les activités d'accompagnement vécues lors de journées pédagogiques offertes à l'ensemble du personnel enseignant de cette commission scolaire sont alors élaborées, discutées et révisées dans le cadre même de la formation à l'accompagnement.

1.3. Description du programme de formation à l'accompagnement

Le présent programme comporte essentiellement une double visée pédagogique : permettre le développement d'individus métacognitifs et de praticiens réflexifs². De façon plus spécifique, le premier ensemble d'activités, qui se fait sur six journées, vise : à reconnaître des stratégies d'accompagnement susceptibles de faciliter l'émergence d'une compréhension commune des concepts clés relatifs au

2. Ces deux concepts sont définis aux pages 38 et 43 du chapitre 2.

Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ; à planifier, à réaliser et à évaluer des expériences d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste ; à élaborer des instruments et du matériel (papier et électronique) d'accompagnement qui s'inscrivent dans cette même perspective.

Un deuxième ensemble d'activités, réalisé aussi sur six journées, se focalise sur la modélisation de la démarche d'accompagnement socioconstructiviste. Essentiellement, cet ensemble d'activités vise : à faire ressortir des différences et des ressemblances des expériences d'accompagnement en tenant compte des diverses catégories de personnes en situation d'apprentissage ; à préciser les éléments susceptibles d'influer sur le processus d'accompagnement et à dégager un modèle du processus d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste.

Outre ces visées, des considérations pédagogiques ont guidé l'élaboration de ce programme de formation à l'accompagnement. Compte tenu du contexte de réforme dans lequel le présent programme de formation à l'accompagnement a vu le jour, celui-ci doit permettre de se familiariser avec l'approche prescrite par le PFEQ. Pour cette raison, ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, l'équipe de formation provenant du milieu universitaire a privilégié une approche pédagogique fondée sur le socioconstructivisme. Enfin, le présent programme de formation à l'accompagnement doit aider les personnes accompagnatrices à poursuivre leur appropriation du PFEQ et à mieux comprendre les enjeux et les orientations de cette réforme.

Par ailleurs, ce programme devait aussi encourager les personnes engagées dans cette formation à approfondir leur réflexion sur les nouveaux outils d'évaluation proposés par le PFEQ en expérimentant l'un de ceux-ci, à savoir le portfolio. Cette expérience a permis de constater qu'un regard sur la production matérielle des portfolios n'était pas suffisant ; il fallait l'accompagner de rencontres individuelles ou de sous-groupes pour échanger sur la perception de chaque individu quant à son cheminement en cours de formation.

2. Mise en application du programme

Le programme de formation à l'accompagnement, ainsi qu'il a été expérimenté jusqu'à présent, comprend 12 jours de formation répartis sur une période de 18 mois. Le plus souvent, le programme est donné

dans le milieu scolaire où travaillent les personnes qui y sont inscrites. Les groupes comptent alors de 12 à 20 personnes. Selon les groupes, le calendrier prévoit des sessions variant d'une demi-journée à deux jours. Notre expérience montre que la durée minimale semble être de 12 mois. Toutefois, une durée excédant 18 mois pourrait contribuer à une baisse d'intérêt attribuable au manque de continuité dans les activités de formation. Le présent ouvrage doit être vu comme un outil pour des personnes accompagnatrices. Il faut mentionner, toutefois, que l'approche socioconstructiviste préconisée exige une solide culture pédagogique. En effet, la personne accompagnatrice doit pouvoir s'appuyer sur des cadres théoriques et avoir développé des habiletés et certaines attitudes favorisant le processus de coconstruction. Par exemple, il sera nécessaire de susciter des conflits sociocognitifs à l'occasion de discussions sur les bases conceptuelles du PFEQ dans un climat qui, tout en étant déséquilibrant sur le plan cognitif, sera sécurisant sur le plan affectif.

3. Contenu du programme de formation à l'accompagnement

Les activités d'accompagnement réalisées avec les différents groupes en formation s'apparentent à celles décrites dans le présent ouvrage. L'ordre des activités peut varier à l'intérieur d'un bloc ou d'une séquence d'activités et même entre les séquences proposées. Il faut également noter que l'intention annoncée ou prévue peut ne pas être complètement réalisée selon le type d'animation ou selon la dynamique installée dans le groupe.

Certaines activités peuvent paraître complexes et exiger la réalisation d'activités préalables qui prennent en considération la zone proximale de développement des personnes auxquelles on s'adresse. Nous avons également constaté que les activités ne pouvaient être réalisées en peu de temps. Elles exigent généralement plus de deux heures afin de favoriser un réel échange et une coconstruction où les remises en question sont partagées. Les exemples proposés sont tirés de notre expérience, mais nous avons tenu compte des ajustements que nous ferions dans une nouvelle démarche de formation.

Les sections qui suivent présentent une description des activités, les activités elles-mêmes et enfin un tableau synthèse de celles-ci.

3.1. Description des activités d'accompagnement

La description de chacune des activités d'accompagnement comprend six parties : une introduction, des intentions pédagogiques, une démarche d'intervention, des prolongements ou suites à donner pour assurer une continuité, des observations tirées de notre expérience et, enfin, des pistes d'adaptation.

- L'introduction informe sur la pertinence de l'activité et sur sa finalité.
- Les intentions pédagogiques sont formulées en termes d'actions que réalisera la personne en situation d'apprentissage, en distinguant celles relatives au développement du praticien réflexif de celles liées au développement de l'individu métacognitif et de l'individu actif sur le plan cognitif.
- La description de la démarche d'intervention en précise les modalités et mentionne les activités que réaliseront les personnes accompagnatrices. Elle explique de plus certains éléments conceptuels et introduit des outils proposés sous forme de fiches. Dans la démarche d'intervention sont introduits des moments de réflexion. Certains d'entre eux prennent des formes diversifiées tandis que d'autres, surtout à la fin des activités, peuvent sembler répétitifs. Ces moments sont essentiels pour assurer la réflexion et la ressemblance de certains d'entre eux assure une continuité.
- Dans la section « Prolongements », sont présentées succinctement des suggestions permettant de poursuivre les intentions pédagogiques de l'activité.
- La section « Notre expérience » regroupe des constats tirés de la mise en application du programme auprès des trois groupes évoqués précédemment et qui sont issus de différents milieux scolaires. Y sont mis en évidence des avantages de l'activité d'accompagnement présentée en fonction des intentions pédagogiques formulées. Nous attirons aussi l'attention sur certaines précautions qu'il nous apparaît important de prendre. Ces informations devraient donc permettre aux personnes accompagnatrices d'anticiper les réactions des personnes auxquelles elles vont s'adresser afin de mieux s'y préparer.

- La section « Adaptations » fournit des idées d'activités pour une clientèle différente de celle pour laquelle les activités sont décrites. Une attention particulière est portée à l'adaptation à la classe. Cette section devrait guider l'enseignant ou l'enseignante qui veut exploiter une activité similaire avec ses élèves.

Le glossaire fourni à la fin du livre permet d'avoir accès rapidement à des définitions de concepts.

3.2. Activités d'accompagnement

Les activités d'accompagnement sont regroupées en quatre catégories. Une première rassemble les activités portant sur les bases conceptuelles du programme de formation à l'accompagnement ou du PFEQ. Une deuxième catégorie réunit des activités concernant la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage, tandis qu'une troisième porte sur la modélisation de la démarche d'accompagnement ou, en d'autres mots, sur la théorisation de sa pratique professionnelle. Enfin, une quatrième catégorie regroupe les activités portant sur les expériences d'accompagnement menées par les personnes accompagnatrices engagées dans la formation.

3.2.1. Activités portant sur les bases conceptuelles

L'intention pédagogique des activités portant sur les bases conceptuelles consiste à se donner différentes « lunettes » ou grilles de lecture afin, d'une part, d'amorcer une réflexion sur les principaux concepts abordés dans la formation et, d'autre part, de s'approprier des façons d'analyser des concepts.

Les activités relatives aux bases conceptuelles ont été élaborées d'abord en fonction des concepts mis en avant par le PFEQ. Les perspectives constructiviste et socioconstructiviste qui y sont préconisées invitent à une réflexion plus large sur les perspectives dans lesquelles s'inscrivent les pratiques pédagogiques les plus courantes dans le milieu scolaire québécois. La perspective la plus souvent opposée au constructivisme et au socioconstructivisme est le béhaviorisme. Pour cette raison, des activités permettant de définir ces perspectives et leur évolution nous sont apparues essentielles. Par ailleurs, les manifestations de résistance au changement, de même que les phénomènes de groupe observables, nous ont incitées à partager avec les personnes intéressées des grilles de lecture les amenant à mieux comprendre ce qu'elles vivaient et à mieux intervenir au sein des groupes

avec lesquels elles allaient travailler à titre de personnes accompagnatrices. Enfin, de telles activités axées sur les concepts favorisent la constitution d'un vocabulaire ou d'un lexique commun composé de termes tirés des théories examinées lors des activités de formation, mais aussi de codes que les groupes se donnent pour mieux se comprendre : c'est le cas du système d'étoiles (*, ** ou ***) auquel nous avons eu recours afin d'attribuer qualitativement un degré ou un score aux éléments discutés. Un tel vocabulaire commun est essentiel aux échanges et, comme le reconnaissent les théories constructivistes de la communication, favorise le partage de compréhension (voir par exemple Delia, O'Keefe et O'Keefe, 1982).

Une des activités relatives aux bases conceptuelles porte précisément sur un ensemble de concepts qu'il s'agit de « démêler » ; cette activité permet également de traiter de méthodes pour s'appropriier des concepts. Parmi les autres concepts abordés on trouve, dans deux activités, ceux de béhaviorisme et de constructivisme ainsi que celui de métacognition. Deux autres activités abordent le processus d'accompagnement sous l'angle du changement et de la vie socio-affective d'un groupe.

3.2.2. *Activités axées sur la réflexion à propos de pratiques d'accompagnement*

L'intention poursuivie par les activités axées sur la réflexion à propos de pratiques d'accompagnement consiste à faire vivre des expériences qui amènent à réfléchir sur le processus d'accompagnement. Les activités de cette catégorie, par la réflexion globale qu'elles favorisent, préparent à l'analyse de sa pratique professionnelle en offrant une amorce non menaçante, puisque ce qui est discuté au sein du groupe ce sont des pratiques d'accompagnement en général (des approches pédagogiques, par exemple) et non pas les pratiques de l'un ou l'autre des membres du groupe.

Les activités d'accompagnement proposées amènent les personnes accompagnatrices à se pencher sur l'accompagnement afin de cerner les caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste. D'autres activités portent sur la vision de l'enseignement qu'ont les membres du groupe afin que chaque personne prenne conscience de ses croyances à ce sujet, réflexion qui se poursuit dans une activité portant sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation. La question de la rétroaction est abordée, étant considérée comme capitale pour qui adopte une démarche d'accompagnement dans une perspective

socioconstructiviste. Enfin, une activité sur le questionnement met l'accent sur les caractéristiques de questions visant le développement de connaissances métacognitives et d'habiletés relatives à la gestion de son activité mentale.

3.2.3. *Activités visant la modélisation de la démarche d'accompagnement*

L'intention poursuivie par les activités visant la modélisation de la démarche d'accompagnement est d'arriver à modéliser sa propre pratique d'accompagnement et, plus globalement, une démarche d'accompagnement tirant profit des expériences de tous les membres du groupe.

Au départ, les activités invitent à un cheminement qui va d'une réflexion générale à une réflexion particulière, parce qu'elles portent sur la pratique propre à chacun. Par la suite, le processus de modélisation conduit à la démarche inverse, qui consiste à passer du caractère particulier de sa propre pratique à un niveau d'abstraction plus grand, celui de la démarche d'accompagnement telle qu'elle est modélisée par le groupe.

Diverses activités contribuent au processus de modélisation. Une activité alimente la réflexion sur le « degré » ou le niveau d'intensité des actions mentales de la personne en situation d'apprentissage. Par cette activité les membres du groupe sont amenés à s'intéresser au niveau d'activité mentale de l'apprenant sur les plans cognitif et métacognitif. L'activité « Vers un enseignement métacognitif intégré » aborde le processus d'intégration d'interventions axées sur la métacognition afin de distinguer une pratique témoignant d'une intégration partielle d'une autre faisant foi d'une intégration plus complète. Cette activité mène à une réflexion sur ce qui distingue l'accompagnement métacognitif de l'accompagnement socioconstructiviste. Enfin, les personnes accompagnatrices sont invitées à se pencher sur la séquence d'activités d'accompagnement la plus appropriée et, pour ce faire, à reconnaître et à prendre en compte les facteurs susceptibles d'influencer leur choix d'activités.

3.2.4. Activités portant sur des expériences d'accompagnement

Les activités portant sur les expériences d'accompagnement menées par les personnes accompagnatrices tout au long du programme de formation proposent des grilles d'analyse où l'accent est mis sur les aspects « actif » ou « métacognitif » des interventions faites.

Ces activités permettent d'examiner les expériences menées par les personnes engagées dans la formation et les amènent à analyser leur propre pratique. Le climat de confiance qui s'établit au fil des sessions de formation ainsi que la réflexion sur la rétroaction rendent ce travail d'analyse collective possible.

Les activités de cette catégorie renvoient à trois temps de la formation. Ces temps sont déterminés de façon quelque peu arbitraire en fonction de la profondeur de l'analyse à laquelle se livrent les membres du groupe lorsqu'ils examinent une expérience d'accompagnement présentée par un membre du groupe ou une équipe. Par une première analyse on distingue les interventions où l'apprenant est amené à être métacognitif de celles où il est uniquement actif sur le plan cognitif. La grille se complexifie ensuite pour prendre en compte les types de connaissances métacognitives dont la construction est favorisée par des interventions que planifient les personnes accompagnatrices. Enfin, une dernière version de la grille intègre la deuxième composante de la métacognition, c'est-à-dire la gestion de l'activité mentale, amenant ainsi les membres du groupe à approfondir leur compréhension de cette dimension et à en tenir compte dans leur rétroaction aux personnes présentant une expérience d'accompagnement.

3.3. Tableau synthèse

Un tableau synthèse présente les quatre catégories d'activités préalablement décrites en y précisant l'intention de chacune des catégories et le titre de chacune des activités.

Tableau synthèse des activités d'accompagnement

Chapitre 3 : Activités portant sur les bases conceptuelles	
Intention	Activités
Utiliser différentes « lunettes » ou grilles de lecture afin, d'une part, d'amorcer une réflexion sur les principaux concepts abordés dans la formation et, d'autre part, de s'approprier des façons d'analyser des concepts.	3.1 Approfondissement de concepts 3.2 Métacognition 3.3 Constructivisme/béhaviorisme 3.4 Processus de changement 3.5 Dynamique d'un groupe
Chapitre 4 : Activités axées sur la réflexion à propos de pratiques d'accompagnement	
Intention	Activités
Réfléchir à l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste.	4.1 Visions de l'enseignement 4.2 Regards sur la rétroaction 4.3 Différentes formes d'évaluation 4.4 Approfondissement du questionnement
Chapitre 5 : Activités visant la modélisation de la démarche d'accompagnement	
Intention	Activités
Modéliser sa propre pratique d'accompagnement et, plus globalement, une démarche d'accompagnement tirant profit des expériences des personnes accompagnatrices.	5.1 Accompagnement dans l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise 5.2 Individu actif, individu métacognitif et praticien réflexif 5.3 Vers un accompagnement métacognitif intégré 5.4 Accompagnement métacognitif et socioconstructiviste 5.5 Construction de sa séquence d'activités d'accompagnement
Chapitre 6 : Activité portant sur des expériences d'accompagnement	
Intention	Activité
S'approprier des grilles d'analyse mettant l'accent sur les aspects « actif » ou « métacognitif » des interventions réalisées.	6.1 Présentations et analyses d'expériences d'accompagnement

En guise de conclusion

Pour réaliser une formation à l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, il nous semble important de préciser que certaines attitudes ou habiletés de départ chez la lectrice ou le lecteur peuvent favoriser l'appropriation du contenu des activités.

Nous pensons que les personnes accompagnatrices devraient avoir acquis une certaine **autonomie** afin de ne pas se sentir obligées d'utiliser les activités telles qu'elles sont suggérées. Cependant, les changements apportés devraient être justifiés dans une perspective socioconstructiviste pour garder le sens premier de ce qui est proposé.

En cours de formation, il importe, selon nous, de faire preuve de **souplesse** et d'être prêt ou prête à remettre en question une partie ou la totalité des activités de formation déjà préparées. Cette souplesse s'accroît avec l'expérience et peut être favorisée par la préparation d'activités de substitution pour s'adapter aux réactions des personnes accompagnées.

Durant la formation, cette souplesse suppose des capacités d'**observation** afin de pouvoir profiter des comportements et attitudes montrant qu'un changement s'opère. Il s'agit alors d'accepter d'orienter différemment la formation pour tenir compte de ces « déclics » et de susciter des échanges pour favoriser une prise de conscience de ces apprentissages.



Accompagnement socioconstructiviste Bases conceptuelles^{1,2}

Un accompagnement dans une perspective socioconstructiviste commande que les personnes accompagnatrices disposent de certaines bases conceptuelles. Ces bases sont essentielles pour qui veut élaborer

1. Rollande Deslandes (Université du Québec à Trois-Rivières) a collaboré à la conception de ce chapitre.
2. Dans le texte nous utilisons souvent des expressions qui peuvent sembler réductrices ; elles sont cependant liées à l'évolution du groupe de formation que nous avons accompagné. Par exemple, nous utiliserons des expressions comme « accompagnement socioconstructiviste » ou « accompagnement métacognitif » pour désigner respectivement un accompagnement qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et un accompagnement qui privilégie une optique métacognitive. Nous utiliserons également l'expression « individu métacognitif » pour désigner une personne qui a développé des habiletés métacognitives.

des activités de formation, susciter une remise en question des conceptions erronées et rassurer les personnes dans leurs constructions en évolution.

Pour une appropriation de ces bases conceptuelles, nous présentons ce que nous entendons par une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage et définissons ce qu'est un accompagnement socioconstructiviste. Comme le constructivisme est souvent comparé au béhaviorisme, nous abordons succinctement ces deux concepts. Nous précisons ensuite les caractéristiques du programme de formation décrit dans le présent ouvrage ainsi que ses deux visées : le développement de la métacognition et celui d'une pratique réflexive. Ces deux visées sont expliquées en fonction de l'individu métacognitif et du praticien réflexif. Nous terminons ce chapitre par un schéma intégrant « le praticien réflexif » et « l'individu métacognitif » auxquels s'ajoute « l'individu actif sur le plan cognitif », puis par une schématisation de l'évolution des personnes accompagnatrices et du processus de coconstruction d'un modèle d'accompagnement.

1. Perspective socioconstructiviste de l'apprentissage

Ainsi qu'il a été dit précédemment, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2000) s'appuie sur le socioconstructivisme. Même si des critiques ont été formulées à l'égard des assises théoriques de ce programme (Boutin et Julien, 2000 ; Commission des programmes d'études, 2000), nous croyons que le programme de formation à l'accompagnement mis sur pied doit permettre de clarifier certains concepts associés au socioconstructivisme dans le cadre d'un programme axé sur les compétences. Pour ce faire, nous nous référons à Jonnaert et Vander Borgh (1999) qui identifient trois volets au « socioconstructivisme interactif » : un volet lié à la dimension constructiviste ; un volet lié aux interactions sociales (« socio ») et un volet lié aux interactions avec le milieu (interactif). Ces trois volets sont présentés dans les sections qui suivent.

1.1. Volet constructiviste

En ce qui a trait au volet **constructiviste**, ces deux auteurs soutiennent que « le sujet apprend en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 29). Il

construit ses connaissances à travers sa propre activité et l'objet manipulé est sa propre connaissance. C'est donc dire qu'on ne peut transmettre des connaissances à l'individu en pensant que ce qu'on lui dit est intégré avec une représentation précise – c'est-à-dire celle qu'on voudrait qu'il acquière. Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy (1997, p. 11) précisent que « le constructivisme se centre autour de l'idée que l'objet n'est pas un donné mais une construction du sujet » ; c'est donc le sujet qui structure lui-même ses connaissances. Dans cette perspective, la personne joue un rôle actif dans son processus d'apprentissage, elle est responsable de ses apprentissages.

Dans une conception constructiviste, les personnes accompagnatrices doivent repenser leur vision de l'apprentissage trop souvent associé à une préhension de connaissances extérieures à la personne qui apprend, connaissances qui peuvent lui être transmises (Bednarz, 1991 ; von Glasersfeld, 1994 ; Larochelle et Bednarz, 1994). De plus, elles doivent considérer que ce qu'on présente à un groupe est structuré de façon différente par chaque individu. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on a expliqué aux élèves ce qu'est une fraction qu'ils en ont intégré le sens ni parce qu'on a donné une procédure pour additionner des fractions qu'ils pourront s'en servir dans différents contextes. On oublie trop souvent qu'il faut tenir compte des constructions individuelles qui sont parfois loin des explications données. Von Glasersfeld (1994) souligne que l'expérience et l'intuition permettent de faire des hypothèses quant au réseau conceptuel d'une personne pour ainsi mieux guider celle-ci dans la construction de ses connaissances. Cet auteur soutient que le constructivisme propose une théorie de la connaissance, de la communication et de l'apprentissage qui considère que la personne structure ses connaissances à partir de ses expériences et connaissances antérieures. Ces constructions sont issues de conceptions qui peuvent être plus ou moins erronées, plus ou moins justes (voir aussi Garnier et Bednarz, 1989 ; Garnier, Bednarz et Ulanovskaya, 1991 ; Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997 ; Jonnaert et Vander Borght, 1999).

Dans les formations que nous avons données, nous avons remarqué que plusieurs personnes avaient de la difficulté à définir le concept de constructivisme, qu'elles associaient trop souvent à une approche plutôt qu'à une théorie ou à une perspective de l'apprentissage. Elles étaient ainsi portées à penser que l'élève ne peut construire ses connaissances que dans une pédagogie active et que, inversement, toute pédagogie active favorise la construction des connaissances. Dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, l'individu est

amené, en situation d'apprentissage, à revoir ses conceptions erronées afin de parvenir à structurer ses connaissances, attitudes, habiletés, conceptions... Pour provoquer un changement conceptuel, il est en effet nécessaire de susciter un état conflictuel chez la personne accompagnée, lequel peut prendre la forme de conflits cognitifs (Bednarz, 1991). Quelle que soit l'approche pédagogique utilisée, l'apprenant ou l'apprenante construit et structure ses connaissances sans nécessairement leur donner le sens qu'on voudrait qu'il leur soit donné. Il n'est pas toujours facile de bien saisir les implications pédagogiques d'une telle prémisse théorique. Ainsi, même dans une situation d'enseignement magistral, la personne apprenante construit ses connaissances. Pour en tenir compte dans la pratique, il s'agit de choisir des approches pédagogiques qui incitent le plus possible la personne à être active dans la structuration du sens qu'elle donne aux informations qu'elle reçoit et dans la remise en question de ses conceptions.

La personne qui vit un conflit cognitif est placée en situation de déséquilibre et de remise en question de ses conceptions. Par exemple, dans la formation à l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, nous avons rencontré des personnes dont les conceptions du constructivisme ou de la métacognition ont été ébranlées. Nous nous sommes rendu compte que ce n'était pas une discussion d'une heure qui pouvait changer leurs conceptions. Ce n'est qu'en profitant régulièrement des moments où des clarifications de ces concepts sont possibles ou des moments où les individus peuvent revoir leurs conceptions erronées qu'on peut provoquer un cheminement vers une construction viable des connaissances. Jonnaert et Vander Borgh (1999) soulignent que les nouvelles connaissances sont provisoires et que leur viabilité peut, à tout moment, être remise en cause selon les caractéristiques d'une nouvelle situation dans laquelle une personne apprenante se trouve. Plus une construction est viable, plus elle permet de comprendre et d'expliquer des situations qui lui sont reliées.

1.2. Volet social

Un conflit cognitif peut être suscité par une interaction sociale (Bednarz, 1991). Pour favoriser un conflit cognitif, les activités proposées doivent être conçues pour être potentiellement problématiques pour les personnes. Dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, celui-ci est vu comme un processus social et interpersonnel (Vygotsky, 1978). Dans cette perspective, l'individu vit

une expérience au sujet de laquelle il échange avec les autres. Les interactions sociales peuvent ainsi contribuer à ébranler les conceptions des personnes et les amener à justifier les interprétations qu'elles font d'une situation et leurs démarches de résolution de problèmes (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994). Par exemple, lorsqu'un élève présente une démarche de résolution de problèmes, on peut soumettre celle-ci à la discussion afin d'en faire émerger les aspects positifs, mais aussi les erreurs et, ainsi, ébranler les conceptions, surtout lorsque l'élève est convaincu de la justesse de sa façon de faire. Dans une perspective socioconstructiviste, ces interactions sont essentielles et s'opposent à une approche où l'on dit à l'individu quoi faire et comment le faire. Vygotsky (1978) ajoute que ces expériences d'apprentissage doivent respecter la zone proximale de développement de l'individu. Cette zone représente ce que ce dernier n'est capable de faire qu'en étant guidé par une personne plus compétente tout en ayant les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles il doit s'appuyer. Cette façon de concevoir l'apprentissage suppose qu'il est préférable de susciter le travail d'équipe, de façon coopérative, en étant placé en situation d'explicitier ses démarches mentales afin d'ajuster ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994 ; Lafortune, Mongeau et Pallascio, 2000). Dans une perspective socioconstructiviste, on met donc l'accent sur l'interaction avec les autres pour favoriser la construction des connaissances. Cette confrontation des différentes conceptions s'effectue avec des pairs, mais aussi avec une personne accompagnatrice.

1.3. Volet interactif³

Le volet **interactif**, proposé par Jonnaert et Vander Borgh (1999), est associé aux interactions avec le milieu. Cet aspect est innovateur et rejoint notre façon de concevoir l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. Selon ces auteurs, les apprentissages se construisent grâce aux interactions avec les autres (volet « socio »), mais aussi grâce aux échanges que le sujet établit avec le milieu. Les apprentissages ne peuvent donc se vivre qu'en situation. Par exemple,

3. Comme Jonnaert et Vander Borgh (1999), nous sommes d'avis que le socioconstructivisme doit également prendre en compte les interactions sociales et celles avec l'environnement. Tout en étant conscientes que l'appellation « socioconstructivisme interactif » peut porter à confusion et laisser supposer que le volet interactif est compris dans le volet social, nous adoptons tout de même l'expression de ces auteurs.

si l'on veut développer les compétences spatiales géométriques des élèves, ce sera en les amenant à faire des plans et à réaliser des maquettes et non pas en leur faisant résoudre des problèmes où les images en trois dimensions sont dessinées dans un manuel. On doit également proposer des activités de formation où non seulement les personnes accompagnatrices confrontent leurs conceptions avec celles des autres, mais où elles doivent établir des liens entre les apprentissages et différentes situations. À titre d'exemple, un enseignant peut remettre en question sa conception de l'apprentissage au quotidien au moment de ses interventions auprès de ses élèves (environnement humain – volet interactif), tout comme il peut le faire en discutant avec des collègues (volet social). Ces interactions avec le milieu et avec ses collègues aident l'enseignant à tester la viabilité de sa construction, c'est-à-dire à valider ses conceptions auprès des autres. Cet exemple montre que ces trois volets sont solidaires ; Jonnaert et Vander Borght (1999) parlent alors d'une perspective « socioconstructiviste interactive ».

2. Accompagnement socioconstructiviste

En situant le programme de formation dans une perspective socioconstructiviste, on place la personne accompagnatrice dans une situation de changement où elle ne doit « pas trop se considérer comme une personne qui *sait*, mais plutôt comme quelqu'un qui *cherche* » (de Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996, p. 257). Selon ces auteurs, « construire un savoir c'est donc *changer* ». En considérant les visions de l'enseignement adoptées par une grande majorité de personnes accompagnatrices (accent mis sur la transmission des connaissances et importance accordée à l'« enseignement » de l'ensemble des contenus prévus), on peut penser que, pour adopter une perspective socioconstructiviste dans leur pratique, plusieurs d'entre elles doivent faire le deuil d'un certain nombre d'habitudes et considérer qu'elles ne peuvent se substituer à la personne accompagnée dans le processus de construction. Cette dernière est la seule à pouvoir s'engager dans ce processus. Le rôle d'expert généralement attribué à la personne accompagnatrice devrait se transformer en un rôle de guide (Basque, Rocheleau et Winer, 1998 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000a-b). Tout comme de Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996), Lafortune, Jacob et Hébert (2000a-b) soulignent que ce changement nécessite l'acceptation d'un état de déséquilibre et la prise de certains risques pédagogiques. Cette perspective de changement suppose une réflexion sur

ses pratiques de la part de la personne accompagnatrice afin d'examiner les liens entre ces pratiques et les perspectives théoriques sur lesquelles ces pratiques s'appuient.

L'accompagnement socioconstructiviste renvoie donc au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances ; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée.

Avant de décrire cet accompagnement socioconstructiviste, nous présentons un tableau synthèse des compétences que nous jugeons nécessaires à tout accompagnement, les conditions préalables et inhérentes à un accompagnement socioconstructiviste et les actions que doit faire une personne accompagnatrice.

TABEAU 1. *Accompagnement et accompagnement socioconstructiviste : synthèse*

2.1 Compétences liées à tout accompagnement	
Maîtriser la communication interpersonnelle dans une situation d'accompagnement.	
Savoir animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage.	
Faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques.	
2.2 Accompagnement socioconstructiviste : conditions	
Condition préalable :	Posséder une culture pédagogique.
Conditions inhérentes :	Créer un climat affectif favorisant la coconstruction des connaissances.
	Accepter de prendre du temps pour laisser émerger les constructions.
	Accepter d'ajuster les éléments de formation prévus selon le processus de construction enclenché.
2.3 Accompagnement socioconstructiviste : actions	
Suscite l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances.	
Suscite des conflits sociocognitifs et profiter de ceux qui émergent des discussions.	
Coconstruire dans l'action.	
Mettre en évidence les conceptions erronées.	
Profiter des prises de conscience de certaines constructions.	

2.1. Compétences liées à tout accompagnement

Les compétences générales que nous jugeons nécessaires pour accompagner un groupe de personnes consistent à :

- maîtriser la communication interpersonnelle dans une situation d'accompagnement ;
 - écouter activement, s'exprimer clairement en démontrant une ouverture aux autres ;
 - recevoir ou donner de la rétroaction ;
 - vérifier son interprétation d'un message, choisir l'objet du message susceptible d'aider la personne dans son apprentissage ;
 - établir et maintenir une bonne relation avec les personnes et demeurer attentif à cet aspect de la communication ;
- savoir animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage ;
 - aider le groupe à gérer ses conflits ;
 - soutenir l'entraide dans le cadre d'une situation d'apprentissage ;
 - soutenir la réalisation de tâches d'apprentissage ;
- faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques ;
 - planifier une activité d'apprentissage ;
 - intervenir en tenant compte de ces assises théoriques ;
 - assurer un soutien en situation d'apprentissage ;
 - évaluer les apprentissages en tenant compte des orientations de l'accompagnement.

Au cours de la formation à l'accompagnement et en interaction avec des personnes accompagnatrices qui travaillent dans le milieu scolaire, nous avons dégagé des spécificités d'un accompagnement socioconstructiviste qui se traduisent par des conditions préalables et inhérentes ainsi que par des actions à poser.

2.2. Accompagnement socioconstructiviste : conditions

Pour réaliser un accompagnement socioconstructiviste, certaines conditions sont préalables. L'une de celles-ci nous apparaît essentielle : il faut posséder une culture pédagogique.

Posséder une culture pédagogique

Dans un accompagnement fidèle à l'esprit du nouveau programme de formation, cette culture pédagogique consiste à connaître les principales théories de l'apprentissage (constructivisme, béhaviorisme, cognitivisme), à connaître différents aspects liés à l'accompagnement (la rétroaction, le questionnement, la métacognition, la pratique réflexive...), à connaître certains aspects inhérents à l'enseignement (des méthodes pédagogiques, des modes d'évaluation...). À ces aspects on peut ajouter une connaissance de l'actualité en ce qui concerne l'éducation. De plus, cette culture pédagogique doit inclure la capacité de faire des liens entre les différentes conceptions, représentations et interprétations d'approches pédagogiques et de situations d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi une habileté à confronter les points de vue. En effet, ces connaissances et ces habiletés sont essentielles pour créer des conflits cognitifs et confronter les conceptions plus ou moins justes. Enfin, une personne accompagnatrice qui veut faire cheminer les personnes auxquelles elle s'adresse devrait posséder une certaine confiance en elle qui l'aide à ne pas craindre de faire émerger des points de vue divergents et la pousse à inciter les personnes à justifier leurs idées.

Outre cette condition préalable, d'autres sont inhérentes à un accompagnement socioconstructiviste. Ces conditions sont les suivantes.

Créer un climat affectif favorisant la coconstruction des connaissances

La création d'un climat favorable à la construction des connaissances exige qu'on pose des gestes afin de favoriser un climat de confiance mutuelle. Cette condition est essentielle pour pouvoir susciter des conflits cognitifs et en profiter sans que les personnes se sentent jugées. Nous avons remarqué qu'en début de formation il est difficile de provoquer des conflits cognitifs qui ébranlent en profondeur les conceptions erronées et qui suscitent une réelle remise en question de celles-ci. Accepter que ses conceptions ne soient pas tout à fait justes exige un climat de confiance qui encourage une ouverture vers le changement plutôt qu'une attitude de méfiance. Une fois ce climat de confiance bien établi, les discussions deviennent réellement des moments de coconstruction où autant les formatrices universitaires que les personnes accompagnatrices remettent en question leurs conceptions.

Pour créer ce climat, il faut également accepter de faire des ajustements « affectifs » en cours de formation, c'est-à-dire des ajustements qui tiennent compte de la dimension affective de l'apprentissage. Au

début de la formation, les personnes accompagnatrices ont généralement besoin de sentir que la formation va répondre à leurs besoins immédiats. Le plus souvent, ces besoins sont étroitement liés aux interventions qu'elles doivent faire dans un avenir rapproché et amènent, par exemple, des demandes d'activités toutes faites. Même si l'on peut être tenté de répondre précisément à ces besoins, il importe de se rappeler que la perspective socioconstructiviste dans laquelle s'inscrit la formation suggère plutôt d'amener les personnes accompagnatrices à bâtir leurs propres activités. Nous avons pu observer qu'un tel choix peut entraîner quelques frustrations et que celles-ci ne doivent pas dépasser un certain niveau si l'on veut garder un climat affectif de respect qui incite à la construction des connaissances. Ces ajustements « affectifs » en cours de formation exigent une attitude d'ouverture aux émotions des autres, ayant à l'esprit que l'apprentissage ne peut se faire sans un certain déséquilibre cognitif générant souvent un inconfort sur le plan affectif. Il faut donc tenir compte du degré de déséquilibre cognitif et affectif suscité afin de ne pas provoquer de tensions indues ni de découragements.

Accepter de prendre du temps pour laisser émerger les constructions

Nous avons remarqué qu'il est très facile de se laisser emporter par la tentation de proposer aux personnes en formation un trop grand nombre d'activités dans une journée. Cette constatation nous amène à penser que, pour favoriser un accompagnement socioconstructiviste, il faut accepter de planifier différemment les activités de formation. Il peut être rassurant pour la personne accompagnatrice de prévoir plusieurs activités d'apprentissage ; il n'en demeure pas moins qu'elle doit accepter de prendre du temps et de ne pas réaliser toutes les activités de formation prévues afin de tirer profit des discussions qui émergent du groupe. Ces discussions s'avèrent essentielles dans la mesure où elles suscitent la confrontation de conceptions, favorisent la coconstruction et permettent un approfondissement des connaissances.

Accepter d'ajuster les éléments de formation prévus selon le processus de construction enclenché

Si l'on accepte de prendre du temps pour favoriser la construction des connaissances, il faut bien comprendre que des ajustements majeurs sont souvent nécessaires en cours de formation. Dans la

pratique, cela signifie que, comme formatrices à l'accompagnement, nous devons revoir en profondeur des activités prévues, ce qui peut donner l'impression que ce sont des activités très différentes. C'est avec l'expérience qu'on peut développer cette expertise qui consiste à modifier des activités en cours de formation et à en construire sans se sentir soi-même trop déstabilisé.

2.3. Accompagnement socioconstructiviste : actions

Considérant les conditions préalables et inhérentes que nous venons d'explicitier, un accompagnement socioconstructiviste suppose que la personne accompagnatrice puisse faire les actions suivantes.

Susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances

Pour favoriser la construction des connaissances, il est nécessaire que les personnes apprenantes déterminent les connaissances sur lesquelles elles doivent mettre l'accent. En activant les expériences antérieures (y compris les connaissances, habiletés et attitudes), on leur permet de se focaliser sur les connaissances adaptées aux apprentissages qu'elles auront à réaliser dans les quelques moments de formation à venir. Une telle pratique vise à réduire la surcharge cognitive que pourraient vivre des personnes apprenantes qui consacraient trop d'attention à des connaissances non reliées à l'objet d'apprentissage et qui pourraient nuire à leur processus de construction.

Susciter des conflits sociocognitifs et profiter de ceux qui émergent des discussions

En cours de formation, on se rend souvent compte que les conceptions qu'on voudrait voir construites ne vont pas tout à fait dans le sens prévu et même, parfois, que ces constructions témoignent de conceptions plus ou moins erronées. Pour vérifier le sens de la construction des connaissances, il importe de susciter des conflits sociocognitifs, en amenant les personnes en situation d'apprentissage à vivre des activités potentiellement problématiques pour ébranler leurs conceptions et en suscitant des interactions sociales afin que les conflits sociocognitifs émergent des échanges d'idées.

Coconstruire dans l'action

Si l'on veut vraiment en arriver à accompagner dans une perspective socioconstructiviste, il est nécessaire d'apprendre à coconstruire dans l'action, ce qui signifie : qu'on doit être prêt à remettre en question ses propres définitions ; qu'on doit être attentif aux idées exprimées, sans discrimination à première vue ; qu'on doit avoir développé des habiletés à produire des schémas ou des synthèses issus des discussions ; qu'on doit être capable d'une analyse permettant de mettre en évidence ce qui distingue les différentes conceptions mises au jour par les membres du groupe.

Mettre en évidence les conceptions erronées

Nous avons déjà mentionné qu'il importait de susciter des conflits cognitifs pour amener les personnes apprenantes à remettre en question leurs conceptions erronées. Si l'on veut tenir compte de l'évolution du groupe auquel on s'adresse, il faut parfois garder en tête les conceptions plus ou moins justes qu'on perçoit chez les personnes apprenantes et réfléchir à des moyens de les mettre en évidence à un autre moment de la formation. Il n'est pas toujours nécessaire, ni même pertinent, de susciter cette confrontation au moment où ces conceptions sont exprimées.

Profiter des prises de conscience de certaines constructions

On constate souvent que les personnes accompagnées sont en train de construire des connaissances et qu'elles font des ajustements de leurs conceptions. Si l'on profite de ces moments pour susciter une prise de conscience des constructions ou des façons différentes de structurer les connaissances, on favorise ainsi le développement d'habiletés métacognitives.

L'ensemble de ces caractéristiques suppose que la personne accompagnatrice soit capable de créer des déséquilibres tout en amenant les personnes à conserver un sentiment de sécurité : peut-on alors parler de « **déséquilibres sécurisants** » ? Nous ne pouvons concevoir une approche socioconstructiviste qui ne place pas la personne apprenante dans un état de déséquilibre. Il faut cependant doser ces déséquilibres cognitifs (en lien avec les conflits cognitifs) afin de maintenir le niveau de sécurité dont les personnes apprenantes ont besoin. Ces dernières doivent sentir que les remises en question de

leurs conceptions ne sont pas jugées, que ces déséquilibres font partie de l'apprentissage, qu'il viendra un temps où elles pourront mieux organiser mentalement leurs connaissances et que d'autres déséquilibres provoqueront une nouvelle remise en question de certaines conceptions.

Bien que la formation à l'accompagnement que nous avons expérimentée s'inscrive dans une perspective socioconstructiviste, notre pratique montre que cette perspective n'est pas toujours facile à appliquer. D'autres perspectives viennent en effet parfois influencer sur le choix des outils de formation, orientant ainsi différemment la perspective que l'on voudrait privilégier. Pour comprendre les influences d'autres courants pédagogiques, nous pensons qu'il importe d'en présenter quelques éléments.

3. Autres perspectives de l'apprentissage

Des écrits dont la parution a coïncidé avec la réforme des programmes opposent certaines pratiques d'enseignement. Certains auteurs présentent l'approche pédagogique préconisée par le PFEQ comme étant centrée sur l'élève et l'opposent à une approche se focalisant sur l'enseignement et la matière à enseigner. En filigrane de cette opposition apparaissent respectivement les perspectives constructiviste-socioconstructiviste et béhavioriste-néobéhavioriste de l'apprentissage. Or, une telle opposition mérite d'être nuancée. Nous tentons donc de mettre en évidence les caractéristiques essentielles d'un enseignement qui s'inscrit dans une perspective béhavioriste-néobéhavioriste.

On a souvent associé une pédagogie centrée sur l'enseignement et la matière à un enseignement traditionnel ou magistral. L'enseignement traditionnel est défini comme « un enseignement où la transmission de connaissances s'effectue à sens unique de l'agent vers le sujet » (Legendre, 1993, p. 539). De façon parfois péjorative, l'expression « enseignement traditionnel » semble décrire l'ensemble des stratégies d'enseignement qui se limite à transmettre de l'information, information emmagasinée par l'apprenant ou l'apprenante qui n'a qu'à être à l'écoute pour mémoriser et ainsi apprendre. Pour nous, une telle description soulève un premier problème. En effet, elle s'avère réductrice dans la mesure où la pratique enseignante exploite plutôt un ensemble de stratégies qui renvoient à plusieurs cadres de référence, voire à plusieurs perspectives de l'apprentissage. Ainsi, des

pratiques qui s'inscrivent dans une perspective béhavioriste ont pu être influencées par une perspective humaniste du développement de la personne. L'enseignement magistral est alors présent, tout en accordant une place importante à ce que vivent les apprenants et les apprenantes et à la dimension affective de l'apprentissage.

Par ailleurs, une pédagogie centrée sur l'enseignement et la matière est vue comme une application du béhaviorisme à des fins d'enseignement. Un autre problème se situe du côté de cette association avec la perspective béhavioriste : quelle application est faite du béhaviorisme et de quel béhaviorisme s'agit-il ? Si l'enseignement traditionnel est défini comme une transmission des connaissances à sens unique, il est inexact de dire que c'est là ce que prône une perspective béhavioriste de l'apprentissage. Même en se référant au béhaviorisme de première génération, la séquence stimulus-réponse-renforcement exige une relation bidirectionnelle entre la personne qui enseigne et celle qui apprend. Ne serait-ce que pour cette raison, on ne peut associer « enseignement traditionnel » et « béhaviorisme ». Notons de plus que plusieurs détracteurs du béhaviorisme semblent ne s'appuyer que sur cette théorie de première génération. Or, le béhaviorisme, comme plusieurs autres théories d'ailleurs, a évolué. On parle maintenant de néobéhaviorisme et de béhaviorisme de troisième génération. Enfin, même s'il existe des différences conceptuelles marquées entre le néobéhaviorisme et le constructivisme, certaines théories comme la théorie sociocognitive de Bandura (1986), auteur de formation béhavioriste, semblent témoigner d'un rapprochement entre ces deux théories de l'apprentissage en s'intéressant autant à la cognition qu'aux comportements. Bigge et Shermis (1999) classent même cette théorie dans la famille des théories cognitives interactionnistes, au même titre que la théorie socioculturelle de l'apprentissage de Vygotsky, théorie à la base du socioconstructivisme.

Comment reconnaître un enseignement qui s'inscrit dans une perspective néobéhavioriste de l'apprentissage ? On peut dégager trois caractéristiques essentielles⁴ : un enseignement direct ou explicite, une hiérarchisation des apprentissages et une rétroaction immédiate. Ainsi, un enseignement dont les assises sont béhavioristes s'amorcera par une présentation explicite des éléments de contenu (savoir, savoir-faire et savoir-être). Cet enseignement explicite inté-

4. Il faut souligner la collaboration de Sonia Lefebvre (Université du Québec à Trois-Rivières) à cette réflexion.

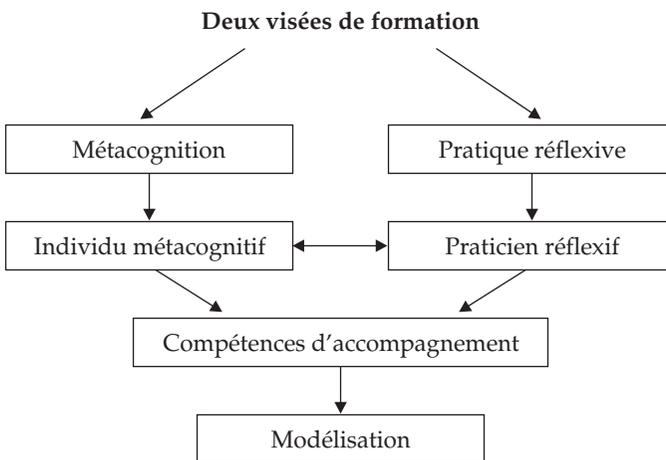
grera des périodes d'exercices structurés afin que l'intervenant ou l'intervenante puisse déceler sur-le-champ les erreurs et en permettre la correction. En ce sens, la rétroaction où les encouragements occupent une place capitale doit être donnée le plus rapidement possible après la réalisation de la personne en situation d'apprentissage. Enfin, au moment de planifier l'enseignement, on accordera une attention spéciale au degré de complexité des apprentissages à faire, ce qui mènera à leur hiérarchisation. On s'assurera d'aller du plus simple pour la personne apprenante au plus complexe. Un aspect souvent occulté est l'importance accordée à son histoire d'apprentissage. On se préoccupera de ses expériences antérieures afin que l'enseignement soit le mieux adapté possible aux besoins de la personne apprenante. On l'amènera aussi à choisir les renforcements qu'elle préfère.

Peut-on parler d'accompagnement néobéhavioriste? De prime abord, il semble difficile d'associer ces deux termes, car le concept même d'accompagnement semble avoir vu le jour avec le constructivisme et le socioconstructivisme. Ainsi qu'il a été défini précédemment, il désigne le soutien apporté aux personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances et un échange entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée. Ce concept semble donc exclure tout enseignement direct ou explicite et laisser peu de place à la hiérarchisation des apprentissages. Bien que le programme de formation à l'accompagnement décrit dans cet ouvrage propose une séquence d'activités, cette séquence n'est donnée que comme base de formation : tout comme les activités elles-mêmes d'ailleurs, elle sera nécessairement modifiée en cours de formation afin qu'on tienne compte autant des démarches de construction des individus que des démarches de coconstruction du groupe. Ces activités permettent aussi de mettre en évidence les diverses intentions pédagogiques qu'il est possible de rencontrer selon une séquence adoptée : certains niveaux de réflexion rendus possibles par certaines activités ne peuvent être atteints si l'activité est réalisée plus tôt dans le programme. Quant à la rétroaction, si des différences importantes apparaissent selon la perspective de l'apprentissage dans laquelle s'inscrivent des interventions, comme l'activité 4.2 le montre, dans la pratique c'est peut-être là que l'influence néobéhavioriste est la plus présente. Notre expérience d'apprentissage et de formation nous amène spontanément à donner des renforcements et à encourager les personnes apprenantes.

4. Deux visées de la formation

Le programme de formation mis à l'essai comporte deux visées : le développement de la métacognition et celui d'une pratique réflexive, comme le montre la figure 1. Ce programme s'appuie en effet sur les deux postulats suivants. Une personne accompagnatrice qui aura construit des connaissances métacognitives et saura gérer son activité mentale, sera mieux en mesure de développer des habiletés métacognitives chez les personnes qu'elle accompagne. Une personne accompagnatrice qui aura intégré une pratique réflexive sera capable d'introduire dans sa pratique les changements qu'exigent les divers éléments de la réforme en éducation. C'est en amenant les personnes engagées dans la formation à devenir des « individus métacognitifs » et des « praticiens réflexifs » que vont se développer chez elles les compétences d'accompagnement souhaitées pour devenir des guides congruents. Et, comme nous l'avons mentionné précédemment, une étape de modélisation permet tout autant de dégager l'unicité de chacune des situations d'accompagnement vécues que d'en abstraire les caractéristiques communes. Ces postulats montrent l'importance, dans ce programme de formation continue, des concepts d'« individu métacognitif » et de « praticien réflexif », qui renvoient aux deux visées de cette formation à l'accompagnement.

FIGURE 1
Les différentes composantes du programme de formation à l'accompagnement



Pour favoriser la compréhension de ces deux visées de formation, nous approfondissons les notions de métacognition et de pratique réflexive pour ensuite mettre en évidence les interactions possibles entre l'individu métacognitif et le praticien réflexif.

4.1. Métacognition, individu métacognitif et accompagnement métacognitif

La visée du programme de formation relative à la métacognition demande de préciser les concepts de métacognition, d'individu métacognitif et d'accompagnement métacognitif.

4.1.1. Métacognition

La métacognition réfère au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, d'ajuster, de vérifier et d'évaluer son processus d'apprentissage. Elle est généralement associée à deux composantes : les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale. La prise en compte de ces deux composantes mène au développement d'habiletés métacognitives. Les connaissances métacognitives sont des connaissances et des croyances au sujet des phénomènes liés à la cognition. Elles peuvent porter sur la personne (connaître ses forces et ses faiblesses et les comparer avec celles des autres), sur les tâches à effectuer (évaluer la difficulté ou la facilité de la tâche) ou sur les stratégies pour les effectuer (quoi utiliser, quand et comment). Les connaissances métacognitives, déduites des expériences métacognitives, sont relativement stables et verbalisables, mais elles peuvent être plus ou moins justes.

La gestion de l'activité mentale renvoie aux activités mises en branle par l'individu pour contrôler et organiser sa propre pensée. On y inclut des activités de planification (anticiper le résultat), de contrôle (évaluer sa démarche en cours de processus) et de régulation (ajuster ses stratégies selon l'évaluation effectuée). Cette gestion de l'activité mentale est plus difficile à verbaliser et dépend de la tâche et du contexte de réalisation (voir Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991 ; Brown, 1987 ; Chouinard, 1998 ; Doudin et Martin, 1992 ; Flavell, 1979, 1987 ; Lafortune, 1998 ; Lafortune et St-Pierre, 1994a-b, 1996 ; Martin, Doudin et Albanese, 1999 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; Romainville, 1998).

Nous nous associons à Lafortune et St-Pierre (1994a-b, 1996) qui ajoutent une troisième composante à la métacognition, la prise de conscience de ses processus mentaux. Cette prise de conscience enrichit les connaissances métacognitives et influence la gestion de l'activité mentale lors de la réalisation d'une tâche ultérieure. Ce caractère conscient de la métacognition revêt une grande importance dans son développement, particulièrement en situation d'apprentissage.

4.1.2. Individu métacognitif

L'individu métacognitif se distingue par rapport à ses façons d'apprendre et, par comparaison avec celles des autres, il peut reconnaître ses compétences au regard d'une tâche à réaliser de même que les stratégies pertinentes pour réaliser cette tâche. Il porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'il met en action en situation d'apprentissage dans le but d'agir, de contrôler, d'ajuster, de vérifier sa façon de faire et de s'analyser comme personne apprenante.

Pour devenir un individu métacognitif, une personne passe par différentes phases. Lorsqu'elle commence à développer des habiletés métacognitives, elle est capable de reconnaître et de nommer les connaissances métacognitives qu'elle a à propos d'elle-même, de la tâche à réaliser et des stratégies pour mener celle-ci à terme. Par exemple, une personne pourra savoir que l'apprentissage d'une langue est difficile pour elle et qu'elle a besoin de temps pour intégrer la structure d'une langue. Une personne qui est rendue plus loin dans son évolution pour devenir un individu métacognitif est capable d'expliquer pourquoi, par exemple, l'apprentissage d'une langue est difficile pour elle. Elle sera alors en mesure de nommer les expériences antérieures qui contribuent à cette difficulté et de préciser en quoi cela lui cause des problèmes. Enfin, un individu métacognitif est capable d'analyser son processus d'apprentissage, d'évaluer et d'ajuster ses façons de faire dans l'action. Cette personne pourra alors préciser ce qui peut, par exemple, l'aider dans l'apprentissage d'une langue, elle saura comment elle peut ajuster ses stratégies d'apprentissage et évaluer l'ensemble de sa démarche. L'analyse de sa démarche mentale lui permettra d'aborder une nouvelle situation d'apprentissage en ayant amélioré ses connaissances métacognitives et en profitant d'une meilleure gestion de son activité mentale.

Lafortune, Jacob et Hébert (2000a) reconnaissent certaines habiletés comme étant préalables au développement de la métacognition, par exemple être capable d'établir des liens, de transférer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes, d'analyser des situations d'apprentissage, de décrire ses façons de procéder, d'apprendre par soi-même et de poser des questions pertinentes. Ces auteures ont cerné les caractéristiques d'un individu métacognitif⁵. Celles-ci sont associées à la connaissance de soi-même par rapport à son apprentissage, aux tâches à réaliser et aux stratégies à utiliser, à la capacité de s'interroger et de s'autoévaluer face à un apprentissage, d'avoir conscience de sa démarche mentale et de pouvoir la partager. L'individu métacognitif est responsable et autonome et il est capable de s'autoévaluer et de s'interroger avant, pendant et après une démarche d'apprentissage.

4.1.3. *Accompagnement métacognitif*

Martin, Doudin et Albanese (1999) mentionnent quatre conditions nécessaires à une pédagogie pour qu'elle permette à des individus d'apprendre de manière efficace. Cette pédagogie doit : 1) être constructiviste et, ainsi, être basée sur la prémisse que les personnes élaborent elles-mêmes leurs savoirs, 2) être interactive afin de créer un contexte stimulant les interactions entre les pairs ; 3) agir sur la motivation et sur le sentiment de compétence des personnes en situation d'apprentissage et 4) être métacognitive afin de stimuler la réflexion.

Comme on peut le constater, ces auteurs associent un apprentissage efficace à une approche pédagogique qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste prenant en compte la métacognition. Lafortune (1998), de son côté, a tenté de préciser le sens d'une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques. Les caractéristiques qu'elle propose peuvent être adaptées à diverses situations d'apprentissage. Selon cette auteure, dans une telle approche la personne accompagnatrice cherche à inciter l'élève à : 1) se poser des questions ; 2) transformer le questionnement externe en un questionnement interne ; 3) structurer ses connaissances de façon active et concevoir ses propres stratégies ; 4) prendre conscience de son processus mental et 5) s'autoévaluer.

5. En faisant référence aux élèves, Lafortune, Jacob et Hébert (2000a) parlent d'un « apprenant métacognitif ». Nous adoptons l'expression « individu métacognitif » et lui attribuons une acception similaire.

Pour intervenir dans le sens d'une telle approche, certaines conditions s'avèrent essentielles. Lafortune, Jacob et Hébert (2000a-b) relèvent les trois conditions suivantes.

1. La personne accompagnatrice doit avoir l'intention explicite de favoriser le développement d'habiletés métacognitives. Cette intention suppose une volonté réelle d'examiner ce qu'on fait déjà et de le modifier pour favoriser davantage la construction d'habiletés métacognitives et ainsi profiter de toutes les occasions – même celles qui ne sont pas explicitement préparées – où les personnes apprenantes montrent des indices de gestion de leur activité mentale ou une ouverture en ce sens.
2. Les interventions dans une optique métacognitive devraient être intégrées de façon continue de sorte que les personnes apprenantes se rendent compte que la réflexion sur leur processus mental fait partie intégrante de leur apprentissage.
3. Les interventions doivent susciter de fréquentes prises de conscience qui s'avèrent essentielles afin que les personnes en situation d'apprentissage ajustent leurs façons d'apprendre, transposent le questionnement externe (le plus souvent entrepris par la personne accompagnatrice) en un questionnement interne (qui provient de la personne apprenante) et deviennent autonomes (voir également Lafortune, 1998).

Dans le programme de formation continue que nous avons élaboré, nous avons intégré différents aspects des travaux de ces auteurs en travaillant dans une perspective socioconstructiviste où les interactions entre formatrices universitaires et personnes accompagnatrices sont amplement suscitées, notamment : en incitant ces dernières à faire des expériences dans une optique métacognitive et à les analyser ; en proposant des activités qui permettent à chacune de prendre conscience de son processus d'apprentissage ; en mettant en place des moments d'autoévaluation pour mieux cerner son évolution. Cette démarche vise le développement de l'autonomie chez les personnes accompagnatrices afin que ces dernières se sentent aptes à intervenir dans cette optique. L'influence de ces travaux et les expériences vécues nous donnent à penser que la personne accompagnatrice doit croire à la nécessité d'intervenir dans une optique métacognitive, qu'elle doit assurer un soutien continu qui mène à l'autonomie et susciter des prises de conscience par des échanges et des activités portant sur les dimensions liées à la pratique (comment susciter le développement de la métacognition) autant que sur d'autres plus théoriques (comprendre ce qu'est la métacognition).

Au cours de notre expérience de formation, nous avons dégagé des interventions caractérisant un accompagnement métacognitif qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste où l'affectivité est prise en compte. Nous synthétisons les caractéristiques d'un tel accompagnement dans le tableau qui suit.

TABLEAU 2. Interventions caractérisant un accompagnement métacognitif

Accompagnement métacognitif
Susciter des prises de conscience sur ses façons d'apprendre.
Amener à rendre plus métacognitif ce que la personne accompagnatrice fait déjà.
Voir les déclics métacognitifs et en profiter pour favoriser l'apprentissage et les prises de conscience.

Susciter des prises de conscience sur ses façons d'apprendre

À différents moments en cours de formation, il importe de proposer des activités qui suscitent des prises de conscience sur ses façons d'apprendre. Ces activités peuvent prendre la forme d'activités de résolution de problèmes où les personnes accompagnatrices sont invitées à verbaliser leur démarche mentale (protocole de pensée à voix haute) ou celle de moments de réflexion où les personnes apprenantes autoévaluent leur démarche et justifient leur autoévaluation. Le partage lors des expériences de verbalisation et des autoévaluations permet de se comparer aux autres et de prendre conscience des différentes façons de faire ainsi que de l'influence de celles-ci sur l'apprentissage.

Amener à rendre plus métacognitif ce que la personne accompagnatrice fait déjà

De façon générale, la personne accompagnatrice utilise déjà, peut-être plus ou moins consciemment, des moyens d'intervention qui peuvent influencer sur le développement de la métacognition. En discutant avec elle et en la faisant profiter de notre expérience, nous pouvons l'aider à rendre plus métacognitif ce qu'elle fait déjà. Cela signifie que nous pouvons lui suggérer des moyens de susciter, chez les personnes en situation d'apprentissage, une meilleure connaissance de leurs façons d'apprendre ou une prise de conscience de leurs processus mentaux.

Au début, il est possible de lui faire des suggestions, mais la personne accompagnatrice doit en venir à analyser elle-même les activités pédagogiques qu'elle utilise déjà. Il n'est pas toujours nécessaire que les activités soient axées sur la métacognition, mais il importe que la personne qui accompagne des élèves, par exemple, soit pleinement consciente de la nature de ses interventions afin de ne pas entretenir des attentes indues par rapport au développement d'habiletés métacognitives chez ceux-ci.

Voir les déclics métacognitifs et en profiter pour favoriser l'apprentissage et les prises de conscience

En cours d'action, comme personnes accompagnatrices, il nous arrive de constater que certains individus ont des déclics métacognitifs, c'est-à-dire « une prise de conscience de certains éléments de sa démarche mentale en cours d'action » (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000a-b, p. 28). Par exemple, une personne accompagnatrice peut se rendre compte qu'une personne vient de prendre conscience de l'efficacité d'une stratégie proposée par un pair. À ce moment, on peut se centrer sur cette prise de conscience métacognitive, amener cette personne à focaliser son attention sur celle-ci (on peut faire une analogie avec le *zoom in*) et, ensuite, partager ce qu'on vient de voir avec le groupe pour en faire profiter autant la personne qui vit le déclic que les autres membres du groupe qui peuvent se rendre compte qu'ils vivent des moments semblables (faire le *zoom out*).

Cet accompagnement métacognitif exige une **lucidité métacognitive** de la part de la personne accompagnatrice, c'est-à-dire la capacité de se voir comme personne apprenante, comme individu métacognitif et de le partager avec le groupe. Le développement d'un accompagnement métacognitif commande que la personne accompagnatrice puisse se regarder intervenir afin de pouvoir analyser sa pratique et la modifier au besoin. C'est ce que peut faire le praticien réflexif.

4.2. Pratique réflexive, praticien réflexif et accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive

Le présent programme de formation à l'accompagnement s'appuie, rappelons-le, sur la prémisse selon laquelle le professionnel ou la professionnelle, ici la personne accompagnatrice, qui veut changer sa pratique doit développer une pratique réflexive. La présente section

définit les concepts de pratique réflexive et de praticien réflexif. Elle cerne aussi les caractéristiques d'un accompagnement qui favorise le développement d'une pratique réflexive.

4.2.1. *Pratique réflexive*

La pertinence de développer chez les professionnels et professionnelles de l'éducation une pratique réflexive ne fait plus de doute. Depuis plusieurs années déjà, le fait d'offrir des occasions de réflexion en cours de formation est vu comme un facteur essentiel du développement professionnel (Abdal-Haqq, 1996 ; Joyce et Showers, 1982). Par ailleurs, comme le montrent Ball et Cohen (1999) dans leur théorie du développement professionnel, l'apprentissage des personnes enseignantes prend fortement appui sur la pratique : ces personnes apprennent dans la pratique et de cette pratique.

Bien qu'en éducation les travaux de Schön aient surtout influencé la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes, il va sans dire que ce concept de praticien réflexif s'avère tout aussi pertinent pour les directions d'école ou pour les conseillères et conseillers pédagogiques, en fait pour toute personne qui accompagne d'autres individus. En effet, St-Arnaud (1992), à la suite de Schön (1994), montre que le praticien ou la praticienne d'expérience, quel que soit son domaine d'intervention, atteint un stade où toute tentative d'amélioration de sa pratique s'avère infructueuse ; les modèles d'intervention appris ne lui permettent plus de résoudre les problèmes auxquels il doit faire face dans sa pratique. Pour dépasser ce seuil où l'amélioration ne semble plus possible, il doit développer une pratique réflexive, c'est-à-dire un ensemble de gestes professionnels qui comprend non seulement l'intervention auprès des personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur ces gestes. Cette réflexion est tournée vers l'action en ce sens qu'elle mène à une adaptation de sa pratique afin de la rendre plus efficace et à l'élaboration de ses propres modèles d'intervention.

4.2.2. *Praticien réflexif*

Selon la définition de la pratique réflexive mentionnée précédemment, le praticien réflexif est en fait celui qui est capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace. Le praticien réflexif peut par consé-

quent examiner l'efficacité de son action. Il se montre aussi capable de définir et d'analyser l'écart entre la théorie professée et celle qu'il pratique à son insu. Argyris et Schön (1974) montrent en effet que, dans une situation difficile, il existe un écart systématique entre ces deux théories chez le praticien. Ce dernier réfléchit en cours d'action et après l'action ; il est donc capable d'une réflexion sur l'action. Selon St-Arnaud (1992), la méthode que le praticien utilise s'apparente à celle du scientifique. Elle comporte une étape qui consiste à identifier la situation à changer, une autre basée sur la collecte de données et une dernière où le praticien analyse l'efficacité de son action.

Différents travaux suggèrent des interventions susceptibles d'aider le professionnel ou la professionnelle à développer une pratique réflexive. Ceux de Wise, Spiegel et Bruning (1999) présentent un intérêt particulier, car ils s'inscrivent dans le contexte d'une réforme curriculaire. Ainsi, dans le cadre d'une formation continue visant à amener le personnel enseignant à appliquer les nouveaux standards édictés par le ministère de l'Éducation de l'État du Nebraska, Wise, Spiegel et Bruning (1999) ont expérimenté une intervention misant sur des questions ouvertes pour orienter la réflexion au moment de la mise à l'essai de nouvelles stratégies d'enseignement. Une fois que les membres du personnel enseignant ont décrit cette nouvelle stratégie, des questions les amènent à :

- établir des relations entre cette stratégie et les standards édictés ;
- définir les objectifs poursuivis et la raison pour laquelle ils ont décidé de changer leur stratégie d'enseignement ;
- décrire la réaction des étudiants et étudiantes en indiquant si des comportements différents de ceux observés lorsque la stratégie habituelle est utilisée ont pu être notés ;
- préciser quelles modifications ils souhaiteraient apporter à la stratégie mise à l'essai ;
- mettre en évidence les apprentissages qu'ils ont faits au cours de cette expérience.

Les interventions que le présent programme de formation à l'accompagnement privilégie s'inspirent de ces travaux plus classiques sur la pratique réflexive auxquels nous nous sommes référées précédemment, mais aussi de ceux d'Adler (1993) qui élargit le concept de pratique réflexive. Cette auteure lui préfère en effet celui de « Reflective Inquiry », que nous traduisons par « investigation réflexive ».

Pour Adler (1993), l'investigation réflexive suppose :

- la prise de conscience de la communauté professionnelle à laquelle le praticien appartient et une responsabilisation envers cette communauté ;
- une attention aux contextes de pratique ;
- la recherche de patterns et d'anomalies ;
- la démarche en spirale de toute recherche.

4.2.3. *Accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive*

Dans les lignes qui suivent nous décrivons notre intervention afin d'amener les personnes accompagnées à développer une pratique réflexive. En terminant, nous mettons en évidence certaines caractéristiques d'un accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive.

Dans nos interventions nous proposons aux personnes accompagnatrices une réflexion en deux temps. Dans un premier temps, la réflexion porte sur une activité spécifique d'accompagnement⁶. Elle se réalise en quatre étapes :

- Mise en évidence d'une intervention que les personnes accompagnatrices souhaitent modifier, planification de l'intervention d'accompagnement et présentation au groupe.
- Autoévaluation, coévaluation par les pairs et évaluation formative par les responsables de la formation : ces trois formes d'évaluation, réalisées lors de la présentation au groupe, visent à amener les personnes accompagnatrices à distinguer dans leur intervention d'accompagnement les activités d'apprentissage où les individus se focalisent sur le développement de leur métacognition de celles où, bien qu'actifs cognitivement, ils ne se penchent pas spécifiquement sur leur processus d'apprentissage. Par le fait même, les personnes accompagnatrices établissent des relations entre les composantes de leur intervention et celles d'un accompagnement réalisé dans une optique métacognitive.
- Mise à l'essai de l'intervention planifiée dans chacun des milieux respectifs.

6. Ce cycle de réflexion peut se répéter plusieurs fois durant la formation.

- Retour sur l'expérience en groupe permettant de témoigner des réactions observées chez les personnes en situation d'apprentissage, de l'apport de la nouvelle intervention et de ses limites.

D'autres activités réalisées en grand groupe portent sur les théories personnelles des personnes accompagnatrices en formation : ces activités prennent souvent la forme de moments de réflexion où, par exemple, les personnes définissent certains concepts, présentent l'organisation qu'elles font de concepts au moyen de représentations graphiques (par exemple, des réseaux notionnels). Toutes ces activités permettent également aux personnes en formation d'établir des liens entre leur pratique et celles qui s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste préconisée dans le nouveau programme de formation.

Dans un deuxième temps, en s'appuyant sur les travaux d'Adler (1993), les personnes accompagnatrices procèdent à une réflexion qui considère l'ensemble des situations d'accompagnement vécues au sein du groupe. Le processus de modélisation enclenché permet la prise en compte des contextes d'intervention dans la recherche de récurrences ou de singularités.

Notre expérience nous amène à reconnaître certaines interventions caractéristiques d'un accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive. Le tableau suivant résume les caractéristiques d'un tel accompagnement.

TABLEAU 3. *Interventions caractéristiques d'un accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive*

Accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive

Fournir des outils facilitant la description de sa pratique.

Soutenir les personnes accompagnatrices dans l'analyse de leur pratique.

Prévoir des activités de modélisation.

Encourager des activités de partage des expériences d'accompagnement et de coconstruction.

Fournir des outils facilitant la description de sa pratique

Nous avons pu constater que plusieurs praticiens et praticiennes d'expérience tablent précisément sur leur expérience pour mener leur action. Au cours des années, le temps passé à la planification des activités d'accompagnement et au retour sur celles-ci diminue donc

graduellement. Une des premières actions susceptibles d'encourager le développement d'une pratique réflexive consiste à réintroduire des outils de planification (voir la grille utilisée à cette fin, fiche 6.1A, p. 175). Des activités de formation permettent aussi aux personnes accompagnées de décrire leur pratique en prêtant attention aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage favorisées ou encore aux outils d'évaluation privilégiés (voir les activités des chapitres 4 et 6). Enfin, des outils d'auto-observation peuvent susciter certaines prises de conscience liées à sa propre pratique. Si au moment de la formation initiale un outil comme le journal de bord est souvent utilisé, ce dernier est délaissé lui aussi lorsque l'expérience s'accroît. La réintroduction de cet outil favorise la description et, dans une étape ultérieure, une réflexion et un examen critique de ses interventions.

Soutenir les personnes accompagnatrices dans l'analyse de leur pratique

Ce soutien consiste d'abord à amener les personnes en situation d'apprentissage à prêter attention aux effets des gestes qu'elles posent. Divers facteurs peuvent influencer sur l'apprentissage : ces facteurs peuvent être liés ou non aux interventions de la personne accompagnatrice. Nous croyons nécessaire d'amener les personnes accompagnatrices à se focaliser sur les zones où elles ont du pouvoir et à examiner attentivement les effets de leur action. À cet égard, une grille permettant l'observation des réactions des apprenants dans une situation particulière peut favoriser cette mise en relation. Ce soutien consiste aussi à amener les personnes accompagnatrices à établir des liens entre les gestes posés et les théories qui les sous-tendent. À titre d'exemple, des activités amenant à revoir les principes des perspectives behavioriste et constructiviste favorisent l'établissement de tels liens (voir les activités du chapitre 3).

Prévoir des activités de modélisation

Le processus de modélisation s'avère complexe. Le programme que nous avons mis en oeuvre nous a amenées à définir des étapes du processus de modélisation. Une première étape consiste à dégager des « constats » de sa pratique. Ces constats prennent la forme d'énoncés mettant en relation un contexte, une action posée et l'effet de cette action. Voici un exemple de constat : « Lorsque je rencontre pour la première fois des enseignants au sujet du programme de formation, le fait de leur permettre d'exprimer leurs inquiétudes face à la

réforme contribue à créer un climat positif et à créer des liens entre les membres du groupe. » Une deuxième étape a trait à la mise en relation de ces constats. Il peut s'agir, par exemple, de réunir les constats liés aux premières interventions auprès d'un groupe. Une personne accompagnatrice peut, en fonction de son expérience, considérer qu'en début de processus d'accompagnement il faut porter une grande attention :

1. à la résistance au changement que vivent les personnes accompagnées ;
2. à la dimension affective de l'apprentissage en dosant les activités de construction ou de coconstruction afin de respecter les habitudes d'apprentissage des individus et leur niveau de sécurité affective ;
3. aux besoins qu'expriment les personnes accompagnées qui réclament des outils directement utilisables avec leur clientèle.

Encourager des activités de partage des expériences d'accompagnement et de coconstruction

La perspective socioconstructiviste dans laquelle nous voulons inscrire nos interventions nous amène à alterner les moments de construction individuelle et ceux de construction collective. Sur le plan collectif, les activités de partage des pratiques permettent d'élargir l'éventail de pratiques tout en se donnant un vocabulaire commun pour parler de celles-ci. Elles permettent aussi de comparer les constats tirés de l'expérience et les modèles construits par chacun. Nous avons pu observer que les activités de coconstruction réalisées à la fin du programme de formation ont été beaucoup plus productives que celles faites en début de formation : les individus développent graduellement des habiletés en ce sens. Insécurisantes au début, les activités de coconstruction s'avèrent beaucoup plus satisfaisantes pour les personnes accompagnées à l'étape de modélisation.

4.3. Interactions entre l'individu métacognitif et le praticien réflexif

Dans notre expérience de formation à l'accompagnement socioconstructiviste visant à développer l'individu métacognitif et le praticien réflexif, nous avons remarqué que les interventions proposées avaient souvent pour effet de rendre la personne active dans son apprentissage (activation des connaissances antérieures, échange sur

ses visions de l'apprentissage...) sans que cette dernière porte nécessairement un regard sur sa façon d'apprendre ou sur sa pratique. Pour nous, la personne est active dans son apprentissage si elle est amenée explicitement à mettre en œuvre certaines opérations mentales : cela peut se concrétiser, par exemple, lorsqu'elle doit s'exprimer (oralement ou par écrit) pour activer ses connaissances antérieures, lorsqu'elle confronte ses idées ou ses connaissances avec celles des autres, lorsqu'elle doit faire des liens entre des concepts ou des situations, lorsqu'elle cherche des solutions. Cette « posture active » semble interagir avec celle que doit adopter un individu métacognitif ou un praticien réflexif. Dans une démarche d'accompagnement, nous visons à rendre l'individu actif cognitivement en utilisant diverses activités et à susciter une prise de conscience de cette action cognitive. Cependant, nous reconnaissons qu'un individu peut être tout aussi actif sur le plan cognitif sans qu'aucune intervention explicite l'y incite. Un individu peut vivre en effet un conflit cognitif en lisant un ouvrage ou en écoutant un documentaire. Par ailleurs, comme pour l'individu métacognitif et le praticien réflexif, une personne peut être active à divers degrés sur le plan cognitif. À un premier niveau, un individu actif, par exemple, écoute les idées des autres et exprime les siennes. À un deuxième niveau, il peut confronter ses idées et interprétations avec celles des autres, les commenter et les expliquer. À un troisième niveau, il est capable d'établir des liens et d'analyser une situation.

Le schéma qui suit (p. 51) présente le résultat d'une démarche de coconstruction réalisée au cours de la formation à l'accompagnement. Il montre que l'individu actif fait porter son action sur un objet d'apprentissage quel qu'il soit (construire sa conception de la métacognition, faire des liens entre différents concepts, par exemple) ; l'individu métacognitif fait porter sa réflexion sur son processus d'apprentissage (par exemple, s'interroger sur sa façon d'apprendre ou sur ce qui a permis de faire un apprentissage) ; le praticien réflexif, quant à lui, réfléchit sur sa pratique professionnelle (par exemple sur sa façon d'évaluer les apprenants). Tout individu métacognitif ou praticien réflexif est, à un degré plus ou moins élevé, un individu actif.

Par contre, l'individu n'est pas nécessairement un individu métacognitif ou un praticien réflexif. Par ailleurs, en s'appuyant sur les travaux de certains auteurs, dont ceux de Manning et Payne (1993), nous pouvons émettre l'hypothèse que le développement de la métacognition et de la pratique réflexive amène l'individu à développer les mêmes fonctions mentales. Bien que dans les deux cas

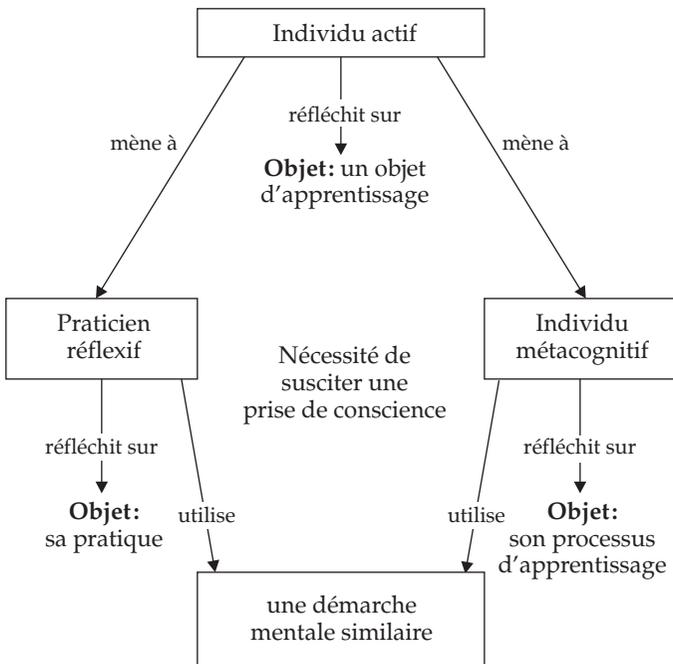
l'objet de réflexion diffère – dans le cas de la métacognition l'objet est le processus d'apprentissage alors que dans le cas de la pratique réflexive l'objet correspond aux gestes professionnels que pose l'individu –, l'individu est amené à détecter les erreurs qu'il fait, à s'auto-corriger, à s'interroger sur l'efficacité de ses gestes. En effet, Manning et Payne (1993) établissent des liens entre la façon dont les individus planifient, contrôlent et régulent tant leur processus d'apprentissage que leur processus d'enseignement. Ils soutiennent même que la personne accompagnatrice, capable de telles actions par rapport à sa démarche d'accompagnement, du fait de son rôle de modèle, favorise le développement, chez les personnes en situation d'apprentissage, de capacités de planification, de contrôle et de régulation de l'apprentissage.

Outre ces activités mentales similaires chez l'individu métacognitif et chez le praticien réflexif (activités qui sont celles de l'individu actif sur le plan cognitif), l'objet sur lequel porte la réflexion peut aussi relever à la fois de l'individu métacognitif et du praticien réflexif. En effet, lorsqu'une personne analyse sa façon d'apprendre une nouvelle stratégie pédagogique, sa réflexion porte autant sur son processus d'apprentissage que sur sa pratique professionnelle.

Lafortune et St-Pierre (1994a-b) décrivent le cycle de l'activité métacognitive en soulignant qu'en situation d'apprentissage la personne entreprend une tâche à réaliser avec des croyances autant à propos d'elle-même et de la tâche que des stratégies les plus pertinentes pour la réaliser ; elle met en action les mécanismes de gestion de son activité mentale (planification, contrôle et régulation) pour réaliser cette tâche et, par une certaine prise de conscience, elle juge le résultat de son action afin d'ajuster ses croyances pour la poursuite de ses apprentissages. On peut assez facilement décrire ce cycle en ayant en tête le praticien réflexif qui a des croyances et des conceptions en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage ; il intervient dans une formation de groupe en fonction de ces conceptions, mais, en situation de formation, il ajuste ses façons de faire selon les réactions des personnes accompagnées. Selon le jugement qu'il porte sur le résultat obtenu, il peut ajuster ses croyances et, ainsi, modifier certains éléments de son approche pédagogique. On peut donc dire que le processus de l'individu métacognitif ressemble grandement à celui du praticien réflexif. Comme nous l'avons déjà souligné, c'est plutôt l'objet sur lequel porte la réflexion qui diffère : le processus d'apprentissage pour l'individu métacognitif et la pratique professionnelle pour le praticien réflexif.

Autant pour l'individu actif que pour l'individu métacognitif ou pour le praticien réflexif, l'action mentale en cause peut se faire à différents niveaux (voir l'activité 5.2 qui porte sur la définition de ces différents niveaux p. 137). Pour favoriser le développement de ces trois niveaux d'actions cognitives, nous pensons qu'il est nécessaire de susciter une prise de conscience chez la personne de ce qui se passe autant dans sa tête que dans les interactions avec les autres. De plus, nous en sommes venues à la conclusion qu'il est aussi difficile de rendre un individu actif sur le plan cognitif que de travailler sur le plan métacognitif ou d'amener cette personne à devenir un praticien réflexif. Cependant, selon l'intention de départ, les actions posées ne seront pas tout à fait les mêmes. Pour inciter l'individu à être actif cognitivement, il s'agira de susciter des discussions intellectuelles de haut niveau ; pour favoriser le développement de l'individu métacognitif, il faudra suggérer des activités où la personne s'interroge sur son processus d'apprentissage et, pour inciter à la pratique réflexive, on pourra proposer des réflexions sur des gestes à faire durant sa pratique professionnelle.

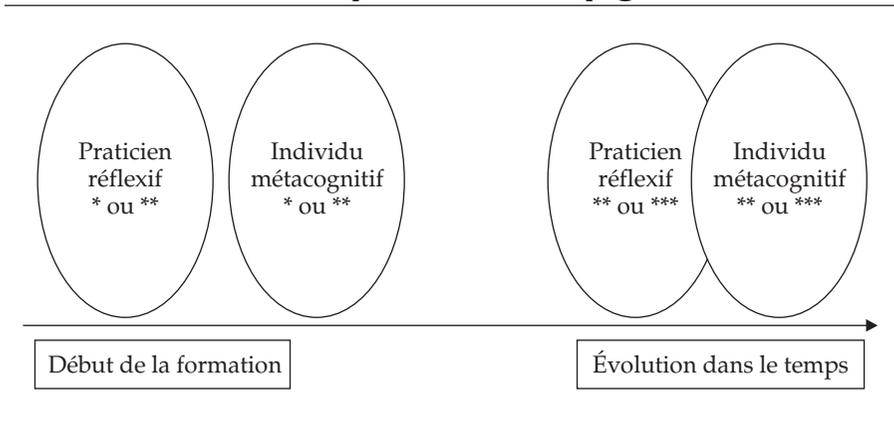
FIGURE 2
Individu actif, individu métacognitif
et praticien réflexif: relations entre les concepts



5. Métacognition et pratique réflexive : évolution des personnes accompagnatrices

Nous pensons qu'une formation axée sur la métacognition et sur la pratique réflexive a une influence au-delà de chacune des visées prises séparément. Il arrive un moment où les deux processus se rencontrent et peuvent avoir un impact sur les fonctions mentales liées à la réflexion autant dans un contexte d'apprentissage que dans une situation de pratique professionnelle. Une prise de conscience des interactions entre le développement de ses habiletés métacognitives et celui de sa pratique réflexive influence grandement les interventions de la personne accompagnatrice. Elle pourra autant ajuster sa pratique selon les réactions des personnes apprenantes que faire voir ses changements de stratégies aux personnes accompagnées. Elle pourra également prendre conscience de ses apprentissages comme personne accompagnatrice et, ainsi, pouvoir mieux reconnaître les déclics métacognitifs des personnes en situation d'apprentissage. Nous croyons qu'une formation à l'accompagnement socioconstructiviste doit développer ces deux dimensions, lesquelles finissent par donner des personnes accompagnatrices compétentes.

FIGURE 3
**Métacognition et pratique réflexive :
évolution des personnes accompagnatrices**



Pour décrire l'évolution des personnes accompagnatrices, nous profitons de nos observations. En début de formation, les liens entre le développement du praticien réflexif et celui de l'individu métacognitif semblent inexistantes. De plus, le degré d'intégration des

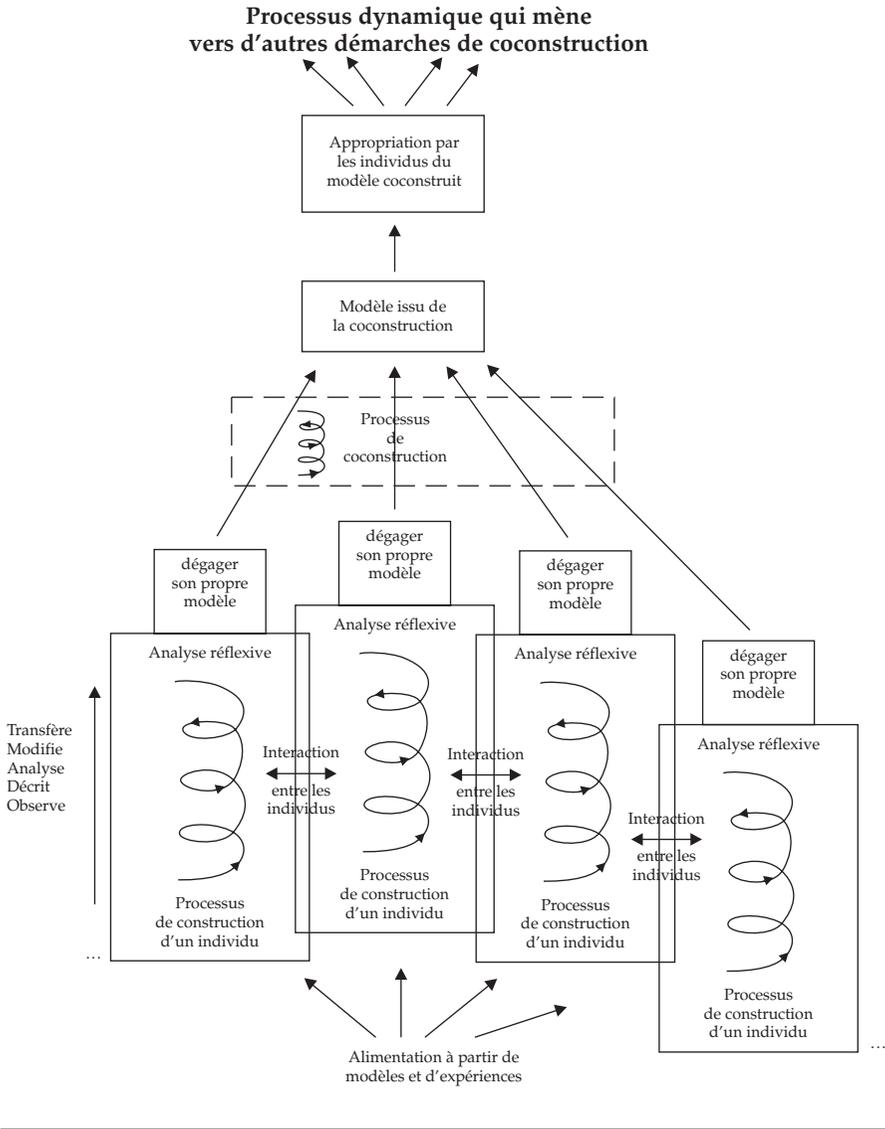
caractéristiques du praticien réflexif ou de l'individu métacognitif en est à ses débuts, c'est-à-dire que les personnes sont généralement capables de décrire et parfois même d'expliquer leur pratique ou leur processus mentaux (* ou **). En fin de formation, plusieurs personnes accompagnatrices peuvent expliquer et même analyser les conceptions relatives à leur pratique professionnelle ou à leur démarche mentale en situation d'apprentissage (** ou ***). Pour favoriser cette évolution, plusieurs activités de coconstruction ont été mises en action.

6. Formation à l'accompagnement : une application du socioconstructivisme

Au cours de la formation à l'accompagnement, nous avons vécu des moments de coconstruction, c'est-à-dire des moments où chaque membre du groupe construisait activement des connaissances, était en interaction avec les constructions des autres pour réussir à dégager un modèle issu d'un consensus. Nous représentons cette démarche de coconstruction par le schéma de la page suivante.

Comme le montre la partie inférieure du schéma, chaque personne est alimentée par les modèles qu'elle s'est déjà créés et par ses expériences. Dans le processus de coconstruction, chaque personne construit ses connaissances et effectue une analyse réflexive (observe, décrit, analyse, modifie et transfère) qui entre en interaction avec celle des autres. De ces interactions émergent des modèles individuels plus ou moins différents. C'est l'interaction entre ces modèles qui est au cœur du processus de coconstruction. Ce processus donne lieu à un modèle qui rejoint une grande majorité du groupe. En cours d'action ou dans une démarche ultérieure, les individus s'approprient le modèle qui a fait consensus, peuvent même le modifier et s'en servent dans d'autres démarches de coconstruction. Toute cette dynamique représente, selon nous, une application du socioconstructivisme.

FIGURE 4
Processus de coconstruction





Activités Bases conceptuelles

Tout programme de formation comporte des bases conceptuelles. Dans celui que nous proposons, nous pensons qu'il est essentiel d'activer les connaissances antérieures autant sur les concepts associés au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) que sur ceux de métacognition et de socioconstructivisme. Ces bases conceptuelles sont également associées à une connaissance du processus de changement et à la dynamique d'un groupe.

Nous présentons ces activités dans un ordre donné ; cependant, dans la réalité, nous pouvons facilement concevoir un ordre différent. De plus, certaines activités peuvent être réalisées plus d'une fois. Par exemple, celle portant sur la métacognition a été expérimentée à deux reprises avec un même groupe. Cette répétition a permis de se rendre compte qu'il y avait eu une certaine intégration du sens de ce concept, mais que différentes représentations existaient encore. Dans une perspective socioconstructiviste, nous ne pouvions penser avoir une conception unique et la reprise de cette activité en a permis la prise de conscience. Dans un autre groupe, nous envisageons la reprise de l'activité portant sur les concepts du PFEQ. L'objectif alors visé sera d'échanger sur l'évolution des individus et du groupe quant aux connaissances que chaque personne possède du contenu de ce programme.

Activité 3.1

APPROFONDISSEMENT DE CONCEPTS

INTRODUCTION

Souvent, dans des discussions entre collègues, nous constatons que, malgré le fait que nous utilisions les mêmes mots, nous leur attribuons des sens quelque peu différents, voire très différents. L'activité qui suit porte précisément sur le sens que nous accordons à certains termes, à certains concepts. Si cette réflexion s'avère importante quels que soient le moment, le contexte ou les concepts en cause, elle l'est d'autant plus dans un contexte de réforme curriculaire où l'accent est mis sur des concepts jusque-là moins utilisés en milieu scolaire.

L'activité présentée ci-dessous peut donc contribuer à une sensibilisation à des différences conceptuelles en permettant de confronter sa conception avec celles de collègues et de poursuivre sa construction. Elle favorise aussi la réflexion sur ses propres façons d'apprendre.

INTENTIONS

- IA¹ Explorer le sens de différents concepts liés au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).
- IM Prendre conscience des définitions que l'on donne à différents concepts liés au PFEQ et des incompréhensions qui demeurent.
- IP Réfléchir sur ses propres façons d'apprendre, en particulier sur la tâche et les difficultés à la réaliser.

DÉMARCHE

Moment de réflexion

Poser les deux questions suivantes (réponses individuelles écrites). Les réponses serviront de retour en fin d'activité.

- *Jusqu'à quel point croyez-vous connaître le PFEQ ?
(s'attribuer une cote de 1 à 5 : 1 correspondant à pas du tout et 5 à beaucoup)*
- *Écrivez dix mots clés que vous associez au PFEQ.*

1. IA signifie que l'intention vise le développement de l'individu actif,
IM signifie que l'intention vise le développement de l'individu métacognitif et
IP signifie que l'intention vise le développement du praticien réflexif.

- En équipe, à partir d'un ensemble d'une trentaine de concepts, relever ceux qui appartiennent à l'une des quatre catégories choisies en fonction du PFEQ (fondements, Programme des programmes, programmes d'études et évaluation). Le groupe est généralement partagé en quatre équipes et, au hasard, une catégorie est attribuée à chacune d'elles. Toutes les équipes reçoivent le même ensemble de concepts. Chaque concept est inscrit sur un petit carton plastifié et il s'agit d'organiser ceux-ci à l'intérieur de leur catégorie et de présenter le tout sur un grand carton (un carton plastifié par équipe/catégorie). Des petits cartons vierges permettent d'ajouter des concepts si les équipes le désirent. La fiche 3.1A fournit une liste de concepts. Si l'on s'adresse à un groupe novice par rapport au nouveau programme, on peut se limiter à ceux qui sont indiqués en caractère gras.
- En équipe, présenter oralement les concepts choisis et expliquer l'organisation qui en est faite. C'est l'occasion de mettre en évidence les différences de sens ou de conceptions qui se dégagent des présentations. On peut alors faire remarquer que plusieurs organisations ou classifications sont valables selon les justifications apportées par les membres de l'équipe. Cependant, on peut relever les acceptions qui semblent prévaloir dans l'esprit du PFEQ. Cela peut également être l'occasion de situer dans le document du programme les endroits où l'on retrouve les concepts vus.

Moment de réflexion

Terminer en revenant sur les réponses aux deux premières questions, en suscitant une prise de conscience sur les apprentissages et en ouvrant une piste de réflexion relative à la pratique professionnelle :

- *Jusqu'à quel point croyez-vous maintenant connaître le PFEQ ?
(s'attribuer une cote de 1 à 5 : 1 correspondant à pas du tout et 5 à beaucoup)*
- *Quels sont les dix mots clés que vous associez maintenant au PFEQ ?*
- *Quelle est votre réaction face à une telle activité d'apprentissage ?
Comment cette activité a-t-elle favorisé votre apprentissage du nouveau programme ?*
- *Qu'est-ce que vous aimeriez connaître en priorité par rapport au PFEQ ? Pourquoi ?*
- *Qu'est-ce qui dans le PFEQ exige des changements dans votre façon d'intervenir ?*

PROLONGEMENTS

Les deux propositions d'activités qui suivent portent sur des concepts associés au PFEQ en insistant toutefois davantage sur des définitions. La première met l'accent sur la compréhension de concepts en exploitant une stratégie d'apprentissage coopératif, tandis que la seconde mène à expérimenter différentes façons de définir et d'analyser des concepts.

Les personnes apprenantes sont réparties en équipes de base (4 ou 5 personnes) qui ont à se pencher sur 8 ou 10 concepts différents : chaque membre de l'équipe travaille sur deux concepts. Des équipes d'experts sont regroupées en fonction des concepts qu'elles doivent définir. Un travail d'une quarantaine de minutes à l'aide de différentes sources (des documents issus de dictionnaires, d'ouvrages portant sur ces concepts ou d'extraits du document du PFEQ sont remis à chaque équipe d'experts) où peuvent être retrouvées définitions et explications de ces concepts permet de s'approprier collectivement ces deux concepts. Au terme de ce travail au sein des équipes d'experts, chaque personne retourne dans son équipe de base et communique aux autres membres de l'équipe sa compréhension des concepts dont elle avait la charge².

Les apprenants doivent définir différents concepts. Deux démarches sont proposées. Une première, inductive, amène les participants et participantes à donner leur propre définition du concept choisi pour ensuite confronter les définitions qui émanent du groupe. Une deuxième, déductive, les amène à procéder plutôt à partir de définitions ; une méthode d'analyse systématique des définitions est alors utilisée. Cette analyse porte sur les différences et les ressemblances et met ainsi en évidence une définition qui pourrait faire consensus.

NOTRE EXPÉRIENCE

Au cours des premières activités exploitant une approche constructiviste ou socioconstructiviste, nous avons constaté que certaines personnes tolèrent mal l'absence de définition univoque reconnue généralement. Pour cette raison, il convient, en début de processus de formation surtout, de réduire l'ambiguïté en choisissant minutieusement le matériel qui sera utilisé, c'est-à-dire en limitant la quantité et en facilitant, au terme de l'activité, la synthèse qui sera faite de

-
2. Cette proposition est inspirée d'une activité réalisée à la Commission scolaire des Bois-Francis.

chacun des concepts. Cette synthèse peut mettre en évidence les positions différentes avancées par les différentes équipes en insistant sur celles qui sont divergentes. On s'assure de conclure en permettant aux participants et participantes de cerner la ou les acceptions les plus reconnues des principaux termes. Même si l'on sait que les conceptions premières sont difficiles à contrer, il est essentiel de tenter une prise de conscience des conceptions erronées, même si cela entraîne des discussions intenses.

Cette activité est l'occasion d'un premier contact avec des concepts et avec tout le programme de formation à l'accompagnement mis en oeuvre. Elle favorise une première prise de conscience de ses propres connaissances, sur la diversité des définitions que se donnent les membres du groupe. Elle permet aussi de rassurer les personnes accompagnatrices en indiquant directement dans le PFEQ où se retrouvent ces termes et l'acception qui semble avoir été retenue par le ministère de l'Éducation.

L'expérimentation de cette activité auprès d'une clientèle qui a eu peu de contact avec les concepts choisis montre qu'il serait avantageux de réduire le nombre de ces concepts afin de pouvoir traiter de chacun un peu plus longuement (voir les concepts en caractères gras de la fiche 3.1A).

ADAPTATIONS

Cette activité peut être réalisée avec une clientèle similaire en utilisant n'importe quelle série de concepts. On peut penser, par exemple, à une activité exploitant des concepts liés plus globalement à la pratique professionnelle du personnel enseignant ou des directions d'école. Par exemple, les membres d'une équipe-école pourraient avoir à classifier des stratégies d'enseignement, des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'évaluation et devoir tenter de les définir.

Dans une classe, cette activité peut aussi être exploitée par l'enseignant ou l'enseignante quel que soit le programme disciplinaire. Au début d'un apprentissage, elle permet à l'élève un premier contact avec des notions nouvelles et contribue à faire émerger les connaissances antérieures des élèves. En cours de processus et à la fin d'un cycle d'apprentissage, elle permet à l'enseignant ou à l'enseignante de prendre conscience de l'organisation des connaissances en cours chez les élèves, d'amener les élèves à comparer leurs classifications et schémas et, ainsi, de favoriser les conflits sociocognitifs.

Fiche 3.1A

LISTE DE CONCEPTS

Concepts relatifs**au Programme de formation de l'école québécoise³**

4 concepts englobants Fondements (F)
Programme des programmes (PP)
Programme d'études (PE)
Évaluation (E)

Métacognition⁴ (F)	Constructivisme (F)	Portée de la compétence (PE)	Intention d'éducation (PP)
Socioconstructivisme (F)	Interdisciplinarité (F)	Contenu disciplinaire (PE)	Axes de développement (PP)
Transdisciplinarité (F)	Transfert (F)	Enrichissement (PE)	Qualification (F)
Compétences transversales (PP)	Compétences (PE)	Travaux personnels (PE)	Socialisation (F)
Composantes (PE)	Manifestations (PE)	Contexte de réalisation (PE)	Critères d'évaluation (PE)
Domaines d'expérience de vie (PP)	Évaluation authentique (E)	Utilisation des TIC (PE)	Instruction (F)
Portfolio (E)	Journal de bord (E)	Coopération (F)	Accompagnement (F)
Observation (E)	Entrevues (E)	Approche par cycles (F)	Cognitivisme (F)

- Entre parenthèses, nous fournissons des possibilités de réponses. Cependant, nous voulons insister sur le fait que ce ne sont que des propositions et qu'un même concept peut appartenir à plusieurs catégories. Tout dépend des explications fournies.
- Les concepts écrits en caractères gras sont ceux qui peuvent servir lorsqu'on s'adresse à un groupe connaissant peu le PFEQ.

Compétences d'ordre intellectuel (PP)	Compétences d'ordre méthodologique (PP)	Changement (F)	Développement personnel (PE)
Compétences d'ordre personnel et social (PP)	Compétences de l'ordre de la communication (PP)	Contexte d'apprentissage complexe (PE)	Action (F)
Vision du monde et identité personnelle (PP)	Santé et bien-être (PP)	Interaction (F)	Médiation (F)
Orientation personnelle et professionnelle et entrepreneuriat (PP)	Développement socio-relational (PP)	Projets intégrateurs (PE)	Arts (PE)
Environnement (PP)	Vivre-ensemble et citoyenneté (PP)	Activité d'apprentissage (PE)	Univers social (PE)
Médias (PP)	Consommation (PP)	Rétroaction (F)	Mathématiques, sciences et technologies (PE)
Cognition (F)	Affectivité (F)	Réflexivité (F)	Langues (PE)

Activité 3.2 MÉTACOGNITION

INTRODUCTION

La réflexion sur ses propres processus cognitifs et la prise de conscience de ceux-ci passent inévitablement par des activités où la personne apprenante est en action sur le plan cognitif. L'activité décrite ci-dessous, en plus de comporter une réflexion plus théorique sur la métacognition, comprend une situation de résolution de problèmes. Bien que ce ne soit pas le seul type d'activité où les prises de conscience de nature métacognitive sont possibles, celles-ci sont essentielles car l'individu qui a peu pris conscience de ses processus mentaux ne peut se rappeler ce qu'il a fait dans une activité passée, aussi récente soit-elle.

Cette activité de résolution de problèmes permet d'amorcer une prise de conscience des processus cognitifs que chaque personne met en œuvre dans une situation bien précise. Elle sensibilise aussi la personne à la difficulté que présentent autant la verbalisation de ses actions mentales en cours de résolution de problèmes que l'observation de celles-ci par une autre personne. Elle prend aussi en compte la dimension affective de l'apprentissage.

INTENTIONS

- IA S'appropriier le concept de métacognition.
- IA Observer une personne en situation de résolution de problèmes.
- IA Verbaliser ses actions mentales au cours d'un processus de résolution de problèmes.
- IA Construire des connaissances métacognitives sur soi et sur la tâche.

DÉMARCHE

Moment de réflexion

- *Qu'est-ce que la métacognition, selon vous ?
Évaluer la satisfaction de sa définition sur une échelle à quatre degrés (-, -, +, ++).*
- *Décrivez brièvement une intervention qui vous semble de nature métacognitive.*

- Mettre en commun les définitions données par les membres du groupe et en faire ressortir les différences et les ressemblances. En s'inspirant des explications données à propos de la métacognition au chapitre 2, faire une synthèse des éléments de définition sur lesquels s'entendent plusieurs auteurs ayant traité de ce concept. Les éléments qu'on peut particulièrement faire ressortir sont : la définition, les composantes et leurs explications ainsi que le cycle de l'activité métacognitive. La fiche 3.2A en donne une brève synthèse. Au cours de ces explications, à deux reprises, on peut amener les personnes accompagnatrices à être en action relativement à leur propre façon d'apprendre en leur posant des questions comme : *Lorsque vous écoutez un cours et que vous ne comprenez plus ce qui vous est présenté, comment réagissez-vous ? Quel contexte favorise votre apprentissage ? Pourquoi ?*
- Pour mettre les individus en contexte d'apprentissage, en dyade, réaliser une activité de résolution de problèmes⁵. On peut trouver des idées de problèmes dans des ouvrages fournissant des jeux de logique ou de réflexion ; on peut même se servir de problèmes donnés dans les manuels pour la fin des études primaires ou le début de l'enseignement secondaire. Notons qu'il s'agit de choisir des problèmes qui exigent une réflexion, qui peuvent donner lieu à plusieurs solutions, qui sont peu habituels pour bon nombre de personnes et peuvent être résolus en une dizaine de minutes. Au sein de la dyade, une personne résout le problème en verbalisant ce qui se passe dans sa tête (protocole de pensée à voix haute). Pendant ce temps, l'autre personne en fait une observation factuelle en notant ce qui se passe sans intervenir d'aucune façon dans la résolution du problème. La seule intervention permise est celle visant à amener l'autre à verbaliser en lui demandant : *À quoi penses-tu ?*
- En groupe, amener les personnes ayant résolu le problème à exprimer ce qu'elles ont vécu en portant une attention particulière à la dimension affective liée à cette expérience (peur d'être jugé par les autres, peur de ne pas parvenir à résoudre le problème, etc.). Il s'agit alors de mettre en évidence la difficulté que représente la verbalisation en cours d'action et le fait d'être observé en situation de recherche.

5. Nous ne pouvons donner ici d'exemples à utiliser, car une fois qu'on connaît l'énoncé, l'activité devient inutile. Il doit y avoir un élément inconnu dans le problème à résoudre, sinon ce n'est plus un problème.

- Amener les personnes observatrices à faire part de leur expérience. Dans cette discussion, la difficulté de se limiter à observer et de ne pas intervenir ressort très souvent.
- Poser des questions visant la construction et le partage de connaissances métacognitives, notamment à propos de la connaissance de soi : *Qu'avez-vous appris de vous en situation de résolution de problèmes ? en situation d'être une personne observée ? en situation d'être une personne observatrice ?*

Moment de réflexion

- *Quelles modifications apporteriez-vous à votre définition de la métacognition ?*
- *Quelles connaissances métacognitives avez-vous construites à propos de vous-même ?*
- *Quelle évaluation faites-vous maintenant de l'intervention décrite dans le moment de réflexion du début de la présente activité ? Dans quelle mesure était-elle métacognitive ?*

PROLONGEMENTS

Étant donné que les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale se développent lentement, il convient de planifier plusieurs activités où la personne peut prendre conscience de ses propres processus cognitifs. La première activité s'apparente à celle qui précède, mais comporte des intentions quelque peu différentes, tandis que la seconde suppose une activité plus autonome.

L'activité décrite précédemment met l'accent sur les connaissances métacognitives intrapersonnelles. On peut proposer une activité similaire de résolution de problèmes où l'on insiste sur les connaissances métacognitives interpersonnelles, de même que sur celles relatives à la tâche. Les connaissances métacognitives interpersonnelles pourraient être étudiées en tentant de décrire sa propre façon d'apprendre en la comparant à celle des autres : *Que connaissez-vous des façons d'apprendre des autres ? En quoi sont-elles différentes de la vôtre ? Quelle stratégie proposée par un collègue avez-vous déjà essayée et qui ne vous convenait pas ? Quels types d'apprentissages sont les plus difficiles ou les plus faciles pour vous ? En quoi sont-ils faciles ou difficiles ?*

Une tâche d'auto-observation amène la personne à poursuivre sa réflexion de façon autonome (voir fiche 3.2B). Pour ce faire, la personne choisit un apprentissage qu'elle veut réaliser. Après les

premiers essais, la personne décrit la façon dont s'est déroulée son expérience d'apprentissage en s'intéressant autant aux éléments observables (comportements) qu'aux éléments plus difficilement observables, telles les émotions. Elle détermine ensuite les éléments de l'expérience qui devraient être modifiés afin de planifier ses prochains essais. Une grille comme celle qui est proposée dans la fiche 3.2C peut permettre d'élargir les prises de conscience en systématisant la réflexion sur ses apprentissages à partir des différentes composantes de la métacognition.

NOTRE EXPÉRIENCE

Nos observations ainsi que celles de plusieurs chercheurs et chercheuses montrent la difficulté que pose la verbalisation de ses processus cognitifs en cours d'action. Pour cette raison, il convient de prévoir une séquence où des activités plus courtes sont d'abord proposées. Ces activités peuvent prendre la forme de questions sur le processus d'apprentissage dans diverses situations : *Apprenez-vous plus facilement en groupe ou individuellement ? Pourquoi ? Préférez-vous apprendre seul à partir d'une lecture ou dans un cours collectif ? Pourquoi ? Que faites-vous si vous ne comprenez pas une notion ?*

L'apport d'une activité peut résider dans le fait que la réflexion est faite pendant l'action cognitive des personnes. Ce type de réflexion contribue à la construction de connaissances métacognitives, mais aussi et surtout au développement de la gestion de l'activité mentale. Les activités proposées à titre de prolongement peuvent être axées sur le développement de la gestion de l'activité mentale et particulièrement sur le contrôle et la régulation.

ADAPTATIONS

Cette activité peut très facilement être réalisée par des élèves. Une situation problème à caractère plus ludique en relation avec différents domaines peut motiver les élèves à faire ce type de réflexion. Par ailleurs, la diversité des situations peut permettre de rejoindre des élèves qui éprouvent des difficultés dans certains domaines d'apprentissage : toute activité cognitive peut être conduite de façon à favoriser une réflexion métacognitive. Il peut s'agir tantôt d'un problème mathématique, tantôt d'un problème ayant une forte composante spatiale que les élèves peuvent alors associer aux arts... Si l'on veut utiliser le protocole de pensée à voix haute auprès des élèves, on peut préparer ceux-ci à une telle activité en développant leurs habiletés d'observation par des activités comme les suivantes : un élève observe

deux autres élèves jouant à un jeu de stratégie ou tentant de résoudre un problème ; 2 ou 3 élèves ont pour rôle d'observer différentes équipes en situation de travail. Il s'agit alors de donner une tâche précise d'observation. Ces activités sont préalables à une observation d'une seule personne qui verbalise sa démarche mentale.

Fiche 3.2A

SYNTHÈSE DE LA MÉTACOGNITION

La définition et les composantes de la métacognition peuvent faire partie de transparents pour la présentation d'une synthèse de la métacognition. La personne accompagnatrice peut approfondir sa compréhension de ce concept en s'aidant d'ouvrages portant sur le sujet et en tenant compte du chapitre 2 qui décrit les bases conceptuelles de cet ouvrage.

DÉFINITION DE LA MÉTACOGNITION

La métacognition correspond au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action destinée à planifier, à évaluer, à ajuster et à vérifier son processus d'apprentissage. Elle est généralement associée à deux composantes : les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale. La prise de conscience des processus mentaux constitue une troisième composante et est essentielle en situation d'apprentissage pour favoriser une amélioration de ses habiletés métacognitives.

COMPOSANTES DE LA MÉTACOGNITION

Connaissances métacognitives

des personnes

de la tâche

des stratégies

Gestion de l'activité mentale

planification

contrôle

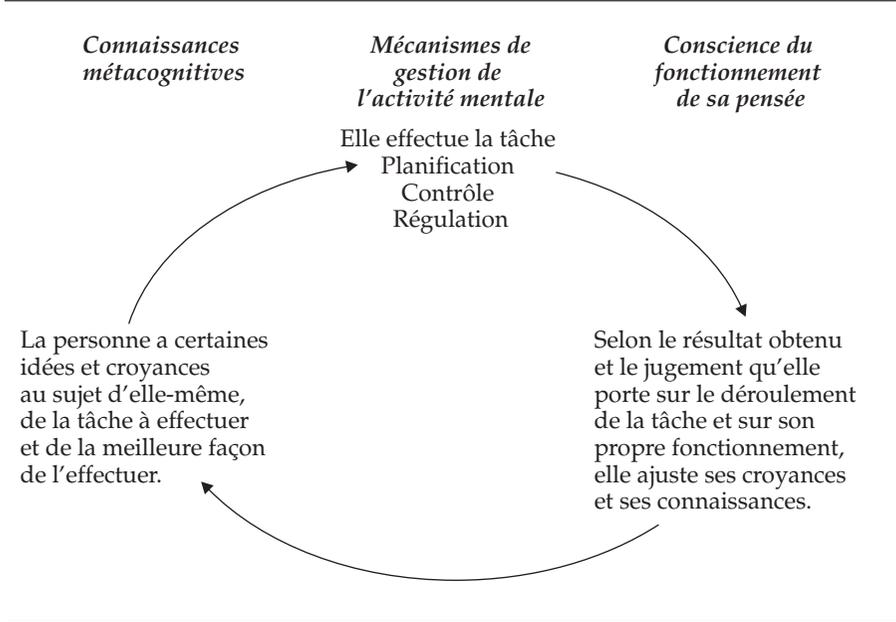
régulation

Prise de conscience

des connaissances métacognitives

de la gestion de son activité mentale

**Cycle de l'activité métacognitive
(Lafortune et St-Pierre, 1994, 1996)**



Fiche 3.2B⁶ TÂCHE D'AUTO-OBSERVATION

Pour mieux se connaître dans sa façon d'apprendre et mieux s'auto-observer, il faut choisir une situation d'apprentissage et réaliser cet apprentissage ou à tout le moins le commencer. Il peut s'agir d'apprendre le fonctionnement d'un nouveau logiciel ou d'un nouvel appareil, une technique d'artisanat ; bref, tout apprentissage significatif à réaliser dans sa vie personnelle ou professionnelle.

Cette expérience d'apprentissage donne lieu à la tâche d'auto-observation qui suit. Une expérience d'apprentissage désigne ici un essai visant un objectif d'apprentissage. Même si plusieurs petites séances de travail sont nécessaires pour maîtriser le fonctionnement d'un nouvel appareil, par exemple, il est suggéré de procéder à cette tâche d'auto-observation après l'une de ces séances.

1. Décrivez la façon dont s'est déroulée cette expérience d'apprentissage. Faites cette description de telle sorte qu'une personne externe pourrait savoir exactement tout ce que vous avez fait, tout ce qui était observable. N'oubliez pas les premières actions que vous avez faites. Une suggestion : faites comme si vous aviez été filmé et que vous décriviez ce que vous voyez à l'écran.
2. Dans la description que vous venez de faire, certains aspects de l'expérience sont non observables : les pensées que vous avez eues durant cette expérience, les émotions, les perceptions. Essayez de reconnaître ces aspects non observables. Les expressions suivantes peuvent vous guider : *durant cette expérience je me suis dit... je me suis senti... j'ai pensé à...*
3. Si vous aviez à refaire la même expérience, que changeriez-vous ? Y a-t-il des choses que vous modifieriez, autant dans la façon de faire que dans le contexte dans lequel vous l'avez fait ? Qu'est-ce qui pourrait être ajouté ou enlevé dans cette expérience ?
4. Décrivez la prochaine expérience que vous tenterez. L'objectif d'apprentissage sera-t-il modifié ? Si oui, expliquez brièvement les raisons pour lesquelles vous ferez cette modification.

-
6. Jeanne Richer (Université du Québec à Trois-Rivières) a collaboré à l'élaboration de cette fiche.

Fiche 3.2C

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION

Examinez la situation d'apprentissage qui a été observée et tentez de répondre aux questions relatives à chacune des sous-composantes de la métacognition.

CONNAISSANCES MÉTACOGNITIVES	
1. Connaissance des personnes	Dans cette situation d'apprentissage, qu'avez-vous appris à propos de vous, de l'apprentissage des autres personnes ou de l'apprentissage en général ?
2. Connaissance de la tâche	Dans cette situation d'apprentissage, qu'avez-vous appris à propos de cette tâche ? Est-elle plus difficile ou plus facile que ce à quoi vous vous attendiez ? Exige-t-elle une concentration plus grande que celle prévue ?... Pourquoi ?
3. Connaissance des stratégies	Dans cette situation d'apprentissage, avez-vous pris conscience de l'efficacité de certaines stratégies ? Avez-vous élaboré des stratégies ? Lesquelles ? Comment ?
GESTION DE L'ACTIVITÉ MENTALE	
4. Planification	Dans cette situation d'apprentissage, comment avez-vous planifié votre action ? Comment vous êtes-vous préparé à apprendre à faire fonctionner un appareil ou à utiliser un logiciel, par exemple ?
5. Contrôle	En cours de situation d'apprentissage, avez-vous eu l'impression que vous n'atteindriez pas votre but ? Avez-vous eu l'impression que vous choisissiez les bonnes stratégies d'apprentissage ? Expliquez.
6. Régulation	Selon l'évaluation de vos apprentissages, avez-vous changé de stratégies ? Si oui, de quelle façon ?

En se posant ces questions, on peut mieux se connaître en situation d'apprentissage et, ainsi, mieux communiquer avec les autres et échanger sur les processus mentaux.

Activité 3.3

CONSTRUCTIVISME/BÉHAVIORISME

INTRODUCTION

À mesure que nous acquérons de l'expérience, nous dégagons nos propres modèles d'intervention auprès de différents groupes. Une difficulté éprouvée dans certaines situations ou avec une clientèle particulière ou encore une approche pédagogique novatrice peut amener à réfléchir sur les fondements de sa pratique, c'est-à-dire à en retrouver l'essence. L'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) fournit l'occasion de procéder à une telle réflexion. L'activité qui suit vise à susciter une prise de conscience des principes qui orientent une pratique tout en permettant de distinguer les principes qui relèvent du behaviorisme de ceux qui sont inhérents, principalement au constructivisme, mais aussi au socio-constructivisme.

INTENTIONS

- IA) Classer les principes selon qu'ils décrivent le behaviorisme ou le constructivisme.
- PR) Déterminer les principes sur lesquels les personnes accompagnatrices appuient leur pratique professionnelle (leur pratique d'accompagnement).

DÉMARCHE

Moment de réflexion

Poser les questions suivantes (réponses individuelles écrites). Les réponses servent lors du retour sur l'activité.

- *Qu'est-ce que le behaviorisme ? Qu'est-ce que le constructivisme ? Qu'est-ce que le socioconstructivisme ?*
- *Formulez en vos mots l'approche préconisée par le PFEQ.*
- À partir d'une liste d'énoncés (voir fiche 3.3A), attribuer à chacun des énoncés une cote indiquant jusqu'à quel point chacun d'eux décrit la conception de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants et enseignantes qui sont accompagnés (1 : énoncé qui ne décrit pas du tout leur conception et 5 : énoncé qui décrit parfaitement leur conception).

- En groupe, faire la synthèse sur transparent des réponses données ; c'est l'occasion de faire expliciter les énoncés par les personnes accompagnatrices et de faire ressortir les interprétations différentes, voire opposées.
- Déterminer les énoncés qui décrivent le mieux, respectivement, le béhaviorisme et le constructivisme. Cette fois-ci encore, il faut veiller à ce que les interprétations erronées soient discutées afin que les membres du groupe en vérifient la viabilité⁷, c'est-à-dire les confrontent avec les interprétations les plus reconnues dans les écrits afin de faire les ajustements qui conviennent. Pour s'aider à guider les personnes formées, on peut s'inspirer de la fiche 3.3B (principes et actes professionnels).

Moment de réflexion

- *En quoi vos définitions du béhaviorisme et du constructivisme ont-elles cheminé ?*
- *Quels changements souhaiteriez-vous apporter à votre façon d'intervenir ?*

PROLONGEMENTS

Diverses activités peuvent appuyer la réflexion sur les perspectives théoriques que sont le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme et sur les fondements qui supportent le PFEQ. La première proposition qui suit vise à identifier les gestes pédagogiques qui découlent des principes présentés plus haut. La deuxième propose des énoncés traduisant des actions faites par des personnes accompagnatrices qui permettent à celles-ci de réfléchir sur leur vision de l'enseignement.

- Faire un remue-méninges afin d'énumérer différentes actions que fait une personne accompagnatrice. En dyade, déterminer celles qui relèvent davantage du béhaviorisme et celles qui relèvent du constructivisme. Une discussion en groupe permet aux membres du groupe de tester la viabilité de leurs constructions.
- En dyade, relever les actions d'enseignement qui respectent l'esprit du PFEQ. Une discussion permet d'examiner la compréhension des personnes accompagnatrices à propos du PFEQ.

7. Voir les explications aux pages 24 et 206.

NOTRE EXPÉRIENCE

Cette activité portant sur certains fondements du PFEQ pose la question de la « vraie définition » et conséquemment de la « vérité » et de la « réalité ». Implicitement, l'approche de formation retenue fait vivre l'un des principes du constructivisme qui veut que chaque personne construise sa réalité. Pour cette raison, il faut expliciter le concept de « viabilité » d'une construction. Cette viabilité peut être testée en confrontant une construction avec celles des autres membres du groupe ou encore avec celles de différents auteurs. Par ailleurs, cette activité permet de nuancer la conception généralement véhiculée du béhaviorisme, conception qui occulte les développements récents de cette approche. Ces développements sont décrits dans le néobéhaviorisme et plus récemment dans la théorie sociocognitive de Bandura (1986) (voir pages 33 à 35).

Nous avons constaté qu'il est avantageux de discuter des énoncés en faisant référence aux personnes qui seront accompagnées plutôt que de se considérer soi-même : une telle façon de faire permet en effet d'être plus critique par rapport aux actions pédagogiques qui sont discutées et d'être plus à l'aise pour désigner celles qui ne respectent pas l'esprit du PFEQ.

ADAPTATIONS

Cette activité est susceptible d'orienter les activités faites en classe, notamment en ce qui a trait à la viabilité des constructions des élèves. Elle devrait contribuer à une remise en question, dans plusieurs domaines disciplinaires, de la réponse exacte au profit des multiples constructions des élèves qui doivent être exprimées et examinées.

Sans parler de constructivisme, on peut amener les élèves à se rendre compte qu'ils ont différentes conceptions de certains termes. Par exemple, on peut les amener à exprimer leur conception des sciences ou des mathématiques, leur conception de la communication ou de l'apprentissage...

Fiche 3.3A

DES PRINCIPES ORIENTANT LA PRATIQUE⁸

- Pour chacun des énoncés, indiquez sur une échelle de 1 à 5 jusqu'à quel point chacun décrit la conception de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants et enseignantes que vous pouvez accompagner (1 : énoncé qui ne décrit pas du tout leur conception et 5 : énoncé qui décrit parfaitement leur conception).

1. Les actions de l'enseignant ou de l'enseignante visent à contrôler les comportements, vus comme des réponses de l'apprenant. Les changements dans les comportements sont attribuables à l'expérience.	B
2. L'apprentissage est une activité mentale personnelle et individuelle, un processus actif de construction de la réalité. Ainsi, l'apprenant peut seulement connaître ce qu'il a lui-même construit.	C
3. La construction de la réalité dépend du contexte social et physique dans lequel il y a apprentissage et des interactions de l'apprenant avec ce contexte.	C
4. Il est impossible de transmettre complètement sa construction de la réalité, mais il est possible de vérifier son degré de compatibilité avec celle des autres. Plutôt que la vérité, c'est la viabilité de la construction qui est recherchée.	C
5. Il y a apprentissage lorsque l'apprenant donne une réponse appropriée à un stimulus donné.	B
6. Ce qui est appris ou construit est ouvert à la négociation et dépend du partage de significations qui émerge de l'interaction entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève mais aussi entre les élèves. Le contexte social joue ainsi un rôle majeur pour tester les interprétations ou constructions.	C
7. L'apprentissage est influencé par les compréhensions antérieures que l'élève amène dans la nouvelle situation d'apprentissage. En d'autres mots, c'est à partir de ses expériences personnelles antérieures que l'élève donne une signification à la nouvelle situation d'apprentissage.	C

-
- 8. Nous tenons à remercier Sonia Lefebvre (Université du Québec à Trois-Rivières) qui a réalisé cette synthèse.

<p>8. L'accent est mis sur l'individu dans son processus d'apprentissage, ce qui signifie que le développement d'activités devra être fait de façon que l'enseignement respecte et favorise l'apprentissage chez l'apprenant. Ainsi, une analyse devra être faite du début à la fin du processus d'enseignement, par exemple : décrire les caractéristiques de l'apprenant, énoncer les objectifs selon ce que l'élève devra accomplir à la fin de l'activité d'enseignement (comportements observables).</p>	<p>B</p>
<p>9. L'élève est là pour recevoir les informations que l'enseignant ou l'enseignante transmet, informations provenant d'une réalité externe et objective. Le but de l'enseignement est la transmission de connaissances. Toutefois, Skinner (1968) souligne que l'élève ne doit pas absorber passivement la connaissance du monde qui l'entoure, mais qu'il doit jouer un rôle actif. C'est en manipulant, en expérimentant et en étant engagé dans un processus d'essais et erreurs qu'il apprend. C'est seulement quand ces trois conditions sont réunies que nous pouvons déterminer ce qui a été appris, préciser les conditions dans lesquelles l'apprentissage a été fait et les conséquences qui supportent et maintiennent le comportement appris.</p>	<p>B</p>
<p>10. L'élève joue un rôle proactif, car il est décideur dans la démarche de construction du savoir. Les buts qu'il se fixe détermineront ce que sera l'objet d'apprentissage.</p>	<p>C</p>
<p>11. Les experts, c'est-à-dire ceux qui ont la connaissance, représentent un élément important d'un bon enseignement.</p>	<p>B</p>

NOTES

Les énoncés 3 et 6 renvoient plus précisément au socioconstructivisme. On peut choisir ou non de faire cette précision selon l'avancement de la réflexion des personnes auxquelles on s'adresse.

L'énoncé 9 est celui qui suscite généralement le plus de controverse, car la première partie est souvent considérée comme étant plutôt behavioriste et la deuxième partie comme étant plus proche du constructivisme même si elle est associée à Skinner. On oublie trop que le behaviorisme a évolué et que, dans cette conception de l'apprentissage, pour motiver les élèves il est important qu'ils jouent un rôle actif, fassent de la manipulation et des expérimentations. Cela ne veut pas dire qu'on estime que les élèves construisent leurs apprentissages et en sont responsables.

Dans la colonne de droite, nous indiquons s'il s'agit d'un énoncé qui traduit une conception behavioriste (B) ou constructiviste (C). Ce sont des informations à ne pas fournir aux personnes qui complètent la fiche.

Fiche 3.3B

SYNTHÈSE DES PRINCIPES ET ACTES PROFESSIONNELS S'INSCRIVANT DANS LES COURANTS BÉHAVIORISTE ET CONSTRUCTIVISTE⁹

Béaviorisme	Constructivisme
Principes	Principes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Les actions de l'enseignant ou de l'enseignante visent à contrôler les comportements (réponses actives de l'apprenant). Les changements dans les comportements sont dus à l'expérience (b, f). 2. Il y a apprentissage lorsque l'apprenant donne une réponse appropriée à un stimulus donné (b, f). 3. L'accent est mis sur l'individu dans son processus d'apprentissage, ce qui signifie que le développement d'activités devra être fait de façon à ce que l'enseignante ou l'apprenant respecte et favorise l'apprentissage chez l'apprenant. Ainsi, une analyse devra être menée du début à la fin du processus d'enseignement, par exemple : décrire les caractéristiques de l'apprenant, énoncer les objectifs selon ce que l'élève devra accomplir à la fin de l'activité d'enseignement (comportements observables) (f). 4. L'élève est là pour recevoir les informations que l'enseignant ou l'enseignante transmet, informations provenant d'une réalité externe et objective. Le but de l'enseignement est la transmission de connaissances. Toutefois, Skinner (1968) souligne que l'élève ne doit pas absorber passivement la connaissance du monde qui l'entoure, mais qu'il doit jouer un rôle actif. C'est en manipulant, en expérimentant et en étant engagé dans un processus d'essais et erreurs qu'il apprend. C'est seulement quand ces trois conditions sont réunies que nous pouvons déterminer ce qui a été appris, préciser les conditions dans lesquelles l'apprentissage a été fait et les conséquences qui supportent et maintiennent le comportement appris (f). 5. Les experts, c'est-à-dire ceux qui ont la connaissance, représentent un élément important d'un bon enseignement (e). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'apprentissage est une activité mentale personnelle et individuelle, un processus actif de construction de la réalité. Ainsi, l'apprenant peut seulement connaître ce qu'il a lui-même construit (a, b, c, d). 2. La construction de la réalité dépend du contexte dans lequel il y a apprentissage (communauté) et des interactions de l'apprenant avec ce contexte (a, b, d). 3. Ce qui est appris ou construit est ouvert à la négociation et dépend du partage de signification qui émerge de l'interaction entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève mais aussi entre les élèves. Le contexte social joue, ainsi, un rôle majeur pour tester les interprétations ou constructions (a, b, c). 4. L'apprentissage est influencé par les compréhensions antérieures que l'élève amène dans la nouvelle situation d'apprentissage. En d'autres mots, c'est à partir de ses expériences personnelles antérieures que l'élève donne une signification à la nouvelle situation d'apprentissage (a, b). 5. Il est impossible de transmettre notre construction de la réalité, mais il est possible de vérifier son degré de compatibilité avec celle des autres. Plutôt que la vérité, c'est la viabilité de la construction qui est recherchée (c, d). 6. L'élève joue un rôle proactif, car il est décideur dans la démarche de construction du savoir. Les buts qu'il se fixe détermineront ce que sera l'objet d'apprentissage (b, c).

Béhaviorisme	Constructivisme
Actes professionnels	Actes professionnels
<ol style="list-style-type: none"> 1. La démarche pédagogique est séquentielle et linéaire (e). 2. La planification est systématique du début à la fin (e). 3. Les objectifs guident le développement de la démarche, d'où la nécessité pour l'enseignant ou l'enseignante de les reconnaître et de déterminer les moyens d'évaluation (e). 4. La connaissance est découpée en unités logiques d'apprentissage ; les contenus et les portions de contenus sont présentés en séquences (b, e, f). 5. L'enseignant ou l'enseignante utilise des méthodes pédagogiques telles que l'exposé magistral, la pratique répétée (b, e). 6. L'enseignant ou l'enseignante utilise également des méthodes de renforcement (b). 7. L'évaluation est sommative. Les moyens d'évaluation privilégiés sont les examens qui permettent de recueillir des données considérées comme étant objectives (b, e). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La démarche de planification est systématique, rétroactive, non linéaire et parfois chaotique (e). 2. La planification est développementale, réflexive et collaborative (e). 3. Les objectifs émergent au cours de la démarche de travail (e). 4. L'enseignant ou l'enseignante utilise des stratégies pour favoriser la construction des concepts et pour mettre les significations de l'élève au défi, par exemple l'apprentissage coopératif, les activités de manipulation, la pédagogie active, la découverte guidée, l'approche par projets où l'élève va planifier, conduire et évaluer son projet (a, b, c, e). 5. Il y a interaction entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève, mais aussi entre les élèves (a, b). 6. L'enseignant ou l'enseignante ne se considère pas comme un expert, mais plutôt comme une personne accompagnatrice, un soutien ; il utilise des questions ouvertes et met l'accent sur la compréhension de principes plutôt que sur la mémorisation de faits et de formules (a, b, c, e).

- a : Stein, Normand et Clay-Chambers, 1997.
- b : Basque, Rocheleau et Winner, 1998.
- c : Savery et Duffy, 1995.
- d : Duffy et Cunningham, 1996.
- e : Willis, 1990.
- f : Basque, Rocheleau et Winner, 1998.
- g : Willis, 1990.
- h : Burton, Moore et Magliaro, 1996.

9. Nous tenons à remercier Sonia Lefebvre (Université du Québec à Trois-Rivières) qui a réalisé cette synthèse.

Activité 3.4

PROCESSUS DE CHANGEMENT¹⁰

INTRODUCTION

Lorsque nous devons faire face à un changement ou que nous sommes engagés dans la mise en œuvre de ce changement, nous perdons souvent de vue le contexte plus global dans lequel celui-ci se situe. De plus, lorsque nous croyons au bien-fondé d'un changement, nous pouvons parfois difficilement concevoir les résistances des autres.

Le but de la présente activité est de mieux comprendre les manifestations et les causes des résistances qu'un changement peut susciter. Cette compréhension devrait permettre de trouver des solutions novatrices qui tiennent compte du contexte de l'implantation d'une réforme en éducation.

INTENTIONS

- IA Reconnaître les caractéristiques d'un changement qualifié de facile par rapport à celui qualifié de difficile.
- IA Déterminer les manifestations et les causes de la résistance au changement.
- PR Concevoir des interventions prenant en compte les sources de résistance au changement mises en évidence dans des écrits scientifiques.

DÉMARCHE

Moment de réflexion

Les deux consignes qui suivent permettent d'introduire l'activité.

- *Décrivez une situation de changement qui a été facile pour vous.
Expliquez les raisons de cette facilité.*
- *Décrivez une situation de changement qui a été difficile pour vous.
Expliquez les raisons de cette difficulté.*

10. Inspirée d'une activité réalisée par Rollande Deslandes (Université du Québec à Trois-Rivières) dans des cours de formation initiale en enseignement.

- En groupe, faire ressortir les éléments associés aux changements qualifiés de faciles et ceux qualifiés de difficiles.
- Parmi les éléments énumérés, distinguer les manifestations et les causes de la résistance au changement. Il s'agit de dresser deux listes (manifestations et causes).
- Présenter et discuter les causes de la résistance au changement relevées par des auteurs. La fiche 3.4A présente les causes logiques et rationnelles, les causes sociologiques, les causes structurelles et conjoncturelles ainsi que les causes psychologiques et émotionnelles. Généralement, les personnes accompagnatrices énumèrent une bonne partie de ces causes sans les organiser en catégories. La discussion sur les éléments du tableau de la fiche 3.4A permet de compléter les informations.
- En équipe, trouver des solutions en fonction de l'une des causes de résistance au changement. On peut ensuite mettre en commun ces solutions et discuter de leur applicabilité.
- Comparer et enrichir ces solutions en discutant ce qu'elles permettent de contrer dans les résistances au changement. Pour ce faire, on peut s'inspirer du tableau de la fiche 3.4B qui présente différents facteurs à considérer lors de la diffusion d'une innovation. Ce tableau permet de s'interroger à propos des solutions proposées et, ainsi, de raffiner celles-ci en fonction des caractéristiques de l'innovation qui nous concerne, à savoir une réforme curriculaire.

Moment de réflexion

Les deux questions qui suivent permettent de conclure l'activité.

- *Au terme de cette journée, quelle solution semble la plus appropriée aux personnes que vous accompagnez ? Pourquoi ?*
- *Devrez-vous adapter cette solution ? Si oui, quelle sera cette adaptation ?*

PROLONGEMENTS

Une première activité de prolongement met à profit le dernier moment de réflexion et suscite la réalisation d'une expérience. Une seconde permet de poursuivre la réflexion en qualifiant le changement exigé par le nouveau programme de formation.

Les personnes accompagnatrices peuvent être amenées à rendre opérationnelles les solutions décrites lors de la formation à

l'accompagnement en fonction des caractéristiques de leur milieu respectif et à partager ces expériences avec les autres membres du groupe. Des expériences peuvent être tentées et partagées au cours d'une rencontre ultérieure.

On peut tenter de reconnaître les caractéristiques de l'innovation associée au nouveau programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) selon la perception qu'en ont les personnes accompagnatrices et selon la perception qu'elles ont des personnes qu'elles accompagneront. Cette réflexion peut permettre de cerner les difficultés que l'on peut éprouver et de prévoir les interventions susceptibles de contrer ces difficultés. La fiche 3.4C fournit des questions relatives aux perceptions personnelles (de soi et des autres) et permet ainsi d'amorcer une réflexion sur les solutions qu'on peut entrevoir pour les personnes que l'on accompagne.

NOTRE EXPÉRIENCE

Cette activité répond au besoin qu'ont les personnes accompagnatrices de comprendre ce qui se passe lorsque l'on tente d'implanter un changement en milieu scolaire. Les nombreux commentaires positifs formulés en montrent la pertinence. Cette activité part des expériences de changement vécues par les personnes et se termine par une réflexion sur les solutions les mieux adaptées à leur milieu. Pour cette raison, elle s'avère très motivante. De plus, elle permet au praticien réflexif de faire une réflexion en adoptant une perspective quelque peu différente, celle du processus de changement.

ADAPTATIONS

Les élèves connaissent les répercussions des changements introduits en classe. Ces changements signifient souvent pour eux des tâches différentes, une modification des attentes, plus globalement un changement de rôles. Cette réflexion sur les changements que l'élève vit à l'école ou à la maison, facilement ou difficilement, peut contribuer à une prise de conscience profitable pour lui, mais aussi pour la personne accompagnatrice, qui peut alors intervenir de façon plus appropriée. Par exemple, lorsqu'un changement est amorcé sur la façon de poser des questions aux élèves, on peut discuter avec ces derniers de nouveaux moyens et de l'aide que cela peut apporter à leur apprentissage. On peut faire de même avec l'autoévaluation qui s'insère de plus en plus dans la démarche d'évaluation en discutant de l'importance de ce processus dans le développement de l'autonomie.

Fiche 3.4A
CAUSES PARTICULIÈRES DE LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT¹¹

Causes logiques et rationnelles	Causes sociologiques	Causes structurelles et conjoncturelles	Causes psychologiques et émotionnelles
<p><i>Des doutes sur la faisabilité du changement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Doute sur le temps disponible pour se concerter avec l'équipe. - Doute sur ses propres compétences pédagogiques ou sur celles qu'on pourra développer. - Doute sur le degré de préparation que l'on pourra se donner. - Doute sur la capacité à investir une bonne dose d'énergie supplémentaire pour y arriver. - Doute sur l'acquisition de nouvelles ressources humaines, matérielles et financières en période de décroissance. <p><i>Une mauvaise compréhension du changement</i></p> <p><i>Une absence de gains immédiats</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aucune garantie de compensations ou de mesures incitatives (libération de tâche, meilleur ratio prof.-élève, soutien, réussite des élèves). 	<p><i>Une perte de pouvoir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redistribution des tâches, des postes, transformation des structures. - Partage de certaines responsabilités avec les personnes-ressources, les parents, le personnel enseignant, etc. - Modification de tâche. <p><i>Une opposition aux valeurs, normes, rites du groupe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situation où le changement est imposé. 	<p><i>Le climat organisationnel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leadership autoritaire. - Relations interpersonnelles tendues. - Insatisfaction des différents personnels. - Attitude de méfiance entre les différents personnels. - Communications déficientes dans une école. <p><i>Le mode d'introduction du changement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Opposition si le changement est imposé de l'extérieur, sans consultation des personnes concernées. - Implantation de nouvelles approches pédagogiques sans sensibilisation. <p><i>Les structures bureaucratiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisation trop structurée. - Gestion fortement bureaucratisée. 	<p><i>Une personnalité peu tolérante face au changement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Anxiété importante qui rend soit hostile et défensif, soit apathique. <p><i>La peur de l'inconnu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Peur de la nouveauté. - Crainte d'échouer, de faire preuve d'incompétence. - Incertitude quant aux résultats qui pousse à favoriser des mesures traditionnelles. <p><i>Les habitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboration de nouvelles stratégies et de nouvelles habitudes de travail qui exigent des efforts de réflexion et d'adaptation importants. <p><i>Une méfiance à l'égard des personnes associées au changement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Croyance que le changement est un moyen déguisé pour l'école, la commission scolaire ou le ministère de faire passer en douceur une emprise plus grande sur ses membres. <p><i>La peur d'une perte d'autonomie et d'indépendance</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tentative de brimer la liberté en imposant certaines pratiques pédagogiques. - Atteinte à l'autonomie professionnelle.

11. Ce texte est inspiré de Corriveau et Tousignant, « Intégration scolaire et résistance au changement : Comprendre pour mieux intervenir », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 1996, 7(1), p. 15-18.

Fiche 3.4B

DIFFUSION D'UNE INNOVATION**Caractéristiques d'une innovation¹²**

Les questions posées permettent de mieux comprendre la pertinence des solutions proposées et la façon dont celles-ci peuvent aider à l'implantation de l'innovation.

Avantages	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de voir les avantages de l'innovation par rapport à ce qui était en place avant ?
Compatibilité	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de saisir la cohérence de l'innovation avec les valeurs, les expériences et les besoins des personnes concernées par cette innovation ?
Complexité	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de diminuer la perception de la complexité de l'innovation ?
Facilité de mise à l'essai	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de saisir la facilité de mettre l'innovation à l'essai ?
Caractère observable	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle aux personnes d'observer les résultats de l'innovation ?

12. Traduction libre de Rogers, *Diffusion of innovations* (2^e éd.), New York, Free Press, 1995.

Fiche 3.4C

**CARACTÉRISTIQUES D'UNE INNOVATION
ET RYTHME D'IMPLANTATION¹³**

Comment percevez-vous l'innovation exigée par le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ?

Pour chacune des caractéristiques suivantes, signalez votre perception et celle que vous croyez que les personnes accompagnées ont en indiquant votre degré d'accord avec ces caractéristiques : Légende : 1 2 3 4

Faible degré

Haut degré

Par exemple, si l'on est d'avis que les enseignants et enseignantes perçoivent très peu les avantages d'implanter le PFEQ, on peut alors cocher 1 ou 2 pour signaler le faible degré de cette caractéristique.

<p>Avantages</p> <p>Ma perception : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Celle des personnes accompagnées : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p>	<p>Dans quelle mesure le PFEQ est-il perçu comme plus avantageux que ce qu'il remplace ?</p> <p>Plus il y a d'avantages perçus, plus l'implantation de l'innovation sera rapide.</p>
<p>Compatibilité</p> <p>Ma perception : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Celle des personnes accompagnées : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p>	<p>Dans quelle mesure le PFEQ est-il perçu comme étant en cohérence avec les valeurs, les expériences et les besoins des personnes concernées par cette innovation ?</p> <p>Plus une innovation est compatible, plus son implantation sera rapide.</p>
<p>Complexité</p> <p>Ma perception : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Celle des personnes accompagnées : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p>	<p>Dans quelle mesure le PFEQ est-il perçu comme étant difficile à comprendre et à utiliser ?</p> <p>Plus une innovation demande aux personnes concernées d'acquérir de nouvelles habiletés et de nouvelles compréhensions, plus son implantation sera lente.</p>
<p>Facilité de mise à l'essai</p> <p>Ma perception : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Celle des personnes accompagnées : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p>	<p>Dans quelle mesure le PFEQ peut-il être expérimenté sur une base limitée ou par étapes ?</p> <p>Plus une innovation peut être mise à l'essai en utilisant la technique des « petits pas », plus son implantation sera rapide.</p>
<p>Caractère observable</p> <p>Ma perception : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Celle des personnes accompagnées : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p>	<p>Dans quelle mesure l'implantation du PFEQ peut-elle donner des résultats visibles par les autres membres du groupe ?</p> <p>Plus il est facile pour des individus d'observer les résultats d'une innovation, plus ces derniers seront enclins à implanter cette innovation.</p>

13. Inspiré de Rogers, *Diffusion of innovations* (2^e éd.), New York, Free Press, 1995.

Activité 3.5

DYNAMIQUE D'UN GROUPE¹⁴

INTRODUCTION

Une formation en groupe qui s'étale sur une douzaine de jours amène les personnes à expérimenter divers phénomènes de groupe. L'activité qui suit tire profit de cette caractéristique du programme de formation à l'accompagnement en invitant les personnes à réfléchir sur ce que suppose, sur le plan socio-affectif, la vie en groupe lors d'une telle formation. Cette prise de conscience rend possible un meilleur choix d'interventions lorsque les personnes accompagnatrices se trouvent dans une situation similaire.

INTENTIONS

- PR Énumérer des manifestations de la vie socio-affective d'un groupe.
- PR Préciser les interventions les plus appropriées à chacune des étapes de la vie socio-affective d'un groupe.
- IM Prendre conscience de sa participation au sein d'un groupe et de l'effet de cette participation sur ses apprentissages.

DÉMARCHE

Moment de réflexion

- *Quelles sont les étapes de la vie socio-affective d'un groupe par lesquelles est passé le groupe de formation auquel vous participez ? Tenter de reconnaître les différents moments faisant émerger des difficultés, des remises en question et des rapprochements, s'il y a lieu.*
- Faire un remue-méninges relativement aux manifestations de la vie socio-affective d'un groupe : que peut-on constater au sein d'un groupe (manifestations de leadership positif ou négatif, retraits, luttes de pouvoir, apprivoisements, essais de rapprochement, tentatives de compréhension, etc.) ?

14. Cette activité a été élaborée par Rollande Deslandes (Université du Québec à Trois-Rivières) avec la collaboration des auteures de ce livre.

- Associer ces manifestations aux étapes de la vie socio-affective d'un groupe et discuter du passage à travers ces différentes étapes. Le tableau de la fiche 3.5A présente les étapes de la vie socio-affective à travers lesquelles un groupe passe généralement. Il s'agit des étapes de la préaffiliation, du pouvoir et du contrôle, de l'intimité, de la différenciation et de la terminaison.
- En équipe de trois ou quatre personnes, représenter la vie socio-affective du groupe dans lequel les personnes accompagnatrices sont engagées. On peut distinguer trois temps : le début (quatre premiers jours de formation), le mitan (les quatre jours suivants) et la fin (les quatre derniers jours). Ce partage peut être différent selon la durée de la formation.
- Présenter au groupe ces représentations et établir des liens avec les étapes de la vie socio-affective d'un groupe.

PROLONGEMENTS

Pour poursuivre le travail de réflexion, chaque personne accompagnatrice peut avoir à se poser des questions sur son rôle à chacune des étapes de la vie socio-affective d'un groupe et sur ses facilités et difficultés à animer un groupe durant une assez longue période de temps en tenant compte de l'évolution du groupe. Pour susciter sa réflexion, chaque personne peut s'inspirer du tableau de la fiche 3.5B qui précise le rôle de l'animateur ou de l'animatrice.

NOTRE EXPÉRIENCE

Nous avons réalisé cette activité en fin de formation. Nous avons prévu discuter des étapes de la vie socio-affective d'un groupe en général et non pas du groupe auquel nous faisons face. L'idée de se pencher sur l'évolution de notre propre groupe est venue de quelques personnes accompagnatrices elles-mêmes. La réflexion et les échanges ont donc pris une allure plus intimiste que ce que nous avons prévu et cela a été une très belle façon de terminer la formation. Il a alors été entendu de partager la formation en trois parties (début, mitan et fin). Une première équipe a montré l'évolution du groupe par un tableau partagé en trois parties et présentant les manifestations liées à chacune de ces étapes. Une autre équipe a illustré l'évolution de la dynamique entre les formatrices universitaires et les sous-groupes associés à différentes commissions scolaires. À la fin tous les membres forment une même communauté où, même si les expertises sont différentes, les échanges sont dynamiques et s'inscrivent dans une démarche de

coconstruction. Une dernière équipe a représenté l'évolution sous une forme imagée où le début montre plutôt le déséquilibre et la résistance (un banc en déséquilibre), le mitan correspond davantage à l'engagement et à l'ouverture (une chaise solide) et la fin symbolise le partage, la collaboration et le sentiment d'appartenance (un sofa confortable).

Il est possible qu'en cours de formation cette activité permette des prises de conscience rassurantes par rapport à certains phénomènes vécus dans le groupe, mais non discutés ouvertement. Il s'agit de choisir le moment le plus approprié pour la réaliser.

ADAPTATIONS

Lorsqu'on s'adresse au personnel enseignant, on peut utiliser les principes de cette activité pour décrire l'évolution d'un groupe d'élèves. Cela peut être l'occasion de mieux comprendre ce qui se passe dans une classe et de penser à des interventions qui tiennent compte de la dynamique d'un groupe. Dans le contexte où le nouveau programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) favorise le travail en coopération et la communication entre les élèves, une telle réflexion s'avère très pertinente.

Fiche 3.5A¹⁵
CARACTÉRISTIQUES DES ÉTAPES DE LA VIE SOCIO-AFFECTIVE D'UN GROUPE¹⁶

Étape de la préaffiliation	Étape du pouvoir et du contrôle	Étape de l'intimité	Étape de la différenciation	Étape de la terminaison
<ul style="list-style-type: none"> – Ambivalence, anxiété. – Approche et retrait. – Exploration et insécurité. – Conduite selon les conventions. – Interactions plus fréquentes entre la personne animatrice et celle qui participe. 	<ul style="list-style-type: none"> – Conflits entre les membres. – Conflits entre les membres et la personne animatrice. – Tentatives des membres d'exercer un plus grand contrôle. 	<ul style="list-style-type: none"> – Plus grande efficacité. – Intensification de l'engagement personnel. – Autorévélation. – Sentiment d'appartenance. – Désir d'appartenance. – Expression plus libre des antipathies et des sympathies. – Force de la cohésion. 	<ul style="list-style-type: none"> – Soutien mutuel. – Compréhension de l'autre, coopération. – Mutualité, interdépendance. – Identité du groupe, identité individuelle. – Acceptation des différences individuelles et de la libre expression. – Pouvoir partagé. 	<ul style="list-style-type: none"> – Régression active ou verbale. – Manifestation de déni, agressivité, fuite. – Désir de former un groupe d'entraide autonome.

15. Le contenu de cette fiche est tiré de Deslandes, *L'aide mutuelle dans un groupe*. Mémoire de maîtrise inédit. École de service social, Université Laval, 1992. Ce tableau est inspiré de Glassman et Kates (1986); Heap (1987); Northen (1987); Shulman (1986).
16. Chacune des étapes est une période différenciée dans le processus de développement ou de changement. Les étapes de développement se produisent d'une façon circulaire.

Fiche 3.5B RÔLE DE L'ANIMATEUR OU DE L'ANIMATRICE

À toutes les étapes	Étape de préaffiliation	Étape de pouvoir et de contrôle	Étape de l'intimité	Étape de la différenciation	Étape de la terminaison
<ul style="list-style-type: none"> – Réorienter les échanges vers les membres. – Reconnaître les perceptions et les opinions différentes. – Favoriser la participation de tous et de toutes. – Créer un espace physique et émotionnel pour les membres individuels. 	<ul style="list-style-type: none"> – Présenter les objectifs en des termes clairs et précis. – Reconnaître les perceptions au regard des besoins, des attentes et des intérêts. – Déterminer le rôle d'animation et ses limites. – Stimuler des normes favorables aux objectifs du groupe. – Donner confiance. – Aller au rythme des personnes participantes. – Traduire les besoins des participants et participantes en priorité. 	<ul style="list-style-type: none"> – Renforcer le soutien et les normes de fonctionnement. – Clarifier les tâches et les responsabilités. – Examiner les sanctions du groupe. – Travailler sur les obstacles à l'entraide : <ul style="list-style-type: none"> • attirer l'attention sur les obstacles ; • établir des normes ; • remettre les problèmes entre les mains du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aider le groupe à régler ses conflits. – Faciliter le partage des sentiments¹⁷ entre les membres. – Exprimer ses propres sentiments. – Accorder une attention individualisée. – Faciliter la négociation des attentes du début. – Discuter de la remise en question du groupe. – Favoriser l'élaboration de normes adéquates. – Aider le groupe à retrouver son élan. 	<ul style="list-style-type: none"> – Signaler les réalisations du groupe. – Faciliter l'adoption de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes. – Faciliter l'individualisation des membres. – Aider le groupe à utiliser ses ressources d'entraide. 	<ul style="list-style-type: none"> – S'arrêter et parler de la fin du groupe. – Valider les sentiments qui accompagnent la fin du groupe. – Offrir du soutien pour dépasser cette phase. – Évaluer le travail effectué en fonction des objectifs visés.

17. L'expression des sentiments doit être guidée, modulée par le processus de groupe et les problèmes de l'étape. Dans la phase de préaffiliation, l'autorévélation n'est pas fonctionnelle pour le participant ou la participante et peut résulter en une fin prématurée du groupe. Par contre, dans les phases d'intimité et de différenciation, elle est appréciée et même nécessaire (Gitterman, 1989 ; tiré de Deslandes, 1992 et Deslandes et Turcotte, 1996 ; tiré de Deslandes, 1992).



Activités Réflexion sur des pratiques d'accompagnement

Le présent chapitre amène les personnes accompagnatrices à réfléchir à leur conception de l'intervention et de l'apprentissage et à leur façon d'intervenir, voire d'accompagner. La première activité, « Visions de l'enseignement », porte sur les pratiques pédagogiques des personnes accompagnatrices. Elle est conçue de façon à susciter la réflexion tout en permettant aux membres du groupe de mieux se connaître. Les trois autres activités abordent des aspects spécifiques du processus d'accompagnement, c'est-à-dire la rétroaction, l'évaluation et le questionnement. L'ordre suggéré ici tient compte du degré de difficulté des activités proposées. Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, cet ordre peut être facilement changé selon les intentions de la personne accompagnatrice. Par ailleurs, faut-il noter que bien que les

activités aient été réalisées autant avec des directeurs et directrices d'écoles qu'avec des conseillers et conseillères pédagogiques, le terme enseignement est conservé, car ces derniers pouvaient plus directement utiliser ces activités lors de leur accompagnement d'équipes-écoles ou d'équipes-cycles. En fait, la plupart de ces activités ont été conçues pour amener des enseignants et enseignantes à réfléchir à des pratiques pédagogiques.

Activité 4.1

VISIONS DE L'ENSEIGNEMENT

INTRODUCTION

Dans une démarche de formation, il apparaît essentiel de s'interroger sur ses pratiques et sur ses conceptions pédagogiques. On a souvent l'impression de se connaître sur ce plan, mais cette connaissance de soi n'est pas toujours très proche de la réalité. Notre approche n'est parfois pas assez diversifiée pour rejoindre tous les types d'apprenants et d'apprenantes. En réfléchissant à différentes méthodes pédagogiques et en discutant de celles-ci avec des collègues, nous pouvons nous rendre compte que certaines pratiques semblent fructueuses et ainsi, souhaiter apporter des changements à nos propres pratiques.

Par ailleurs, une réflexion sur le type d'interventions que l'on utilise le plus dans une situation de formation permet de s'interroger sur les changements à apporter pour que la pratique soit davantage orientée vers les fondements du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

De tels changements, qu'ils soient faits en fonction de l'expérience de collègues ou de ce que préconise le PFEQ, peuvent mener à un plus grand plaisir à former et à enseigner.

INTENTIONS

- PR**¹ Connaître ses pratiques pédagogiques.
- PR** Comparer ses pratiques pédagogiques avec celles des autres.
- PR** Étudier différentes pratiques pédagogiques en lien avec l'esprit de la réforme.
- PR** Confronter ses conceptions pédagogiques avec celles des autres.

1. **IA** signifie que l'intention vise le développement de l'individu actif,
IM signifie que l'intention vise le développement de l'individu métacognitif et
PR signifie que l'intention vise le développement du praticien réflexif.

DÉMARCHE²*Moment de réflexion*

Pour mieux connaître ses pratiques pédagogiques, individuellement, chaque personne remplit la fiche 4.1A. Cette dernière donne une liste de méthodes d'enseignement. Les personnes accompagnées déterminent alors la fréquence d'utilisation de chacune des méthodes mentionnées soit en relation avec ce qu'elles font ou en relation avec ce qu'elles perçoivent du personnel enseignant de leur école ou de leur commission scolaire.

- Pour connaître ses pratiques pédagogiques ou celles de personnes qu'on accompagne, on remplit individuellement la fiche 4.1B. On y retrouve une liste d'énoncés décrivant des actions que pose une personne en situation d'enseignement.
- À l'aide de la fiche qui vient d'être remplie, chercher, parmi le groupe, la signature d'une personne qui perçoit ces activités différemment. L'objectif est de recueillir le plus grand nombre de signatures et le plus grand nombre de signatures différentes. C'est une façon d'instaurer un climat de confiance entre les membres du groupe.
- Amorcer un début de réflexion sur les différences entre les personnes, sur les énoncés pour lesquels il a été difficile de trouver une signature et sur ceux pour lesquels cela a été très facile.
- En équipe, s'interroger sur les pratiques pédagogiques qui respectent davantage l'esprit du PFEQ (voir la fiche 4.1C qui reprend la liste de méthodes d'enseignement de la fiche 4.1A en suggérant cette fois une réflexion sur le lien entre celles-ci et les approches pédagogiques préconisées par le PFEQ).
- En groupe, s'attarder davantage aux raisons données qui font qu'une méthode pédagogique respecte davantage l'esprit de la réforme.

Moment de réflexion

Poursuivre la réflexion en abordant des cas concrets tels que ceux fournis par la fiche 4.1D. Cette fiche propose trois situations d'enseignement à partir desquelles les personnes accompagnées décrivent la façon dont elles seraient intervenues ou les activités qu'elles auraient favorisées.

2. Cette activité s'inspire d'une activité similaire décrite par Lafortune et St-Pierre (1994, 1996) et par Lafortune et Gaudet (2000).

- Mettre en commun les réponses données et se préoccuper de façon particulière des liens entre ce qui serait dit à une stagiaire et les éléments de discussion sur les pratiques pédagogiques. Certaines contradictions peuvent être relevées. Des questions peuvent être soulevées quant à ce qui est fait dans la réalité et ce qui respecte davantage l'esprit du PFEQ.
- Utiliser l'activité *Constructivisme/béhaviorisme* (3.3, p. 71) afin de susciter la réflexion sur les gestes pédagogiques posés dans une perspective constructiviste. C'est un moyen de s'approprier l'esprit des fondements du PFEQ et de confronter certaines conceptions.

Moment de réflexion

- *Que feriez-vous comme expérience d'enseignement qui serait en lien avec le PFEQ ?*
 - *Qu'est-ce qui vous amène à faire ce choix ?*
 - *Quelle(s) question(s) demeure(nt) à votre esprit après cette activité de formation ?*
- Noter les questions qui restent et établir un ordre de priorités dans ces questions afin d'amorcer une brève discussion ou de les garder en tête pour une formation future.

PROLONGEMENTS

Pour faire suite à cette formation, les personnes accompagnatrices, si ce sont des enseignants et enseignantes, choisissent une méthode pédagogique qu'elles souhaitent mettre à l'essai. Des équipes sont formées en fonction des méthodes à expérimenter et les membres de ces équipes élaborent un plan d'expérimentation ou un scénario pédagogique. Pour pouvoir discuter après l'expérience, on identifie des moyens de noter ses observations concernant autant leur façon de faire que les réactions des élèves. Après l'expérimentation, un retour est fait en grand groupe afin de partager les découvertes et les difficultés et de trouver collectivement des solutions et des adaptations.

Par ailleurs, cette formation fournit aussi l'occasion de réfléchir sur les façons dont on utiliserait l'activité dans une démarche de formation, quelles que soient les personnes qui y participent. C'est donc dire qu'en plus de discuter du contenu de l'intervention on peut aborder la question de l'élaboration et de l'adaptation d'une activité

de formation. Le principe de la fiche de réflexion (4.1B et 4.1E) peut être utilisé dans différents contextes pour différents thèmes comme : les différentes conceptions du temps pédagogique, les différentes méthodes d'enseignement.

NOTRE EXPÉRIENCE

Nous avons particulièrement expérimenté cette activité auprès de directions d'école. Celles-ci ont eu à examiner une série d'activités et à s'exprimer sur celles qu'elles utiliseraient auprès de leur équipe-école. L'ordre dans lequel nous présentons les étapes de l'activité a été décidé à la suite des discussions que nous avons eues avec ces directions. La fiche 4.1A semble une belle amorce, car elle présente des méthodes connues et a le mérite d'être moins menaçante pour le personnel enseignant. De plus, les premières étapes s'attardent plutôt à ce qui est fait sans jugement avant d'aborder ce qui est davantage en lien avec l'esprit de la réforme ; c'est une bonne façon d'instituer un climat de confiance et de favoriser la communication. Enfin, des directeurs et directrices d'école ont apprécié le fait que l'activité débouche sur des pistes d'action, car une telle orientation est importante dans leur rôle de leaders pédagogiques.

ADAPTATIONS

On peut utiliser le principe de la grille de la fiche 4.1B pour amener les personnes accompagnées à réfléchir, par exemple, sur les conceptions des parents relativement à la réforme. La fiche 4.1E constitue un exemple en ce sens : elle comprend une liste d'énoncés décrivant l'attitude ou l'opinion des parents à l'égard de la réforme. On peut simplifier cette fiche selon le contexte.

On demande rarement aux élèves comment ils conçoivent l'enseignement et l'apprentissage. Le même type d'activité proposé ci-dessus pourrait être utilisé auprès des élèves à l'aide de phrases comme les suivantes : « J'apprends par mémorisation » ; « J'aime bien chercher des solutions » ; « J'aime relever des défis » ; « Je préfère lorsque c'est facile » ; « Le travail d'équipe m'aide beaucoup »... C'est un moyen de mieux connaître les élèves et peut-être de se rendre compte des conceptions différentes qu'ils ont au sujet de l'apprentissage. Cette première réflexion peut mener à une discussion à partir de questions comme « Qu'est-ce que comprendre ? » ou « Comment j'apprends ? ». On remarque le lien qui peut être fait avec une réflexion de nature métacognitive.

Fiche 4.1A

**LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT :
UN GUIDE D'AUTORÉFLEXION³**

- Pour chacune des méthodes⁴ qui suivent, estimez si vous les utilisez rarement, de temps en temps ou régulièrement⁵.
- Pourquoi certaines méthodes sont-elles utilisées régulièrement et d'autres rarement? Pouvez-vous associer certaines méthodes à certaines matières ou à certains contextes?

Méthodes	Rarement	De temps en temps	Régulièrement
1. Travail d'équipe			
2. Apprentissage coopératif			
3. Présentation d'un contenu (exposé magistral)			
4. Exercices faits individuellement			
5. Jeux de rôle			
6. Jeux			
7. Projet de recherche			
8. Tutorat			
9. Travail individuel			
10. Ateliers			

3. Cette fiche est inspirée de Lafortune et Gaudet (2000).
4. La méthode que certains appellent « formule pédagogique » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995) est la façon de faire que choisit l'enseignant ou l'enseignante pour favoriser l'apprentissage de l'élève.
5. La formulation pourrait aussi être: « Dans chacune des méthodes suivantes, estimez si les enseignantes et enseignants les utilisent rarement, de temps en temps ou régulièrement. »

Méthodes	Rarement	De temps en temps	Régulièrement
11. Présentations d'élèves			
12. Démonstration (d'une façon de faire, d'un algorithme)			
13. Activités de manipulation (matériel concret)			
14. Projet d'apprentissage			

Fiche 4.1B

UNE SIGNATURE POUR UN STYLE D'ENSEIGNEMENT

1. Dans les colonnes *plutôt oui* et *plutôt non*, cochez votre réponse pour chacun des énoncés.
2. Dans le groupe, cherchez la signature d'une personne qui perçoit ces activités différemment de vous.
3. L'objectif consiste à recueillir le plus grand nombre de signatures et le plus grand nombre de signatures différentes.

Style d'enseignement	Plutôt oui	Plutôt non	Signatures
1. Faire travailler les élèves en équipe.			
2. Changer la préparation de cours si les élèves posent des questions sur le contenu à voir durant la semaine.			
3. Susciter des discussions afin que les élèves échangent sur leurs erreurs.			
4. Pour découvrir un nouveau contenu théorique, proposer des activités de manipulation aux élèves.			
5. Présenter le contenu disciplinaire aux élèves sous la forme d'exposés.			
6. Proposer généralement aux élèves une procédure à suivre.			
7. Avant de commencer une nouvelle matière, amener les élèves à parler de ce qu'ils savent déjà sur le sujet.			
8. Avant de présenter l'évaluation aux élèves, leur suggérer de s'autoévaluer.			
9. Présenter des exemples aux élèves avant de leur demander de résoudre des problèmes ou de faire des exercices.			
10. Susciter des échanges entre les élèves sur leurs façons de procéder.			

Style d'enseignement	Plutôt oui	Plutôt non	Signatures
11. Aider les élèves à reconnaître leur processus d'apprentissage plutôt qu'à trouver la bonne réponse.			
12. Donner une réponse lorsqu'une question est posée aux élèves et qu'aucun élève ne répond.			
13. Accorder de l'importance au fait que les élèves aient vu tout le contenu du programme.			
14. Bien préparer les élèves à l'évaluation sommative à venir.			
15. Vérifier la motivation des élèves.			
16. Partir des stratégies des élèves pour les amener à en concevoir d'autres.			
17. Demander aux élèves d'expliquer leur raisonnement à d'autres.			
18. Amener les élèves à critiquer les démarches d'autres élèves.			

Fiche 4.1C ET LE NOUVEAU CURRICULUM ?

- Dans quelle mesure ces méthodes respectent-elles l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ?
- Dans la colonne « Esprit du PFEQ », indiquez jusqu'à quel point ces stratégies correspondent au PFEQ (1 signifie que cela ne correspond pas beaucoup au PFEQ et 5 signifie que cela correspond grandement au PFEQ).

Méthodes	Dans l'esprit du PFEQ	
	Esprit du PFEQ	Pourquoi ?
1. Travail d'équipe	4	Ces activités, qui encouragent les interactions entre les élèves, constituent un pas dans le sens du PFEQ. Toutefois, c'est la façon dont elles sont structurées qui va déterminer si elles s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste. La tâche et les outils proposés devraient soutenir la construction de connaissances, les liens avec les connaissances antérieures, etc.
2. Apprentissage coopératif	4	
3. Présentation d'un contenu (exposé magistral)	1	Bien que ce type d'activités ne soit pas exclu du PFEQ, il ne doit pas caractériser l'approche pédagogique. On y aura recours, par exemple, dans le cadre d'un projet, pour aider les élèves à surmonter une même difficulté (ex. : explication sur la façon d'écrire une lettre d'invitation) ou pour leur permettre de maîtriser une technique ou une habileté essentielle à la poursuite de leur projet (maîtrise d'algorithmes de calcul).
4. Exercices faits individuellement	1	
5. Démonstration (d'une façon de faire, d'un algorithme)	1	
6. Jeux de rôle	3	Le jeu et le jeu de rôle présentent un intérêt dans la mesure où ils s'avèrent motivants pour les élèves. Sur le plan de l'approche, il est difficile d'établir un lien entre ces méthodes et le PFEQ. Elles peuvent néanmoins représenter de bons moyens de développer certaines compétences dans un environnement plus structuré (habiletés de communication ou de coopération, par exemple).
7. Jeux	3	

Méthodes	Dans l'esprit du PFEQ	
	Esprit du PFEQ	Pourquoi?
8. Travail individuel	2	Pour évaluer le travail individuel par rapport au PFEQ, il faut connaître le contexte dans lequel il s'inscrit. Considéré comme une étape essentielle au projet de recherche de l'élève, il s'inscrit tout à fait dans l'esprit du PFEQ. Vu comme l'activité à laquelle se livre l'élève pendant la plus grande partie de la journée scolaire, ce n'est pas une méthode que privilégie le PFEQ.
9. Projet de recherche	5	
10. Tutorat	3	
11. Ateliers	4	
12. Présentations d'élèves	4	Ces méthodes constituent, à des degrés divers, un pas cohérent dans l'esprit du PFEQ : les élèves sont en interaction, ils travaillent à des projets le plus souvent collectivement. Les interventions devraient susciter des conflits sociocognitifs (tutorat, présentation d'élèves), faciliter la structuration des connaissances lors de la réalisation d'ateliers ou de projets de recherche ou d'apprentissage.
13. Activités de manipulation (matériel concret)	3	
14. Projet d'apprentissage	5	

Fiche 4.1D

À PARTIR DE SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT DIVERSES...

Une histoire à lire

Une stagiaire doit préparer une activité de lecture avec des élèves de 2^e année. Elle demande quelques suggestions pour animer une activité de lecture. Décrivez à son intention une activité pertinente.

Question de chiffres

Une stagiaire doit préparer une activité de mathématiques avec des élèves de 5^e année. Elle demande quelques suggestions pour planifier cette activité de géométrie. Décrivez à son intention une activité pertinente.

Flotte ou coule ?

Une stagiaire doit préparer une activité en sciences avec des élèves de 2^e année. Elle demande quelques suggestions pour planifier cette activité portant sur les objets qui flottent et qui coulent. Décrivez à son intention une stratégie pertinente.

Les questions suivantes suscitent la discussion :

- Qu'est-ce qui caractérise les activités et stratégies proposées ?

- En quoi l'activité proposée diffère-t-elle de celle des autres ?

- Qu'est-ce qui oriente les choix d'activités ?

Fiche 4.1F

UNE SIGNATURE POUR UNE RÉFLEXION SUR LES PARENTS ET LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ)

1. Dans les colonnes *plutôt en accord* et *plutôt en désaccord*, cochez votre réponse pour chacun des énoncés.
2. Dans le groupe, cherchez la signature d'une personne qui pense différemment de vous.
3. L'objectif consiste à recueillir le plus grand nombre de signatures et le plus grand nombre de signatures différentes.

Énoncés	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Signatures
1. Les parents sont inquiets en ce qui a trait à l'évaluation.			
2. Pour les parents, il est important que le bulletin permette de situer leur enfant par rapport au groupe.			
3. Les parents devraient recevoir une formation sur le PFEQ.			
4. On devrait expliquer aux parents les différents outils d'évaluation.			
5. Les parents devraient participer à l'évaluation de leur enfant.			
6. Les parents désirent un résultat quantitatif, une note chiffrée.			
7. Les directions d'école doivent former les parents au sujet de l'évaluation.			
8. Les parents pourraient participer au choix des outils d'évaluation.			
9. Les directions d'école doivent informer les parents au sujet du PFEQ.			

Énoncés	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Signatures
10. Il faudrait organiser une série de rencontres pour informer les parents sur l'évaluation.			
11. À l'occasion d'une rencontre de parents, des explications sur l'évaluation pourraient être fournies à ces derniers à partir du portfolio de leur enfant.			

Activité 4.2

REGARDS SUR LA RÉTROACTION

INTRODUCTION

La rétroaction fait partie intégrante de toute tâche d'enseignement ou d'accompagnement. Que ce soit par la parole ou par des gestes, nous réagissons aux personnes auxquelles nous nous adressons. Nous utilisons des expressions comme *c'est bien* ou *tu peux continuer*. Nous avons des mimiques qui montrent une approbation, un doute ou une opposition. Ces formes de rétroactions ont une influence sur les personnes apprenantes : elles peuvent être plus ou moins stimulantes ou décourageantes ; elles alimentent ou freinent la communication.

Il apparaît important de réfléchir aux types de rétroactions que nous favorisons, aux impacts de ces gestes ou paroles et aux changements que nous pourrions apporter à nos façons de faire. Cette réflexion peut conduire à l'amélioration de la communication dans une situation de formation et, ainsi, au développement chez les personnes accompagnatrices d'une attitude d'ouverture face à la rétroaction qui favorise la construction des connaissances.

INTENTIONS

- PR Réfléchir sur ses façons de donner de la rétroaction.
- PR Réfléchir sur l'influence des types de rétroactions qu'on favorise.
- PR Envisager des changements sur sa façon de rétroagir.
- PR Explorer des façons de donner de la rétroaction selon une perspective constructiviste ou behavioriste de la rétroaction.

DÉMARCHE

Moment de réflexion

Poser deux questions auxquelles les personnes doivent répondre individuellement, par écrit.

- *Qu'est-ce que la rétroaction pour vous ?*
- *Quel type de rétroactions privilégiez-vous ? Donnez quelques exemples.*

Les réponses à ces deux questions ne sont pas discutées pour le moment. Elles serviront d'amorce au retour sur l'ensemble de l'activité.

- Réfléchir individuellement à ce qu'on aime et à ce qu'on n'aime pas dans la rétroaction. Un tableau comme le suivant suscite une mise en commun de la réflexion. Cette mise en commun sert à faire émerger les caractéristiques de la rétroaction.

Dans la rétroaction :	
Ce qu'on aime	Ce qu'on n'aime pas

- Rechercher ensemble les caractéristiques de la rétroaction et discuter de ces caractéristiques en gardant à l'esprit l'influence de ces types de rétroactions sur l'apprentissage.
- Poursuivre la discussion à partir d'une synthèse des caractéristiques de la rétroaction. Une telle synthèse issue des travaux de Wlodkowski (1988) et de Wlodkowski et Ginsberg (1995) apparaît à la fiche 4.2A. Elle sert à faire des liens avec les caractéristiques que le groupe a reconnues et en ajoute qui manquaient.
- Poursuivre la réflexion sur ce que peut être une rétroaction dans une perspective constructiviste ou béhavioriste. Pour ce faire, des équipes tentent de donner trois exemples de rétroactions constructivistes et trois exemples de rétroactions béhavioristes. Après une mise en commun des exemples trouvés, on discute des ressemblances et des différences entre ces différentes formes de rétroactions.
- Selon le résultat de la mise en commun et de la discussion, proposer des exemples de ces différentes formes de rétroactions en s'inspirant de ceux de la fiche 4.2B. On pourra constater que les rétroactions dans une perspective constructiviste prennent la forme de questions qui amènent l'individu à se donner lui-même de la rétroaction.
- Faire un retour à partir des réponses données au premier moment de réflexion en demandant à chaque personne de revoir ses réponses. On peut susciter une mise en commun des réflexions en lien avec les premières définitions de la rétroaction, telles que formulées lors du premier moment de réflexion, à l'aide de questions comme : « Changeriez-vous votre première définition de la rétroaction ? » ; « Si oui, que modifieriez-vous ? »

- Réfléchir en groupe aux réponses fournies à la deuxième question du premier moment de réflexion qui portait sur le type de rétroactions privilégié par chaque personne : « Quel type de rétroactions privilégieriez-vous maintenant ? » ou « Qu'est-ce qui dans la discussion vous amène à changer d'idée ? »

Moment de réflexion

- *Que conserveriez-vous dans votre façon de rétroagir ? Pourquoi ?*
- *Que modifieriez-vous dans votre façon de rétroagir ? De quelle façon ? Pourquoi ?*
- Faire une brève mise en commun des actions que les personnes comptent faire pour les prochaines semaines dans leurs façons d'apporter des rétroactions.

PROLONGEMENTS

Pour donner suite à cette activité, chaque personne peut se donner un objectif relatif à la rétroaction, par exemple observer sa propre façon de donner de la rétroaction, prendre note de ses façons de faire et discuter de ces données d'observation au cours d'une prochaine rencontre.

Si on veut amener une équipe-école à poursuivre la réflexion sur la rétroaction, on peut soumettre à la discussion différents commentaires négatifs qu'on peut entendre auprès d'élèves, comme : « Ça fait cinq fois que je te le dis » ; « C'est facile, comment se fait-il que tu n'y arrives pas ? » ; « As-tu écouté, je viens de l'expliquer ». Cette discussion peut porter sur des moyens de parler différemment aux élèves en leur posant des questions comme : « Que peux-tu faire pour améliorer ta note ? » ; « Y a-t-il des moyens que je peux prendre pour t'aider ? » ; « Es-tu satisfait de tes résultats ? » ; « Comment crois-tu pouvoir apporter un changement ? » L'élève est alors considéré comme étant davantage responsable de ses apprentissages. On peut également proposer de formuler de façon plus positive des phrases qui sont inappropriées, en ce qu'elles contribuent peu à l'apprentissage. Enfin, on peut discuter de l'influence de la rétroaction sur l'apprentissage, mais aussi sur la dimension affective de l'apprentissage des élèves comme la motivation et l'estime de soi. Cette suite peut mener à privilégier le questionnement plutôt qu'une rétroaction sous forme affirmative, comme le suggèrent les auteurs qui ont traité de la rétroaction dans une perspective constructiviste. Elle peut

permettre de dégager les caractéristiques d'un questionnement positif, à savoir un questionnement sans jugement, respectueux, non culpabilisant, motivant et stimulant.

NOTRE EXPÉRIENCE

Nous avons remarqué que cette activité fait réfléchir sur nos façons de faire et suscite une prise de conscience, du fait qu'on donne énormément de rétroaction dans une journée et que plusieurs gestes ou paroles peuvent avoir une influence sur la communication qu'on peut entretenir avec un groupe de personnes et sur le climat dans le groupe. Elle permet d'envisager des changements et de se donner des objectifs. Elle favorise les échanges et la prise de conscience des différences entre les personnes accompagnatrices. Les façons de faire sont généralement diversifiées et la perception de l'influence de ses rétroactions suscite assez facilement des remises en question. C'est une bonne activité pour réfléchir sur soi sans se sentir trop menacé : le fait de s'exprimer sur les rétroactions reçues rend les personnes plus libres de parler de diverses rétroactions sans qu'elles sentent que l'on juge leur pratique. Il semble que toute personne a vécu des rétroactions qui l'ont mise dans des situations difficiles et même traumatisantes. C'est probablement un stimulant pour en parler et un contexte pour avoir plusieurs exemples à fournir.

Au moment de la discussion au sujet de la rétroaction, il peut surgir des éléments de controverse concernant les types de rétroactions à utiliser. Les activités décrites précédemment doivent avoir permis de dégager les éléments suivants d'une rétroaction. Comme le montre le tableau qui suit, une rétroaction peut fournir plusieurs types d'informations : elle permet de verbaliser le comportement observé, l'écart entre ce comportement et celui attendu, un jugement sur cet écart, des encouragements et, enfin, des pistes d'amélioration.

Est-ce que toute interaction doit comporter tous ces éléments ? La réflexion de plusieurs personnes accompagnatrices a porté sur l'importance des encouragements, comme le préconise une perspective béhavioriste de l'apprentissage. Est-ce que toute rétroaction doit aussi comporter des pistes d'amélioration ? Est-il souhaitable de ne fournir que des rétroactions de type constructiviste ; c'est-à-dire, de ne procéder qu'à partir de questions adressées à la personne accompagnée ? Si oui, comment l'apprenant peut-il parvenir à construire ses propres critères d'autoévaluation et à les appliquer correctement si personne ne l'a jamais aidé en lui montrant comment appliquer ces

critères d'évaluation ? Ces questions que nous nous sommes souvent posées tout au cours de la formation à l'accompagnement demeurent ouvertes.

Composantes	Exemples
Un comportement observé	« Tu as écrit un texte dans lequel tu expliques ton projet. »
L'écart entre ce comportement et celui attendu	« Ton texte aurait dû contenir des informations visant à convaincre ton interlocuteur. »
Un jugement sur cet écart	« Je considère donc que ton texte a une faiblesse importante. »
Des encouragements	« Je pense que ton texte représente un bon départ ; il est fréquent que lors d'un premier jet, on se laisse distraire. »
Des pistes d'amélioration	« Je te conseille de revoir ton plan et de me le soumettre avant de poursuivre. »

Par ailleurs, nous considérons que ce ne sont pas seulement les paroles qui sont dites qui comptent, mais aussi le ton et la mimique. Une même expression peut donc avoir plusieurs sens et il est parfois difficile de juger de la valeur d'une rétroaction si l'on ne connaît pas bien l'ensemble de la situation pédagogique. Un tel constat suggère aussi qu'il importe d'amener les apprenants et apprenantes à reconnaître ces contextes afin qu'ils interprètent mieux les rétroactions qu'ils reçoivent.

ADAPTATIONS

On pense rarement à faire discuter les élèves à propos des rétroactions qui les stimulent ou qui les découragent. Pourtant, en prenant quelques minutes pour s'y intéresser, on peut en apprendre beaucoup sur ce qui les influence positivement et, ainsi, améliorer la communication avec le groupe-classe de même que l'apprentissage des élèves. Cependant, l'activité peut être beaucoup plus courte que celle présentée précédemment et ne pas viser une réflexion aussi globale. Par exemple, après avoir clarifié ce qu'est la rétroaction, on peut demander aux élèves de préciser les types de rétroactions qui les stimulent et ceux qui les découragent. Ils peuvent se rendre compte que les rétroactions n'ont pas la même influence sur tout le monde et, de ce fait, percevoir différemment les gestes qu'on pose ou les paroles qu'on emploie. De plus, l'exercice peut donner de très bonnes indications sur les changements qu'on peut apporter aux façons de rétroagir.

Fiche 4.2A

SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉTROACTION

Selon Wlodkowski et Ginsberg (1995), la rétroaction est une information fournie à la personne apprenante à propos de la qualité de son travail. La rétroaction semble influencer sur la motivation des personnes apprenantes, qui peuvent alors mieux évaluer leurs progrès, comprendre leur performance, maintenir leurs efforts et recevoir des encouragements. Les auteurs ajoutent que la rétroaction est probablement le meilleur moyen d'influer sur les compétences des personnes en situation d'apprentissage. La rétroaction peut prendre plusieurs formes et être plus poussée que quelques mots sur les progrès d'une personne. Les paragraphes qui suivent présentent les caractéristiques de la rétroaction selon Wlodkowski et Ginsberg.

Rétroaction qui a pour but d'informer plutôt que de contrôler.

On doit favoriser une rétroaction qui encourage une efficacité accrue, la créativité et l'autonomie. Par exemple : « Vous avez relevé trois informations importantes. J'apprécie la clarté de votre travail », plutôt que « Vous faites des progrès et vous répondez aux objectifs que j'ai fixés pour le cours ».

Rétroaction qui est basée sur des objectifs au sujet desquels il y a déjà eu entente.

Les personnes qui apprennent apprécient une rétroaction qui leur indique le degré d'atteinte d'objectifs au sujet desquels il y a eu entente. Cela leur permet de clarifier les critères qui sont utilisés pour évaluer leur apprentissage et les aide à trouver ce qui reste à accomplir pour apprendre encore mieux. Il leur est possible d'utiliser cette information pour guider leurs efforts, leur pratique et leur performance.

Rétroaction qui est bien ciblée et constructive.

Il est difficile d'améliorer nos performances si on nous dit en termes trop généraux que nous avons bien fait. La plupart des personnes préfèrent recevoir des informations précises et des suggestions réalistes susceptibles de les aider à s'améliorer.

Rétroaction quantitative.

Une rétroaction quantitative a parfois des avantages si elle répond au contexte d'apprentissage. Elle est précise et peut donner des preuves que de petites améliorations ont eu lieu. La mise en évidence de ces petites améliorations peuvent avoir des effets à long terme.

Rétroaction donnée au moment opportun tout en étant rapide.

Il s'agit d'une rétroaction qui est donnée au moment où la situation le demande plutôt que d'une rétroaction immédiate. Un délai dans la rétroaction permet parfois un meilleur apprentissage. Par exemple, des personnes peuvent être mal à l'aise si on leur indique immédiatement après une action qu'elles viennent de faire une erreur. Un délai peut aussi contribuer à réduire l'anxiété, par exemple si l'on juge une performance qui est donnée en public. En général, la rétroaction doit être rapide, mais on doit tenir compte du fait qu'un délai peut être bénéfique.

Rétroaction fréquente.

Une rétroaction fréquente est plus utile au moment de l'apprentissage d'une notion nouvelle. De façon générale, la rétroaction devrait être donnée lorsque l'individu a les meilleures chances de s'améliorer. Une fois que les erreurs se sont accumulées, les personnes qui apprennent trouvent plus difficile de modifier leurs façons de faire.

Rétroaction positive.

La rétroaction positive met l'accent sur les améliorations et le progrès plutôt que sur les déficiences et les erreurs. C'est une excellente forme de rétroaction, puisqu'elle accroît la motivation intrinsèque du sujet, son bien-être, la perception de sa propre compétence ainsi que son attitude positive envers la personne qui a donné la rétroaction. Une rétroaction négative, quant à elle, mène au découragement. Même si une personne fait des erreurs, on peut utiliser une rétroaction positive en montrant que le nombre d'erreurs est moindre qu'il ne l'était précédemment. La rétroaction positive peut être utilisée en même temps que la rétroaction constructive.

Rétroaction personnelle et différenciée.

La rétroaction différenciée est une rétroaction qui utilise l'autocomparaison et met l'accent sur l'amélioration personnelle observée depuis la dernière activité d'apprentissage. Dans l'apprentissage d'une habileté ou d'une procédure, évaluer de petits progrès peut être encourageant. L'espacement de ces rétroactions peut avoir son importance.

Les auteurs suggèrent en outre de demander aux apprenants et apprenantes le type de rétroaction qu'ils préfèrent. Il est également nécessaire de pouvoir reconnaître les meilleurs moments pour donner de la rétroaction. On peut parfois se rendre compte que la personne à laquelle on s'adresse n'est pas disposée à recevoir les commentaires. Il est aussi important de bien vérifier si la rétroaction a été bien comprise.

Wlodkowski (1988) propose également des caractéristiques d'une rétroaction efficace. Selon lui, une rétroaction efficace doit :

- être sincère ;
- apporter des précisions et des nuances ;
- être répartie entre les membres d'un groupe ;
- être dosée ;
- être présentée en public ou en privé selon le contexte ;
- faire montre d'estime.

Fiche 4.2B

**EXEMPLES DE RÉTROACTIONS DANS DES PERSPECTIVES
BÉHAVIORISTE ET CONSTRUCTIVISTE**

Plusieurs auteurs traitent de la rétroaction selon différentes perspectives. Certains, comme Holland Mory (1996), abordent la rétroaction en distinguant les perspectives behavioriste et constructiviste. D'autres, comme Wlodkowski et Ginsberg (1995), ne précisent pas dans quelle perspective ils se placent, mais les exemples donnés montrent qu'il s'agit d'une perspective plutôt behavioriste. D'autres encore, comme Harri-Augstein et Thomas (1990) dont l'approche est volontairement éclectique, se sont penchés sur le dialogue d'évaluation qui fournit des pistes intéressantes sur la rétroaction, pistes qui semblent en accord avec la vision de Holland Mory (1996) lorsque ce dernier en traite dans une perspective constructiviste. Nous présentons des exemples de rétroaction adaptés de Wlodkowski et Ginsberg (1995), qui s'inscrivent selon nous dans une perspective behavioriste, suivis d'une reformulation de ces rétroactions. Nous nous appuyons notamment pour ce faire sur l'approche de Harri-Augstein et Thomas (1990) afin de mettre en évidence une orientation davantage constructiviste de la rétroaction.

Exemple 1 :

Behavioriste : *Votre travail est bien amorcé, mais je vous suggère de revoir les caractéristiques de ce type de texte afin que vous puissiez mieux répondre aux objectifs.*

Constructiviste : *Êtes-vous satisfait de votre travail ? Qu'est-ce qui justifie votre niveau de satisfaction ? Qu'est-ce qui peut vous aider à en juger ?*

Exemple 2 :

Behavioriste : *Je constate que le travail de cette semaine respecte davantage la procédure prescrite que celui de la semaine dernière. Je vous encourage à expliciter davantage chacune de vos étapes.*

Constructiviste : *À quels critères d'évaluation pensez-vous avoir le mieux répondu ? Des commentaires dans le texte vont vous permettre de poursuivre votre réflexion et d'améliorer la présentation de vos idées.*

Exemple 3 :

Behavioriste : *Votre texte présente de façon très intéressante le thème que vous avez choisi. Votre conclusion ne rend toutefois pas justice à l'ensemble de votre travail. En la retravaillant selon nos commentaires, vous pourriez améliorer grandement le travail et, ainsi, donner le goût à plusieurs personnes de lire le reste du document.*

Constructiviste : *De quels aspects êtes-vous le plus satisfait dans votre texte ? Quels aspects croyez-vous devoir améliorer ? Lorsque vous abordez un texte, quelles sont les parties que vous lisez en premier afin de décider s'il est intéressant ? Que pensez-vous de votre introduction et de votre conclusion ?*

Exemple 4 :

Béhavioriste : *Vous vous améliorez grandement. Depuis la dernière fois, vous avez fait beaucoup moins d'erreurs. Afin d'éviter le type d'erreurs que j'ai pu relever dans votre travail, je vous suggère de vous référer systématiquement à votre aide-mémoire grammatical.*

Constructiviste : *Êtes-vous satisfait de votre travail compte tenu du temps et de l'énergie investis ? Quel lien faites-vous entre l'effort fourni et le résultat obtenu ?*

Exemple 5 :

Béhavioriste : *J'ai pu noter que votre présentation était très bien structurée. Toutefois, durant la présentation, vous avez fait une erreur de langage. Il est probable que plusieurs ne s'en sont pas rendu compte, mais il faudrait faire attention la prochaine fois.*

Constructiviste : *À quel moment préférez-vous recevoir une rétroaction ? Quel type de rétroaction préférez-vous recevoir sur-le-champ, devant les autres ? Quel type de rétroaction préférez-vous recevoir privément ? Comment recevez-vous les rétroactions des autres ? Quel impact ont les rétroactions sur l'amélioration de votre travail ?*

Exemple 6 :

Béhavioriste : *Tout est beau, vous pouvez continuer...*

Constructiviste : *Dans ce que vous venez de faire, entourez ce qui vous paraît satisfaisant, ce sur quoi vous n'avez pas à revenir ; entourez ce qui mérite une révision. Qu'est-ce qui vous incite à dire que certains aspects méritent une révision ?*

Exemple 7 :

Béhavioriste : *Depuis la dernière fois, vous vous êtes grandement amélioré.*

Constructiviste : *Dans le problème que vous venez de résoudre, les aspects suivants sont excellents. Les autres pourraient être améliorés avec un peu de réflexion. Il est normal de se poser des questions. Toute personne ne peut résoudre rapidement ce type de problèmes en peu de temps la première fois qu'elle y fait face. Comment allez-vous aborder la prochaine situation semblable ?*

Exemple 8 :

Béhavioriste : *Considérant ce que vous avez réalisé auparavant, ce que vous venez de réussir est excellent.*

Constructiviste : *Selon vous, qu'est-ce qui est amélioré depuis la dernière fois ? Personnellement, je vois plusieurs aspects qui ont cheminé positivement ; pouvez-vous essayer d'en reconnaître quelques-uns ?*

Activité 4.3

DIFFÉRENTES FORMES D'ÉVALUATION

INTRODUCTION

Dans le cadre de la réforme actuelle en éducation, l'évaluation préoccupe grandement l'ensemble du milieu scolaire. Même si l'on associe généralement l'évaluation aux examens, plusieurs autres formes d'évaluation sont également utilisées, mais trop souvent sans qu'on s'en rende compte. On utilise l'observation, on propose une démarche d'autoévaluation ou l'on pose des questions en cours d'apprentissage. Une prise de conscience des formes d'évaluation utilisées permet d'entrevoir les démarches mettant l'accent autant sur les résultats que sur le processus.

Toute cette préoccupation à propos de l'évaluation montre l'importance de réfléchir sur les formes d'évaluation appliquées en classe et sur leur fréquence d'utilisation. Pour pouvoir utiliser ces formes d'évaluation, il faut les connaître. On ne peut donc aborder une telle activité sans penser à définir et à expliciter différentes façons d'évaluer. C'est une façon d'élargir ses connaissances sur l'évaluation.

INTENTIONS

- PR Réfléchir sur ses façons d'évaluer.
- IA Connaître d'autres formes d'évaluation.
- PR Envisager d'autres façons d'évaluer.
- PR Apprendre à préparer un plan d'action relatif à l'évaluation.

DÉMARCHE

Moment de réflexion

Remplir individuellement la fiche de réflexion 4.3A portant sur les moyens utilisés pour évaluer les élèves. Cette fiche propose différents moyens d'évaluation et amène les personnes accompagnatrices à déterminer la fréquence à laquelle ces moyens semblent utilisés (jamais, quelques fois, plusieurs fois, très souvent).

- Mettre en commun les réponses (les fréquences) sur transparents. Cette mise en commun peut faire ressortir que certaines formes d'évaluation sont très répandues, alors que d'autres le sont très peu.
- Faire suivre cette mise en commun d'une discussion à partir de questions comme les suivantes : « Que pensez-vous des formes d'évaluation utilisées ? », « En fonction des fondements du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), qu'est-il pertinent de garder ? Pourquoi ? », « Qu'est-ce qu'il serait important de changer ? Pourquoi ? Comment ? », « Que pourrait-on tenter comme expérience qui favoriserait une évolution des formes d'évaluation utilisées ? » Cette discussion est l'occasion de faire ressortir les aspects de l'évaluation qui font consensus, ceux qui suscitent des discussions et, enfin, ceux qui ne vont pas dans le sens de la réforme. Il s'agit également de porter une attention particulière à certains aspects de la discussion, comme les résistances au changement et les manifestations d'un sentiment d'incompétence vis-à-vis de certaines formes d'évaluation, si l'on envisage une mise à l'essai.
- Mettre en commun les connaissances des membres du groupe relativement à toutes les formes d'évaluation proposées. Après avoir ainsi activé les connaissances antérieures, on peut recourir au glossaire (p. 199) où l'on retrouve la définition des principales formes d'évaluation dont il est question dans la fiche 4.3A.
- Susciter une réflexion individuelle ou par cycles (selon le contexte du groupe auquel on s'adresse) afin d'établir un plan d'action relatif à l'évaluation. Ces plans peuvent être produits sur des transparents ou des grandes feuilles pour favoriser la mise en commun.
- Mettre en commun les plans d'action. Ce peut être l'occasion de les raffiner et d'en discuter la faisabilité.

Moment de réflexion

- *Qu'avez-vous appris de ces réflexions et échanges à propos de l'évaluation ?*
- *Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à faire cette réflexion et ces apprentissages ?*
- *Quels changements comptez-vous apporter dans vos pratiques d'évaluation ?*

PROLONGEMENTS

Pour donner suite à cette activité, on peut inviter les personnes accompagnatrices à expérimenter un plan d'action sur l'évaluation. Pour être plus efficace et pour en discuter ultérieurement, il est préférable de garder des traces de ces expériences, en observant ses façons de faire et les réactions des élèves, mais aussi en prenant des notes. Lors d'une rencontre subséquente, il pourrait y avoir un partage des expériences.

Un autre prolongement à cette activité pourrait consister à profiter des expertises développées lors des expérimentations. Les spécialistes d'une forme d'évaluation pourraient être invités à former leurs pairs. Ce serait alors une activité d'interformation.

NOTRE EXPÉRIENCE

L'évaluation a toujours été et est encore un sujet chaud qui fait émerger des résistances. Il est souvent difficile de concevoir que l'évaluation puisse être différente de celle dont on a l'habitude. Plusieurs questions se posent souvent quant à l'objectivité d'une forme d'évaluation. Pourtant, même un examen dit objectif peut comporter des lacunes importantes, surtout si l'on veut valoriser autant le processus que le résultat. Cette activité sur l'évaluation, mais aussi des discussions sur le sujet mettent facilement en évidence les différentes conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage tout en faisant surgir des émotions, car des convictions sont difficiles à ébranler.

Lorsque les personnes discutent de leurs différentes façons d'évaluer, elles prennent conscience que certains collègues n'évaluent pas comme eux et que les formes d'évaluation auxquelles ces derniers ont recours sont envisageables et réalistes. Des expériences innovatrices d'évaluation servent généralement de déclencheur pour faire émerger le désir de mettre à l'essai d'autres formes d'évaluation.

Les émotions suscitées par des discussions à propos de l'évaluation peuvent devenir très intenses (inquiétude, insécurité...). On peut même en arriver à devoir accepter des réflexions qui ne vont pas tout à fait dans le sens de la réforme afin de garder un climat serein dans le groupe.

ADAPTATIONS

Auprès de directions d'école, cette activité peut être présentée comme une expérience à tenter avec son équipe-école. Lorsque les directeurs et directrices d'école remplissent la fiche de réflexion 4.3A, ils peuvent

y répondre à partir des observations de leurs enseignantes et enseignants. On peut alors discuter de leur vision de la situation et des solutions qui peuvent être envisagées pour favoriser le changement. Ces directions peuvent également examiner l'activité décrite ci-dessus et l'adapter à la situation de leur école et à leur style d'animation. Les membres du groupe peuvent ensuite discuter de ces adaptations et envisager une expérimentation.

Pour traiter de l'évaluation dans la classe, on peut présenter aux élèves différentes formes d'évaluation qui ont été utilisées dans le dernier mois, par exemple (examen, entrevues individuelles, journal de bord...). Les élèves sont amenés à se replacer dans ces contextes et à faire émerger ce qu'ils ont vécu dans ces différentes situations. La discussion peut alors porter sur les apprentissages qu'ils ont réalisés à travers ces formes d'évaluation. Des questions comme les suivantes peuvent servir d'amorce : « Quelle forme d'évaluation as-tu préférée ? Pourquoi ? » ; « As-tu effectué quelques changements à la suite de ces évaluations ? » (expliquer les changements associés à chacune des formes d'évaluation). On peut proposer aux élèves une nouvelle forme d'évaluation qu'on voudrait mettre à l'essai (par exemple, l'inter-évaluation) et les mettre en situation d'auto-observation de leur cheminement lors de cet essai.

Fiche 4.3A

**RÉFLEXION SUR LES MOYENS UTILISÉS
 POUR ÉVALUER LES ÉLÈVES⁶**

Moyens utilisés	Jamais	Quelques fois	Plusieurs fois	Très souvent
Examens : évaluation des connaissances				
Examens : évaluation des habiletés				
Examens : évaluation des attitudes				
Présentations orales				
Grille d'observation				
Entrevues individuelles				
Entrevues en petits groupes				
Questions en cours d'apprentissage				
Portfolio de présentation				
Portfolio d'apprentissage				
Portfolio d'évaluation				
Journal de bord				
Coévaluation (évaluation élève-enseignante)				
Autoévaluation				
Interévaluation (évaluation entre pairs)				
Évaluation collective (évaluation du groupe par lui-même)				

6. Les moyens proposés dans cette fiche sont brièvement définis dans le glossaire, p. 199.

Activité 4.4

APPROFONDISSEMENT DU QUESTIONNEMENT

INTRODUCTION

À différents moments et très souvent durant nos interventions, nous avons à poser des questions. Elles sont souvent très limitées et se résument à *Comprenez-vous ?*, *Est-ce que ça va ?*, *Avez-vous des questions ?*... De plus, nous laissons généralement trop peu de temps aux personnes apprenantes pour s'interroger sur ce qu'elles ne comprennent pas ou sur les questions qu'elles voudraient poser. Tout le processus de questionnement mérite d'être revu, surtout pour varier les questions que l'on pose et pour s'interroger sur les démarches métacognitives qu'on peut amorcer par le questionnement.

En réfléchissant à sa façon d'interroger les personnes apprenantes, on peut mieux prendre conscience de la portée métacognitive de ses questions et, ainsi, se donner des moyens d'améliorer et de varier ses propres questions. Ainsi, les apprenants apprennent à développer leur processus de questionnement interne et ils deviennent alors plus autonomes.

INTENTIONS

- PR Réfléchir à sa façon de poser des questions et à la nature des questions posées.
- PR S'interroger sur des questions pour comprendre leur portée métacognitive.
- PR Intervenir de manière à développer des habiletés métacognitives à l'aide de questions.

DÉMARCHE

Moment de réflexion

Avant d'aborder le questionnement, chaque personne réfléchit individuellement à sa propre façon d'utiliser le questionnement.

- *Pensez à un moment d'accompagnement où vous avez été en interaction avec votre équipe-école ou avec vos élèves. Relevez les questions que vous posez le plus fréquemment. Écrivez ci-dessous trois de ces questions.*
- *À quelles fins posez-vous ces questions ? Comment ces questions permettent-elles le développement de la métacognition (s'il y a lieu) ?*

- Remplir la fiche 4.4A sur le questionnement. Cette fiche amène les personnes accompagnatrices à réfléchir à certaines questions afin de déterminer si ces dernières favorisent ou non le développement de la métacognition et à justifier leur réponse.
- Mettre en commun les réponses en prenant soin de faciliter l'expression des interprétations. Une telle stratégie permet à chaque personne accompagnatrice d'apporter des nuances et montre que plus d'une réponse peut être valable. On peut utiliser un transparent contenant la grille pour cette mise en commun.
- En groupe, tenter de cerner les caractéristiques d'une « question métacognitive », c'est-à-dire d'une question qui favorise le développement de la métacognition. On peut conserver ces caractéristiques pour amorcer la discussion lors d'une rencontre ultérieure (voir la fiche 4.4B pour un exemple de grille construite à partir des discussions d'un groupe).

Moment de réflexion

En tenant compte de l'ensemble de la discussion, individuellement, les membres du groupe s'interrogent sur les aspects qu'ils pourraient améliorer dans leur processus de questionnement lors d'interventions.

- *Quels aspects du questionnement pouvez-vous tenter d'améliorer dans vos interventions ? Pourquoi ? Comment ?*

PROLONGEMENTS

Dans le prolongement de cette activité, chaque personne peut se donner un objectif d'amélioration de son processus de questionnement et prendre note de ses interventions pendant quelques semaines. Lors d'un retour en groupe, il y a partage des expériences : les personnes accompagnatrices examinent autant leurs façons de faire que les réactions des personnes auxquelles elles s'adressent.

On peut également suggérer une tâche consistant à relever les questions qu'on pose et celles qu'on entend. Dans une rencontre ultérieure, on peut mettre en commun ces questions et s'interroger sur la façon de *les rendre plus métacognitives* ; c'est-à-dire les transformer pour qu'elles incitent les apprenants à porter un regard sur leur démarche mentale.

NOTRE EXPÉRIENCE

En expérimentant cette activité, nous avons remarqué qu'elle favorisait une très bonne réflexion sur ce qu'est la métacognition. Elle permet un retour sur les conceptions relatives à ce concept et en favorise une meilleure compréhension. Chaque question suscite pas mal de discussions et l'ensemble demande généralement plus de temps qu'on ne l'avait prévu. La mise en commun peut facilement prendre entre 30 et 60 minutes, surtout si l'on veut partager et discuter des interprétations et transformer les questions pour qu'elles favorisent le développement d'habiletés métacognitives.

Malgré le temps qu'exige cette activité, elle s'avère un très bon moyen de susciter des réflexions sur sa façon de poser des questions tout autant que d'assurer une meilleure compréhension de la métacognition. De façon générale, les pédagogues s'intéressent énormément au questionnement et désirent améliorer cet aspect de leur pratique sans se sentir menacés.

En tant que personne accompagnatrice, il est important qu'on ait, au préalable, répondu à la fiche et, surtout, qu'on ait confronté ses réponses avec celles des collègues pour être bien informée des interprétations possibles. En ayant à l'esprit des façons de transformer les questions, on peut également mieux distinguer celles qui ne favorisent pas vraiment le développement de la métacognition de celles qui, à l'opposé, le favorisent grandement.

ADAPTATIONS

À l'inverse, on peut proposer une liste de caractéristiques d'une « question métacognitive ». À partir de cette liste, des équipes ont à préparer des questions qui correspondent selon elles à ces caractéristiques. C'est un moyen d'apprendre à élaborer de telles questions et à les diversifier. Une liste de telles caractéristiques est fournie dans la fiche 4.4C.

Les élèves ont rarement l'occasion d'avoir à préparer des questions. Pour développer cette habileté nécessaire à un cheminement vers l'autonomie, on peut proposer de préparer des questions à partir de réponses. Faut-il mentionner que ces réponses sont liées aux connaissances métacognitives et à la gestion de son activité mentale. L'élève peut ensuite reconnaître les moments où il lui serait profitable de se

poser une telle question. Pour faciliter la compréhension d'une telle activité, l'enseignant ou l'enseignante peut la réaliser devant les élèves en se donnant en exemple. Par ailleurs, pour que la réflexion ait une dimension davantage métacognitive, on peut demander aux élèves d'expliquer leur démarche pour préparer leurs questions et d'exprimer ce qu'ils ont appris en faisant un tel exercice.

Fiche 4.4A LE QUESTIONNEMENT

Les questions suivantes peuvent être utilisées durant des moments de réflexion ou lors d'interventions en grand groupe. Certaines de ces questions favorisent le développement de la métacognition. Dans la colonne de droite, évaluez le degré de pertinence de ces questions pour le développement de la métacognition :

- X (ne favorise pas le développement de la métacognition) ;
- * (favorise un peu le développement de la métacognition) ;
- ** (favorise le développement de la métacognition) ;
- *** (favorise grandement le développement de la métacognition).

Expliquez votre choix et reformulez la question afin qu'elle favorise davantage le développement de la métacognition.

Questions pour des moments de réflexion	Favorise le développement de la métacognition (Explications)
1. Que connaissez-vous à propos de (nommer le concept) ?	Cette question vise l'activation des connaissances antérieures de l'individu. Chez l'individu adulte, elle est davantage d'ordre cognitif, alors que chez l'enfant elle peut l'amener à mieux se connaître en prenant conscience de ce qu'il sait. On peut donc considérer qu'elle favorise un peu le développement de la métacognition. (*)
2. Que pensez-vous comprendre dans ce qui vient de vous être présenté ?	Elle favorise le développement de la métacognition en amenant l'individu à prendre conscience de ce qui se passe en cours d'action. (**)
3. Qu'avez-vous appris pendant cette période de cours ?	Comme il est mentionné relativement à la question 1, ce bilan des apprentissages est plutôt d'ordre cognitif chez l'adulte, mais métacognitif chez l'élève, notamment chez le jeune élève. (*)
4. Qu'est-ce qui vous a permis de l'apprendre ?	Cette question porte clairement sur le « comment » de l'apprentissage d'un individu et favorise par conséquent le développement métacognitif. (**)
5. Vous êtes en train d'assister à un cours et vous ne comprenez pas ce qui vous est présenté. Que faites-vous ?	Cette question favorise le développement de la métacognition, car elle amène l'individu à prendre conscience de ses façons de faire en situation d'apprentissage. (**)

Questions pour des moments de réflexion	Favorise le développement de la métacognition (Explications)
6. Qu'apprenez-vous le plus facilement ? le plus difficilement ?	Cette question amène la personne à mieux se connaître par rapport à certaines tâches, à les distinguer et à juger de ses compétences face à celles-ci. Elle contribue donc un peu au développement de la métacognition. (*)
7. Comment évaluez-vous la justesse de votre définition ? de passable à excellente ?	Cette question menant à une autoévaluation contribue au développement de la métacognition en ce qu'elle favorise un peu la gestion de l'activité mentale en cours de processus. (*)
8. Après cette discussion, que modifieriez-vous dans votre définition ?	Cette question est liée à la régulation de ses actions. Elle favorise la gestion de l'activité mentale. (**)
9. Qu'est-ce qui vous amène à faire ces modifications ?	Il s'agit ici de justifier les modifications mentionnées précédemment. C'est une question métacognitive d'un degré de complexité plus grand pour l'individu. (***)
10. De quelle façon planifiez-vous la rédaction d'un texte portant sur un thème précis ?	Cette réflexion sur une tâche précise amène l'individu à prendre conscience de ses façons de faire, réflexion d'ordre métacognitif. (**)
11. De quelle façon réajustez-vous le contenu d'un texte si vous vous rendez compte que vous ne répondez pas aux critères ?	L'individu est amené à réfléchir à ses façons de réguler son processus de rédaction d'un texte. Cette question favorise donc la gestion de l'activité mentale. (***)

Fiche 4.4B

S'INTERROGER SUR LES CARACTÉRISTIQUES DE « QUESTIONS MÉTACOGNITIVES »

Pour mieux cerner les caractéristiques de questions métacognitives, nous vous soumettons quelques caractéristiques proposées par des collègues. Examinez chacune d'elles. Si vous considérez qu'il s'agit d'une caractéristique d'une question métacognitive, cochez « plutôt en accord ». Dans le cas contraire, cochez « plutôt en désaccord ». Dans les deux cas, indiquez les raisons qui vous amènent à donner cette réponse.

Caractéristiques	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Justification
Amène l'élève à analyser ses stratégies.		✓	Une question métacognitive doit amener l'élève à analyser explicitement ses stratégies cognitives et métacognitives liées à l'apprentissage et non n'importe quelle stratégie.
Amène l'élève à analyser ce qui se passe dans sa tête.	✓		Cette question porte directement sur les processus mentaux de l'élève ; elle est donc axée sur la métacognition.
Amène l'élève à faire des prises de conscience.		✓	Pour être d'ordre métacognitif, les prises de conscience doivent porter sur les connaissances métacognitives (sur les personnes, les tâches ou les stratégies) ou sur la gestion de l'activité mentale (action de planification, de contrôle ou de régulation).
Amène l'élève à justifier...		✓	Pour être d'ordre métacognitif, il faut cette fois-ci encore que les justifications portent sur des éléments du processus d'apprentissage de l'élève.
Amène l'élève à expliquer ce qu'il fait.	✓		Lorsque l'élève explique ce qu'il fait, il prend conscience de son processus d'apprentissage.
Amène l'élève à être plus précis.		✓	Cette recherche de précision peut être importante, mais pour avoir un effet sur le développement de la métacognition elle doit porter sur la façon dont l'élève apprend et sur la conscience qu'il en a.
Amène l'élève à faire des choix.		✓	Pour être d'ordre métacognitif, ces choix doivent être liés à la démarche d'apprentissage de l'élève.

Fiche 4.4C

**APPLIQUER LES CARACTÉRISTIQUES
DE « QUESTIONS MÉTACOGNITIVES »**

À partir de chacune des caractéristiques énumérées dans le tableau ci-dessous, formuler une question permettant de développer la métacognition.

Caractéristiques	Questions
Amène l'élève à analyser ses stratégies cognitives et métacognitives liées à l'apprentissage.	Quelle stratégie as-tu utilisée pour résoudre ce problème ? Est-ce la même que tu as utilisée pour résoudre le problème précédent ? Si ce n'est pas le cas, laquelle te semble la meilleure ? Pourquoi ?
Amène l'élève à analyser ce qui se passe dans sa tête.	À quoi penses-tu lorsque tu as à résoudre un problème comme celui que tu viens de terminer ? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête lorsque tu lis le problème ? Quelles images te viennent en tête ?
Amène l'élève à faire des prises de conscience reliées à son processus d'apprentissage.	J'ai vu que tu as abandonné la lecture de la page-écran où se trouvait de l'information sur le thème de ton projet. Pourquoi as-tu cessé ta lecture ?
Amène l'élève à justifier ses processus mentaux, sa démarche d'apprentissage.	Tu as répété la démarche que ton compagnon avait faite pour trouver des informations dans Internet. Pourquoi as-tu fait ce choix ?
Amène l'élève à expliquer ce qu'il fait en situation d'apprentissage.	Lorsque tu as un article à écrire pour le journal de l'école, comment procèdes-tu ? Comment trouves-tu le sujet dont tu vas traiter ? Comment procèdes-tu pour organiser toutes les données dont tu disposes ?
Amène l'élève à se connaître en situation d'apprentissage.	Quel défi pourrais-tu te fixer en arts ? Qu'est-ce qui est facile pour toi en arts ? Qu'est-ce qui l'est moins ? Pourquoi ?
Amène l'élève à se connaître par rapport à une tâche à réaliser.	As-tu déjà fait une telle tâche ? Si oui, que fais-tu devant une telle tâche ? Si non, as-tu déjà fait une tâche semblable ?
Amène l'élève à prendre conscience des ajustements qu'il fait et des raisons de ces ajustements.	J'ai vu que tu as imprimé une nouvelle version de ton texte. Quelles corrections as-tu faites ? Pourquoi ?



Activités Modélisation de la démarche d'accompagnement

Le présent chapitre regroupe des activités qui aident les personnes accompagnatrices à poursuivre leur réflexion sur différentes notions au cœur du présent programme de formation à l'accompagnement, à savoir les notions d'individu actif, d'individu métacognitif et de praticien réflexif. Le but ultime est de dégager certains principes relatifs à l'accompagnement. Le chapitre s'amorce avec une activité axée sur la définition de l'accompagnement : les personnes accompagnatrices sont invitées à reconnaître les compétences reliées à l'accompagnement ainsi que les composantes et manifestations en lien avec ces compétences. Une autre activité permet de poursuivre ce travail en provoquant une réflexion sur ce qui caractérise un accompagnement socioconstructiviste et métacognitif. Une troisième activité oriente la réflexion sur le degré d'activité cognitive suscité par différentes

actions que peuvent faire l'individu actif, l'individu métacognitif et le praticien réflexif. Enfin, deux activités concernent l'intégration des notions vues : les personnes accompagnatrices se penchent alors sur l'accompagnement métacognitif intégré et sur la séquence d'activités de formation qui leur semble préférable ainsi que sur les principes sur lesquels elles devraient s'appuyer pour élaborer une telle séquence d'activités.

Activité 5.1

ACCOMPAGNEMENT DANS L'ESPRIT DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

INTRODUCTION

Dans l'enseignement, nous jouons un rôle d'accompagnement ; cependant, ce rôle prend une importance particulière dans une perspective socioconstructiviste. Nous devons soutenir les élèves dans la construction de leurs connaissances, développer leur autonomie dans l'apprentissage, les laisser explorer différentes pistes de solution sans pour autant les laisser construire des connaissances erronées. Ce rôle est également important dans une démarche de formation continue où l'on en arrive souvent à devoir mettre en évidence les idées préconçues et susciter le processus de changement. Que signifie l'accompagnement dans le cadre d'une formation ?

Cette activité permet d'amorcer ou de poursuivre une réflexion sur ses façons d'agir comme personne accompagnatrice, mais surtout de clarifier le sens du terme accompagnement. C'est un moyen de mieux se connaître tout en précisant le sens du concept sur le plan des compétences, des composantes et des manifestations, termes que l'on retrouve dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

INTENTIONS

- PR**¹ Tenter de se définir comme personne accompagnatrice.
- IA** Clarifier le sens du terme accompagnement.
- IA** Amorcer une appropriation des concepts de compétences, de composantes et de manifestations.
- IM** Réfléchir à ses apprentissages et à ses façons d'apprendre.

-
1. **IA** signifie que l'intention vise le développement de l'individu actif,
IM signifie que l'intention vise le développement de l'individu métacognitif et
PR signifie que l'intention vise le développement du praticien réflexif.

DÉMARCHE*Moment de réflexion*

Quelques questions auxquelles les personnes répondent individuellement permettent de se situer comme personne accompagnatrice :

- *Comment vous décririez-vous comme personne accompagnatrice d'une équipe-école ou d'un groupe d'enseignants ou enseignantes ?*
- *Mentionnez deux de vos forces comme personne accompagnatrice.*
- *Quelles sont, selon vous, les compétences d'accompagnement exigées par le nouveau programme de formation ? (En nommer trois)*

- En groupe, tenter de définir ce que veut dire « accompagner une démarche d'apprentissage ». Cette étape amène à faire ressortir les caractéristiques de l'accompagnement.
- Toujours en groupe, parmi les caractéristiques relevées, pointer celles qui renvoient plus spécifiquement à un accompagnement dans l'esprit du PFEQ. Des explications sont demandées afin de justifier les choix des caractéristiques.
- Pour mieux discuter de ces caractéristiques, mettre l'accent sur les qualités nécessaires pour assurer un accompagnement dans l'esprit de la réforme.
- Après avoir relevé quelques compétences (3 à 5 compétences), en équipe construire un tableau présentant les compétences, les composantes et les manifestations liées à l'accompagnement dans l'esprit du PFEQ. La fiche 5.1A permet de se préparer à cette étape de l'activité. Elle présente un ensemble de compétences relatives à l'accompagnement et décrites en termes de composantes. Nous avons aussi précisé les connaissances sollicitées par chacune de ces compétences. Une activité préparatoire pour la personne formatrice peut consister à distinguer les compétences qui caractérisent tout bon accompagnement de celles propres au programme de formation (le chapitre 2, p. 26 à 33, fournit des éléments de réponse).
- En équipe (le nombre d'équipes peut correspondre au nombre de compétences choisies par le groupe), en s'inspirant des composantes et manifestations énumérées par l'ensemble des équipes, se centrer sur une compétence et mieux la définir. En plus de

définir cette compétence, chaque équipe cherche des stratégies à mettre en place, pour soi ou pour les personnes que l'on forme, pour développer une telle compétence.

- Mettre en commun les définitions de chacune des compétences à l'accompagnement et des stratégies.

Moment de réflexion

- *Au terme de cette formation, qu'est-ce que j'ai appris ?*
- *Quelles sont les stratégies qui m'ont aidé à apprendre ces éléments ?*
- *Pourquoi ces stratégies m'ont-elles aidé ?*
- *Parmi les éléments appris aujourd'hui, lesquels sont susceptibles d'influencer ma pratique d'accompagnement ? Comment l'influenceront-ils ?*

PROLONGEMENTS

On peut prolonger cette activité par un forum de discussion à partir de questions qui ont émergé au cours de cette formation. Par exemple, quelles compétences sont essentielles dans un accompagnement exercé dans l'esprit de la réforme ?

En dehors du moment de la formation, chaque personne peut avoir à se rappeler une situation d'accompagnement pédagogique qu'elle a vécue ou observer une telle situation chez une autre personne (dans un contexte de formation, par exemple). Il s'agit de décrire cette situation et de dégager : 1) les caractéristiques de la situation ; 2) les caractéristiques de cet accompagnement ; 3) les compétences de la personne accompagnatrice et 4) les réactions des participants et participantes. Lors d'une rencontre ultérieure, on se concentrera sur les quatre éléments ressortis sans une description de la situation. C'est une façon de cheminer vers une modélisation sans porter un jugement sur la situation de formation.

NOTRE EXPÉRIENCE

Nous avons remarqué que cette activité suscite la réflexion à deux niveaux : elle permet de clarifier le sens du mot accompagnement et de mieux comprendre ce que sont les compétences, les composantes et les manifestations telles qu'elles sont utilisées dans le PFEQ. Nous nous sommes rendu compte qu'il était difficile de considérer un élément en dehors de son contexte et de dire s'il s'agissait d'une

compétence, d'une composante ou d'une manifestation. Chaque élément devait être mis en relation avec d'autres pour qu'on en cerne mieux la spécificité.

Dans notre expérience, nous avons commencé cette activité par un forum de discussion afin de dresser la liste des caractéristiques d'un bon accompagnement. Ces caractéristiques n'étaient alors pas spécifiques à la formation à l'accompagnement socioconstructiviste. Ce n'est qu'en groupe que nous avons pu discuter de ce qui était propre à l'esprit de la réforme et à la perspective socioconstructiviste.

Dans l'activité décrite ci-dessus, au lieu de regarder des compétences déjà organisées, nous avons fait le choix d'organiser les compétences à partir d'actions qu'on doit faire comme personne accompagnatrice. On pourrait aussi examiner les notions de compétences, de composantes et de manifestations en utilisant une tâche à réaliser, en dehors du contexte scolaire (par exemple, faire de la couture, conduire une voiture, utiliser un traitement de texte, voyager sur Internet...); cependant, nous pensons qu'il est préférable d'utiliser une situation proche du contexte de formation. Par exemple, si la formation porte sur l'apprentissage coopératif, on pourrait essayer de préciser les compétences, composantes et manifestations favorisant le travail en équipes coopératives.

ADAPTATIONS

Même si l'on n'utilise pas les termes compétences, composantes et manifestations auprès des élèves, on peut demander à ceux-ci de décortiquer certaines tâches qu'ils ont à réaliser et d'en établir une hiérarchie. Par exemple, ils pourraient avoir à préciser ce que sont des compétences comme : être capable de résoudre des problèmes ; être capable de travailler en équipe ; être capable d'étudier ; avoir une bonne méthode de travail. Si on le fait pour différentes compétences, on se rendra compte que certaines habiletés, par exemple, sont nécessaires pour réaliser plusieurs tâches et qu'il est avantageux de les transférer.

Fiche 5.1A

COMPÉTENCES À L'ACCOMPAGNEMENT²

La compétence générale à développer :

- accompagner un groupe de personnes dans l'appropriation et l'application du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Compétence 1 : Maîtriser la communication interpersonnelle dans une situation d'accompagnement dans l'esprit du PFEQ

Composantes	Manifestations	Connaissances
Écouter activement	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer des signes indiquant que l'on est, comme personne accompagnatrice, attentive à l'autre. • Observer si sa propre façon de réagir à ce que dit l'autre semble l'encourager à continuer à s'exprimer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les façons de marquer son attention à l'autre. • Connaître ses propres façons de témoigner de son écoute à l'autre.
S'exprimer clairement	<ul style="list-style-type: none"> • Dire clairement, précisément et brièvement ce qu'on pense, ce qu'on veut et ce qu'on ressent, d'une façon constructive et directe. • Exprimer honnêtement son désaccord tout en reconnaissant que le point de vue de l'autre peut avoir du sens pour soi. • Faire preuve d'authenticité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les personnes auxquelles on s'adresse. • Connaître sa propre capacité à s'exprimer clairement.
Recevoir de la rétroaction	<ul style="list-style-type: none"> • Être réceptif face aux rétroactions reçues. • Faire des choix quant aux types de remarques et au moment de les faire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître ses propres façons de recevoir de la rétroaction. • Connaître la façon dont les personnes en général reçoivent de la rétroaction.

2. Rollande Deslandes (Université du Québec à Trois-Rivières) a collaboré à l'élaboration du contenu de ce tableau.

Composantes	Manifestations	Connaissances
Vérifier son interprétation d'un message	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler la position d'une autre personne. • Vérifier la définition que chaque personne donne au contenu des échanges. • Amener les personnes en situation d'apprentissage à vérifier leur interprétation d'un message. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître différents moyens de vérifier sa compréhension d'un message.
Donner de la rétroaction	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'empathie. • Amener la personne à examiner l'évolution de ses réalisations. • Savoir questionner pour susciter l'autoévaluation et la réflexion. • Amener la personne à réfléchir aux moyens appropriés pour s'améliorer. • Tenir compte du contexte afin d'aider la personne à trouver des réponses à ses questions. • Amener la personne à définir ses buts afin d'y voir un défi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les principes de la rétroaction dans une perspective socio-constructiviste. • Connaître sa façon de donner de la rétroaction.
Choisir l'objet du message susceptible d'aider la personne et de susciter la réflexion et la métacognition	<ul style="list-style-type: none"> • Amener l'autre à se remettre en question dans un déséquilibre sécurisant. • Amener l'autre à voir des éléments de sa situation selon un autre cadre de référence. • Amener l'autre à apprivoiser des émotions difficiles. • Guider l'autre vers une nouvelle compréhension. • Utiliser des questions pour amener l'autre à réfléchir sur ses processus d'apprentissage et sa pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître ce qui caractérise le processus d'apprentissage des individus. • Prendre conscience du type de message qui aide sur le plan de la métacognition et de la pratique réflexive.
Établir et maintenir une bonne relation avec les personnes et demeurer attentif à cet aspect de la communication	<ul style="list-style-type: none"> • Être capable d'aborder l'aspect relationnel de la communication. • Manifester de l'empathie. • Soutenir l'autre pour l'aider à acquérir un sentiment de compétence. • Tenir compte des besoins de l'autre et les respecter. • Communiquer le côté positif et exprimer du respect face à des comportements, à des idées et à des sentiments. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer dans une communication ce qui relève de la relation entre les partenaires. • Connaître ses forces et ses limites sur le plan relationnel.

Compétence 2 : Animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage

Composantes	Manifestations	Connaissances
Aider le groupe à résoudre ses conflits	<ul style="list-style-type: none"> • Amener le groupe à définir le problème. • Amener les personnes à exprimer leurs sentiments et à partager leurs réactions. • Faire réfléchir les individus aux solutions possibles. • Conduire les personnes à une prise de décision quant à la solution à retenir. • Susciter la réflexion des individus sur ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes et sur les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître ses propres réactions en situation de conflits. • Connaître les étapes à suivre dans la résolution de conflits. • Connaître les avantages et les désavantages associés aux conflits.
Aider le groupe à s'entraider dans le cadre d'une situation d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliter la participation de chacun des membres. • Établir un contact visuel avec tous les membres. • Engager le groupe comme un tout. • Faire réfléchir sur les buts communs. • Amener à reconnaître ce qui se passe à chaque instant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les éléments pertinents de chaque personne. • Connaître les façons de faire pour favoriser l'investissement dans le groupe et l'émergence d'une cohésion, d'une identité et d'une appropriation consciente de l'expérience du groupe.
Aider le groupe à exécuter une tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir de l'information et communiquer des faits. • Amener les membres du groupe à s'engager, à aller chercher de l'information et à la partager avec les autres. • Faire ressortir les perceptions erronées. • Permettre aux individus d'expérimenter à l'intérieur du groupe. • Prendre en considération et réutiliser les expériences des membres. • Guider les individus dans leur réflexion sur les risques et les craintes. • Faire réfléchir sur les apprentissages faits en lien avec les objectifs de départ. • Amener à cerner des comportements répétitifs. • Traiter chaque individu selon sa personnalité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les risques de l'autorévélation et le moment opportun pour s'y engager. • Connaître les habiletés liées aux capacités d'écouter activement et de s'exprimer clairement. • Connaître ses forces et ses faiblesses en relation avec l'animation d'un groupe.

Compétence 3 : Faire vivre des expériences d'apprentissage dans l'esprit du PFEQ

Composantes	Manifestations	Connaissances
Planifier une activité d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer le domaine d'apprentissage et la discipline concernée ainsi que le domaine d'expérience de vie en lien avec une thématique. • Déterminer les compétences transversales, celles liées à un domaine d'expérience de vie ainsi que les compétences disciplinaires. • Élaborer une activité complexe, qui s'inscrit dans un contexte signifiant pour les individus en situation d'apprentissage. • Définir les critères d'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les méthodes de conception d'activités s'inspirant d'une approche socioconstructiviste. • Décrire les modèles que l'on utilise consciemment ou non pour planifier des activités d'apprentissage.
Appliquer les principes du socioconstructivisme	<ul style="list-style-type: none"> • Susciter l'activation des connaissances antérieures afin de favoriser la construction des connaissances. • Susciter des conflits cognitifs et profiter de ceux qui émergent lors des discussions. • Coconstruire dans l'action. • Confronter les conceptions erronées. • Profiter des prises de conscience de certaines constructions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les principes du socioconstructivisme. • Prendre conscience de sa propre façon d'intervenir.
Assurer le soutien en situation d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte de la dimension affective de l'apprentissage. • Favoriser les déséquilibres cognitifs sécurisant affectivement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître ses propres réactions affectives en situation d'apprentissage et celles des personnes accompagnées.
Évaluer des apprentissages dans l'esprit du PFEQ	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier des activités d'apprentissage en prévision de l'évaluation. • Utiliser des moyens d'évaluation tenant compte autant du processus que du résultat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître le cadre de référence sur l'évaluation inhérent au PFEQ. • Distinguer la mesure du jugement de celui du renforcement.

Activité 5.2**INDIVIDU ACTIF, INDIVIDU MÉTACOGNITIF
ET PRATICIEN RÉFLEXIF****INTRODUCTION**

Lorsqu'on tente de comprendre ce qu'est un individu métacognitif, on doit rapidement faire face à des situations où cette personne n'est pas en situation de porter un regard sur sa démarche mentale, mais où son esprit se montre très actif sur le plan cognitif. Par exemple, dans une discussion intellectuelle, une personne peut travailler activement à faire des liens avec ce qu'elle connaît déjà, à chercher des arguments pour faire valoir son point de vue ou encore à confronter ses idées avec celles des autres. Elle est alors très active sur le plan cognitif, sans nécessairement être consciente de sa démarche mentale. À certains moments, une personne peut porter un regard sur ses processus d'apprentissage, elle agit comme un individu métacognitif, alors qu'à d'autres moments elle peut s'interroger sur sa pratique professionnelle et agit comme un praticien réflexif.

Quand on veut former des personnes à mieux comprendre la portée de leurs interventions, il s'avère pertinent de saisir à quel moment on suscite chez les individus une activité cognitive de haut niveau, le développement d'habiletés métacognitives ou une réflexion sur leur pratique professionnelle. Pour ce faire, il devient nécessaire de comprendre ce qu'est l'individu actif³, l'individu métacognitif et le praticien réflexif.

INTENTIONS

- IA Distinguer l'individu actif de l'individu métacognitif et du praticien réflexif.
- IA Reconnaître différents degrés où la personne est un individu actif, un individu métacognitif ou un praticien réflexif.
- IA Établir des liens entre les processus mentaux qu'exigent différents niveaux d'activité mentale chez l'individu actif, l'individu métacognitif et le praticien réflexif.

3. Nous retenons l'expression « individu actif » pour désigner l'individu actif sur le plan cognitif.

DÉMARCHE*Moment de réflexion*

Individuellement, chaque personne doit répondre à des questions comme les suivantes :

- *Comment vous décririez-vous en tant qu'individu actif sur le plan cognitif, individu métacognitif et praticien réflexif ?*
- *Lors d'une discussion intellectuelle, participez-vous aux échanges ? Comment ? Apportez-vous une écoute attentive ? Expliquez.*
- *Lors d'une tâche d'apprentissage à réaliser, réussissez-vous à prendre conscience de votre démarche mentale ? Pourriez-vous l'exprimer à voix haute pendant la réalisation de la tâche ? Qu'est-ce qui vous le fait dire ? Pourriez-vous l'expliquer après la réalisation de la tâche ? De quelle façon ?*
- *Passez-vous généralement du temps à réfléchir à votre pratique pédagogique ? De quelle façon ? Remettez-vous facilement en cause des habitudes pédagogiques ? Donnez un exemple.*

Le résultat de cette réflexion est brièvement partagé. On peut y revenir à différents moments au cours de l'activité.

- Examiner trois cas et s'interroger sur ce qui est en cause : l'individu actif sur le plan cognitif, l'individu métacognitif ou le praticien réflexif. La fiche 5.2A présente trois cas où sont mis en évidence tantôt l'individu actif, tantôt l'individu métacognitif et tantôt le praticien réflexif. Faut-il noter que l'individu métacognitif et le praticien réflexif sont nécessairement actifs sur le plan cognitif ; cette activité permet ce constat, constat qui peut être discuté au sein du groupe.
- Tenter de définir ce qu'est un individu plus ou moins actif sur le plan cognitif, un individu plus ou moins métacognitif et un praticien plus ou moins réflexif. Pour ce faire, on peut utiliser les définitions de la fiche 5.2B et les actions associées à chacune des définitions. Le groupe, partagé en trois à six équipes, tente de classer ces actions selon que, par exemple, l'individu est peu actif sur le plan cognitif ; on associe alors cette action à une *. Si l'individu est moyennement actif sur le plan cognitif, on associe cette action à deux **. Si l'individu est très actif sur le plan cognitif, on associe cette action à trois ***. La même tâche est réalisée avec l'individu métacognitif et le praticien réflexif. La fiche 5.2B présente des associations possibles.

- Présenter la classification de chacune des équipes et essayer de dégager une tendance relativement à ce qui peut correspondre à *, ** ou *** dans chacune des catégories.
- Dégager cette tendance qui peut s'apparenter à ce qui suit. La fiche 5.2C dresse une synthèse des actions de l'individu actif, de l'individu métacognitif et du praticien réflexif. On peut noter la tendance suivante : une * peut correspondre à des verbes comme décrire, nommer ou échanger ; deux **, à expliquer, à confronter, à discuter et trois ***, à analyser, à justifier et à modéliser. Rappelons que, malgré ces points communs, l'objet de l'activité mentale diffère. L'individu métacognitif porte sa réflexion sur son processus d'apprentissage, le praticien réflexif sur sa pratique professionnelle, tandis que l'individu actif s'intéresse à n'importe quel objet.

Moment de réflexion

Des questions comme les suivantes servent de retour sur l'ensemble de la démarche :

- *Qu'avez-vous appris au cours de cette activité ?*
- *Qu'est-ce qui vous a permis de l'apprendre ?*
- *Quelle influence pourra avoir cette activité sur votre pratique professionnelle ?*

PROLONGEMENTS

Un prolongement de cette activité pourrait consister à examiner des activités que l'on réalise déjà et 1) à clarifier si l'on développe plutôt l'individu actif, l'individu métacognitif ou le praticien réflexif, 2) à préciser jusqu'à quel point on favorise ce développement (*, ** ou ***) et 3) déterminer ce qu'on pourrait faire pour améliorer ce que l'on fait déjà.

Un autre prolongement pourrait consister à auto-observer ce qui se passe lors d'activités de formation. En portant une attention particulière à l'intensité des discussions, on finit par reconnaître les moments où les personnes sont des individus actifs ou métacognitifs ou de réels praticiens réflexifs. On peut alors susciter, chez les autres, une prise de conscience de l'intensité des interventions et, ainsi, porter un « regard méta » sur ce qui se passe.

NOTRE EXPÉRIENCE

Les discussions pour clarifier ce qu'est l'individu actif sur le plan cognitif, l'individu métacognitif et le praticien réflexif sont issues d'un besoin d'en comprendre les différences. Ces discussions ont mené à des réflexions hautement cognitives et ont permis aux personnes accompagnatrices d'en prendre conscience et de se rendre compte qu'il était aussi important de développer son activité cognitive et son processus mental en situation d'apprentissage que la réflexion sur sa pratique. Nous avons pu dégager un schéma permettant de situer ces trois concepts (voir fiche 5.2D). La flèche reliant l'individu actif au praticien réflexif indique que ce dernier est nécessairement un individu actif. De même, l'individu métacognitif est aussi nécessairement actif sur le plan cognitif. Par ailleurs, il nous semble que des liens peuvent être établis entre le praticien réflexif et l'individu métacognitif ; bien que l'objet sur lequel ils travaillent soit différent, la pratique professionnelle pour le premier et le processus d'apprentissage pour le second, les mêmes actions mentales peuvent être faites par l'un et l'autre.

De plus, lors des discussions, nous avons eu pleinement conscience que nous étions dans un processus de coconstruction. Un tel processus peut se planifier, mais il peut également se produire sans une réelle planification : la présence ou non de coconstruction dépend du degré d'engagement des personnes dans la discussion. Nous avons remarqué qu'une activité cognitive aussi intense ne peut se produire que si le groupe a déjà participé, ensemble, à plusieurs journées de formation, que si certaines activités l'ont mené à discuter intensément et à remettre en question plusieurs de ses conceptions. Surtout, il importe qu'une confiance se soit établie dans le groupe et que chaque personne, quel que soit son rôle dans le groupe, se sente à l'aise d'exprimer son point de vue, voire un point de vue divergent et, même, de partager des éléments de ses émotions. Pour mieux comprendre ce qui s'est passé dans le groupe, nous avons tenté ensemble de représenter ce que nous vivions dans ce processus de coconstruction d'un modèle. Le schéma ainsi produit (voir chapitre 2, page 54) présente les étapes de coconstruction : construction individuelle d'un modèle, partage de ces constructions qui permettent la coconstruction d'un objet commun et appropriation individuelle de ce nouvel objet.

Après 10 jours de formation, cette activité a été l'occasion d'une bonne rétrospective de l'ensemble de la formation et a permis à plusieurs personnes de bien sentir leur activité cognitive, d'en profiter et d'en ressentir du plaisir.

On ne peut attendre la même satisfaction chaque fois qu'on effectue cette activité. Elle dépend du cheminement préalable du groupe, de la capacité des personnes accompagnatrices à accepter les modifications intellectuelles en cours de démarche et de la capacité à construire des schémas sur le vif en cours de discussion. Pour réaliser une telle activité, nous croyons avoir profité de l'enseignement d'équipe (*team teaching*). Nous étions trois professeures à participer à cette coconstruction, à mettre nos expertises à contribution et à créer un climat propice à l'interaction et à l'exploitation de conflits socio-cognitifs.

ADAPTATIONS

Pour diminuer l'ampleur de l'activité, on peut se limiter à tenter de clarifier ce qu'est un individu actif et un individu métacognitif. C'est une façon de se rapprocher de ce qui se passe dans la classe. On peut alors essayer de déterminer les caractéristiques des individus actifs ou métacognitifs en se tournant vers les élèves.

Comme cette activité peut aider à comprendre ce qu'est un individu métacognitif, on peut profiter de cette compréhension pour amener les élèves à mieux comprendre leurs démarches métacognitives. Une façon de le faire consiste à les mettre en situation d'autoévaluation à différents moments de l'apprentissage (pendant un mois, par exemple). Ces autoévaluations peuvent porter sur les connaissances qu'ils ont sur eux-mêmes en situation d'apprentissage, sur celles qu'ils ont relativement à une tâche à réaliser ou sur celles qu'ils ont par rapport aux stratégies à utiliser (lesquelles, comment et quand) dans un contexte particulier. On peut aller plus loin dans cette démarche d'autoévaluation en les amenant à exprimer à voix haute leur démarche mentale en situation de résolution de problèmes. L'ensemble de ces autoévaluations peuvent faire partie d'un journal de bord ou d'un portfolio. Quel que soit le moyen utilisé, il s'agit de garder ces documents en note afin d'organiser un retour. Au terme de l'expérience, l'élève pourrait avoir à se décrire comme apprenant (en tant qu'individu métacognitif). On peut ensuite poursuivre la réflexion en amenant chaque élève à exprimer ce qu'il trouve moins difficile ou plus difficile sur le plan métacognitif.

Fiche 5.2A

ANALYSE DE TROIS CAS POUR AMORCER LA RÉFLEXION SUR L'INDIVIDU ACTIF, L'INDIVIDU MÉTACOGNITIF ET LE PRATICIEN RÉFLEXIF

Formation à l'accompagnement d'un groupe enseignant aux 2^e et 3^e cycles

Afin de permettre à des enseignantes des 2^e et 3^e cycles de prendre un premier contact avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), vous avez planifié un ensemble de tâches que ces enseignantes vont accomplir en feuilletant ce nouveau programme. En fait, ces tâches comportent deux types de questions : 1) questions de « repérage » et 2) questions d'élaboration.

- 1) Dans le premier cas, les réponses aux questions se trouvent directement dans le PFEQ : par exemple, l'identification des trois missions de l'école et des visées du programme de formation.
- 2) Dans le deuxième cas, il s'agit de questions amenant les enseignantes à établir des liens entre des parties du programme ou, encore, entre le programme actuel et le PFEQ : à titre d'exemple, une question amène les enseignantes à établir des liens entre les visées du PFEQ et la mission de l'école, à relever les différences entre les visées du PFEQ et celles du programme actuel.

Dans une telle activité, les enseignantes :

- sont actives.
- développent des habiletés métacognitives.
- développent une pratique réflexive.

Pourquoi ?

Formation à l'accompagnement d'un groupe enseignant au 1^{er} cycle

Les enseignants du 1^{er} cycle sont en pleine implantation du PFEQ. Vous avez préparé un ensemble de quatre rencontres afin que ces derniers examinent leur façon d'intervenir en classe. À la première rencontre, à la suite du visionnement d'une vidéo présentant la conception de l'apprentissage que véhicule le PFEQ, les enseignants relèvent parmi les gestes qu'ils posent ceux qui sont en accord avec cette conception de l'apprentissage. Ils précisent ensuite un type d'intervention qu'ils aimeraient modifier. Les autres rencontres permettront aux enseignants de faire un retour sur l'intervention qu'ils voulaient modifier et de se fixer d'autres défis.

Dans une telle activité, les enseignants :

- sont actifs.
- développent des habiletés métacognitives.
- développent une pratique réflexive.

Pourquoi ?

Formation à l'accompagnement auprès des parents⁴

Vous offrez une formation à l'accompagnement à un groupe de parents. Vous leur demandez de résoudre un problème de mathématiques. Après l'activité, vous les invitez à discuter de leurs réactions lorsqu'ils ont pris connaissance du problème à résoudre. Ils ont à préciser s'ils avaient déjà eu à résoudre un problème similaire. Ensuite, vous leur demandez de quelle façon ils s'y sont pris pour réaliser l'activité et les difficultés qu'ils ont éprouvées. Puis vous les incitez à décrire les ajustements qu'ils ont réalisés et à expliquer les raisons pour lesquelles ils les ont faits. Vous poursuivez alors la discussion sur ce qu'ils ont appris de cet apprentissage et sur ce qu'ils feraient autrement. Vous terminez votre rencontre en vérifiant dans quelle mesure et de quelle façon leur apprentissage va contribuer à modifier leur façon d'intervenir auprès de leur enfant.

Dans une telle activité, les parents :

- sont actifs.
- développent des habiletés métacognitives.
- développent une pratique réflexive.

Pourquoi ?

4. Cet exemple est inspiré d'une activité développée par Rollande Deslandes, Hélène Gamache, Marie Gervais et Josay Lapointe.

Fiche 5.2B

**INDIVIDU ACTIF, INDIVIDU MÉTACOGNITIF,
PRATICIEN RÉFLEXIF: *, ** OU *******Individu actif**

L'individu est **actif sur le plan cognitif** dans son apprentissage s'il est placé en position explicite d'apprendre dans l'action : cela peut se manifester lorsqu'il doit s'exprimer (oralement ou par écrit) pour activer ses connaissances antérieures, lorsqu'il confronte ses idées ou ses connaissances avec celles des autres, lorsqu'il doit établir des liens entre des concepts ou des situations, lorsqu'il cherche des solutions, etc.

- Travailler en équipe (*)⁵
- Échanger lors d'une discussion (*)
- Analyser une situation (***)
- Présenter des arguments dans le cadre d'une discussion (**)
- Chercher de la documentation (*)
- Visionner une vidéo avec une intention d'écoute (*)
- Faire un exposé devant un groupe (*)
- Expliquer une procédure à suivre (**)
- Faire des liens entre des concepts (**)
- Chercher des exemples (*)
- Transférer ses connaissances, habiletés ou attitudes (***)
- Décrire une situation (*)
- Énoncer un point de vue (*)
- Donner un exemple (*)
- Comparer deux situations (**)
- Rechercher des critères (**)
- Proposer des hypothèses (**)
- Activer ses propres connaissances antérieures (*)

5. Les * entre parenthèses pour chacune des actions sont fournies pour les personnes accompagnatrices. Ce sont des pistes de réponse que nous fournissons pour guider la formation sans prétendre que ces réponses sont les meilleures et conviennent à toutes les circonstances. Il faut user de jugement à partir des réponses et explications des personnes accompagnées.

Individu métacognitif

L'individu **métacognitif** connaît ses façons d'apprendre et peut les comparer avec celles des autres. Il peut reconnaître ses compétences au regard d'une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes pour réaliser une tâche. Il porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'il met en action en situation d'apprentissage dans le but d'agir, de contrôler, d'ajuster, de vérifier sa façon de faire et de s'analyser comme personne apprenante.

- Définir ses difficultés et les stratégies pour les contrer (**)
- Préciser ce qui a permis de faire un apprentissage (**)
- Dresser une liste de ses connaissances antérieures (*)
- Exprimer à voix haute sa démarche mentale (**)
- Se poser des questions devant un problème à résoudre (**)
- Évaluer son degré de compréhension ou de satisfaction (*)
- Expliquer les raisons de son autoévaluation (**)
- Reconnaître ses erreurs et expliquer leur raison d'être (**)
- Ajuster régulièrement ses stratégies (**)
- Expliquer les raisons de ses ajustements (***)
- Préciser les stratégies les plus pertinentes pour soi (*)
- Expliquer la pertinence des stratégies utilisées (**)
- Planifier une tâche (*)
- Expliquer les étapes de sa planification (**)
- Expliquer la façon dont on apprend (***)
- Analyser sa démarche d'apprentissage (***)

Praticien réflexif

Le **praticien réflexif** est capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace. Pour ce faire, il réfléchit en cours d'action et après l'action ; il est donc capable d'une réflexion sur l'action. La méthode qu'il utilise s'apparente à celle du scientifique. Elle comporte une étape où il identifie la situation à changer, une autre fondée sur la collecte de données et une dernière où il analyse l'efficacité de son action.

- Expliquer sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage (**)
- Décrire des modèles d'intervention (*)
- Adapter des modèles d'intervention existants (**)
- Discuter de modèles d'intervention (*)
- Observer son fonctionnement en classe (*)
- Reconnaître parmi ses propres interventions celles qui sont efficaces par rapport à celles qui le sont moins (**)
- Donner les raisons qui expliquent l'efficacité de certaines interventions (**)
- Reconnaître une situation à changer (*)
- Recueillir des données pour mieux comprendre la situation (*)
- Discuter avec des collègues de difficultés éprouvées (*)
- Analyser l'efficacité de son action (***)
- Coconstruire des modèles d'intervention (***)

Fiche 5.2C

**SYNTHÈSE DES ACTIONS MENTALES POSÉES
PAR L'INDIVIDU ACTIF, L'INDIVIDU MÉTACOGNITIF
ET LE PRATICIEN RÉFLEXIF**

Pour cette activité, il s'agit d'associer les actions proposées dans la fiche 5.2B à chacune des cases. Il est possible qu'une action ne soit associée à aucune case ou qu'une action se retrouve dans plus d'une case.

(À compléter)

	Individu actif	Individu métacognitif	Praticien réflexif
(*)			
(**)			
(***)			

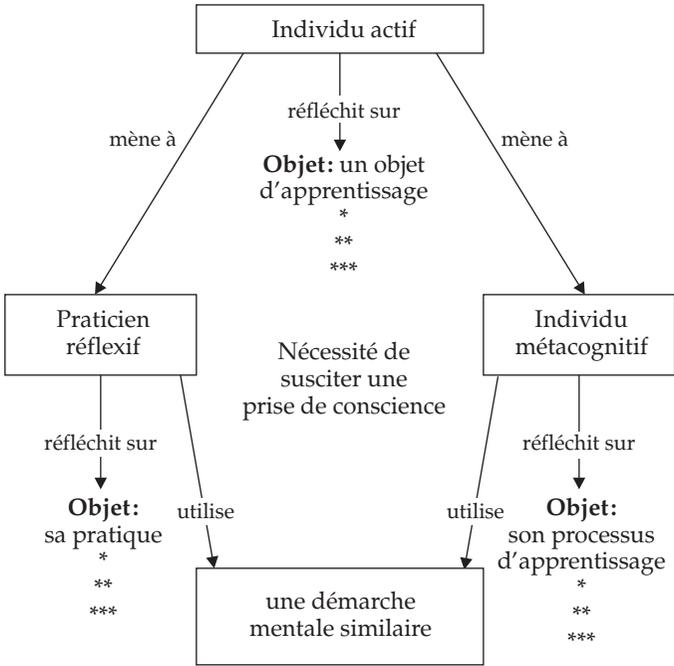
(*) Reconnaître, savoir, nommer, énumérer, décrire, définir, observer.

(**) Se questionner, expliquer, comparer, confronter.

(***) Expliquer, analyser, coconstruire, modéliser.

Fiche 5.2D

**INDIVIDU ACTIF, INDIVIDU MÉTACOGNITIF
ET PRATICIEN RÉFLEXIF**



Activité 5.3

**VERS UN ACCOMPAGNEMENT
MÉTACOGNITIF INTÉGRÉ⁶**
INTRODUCTION

Lorsque nous commençons à intervenir de façon à favoriser le développement de la métacognition, nous sommes souvent tentés d'ajouter des moments de réflexion. Or, ces moments sont perçus comme des arrêts qui freinent parfois l'apprentissage. Les personnes apprenantes en viennent à prendre conscience de ces moments, car la préparation de la formation est réalisée comme à l'habitude et les interventions axées sur la métacognition sont ajoutées par la suite. Une telle façon de faire témoigne d'une étape d'adoption d'une nouvelle pratique⁷. Avec l'expérience, on en vient à s'approprier ce genre d'intervention : la préparation de la formation est alors davantage organisée en fonction du développement d'habiletés métacognitives. À l'étape d'intégration, plusieurs interventions dans une optique métacognitive se font spontanément, sans nécessairement avoir été préparées. Certains moments de réflexion sont nécessaires, mais ils sont moins perçus comme des ajouts, car l'ensemble de la formation est vécue dans une optique métacognitive. Le fait de devenir soi-même un individu métacognitif rend le changement de pratique plus facile : les interventions en ce sens se font plus spontanément et les apprenants l'apprécient.

Pour mieux passer de l'étape d'adoption à celle d'intégration, il nous semble important de partager ce qu'on croit être un accompagnement métacognitif intégré pour en venir à posséder sa propre vision d'un tel accompagnement.

6. Rappelons que nous utilisons l'expression « accompagnement métacognitif » pour désigner un accompagnement axé sur le développement de la métacognition.
7. Plusieurs auteurs, dont Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997), parlent de cette étape d'adoption d'une nouvelle pratique, quel que soit le changement que l'on veut introduire. Parmi les étapes qu'ils distinguent, on retrouve aussi celle d'appropriation et d'intégration auxquelles nous nous référons (voir pages 190-191 pour plus de détails sur les étapes du processus de changement).

INTENTIONS

- IA Comprendre ce qu'est un accompagnement métacognitif intégré.
- PR Prendre conscience du fait que le développement de la métacognition doit faire partie intégrante de la formation.
- IA Reconnaître ses apprentissages et ce qui les a favorisés.

DÉMARCHE*Moment de réflexion*

Une réflexion individuelle permet de répondre aux questions suivantes :

- *Comment peut-on faire pour que la formation favorise le développement de connaissances métacognitives et de la gestion de l'activité mentale ?*
 - *Comment peut-on faire pour que les interventions axées sur la métacognition soient bien intégrées à la démarche de formation ?*
- En groupe, faire ressortir les caractéristiques d'un accompagnement métacognitif intégré. Un accompagnement métacognitif intégré est planifié en fonction du développement de connaissances métacognitives et de la gestion de l'activité mentale de façon concomitante à la réalisation d'autres apprentissages. Cette planification entraîne donc un choix d'interventions cohérentes axées tant sur le développement de la métacognition que sur l'apprentissage que l'on souhaite voir réaliser par les personnes apprenantes. Ainsi, ces dernières ne considèrent pas les interventions visant le développement de la métacognition comme des ajouts sans lien avec les apprentissages à réaliser. L'objectif ultime est d'atteindre une autonomie métacognitive, c'est-à-dire que la personne intériorise les réflexions de nature métacognitive et qu'elle en vienne à les faire seule sans intervention extérieure.
 - Présenter, de façon générale, des éléments d'un accompagnement métacognitif intégré. La fiche 5.3A, qui peut faire l'objet d'un transparent, fait une synthèse des interventions suggérées en fonction du moment de l'apprentissage (au début, pendant et à la fin de l'apprentissage), tandis que la fiche 5.3B explicite ces interventions faisant partie d'un accompagnement métacognitif intégré en fonction de l'apprentissage tel qu'il peut être fait auprès d'élèves du primaire.

- Partager le groupe en cinq équipes – une pour chaque section du texte de la fiche 5.3B – et demander à chacune d’elles d’appliquer à sa situation d’accompagnement les suggestions d’interventions formulées en fonction d’élèves du primaire en situation d’apprentissage. Par exemple, la section portant sur le questionnement devrait être revue en proposant des questions qui s’adressent plutôt à des directions d’école, à des conseillers pédagogiques ou à des enseignants. Chaque équipe peut inscrire le fruit de ses réflexions sur des grandes feuilles pour en faciliter la présentation au groupe.
- Mettre en commun le résultat de la réflexion des équipes. Ces façons d’intervenir visant le développement de la métacognition sont discutées afin de s’assurer que les interventions portent véritablement sur la métacognition. Les personnes accompagnées ont parfois tendance à penser que toute réflexion permet de développer la métacognition. De la même façon, des confusions sont possibles avec la réflexion que fait le praticien réflexif : lorsqu’une personne accompagnatrice examine ce qu’elle pourrait changer dans sa pratique afin d’amener les apprenants à être plus métacognitifs, elle ne fait pas, elle-même, une réflexion de nature métacognitive. On peut même discuter du degré métacognitif d’une intervention (développe un peu, moyennement ou beaucoup des habiletés métacognitives), de la faisabilité de telles interventions dans un contexte d’accompagnement ainsi que des contextes où de telles interventions sont plus facilement utilisables.

Moment de réflexion

- *Qu’avez-vous appris de cette formation ?*
- *Qu’est-ce qui a favorisé cet apprentissage ?*
- *Que comptez-vous réinvestir dans votre pratique d’accompagnement ?*
- *De quelle façon ?*

PROLONGEMENTS

Un prolongement de cette activité consiste à choisir l’un des cinq aspects traités lors de la formation et à se donner un plan d’expérimentation qui consiste à prendre note de ses observations (de soi et des personnes accompagnées). Au terme de cette mise à l’essai, il s’agit de partager le résultat de ses observations, d’ajuster son plan

d'expérimentation afin de poursuivre l'expérience ou d'élaborer un autre plan pour éprouver un autre aspect comme le questionnement ou les interactions.

NOTRE EXPÉRIENCE

Au cours de notre expérience, nous avons tenté de faire ressortir les caractéristiques d'un accompagnement métacognitif intégré. Nous avons remarqué que les aspects dégagés ne relèvent pas nécessairement du développement d'habiletés métacognitives. Par exemple, on parle de l'importance de laisser du temps, de créer un climat de confiance entre personnes accompagnatrices et accompagnées, de savoir poser des questions, de susciter la discussion pour confronter les conceptions, d'avoir un but, une intention... Nous pensons que, dans un premier temps, ces caractéristiques fournissent une base de discussion, mais qu'elles doivent être ajustées (voir l'activité 5.4 : Accompagnement métacognitif et socioconstructiviste).

ADAPTATIONS

Pour mieux parvenir à un accompagnement métacognitif intégré, on peut annoncer aux élèves qu'on va s'exercer, par exemple, à leur poser des questions différentes de ce à quoi ils sont habitués. On passe donc à l'action avec une démarche de questionnement métacognitif. À certains moments, on arrive à susciter chez les élèves une prise de conscience de ce genre de questions. Les élèves écrivent leurs réponses dans un journal de réflexion ou sur des feuilles prévues à cet effet. À l'occasion, ils partagent leurs réponses avec d'autres élèves (deux à deux ou en équipe). Après un certain temps, en groupe, on organise une discussion qui peut porter sur : l'évolution des réponses aux questions dans une optique métacognitive ; les avantages et les limites du processus de questionnement ; la reconnaissance des questions qui favorisent le plus l'apprentissage et les différences d'utilisation du processus de questionnement pour chaque élève. On peut reprendre une activité semblable avec l'activation des connaissances antérieures ou encore les moments de réflexion.

Fiche 5.3A

VERS UN ACCOMPAGNEMENT MÉTACOGNITIF INTÉGRÉ**AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE**

1. Activation des connaissances antérieures

PENDANT L'APPRENTISSAGE

2. Interactions entre les personnes apprenantes
3. Questionnement

À LA FIN DE L'APPRENTISSAGE

4. Moments de réflexion

À DIFFÉRENTS MOMENTS DE L'APPRENTISSAGE

5. Autoévaluation

Fiche 5.3B

VERS UN ENSEIGNEMENT MÉTACOGNITIF INTÉGRÉ

Un accompagnement métacognitif intégré vise, d'une part, à ce que le développement de la métacognition se fasse de façon concomitante aux autres apprentissages et, d'autre part, à ce que les dimensions cognitive, métacognitive et affective soient intimement liées dans le processus d'apprentissage. Dans la classe, l'habitude d'intervenir presque simultanément sur ces trois dimensions n'a pas été prise. Dans un accompagnement métacognitif intégré, les interventions prennent en compte ces trois dimensions de l'apprentissage de façon explicite, sans les dissocier.

AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE

1. Activation des connaissances antérieures

Au début de l'apprentissage, on peut activer les connaissances antérieures de différentes façons. Cependant, si l'on ne fait qu'activer les connaissances antérieures, on inscrit l'apprenant dans un processus cognitif. Pour que cette démarche prenne une dimension métacognitive, il est nécessaire que l'apprenant examine sa démarche mentale. Cela peut être fait en lui demandant, par exemple, d'évaluer le degré de satisfaction de ses explications, le degré de certitude de ses réponses ou le niveau qu'il pense avoir atteint par rapport à certaines connaissances, habiletés ou attitudes. Voici deux exemples de fiches qui peuvent être proposées aux apprenants. La première permet d'activer certaines connaissances antérieures en géométrie, tandis que la seconde permet de juger du degré d'intégration d'une notion ou d'une habileté.

Fiche 1

Notion	Ce que c'est pour moi	Suis-je satisfait de cette explication ? Un peu, moyennement, beaucoup... Pourquoi ?
Cube		
Sphère		
Parallélépipède		
Prisme		

Fiche 2

Jusqu'à quel point croyez-vous...	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
connaître les formes géométriques ?				
être capable de travailler en équipe ?				
être capable d'aider à résoudre un conflit dans la cour de récréation ?				

Pour chacune de ces façons d'activer les connaissances antérieures et de réfléchir sur son processus mental, on peut développer davantage d'habiletés métacognitives ou susciter des prises de conscience plus approfondies en ajoutant une discussion, une réflexion personnelle, une façon de se comparer aux autres... Par exemple, on peut demander :

- Qu'est-ce qui vous amène à exprimer un tel degré de satisfaction ?
- Qu'est-ce qui vous pousse à évaluer vos réponses avec un tel degré de certitude ?
- Comment avez-vous procédé pour exprimer un tel degré de certitude ?
- Pourquoi pensez-vous avoir appris de telles connaissances ?
- Qu'est-ce qui vous fait dire que vous avez développé de telles habiletés ou attitudes ?
- Croyez-vous que les autres ont de meilleures réponses que vous ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que vous pourriez faire pour améliorer vos réponses ?

PENDANT L'APPRENTISSAGE

2. Interactions entre les personnes apprenantes

Pendant un exposé, on peut faire en sorte que les personnes apprenantes soient actives sur le plan cognitif et que leurs habiletés métacognitives soient de plus en plus sollicitées. Les suggestions d'activités qui suivent tablent sur les interactions entre les apprenants. En écoutant ce que les autres disent, les apprenants peuvent se comparer, apprendre à mieux se connaître, se rendre compte qu'ils ont des idées semblables ou différentes des autres. Certaines de ces suggestions doivent être vues comme un tout premier pas vers la métacognition (c'est le cas, par exemple, des premières mentionnées ci-dessous), tandis que d'autres conduisent plus directement à une prise de conscience de ses connaissances métacognitives ou de son processus d'apprentissage. Ces échanges peuvent prendre différentes formes. En voici des exemples :

- expliquer brièvement le contenu disciplinaire à son voisin ou à sa voisine à partir de ce qu'on pense comprendre ;
- échanger une phrase résumée avec celle du voisin ou de la voisine ;
- lire les notes de cours d'une autre personne ; poser des questions à propos de l'organisation de ces notes ; les comparer avec les siennes ; en discuter ;
- expliquer le raisonnement d'un autre lorsqu'il ne semble pas clair ; préciser ce qu'on pense que l'autre a compris ; susciter la réaction des apprenants à ces explications ;
- faire répondre un apprenant à la question d'un autre au lieu de donner soi-même la réponse ; demander à un autre apprenant s'il considère que la réponse est complète ;
- résumer en équipe de deux ce qui vient d'être présenté ; échanger les résumés entre les équipes ; les compléter ou les discuter ;
- dessiner ou résumer ce qui vient d'être présenté ; expliquer ses choix ;
- écrire les deux mots qui résument ce qu'on a appris et les comparer à ceux de quelqu'un d'autre ; justifier le choix de ses mots ;
- mentionner ce qu'on a trouvé le plus difficile et comparer avec la réponse d'une autre personne ; préciser les raisons de ses difficultés ; donner des façons de les surmonter ;
- mentionner ce qu'on a trouvé le plus facile et comparer avec la réponse d'une autre personne ; expliquer les raisons de ses facilités ; décrire les stratégies que l'on juge efficaces et expliquer pourquoi ;
- évaluer la clarté des explications que les autres donnent ; discuter de ce qui pourrait les rendre plus claires ;
- comparer diverses solutions ou différents textes ; discuter des différences ;

- expliquer aux autres sa démarche de rédaction d'un texte ou de résolution de problèmes ou encore de réalisation de différentes tâches ;
- autoévaluer, critiquer sa façon de procéder devant les autres ; coévaluer des démarches mentales ;
- composer des questions en équipe ; discuter de ce qui amène à faire ces choix ;
- échanger sur les méthodes de travail pour se préparer à répondre à des questions ;
- demander à d'autres apprenants de répondre aux questions composées par une équipe ;
- préciser ses difficultés ; les expliquer ;
- évaluer les réponses d'une autre équipe et justifier son évaluation.

Ces interventions permettent aux apprenants de s'ouvrir à leurs démarches métacognitives. Toutefois, pour susciter des prises de conscience durables, il importe qu'ils prennent note de ces démarches dans un portfolio, un journal de réflexion ou un journal de bord et qu'ils y reviennent pour mieux saisir leur propre évolution.

Pour que la réflexion métacognitive soit approfondie, toutes ces idées devraient être accompagnées d'une réflexion comportant des explications :

- sur la nécessité d'avoir ce type d'interactions ;
- sur ce que cela a apporté ;
- sur ce qui pourrait être fait une autre fois ;
- sur ses forces et ses faiblesses dans ces situations ;
- sur les ajustements que les apprenants pensent faire à la suite de la réflexion.

3. Questionnement en cours d'apprentissage

Au cours d'un exposé interactif ou d'une aide individuelle ou d'équipe, on peut poser des questions aux apprenants. Cependant, ces questions doivent prendre une forme particulière afin d'inciter les apprenants à explorer leur démarche mentale. Ce peut être :

- Que croyez-vous avoir compris jusqu'à maintenant ? Qu'est-ce qui vous le fait dire ?
- Que croyez-vous que les autres ont compris ? Quels sont vos critères de comparaison ?
- Que croyez-vous qui sera présenté dans la prochaine heure ? Qu'est-ce qui vous amène à faire cette anticipation ?
- Quelle question d'examen pourrait être posée sur ce qui vient d'être présenté ? Qu'est-ce qui vous le fait dire ?
- Quel était votre niveau de concentration ? Expliquez votre réponse.
- Que pourriez-vous faire pour augmenter votre niveau de concentration ? Qu'est-ce qui vous fait opter pour cette stratégie ?
- Quelle question vous vient à l'esprit sur ce qui vient d'être vu ?

En plus de susciter des questionnements qui supposent, chez l'apprenant, une prise de conscience de sa démarche mentale, on peut ajouter des discussions ou des échanges pour que les apprenants intègrent l'idée que ce genre de questionnement peut leur être utile même s'il est difficile et parfois même fastidieux. Ces échanges peuvent porter sur :

- l'utilité de poser des questions ;
- l'utilité de se poser des questions ;
- l'apport de l'exercice « apprendre à poser des questions » et « apprendre à se poser des questions » ;

- l'anticipation de ce que peut apporter le questionnement dans différentes situations d'apprentissage ;
- les stratégies permettant de devenir autonome relativement à la pose de questions.

À LA FIN DE L'APPRENTISSAGE

4. Moments de réflexion

À la fin de l'apprentissage, on peut amener les personnes apprenantes à poser un regard sur certains aspects des apprentissages qu'ils viennent de réaliser.

- On peut leur demander d'indiquer ce qui a été difficile ou facile dans la tâche qu'ils ont réalisée, de graduer ces difficultés, de faire ressortir une tâche très difficile, difficile, facile et très facile, d'expliquer les raisons de ces difficultés et d'énoncer des façons de les surmonter.
- On pourrait avoir à préciser si l'on est capable d'expliquer la matière à un pair, à une équipe ou au groupe ; évaluer la perception de son degré de facilité à le faire ; on peut le faire faire et faire évaluer le degré de satisfaction par rapport à sa façon de le faire. Il peut y avoir échange sur ce que cela apporte d'expliquer aux autres.
- Les apprenants peuvent avoir à évaluer leur degré de préparation à l'examen, préciser ce qui a été bien fait et moins bien fait, préciser ce qu'on pourrait faire une prochaine fois. En prédisant leurs succès ou échecs, les apprenants deviennent moins dépendants de l'évaluation d'une autre personne. Ils expliquent plus facilement leurs succès ou échecs et, ainsi, trouvent des moyens adaptés à leur situation. En plus d'une simple prédiction, ils deviennent capables d'expliquer leur façon d'établir cette prédiction, d'en prévoir les moyens pour améliorer leur façon de le faire.
- Les apprenants peuvent évaluer leur capacité à expliquer aux autres, discuter de la clarté des explications, de ce que cela leur a apporté d'expliquer à d'autres et déterminer ce qui reste à réviser.

À DIFFÉRENTS MOMENTS DE L'APPRENTISSAGE

5. Autoévaluation

Dans plusieurs écrits sur la métacognition, il semble que l'autoévaluation devrait occuper une place privilégiée, puisqu'elle favorise le développement des connaissances métacognitives ainsi que du contrôle et de la régulation. Une personne qui sait s'autoévaluer, qui le fait sans que cela lui soit demandé accroît son autonomie dans l'apprentissage et développe un concept de soi positif. Dans l'enseignement, de façon générale, l'évaluation est plus utilisée que l'autoévaluation. Pourtant, cette dernière est essentielle dans une démarche métacognitive et s'avère très importante pour comprendre les réactions affectives.

Dans l'apprentissage, l'autoévaluation favorise le transfert, développe l'autonomie et aide à déterminer s'il y a eu intégration des apprentissages. L'autoévaluation permet donc :

- d'apprendre à activer ses propres connaissances, habiletés ou attitudes antérieures et à les évaluer ;
- de se connaître relativement à ses connaissances, habiletés et attitudes ;
- d'apprendre à faire des retours métacognitifs ;
- de mieux se préparer à une évaluation ;

- de mieux évaluer ses propres difficultés et facilités ;
- d'évaluer sa capacité à expliquer aux autres ;
- de pouvoir prédire ses succès et ses échecs.

Pour que l'autoévaluation ait une influence à plus long terme, qu'elle suscite de réelles prises de conscience et qu'elle mène à une véritable autonomie, il est préférable de faire suivre une démarche d'autoévaluation par un échange sur :

- la nécessité de s'autoévaluer ;
- l'effet de l'autoévaluation sur ses méthodes de travail et ses démarches mentales ;
- les ajustements apportés à la suite d'une autoévaluation.

Activité 5.4

ACCOMPAGNEMENT MÉTACOGNITIF ET SOCIOCONSTRUCTIVISTE

INTRODUCTION

Lorsqu'une formation porte sur un accompagnement axé sur la métacognition et qu'elle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, il importe de clarifier les caractéristiques de différents aspects de l'accompagnement. C'est ce que vise l'activité qui suit. Comme elle est présentée en fin de parcours, il importe d'amener les personnes accompagnatrices à confronter leurs conceptions, à en tester la viabilité et de faire vivre un réel moment de coconstruction où les discussions se situent à un haut niveau intellectuel.

INTENTIONS

- IA Savoir ce qu'est un accompagnement socioconstructiviste.
- IA Savoir ce qu'est un accompagnement métacognitif.
- IA Vivre un moment de coconstruction.
- PR Établir des liens entre ce qui est développé théoriquement et sa propre façon de procéder.

DÉMARCHE

Moment de réflexion

- Donner trois caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste.
- Donner trois caractéristiques d'un accompagnement métacognitif.
- Partager le groupe en équipes et demander à la moitié des équipes d'énumérer les caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste et, à l'autre moitié, celles liées à un accompagnement métacognitif.
- Mettre en commun les caractéristiques des deux types d'accompagnement et tenter de reconnaître celles qui sont spécifiques d'un accompagnement socioconstructiviste et celles qui caractérisent un accompagnement métacognitif. Il s'agit aussi de distinguer ce qui est inhérent à toute forme d'accompagnement de ce

qui relève d'un accompagnement socioconstructiviste ou métacognitif. Pour se préparer à cette mise en commun, on peut se référer au chapitre 2 (p. 28 à 33 et p. 39 à 42) où l'on trouvera respectivement la conception d'un accompagnement socioconstructiviste et celle d'un accompagnement métacognitif. Au cours de cette discussion, on peut être amené à confronter les idées avec les principes fournis au chapitre 2. Il s'agit d'user de discernement en fonction de ce que les participants et participantes suggèrent.

Moment de réflexion

- *Comment vous définiriez-vous comme personne accompagnatrice ?*
 - *Donner 3 ou 4 caractéristiques de votre façon d'accompagner.*
 - *Ces caractéristiques sont-elles en lien avec un accompagnement socioconstructiviste ou métacognitif ?*
- Discuter des façons dont on perçoit l'accompagnement que les enseignants et enseignantes accordent aux élèves.

PROLONGEMENTS

Comme prolongement à cette activité, on peut bâtir avec les personnes accompagnées une grille d'observation de ses façons d'accompagner. Cette grille est utilisée durant une séance de formation ou au cours d'une démarche d'accompagnement déjà prévues ou en perspective. Lors du retour en grand groupe, ce sera l'occasion de partager les résultats de la grille d'observation autant que de raffiner cette grille afin de l'utiliser soi-même ou de l'adapter à une situation d'enseignement dans une salle de classe.

NOTRE EXPÉRIENCE

Dans le groupe où nous avons défini les caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste ou métacognitif, nous avons déjà amorcé le processus de modélisation d'un accompagnement. Ce sont des personnes ayant presque complété 10 jours de formation qui ont participé à cette mise en commun. De plus, nous avons développé une complicité cognitive intense avec ce groupe, c'est-à-dire que nous avons eu plusieurs discussions de haut niveau intellectuel. Les caractéristiques que nous avons fait émerger nous apparaissent donc très pertinentes et ne seraient peut-être pas ressorties dans un groupe peu enclin à des discussions hautement intellectuelles et assez théoriques.

Nous pensons même que les discussions nous ont permis de cheminer vers un modèle qui, même s'il est théorique, représente une pratique réelle. Durant les discussions, nous avons réellement l'impression de coconstruire et de permettre la mise à contribution de plusieurs expertises.

ADAPTATIONS

Si l'on prend le temps de discuter de sujets théoriques avec les élèves, à partir de caractéristiques construites par eux, on a des chances de vivre avec eux des moments inoubliables autant comme personne accompagnatrice que comme élève. Cependant, il est important d'avoir créé un crescendo pour en arriver à coconstruire et à échanger intensément intellectuellement (voir l'activité 5.5 qui suit : Construction de sa séquence d'activités d'accompagnement).

Activité 5.5

**CONSTRUCTION DE SA SÉQUENCE D'ACTIVITÉS
D'ACCOMPAGNEMENT****INTRODUCTION**

Un programme d'activités suppose une certaine séquence d'activités même si cette séquence doit être modifiable. La séquence d'activités doit donc tenir compte notamment de l'expérience que possèdent les personnes par rapport à la perspective socioconstructiviste et à la métacognition. L'activité décrite ci-dessous vise à amener les personnes accompagnatrices à réfléchir à une séquence d'activités et à justifier leur choix.

INTENTION

PR Élaborer un rationnel permettant d'élaborer une séquence d'activités d'accompagnement.

DÉMARCHE*Moment de réflexion*

La question qui suit vise à activer et à choisir certaines des constatations formulées lors d'une activité antérieure.

- *Parmi les constatations formulées lors des activités du chapitre 6 : Bilan des expériences d'accompagnement (temps 3, p. 172) , quelles sont les plus susceptibles d'orienter vos prochaines interventions ?*
- À partir d'une liste d'activités auxquelles on attribue un numéro, établir en équipe une séquence et justifier cette séquence. Cette liste d'activités est élaborée en s'inspirant des activités que les membres du groupe connaissent parce qu'elles ont été vécues dans le groupe ou qu'elles ont été présentées par des membres du groupe. Le nombre d'activités dépend du temps que l'on peut consacrer à la réalisation de la présente activité. Le nombre de six apparaît minimal. À titre d'exemple, parmi les activités proposées dans le présent ouvrage, on pourra retenir : 1) l'activité 3.1 qui consiste à approfondir des concepts, 2) l'activité 3.3 qui porte sur les principes sur lesquels s'appuie l'accompagnement (constructivisme/béhaviorisme), 3) l'activité 4.4, sur le questionnement, 4) l'activité 4.2, sur la rétroaction, 5) l'activité 6.1

sur les expériences d'accompagnement et, enfin, 6) l'activité 5.2 qui permet de réfléchir sur le degré d'activité suscité par une activité chez l'individu actif, l'individu métacognitif et le praticien réflexif (*, **, ***).

- Partager la séquence retenue. En groupe, chaque équipe présente sa séquence d'activités. La mise en commun est facilitée par un tableau synthèse comme présenté ci-dessous. Par exemple, les deux premières colonnes illustrent le début de synthèse des équipes 1 et 2.

Équipe 1	Équipe 2	Équipe 3	Équipe 4	Équipe 5
ACT 2	ACT 2			
ACT 3	ACT 3			
ACT 1	ACT 5			
ACT 4	ACT 4			
ACT 6	ACT 1			
ACT 5	ACT 6			

- Discuter des différences entre les séquences retenues à partir de la justification donnée par chacune des équipes. Cette discussion mène à une séquence qui fait consensus en fonction de certains facteurs qui expliquent les différences rencontrées.

Moment de réflexion

- *Que retenez-vous de cette discussion sur la séquence d'activités ? Y a-t-il des principes qui se dégagent de cette discussion pour votre pratique ? Lesquels ? Pourquoi ?*

PROLONGEMENTS

La réflexion que permet cette activité peut varier considérablement selon le moment où elle est réalisée dans le programme. Si elle prend place à la fin du programme, une étape pourrait être ajoutée. Cette étape consiste à formuler des principes sur lesquels les personnes accompagnatrices peuvent s'appuyer dans l'élaboration d'une séquence d'activités, voire d'un programme de formation. Des exemples de tels principes sont présentés dans la fiche 5.5A. Ils pourraient être discutés avec les membres du groupe et enrichis.

NOTRE EXPÉRIENCE

Cette activité portant sur la mise en séquence d'activités permet l'atteinte d'une double visée dans la mesure où la séquence peut être établie, dans un premier temps, en fonction de l'objet même de formation, ici la formation à l'accompagnement dans l'esprit de la réforme et, dans un deuxième temps, en fonction du degré de difficulté de l'activité même. À titre d'exemple, une activité qui propose une liste d'énoncés s'avère plus facile qu'une activité où les personnes doivent analyser leur expérience pour produire ces items et ensuite les discuter.

Cette activité peut aussi être appropriée pour différents moments du cheminement des personnes en situation d'apprentissage. Selon l'étape du cheminement des personnes en formation, la réflexion sera plus ou moins approfondie. Seule des personnes ayant bénéficié d'une dizaine de jours de formation à l'accompagnement pourraient par exemple arriver à formuler des principes guidant le choix d'une séquence d'activités, tels ceux présentés dans la fiche 5.5A.

ADAPTATIONS

La séquence proposée par les personnes est directement liée à l'objet sur lequel porte l'accompagnement. Une même réflexion pourrait se faire par rapport à d'autres objets de formation, tels que l'apprentissage coopératif, l'enseignement par projets ou la philosophie pour enfants. Une réflexion similaire peut guider le personnel enseignant qui souhaite introduire l'apprentissage coopératif dans sa classe. Quelle séquence d'activités permet le mieux aux élèves de s'approprier cette stratégie d'apprentissage qu'est l'apprentissage coopératif ?

Fiche 5.5A

DES PRINCIPES ORIENTANT LES CHOIX DANS L'ÉLABORATION D'UNE SÉQUENCE D'ACTIVITÉS

Voici les principes qui ont pu être dégagés avec l'un des groupes de formation :

- Se préoccuper de la signification de la tâche (le pourquoi).
- Grader les activités en partant de celles sollicitant le moins d'activités cognitives ou métacognitives (celles auxquelles a été attribuée une étoile (*) lors de l'activité 5.2), pour aller vers les plus complexes (celles auxquelles ont été attribuées trois étoiles (***) (à l'activité 5.2).
- Choisir les activités en tenant compte de la capacité d'introspection des personnes en situation d'apprentissage.
- Choisir des activités en fonction du déséquilibre qu'elles provoquent : proposer des activités suscitant un léger déséquilibre au début pour accentuer le déséquilibre à mesure que les personnes cheminent dans leur formation. Le climat de confiance établi dans le groupe permet de discuter de ce déséquilibre et ainsi de rassurer les personnes qui le vivent plus difficilement.
- En ce qui a trait aux activités facilitant le développement de la métacognition :
 - proposer d'abord des activités ayant une composante plutôt cognitive, activités qui amènent les personnes à prendre conscience de ce qu'elles ont appris (le quoi) ;
 - faire vivre des activités amenant à s'interroger sur ses façons d'apprendre (le comment) ; choisir des tâches plus concrètes au début ;
 - intervenir de façon à amener les personnes à réguler leurs actions au cours d'un apprentissage.



Activité Expériences d'accompagnement

L'activité décrite dans ce chapitre comporte plusieurs volets et se déroule pendant toute la formation ; elle exige donc des ajustements de la part des personnes formatrices universitaires pour tenir compte du déroulement de l'ensemble du processus d'accompagnement. C'est une activité qui occupe du temps de formation pendant 8 à 9 des 12 journées de formation.

Certaines personnes présentent l'activité qu'elles veulent expérimenter au début de la formation, souvent avant la mise à l'essai, et reçoivent un certain type de commentaires qui montre des difficultés de compréhension de la métacognition. Des remarques des formatrices permettent de s'ajuster, surtout si l'activité n'est pas encore expérimentée. D'autres personnes partagent leurs idées d'intervention après un essai. Cette situation est aidante, car l'on connaît alors

les réactions des participants et participantes qui ont vécu l'activité. Cela suscite un type d'échanges quelque peu différent de celui qui prend place avant une mise à l'essai.

Chaque personne ou équipe ne présente une activité qu'une seule fois. La formation d'équipes est avantageuse, car elle limite le nombre de présentations. Notre expérience nous amène à proposer qu'il n'y ait pas plus de deux présentations au cours d'une même rencontre. Comme personne formatrice, il est nécessaire de porter une attention particulière pour faire des liens avec le reste du contenu de la formation à l'accompagnement.

Il sera probablement difficile de voir l'application de cette activité à une première lecture, car elle se situe dans un contexte global et s'insère à différents moments de la formation. Nous avons l'habitude de lire des activités bien circonscrites dans le temps qui n'exigent généralement pas d'avoir une vision globale de la formation dans une perspective socioconstructiviste. Le contenu de l'activité décrite ici évolue en tenant compte du cheminement des personnes accompagnatrices pendant tout le processus de formation. On peut bien sûr penser cette activité autrement en gardant à l'esprit que la formation à l'accompagnement que nous proposons suppose des étapes d'expérimentation partagées avec le groupe où les rétroactions viennent autant des pairs que des formatrices universitaires.

Activité 6.1

**PRÉSENTATIONS ET ANALYSES D'EXPÉRIENCES
D'ACCOMPAGNEMENT****INTRODUCTION**

Le praticien réflexif est capable de réfléchir sur sa pratique, de l'analyser et de concevoir ses propres modèles d'intervention à partir des modèles existants. Une partie importante du présent programme de formation à l'accompagnement porte sur le développement de la capacité à analyser et à bonifier les activités que les personnes accompagnatrices font vivre.

Tout au long du programme, les personnes accompagnatrices développent, mettent à l'essai et modifient des activités d'accompagnement. Plusieurs outils sont proposés qui prennent en compte le cheminement des personnes accompagnatrices dans le programme. Nous distinguons trois moments : les temps 1, 2 et 3, qui renvoient aux trois parties du programme de formation. Chacun de ces temps, d'une durée d'environ quatre mois, a été délimité en fonction de l'expérience vécue avec les groupes en formation. De façon générale, le premier temps comprend l'apprivoisement du groupe et le développement d'une compréhension commune de certains concepts ; le deuxième temps correspond davantage aux échanges pour examiner ses conceptions et à une démarche personnelle et collective dans le processus de changement ; le troisième temps est plutôt lié à la finalisation de la démarche en tentant de dégager des modèles coconstruits par le groupe (voir les activités de modélisation décrites au chapitre 5). Pour analyser les expériences d'accompagnement du temps 1, il s'agit d'introduire un outil qui facilite l'élaboration d'expériences d'accompagnement ainsi qu'une grille en permettant une première analyse et une démarche de rétroaction exploitant cette grille. Au temps 2, grâce à une meilleure compréhension de ce qu'est la métacognition on peut recourir à une grille permettant un regard plus fin sur les différentes composantes des connaissances métacognitives et même de la gestion de l'activité mentale. Le temps 3 est celui du bilan des activités d'accompagnement expérimentées pendant tout le programme de formation. Les outils présentés à chacun des temps sont exploités à toutes les rencontres de formation que comprend ce temps, le plus souvent trois ou quatre rencontres.

INTENTIONS

- IA¹ Fournir une rétroaction sur les activités d'accompagnement présentées par les membres du groupe.
- IM Autoévaluer les apprentissages réalisés à travers l'expérience vécue et les rétroactions reçues.
- PR Dans une activité d'accompagnement, distinguer les interventions qui visent explicitement à susciter une activité cognitive chez la personne en situation d'apprentissage de celles axées sur le développement de la métacognition.
- PR Parmi les interventions visant le développement de la métacognition, distinguer celles axées sur la construction de connaissances métacognitives (sur les personnes, la tâche et les stratégies) de celles visant le développement de la gestion de l'activité mentale.

Premières rétroactions (temps 1)

DÉMARCHE

Dans un premier temps, il s'agit d'introduire un ensemble d'activités de formation qui amènent les membres du groupe à se donner de la rétroaction. Tout au long du programme de formation, ces personnes présentent des expériences d'accompagnement qu'elles souhaitent réaliser ou qu'elles ont menées à terme. Outre le fait que de telles activités de formation permettent à chaque personne de bonifier ce qu'elle veut expérimenter, surtout si elles sont présentées avant la mise à l'essai, les rétroactions jouent un rôle de formation important en permettant de développer la capacité à analyser une activité et à donner soi-même une rétroaction appropriée. Les interventions décrites dans les lignes qui suivent présentent la façon dont est introduit tout ce volet du programme de formation. Elles sont mises en œuvre au cours de plusieurs rencontres de formation.

-
1. IA signifie que l'intention vise le développement de l'individu actif,
 IM signifie que l'intention vise le développement de l'individu métacognitif et
 PR signifie que l'intention vise le développement du praticien réflexif.

Moment de réflexion

La question qui suit permet d'établir des liens avec les autres activités du programme qui ont porté sur la métacognition afin d'amorcer la réflexion sur ce qui, dans la pratique, favorise le développement de la métacognition.

- *Donnez un exemple de geste mental que pose une personne qui a déjà développé des habiletés métacognitives².*
 - *Décrivez une intervention, qui selon vous, favorise chez une personne le développement de la métacognition.*
- Lors d'une rencontre, seul ou en équipe, décrire une activité d'accompagnement déjà expérimentée ou en planifier une brève à l'aide de la fiche permettant de décrire une activité (voir fiche 6.1A). Cette fiche est de nature descriptive afin d'orienter la planification des activités selon les personnes auxquelles on s'adresse, le contexte global dans lequel se situe la formation ainsi que le temps dont on dispose. On fait un premier échange pour faire connaître ses intérêts d'intervention et organiser les présentations plus formelles pour la rencontre suivante.
 - Lors d'autres rencontres, présenter des expériences d'accompagnement au groupe (pas plus de deux présentations par journée de formation). Pendant chacune des présentations, le groupe analyse l'activité expérimentée ou sur le point de l'être à l'aide de la grille prévue à cet effet. Deux membres du groupe en particulier ont pour rôle de donner une rétroaction à la suite de la présentation. La démarche de rétroaction expliquée préalablement de même que la grille constituent les fiches 6.1B et 6.1C. Cette grille et cette démarche servent à l'étape suivante qui consiste à donner de la rétroaction à la suite de chacune des présentations. La ou les personnes qui ont rapporté leur expérience font une autoévaluation de celle-ci, puis suit la rétroaction de deux membres choisis au sein du groupe. Celle des formatrices universitaires, enfin, vise à faire des suggestions afin d'introduire davantage d'interventions susceptibles de développer les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale chez les personnes visées par l'activité.
-
2. On pourra utiliser le concept d'individu métacognitif s'il a déjà été introduit auprès du groupe.

Moment de réflexion

Noter la liste des interventions afin de les exploiter dans les activités du temps 2 visant un pas de plus vers la métacognition.

- Quelle synthèse faites-vous des interventions susceptibles de développer la métacognition chez un individu ?
- Quelles sont les caractéristiques des interventions les plus profitables sur le plan métacognitif ?

Un pas de plus vers la métacognition (temps 2)**DÉMARCHE**

Les activités de rétroaction de ce deuxième temps sont réalisées en utilisant deux nouvelles grilles d'analyse. Nous supposons que les personnes accompagnatrices maîtrisent assez bien la première grille. On peut même continuer avec la même grille si l'on pense qu'elle n'est pas bien intégrée. Ces autres grilles permettent de tenir compte des différentes dimensions de la métacognition. La première nouvelle grille distingue les différents types de connaissances métacognitives que peut construire un individu (connaissances des personnes, de la tâche et des stratégies). La seconde intègre de façon plus complète les composantes de la métacognition, c'est-à-dire les connaissances métacognitives, mais aussi la gestion de l'activité mentale (planification, contrôle et régulation).

Moment de réflexion

Les questions présentées ci-dessous permettent d'activer les connaissances antérieures relatives à la métacognition. Une première partie est complétée individuellement et une seconde constitue l'amorce de l'activité elle-même.

- Comment définiriez-vous la métacognition ?
 - Nommez les composantes de la métacognition et identifiez les sous-composantes de ces composantes.
- Recueillir et distribuer au hasard aux membres du groupe les réponses données aux questions du moment de réflexion. Lire les réponses d'un collègue et souligner les passages qui suscitent une réflexion ou des interrogations. Discuter de ces éléments en groupe. Cette activité peut amener à préciser le cadre théorique sur la métacognition.

- Classer la liste d'interventions issue des activités du temps 1 (Premières réactions) en fonction de la grille de la fiche 6.1D qui permet de distinguer les types de connaissances que construisent les personnes en situation d'apprentissage.
- Utiliser cette nouvelle grille dans la séquence présentation-rétroaction à propos d'expériences d'accompagnement. Comme ce fut le cas dans les activités du temps 1, des membres du groupe présentent une expérience, ils s'autoévaluent à l'aide de cette nouvelle grille, deux autres membres donnent une rétroaction et les personnes formatrices interviennent à leur tour (voir la démarche présentée à la fiche 6.1B).

Moment de réflexion

Cette activité de réflexion vise à faire un retour sur une composante de la métacognition, c'est-à-dire la gestion de l'activité mentale.

- *Identifiez deux moments où votre métacognition a été en action au cours de cette formation.*
 - *Décrivez succinctement vos processus de contrôle et de régulation.*
- Énumérer et discuter en groupe des activités qui favorisent le développement de la gestion de l'activité mentale en cours d'apprentissage. Expliquer ce qui relève de la planification, du contrôle et de la régulation.
 - Lors d'une rencontre de synthèse, en utilisant la fiche 6.1E, étudier l'ensemble des activités afin de reconnaître les aspects que chacune d'elles développe chez la personne accompagnée. On peut ajouter d'autres activités d'accompagnement pour susciter une discussion plus diversifiée.

Moment de réflexion

- *Quels apprentissages avez-vous réalisés ?*
- *Qu'est-ce qui vous a permis de les réaliser ?*
- *Qu'est-ce que ces apprentissages vont changer dans votre pratique d'accompagnement ?*

Bilan des expériences d'accompagnement (temps 3)

DÉMARCHE

Les activités du troisième temps visent à réaliser un bilan de l'ensemble des expériences d'accompagnement expérimentées par chaque personne, mais aussi par l'ensemble du groupe. Elles amènent une réflexion sur les stratégies les plus pertinentes en fonction de l'activité cognitive que l'on veut susciter et des aspects métacognitifs que l'on veut développer. Enfin, elles préparent l'étape de modélisation de l'accompagnement.

- Avant la rencontre de formation, faire remplir la fiche « Bilan d'une intervention vers une modélisation » (voir fiche 6.1F).
- En groupe, discuter :
 - des stratégies que les membres du groupe jugent les plus pertinentes au regard des intentions de formation ;
 - des facteurs à considérer dans le choix des stratégies de formation : taille du groupe, durée de la formation, étape du cheminement du groupe...
- En dyade, formuler des règles ou des constats mettant en lien ces stratégies et les facteurs à prendre en compte. À titre d'exemple : « Lorsque je m'adresse à des enseignants qui commencent une formation, je vise à les rendre actifs sur le plan cognitif et j'introduis quelques questions simples les amenant à réfléchir sur eux comme apprenants ».

Moment de réflexion

- *Quelles stratégies caractérisent ma façon d'intervenir ?*

PROLONGEMENTS

Les outils mis à profit dans cette séquence d'activités utilisent les notions vues par rapport au processus de changement (manifestations, causes et solutions) et à la rétroaction ainsi que celles relatives à la métacognition, notamment celles qui portent sur le questionnement. Les activités concernant le bilan des expériences d'accompagnement (temps 3) introduisent et favorisent la démarche de modélisation.

Tout au cours du programme de formation, la séquence « présentation/rétroaction » décrite à chacun des temps est réalisée à plusieurs reprises. Ces différentes activités de présentation donneront lieu à des rétroactions qui varieront selon l'évolution du groupe et la facilité à utiliser les grilles.

NOTRE EXPÉRIENCE

Des activités axées sur la rétroaction soulèvent concrètement de multiples questions à ce sujet. Quelle part le jugement ou les encouragements doivent-ils prendre dans cette rétroaction ? D'entrée de jeu, les membres du groupe amorçaient leur rétroaction en portant un jugement de valeur : ils faisaient le plus souvent ressortir une ou des qualités de l'expérience présentée. Certains membres du groupe se sont à l'occasion sentis injustement jugés. À la lumière de l'expérience menée avec trois groupes différents, il semble préférable que la rétroaction se limite à indiquer s'il y a présence ou absence d'un critère donné, ici présence ou absence d'interventions amenant les personnes en situation d'apprentissage à être actives sur le plan cognitif ou à développer des habiletés métacognitives.

Par ailleurs, comme les activités de modélisation comportent un haut degré de difficulté, la dernière activité amenant à réaliser un bilan et à formuler des constatations s'avère une étape intermédiaire qui facilite ce processus.

La démarche de rétroaction prévoit que les personnes qui ont présenté une expérience s'autoévaluent avant que d'autres membres du groupe n'interviennent. Cette façon de faire semble inciter les membres du groupe à demeurer plus objectifs : constatant que les personnes présentant leur expérience sont conscientes de la nature des interventions faites et du rationnel qui y est sous-jacent, elles semblent moins enclines à porter un jugement de valeur.

Lors de telles activités de présentation/rétroaction, il faut rester vigilant par rapport au temps consacré à chacune des présentations afin de respecter un principe d'équité. Par ailleurs, la souplesse qui caractérise un tel programme de formation nous amène parfois à modifier quelque peu le plan de travail à l'intérieur d'une même rencontre ; ces modifications doivent toutefois tenir compte du stress que les présentations d'expériences font vivre aux personnes. On évitera donc de déplacer une présentation à moins que ce changement n'incommoder pas la personne qui présente.

ADAPTATIONS

De telles activités axées sur la rétroaction peuvent être exploitées avec les élèves. Dans de multiples situations les élèves peuvent donner de la rétroaction, par exemple sur le texte d'un pair en travaillant en dyade ou à la suite d'une présentation d'un texte à toute la classe. Cependant, il importe de bien cibler les aspects sur lesquels la rétroaction porte ; on évite ainsi des commentaires irrespectueux qui peuvent nuire au climat de la classe. De façon plus large, le fait d'amener l'élève à bien comprendre les critères à partir desquels il sera évalué l'aide à devenir critique par rapport à ses productions, à s'autoévaluer et à apporter les corrections nécessaires, en d'autres mots à autoréguler son processus d'apprentissage. Ce sont là des actions que fait l'élève qui a développé des habiletés métacognitives.

Fiche 6.1A

**UNE ACTIVITÉ DANS L'ESPRIT DU PROGRAMME
DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE**

Clientèle	<p>Cycle et nombre d'enseignants et d'enseignantes</p> <p><i>Cette section permet de circonscrire le type et l'ampleur du groupe auquel on s'adresse. Celui-ci peut être également constitué de conseillers ou conseillères pédagogiques, de directeurs ou directrices d'école ou d'autres intervenants ou intervenantes en éducation. C'est également l'occasion de cerner la diversité du groupe auquel on s'adresse.</i></p>
	<p>Degré d'ouverture au changement</p> <p><i>Il s'agit ici de décrire la perception que l'on a du degré d'ouverture au changement du groupe auquel on s'adresse. Cette perception peut être nuancée si l'on pense s'adresser à un groupe hétérogène quant à cet aspect.</i></p>
Contexte	<p>Formation antérieure</p> <p><i>Dans cette section, il s'agit tout simplement de préciser les formations que les membres du groupe ont déjà reçues relativement au nouveau programme de formation ou à tout autre sujet connexe.</i></p>
	<p>Soutien possible</p> <p><i>Il s'agit ici de se demander quelle forme de suivi on peut accorder aux personnes formées ; va-t-on pouvoir les accompagner sur une certaine période de temps ou au contraire la formation est-elle très ponctuelle ?</i></p>
	<p>Plan de formation</p> <p><i>On peut préciser le contexte global dans lequel se situe l'activité proposée.</i></p>
Durée	<p><i>Il est nécessaire d'anticiper le temps que prendra la réalisation de l'activité. Il ne faut pas se limiter au temps qu'on voudrait que cela prenne, mais bien examiner ce que l'on veut faire pour tenir compte qu'une approche socioconstructiviste exige souvent plus de temps qu'on ne le pense.</i></p>
<p>Liste et description des activités</p> <p><i>Il faut ici dresser la liste des étapes que l'on pense réaliser et décrire brièvement les activités qui seront expérimentées.</i></p>	

Fiche 6.1B

**RÉTROACTIONS SUR DES EXPÉRIENCES D'ACCOMPAGNEMENT
DANS UNE OPTIQUE MÉTACOGNITIVE**

Dans la démarche de rétroaction à propos d'expériences d'accompagnement dans une optique métacognitive, trois types de personnes jouent des rôles particuliers : la personne accompagnée, qui peut poser son propre regard sur son travail et s'autoévaluer ; les personnes qui avaient pour tâche spécifique de rétroagir sur une expérience particulière en faisant ressortir les aspects métacognitifs de l'expérience ; enfin, les formatrices (universitaires dans ce cas-ci) qui posent également un regard sur les expériences présentées et proposent des moyens de les rendre plus métacognitives.

Les personnes qui présentent leur expérience jettent un regard sur leur travail et auto-évaluent leur démarche. Elles se posent les questions suivantes :

- Qu'est-ce que je considère comme étant métacognitif et actif dans l'activité que je présente ?
- Qu'est-ce qui aurait pu être plus métacognitif et actif et de quelle façon ?
- Qu'est-ce que je considère qu'il est possible de faire et qu'est-ce qui est à éviter pour tenir compte du contexte et des personnes auxquelles je m'adresse ou vais m'adresser ?

Les personnes qui ont écouté et observé et qui ont pour tâche particulière de rétroagir répondent à des questions comme celles qui suivent :

- Quels commentaires peut-on formuler à propos des aspects métacognitifs et actifs des expériences présentées ?
- Que retenez-vous pour vos expériences futures de ce qui a été présenté ?

Les personnes formatrices à l'accompagnement apportent des éléments nouveaux aux expériences présentées afin que le groupe chemine vers des interventions de plus en plus métacognitives. Ces personnes tentent de répondre à des questions comme :

- Comment pourrait-on rendre plus métacognitives les expériences présentées ?
- Comment pourrait-on départager les aspects métacognitifs et les aspects actifs ?
- Quels sont les liens entre l'expérience présentée et d'autres expériences ?

Fiche 6.1C

**GRILLE D'ANALYSE DES EXPÉRIENCES :
ACTIF OU MÉTACOGNITIF**

Dans l'expérience présentée, qu'est-ce qui fait en sorte que les personnes auxquelles on s'adresse sont actives ou métacognitives dans leur apprentissage ?

L'individu est actif dans son apprentissage s'il est placé en position explicite d'apprendre dans l'action ; cela peut se concrétiser s'il doit s'exprimer (oralement ou par écrit) pour activer ses connaissances antérieures, s'il confronte ses idées ou ses connaissances avec celles des autres, s'il doit établir des liens entre des concepts ou des situations, s'il cherche des solutions, etc.

L'individu métacognitif se connaît par rapport à sa façon d'apprendre en lien avec des tâches à réaliser et des stratégies à développer. Il porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'il met en action en situation d'apprentissage dans le but d'agir, de contrôler, d'ajuster, de vérifier ses façons de faire et de s'analyser comme personne apprenante.

Pour remplir cette grille, il s'agit de noter ce qui, dans l'expérience présentée, fait en sorte que les personnes accompagnées seront placées en situation d'être actives sur le plan cognitif ou de développer leur métacognition.

Ce qui est réalisé pour rendre l'individu actif sur le plan cognitif	Ce qui est réalisé pour favoriser le développement de l'individu métacognitif

Fiche 6.1D

GRILLE D'ANALYSE DES EXPÉRIENCES :**UN REGARD SUR LES CONNAISSANCES MÉTACOGNITIVES**

Pour remplir cette grille, il suffit d'inscrire aux endroits appropriés ce qui, dans l'expérience présentée, permet à la personne accompagnée d'être active sur le plan cognitif ou de devenir davantage un individu métacognitif. En ce qui regarde l'individu métacognitif, il s'agit de préciser ce qui relève des connaissances sur les personnes, sur la tâche ou sur les stratégies.

Ce qui est réalisé pour rendre l'individu actif sur le plan cognitif	Ce qui est réalisé pour favoriser le développement de l'individu métacognitif	Sous-composantes relatives aux connaissances métacognitives
		Connaissances sur les personnes
		Connaissances sur la tâche
		Connaissances sur les stratégies

Fiche 6.1F

**GRILLE D'ANALYSE DES EXPÉRIENCES : UN REGARD
SUR LES CONNAISSANCES MÉTACOGNITIVES
ET LA GESTION DE L'ACTIVITÉ MENTALE**

Quelles sont les composantes de la métacognition qui ont été les plus exploitées dans les expériences, présentées ?

Dans cette fiche, il s'agit d'examiner un certain nombre d'expériences et de choisir les aspects de la métacognition qui sont développés par certaines interventions. Il est préférable d'examiner une expérience et de se limiter à trois aspects de la métacognition qui peuvent être sollicités par une expérience. Une seule activité ne peut généralement favoriser le développement de toutes les composantes de la métacognition. Il importe également de pouvoir expliquer en quoi cette activité développe tel ou tel autre aspect de la métacognition.

	Expériences			
	1	2	3	...
Connaissances métacognitives				
1. Connaissance-personnes				
2. Connaissance-tâches				
3. Connaissance-stratégies				
Gestion de l'activité mentale				
4. Planification				
5. Contrôle				
6. Régulation				

Les questions qui suivent aident à compléter le tableau pour chacune des six sous-composantes de la métacognition.

Voici les questions qu'on peut se poser pour pouvoir décider si une activité au cours de l'expérience d'accompagnement présentée développe un certain aspect de la métacognition.

1. En quoi cette activité permet-elle de mieux se connaître, de connaître les autres ou la personne en général relativement à la métacognition ? En quoi favorise-t-elle une prise de conscience de cette connaissance ?
2. En quoi cette activité permet-elle de mieux circonscrire la tâche à réaliser, de définir les aspects difficiles ou faciles de la tâche, de reconnaître des similitudes ou différences avec d'autres tâches... ? En quoi permet-elle une prise de conscience de cette connaissance ?
3. En quoi cette activité aide-t-elle à reconnaître les stratégies qui peuvent permettre la réalisation efficace de la tâche, la façon d'utiliser ces stratégies et le meilleur moment pour les utiliser ? En quoi favorise-t-elle une prise de conscience de cette connaissance ?
4. En quoi cette activité met-elle l'apprenant dans une situation de se voir planifier une tâche à réaliser, de pouvoir exprimer sa façon de planifier une tâche, de pouvoir en discuter et surtout, de prendre conscience de sa façon de le faire ?
5. En quoi cette activité met-elle l'apprenant dans une situation de se voir évaluer sa démarche de réalisation d'une tâche afin de pouvoir porter un jugement sur sa façon de faire, de pouvoir se poser des questions sur les liens entre sa démarche, sa prévision et la tâche demandée... et, surtout, de prendre conscience de sa façon de s'évaluer en situation de réalisation d'une tâche ?
6. En quoi cette activité met-elle l'apprenant dans une situation de se voir ajuster sa démarche de réalisation d'une tâche afin de pouvoir répondre au jugement qu'il a porté sur sa façon de faire, de pouvoir changer de stratégie afin de mieux réaliser la tâche, d'évaluer la pertinence de ce changement de stratégie... et, surtout, de prendre conscience de la façon dont il s'ajuste en tenant compte de l'évaluation réalisée préalablement ?

Fiche 6.1F

**BILAN D'EXPÉRIENCES D'ACCOMPAGNEMENT
VERS UNE MODÉLISATION**

La fiche qui suit sert à préparer une discussion sur le bilan d'une expérience d'accompagnement. Si des expériences différentes sous plusieurs aspects ont été réalisées, il est proposé de reproduire cette fiche. Cependant, on peut répondre aux questions qui suivent cette fiche en tenant compte de l'ensemble des expériences.

Clientèle	<i>À qui s'adressait l'activité de formation ?</i>
Durée :	<i>Combien de temps a duré cette formation ?</i>
Nombre de personnes :	<i>Combien de personnes assistaient à cette formation ?</i>
Moment :	<p><i>selon le degré d'urgence : Les personnes accompagnées avaient-elles un besoin de formation urgent ou pouvaient-elles commencer une réflexion plus globale avant d'avoir à implanter le Programme de formation de l'école québécoise ?</i></p> <p><i>selon le cheminement des personnes : Les personnes accompagnées ont-elles déjà eu une formation sur le sujet ou leur connaissance est-elle minimale ?</i></p>
Intention :	<i>Quelle intention était poursuivie par la formation ? Y a-t-il des intentions sur le plan du contenu à connaître, sur le plan des compétences ou des attitudes à acquérir, sur le plan des changements à apporter... ?</i>
Approche :	<i>Quelle approche a été mise en œuvre pour cette formation ?</i>
Évaluation	<i>de l'activité : Quelles ont été les réactions des personnes accompagnées au cours de cette formation ? Comment évaluez-vous votre façon de mener cette activité ?</i>
Évaluation	<i>des apprentissages : Selon vous, quels apprentissages les personnes accompagnées ont-elles réalisés ? Qu'est-ce qui, selon vous, a favorisé ces apprentissages ?</i>
Évaluation	<i>du cheminement des personnes : Comment percevez-vous le cheminement des personnes accompagnées ? Quels changements percevez-vous par rapport à votre connaissance de ce groupe ? Quelles prises de conscience avez-vous remarquées ?</i>

1. Quel type de stratégie vous paraît le plus pertinent ?
Pourquoi ? Dans quelles circonstances ?
Dans cette section, énumérer les stratégies qui vous ont semblé les plus efficaces, les raisons pourquoi elles vous semblent efficaces.
2. Dans ce que vous avez expérimenté, qu'est-ce qui développait :
l'individu actif ? (donnez 1 à 3 exemples)
l'individu métacognitif ? (donnez 1 à 3 exemples)
le praticien réflexif ? (donnez 1 à 3 exemples)

Pour poursuivre la réflexion

Le programme de formation à l'accompagnement proposé dans le présent ouvrage a pu être élaboré et mis en place grâce à un partenariat entre l'Université du Québec à Trois-Rivières, le milieu scolaire et la direction régionale du MEQ (Mauricie et Centre-du-Québec). Il a permis de fournir à des personnes accompagnatrices (principalement des conseillères et conseillers pédagogiques, des membres des directions d'école ainsi que des enseignantes et des enseignants) des moyens de guider l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Inscrit dans une perspective socioconstructiviste, le programme de formation à l'accompagnement proposé comporte deux visées : le développement de l'individu métacognitif et celui du praticien réflexif. Ces deux visées semblent interagir, chez les personnes accompagnatrices, entraînant ainsi le développement d'habiletés métacognitives et d'habiletés de réflexion relatives à leur pratique professionnelle.

Le processus de modélisation par lequel se termine le programme de formation à l'accompagnement présenté dans cet ouvrage nous amène à proposer un modèle de formation à l'accompagnement

socioconstructiviste. Ce modèle est d'abord décrit dans la prochaine section et illustré par des témoignages provenant de deux directions d'école, de deux conseillères et d'un conseiller pédagogiques ainsi que d'un enseignant et une enseignante. Pour conclure la présentation de ce modèle, nous précisons les étapes franchies par les personnes accompagnatrices qui changent leur pratique afin d'y intégrer des interventions axées sur le développement d'habiletés métacognitives et la mise en place d'une pratique réflexive. Enfin, quelques pistes de formation et de recherche sont proposées.

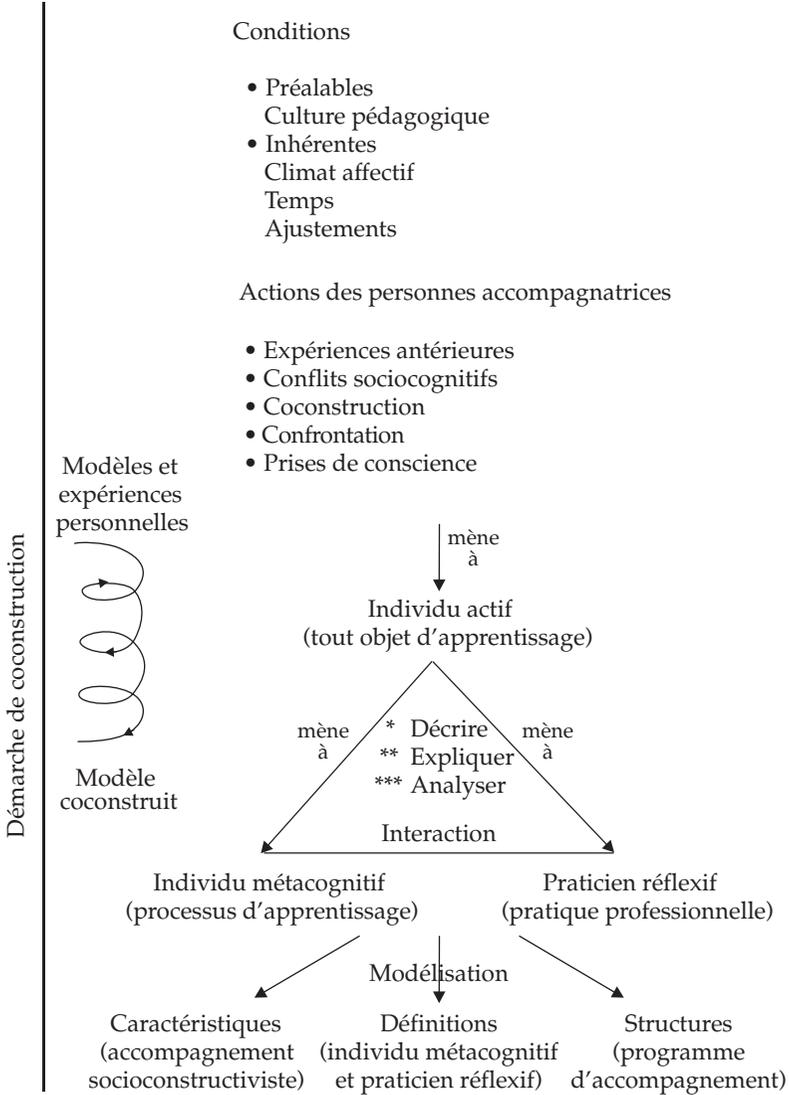
1. Modèle de formation à l'accompagnement socioconstructiviste

Le modèle d'accompagnement que nous avons élaboré est basé sur les caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste, abordées au chapitre 2. Le schéma de la page suivante présente, dans sa partie supérieure, les conditions qui rendent possible une telle formation à un accompagnement socioconstructiviste. Une condition est préalable : il s'agit de posséder une culture pédagogique. Parmi les conditions inhérentes à une telle formation, nous avons fait ressortir la nécessité de créer un climat affectif favorable à la coconstruction de connaissances, celle d'accepter de prendre du temps pour laisser émerger les constructions et celle d'accepter d'ajuster les éléments de formation prévus selon le processus de construction enclenché. Enfin, nous avons relevé des actions que doit faire la personne accompagnatrice, à savoir : susciter l'activation des expériences antérieures dans une intention de favoriser la construction des connaissances, provoquer des conflits sociocognitifs et profiter de ceux qui émergent des discussions, coconstruire dans l'action, mettre en évidence les conceptions erronées et profiter des prises de conscience de certaines constructions.

Dans ce modèle, nous visons le développement de l'individu métacognitif et du praticien réflexif tout en suscitant des échanges qui favorisent des discussions de haut niveau intellectuel. Ces discussions mettent les personnes accompagnées dans une position d'individu actif sur le plan cognitif : cette triple visée est représentée par le triangle central dans la figure suivante. Faut-il rappeler qu'autant pour l'individu actif (qui réfléchit sur un objet d'apprentissage, quel qu'il soit) que pour l'individu métacognitif (qui réfléchit sur son processus d'apprentissage) ou pour le praticien réflexif (qui réfléchit sur

**Modèle de formation à l'accompagnement socioconstructiviste
axé sur la métacognition et la pratique réflexive**

Accompagnement socioconstructiviste



la pratique professionnelle) il existe des degrés d'activité mentale ou d'engagement dans cette activité. Certaines actions témoignent de ces degrés. À un premier niveau, l'individu décrit une situation ; à un deuxième niveau, il fournit des explications, alors qu'à un troisième niveau il fait preuve d'analyse. La démarche de coconstruction présente dans toutes les activités de formation est représentée par la ligne continue à gauche du schéma.

Comme le montre la partie inférieure du schéma, ce processus de coconstruction conduit les personnes accompagnatrices à dégager des caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste axé sur le développement de la métacognition, à clarifier et s'appropriier par l'expérience les concepts d'individu métacognitif et de praticien réflexif et, enfin, à élaborer la structure d'un programme d'accompagnement adapté à leur contexte d'intervention. Si ce sont là les premiers produits tangibles de ce programme de formation à l'accompagnement, les témoignages que nous ont livrés des personnes accompagnatrices permettent de mieux cerner d'autres retombées de ce programme, à savoir les apprentissages qu'il rend possibles.

En ce qui a trait à l'individu métacognitif, les réflexions des personnes accompagnatrices indiquent une appropriation par elles du concept de métacognition et la perception de son importance dans l'apprentissage. Elles font état d'un changement dans leur conception de l'apprentissage. Ces propos témoignent aussi d'une prise de conscience de leur fonctionnement mental et de stratégies d'accompagnement qui s'avèrent les plus profitables pour certaines des personnes accompagnatrices qui nous ont livré ces témoignages. Un dernier témoignage illustre bien les apprentissages réalisés et les déséquilibres cognitifs qui y sont sous-jacents.

Cette formation m'a permis de « flirter » avec la métacognition et ma propre démarche mentale pour mieux planifier, évaluer, ajuster et vérifier mon processus d'apprentissage et de fonctionnement.

Ghislain Dallaire, directeur des écoles Christ-Roi et L'Aquarelle, Commission scolaire Des Chênes

Cette formation à l'accompagnement nous a amenés à prendre conscience que la métacognition joue un rôle de première importance dans l'apprentissage. Le fait de nous élever d'un cran dans la compréhension du processus d'apprentissage nous permet de faire des prises de conscience qui changent notre façon de concevoir l'apprentissage.

Marie-Ève Bouchard, enseignante, et Michel Leclair, enseignant, école Tournesol, Commission scolaire de la Riveraine

En y réfléchissant bien, je me rends compte que cette formation s'inscrit bien dans ma démarche et qu'elle m'a permis de poursuivre plus avant ma réflexion en m'aidant à préciser le sens de différents concepts tels que le constructivisme, le socioconstructivisme, la métacognition et la pratique réflexive.

Jean-Luc Huard, conseiller pédagogique, Commission scolaire des Bois-Francis

Dans cette formation à l'accompagnement, j'ai apprécié que les formatrices universitaires partent de ce qu'on faisait déjà, de ce qu'on vivait dans notre commission scolaire. Cela a été plus éclairant pour cerner ma pratique et plus aidant pour la changer. Selon moi, c'est le secret de la réussite de ce projet.

Solange Comtois, conseillère pédagogique, Commission scolaire des Bois-Francis

La formation à l'accompagnement m'a permis d'identifier de façon assez précise « ce qui se passe dans ma tête » quand je me retrouve en situation d'apprenante. Au début de la formation, « ce qui se passe dans ma tête » quand j'apprends n'était pas très clair. Les différentes activités proposées tout au long de la formation m'ont permis d'observer et de découvrir mon style d'apprentissage. En pratiquant cette culture métacognitive, je suis en mesure de cerner plus habilement les blocages et les ancrages qui surviennent lorsque je suis en situation d'apprentissage. Cette prise de conscience a des bienfaits dans le cadre de mon travail. Elle me permet de trouver des pistes de solution lorsqu'il y a blocage et, ainsi, d'y apporter des modifications. Elle permet aussi de cerner des stratégies à privilégier pour permettre que la réflexion se poursuive et, surtout, qu'elle puisse évoluer. Disons que plus je réfléchis et j'analyse ma façon d'apprendre, plus j'instaure et mets en place des situations métacognitives, permettant d'atteindre une certaine autonomie métacognitive.

Liette Provencher, conseillère pédagogique, Commission scolaire des Bois-Francis

Au début, je confondais être active (s'activer, faire et produire) et être active cognitivement (réfléchir sur des concepts, faire des liens, mémoriser, échanger...). Ensuite, j'ai confondu être active cognitivement et être une praticienne réflexive (réfléchir sur sa pratique, analyser ses pratiques, ses intentions et ses résultats, ...). Puis j'ai finalement réussi à comprendre et à intégrer la notion de métacognition (réflexion sur ses stratégies cognitives, sur ses façons d'apprendre et de comprendre...).

J'étais fière de moi quand j'ai réussi à conceptualiser et à modéliser les trois modes d'appropriation de ma croissance personnelle et je les avais même hiérarchisés. Le plus commun des trois montait sur le podium bronze : « l'individu actif » ; puis le podium argent était décerné au « praticien réflexif ». Mais le plus « hot » des trois était naturellement « l'individu métacognitif » qui se méritait le podium or et tous les honneurs qui lui correspondent. Quelle ne fut pas mon second déséquilibre lorsque je compris que je m'étais fait une fausse représentation de la réalité. J'ai donc vécu à nouveau un conflit cognitif ! Je fus d'abord surprise mais aussi soulagée et heureuse de comprendre que l'équilibre était d'utiliser les trois modes de préhension du monde, les trois modes d'appropriation de sa croissance

personnelle et de développement de ses compétences. Ces trois modes peuvent être utilisés en tant qu'élève, en tant qu'enseignant, en tant que parent, en tant que médecin... tout au long de notre vie. Je crois qu'il n'y a tout simplement pas de limite à l'utilisation de ces modes de préhension ou d'appropriation des connaissances, des compétences... Ce sont des compétences transférables et transversales importantes à acquérir. Je crois que l'individu actif (cognitivement), l'individu métacognitif et le praticien réflexif sont des facettes de la personnalité de l'individu introspectif.

Denise Letarte, directrice de l'école St-David, Commission scolaire des Bois-Francis

Sur le plan de leur pratique, les témoignages de personnes accompagnatrices indiquent des changements de visées dans l'intervention : pour ces personnes, il est maintenant important de rendre l'individu en situation d'apprentissage conscient de son fonctionnement. Les témoignages font aussi foi d'une plus grande capacité à décrire leur pratique et d'un meilleur équilibre par rapport aux trois « temps » de l'intervention, notamment une meilleure planification et une régulation de la pratique grâce à la rétroaction que fournissent les personnes accompagnées.

Depuis le début de la formation à l'accompagnement, j'ai appris à structurer mon fonctionnement et ma façon de diriger mes rencontres du personnel enseignant. [...] J'ai appris à privilégier l'approche du travail en coopération plutôt que l'exposé magistral et à utiliser la rétroaction lors des animations en prenant un cinq minutes à la fin de chacune de mes rencontres. Ces moments de retour me permettent de mieux connaître mon équipe-école et de m'ajuster pour une rencontre ultérieure.

De façon générale, ma pratique a changé par une meilleure préparation personnelle des rencontres de mon équipe-école. J'envisage davantage le travail coopératif et j'intègre de façon systématique des rétroactions de ma part ou j'en suscite chez les membres de mon personnel.

Ghislain Dallaire, directeur des écoles Christ-Roi et L'Aquarelle, Commission scolaire Des Chênes

[...] Il est devenu non seulement important pour nous de rendre l'élève actif dans son apprentissage, mais d'autant plus important de le rendre conscient de ses démarches mentales lui permettant ainsi de prendre conscience de son propre processus d'apprentissage. En réfléchissant sur notre pratique, nous sentons que notre rôle d'enseignante et d'enseignant se transforme. Si le geste d'enseigner était pour nous plutôt machinal et intuitif, depuis les débuts de la formation à l'accompagnement, nous avons commencé à prendre davantage conscience des stratégies que nous privilégions dans notre pratique. Notre but est maintenant

différent. Il consiste à rendre l'élève plus conscient de son propre fonctionnement. Nous amenons davantage les élèves à se poser des questions sur ce qu'ils font, à réfléchir sur les stratégies utilisées, à développer leurs propres façons de faire, à s'évaluer et à devenir conscients de leur cheminement. Nous avons la conviction que la métacognition et la pratique réflexive représentent la clé de la réussite dans l'approche socioconstructiviste que préconise la réforme en éducation. C'est cette conviction que nous développerons chez nos collègues dans l'accompagnement pour implanter le Programme de formation de l'école québécoise.

Marie-Ève Bouchard, enseignante, et Michel Leclair, enseignant, école Tournesol, Commission scolaire de la Riveraine

[...] Je me suis rendu compte qu'en tant que praticien réflexif je devais guider la personne accompagnée dans sa compréhension de son propre processus métacognitif afin de susciter un changement de sa pratique. De plus, j'ai pris conscience de l'importance d'intervenir dans une perspective socioconstructiviste ; c'est-à-dire de susciter des conflits cognitifs, de mettre les apprenants en action et de favoriser des moments de coconstruction. J'ai grandement apprécié le fait que nous ayons dégagé des modèles en tant que groupe. Je me rends compte qu'il faut passer à l'action et je me sens prêt à le faire.

Jean-Luc Huard, conseiller pédagogique, Commission scolaire des Bois-Francis

[...] Cette formation a également été l'occasion de mettre des mots sur ce qu'on faisait déjà et, ainsi, d'entrevoir des changements respectant les fondements de la réforme. Tout le processus de réflexion mis de l'avant a permis des prises de conscience et des échanges collectifs favorisant les changements de pratique. Comme accompagnatrice, il faudra intervenir auprès d'enseignantes, d'enseignants et de directions d'école en mettant l'emphase sur l'importance d'enseigner explicitement les processus métacognitifs. De cette façon, ils pourront faire des liens et donner du sens aux savoirs pour que le transfert se fasse.

Solange Comtois, conseillère pédagogique, Commission scolaire des Bois-Francis

Par cette formation, j'ai réussi à avoir un meilleur équilibre dans les trois temps de ma pratique professionnelle. Quand on anime ou qu'on accompagne, il y a toujours un moment de planification (avant) ; il y a l'action ou l'animation (pendant) et il y a le retour et les ajustements (après). Je dirais que cette formation m'a permis de mieux équilibrer ces trois moments, de sorte que je me pose des questions maintenant sur les trois étapes, sur le processus global. Avant, j'étais plutôt centrée sur le pendant et si j'avais prévu réaliser huit activités, il fallait que je les fasse toutes. Maintenant je préfère tenir compte de la personne accompagnée. Je me pose des questions comme, par exemple, est-ce que mes activités tiennent compte du niveau de réception des personnes accompagnées ; je fais aussi valider mes interventions par des confrères et des consœurs de travail pour m'assurer qu'elles sont de qualité. Pendant l'animation, lorsque je suis en action, je m'habilite à m'interroger sur mon action à savoir si mon action est respectueuse des gens que j'accompagne et de la situation et je deviens de plus en plus habile,

grâce à cette formation, à m'autoréguler. Dans l'action, il y a l'action en tant que telle et il y a l'observation de l'action tout autant que la réflexion sur l'action. Lors de l'objectivation, je réfléchis sur l'action. C'est dans cet équilibre que je peux faire avancer les personnes que j'accompagne. Au cours de cette formation, j'ai appris à reconnaître plus clairement le modèle de pratique dans lequel je me sens le plus à l'aise et, par le fait même, cela me donne des outils et me permet d'utiliser des interventions de meilleure qualité. C'est à ce niveau-là que je me sens plus riche.

Liette Provencher, conseillère pédagogique, Commission scolaire des Bois-Francis

2. Étapes du processus de changement¹

Les étapes de développement d'habiletés d'accompagnement que nous proposons sont inspirées de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997). Nous pensons que, dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste visant le développement de l'individu métacognitif et du praticien réflexif, les personnes accompagnatrices passent par trois étapes : une d'adoption, une autre d'appropriation des moyens et une dernière d'intégration.

2.1. Adoption

Au cours de l'étape d'adoption, la personne accompagnatrice s'interroge sur ses pratiques et décide ou non, consciemment ou inconsciemment, de s'engager dans un processus de changement afin que ses interventions développent davantage l'individu métacognitif et le praticien réflexif. La personne accompagnatrice met à l'essai des activités plutôt ponctuelles afin d'appriivoiser la démarche d'accompagnement socioconstructiviste axée sur le développement de la métacognition et d'une pratique réflexive. Certains essais peuvent paraître peu intégrés à la démarche de formation. Ils peuvent prendre la forme d'arrêts ou de pauses systématisés qui, dans l'action, ne sont pas toujours adaptés à ce qui vient de se passer. Cependant, tout au cours de cette étape d'adoption, la personne accompagnatrice tend à ce que ces activités ponctuelles soient de plus en plus intégrées à sa démarche d'intervention et que les personnes accompagnées en voient de plus en plus la pertinence. Notre expérience montre que la présentation d'expériences d'accompagnement au premier temps de la formation, soit celui des premières rétroactions, témoigne de cette étape d'adoption d'une nouvelle pratique.

1. Ces étapes sont utiles pour animer l'activité « Vers un enseignement métacognitif intégré ».

2.2. Appropriation

À l'étape d'appropriation, les interventions d'accompagnement axées sur la métacognition et la pratique réflexive deviennent plus systématiques et poussées. Elles sont intégrées à la pratique d'accompagnement en ce sens qu'elles font partie de la structure même de l'activité de formation. Il existe donc un changement dans la planification même de l'intervention. On ne se fonde pas exactement sur ce qu'on faisait auparavant pour y intégrer des interventions qui visent le développement d'habiletés métacognitives ou d'une pratique réflexive ; on pense plutôt à l'activité dans une optique métacognitive et réflexive. Par ailleurs, selon les observations que nous avons pu faire en cours de formation, les discussions que des personnes accompagnatrices ont après huit ou neuf jours de formation montrent qu'elles peuvent adopter spontanément, au cours d'une activité, la position de l'individu métacognitif ou du praticien réflexif.

2.3. Intégration

À l'étape d'intégration, l'accompagnement socioconstructiviste axé sur la métacognition et la pratique réflexive fait partie intégrante de la pratique. La personne accompagnatrice devient de plus en plus autonome dans l'élaboration d'interventions de ce type. Non seulement la préparation de l'intervention se fait dans une optique réflexive et métacognitive, mais la spontanéité de la personne accompagnatrice est également mise à profit. Grâce à cette spontanéité et à sa capacité d'observation des réactions des personnes accompagnées, la personne accompagnatrice peut profiter de tous les moments pour faire émerger, chez ces dernières, une réflexion sur leur pratique et sur leur processus d'apprentissage ; elle peut aisément dépasser la planification qu'elle a faite. Elle devient aussi beaucoup plus à l'aise pour exposer ses propres prises de conscience comme individu métacognitif et comme praticien réflexif et joue ainsi le rôle de modèle en se donnant en exemple. Il lui reste à développer les habiletés nécessaires pour bien saisir les « déclics métacognitifs et réflexifs » que vivent les personnes accompagnées et, surtout, à en profiter en suscitant des prises de conscience et en favorisant des interactions pour les amener à réfléchir sur leur processus d'apprentissage et sur leur pratique pédagogique. C'est à cette étape que les habiletés d'adaptation et de création d'interventions métacognitives et réflexives sont le plus développées.

Nous savons que toutes les personnes ne passent pas par toutes ces étapes et qu'elles n'avancent pas toutes au même rythme. Les expériences antérieures des individus les amènent à saisir plus ou moins rapidement ce qu'est un accompagnement socioconstructiviste dans une optique métacognitive et réflexive et à en percevoir l'utilité et l'influence positive sur les personnes accompagnatrices.

L'ensemble de cette réflexion laisse entrevoir des pistes de formation et de recherche. L'ensemble du programme de formation à l'accompagnement décrit ici propose de nombreuses pistes d'intervention. Certaines attirent davantage notre attention : ce sont celles relatives à la rétroaction. Comme le soulignent Jonnaert et Vander Borght (1999), la réflexion sur la rétroaction dans une perspective socioconstructiviste s'amorce à peine. Sur le plan de la recherche, le modèle proposé en conclusion de cet ouvrage devra être mis à l'essai dans différents contextes afin de pouvoir juger de sa transférabilité. Par ailleurs, nous considérons qu'il serait utile d'examiner l'influence du présent programme de formation à l'accompagnement sur l'évolution des pratiques d'accompagnement chez les personnes engagées dans une telle formation (pratique réflexive et interventions métacognitives).



Bibliographie

- ABDAL-HAQQ, I. (1996). *Making time for teacher professional development*, Washington, DC, Office of Educational Research and Improvement (ED).
- ADLER, S.A. (1993). « Teacher education : Research as reflective practice », *Teacher & Teacher Education*, 9(2), p. 159-167.
- ALLAL, L. (1993). « Évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives », dans R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprentissages*, Sherbrooke, CRP, p. 57-70.
- ARGYRIS, C. et D.A. SCHÖN (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BALL, D.L. et D.K. COHEN (1999). « Developing practice, developing practitioners », dans L. Darling-Hammond et G. Sykes (dir.), *Teaching as the learning profession : Handbook of policy and practice*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, p. 3-32.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of thought and action : a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BASQUE, J., J. ROCHELEAU et L. WINER (1998). *Une approche pédagogique pour l'école informatisée* [Page Web]. URL <http://www.grics.qc.ca/cles> en main [10 septembre 1998].

- BEDNARZ, N. (1991). « Interactions sociales et construction d'un système d'écriture des nombres en classe primaire », dans C. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya, *Après Vygotsky et Piaget : perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 50-67.
- BÉLAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*, Paris, ESF.
- BIGGE, M.L. et S.S. SHERMIS (1999). *Learning Theories for Teachers* (6^e édition), New York, Addison Wesley Longman.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T., S. PARENT et S. LARIVÉE (1991). « Influence of Self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students », *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), p. 153-164.
- BOUTIN, G. et L. JULIEN (2000). *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BROWN, A. (1987). « Metacognition, Executive Control, Self-regulation and other More Mysterious Mechanisms », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding Mechanisms*, New York, Wiley, p. 515-529.
- BURTON, J.K., D.M. MOORE et S.G. MAGLIARO (1996). « Behaviorism and instructional technology », dans D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology*, New York, Macmillan Library Reference USA, p. 46-73.
- CHAMBERLAND, G., L. LAVOIE et D. MARQUIS (1995). *20 formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- CHOUINARD, R. (1998). « Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 101-129.
- COBB, P., M. PERLWITZ et D. UNDERWOOD (1994). Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), p. 41-61.
- COLLERETTE, P. et R. SCHNEIDER (1997). *Le pilotage du changement, une approche stratégique et pratique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (2000). *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- CORRIVEAU, L. et J.-L. TOUSIGNANT (1996). « Intégration scolaire et résistance au changement : Comprendre pour mieux intervenir », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), p. 15-18.
- DANIELSON, C. et L. ABRUTYN (1997). An introduction to using portfolios in the classroom. [Page Web]. URL <http://www.ascd.org/readingroom/books/danielson97/book.html> [21 novembre 2000].
- DELIA, J.G., B.J. O'KEEFE et D.J. O'KEEFE (1982). *The constructivist approach to communication*, dans F.E.X. Dance (dir.), *Human Communication Theory: comparative essays*, New York, Harper & Row, p. 147-191.

- DE VECCHI, G. et N. CARMONA-MAGNALDI (1996). *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette.
- DESLANDES, R. (1992). « L'aide mutuelle dans un groupe », dans *Analyse d'une intervention auprès de deux groupes de femmes du 2^e âge en milieu rural*, Maîtrise, Service social, Université Laval, p. 34-52.
- DESLANDES, R. et D. TURCOTTE (1996). « Intervention auprès de deux groupes de femmes du deuxième âge en milieu rural », *Intervention*, 102, p. 48-57.
- DOUDIN, M. et P.A. MARTIN (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, CVRP.
- DOUDIN, P.-A. et D. MARTIN (1998). « Métacognition et formation des enseignants », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 23-46.
- DOUDIN, M., P.A. MARTIN et O. ALBANESE (1999). *Métacognition et éducation*, New York, Peter Lang.
- DUFFY, T.M. et T.M. CUNNINGHAM (1996). « Constructivism : Implications for the design and delivery of instruction », dans D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology*, New York, Macmillan Library Reference USA, p. 170-198.
- ELLIOTT, J. (1990). « Teachers as researchers : Implications for supervision and for teacher education », *Teaching & Teacher Education*, 6(1), p. 1-26.
- FLAVELL, J.H. (1979). « Metacognition and Cognitive Monitoring : A New Area of cognitive-developmental Inquiry », *American Psychologist*, 34, p. 906-911.
- FLAVELL, J.H. (1987). « Speculations about the Nature and Development of Metacognition », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-30.
- FOUREZ, G., V. ENGLEBERT-LECOMTE et P. MATHY (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GARNIER, C. et N. BEDNARZ (1989). *Construction des savoirs : obstacles et conflits*, Montréal, Agence d'Arc.
- GARNIER, C., N. BEDNARZ et I. ULANOVSKAYA (1991). *Après Vygotsky et Piaget : perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GITTERMAN, N. (1989). « Building mutual support in groups », *Social work with groups*, 12(2), p. 5-21.
- GLASSMAN, U. et L. KATES (1986). « Developing the democratic humanistic norms of the social work group », dans *Innovations in social group work. Feedback from practice to theory*, New York, The Haworth Press, p. 149-179.
- HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*, Paris, ESF.
- HARRI-AUGSTEIN, S. et L. THOMAS (1990). *Learning conversations: The self-organised way to personal and organisational growth*, Londres, Routledge.
- HEAP, K. (1987). *La pratique du travail social avec les groupes*, Paris, ESF.

- HOLLAND MORY, E. (1996). « Feedback Research », dans D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology*, New York, Prentice Hall International, p. 919-956.
- JONNAERT, P. et C. VANDER BORGHT (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck Université.
- JOYCE, B.R. et B. SHOWERS (1982). « The coaching of teaching », *Educational Leadership*, 40(1), p. 4-10.
- LAFORTUNE, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 313-331.
- LAFORTUNE, L. et É. GAUDET (2000). *Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- LAFORTUNE, L., S. JACOB et D. HÉBERT (2000a). *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., S. JACOB et D. HÉBERT (2000b). « Vers une formation continue dans une optique métacognitive », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 133-154.
- LAFORTUNE, L., P. MONGEAU et R. PALLASCIO (2000). « Une mesure des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 209-232.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994a). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994b). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAROCHELLE, M. et N. BEDNARZ (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), p. 5-19.
- LEGENDE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin Éditeur Ltée.
- LEGENDE, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*, Document photocopie lors d'une rencontre nationale de formation du MEQ.
- MANNING, B.H. et B.D. PAYNE (1993). « A Vygotskian-based theory of teacher cognition – toward the acquisition of mental reflection and self-regulation », *Teaching and Teacher Education*, 9(4), p. 361-371.
- MARTIN, D. et P.-A. DOUDIN (2000). « De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-67.

- MARTIN, D., P.-A. DOUDIN et O. ALBANESE (1999). « Vers une psychopédagogie métacognitive », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, Bern, Peter Lang, p. 3-29.
- MÉNARD, L. (1996). *La supervision du journal de bord en stage de soins infirmiers*, Montréal, Collège Montmorency.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, ministère de l'éducation du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- NOËL, B., M. ROMAINVILLE et J.L. WOLFS (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation, *Revue française de pédagogie*, 112, p. 47-56.
- NORTHEN, H. (1988). *Social work with groups*, New York, Columbia University Press.
- PALLASCIO, R. et N. BEAUDRY (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- PALLASCIO, R. et D. LEBLANC (1993). *Apprendre différemment !*, Laval, Agence d'Arc.
- PALLASCIO, R., L. JULIEN et G. GOSSELIN (dir.) (1996). *L'école alternative, un projet d'avenir*, Laval, Beauchemin.
- PALLASCIO, R., L. JULIEN et G. GOSSELIN (dir.) (1998). *Le partenariat en éducation, pour mieux vivre ensemble*, Montréal, Les Éditions Nouvelles.
- PAQUETTE, H. (1988). « Réapprendre à s'évaluer », dans *Auto-évaluation, concept et pratiques*, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, p. 59-86.
- PORTELANCE, L. (1998). « Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive : comment et pourquoi ? », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 47-65.
- POSTIC, M. et J.-M. DE KETELE (1988). *Observer les situations éducatives*, Paris, Presses universitaires de France.
- ROGERS, E.M. (1995). *Diffusion of innovations* (2^e éd.), New York, Free Press.
- ROMAINVILLE, M. (1998). « La métamémoire », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 223-244.
- SANDHOLTZ, J.H., C. RINGSTAFF et D.C. DWYER (1997). *La classe branchée : enseigner à l'ère des technologies*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- SAVERY, J.R. et T.M. DUFFY (1995). Problem based learning : An instructional model and its constructivist framework, *Educational Technology*, 35(5), p. 31-38.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- SCHÖN, D.A. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- SHACKELFORD, R.L. (1996). « Student portfolios. A process/product learning and assessment strategy », *The technology teacher*, p. 31-36.

- SHULMAN, L. (1986). « Group work method », dans A. Gitterman et L. Shulman (dir.), *Mutual Aid Groups and the Life Cycle*, Itasca, Ill., Peacock Publishers Inc., p. 23-51.
- SKINNER, B.F. (1968). *The technology of teaching*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- STEIN, M., J. NORMAND et J. CLAY-CHAMBERS (1997). *Assessing the impact of the urban systemic professional development program on classroom practice*, Oak Brook, IL : The Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 146).
- VON GLASERSFELD, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ?, *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), p. 21-27.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- WILLIS, J. (1995). A recursive, reflective instructional design model based on constructivist-interpretivist theory, *Educational Technology*, 35(6), 5-23.
- WISE, V.L., A.N. SPIEGEL et R.H. BRUNING (1999). « Using teacher reflective practice to evaluate professional development », *Journal of Teacher Education*, 50(1), p. 42-49.
- WLODKOWSKI, R.J. (1988). *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco, Jossey-Bass.
- WLODKOWSKI, R.J. et M.B. GINSBERG (1995). *Diversity and motivation : culturally responsive teaching*, San Francisco, Jossey-Bass.



Glossaire¹

Accompagnement

Un accompagnement est un soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances.

Accompagnement axé vers la pratique réflexive

Un accompagnement axé vers la pratique réflexive est un soutien qui favorise la réflexion sur sa pratique professionnelle. Un tel accompagnement vise à fournir des outils facilitant la description de sa pratique, à soutenir les personnes accompagnatrices dans l'analyse de leur pratique, à prévoir des activités de modélisation et à encourager des activités de partage des expériences d'accompagnement et de coconstruction.

1. Ces définitions sont associées au domaine de l'éducation.

Accompagnement métacognitif

Un accompagnement métacognitif est un soutien qui favorise un regard sur sa démarche mentale en situation d'apprentissage. En ce sens, un tel accompagnement vise à susciter des prises de conscience sur ses façons d'apprendre, à amener à rendre plus métacognitif ce que la personne accompagnée fait déjà, à percevoir les déclics métacognitifs et à en profiter pour favoriser l'apprentissage et les prises de conscience.

Accompagnement métacognitif intégré

Un accompagnement métacognitif intégré renvoie à un soutien planifié en fonction du développement de connaissances métacognitives et de la gestion de l'activité mentale de façon concomitante à la réalisation d'autres apprentissages.

Accompagnement socioconstructiviste

Un accompagnement socioconstructiviste est un soutien axé sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs. Un tel accompagnement vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à coconstruire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions erronées et à profiter des prises de conscience de certaines constructions. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée.

Auto-observation

L'auto-observation correspond à l'action de porter une attention minutieuse et méthodique sur soi-même (ses savoirs, savoir-faire ou savoir-être) dans le but de constater des faits particuliers permettant de mieux se connaître (Inspiré de Legendre, 1993).

Autoévaluation

L'autoévaluation est une appréciation ou une réflexion critique sur la valeur d'idées, de travaux, de situations, de démarches, de chemine-ments, de processus, d'habiletés, de connaissances... en termes quali-tatifs à partir de critères déterminés par la personne apprenante (Paquette, 1988).

Béhaviorisme

Le béhaviorisme appliqué à l'éducation est une conception de l'édu-cation calquée sur le modèle de conditionnement opérant proposé par Skinner. L'apprentissage y est défini sous forme de comportements observables et le comportement complexe est considéré comme la somme des comportements plus élémentaires qui le constituent (ins-piré de Legendre, 1993, p. 134).

Coévaluation

Une coévaluation est la confrontation d'une autoévaluation et de l'évaluation réalisée par la personne accompagnatrice où les apprécia-tions peuvent être basées ou non sur un référentiel externe (Allal, 1993).

Conception

Une conception est un processus personnel par lequel une personne en situation d'apprentissage structure au fur et à mesure les connais-sances qu'elle intègre (Jonnaert et Vander Borgh, 1999).

Conflit sociocognitif

Un conflit sociocognitif est un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficile-ment compatible avec la sienne.

Constructivisme

Le constructivisme est une théorie de la connaissance, de la commu-nication et de l'apprentissage qui considère que la personne structure ses connaissances à partir de ses expériences et de ses connaissances antérieures (Von Glasersfeld, 1994).

Entrevue d'évaluation

Une entrevue d'évaluation est une méthode de collecte d'information auprès d'individus au cours de laquelle les personnes sont en entretien face à face. Que les questions soient ouvertes ou fermées, elles doivent répondre à certaines conditions : être directement reliées aux connaissances ou aux habiletés à évaluer, être appropriées à l'information recherchée, être claires et sans ambiguïté, ne pas suggérer de réponse, ne pas exiger de référence à des informations que la personne apprenante n'est pas susceptible d'avoir, ne pas requérir d'information personnelle que cette personne peut hésiter à fournir, ne pas être biaisées de telle sorte que la personne évaluée soit portée à fournir une réponse « socialement acceptable » (inspiré de Legendre, 1993). De telles entrevues peuvent être réalisées individuellement ou en petits groupes.

Évaluation

L'évaluation est un jugement qualitatif ou quantitatif porté sur la valeur d'un produit de l'apprentissage ou d'un processus d'apprentissage à partir de critères explicites afin de fournir des données utiles à la prise de décision pour atteindre un but ou un objectif (Legendre, 1993). Elle renvoie à la négociation où la communication demeure l'élément essentiel de sa réussite (Bélair, 1999). L'évaluation est un acte qui s'inscrit dans un processus général de communication/négociation (Hadji, 1997).

Évaluation collective

L'évaluation collective consiste à ce que l'ensemble du groupe évalue les connaissances, habiletés ou attitudes du groupe. Le groupe se donne des critères d'évaluation, se donne une grille d'observation ou d'auto-observation afin de discuter du résultat de l'évaluation qu'il se donne. Certains membres de ce groupe peuvent être nommés des personnes évaluatrices du groupe et soumettre leur conclusion au groupe qui peut en discuter.

Examens

Un examen est une épreuve ou une série d'épreuves, portant sur un ensemble d'enseignements, que l'on fait subir à une personne apprenante dans le but d'évaluer ou de constater ses capacités et ses

connaissances en vue de la sanction des études. Ces épreuves peuvent être orales ou écrites, théoriques ou pratiques, partielles ou finales, individualisées ou collectives, de type objectif ou de type composition, etc. (Legendre, 1993). En fonction de cette définition, la **présentation orale** peut être considérée comme une forme d'examen.

Individu actif sur le plan cognitif

L'individu actif sur le plan cognitif désigne la personne qui, dans le cadre d'activités d'apprentissage conçues à cette fin, met en œuvre des processus intellectuels. Ces processus peuvent être de niveaux de complexité différents : de la description à l'explication et à l'analyse ainsi qu'à la modélisation.

Individu métacognitif

L'individu métacognitif désigne la personne qui a construit des connaissances par rapport à son processus d'apprentissage et a développé des habiletés lui permettant de gérer ses processus mentaux. L'individu métacognitif connaît ses façons d'apprendre et, en comparaison avec celles des autres, il peut reconnaître ses compétences au regard d'une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes pour réaliser cette tâche. Il porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'il met en action en situation d'apprentissage dans le but de planifier, de contrôler et de réguler son processus d'apprentissage.

Interévaluation (ou évaluation mutuelle)

L'interévaluation est une évaluation en situation d'apprentissage que font deux ou plusieurs personnes de leurs productions ou de leurs procédures respectives ou communes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe (Allal, 1993).

Journal de bord

« Le journal de bord est un outil d'apprentissage. Par le biais d'une écriture personnelle et informelle, le journal de bord accompagne l'élève au cours de son cheminement scolaire et lui permet de réfléchir sur son expérience, de donner un sens à son vécu, de gérer ses apprentissages et de s'appropriier le contenu théorique » (Ménard, 1996, p. 3).

Journal de réflexion

Le journal de réflexion est un document rédigé par la personne apprenante à partir de consignes fournies par la personne accompagnatrice et discutées par l'ensemble du groupe. Un tel journal peut contenir une réflexion sur son apprentissage au point de vue cognitif, métacognitif ou affectif. Cela peut prendre la forme d'une auto-évaluation, d'une prédiction, d'un plaisir, d'une frustration... Selon la discussion et selon l'objectif poursuivi, la personne accompagnatrice peut y avoir accès ou non.

Métacognition

La métacognition consiste dans le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage. Elle comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux.

Observation

L'observation correspond à l'« action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'études dans le but de constater des faits particuliers permettant de le mieux connaître » (Legendre, 1993, p. 932). « L'observation est un processus dont la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération » (Postic et De Ketele, 1988, p. 13).

Portfolio (appelé aussi dossier progressif)

Le portfolio est un porte-document ou un classeur contenant des traces des apprentissages, notamment les brouillons et les premières productions, des réflexions sur les stratégies utilisées et sur l'évo-

lution constatée, des productions finales, le tout au regard de compétences mises en évidence préalablement. Cet outil d'apprentissage et d'évaluation en action facilite la communication et encourage l'autonomie du fait que ce sont d'abord les personnes apprenantes qui sont responsables de l'insertion de traces d'apprentissage dans leur dossier personnel (Bélaïr, 1999).

Portfolio de présentation

Le portfolio de présentation regroupe les meilleurs travaux choisis par la personne apprenante, celle qui accompagne ou d'autres personnes. Il peut contenir des documents liés à l'apprentissage mais également des pièces tirées davantage de la vie personnelle (Shackelford, 1996),

Portfolio d'apprentissage (aussi appelé portfolio de travail)

Le portfolio d'apprentissage comporte des travaux en cours, mais ne se limite pas à une simple collection. Le choix de ces travaux comporte une intention. Le portfolio peut ici être utilisé pour définir les besoins de la personne en situation d'apprentissage et amener celle-ci à être plus réflexive et autonome. Ce type de portfolio peut aider les personnes accompagnatrices, qui peuvent être les parents, à constater les progrès ou les difficultés de l'enfant (Danielson et Abrutyn, 1997).

Portfolio d'évaluation

Le portfolio d'évaluation permet d'évaluer les compétences de la personne apprenante. Il lui fournit l'occasion de présenter ses réflexions et des autoévaluations (L'évaluation peut également se faire avec des pairs.) (Shackelford, 1996).

Praticien réflexif

Le praticien réflexif désigne la personne qui se montre capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace.

Pratique

La pratique renvoie à tous les gestes professionnels que pose la personne accompagnatrice en situation de formation ou en dehors des moments de formation en fonction de ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.

Pratique réflexive

La pratique réflexive est un ensemble de gestes professionnels regroupant, d'une part, ceux liés à l'intervention auprès de personnes en situation d'apprentissage (planification, réalisation et évaluation de cette intervention) et, d'autre part, la réflexion sur ces gestes professionnels dans le but de développer ses propres modèles d'intervention et ainsi améliorer l'efficacité de son action.

Socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est issu d'une conception constructiviste où l'apprentissage est vu comme un processus social et interpersonnel (Vygotsky, 1978). Dans cette perspective, l'individu vit une expérience au sujet de laquelle il échange avec les autres. Ces interactions contribuent à ébranler les conceptions, à susciter des conflits sociocognitifs et à amener à justifier les interprétations.

Viabilité

La viabilité est une caractéristique d'une conception ou d'une construction qui rend l'individu capable de comprendre ou d'expliquer le plus grand nombre possible de situations ou de phénomènes mettant en cause cette conception ou cette construction.

Zone proximale de développement

La zone proximale de développement est un espace abstrait désignant l'ensemble des apprentissages qu'un individu n'est capable de faire qu'en étant guidé par une personne plus compétente que lui tout en possédant les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles il doit s'appuyer.



Notices biographiques

Colette Deaudelin

Colette Deaudelin détient un doctorat en technologie éducationnelle de l'Université de Montréal et est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son enseignement se concentre sur l'utilisation pédagogique des médias aux niveaux préscolaire et primaire, sur le processus de la communication et sur la formation à l'accompagnement dans l'esprit du nouveau curriculum scolaire au Québec. Ses champs d'intérêt sont la communication et l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) à des fins éducatives, l'apprentissage collaboratif soutenu par l'ordinateur et le développement professionnel.

colette_deaudelin@uqtr.quebec.ca

Louise Lafortune

Louise Lafortune Ph. D. est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation). Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique des femmes en mathématiques, de la pédagogie interculturelle et de l'équité et sur la *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques. Elle est auteure ou coauteure d'ouvrages comme : *Dimension affective en mathématiques* (De Boeck, 1997 ; Modulo, 1992) ; *L'affectivité et la métacognition dans la classe* (De Boeck, 1998 ; Logiques, 1996) ; *Pour une pédagogie interculturelle: des stratégies d'enseignement* (ERPI, 1997) ; *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté* (ERPI, 2000) ; *Pour guider la métacognition* (Presses de l'Université du Québec, 2000). Elle a codirigé *Pour une pensée réflexive en éducation* (Presses de l'Université du Québec, 2000) ; *Métacognition et compétences réflexives* (Logiques, 1998) ; elle est également directrice des collections *Éducation/Recherche* et *Éducation/Intervention* aux Presses de l'Université du Québec. Elle est coauteure de romans philosophico-mathématiques et scientifiques tels que *Les aventures mathématiques de Mathilde* et *À la rencontre du monde des sciences* et d'un guide d'accompagnement *Philosopher sur les mathématiques et les sciences* (Le Loup de Gouttière, 1996). Elle est actuellement engagée dans des recherches portant sur *Une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité*, *Philosophie pour enfants et pensée critique*, *Les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des TIC*, *La pensée réflexive (pensée critique et créative, argumentation et métacognition)*, *Le portfolio électronique*.

louise_lafortune@uqtr.quebec.ca