

PROJET
Accompagnement-Recherche-Formation
pour la mise en œuvre du Programme
de formation de l'école québécoise

ACCOMPAGNER L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES
DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

AIDE À L'APPRENTISSAGE
ET
RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES

Fascicule 2 : Moyens réflexifs-interactifs pour
l'accompagnement des pratiques évaluatives et de l'élaboration
de situations d'apprentissage et d'évaluation

Louise Lafortune, auteure
Direction de l'accompagnement-recherche
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Turcotte¹
Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

2008

Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières

Avec la collaboration de
Avril Aitken, Kathleen Bélanger, Nicole Boisvert, Bernard Cotnoir, Grant Hawley,
Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise, Reinelde Landry, Carrole Lebel,
Chantale Lepage, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith

et la participation de
Karine Boisvert-Grenier et Bérénice Fiset

<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>

¹ Sylvie Turcotte était directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au moment de la réalisation de ce projet (2002-2008).

Remerciements

L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise est un projet d'envergure étalé sur six années (2002-2008) qui suppose un changement majeur en éducation. Ce projet a exigé un appui financier important et la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je tiens particulièrement à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour son appui financier, mais aussi pour avoir permis à plusieurs personnes œuvrant dans le milieu scolaire d'agir comme personnes accompagnatrices au plan provincial de groupes répartis à travers le Québec. Je remercie messieurs Robert Bisailon, sous-ministre adjoint au début de ce projet, et Pierre Bergevin, son successeur, d'avoir autorisé sa réalisation. Je remercie également mesdames Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan, représentantes du Ministère, pour leur soutien et leur encouragement indéfectible. Un merci particulier au personnel de la direction de la formation et de la titularisation des personnels scolaires et à sa directrice, Sylvie Turcotte, pour avoir mis des ressources essentielles à la disposition de l'équipe du projet, pour son implication régulière lors des rencontres et pour ses commentaires toujours pertinents. Je remercie l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir encouragé ce partenariat et d'avoir mis à ma disposition et à celle de l'équipe du projet les ressources matérielles et humaines nécessaires à sa bonne marche et à sa réalisation dans un contexte facilitant.

Accompagner l'évaluation des compétences dans l'école québécoise (les six fascicules) s'inscrit dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise a bénéficié de la contribution de nombreuses personnes. Je remercie les membres de mon équipe accompagnatrice qui ont terminé ce projet et qui ont pu commenter et critiquer de façon constructive certaines versions de ce matériel. Leur apport s'est révélé essentiel à la réalisation de ce projet. Je pense alors à Avril Aitken, Nicole Boisvert, Grant Hawley, Carole Lebel, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith. Je remercie également les autres personnes accompagnatrices qui ont contribué à un moment ou à un autre à notre réflexion. Il s'agit de Simone Bettinger, Bernard Cotnoir, Ginette Dubé, Jean-Marc Jean, Reinelde Landry et Doris Simard.

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreroaho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

De nombreuses personnes externes au projet ont participé à la réalisation de ces fascicules. Leur contribution a mené à un approfondissement de l'accompagnement de l'évaluation, à une clarification de certaines idées, à des choix d'information, à des ajouts substantiels, à une réorganisation du contenu et finalement, à une présentation de

l'ensemble du document différente de celle initialement soumise dans le but de mieux servir les personnels scolaires intéressés. Nous remercions sincèrement :

- l'équipe de professionnels et professionnelles ainsi que des spécialistes en sciences de l'éducation au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui ont participé à une rencontre de discussion :
 - Jacqueline Charbonneau, Lorraine Desmarais, Donald Guertin, Lise Ouellet, Blozaire Paul, Christian Rousseau et Denis Watters de la Direction générale de formation des jeunes ;
 - Camille Marchand de *Vie pédagogique* ;
- l'équipe accompagnatrice de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais : Isabelle Asselin, Paule Bellehumeur, Marc Gauvreau, Francine Hausselman, Kim Mellor, Richard Painchaud et Violette Routhier qui ont utilisé et discuté d'une première version de ce document ;
- l'équipe de Linda Allal, professeure à l'Université de Genève, composée de Céline Buchs, Katia Lehraus, Lucie Mottier Lopez, Edith Wegmuller et Walther Tessaro et l'équipe de formateurs et de formatrices à l'enseignement (SEDEV) à Genève composée de Filippo Cattafi, Véronique Claret, Ariene Favre Darnev, Jean-Marc Hohl, Christiane Jeamet et Bernard Riedweg qui ont commenté une première version de ce document.

Pour l'organisation des lancements des fascicules *Accompagner l'évaluation des compétences dans l'école québécoise*, en septembre 2006 à Montréal et en octobre 2006 à Québec, nous tenons spécialement à remercier Carine Lachapelle qui a fait de ces événements une réussite à tous les niveaux.

Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction permettant, entre autres, de concevoir ces fascicules. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour me faire réfléchir, m'amener à clarifier ma pensée, mais aussi à faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale. Je sais pertinemment que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Louise Lafortune

Liste des fascicules

Fascicule 1

Pertinence et nécessité de l'accompagnement en évaluation des apprentissages

Fascicule 2

Moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement des pratiques évaluatives et de l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation (**dans ce document**)

Fascicule 3

Exercice et développement du jugement professionnel

Fascicule 4

Une perspective d'équité sociopédagogique pour accompagner l'évaluation

Fascicule 5

Accompagnement d'équipes-cycle pour des pratiques évaluatives du développement de compétences

Fascicule 6

La pratique réflexive vers une évaluation de compétences

La publication d'une série de six fascicules composant le document *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise, Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences* se situe dans le contexte du Projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Cette série de fascicules se veut un outil de réflexion et d'intervention pour les personnels scolaires afin de favoriser l'approfondissement de certains concepts liés au programme de formation, à l'évaluation des compétences et au développement de pratiques cohérentes pour accompagner l'évaluation des apprentissages comme aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences.

Note : Nous apprécierions recevoir vos commentaires à l'adresse suivante :
accompagnement@uqtr.ca

Table des matières

1. SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	9
1.1. TÂCHE COMPLEXE	9
1.2. SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION.....	9
1.3. FAMILLE DE SITUATIONS.....	10
1.4. RÔLES DES MOYENS RÉFLEXIFS-INTERACTIFS DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLABORATION DES SAE	11
2. QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF-INTERACTIF (QRI).....	11
2.1. TYPES DE QUESTIONNEMENT	12
2.2. RÔLE ET UTILITÉ DU QUESTIONNEMENT RÉFLEXIFS-INTERACTIFS.....	14
2.3. QUESTIONNEMENT RÉFLEXIFS-INTERACTIFS ET ACCOMPAGNEMENT	15
2.4. SENS DU QUESTIONNEMENT RÉFLEXIFS-INTERACTIFS DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉVALUATION	15
2.5. SENS DU QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF-INTERACTIF DANS L'ÉVALUATION	16
2.6. TRANSVERSALITÉ DU QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF-INTERACTIF	17
3. INTERACTION	18
3.1. SENS DE L'INTERACTION DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉVALUATION	18
3.2. SENS DE L'INTERACTION DANS L'ÉVALUATION.....	19
3.3. RÔLE DU QUESTIONNEMENT DANS L'INTERACTION	20
4. AUTOÉVALUATION EN LIEN AVEC LA COÉVALUATION ET L'INTERÉVALUATION.....	21
4.1. SENS DE L'AUTOÉVALUATION EN LIEN AVEC LA COÉVALUATION ET L'INTERÉVALUATION DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉVALUATION	23
4.2. SENS DE L'AUTOÉVALUATION EN LIEN AVEC LA COÉVALUATION ET L'INTERÉVALUATION DANS L'ÉVALUATION.....	23
4.3. RÔLE DU QUESTIONNEMENT DANS L'AUTOÉVALUATION	25
5. MOMENTS DE RÉFLEXION.....	25
5.1. SENS DES MOMENTS DE RÉFLEXION DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉVALUATION	26
5.2. SENS DES MOMENTS DE RÉFLEXION DANS L'ÉVALUATION	26
5.3. RÔLE DU QUESTIONNEMENT DANS LES MOMENTS DE RÉFLEXION	27
6. RÉTROACTION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE	28
6.1. SENS DE LA RÉTROACTION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉVALUATION	30
6.2. SENS DE LA RÉTROACTION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE DANS L'ÉVALUATION	31
6.3. RÔLE DU QUESTIONNEMENT DANS LA RÉTROACTION RÉFLEXIVE-INTERACTIVE	34
7. MÉTACOGNITION.....	35
7.1. SENS DE LA MÉTACOGNITION DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉVALUATION	35
7.2. SENS DE LA MÉTACOGNITION DANS L'ÉVALUATION.....	36
7.3. RÔLE DU QUESTIONNEMENT DANS LA MÉTACOGNITION	37
8. SITUATIONS D'ACCOMPAGNEMENT : SENS ET CARACTÉRISTIQUES.....	37
8.1. INTENTION POUR AGIR EN SITUATION	38
8.2. SITUATION INÉDITE.....	39
8.3. SITUATION COMPLEXE	40
8.4. SITUATION QUI MÈNE À L'ACTION.....	41
8.5. SITUATION RÉFLEXIVE	42
8.6. SITUATION INTERACTIVE	42
8.7. SITUATION ET RÉGULATION	43

8.8. SITUATION COHÉRENTE	44
9. MOBILISATION DE RESSOURCES	44
10. FAMILLES DE SITUATIONS D'ACCOMPAGNEMENT	46
CONCLUSION	48
BIBLIOGRAPHIE	49

Fascicule 2

Moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement des pratiques évaluatives et de l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation

Ce fascicule propose des moyens réflexifs-interactifs pour accompagner les réflexions et les changements au regard des pratiques évaluatives. La compréhension de ces moyens réflexifs-interactifs est essentielle si les personnes accompagnatrices concernées veulent les mettre en pratique dans leur accompagnement. Ils apportent un éclairage intéressant au regard des problématiques liées à l'accompagnement et plus spécifiquement à l'accompagnement des pratiques évaluatives et de l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) telles que promues dans le PFEQ. Ces moyens sont issus de la réalisation du projet Accompagnement-Recherche Formation (PARF) de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), réalisé de 2002 à 2008 dans un partenariat entre le MELS et l'UQTR.

Ces moyens réflexifs-interactifs peuvent être discutés collectivement entre collègues pour un accompagnement à réaliser dans son milieu professionnel respectif dans une intention de transposition jusque dans la classe. Ces moyens réflexifs-interactifs qui sont mis en évidence dans ce document sont bien sûr à être considérés en intégration dans « son » accompagnement. C'est l'utilisation en synergie de tous ces moyens qui colorera l'accompagnement qui se fera. Le questionnement se trouve en filigrane des moyens réflexifs-interactifs proposés. Ce choix n'est pas anodin, tout au long du PARF le questionnement est ressorti de façon évidente comme un moyen privilégié pour soutenir le processus d'accompagnement de l'évaluation vers une évaluation des apprentissages dans une perspective de développement de compétences. Il se trouve que l'art de questionner est souvent sous-jacent à un accompagnement réflexif-interactif. Aux lecteurs et lectrices de faire l'exercice de mettre en filigrane une autre façon de faire pour soutenir ce processus d'accompagnement. L'ensemble de ces moyens peut également servir à l'accompagnement de l'élaboration de SAE. C'est pourquoi, dans un premier temps, c'est la notion de SAE qui est clarifiée. Ensuite, le questionnement est expliqué pour être mis en action à travers l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation, les moments de réflexion, la rétroaction, l'interaction et la métacognition. Enfin, c'est la notion de situations d'accompagnement qui est précisée pour alimenter la réflexion sur l'accompagnement dans le contexte de l'évaluation de compétences.

Les questions que l'on se pose ne sont-elles pas plus importantes que les réponses? Le questionnement suscité exprime que la personne est engagée dans une réflexion qui peut

mener à une construction de sens au regard des pratiques évaluatives, par exemple ou de toute autre problématique. Une autre raison qui fait que le questionnement se retrouve en filigrane. Il est important de porter attention aux questions des personnes accompagnées, celles-ci posent des questions pragmatiques qui souvent exigent des réponses qui font référence à des concepts, à des théories de l'enseignement-apprentissage-évaluation, qui demandent du temps dans la construction de sens. Dans l'élaboration de SAE, le questionnement aide à l'accompagnement de cette élaboration afin de s'assurer qu'elles soient dans le sens de la mise en œuvre du PFEQ, mais aussi afin que les questions introduites dans les activités et tâches des SAE soient de type réflexif-interactif.

Lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un changement prescrit, l'accompagnement ne peut prendre n'importe quelle forme ; il favorise la réflexion dans et sur l'action pour une continuité et une cohérence avec les orientations du nouveau pédagogique (Lafortune, 2008b). C'est le cas pour le projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) où la dimension « accompagnement » suppose un accompagnement qui comprend la formation de personnes accompagnées pour qu'à leur tour, elles puissent accompagner d'autres personnes dans la mise en œuvre du PFEQ. En particulier, l'accompagnement de l'évaluation suppose une compréhension des orientations relatives à l'évaluation (cadres de référence, Politique d'évaluation des apprentissages, Échelles de niveaux de compétence...), mais aussi la connaissance de moyens pour mettre en application ces orientations autant pour le cheminement de pratiques évaluatives que pour l'élaboration de SAE.

L'accompagnement de pratiques évaluatives vers la mise en œuvre de moyens d'évaluation de compétences suppose un soutien à plus ou moins long terme (plusieurs journées sur plus d'une année) incluant des éléments de formation. Cet accompagnement favorise une pratique réflexive et un renouvellement des pratiques s'il suscite un regard critique, des remises en question, des actions et une analyse des actions pédagogiques et des SAE élaborées et utilisées; il s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste si cette démarche suppose des réflexions-interactions qui confrontent les pratiques, les croyances (conceptions et convictions) et suscite des conflits sociocognitifs en vue d'une cohérence ou d'une prise de conscience des incohérences pour les verbaliser, les partager et les discuter (pour un complément, voir Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Lafortune et Lepage, 2007, Lafortune, 2008b).

Les moyens réflexifs-interactifs offerts dans ce fascicule constituent des voies prometteuses pour un accompagnement qui vise des réflexions approfondies sur les pratiques évaluatives existantes vers des changements de pratiques au regard du nouveau pédagogique. Ces moyens sont aussi utiles à l'accompagnement de l'élaboration et de l'utilisation des SAE. Ce fascicule peut aussi être utilisé comme un outil qui aborde des sujets plus conceptuels en vue d'approfondir en particulier un des moyens réflexifs-interactifs avec une équipe de collègues leur permettant ainsi de se reconnaître à travers différentes façons de faire.

Ce fascicule ne saurait couvrir tous les moyens réflexifs-interactifs qui peuvent favoriser un accompagnement réflexif-interactif vers un accompagnement de l'évaluation des apprentissages et de l'élaboration de SAE. Il a été fait un choix de mettre en évidence quelques moyens réflexifs-interactifs qui ont le plus émergé (ou été soulignés) au cours du PARF.

Tout au long du fascicule, des questions de réflexion sont proposées autant pour réfléchir soi-même à ces concepts et à l'accompagnement qui se fait ou qui peut être fait que pour alimenter sa culture pédagogique au regard d'un accompagnement pour l'évaluation vers une évaluation des apprentissages dans une perspective de développement de compétences.

1. Situations d'apprentissage et d'évaluation

L'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation est une démarche essentielle dans le processus d'évaluation de compétences. Associée au changement de pratiques évaluatives, la production de SAE est un changement important dans ce qui est fait pour évaluer les apprentissages des élèves. Pour clarifier cette partie, les concepts de tâche complexe, situation et familles de situations sont explicités. Ils sont ensuite mis en relation avec l'accompagnement et l'utilisation de moyens réflexifs interactifs, mais aussi le concept de situation d'accompagnement.

1.1. Tâche complexe

Une tâche complexe est le contexte de travail nécessaire au développement de compétences. Elle sert à l'application d'apprentissages réalisés et à mettre en relation des ressources qui seront ensuite utiles à la réalisation de situations. Elle peut justifier certaines activités d'apprentissage qui, une fois associées à une situation, deviennent signifiantes.

[Les tâches complexes] visent la mobilisation de ressources [diversifiées;] elles permettent de solliciter l'ensemble de la compétence (composante et critères) [et] elles permettent d'acquérir de nouvelles connaissances [...]. Les tâches complexes se distinguent par le fait qu'elles amènent l'élève à prendre conscience des ressources dont il dispose, à choisir celles qui sont pertinentes et à les utiliser de manière efficace dans un contexte donné. Ce faisant, les tâches complexes font généralement appel à une ou des compétences. C'est essentiellement sur la réalisation des tâches complexes que porte la reconnaissance des compétences des élèves (MELS, 2006, p.10).

Par ailleurs, dans certains cas ou selon certaines compétences du PFEQ, il peut arriver que les composantes et les critères d'évaluation ne soient pas tous sollicités dans le cadre d'une tâche. La tâche favorise la mobilisation de connaissances qui, une fois mises en contexte, deviennent des ressources nécessaires ou utiles à sa réalisation (MELS, 2006).

1.2. Situation d'apprentissage et d'évaluation

Les situations d'apprentissage-évaluation (SAE) sont le lieu où se construisent des connaissances qui permettent le développement et la manifestation de compétences et celui où elles peuvent être évaluées (MELS, 2006). Elles varient selon les intentions

poursuivies et possèdent également une étendue variable selon qu'on y développe et évalue une ou plusieurs compétences d'une même discipline, de plusieurs disciplines ou d'une ou plusieurs compétences transversales. On y réalise une ou plusieurs tâches qui peuvent varier en complexité (MELS, 2006). En combinant de multiples façons les trois composantes majeures du PFEQ, à savoir les domaines généraux de formation, les compétences disciplinaires et les compétences transversales, les enseignants et enseignantes proposent aux élèves des situations complexes et signifiantes, où ils mettent des ressources à profit (MEQ, 2004). Personnes enseignantes et accompagnatrices proposent des situations qui exigent la combinaison de ressources en action afin de développer des compétences ou démontrer son niveau de développement.

Pour ce faire, la situation d'apprentissage et d'évaluation pose un problème dont la solution n'est pas évidente au départ et rend le contexte présent et signifiant aux élèves. Une situation est assez complexe pour exiger l'utilisation de plusieurs ressources. Parmi celles-ci, les élèves sélectionnent celles qui lui semblent pertinentes et utiles.

1.3. Famille de situations

La famille de situations est évoquée dans le programme de français, langue d'enseignement, dans les termes suivants. « Pour développer ses compétences, l'élève doit se trouver dans des situations significatives, diversifiées et de complexité variable. L'enseignant doit donc mettre en place des contextes spécifiques d'apprentissage, appelés familles de situations, qui permettent à l'élève de donner du sens à ses apprentissages en français » (MEQ, 2004, p.89). Pour Dumortier (2001, p.266-267)., « l'expression " famille de situations " désigne un ensemble de situations présentant des caractéristiques communes relatives au contexte, au but, aux informations, à la tâche ». Une famille de situations regroupe donc des situations qui ont des finalités semblables qui peuvent mobiliser à peu près les mêmes ressources, les mêmes contenus notionnels ou faire appel aux mêmes supports à exploiter ou à produire. Une famille de situations vise à faciliter l'intégration de différentes compétences à l'intérieur d'une discipline et entre des disciplines. Ce sont les familles de situations qui favorisent les liens interdisciplinaires.

Il est possible de regrouper les situations en fonction de leurs ressemblances respectives, de leur place dans le cheminement d'apprentissage au regard du degré de difficulté ou du développement de certaines compétences. À cet égard, il peut être intéressant d'examiner les aspects suivants :

- les ressemblances et les différences entre les diverses situations ;
- les compétences qui sont susceptibles d'être développées à la suite du traitement d'une ou de plusieurs situations ;
- les ressources anticipées nécessaires au traitement d'une ou de plusieurs situations ;
- le degré de difficulté de chacune des situations à partir de critères établis en équipe ;
- les gestes et actions que les élèves auront possiblement à poser pour réaliser la situation ;
- le niveau de réflexion exigé par chaque situation ;

- les liens avec les compétences transversales et les domaines généraux de formation qui sont susceptibles d'être faits ;
- les connaissances qui pourront être construites en relation avec les savoirs essentiels ;
- les difficultés et les facilités que les élèves risquent de rencontrer.

1.4. Rôles des moyens réflexifs-interactifs dans l'accompagnement de l'élaboration des SAE

Les moyens réflexifs-interactifs servent de deux façons à l'accompagnement de l'élaboration des SAE et à leur utilisation en classe. D'abord, les moyens réflexifs-interactifs aident à faire réfléchir les personnes accompagnées au contenu et aux démarches entrevues dans la phase de l'élaboration des SAE. C'est alors le moment de regarder en quoi les étapes prévues, les activités ou tâches proposées assurent le développement de compétences, celles du PFEQ. Ensuite, c'est le moment de susciter la réflexion sur les pratiques pédagogiques et d'évaluation quant à la cohésion entre les pratiques et ce qui est proposé aux élèves. Des questions comme les suivantes peuvent servir à la réflexion.

Questions de réflexion

- **En quoi, la SAE élaborée ou en processus d'élaboration assure-t-elle le développement de compétences chez les élèves, celles du PFEQ ?**
- **Qu'est-ce qui est prévu pour susciter la réflexion et l'interaction chez les personnes accompagnées, celles qui élaborent des SAE ?**
- **Qu'est-ce qui est prévu pour susciter la réflexion et l'interaction chez les élèves ?**

Les moyens réflexifs-interactifs servent à ébranler les pratiques pédagogiques et d'évaluation actuelles afin de cheminer vers les fondements du PFEQ axés sur le socioconstructivisme. De plus, ces moyens sont des ressources pour alimenter les SAE et susciter la réflexion et l'interaction chez les élèves, dans la classe.

2. Questionnement réflexif-interactif (QRI)

Le questionnement est plus que poser des questions les unes à la suite des autres; c'est un processus qui consiste à poser un ensemble de questions à partir d'une intention poursuivie. Il vise la réflexion, la remise en question, l'interaction et la prise de conscience.(mais certaines conditions sont préalables) Selon Lafortune, Martin et Doudin (2004, p.11), le questionnement

devient réflexif s'il mène les personnes accompagnées (ce peut être des élèves) à réfléchir sur leur pratique pédagogique ou sur leur «métier d'élève», à propos de leurs stratégies d'apprentissage ou d'enseignement ou sur les processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche. [...] Il est socioconstructiviste s'il favorise la construction des connaissances et de compétences, s'il suscite les interactions entre les personnes accompagnées et s'il provoque des conflits sociocognitifs.

Dans une perspective socioconstructiviste, le questionnement permet de faire réfléchir sur le plan de la pédagogie, mais également sur le plan de l'apprentissage. Il peut aussi être utilisé dans l'optique de « [...] susciter des interactions et des conflits sociocognitifs qui mènent à des prises de conscience et favorisent une autonomie de pensée et d'action » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.11). Le questionnement est considéré comme un processus dans le sens « où il s'actualise dans un contexte (par exemple, le changement de pratiques) et à propos d'un contenu (par exemple, l'évaluation des apprentissages ou la métacognition) » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.11). Utilisé de cette façon, il encourage la réflexion pour, par exemple, favoriser l'apprentissage des élèves ou susciter l'engagement des personnels scolaires dans une démarche de formation continue.

Le questionnement peut se réaliser :

- auprès d'un individu ou d'une collectivité ;
- de l'enseignant ou l'enseignante aux élèves ;
- d'un élève à lui-même ;
- des élèves entre eux ;
- d'une personne accompagnatrice à des personnes accompagnées ;
- de personnes accompagnatrices à elles-mêmes.

2.1. Types de questionnement

Le questionnement peut être utilisé pour réaliser des entretiens auprès de personnes accompagnées soit individuellement ou en petit groupe. Les entretiens peuvent être de divers ordres : d'explicitation, de critique ou encore d'accompagnement.

[L']entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), [...] vise la verbalisation de l'action [...] afin de permettre à la personne accompagnatrice de s'informer, d'aider la personne accompagnée à s'auto-informer et de lui apprendre à s'auto-informer. L'entretien critique (Perradeau, 1998, p.8) [aide les élèves] à reconnaître [leurs] faiblesses ou [leurs] forces et le[s] conduit à être partie prenante dans les ajustements à apporter. Cet entretien permet à la personne enseignante « de comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève et les difficultés surgissant en cours d'apprentissage » ; ces informations l'aident à dégager des pistes d'intervention. [...] l'entretien d'accompagnement, réalisé individuellement ou en petit groupe, porte sur une problématique particulière à ce groupe. Selon Lafortune (2004b, p.195), il « sert à mieux connaître les personnes accompagnées, à les faire réfléchir en petit groupe ou individuellement sur une problématique propre à ce groupe ou à cet individu, à cerner un problème, à en approfondir un aspect afin de poursuivre le travail, à chercher et peut-être à trouver des solutions à envisager, à préparer des actions à réaliser et des moyens pour faire un retour réflexif sur l'expérience » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.12-13).

Quel que soit le type d'entretien réalisé auprès des personnes accompagnées, le questionnement exige de la part de la personne accompagnatrice une préparation de questions. Cette préparation aide à garder la cohérence et le fil conducteur, et ce, même si les questions sont ajustées dans l'action. La préparation aide à ce que les questions conservent leur aspect réflexif et interactif et évite qu'elles deviennent des questions

n'exigeant que des réponses « oui-non » ou des réponses très brèves. Dans l'action, l'ajustement des questions et l'élaboration de questions visent :

- une compréhension de ce qui se passe dans l'action ;
- une cohérence avec l'intention poursuivie ;
- une clarté et une accessibilité ;
- une évaluation du cheminement des personnes accompagnées.

Le questionnement peut également être utilisé dans l'action pour interroger les personnes accompagnées. Il demeure cependant plus difficile de préparer ce type de questionnement, puisqu'il consiste à interroger les personnes à des moments ponctuels de l'intervention. Ces moments, souvent imprévus, obligent la personne accompagnatrice à modifier ce qui était prévu dans l'action tout en assurant une cohérence avec ce qui était prévu.

Malgré l'aspect plus informel de ce type de questionnement, on peut s'y préparer en auto-observant sa façon d'interroger les personnes accompagnées ou en observant d'autres personnes le faire, en s'exerçant à transformer des questions utilisées couramment (par exemple : « Avez-vous compris ? ») par des questions qui favorisent la réflexion, l'approfondissement, la métacognition [par exemple : « qu'est-ce que vous avez compris ? qu'est-ce qui vous a permis de le comprendre ? »] et en discutant des intentions qui sous-tendent ce type de questions et l'impact qu'elles peuvent avoir (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.13).

Le questionnement peut porter sur différents thèmes et lorsqu'on s'adresse à des personnels scolaires, il peut aussi bien porter sur des aspects organisationnels (discuter à propos des horaires, des journées pédagogiques, du type de leadership exercé, de la mise en place du travail en équipe-cycle, etc.) ou pédagogiques (croyances et pratiques à propos de l'enseignement ou de l'apprentissage, évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage, perspectives du travail en équipe-cycle, etc.). Cependant, il revêt une dimension réflexive-interactive lorsqu'il fait réfléchir les personnes sur les pratiques pédagogiques en cours ou à mettre en œuvre au regard du renouveau pédagogique. Cela veut dire, par exemple, que la discussion ne peut se limiter à choisir un horaire ; elle suppose une réflexion sur le choix fait en fonction des intentions et du contenu de la rencontre. Enfin, en s'adressant à des élèves, « le questionnement peut porter sur leurs stratégies d'apprentissage, sur l'activation de connaissances antérieures, sur l'approfondissement d'un contenu enseigné, sur la clarification d'une idée... » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.13).

Questions de réflexion

- **Quel est le rôle du questionnement dans le processus d'apprentissage ?**
- **Quel est le rôle du questionnement dans le processus d'évaluation ?**
- **Quel est le rôle du questionnement dans le processus d'accompagnement ?**
- **Quels types de questions peuvent être intégrés à des situations d'apprentissage et d'évaluation ?**

2.2. Rôle et utilité du questionnement réflexifs-interactifs

Utilisé dans une optique de formation, tout en considérant une perspective socioconstructiviste, le questionnement suscite la réflexion sur les pratiques, provoque des conflits sociocognitifs, favorise les interactions afin de susciter des prises de conscience qui elles, se concrétisant dans l'action, peuvent mener à une autonomie réflexive-interactive. Lafortune, Martin et Doudin (2004, p.14-15) explicitent chacun de ces éléments de la façon suivante :

Susciter la réflexion approfondie signifie que les personnes accompagnées (jeunes ou adultes) s'engagent dans une démarche de questionnement propice à un engagement réflexif ; ce processus (affectif, cognitif, métacognitif ou social) est lié à une prise de conscience qui pousse à entreprendre une démarche personnelle (ou collective) [à caractère autant théorique que pratique] dans une intention de changement.

Favoriser les conflits sociocognitifs signifie que les personnes accompagnées sont placées en état de déséquilibre cognitif en étant confrontées à une conception ou à une construction différente, voire difficilement compatible avec la leur (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Stimuler les interactions signifie que la personne accompagnatrice relève les idées différentes émises afin d'inciter à la réflexion collective en posant des questions qui exigent des explications ou justifications, qui incitent à suggérer des pistes de solutions et qui font construire sur les idées des autres.

Mener à des prises de conscience signifie que le questionnement déclenche cette prise de conscience qui se veut, selon Lafortune (2007), un processus de conceptualisation résultant d'une reconstruction à partir d'une démarche interne (autoréflexion ou auto-observation) ou d'une intervention externe (interaction, confrontation, discussion) ; cette prise de conscience suppose une reconnaissance (verbalisée ou non) de l'issue de sa propre démarche, soit par une réflexion personnelle ou par une interaction avec d'autres. Dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste, la prise de conscience peut également porter sur la reconnaissance (verbalisée ou non) du cheminement des personnes accompagnées exprimé, perçu ou présumé. Si la prise de conscience de l'autre n'est pas exprimée, la perception ou la présomption peut être une interprétation plus ou moins proche de l'expérience de l'autre ; elle exige une vérification si l'on veut une confirmation. Pour percevoir les prises de conscience des personnes accompagnées, il est nécessaire de développer un « regard méta » qui se veut : 1) une observation de ce qui se passe sans jugement (attitude) ; 2) un partage et une analyse des actions et enfin, 3) des ajustements à partir de ce qui est constaté (Lafortune et Martin, 2004).

Une personne ayant atteint une autonomie réflexive-interactive réfléchit sur sa pratique en préparant et en faisant des retours sur ses interventions, en se posant des questions ou encore en consultant ses collègues pour confronter ses idées, recevoir de la rétroaction, s'ajuster ... (Lafortune, Martin et Doudin, 2004).

Questions de réflexion

- **Comment peut-on utiliser le questionnement réflexif-interactif dans l'évaluation des apprentissages ?**
- **Comment peut-on utiliser le questionnement réflexif-interactif dans l'accompagnement ?**
- **Comment peut-on utiliser le questionnement réflexif-interactif dans l'accompagnement de l'évaluation ?**
- **Comment peut-on utiliser le questionnement réflexif-interactif dans l'élaboration de SAE ?**

2.3. Questionnement réflexifs-interactifs et accompagnement

Toujours selon Lafortune, Martin et Doudin (2004, p.16-17), un accompagnement par le questionnement :

- est transversal, car il peut s'appliquer à la formation ou à l'enseignement dans différents contextes, dans l'utilisation d'approches [réflexives-interactives] et pour divers contenus théoriques ;
- repose sur la formulation de questions autant par écrit qu'oralement afin de tenir compte des différentes façons d'apprendre, des différents modes d'expressions, des facilités à écrire ou à parler ;
- exige des questions qui stimulent la réflexion afin que les personnes accompagnées en viennent à s'autoquestionner, à s'auto-observer et à s'autoévaluer ;
- s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste étant donné que les personnes accompagnées construisent leurs connaissances et compétences dans un contexte de remises en question des croyances et pratiques (stratégies d'enseignement et d'apprentissage), ce qui provoque des conflits sociocognitifs en interaction avec la personne accompagnatrice et les pairs ;
- favorise des prises de conscience pour plus de cohérence entre pensées et actions, ce qui suppose une conscientisation des représentations qu'on a de soi-même, des personnes accompagnées, d'une réforme, d'une approche pédagogique... Cette prise de conscience prend pour objet : 1) le fonctionnement cognitif des personnes accompagnées, 2) son propre fonctionnement cognitif et sa pratique professionnelle, 3) les pratiques professionnelles de ses collègues, 4) les pratiques professionnelles des personnes qui nous accompagnent ou nous forment et 5) les caractéristiques des interactions (Martin, Doudin, Pons et Lafortune, 2004) ;
- favorise l'autonomie réflexive-interactive des personnes accompagnées qui en viennent à s'autoquestionner et s'auto-observer, à questionner les autres afin d'avoir une rétroaction, à choisir la personne qui peut le mieux nous aider ou nous poser des questions pour avancer.

Questions de réflexion

- **Quelles sont les caractéristiques d'un questionnement qui incite à la réflexion et à l'interaction ?**
- **En quoi le questionnement réflexif-interactif joue-t-il un rôle important dans une démarche d'accompagnement ?**
- **En quoi le questionnement réflexif-interactif joue-t-il un rôle important dans une démarche d'évaluation des apprentissages ?**

2.4. Sens du questionnement réflexifs-interactifs dans l'accompagnement de l'évaluation

Pour accompagner l'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de reconnaissance des compétences, le questionnement s'avère un moyen pouvant être utilisé de façon transversale et ce, autant oralement que par écrit. En ce sens, toute question posée suppose une réflexion sur ce qui est visé comme type de réponses (anticipation), comme apprentissage (réalisation) et comme retour sur la démarche (évaluation). Le questionnement comporte donc trois dimensions : anticipation, réalisation et évaluation. Il peut être utilisé pour susciter une réflexion sur le sens de concepts tels que : « évaluation des compétences » ; « évaluation comme aide à

l'apprentissage » ; « évaluation comme reconnaissance des compétences » ; « évaluation comme bilan des apprentissages ». À cette réflexion peut s'ajouter un questionnement afin d'aborder les moyens utilisés pour évaluer des compétences selon les différentes fonctions de l'évaluation. Des questions comme les suivantes peuvent être posées :

Questions de réflexion

- **Quels moyens sont utilisés pour évaluer les compétences des élèves ?**
- **Quels sont les moyens qui conviennent le mieux à l'évaluation comme aide à l'apprentissage ? Pourquoi ?**
- **Quels sont les moyens qui conviennent le mieux à l'évaluation comme reconnaissance des compétences ? Pourquoi ?**
- **Quels changements pourraient être faits dans les pratiques évaluatives au regard des différentes fonctions de l'évaluation ?**
- **Quels changements pourraient être proposés pour le processus d'élaboration de SAE ?**

Le questionnement permet de faire réfléchir sur les pratiques évaluatives, de porter un regard critique sur celles-ci et de susciter des conflits sociocognitifs quant aux pratiques évaluatives mises en place. Par exemple, le questionnement peut conduire les personnes à réfléchir sur la cohérence de leurs gestes d'évaluation en lien avec l'esprit du nouveau pédagogique, à se représenter leur façon de concevoir l'évaluation comme aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences et enfin, à discuter et à confronter avec des collègues diverses représentations de l'évaluation.

Un moyen d'utiliser le questionnement dans l'accompagnement consiste à se servir de questionnaires :

le fait de demander de répondre à un questionnaire [en lien avec les pratiques évaluatives, par exemple,] peut servir de formation-intervention, car, pour répondre sérieusement à une série de questions ouvertes ou fermées, il faudra se concentrer afin de choisir une réponse qui correspond à ce qu'on pense, à ce qui provoque la réflexion (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.11-12).

Une compilation des réponses peut être présentée aux personnes accompagnées dans le but de « discuter de ces résultats, de tenter d'en faire une interprétation collective, de susciter des prises de conscience et d'envisager des actions ultérieures » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p.12) pour rendre les pratiques évaluatives davantage en cohérence avec le nouveau pédagogique.

2.5. Sens du questionnement réflexif-interactif dans l'évaluation

Dans l'évaluation, le questionnement peut servir tout autant aux enseignants et enseignantes qu'aux élèves. Lorsqu'il est utilisé par le personnel enseignant, il sert à faire des vérifications quant au degré d'approfondissement des apprentissages, à comprendre des façons de faire pour aider à progresser, à favoriser l'autoévaluation pour la confronter à son propre jugement, à compléter des informations pour porter un meilleur jugement, à faire réfléchir pour aider les élèves à ajuster leurs stratégies... Aux élèves, le questionnement sert à réfléchir à la progression de leurs apprentissages, à échanger sur certains jugements d'évaluation, à fournir leur propre façon de voir leur évolution, à

poser des questions à d'autres élèves pour apprendre d'eux, pour les faire réfléchir ou pour connaître des façons de s'autoévaluer.

Le questionnement peut être vu comme un moyen d'utiliser des questions dans le but de faire réfléchir. Ces questions sont préparées et ne peuvent être uniquement spontanées. Elles peuvent servir dans différentes approches pédagogiques ou d'accompagnement dans la mesure que l'esprit dans lequel on utilise une approche en est un de réflexion et d'analyse. Toutefois, le questionnement peut avoir une visée plus large et être au centre d'une posture d'intervention ; il sert alors à poser des questions, à se poser des questions, à se faire poser des questions, à faire préparer des questions et à faire interagir par la pose de questions. Le questionnement devient alors central dans le processus d'apprentissage et d'évaluation. Considérant ces deux perspectives, on peut dire que le questionnement est transversal ; c'est en ce sens qu'il est utilisé dans la suite du texte.

Dans l'évaluation, le questionnement ne peut se limiter à une série de questions juxtaposées; il a des visées d'apprentissage, de réflexion sur ses apprentissages, de jugements d'évaluation (le sien et celui des autres) et de réflexion sur ces jugements dans un but d'ajustement.

Dans le cadre de référence du secondaire, le Ministère (MELS, 2006) propose d'utiliser le questionnement lorsque l'enseignant ou l'enseignante privilégie des interventions spontanées à des fins de régulation des apprentissages. Le questionnement réflexif-interactif peut être planifié et viser des apprentissages autant à propos du contenu que du processus.

Questions de réflexion

- **Quelle est l'utilité du questionnement dans l'évaluation du développement de compétences des élèves?**
- **Quelles sont les caractéristiques d'une question qui favorise un regard sur le processus d'apprentissage ? Donner des exemples.**
- **Considérant le processus d'apprentissage et d'évaluation, comment peut-il être pris en considération dans l'élaboration des SAE ?**

2.6. Transversalité du questionnement réflexif-interactif

L'aspect transversal du questionnement est intégré à divers moyens réflexifs-interactifs en lien avec l'évaluation. Par exemple, il peut être exploité dans une perspective d'autoévaluation, de coévaluation ou d'interévaluation, dans l'utilisation de moments de réflexion ainsi que dans la rétroaction ou l'interaction. Des moyens réflexifs-interactifs sont décrits dans les prochaines parties de ce texte. Chaque section comporte une sous-section qui met l'accent sur le rôle du questionnement.

3. Interaction

L'interaction est un moyen de favoriser des échanges, discussions, confrontations, débats, argumentations... entre des élèves ou des personnes accompagnées afin de susciter des questionnements individuels et collectifs, des remises en question, des ajustements, des régulations, des rétroactions, des analyses, des évaluations... L'interaction s'adresse à la collectivité et s'articule, par exemple, dans le travail d'équipe ou de groupe.

3.1. Sens de l'interaction dans l'accompagnement de l'évaluation

Le PARF définit l'interaction comme une influence réciproque, stimulée par des échanges (discussions, partages, confrontations) entre collègues, avec un groupe, avec des personnes accompagnées ou autres, qui agit sur les personnes ainsi que sur les relations entre individus. Lorsque l'interaction est ancrée dans une démarche d'accompagnement, elle met à contribution des questionnements individuels et collectifs, des remises en question, des ajustements, des régulations, des rétroactions, des analyses, des évaluations... Dans un contexte d'accompagnement où l'attention est centrée sur un objet d'apprentissage précis tel que l'évaluation, l'interaction donne les moyens à la personne accompagnatrice d'entrer en relation avec la personne apprenante ou accompagnée et de jouer un rôle de médiation au sein de son processus d'apprentissage, afin de s'assurer une régulation chez les personnes accompagnées (personnels scolaires et élèves). Selon la manière dont elle est orientée, l'interaction peut favoriser des allers-retours entre l'action (évaluer ou accompagner l'évaluation), la pratique réflexive (réfléchir, analyser et construire son modèle) et celui de l'individu métacognitif (comment il apprend à s'évaluer). À ce sujet, Lafortune et Deaudelin (2001) expliquent, au regard d'un processus de coconstruction, comment ces dimensions s'articulent :

l'individu actif fait porter son action sur un objet d'apprentissage quel qu'il soit (construire sa conception de [l'évaluation], 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) (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.49).

On reconnaît que l'interaction entre les personnes et le jeu d'interactions entre les dimensions cognitive, métacognitive, sociale et affective dans le processus d'apprentissage et la démarche d'accompagnement favorisent considérablement le développement de compétences.

Conséquemment à cette logique de l'interaction et surtout en réponse aux exigences de l'accompagnement socioconstructiviste, les personnes accompagnatrices ont comme rôle de faire émerger le sens, et comme chaque apprenant a des repères culturels, expérientiels... différents (Giordan, 1998), il importe d'être informé des diverses représentations émergentes afin de les guider adéquatement dans la coconstruction de ce que représente une démarche d'évaluation et dans l'accompagnement de sa mise en oeuvre.

Guidé par les [personne accompagnatrices] qui au sein des contextes communicatifs découpent des zones de significations, [l'apprenant ou la personne accompagnée] est invité à s'approprier ce monde humain, c'est-à-dire à reconstruire pour lui-même ses capacités (adapté de Brossard, 2004, p.149).

À partir du moment où l'on reconnaît certaines manifestations d'engagement au sein du groupe, par exemple lorsque des zones de dialogue s'établissent entre les personnes accompagnatrices, les personnels scolaires accompagnés et l'objet (les pratiques évaluatives à travers le PFEQ, la Politique d'évaluation des apprentissages, Cadres de référence, etc.), on peut considérer que le climat est favorable à la coconstruction. Ce qui distingue l'accompagnement socioconstructiviste des autres types d'accompagnement, c'est principalement la place accordée à l'interaction, liée autant aux interactions sociales (entre personnes accompagnatrices et personnels scolaires accompagnés, mais aussi entre pairs) qu'aux interactions avec le milieu (tâches, situations d'accompagnement et familles de situations). Un rapport dialectique s'installe entre ces diverses entités favorisant ainsi une construction collective des pratiques évaluatives les plus prometteuses pour cerner avec efficacité le degré de développement des compétences.

Lafortune et Deaudelin (2001) énoncent quelques actions à poser afin de mettre en œuvre une démarche de coconstruction :

susciter l'activation des connaissances antérieures dans une intention de favoriser la coconstruction des connaissances, provoquer des conflits sociocognitifs et profiter de ceux qui émergent des discussions, coconstruire dans l'action, mettre en évidence les conceptions [...] et profiter des prises de conscience (p. 184).

Questions de réflexion

- **Quelle posture l'interaction permet-elle d'adopter pour accompagner les personnes dans le changement des pratiques évaluatives ?**
- **En quoi les interactions favorisent-elles des changements dans les pratiques évaluatives?**
- **En quoi les interactions favorisent-elles l'ouverture aux idées des autres ?**
- **Comment le principe de l'interaction peut-il être intégré dans les SAE ?**

3.2. Sens de l'interaction dans l'évaluation

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

Questions de réflexion

- **En quoi les personnes apprenantes ou accompagnées tirent-elles profit des interactions avec leurs pairs ?**
- **En quoi l'autoévaluation est-elle favorisée lors des interactions ?**
- **En quoi les interactions permettent-elles d'aller au-delà d'un simple constat dans l'autoévaluation ?**
- **En quoi les interactions favorisent-elles le développement de compétences dans les SAE ?**

3.3. Rôle du questionnement dans l'interaction

Pour mettre en œuvre l'interaction dans une démarche d'accompagnement, le questionnement est un moyen à considérer. Il s'agit d'une interaction qui, à l'aide de questions, favorise la construction de connaissances et de compétences et provoque des conflits sociocognitifs (Lafortune, Martin et Doudin, 2004) en ce qui a trait à la démarche d'accompagnement de l'évaluation des apprentissages et à la démarche évaluative.

C'est également par l'intermédiaire du questionnement réflexif, définit ainsi lorsqu'« il mène les personnes accompagnées (ce peut être des élèves) à réfléchir sur leurs pratiques évaluatives, à propos de leurs stratégies d'apprentissage ou d'enseignement, ou sur les processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche » (Lafortune, 2004b, p.11), qu'il est possible de conduire l'interaction. Cela vaut autant dans un contexte de rétroaction, d'autoévaluation ou de réflexion. Mettre en œuvre ce type d'interaction facilite la transition du questionnement individuel à un questionnement collectif posant ainsi les jalons d'un contexte de coconstruction. Or, confronter des idées avec l'intention de coconstruire ne veut pas dire affronter, mais plutôt chercher une « co-résolution » (Giordan, 1998, p.134) afin de dépasser les conflits sociocognitifs, de trouver des pistes qui font avancer et qui encouragent l'évaluation, l'ajustement, la régulation et même l'analyse de ses croyances et pratiques évaluatives. L'interaction peut aussi mener à une réappropriation d'un objet de savoir et/ou de pratique, à une réorientation d'un objet de savoir et/ou de pratique, à une construction collective, etc. Voici quelques questions en lien avec ces propos :

- En quoi le fait de confronter des croyances et des pratiques évaluatives avec des collègues peut-il influencer vos pratiques évaluatives ?
- Comment un conflit sociocognitif peut-il permettre aux personnes apprenantes de cheminer dans leurs apprentissages ?

Quelques pistes qui peuvent servir cette intention :

- Demander aux personnes d'argumenter leur choix de pratiques évaluatives ;
- Orienter le débat sur l'objet d'apprentissage, qui dans ce cas-ci est l'évaluation, afin d'éviter la digression ;
- Encourager l'analyse de ses pratiques évaluatives afin d'être au clair avec le modèle qui en ressort ;
- Encourager les personnes accompagnées à s'approprier les jalons de l'évaluation (autant ceux présentés dans les documents ministériels que ceux explicités dans le PARF) sur un continuum et à les discuter ;

- Amener les personnes à réfléchir, entre autres, aux causes de la résistance au changement relativement à la démarche d'évaluation dans le contexte du renouveau pédagogique ;
- Alimenter la réflexion et guider l'accompagnement de la résistance au changement au regard des pratiques évaluatives ;
- Demander ce qui aide à développer et à évaluer des compétences dans les SAE.

Questions de réflexion

- **En quoi le questionnement favorise-t-il l'interaction ?**
- **Comment le questionnement peut-il favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs ?**
- **Comment le questionnement peut-il favoriser une coconstruction des connaissances ?**
- **Comment allier questionnement et interaction dans les SAE ?**

4. Autoévaluation en lien avec la coévaluation et l'interévaluation

L'autoévaluation permet d'exercer un regard critique et analytique relativement à la connaissance de soi et de ses apprentissages. L'autoévaluation a une place de choix si l'on veut comprendre le processus d'apprentissage des élèves et les aider à évaluer la progression de leurs apprentissages. L'autoévaluation est :

un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation. [Sa qualité] dépend de la capacité du sujet à pouvoir porter un jugement le plus objectif possible sur lui-même (Legendre, 2005, p.143-144).

Elle peut se réaliser individuellement, mais elle peut aussi être combinée à une coévaluation afin d'obtenir une rétroaction de l'enseignant ou de l'enseignante et de ses pairs, ou encore être intégrée au processus d'interévaluation. La « coévaluation est une confrontation d'une autoévaluation et de l'évaluation réalisée par la personne accompagnatrice où les appréciations peuvent être basées ou non sur un référentiel externe » (Allal, 1993, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p.201), alors que l'« interévaluation est une évaluation en situation d'apprentissage que font deux ou plusieurs personnes de leurs productions ou leurs procédures respectives ou communes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe » (Allal, 1993, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p.203).

L'autoévaluation est un moyen pour comprendre ses propres résultats ainsi que les processus mis en action pour réussir, guider l'action des élèves afin qu'ils puissent résoudre les problèmes auxquels ils font face et les amener vers l'engagement comme agents principaux de leur développement et de leur réussite; évaluer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes; prendre conscience de ses erreurs et de ses stratégies; porter un jugement sur sa propre efficacité ou pour analyser sa démarche. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2002), l'autoévaluation des apprentissages aide à se construire une image de soi positive et réaliste à partir des regards que la personne apprenante porte sur la construction de ses connaissances, au fil des situations

d'apprentissage vécues à l'école, seul ou avec des pairs. À cela, Bélair (1999) ajoute qu'elle permet d'analyser avec l'enseignant ou l'enseignante, et même avec les parents, tous les aspects de la réussite qu'ils soient d'ordre cognitif ou comportemental. Le jugement porté à la suite de l'intention poursuivie vise une prise de décisions justes et adéquates. Enfin, l'autoévaluation peut être réalisée pour :

- activer des connaissances antérieures ;
- évaluer ses connaissances et/ou ses habiletés ;
- faire un retour métacognitif ou réflexif ;
- évaluer sa préparation à une situation d'évaluation ou de résolution de problèmes... ;
- prendre conscience de ses attitudes ;
- évaluer ses facilités et difficultés ;
- prédire ses succès ou échecs et faire un retour sur ses prédictions ;
- évaluer sa capacité à expliquer aux autres ;
- graduer les difficultés et énoncer des façons de les surmonter ;
- préciser sa capacité d'expliquer aux autres et d'échanger sur les avantages d'expliquer ;
- s'interroger sur sa façon de percevoir le processus et le contenu ;
- réfléchir sur les changements à apporter à ses façons de faire ;
- évaluer le degré de préparation pour faire une intervention.

Des questions comme celles-ci peuvent permettre aux personnes accompagnées d'exercer une autoévaluation de ses apprentissages qui lui permettra d'évoluer dans son cheminement professionnel, mais aussi dans l'élaboration des SAE.

- Qu'est-ce que j'appris ?
- Comment l'ai-je appris ?
- Qu'est-ce qui m'a aidé à l'apprendre ?
- Comment pourrais-je faire pour l'approfondir?
- Qu'est-ce qui m'empêche d'aller de l'avant?
- Comment puis-je faire pour contourner la difficulté?

Les changements dans les pratiques évaluatives ne se font pas sans changements dans les pratiques d'enseignement. L'enseignement est complexe, du fait, l'évaluation l'est aussi, alors lorsqu'on parle d'autoévaluation les défis sont aussi nombreux que complexes d'où l'importance d'un accompagnement réflexif-interactif qui viendra soutenir les efforts des personnels scolaires vers ces changements majeurs de pratiques d'enseignement et d'évaluation.

L'autoévaluation peut porter sur différents aspects tels que le degré de satisfaction de sa réponse; le degré de certitude de sa réponse; les indices qui permettent d'exprimer un certain degré de certitude ; les raisons pour lesquelles on pense avoir développé certaines connaissances ou compétences; ce qui fait dire qu'on a développé telles habiletés ou attitudes, ou encore ce qui pourrait être fait pour s'améliorer. Dans les SAE, l'autoévaluation sert à évaluer la progression de ses propres apprentissages et ainsi, à devenir de plus en plus autonome dans le développement de compétences.

4.1. Sens de l'autoévaluation en lien avec la coévaluation et l'interévaluation dans l'accompagnement de l'évaluation

L'accompagnement de l'évaluation permet de poser des questions sur la façon dont l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation sont utilisées. Des questions comme les suivantes peuvent être utilisées :

Questions de réflexion

- **Quel degré d'importance devrait-on accorder à l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans l'évaluation comme aide à l'apprentissage ?**
- **Quelle place peut-on donner à l'autoévaluation, à la coévaluation et à l'interévaluation dans l'évaluation comme reconnaissance des compétences ?**
- **Comment est-il possible d'intégrer l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans les pratiques évaluatives ?**
- **Comment peut-on accompagner l'intégration de l'autoévaluation, de la coévaluation et de l'interévaluation dans les pratiques évaluatives ?**
- **Comment peut-on accompagner l'intégration de l'autoévaluation, de la coévaluation et de l'interévaluation dans les SAE ?**

L'autoévaluation peut être réalisée à partir de fiches à compléter à différents moments au cours de l'intervention ou de l'accompagnement. Ces fiches peuvent comporter des questions portant sur les connaissances construites, les compétences développées, le déroulement d'une intervention, l'anticipation d'une expérience... Les questions utilisées dans de telles fiches peuvent être ouvertes ou comporter des cases à cocher (« pas du tout », « un peu », « moyennement », « beaucoup »). Pour que la réflexion soit la plus complète possible, un espace pour des justifications est à prévoir. L'autoévaluation peut avoir lieu avant l'action ; par exemple, indiquer comment on juge ses habiletés à réaliser une tâche. Une fois la tâche réalisée, revenir sur son autoévaluation permet de comparer ses perceptions initiales et finales.

4.2. Sens de l'autoévaluation en lien avec la coévaluation et l'interévaluation dans l'évaluation

L'évaluation des apprentissages est en soi un sujet complexe. Dans le cadre du renouveau actuel, comme on le sait, elle prend deux fonctions : 1) aide à l'apprentissage et 2) reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages. La fonction d'aide à l'apprentissage suppose un regard sur le cheminement des élèves afin de trouver des moyens de les aider à développer leurs compétences et de les responsabiliser dans leurs apprentissages en tenant compte de leurs cheminements. On parle beaucoup d'utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation. Cependant, ces processus ne sont pas habituels; il n'est pas simple de les intégrer à l'enseignement. À titre d'exemple, on peut utiliser l'autoévaluation en amenant les élèves à se poser des questions comme les suivantes :

Questions de réflexion

- **Qu'avez-vous appris ?**
- **Comment l'avez-vous appris ?**
- **Qu'est-ce qui vous a aidé à l'apprendre ?**
- **Comment pourriez-vous faire pour l'approfondir ?**

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

Questions de réflexion

- **Comment utiliser la coévaluation de façon efficace dans le quotidien de la vie professionnelle ?**
- **Comment le faire pour que les élèves réfléchissent à leur autoévaluation de façon à apprendre d'eux et à cheminer dans leurs apprentissages ?**
- **Comment favoriser autant la réflexion individuelle que la réflexion collective ?**

L'interévaluation (ou évaluation mutuelle) suppose une évaluation entre pairs. Ce moyen est peu utilisé ; pourtant, les élèves sont souvent capables de reconnaître les forces et les limites de leurs pairs, parfois même plus que leurs propres compétences.

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

Questions de réflexion

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

La personne enseignante peut amener les élèves à s'autoévaluer en les interrogeant régulièrement sur certains aspects de leurs apprentissages. Les élèves peuvent consigner les traces de ces autoévaluations dans leur portfolio. Ces traces peuvent être consultées ultérieurement, et surtout régulièrement, dans le but d'amener les élèves à réguler leurs actions et à reconnaître leur évolution. Ceux-ci peuvent aussi

comparer ces autoévaluations à différents moments de leur parcours scolaire. En examinant les portfolios des élèves, il est également possible d'obtenir certaines informations sur les processus d'apprentissage. La pratique de l'autoévaluation permet aux élèves de poser un regard autant métacognitif que réflexif sur leurs apprentissages. Ainsi, ils peuvent examiner ce qu'ils ont accompli et peuvent éventuellement anticiper ce qui leur reste à faire. Si l'autoévaluation devient intégrée à la pratique, elle contribue à l'autonomie. Le questionnement venant de l'extérieur peut se transformer en un questionnement interne et devenir une ressource personnelle.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on développer une démarche d'autoévaluation chez les élèves ?**
- **Comment peut-on favoriser une posture où l'autoévaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage ?**
- **Comment utiliser les SAE pour favoriser l'autoévaluation chez les élèves ?**

4.3. Rôle du questionnement dans l'autoévaluation

Le questionnement permet de revoir le résultat de son autoévaluation et de réfléchir à son processus d'autoévaluation. Il permet de porter un regard sur ce qui est connu ou à connaître ou sur ce qui est perçu comme connu (Jorro, 2000). Le processus d'autoévaluation, réalisé à l'aide de questions, pousse à confronter une partie de sa formation et de son action à des critères de référence, à juger de l'écart et à réguler en conséquence (Pillonel et Rouiller, 2000). Bref, le questionnement aide à remettre en question le jugement porté sur ses apprentissages, sur ses actions, mais aussi sur l'interprétation faite à propos du niveau de compétence atteint.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on favoriser un questionnement interne chez les personnes apprenantes ?**
- **Quelle forme peut prendre une démarche de questionnement vers l'autoévaluation des apprentissages ?**
- **Quelle forme peut prendre une démarche de questionnement pour intégrer l'autoévaluation dans les SAE ?**

5. Moments de réflexion

Les moments de réflexion sont des pauses données aux personnes accompagnées afin de leur permettre d'activer des connaissances, des expériences ou des compétences antérieures, d'intégrer des apprentissages, de s'interroger sur différents sujets... Ils sont essentiels au développement, mais aussi à l'évaluation de compétences afin de susciter des prises de conscience et ainsi, de favoriser le processus d'intégration. Ils peuvent être réalisés pour prendre du recul par rapport à sa démarche, en prendre conscience ou porter un regard métacognitif et réflexif.

Plus ou moins courts, les moments de réflexion sont des pauses au cours desquelles les personnes sont invitées à réfléchir, seules ou en groupe, à partir de situations précises et en contexte, à partir de mises en situation, sur un ou des aspects de

l'accompagnement ou de l'apprentissage. La réflexion peut être supportée par une réactivation des expériences antérieures, une question ou une consigne qui précise le cadre à l'intérieur duquel on souhaite canaliser la réflexion et le partage.

5.1. Sens des moments de réflexion dans l'accompagnement de l'évaluation

Dans une perspective d'accompagner l'évaluation, il est proposé d'utiliser les moments de réflexion pour amener les personnes accompagnées à prendre du recul face à leur démarche d'évaluation, à prendre conscience de certaines façons de faire ou à poser un regard métacognitif sur leurs propres pratiques évaluatives. En utilisant les moments de réflexion, un des objectifs est de faire ressortir les croyances et les représentations des personnes accompagnées au sujet de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et comme reconnaissance des compétences. Au début de la démarche d'accompagnement, c'est en discutant de leurs pratiques évaluatives que les personnes accompagnées arrivent peu à peu à parler de leurs propres croyances vis-à-vis de l'évaluation. Les moments de réflexion peuvent favoriser un regard plus juste sur les pratiques évaluatives en cours et ainsi permettre un renouveau dans ces pratiques évaluatives cela jusque dans la classe. Les moments de réflexion peuvent aider les élèves à activer les connaissances antérieures, à synthétiser leur pensée, à intervenir ultérieurement... s'ils sont intégrés adéquatement dans les SAE.

Questions de réflexion

- **Comment accompagner la réflexion sur les pratiques évaluatives ?**
- **Comment peut-on utiliser des moments de réflexion de sorte qu'ils fassent partie intégrante de l'intervention, qu'ils soient en cohérence avec le fil conducteur choisi et les intentions poursuivies ?**

5.2. Sens des moments de réflexion dans l'évaluation

En situation d'accompagner des élèves dans le développement de compétences et de rendre un jugement évaluatif, les moments de réflexion et ce que les élèves en tirent servent à orienter le jugement professionnel. Exercer son jugement professionnel exige le recueil de traces provenant de diverses sources pour comprendre les processus des élèves à évaluer avant même de passer au jugement d'évaluation (voir le fascicule 3 portant sur le jugement professionnel).

Les moments consacrés à la réflexion favorisent la concentration des élèves. S'arrêter pour réfléchir au processus, à la démarche facilite la régulation des apprentissages. Par exemple, les élèves peuvent être amenés à se pencher sur ce qu'ils faisaient et à réfléchir à la manière dont ils le faisaient. Des questions réflexives peuvent conduire à des prises de conscience et à des ajustements de stratégies.

Ces moments de réflexion peuvent se traduire par du temps donné pour écrire ses questions, résumer sa pensée, formuler un argument... Utilisée à des moments propices, la réflexion aide à développer des habiletés de synthèse.

Laisser un court temps de réflexion exige un respect de ce temps par tous les élèves, même pour ceux qui veulent répondre rapidement. Le respect de ce délai permet de se concentrer sur l'objet de la réflexion. Malheureusement, les moments de réflexion sont souvent considérés comme « des pertes de temps ». Pourtant, le temps d'intégration ne peut se faire uniquement en dehors de la classe ; apprendre à se donner du temps est un apprentissage à faire à l'école. Il importe dès lors de planifier des moments de réflexion afin d'établir une habitude qui aide les élèves à en venir à demander naturellement du temps pour penser. En ce sens, les moments de réflexion servent à l'évaluation comme aide à l'apprentissage, car ils permettent de savoir comment les élèves entrevoient leurs apprentissages, considèrent leurs stratégies d'apprentissage, résument leurs apprentissages... Cela favorise des ajustements vers le développement de compétences.

Questions de réflexion

- **Comment les moments de réflexion peuvent-ils servir dans l'accompagnement de l'évaluation ?**
- **Quel degré d'importance accordez-vous aux moments de réflexion dans l'accompagnement de l'évaluation ?**
- **Quelle importance peut être accordée aux moments de réflexion dans les SAE ? Pourquoi ?**

5.3. Rôle du questionnement dans les moments de réflexion

Plusieurs moments de réflexion peuvent comporter des questions. Certaines pistes pour élaborer des questions sont proposées ici :

- Réfléchir sur ses apprentissages, ses attitudes, ses habiletés...
- Réfléchir pour clarifier sa pensée, ses idées...
- Lors de la préparation d'un entretien d'accompagnement, réfléchir sur :
 - le pourquoi des questions posées ;
 - l'ordre des questions ;
 - la quantité de questions ;
 - le degré de complexité de la question et des réponses attendues ou possibles ;
 - la façon de les utiliser ;
 - la façon de les intégrer à d'autres stratégies ;
 - l'anticipation des réponses.
- En cours de route, faire réfléchir sur l'utilité de prendre du temps pour réfléchir.
- Repenser une situation d'accompagnement ou repenser les tâches prévues en fonction d'un fil conducteur, des réactions prévues.
- Repenser l'intention des tâches et le moment de partager les intentions (de façon générale au début, de façon plus détaillée à la fin).

Questions de réflexion

- **Quels liens faites-vous entre accompagnement, questionnement et moments de réflexion dans l'accompagnement du renouvellement des pratiques évaluatives ? Dans l'accompagnement de l'élaboration des SAE ?**
- **Comment faire pour que le questionnement favorise des moments de réflexion collectifs et des moments de réflexion individuels ?**

6. Rétroaction réflexive-interactive²

La rétroaction est le plus souvent définie comme une information donnée à une personne à propos de ses actions, de ses productions, de ses attitudes ou de ses comportements. Legendre (2005, p.1193) définit la rétroaction comme étant une « communication d'informations qu'une personne reçoit suite à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements ».

Dans une perspective pédagogique, Legendre (2005, p.1193) ajoute que la rétroaction est une

information, évaluation, réponse fournie par l'agent-sujet suite à une période d'apprentissage [et il précise que la rétroaction est un] processus de collecte et d'analyse des évaluations et des commentaires des élèves en regard des divers aspects significatifs d'un cours dans le but d'en conserver les éléments positifs et de remédier aux composantes négatives.

Selon Wlodkowski et Ginsberg (1995), la rétroaction est une information fournie à l'apprenant sur la qualité de son travail. La rétroaction semble avoir une influence sur la motivation des personnes apprenantes, car celles-ci peuvent mieux évaluer leurs progrès, comprendre leur performance, maintenir leurs efforts et recevoir des encouragements. Ils affirment que la rétroaction est probablement le meilleur moyen pour influencer les compétences des personnes en situation d'apprentissage. La rétroaction peut prendre plusieurs formes et ne pas se limiter à quelques mots sur les progrès d'une personne.

Les propos de différents auteurs et auteures sur la rétroaction incitent à préciser que la rétroaction peut avoir un sens plutôt restreint, tel que celui présenté ci-dessus, et correspondre à une information fournie à une personne apprenante. Cependant, elle peut prendre la forme d'un commentaire, d'une communication d'informations, d'un bilan ou d'un questionnement et ainsi, avoir un sens plus large ; elle suscite alors des réflexions, des confrontations ou des prises de conscience qui exigent un recadrage, une remise en question ou une régulation dans un but de changement, d'avancement, d'évolution ou d'explication.

Wlodkowski et Ginsberg (1995) fournissent des caractéristiques de la rétroaction, lesquelles sont résumées dans ce qui suit :

² Plusieurs éléments de cette section portant sur la rétroaction sont adaptés de Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec. D'autres éléments sont tirés d'une activité sur la rétroaction réalisée suite à une formation des animateurs et animatrices pour les personnes-ressources et d'interventions menées dans le milieu scolaire dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation. Le texte intégral provient de Lafortune (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

- *Informier plutôt que contrôler.* Il s'agit de 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 ».
- *Être basée sur des objectifs au sujet desquels il y a déjà eu entente.* Les personnes apprécient une rétroaction qui leur indique le degré d'atteinte des objectifs au sujet desquels il y a eu entente. Cela leur permet de clarifier les critères qui sont utilisés pour évaluer leur apprentissage et leur permet de trouver ce qui reste à accomplir pour apprendre encore mieux. Il est possible d'utiliser cette information pour guider leurs efforts, leur pratique et leur efficacité.
- *Être bien ciblée et constructive.* Il est difficile de s'améliorer si les commentaires sont fournis en termes trop généraux pour dire que cela a été bien fait. La plupart des personnes préfèrent recevoir des informations précises et des suggestions réalistes susceptibles de les aider à s'améliorer.
- *Susciter l'interaction et la réflexion.* La rétroaction incite à une évolution vers un changement, à un recadrage, à une centration sur une tâche, à des habiletés de transposition et d'adaptation ; elle suscite le questionnement, la remise en question dans une perspective de changement plus ou moins important.

Selon Wlodkowski et Ginsberg, « la rétroaction est probablement le meilleur moyen d'influer sur les compétences des personnes en situation d'apprentissage » (Wlodkowski et Ginsberg, 1995, rapporté dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p.109). Ainsi, les rétroactions ou les remarques efficaces (c'est-à-dire spécifiques, sincères, équilibrées et bien dosées et qui démontrent de l'estime, distribuées justement à toutes les personnes, en choisissant le moment pertinent pour les donner, en public ou en privé) facilitent le travail des élèves en leur donnant l'occasion d'être accompagnés dans leur cheminement.

- Une rétroaction spécifique telle « C'est un bon argument, car il apporte un élément de véracité dans votre argumentation » est à la fois spécifique et positive.
- Une rétroaction sincère cible le propos, le commente et l'explique.
- Une rétroaction est équilibrée et bien dosée lorsqu'elle ne fait pas usage de superlatif comme « c'est extraordinaire! » surtout si cela ne convient pas à la qualité ou à l'ampleur de la production.
- Une rétroaction qui démontre de l'estime pour la personne, c'est-à-dire qui choisit de fournir une rétroaction dans un contexte signifiant pour la personne accompagnée peut être faite de façon humoristique tout en évitant le sarcasme.
- Une rétroaction donnée justement à toutes les personnes au cours d'une journée ou d'une semaine permet aux personnes d'évoluer avec confiance dans leur cheminement tant personnel que collectif.
- Une rétroaction fournie à un moment pertinent selon les personnes accompagnées peut être faite soit en public soit en privé.

La rétroaction réflexive-interactive est un commentaire, une communication d'informations, un bilan, un questionnement se référant à des réflexions, à des confrontations ou à des prises de conscience qui suscitent un recadrage, une remise en question ou une régulation dans un but de changement, d'avancement, d'évolution ou d'explication. Elle peut comporter un degré plus ou moins grand de réflexivité et être plus ou moins réflexive-interactive. Lorsqu'elle n'est pas réflexive-interactive ou très peu réflexive-interactive, elle fournit des informations à propos d'actions, de productions, d'attitudes ou de comportements en apportant des commentaires ou une évaluation de la situation et en proposant des solutions. Si elle est plutôt réflexive-interactive, elle amène la personne qui reçoit la rétroaction à réfléchir sur ses actions, ses productions, ses attitudes ou ses comportements et à penser à une solution et à en discuter (Lafortune 2004a, p.296-297).

Questions de réflexion

- **Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction ?**
- **Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction réflexive ?**
- **Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction interactive ?**
- **Quelles sont les habiletés à développer pour rétroagir dans une perspective réflexive-interactive ?**

6.1. Sens de la rétroaction réflexive-interactive dans l'accompagnement de l'évaluation

La rétroaction réflexive-interactive permet à la personne accompagnée de porter un regard sur ses pratiques évaluatives suite à une expérimentation en lien avec l'évaluation. L'accompagnement de l'évaluation permet de questionner sur la manière dont la rétroaction est utilisée. L'exercice d'une rétroaction réflexive-interactive assure un contact continuuel entre la personne accompagnatrice et les personnes qu'elle accompagne. Elle permet d'évaluer la progression individuelle et collective des personnes accompagnées et favorise leur engagement dans la démarche. Les aspects abordés dans la rétroaction permettent également aux personnes de mieux suivre leurs apprentissages en s'observant en action et en examinant leurs productions (autoévaluation) ou celles des autres (évaluation par les pairs).

Il est préférable de privilégier des rétroactions plutôt réflexives. Elles prennent la forme de questions permettant à la personne qui les reçoit d'apprendre à se questionner, de porter un regard critique sur ses actions, ses productions, ses attitudes et ses comportements. Elles peuvent servir de guide dans le cheminement de la personne apprenante. Les rétroactions plutôt réflexives permettent à la personne accompagnée de se distancier de ce qu'elle a mis en action dans son apprentissage, de porter un regard sur ses apprentissages, sur les moyens utilisés pour les développer, ce qui développe une confiance en soi quant à ses actions et ses productions. Ce type de rétroaction suppose une coconstruction des commentaires et des remarques.

Les rétroactions peu réflexives incitent à des réponses le plus souvent toutes faites, elles sont généralement dirigées et laissent peu d'espace à la réflexion de la personne accompagnée sur ses apprentissages. Toute rétroaction exige une prise en compte de la dimension affective afin que la personne à qui elle s'adresse soit disposée à

entendre des commentaires qui la conduiront éventuellement à modifier ou à trouver de nouvelles façons de faire au regard de son apprentissage.

Dans l'accompagnement de l'élaboration de SAE, il est intéressant de faire réfléchir sur les formes que peuvent prendre les rétroactions des personnes enseignantes afin de susciter la réflexion et l'interaction chez les élèves.

Questions de réflexion

- **En quoi une rétroaction plutôt réflexive peut aider à mieux cerner sa façon d'apprendre?**
- **Quelles différences peut-on faire entre une rétroaction peu réflexive et une rétroaction plutôt réflexive ?**
- **Quelles sont les exigences d'une rétroaction réflexive-interactive pour la personne accompagnatrice ?**
- **Quelles sont les exigences d'une rétroaction réflexive-interactive pour la personne accompagnée ?**
- **En quoi une SAE suscite une rétroaction réflexive-interactive ?**

6.2. Sens de la rétroaction réflexive-interactive dans l'évaluation

L'évaluation comme aide à l'apprentissage vise à accompagner les élèves dans leur processus d'apprentissage afin qu'ils puissent éventuellement en arriver à s'autoévaluer de façon délibérée (Campanale, 1995, 1997) et efficiente. Il est important de repenser les différentes façons d'aider les élèves dans leurs parcours afin qu'ils développent une posture réflexive individuellement ou collectivement. La rétroaction réflexive-interactive constitue un levier facilitant le développement de cette autonomie qui passe par un engagement cognitif et affectif.

Considérant que la rétroaction réflexive-interactive de la personne enseignante favorise la réflexion autonome des élèves, il est cohérent de constater des liens étroits entre la rétroaction et l'autoévaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage.

- La rétroaction réflexive-interactive aide les élèves à comprendre et à intégrer les critères d'évaluation, à se situer au regard de ces critères, à mesurer l'ampleur de l'énergie à investir et à élaborer un plan d'action pour pallier les manques. La rétroaction réflexive-interactive devient donc un soutien pour aider les élèves à se servir de ces critères comme d'un phare tout au long de la situation d'apprentissage et d'évaluation et à mesurer l'engagement cognitif et affectif au regard de la prise en compte de ces critères.
- La rétroaction réflexive-interactive aide non seulement les élèves à évaluer leurs productions à la fin de la tâche, mais aussi le processus vécu tout au long du cheminement parcouru seul ou en équipe.
- Tout au long de la réalisation de situations d'apprentissage et d'évaluation, la rétroaction réflexive-interactive permet aux élèves d'évaluer leurs parcours de façon à réguler leur démarche et leurs façons de faire pour la réalisation de tâches futures. Les enseignants et enseignantes ont avantage à rétroagir de sorte que les élèves se sentent en confiance et se permettent d'agir sans se sentir jugés. Il s'agit

d'aider les élèves à se rendre compte que le développement d'une compétence comprend des prises de risques et des droits à l'erreur. En centrant son intérêt et en mettant l'emphase sur le résultat au détriment du processus, l'enseignant ou l'enseignante mène les élèves à chercher les bonnes réponses et à répondre aux demandes au lieu de tenter d'expliquer comment ils mobilisent leurs ressources internes et externes. Cette mobilisation, même si elle est parfois maladroite, est avantageuse puisqu'elle favorise la régulation dans l'action et profite à l'ensemble des élèves. La rétroaction réflexive-interactive vise à ce que les élèves vivent des déséquilibres cognitifs sécurisants sur le plan affectif.

- S'il est de toute première importance pour les élèves de prendre conscience des déséquilibres cognitifs et des défis susceptibles d'être rencontrés, il est tout aussi important de comprendre les succès pour être en mesure de les réinvestir dans de nouvelles situations. La rétroaction réflexive-interactive favorise des prises de conscience et une évaluation des succès et des avancées dans les apprentissages. Elle contribue à aider les élèves à développer une estime de soi et un sentiment de maîtrise face aux difficultés et aux situations inédites.

Questions de réflexion

- **Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard du développement des compétences disciplinaires ?**
- **Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard du développement des compétences transversales ?**
- **Que veut dire une rétroaction réflexive-interactive au regard de l'évaluation comme aide à l'apprentissage ?**

La personne enseignante aura le souci de favoriser des occasions de stimuler la posture réflexive des élèves, et ce, à travers des moyens d'intervention qui sollicitent particulièrement la réflexion individuelle ou collective (avec les pairs). Ces moyens promus à travers divers modes pédagogiques (travail individuel, travail d'équipe, discussions en grand groupe, mises en situation, etc.) sont le questionnement, les moments de réflexion, les interactions. Ces trois moyens d'intervention sont interreliés ; ils contribuent de façon directe à la réalisation d'une évaluation et d'une autoévaluation à divers moments du cheminement des élèves.

Une rétroaction réflexive-interactive au regard des moments de réflexion :

- avant la mise en action, peut aider les élèves à profiter de moments de réflexion pour clarifier l'intention face à une tâche, pour se situer personnellement face à cette intention et pour anticiper les moyens nécessaires à la réalisation de la tâche en se donnant les meilleures chances de réussite.
- aide les élèves à reconnaître à différents moments de la réalisation d'une tâche ce qui mène à choisir des moments de réflexion : Ces moments de réflexion ont-ils été motivés de l'extérieur ? Pourquoi ? S'ils sont motivés de l'intérieur, qu'est-ce qui les a suscités ?
- amène les élèves à clarifier les retombées de chaque moment de réflexion en demandant ce qu'ils ont appris d'eux-mêmes, des autres, de la tâche, de leurs façons de faire.

- aide les élèves à reconnaître en quoi un moment de réflexion peut aussi les aider à rétroagir de façon judicieuse auprès d'un pair dans un travail d'équipe.
- après un travail collectif, peut aider les élèves à verbaliser l'utilité et l'importance des moments de réflexion en groupe pour faire le point sur ce qui a été facilitant ou paralysant dans le processus de coconstruction et sur des façons de tirer profit de cette réflexion dans une prochaine situation.

Une rétroaction réflexive-interactive au regard des interactions :

- favorise la réflexion des élèves sur la qualité de leurs interactions et fait prendre conscience des exigences d'une contribution à des interactions significatives et constructives ;
- fait prendre conscience des bienfaits de l'interaction dans l'apprentissage, tant au plan cognitif qu'affectif, et aide à saisir ce que cela apporte à soi et aux autres. Cela présuppose que l'enseignant ou l'enseignante reconnaît et croit en ces bienfaits et permet aux élèves d'explicitier ces bienfaits lors d'échanges en grand groupe.

Les exemples de rétroactions mentionnés ci-dessus peuvent inspirer la personne enseignante. Si la rétroaction est faite de façon constructive et qu'elle est justifiée à partir d'éléments précis, les élèves apprennent à se connaître en tant qu'apprenants et ils deviennent en mesure de reconnaître les forces et les défis à relever dans un futur proche. Cela aide à soutenir le développement de compétences et à mettre en œuvre des moyens pour améliorer sa démarche d'apprentissage (MELS, 2006). Ainsi, les progrès des élèves, les petits comme les grands, sont valorisés. La personne enseignante peut inviter les élèves à faire eux-mêmes des rétroactions afin de s'habiller à réfléchir, à porter un regard attentif sur des actions, à les justifier, à commenter une production, la leur ou celle des pairs. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006) propose des moyens pour garder des traces du cheminement des élèves, ce qui peut soutenir des rétroactions. En voici quelques explications :

Le dossier d'apprentissage et d'évaluation

Quelle que soit la façon de constituer le dossier d'apprentissage et d'évaluation, celui-ci permet de prendre connaissance des principales réalisations de l'élève et des rétroactions de l'enseignant, de ses pairs et de l'élève lui-même. Les rétroactions, qu'elles découlent de l'utilisation de grilles d'appréciation ou qu'elles prennent la forme de commentaires variés, traduisent les points forts de l'apprentissage et les aspects à améliorer. L'information présentée conduit aussi à constater les progrès réalisés par l'élève. Il est judicieux de mettre l'élève à contribution dans la préparation du dossier d'apprentissage et d'évaluation. Des indications précises lui seront fournies sur la nature des pièces à y inclure (MELS, 2006, p.91).

Le cahier de consignation de l'enseignant

Contrairement au dossier d'apprentissage et d'évaluation, qui fait état des apprentissages d'un élève à la fois, le cahier de consignation de l'enseignant permet l'enregistrement au fur et à mesure des rétroactions sur la qualité de réalisation des tâches proposées dans les diverses situations d'apprentissage et d'évaluation, et ce, pour l'ensemble de la classe. Cette façon d'organiser la rétroaction facilite le passage des appréciations en cours d'apprentissage au jugement sur l'état du développement des compétences disciplinaires en vue d'une communication donnée. De plus, elle guide l'enseignant, en tout temps, dans les

décisions de régulation qui conviennent à la situation de l'élève et à l'ensemble du groupe (MELS, 2006, p.109).

Question de réflexion

- **Comment faire une rétroaction réflexive-interactive de façon constructive afin de soutenir le développement des compétences ?**
- **En quoi une rétroaction réflexive-interactive favorise le développement de l'autonomie dans l'apprentissage chez les personnes accompagnées ?**
- **Comment associer la rétroaction entre les élèves dans une SAE ?**

6.3. Rôle du questionnement dans la rétroaction réflexive-interactive

Une rétroaction réflexive-interactive au regard du questionnement :

- est une rétroaction qui encourage les élèves à poser des questions, à se poser des questions dans l'action et à prendre conscience que cela exige rigueur, clarté et précision.
 - est une rétroaction qui, en plus de faire prendre conscience aux élèves des conditions à mettre en place pour que le questionnement soit efficient, leur fait prendre conscience des avantages du questionnement dans l'apprentissage. Cela présuppose que l'enseignant ou l'enseignante reconnaît et croit en ces avantages et permet aux élèves d'explicitier, lors d'échanges en grand groupe, les bienfaits du questionnement pour favoriser l'évolution individuelle et collective.
-
- 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 ?
 - À quels critères d'évaluation pensez-vous avoir le mieux répondu ?
 - De quels aspects êtes-vous le plus satisfait dans votre travail ? Quels aspects croyez-vous devoir améliorer ? Lorsque vous abordez un travail, qu'est-ce que vous faites en premier afin de prendre des décisions en ce qui a trait à vos stratégies et à votre démarche ? Que pensez-vous de votre démarche et de vos résultats ?
 - 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 ?
 - À quel moment préférez-vous recevoir une rétroaction ? Quel type de rétroactions préférez-vous recevoir sur-le-champ, devant les autres ? Quel type de rétroactions préférez-vous recevoir en privé ? Comment recevez-vous les rétroactions des autres ? Quel(s) impact(s) ont les rétroactions pour l'amélioration de votre travail ?
 - Dans ce que vous venez de faire, entourez ce qui vous paraît satisfaisant, ce sur quoi vous ne pensez pas avoir à revenir ; entourez ce qui mérite une révision. Qu'est-ce qui vous incite à dire que certains aspects méritent une révision ?
 - Selon vous, quels sont les aspects qui se sont améliorés depuis la dernière fois ? Pouvez-vous relever quelques améliorations ? Quelles formes prennent-elles ? Comment pensez-vous pouvoir intégrer ces améliorations dans des démarches ultérieures ?

Questions de réflexion

- **Comment peut-on pratiquer le questionnement dans l'accompagnement vers des rétroactions réflexives-interactive ?**

- **Comment peut-on faire des rétroactions réflexives-interactives sous forme de questions qui visent à amener la personne accompagnée à s'interroger, à apprendre à se poser des questions, à porter un regard critique sur ses actions, productions, attitudes et comportements ?**
- **Comment peut-on utiliser la rétroaction pour favoriser le processus évaluatif comme aide à l'apprentissage dans l'élaboration de SAE ?**

7. 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 » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.204 ; voir également Lafortune et St-Pierre, 1996). La prise en compte de ces trois composantes mène au développement d'habiletés métacognitives.

Les **connaissances métacognitives** sont des connaissances et des croyances au sujet des phénomènes reliés à la cognition. Elles peuvent porter sur soi-même, les autres (connaissances des forces et des aspects à améliorer), les tâches à effectuer (évaluation de la difficulté ou la facilité de la tâche) ou les stratégies qui permettent de les effectuer (quoi utiliser, quand et comment les utiliser).

La **gestion de l'activité mentale** réfère aux activités mises en branle par l'individu pour contrôler et organiser sa propre pensée. On y inclut des activités de planification (anticipation des résultats), de contrôle (évaluation de sa démarche en cours de processus) et de régulation (ajustement de 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).

La **prise de conscience de ses processus mentaux** 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 dans une situation d'apprentissage (Lafortune et St-Pierre, 1994a-b, 1996). Elle permet une meilleure verbalisation des processus mentaux, ce qui incite à de meilleurs échanges avec les autres dans un but d'amélioration » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.37-38).

7.1. Sens de la métacognition dans l'accompagnement de l'évaluation

L'approche métacognitive est un processus de mise en rapport, de rapprochement avec un référent [dans le cas de l'évaluation, ce sont les critères d'évaluation]. Ainsi, tout travail de référencement appelle un regard critique d'ordre métacognitif. L'évaluation formative permet de développer cette fonction critique qui garantit l'autonomie de pensée de

l'apprenant. Les objets de savoir qui font l'objet de ce regard et de cette évaluation de conformité renvoient à une perspective du travail de l'identique. [...] Vivre une vie d'apprenant, c'est mettre en œuvre ces deux démarches : l'une, par le questionnement, ouvre sur le processus de positionnement de l'apprenant dans la situation d'apprentissage, l'autre, avec l'approche métacognitive, nécessite un travail approfondi de mise en rapport et de confrontation avec des objets de savoir ou des stratégies (Jorro, 2000, p.44-46) (voir également Lafortune, 1998).

Le développement d'une posture métacognitive ne se fait pas nécessairement seul la personne accompagnée a besoin d'un soutien pour reconnaître cette façon de faire qui l'aidera dans ses apprentissages. Un accompagnement dans ce sens aide à développer une posture de mise à distance, un regard critique sur son processus d'apprentissage qui mènera vers une autonomie de la pensée. Un accompagnement qui tient compte de la dimension métacognitive dans des interventions en lien avec les pratiques évaluatives place la personne accompagnée au cœur du processus d'évaluation.

Dans les SAE, la métacognition pourrait occuper une place importante surtout si la visée de la SAE comporte une préoccupation pour le processus d'apprentissage et le fait que les élèves prennent conscience de ce processus.

Questions de réflexion

- **En quoi le développement d'une posture métacognitive favorise le processus d'évaluation?**
- **Comment l'accompagnement peut-il soutenir des interventions de nature métacognitive en lien avec les pratiques évaluatives ?**
- **Comment peut-on susciter une réflexion sur les effets d'une posture métacognitive dans les pratiques évaluatives ?**
- **Quel rôle peut prendre la métacognition dans l'élaboration de la SAE ? Pourquoi et comment ?**

7.2. Sens de la métacognition dans l'évaluation

La démarche d'évaluation exige que l'on se questionne sur sa propre conception du processus évaluatif ainsi que sur ses pratiques évaluatives : Pourquoi évalue-t-on ? Qu'est-ce qui est évalué ? Comment évalue-t-on ?

Évaluer le développement de compétences est une tâche complexe qui fait appel à « des connaissances et des stratégies cognitives pour mieux en planifier l'exécution, la contrôler, la réguler et évaluer sa démarche, ce qui renvoie aux composantes de la métacognition » (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p.8). La métacognition permet à la fois d'agir et de prendre conscience de sa démarche évaluative tout en profitant de celle des autres. Cette distanciation de sa propre action se développe graduellement en étant attentif à ce que l'on fait, à comment on le fait, et ce, en reconnaissant les points forts et les ressources disponibles pour relever les défis qui se présentent.

Questions de réflexion

- **Quel est le rôle de la métacognition dans l'évaluation des apprentissages dans une perspective d'aide à l'apprentissage ?**
- **Comment peut-on introduire la métacognition dans le changement des pratiques évaluatives ?**
- **En quoi les prises de conscience sur ses pratiques évaluatives permettent-elles une ouverture sur les changements préconisés ?**

7.3. Rôle du questionnement dans la métacognition

Poser un regard métacognitif sur son apprentissage est un acte de pensée complexe, puisqu'il s'agit d'un acte d'intériorisation. Les élèves entretiennent consciemment un dialogue sur les tâches qu'ils exécutent (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p.13). Par des va-et-vient de questionnements externes et internes, la personne apprenante prend conscience de ce qu'elle fait et de comment elle le fait, et elle développe graduellement la capacité de verbaliser et de porter un jugement critique face à une problématique. Elle peut mieux en saisir les nuances, les défis et les ressources qui sont à sa disposition pour cheminer de façon de plus en plus autonome. Le questionnement permet au processus d'autoévaluation de prendre de plus en plus d'ampleur et de signifiante dans la construction de connaissances et le développement de compétences.

Questions de réflexion

- **Quelle est l'utilité du questionnement dans le développement métacognitif des personnes apprenantes ou accompagnées ?**
- **Quelles sont les caractéristiques d'une question qui favorise le développement d'une posture métacognitive chez les personnes apprenantes ou accompagnées ?**
- **Comment le questionnement métacognitif peut-il être intégré dans une SAE ?**

L'utilisation de tous ces moyens peut être réfléchi dans l'utilisation de situation d'accompagnement qui ont un lien avec les SAE. Pour mieux comprendre les situations d'accompagnement et en élaborer pour aborder le renouvellement des pratiques et l'élaboration de SAE, les caractéristiques des situations d'accompagnement sont précisées dans ce qui suit.

8. Situations d'accompagnement : sens et caractéristiques

Dans l'accompagnement du renouvellement des pratiques et de l'élaboration de SAE, il s'agit d'aller au-delà de la présentation de solutions en amenant les personnes accompagnées à apporter des éléments d'explicitation, à partager et à comparer leurs solutions avec d'autres, à aller chercher divers points de vue, à partager et à confronter des idées, des stratégies, des ressources, etc. Cela peut se concrétiser dans la préparation de situations d'accompagnement et de les réaliser dans une perspective réflexive-interactive afin de se donner en modèle auprès des personnes accompagnées. Cela veut dire de passer « de dire quoi faire » à le faire vivre « en le faisant soi-même ». Dans cette préparation des situations, il ne s'agit pas seulement de nommer le déroulement chronologique à réaliser, mais surtout d'anticiper les réactions des personnes afin de se

donner des moyens de s'ajuster dans l'action sans perdre le fil conducteur ou les intentions de départ. Il s'agit également de se préparer à un plan B, et même un plan C, pour mieux répondre aux réactions du groupe, pour diminuer les résistances face aux exigences du changement, ou encore pour aller plus loin que ce qui était prévu. Cette préparation (planification et anticipation) ne peut pas toujours démontrer la dynamique à rechercher dans l'action, mais peut faire partie des réflexions avant d'entrer en action avec le groupe accompagné³.

Questions de réflexion

- **Quelles sont les caractéristiques d'une situation d'accompagnement d'un changement en éducation ?**
- **Quelles sont les caractéristiques d'une situation d'accompagnement dans une perspective réflexive-interactive ?**
- **Comment s'assurer du caractère socioconstructiviste d'une situation d'accompagnement ?**
- **Quelles questions faut-il se poser pour anticiper des réactions chez les personnes accompagnées ?**
- **Quels moyens peut-on envisager pour s'ajuster dans l'action ?**
- **Dans l'accompagnement, quelles sont les implications de l'énoncé qui se fait ou qui se fera de ces assertions : de passer « de dire quoi faire » à le faire vivre « en le faisant soi-même » ?**

Le projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise a réalisé une réflexion sur les caractéristiques associées aux situations d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste en lien avec la métacognition et la pratique réflexive. Les caractéristiques qui se dégagent du PARF pour préciser le sens d'une situation d'accompagnement sont : 1) l'intention claire pour agir en situation, 2) le caractère inédit d'une situation, 3) sa complexité, 4) son incitation à l'action, 5) à la réflexion, 6) aux interactions et 7) à la régulation, enfin, 8) le caractère cohérent entre la ou les situations et les fondements du changement à mettre en œuvre.

8.1. Intention pour agir en situation

Pour la planification et l'anticipation des apprentissages de même que pour l'exercice du jugement professionnel lors de prises de décisions relatives à l'évaluation, il s'avère essentiel que les interventions soient en lien avec l'intention poursuivie. La personne accompagnatrice, l'enseignant ou l'enseignante peut également proposer une intention d'apprentissage, puis décider de la façon et du moment de divulguer aux personnes accompagnées, aux élèves cette intention, toujours en cohérence avec la perspective socioconstructiviste. Ce sont aussi les personnes accompagnées ou les élèves qui se donnent une intention d'apprentissage; ce sont eux qui, à travers leurs expériences et les actions qu'ils décident de poser pour construire leur « propre projet de connaissances » (Jonnaert, 2005, p.3). Pour une même situation, selon l'intention ou les intentions poursuivies et le contexte d'apprentissage, deux personnes, qu'elles soient personnes

³ Des exemples de situations d'accompagnement sont fournis sur le site du PARF : www.uqtr.ca/accompagnement-recherche.

accompagnatrices, apprenantes, enseignantes ou intervenantes, peuvent agir différemment. Par conséquent, elles ne prennent pas nécessairement les mêmes décisions, ne mobilisent pas nécessairement les mêmes ressources, ne posent pas exactement les mêmes actions pour apprendre ou les mêmes gestes professionnels pour ajuster l'intervention.

En fonction de ces remarques, il apparaît important de clarifier non seulement l'intention poursuivie, le fil conducteur mais aussi de s'assurer que les personnes accompagnées et les élèves réussissent à cibler et à clarifier leur propre intention d'apprendre et d'action en considérant l'objet et le contexte d'apprentissage. La personne accompagnatrice est alors attentive à l'intention et au sens que les individus peuvent s'en donner, car il s'agit d'un projet personnel ou professionnel que les personnes accompagnées et apprenantes se donnent pour agir.

Questions de réflexion

- **Que veut dire se donner une intention claire au regard d'une situation d'accompagnement ?**
- **Comment peut-on aider des personnes accompagnatrices et des personnels scolaires à se donner des intentions en lien avec la situation d'accompagnement à réaliser ?**
- **Quels sont les dimensions importantes à prendre en compte afin de s'assurer du caractère socioconstructiviste d'une situation d'accompagnement ?**
- **Comment s'assurer de garder le fil conducteur d'une situation d'accompagnement tout au long de son déroulement?**

8.2. Situation inédite

Dans une perspective de développement de compétences professionnelles, une situation d'accompagnement est inédite lorsqu'elle permet de réaliser de nouveaux apprentissages qui font progresser dans la construction de ses connaissances et dans le développement de compétences jusqu'à un certain degré de maîtrise. Ce caractère inédit mène à mobiliser certaines ressources choisies parmi celles qui ont déjà été mises en action dans des contextes plus ou moins analogues. De telles ressources sont internes lorsqu'elles sont déjà intégrées ou intériorisées et constituent en quelque sorte son répertoire personnel. Les ressources mobilisées peuvent aussi être amenées par d'autres personnes, appartenir à l'environnement immédiat, faire partie de la classe, de l'école, de la communauté, ou encore appartenir au milieu social ou culturel. Ce sont des ressources externes. Ainsi, la lecture d'une situation se fait en fonction des représentations que chacun ou chacune se fait de cette situation. En d'autres mots, le caractère inédit mène à mobiliser un ensemble de ressources intériorisées et à les mettre en interaction avec d'autres ressources qui appartiennent à son environnement ou qui sont mises à sa disposition. Ces ressources aident à créer de nouveaux liens entre les ressources déjà intégrées et celles qui sont mobilisées en cours de situation. La diversité des ressources utilisées en situation conduit très souvent à des solutions particulières puisque la production ne résulte pas nécessairement d'une mise en relation des mêmes ressources. L'accompagnement de la mobilisation de ressources est souvent nécessaire car, dans l'action, la personne accompagnée peut éprouver des difficultés à puiser dans ses ressources pour agir en situation inédite. La personne accompagnatrice, par un questionnement approprié, par des

commentaires judicieux peut soutenir la personne accompagnée dans son processus de recherche de sens ou d'actions à entreprendre.

Pour être relativement inédite, la situation proposée devrait dépasser les connaissances, les habiletés et les attitudes déjà intégrées tout en menant à mobiliser progressivement, mais aussi différemment, de nouvelles ressources et à le faire en fonction de situations qui peuvent être de plus en plus complexes et riches en défis raisonnables à relever (Scallon, 2004). Les personnes accompagnées et apprenantes augmentent ainsi leur répertoire de ressources mobilisables et peuvent faire davantage de liens entre ces ressources en les organisant et en les structurant de différentes manières. L'ensemble des situations d'accompagnement qui font référence au développement d'une compétence professionnelle constitue une famille de situations.

Questions de réflexion

- **En quoi une situation inédite s'inscrit-elle dans une perspective de développement de compétences?**
- **Comment peut-on accompagner les personnes accompagnées à reconnaître l'aspect inédit d'une situation d'accompagnement ?**

8.3. Situation complexe

Les situations d'accompagnement sont complexes lorsqu'elles sont suffisamment ouvertes pour permettre d'explorer différents parcours, processus ou démarches. Elles favorisent l'élaboration d'une ou de plusieurs façons de faire, solutions ou réponses en plaçant en position de réfléchir et d'agir face aux ressources utiles à la réalisation de la tâche ou au traitement de la situation. En fait, les personnes accompagnées et apprenantes cherchent les ressources, choisissent celles qui leur apparaissent les plus efficaces, les organisent, les structurent et essaient de voir comment elles peuvent être mises en relation en fonction de l'intention poursuivie, de la tâche à réaliser et du contexte de réalisation. En examinant ainsi des liens qui peuvent être tissés entre les ressources, la situation et son contexte, ces personnes favorisent une meilleure intégration des ressources mobilisées et travaillent ainsi de façon plus efficace à la construction de connaissances et au développement d'une ou de compétences. Pour Roegiers, « la complexité serait ce qui, dans une situation, force l'intégration. Pour l'auteur, la situation d'intégration nécessite la mobilisation de plusieurs acquis de l'élève » (Roegiers, 2000, cité dans Scallon, 2004, p.156).

Par ailleurs, il ne faudrait pas confondre la complexité d'une situation et la difficulté à la traiter. On peut se demander à quelles dimensions la situation fait référence. Quelles informations ou ressources doivent être traitées ? Quelles ressources sont à mobiliser ? Quelles ressources sont nouvelles ? Quels liens à faire entre les ressources ? En quoi la situation s'inscrit-elle dans la réalité sociale et culturelle des personnes accompagnées ? Comment tient-elle compte des connaissances à construire, des compétences à développer ? « Il doit s'agir d'une production complexe, à cette nuance près que la réponse demandée peut être simple et que la complexité de la production peut tenir à la justification ou à l'explication [donnée de la] réponse » (Scallon, 2004, p.150). La précision des ressources à mobiliser peut aussi être en lien avec la complexité d'une

situation par son aspect quantitatif, mais cet aspect ne va pas sans la « connaissance des ressources [à] mobiliser (aspect qualitatif) [...]. Quels savoirs et savoir-faire sont à puiser dans le répertoire de ressources les plus diverses tout en capitalisant sur ses attitudes et ses valeurs » (Scallon, 2004, p.156).

Questions de réflexion

- **À quoi reconnaît-on la complexité d'une situation d'accompagnement ?**
- **En quoi une situation d'accompagnement complexe s'inscrit-elle dans une perspective de développement de compétences?**
- **Comment peut-on accompagner les personnels scolaires à reconnaître la complexité d'une situation d'accompagnement qu'ils utilisent auprès d'enseignants et d'enseignantes ?**

8.4. Situation qui mène à l'action

Les situations visent à remettre en question certaines représentations en faisant vivre des conflits cognitifs, à vérifier la viabilité des connaissances ou à établir un dialogue cognitif (Britt-Mari-Barth, 1993) avec les aspects inédits de la situation ou de son contexte. Les actions entreprises les mènent à différents résultats : construire de nouvelles connaissances, ajuster ou modifier des représentations, vérifier la viabilité de connaissances en les éprouvant, consolider ou invalider des représentations, établir un dialogue avec les aspects inédits de la situation afin d'enrichir ou de raffiner les représentations.

Comme le disait Piaget : « Toute connaissance, est le résultat d'une action ou d'une série d'actions. Une action ne naît pas par hasard. L'action se dirige toujours vers un but, et le but est toujours nécessairement une structure construite par des réflexes innés ou sur la base d'expériences de l'acteur » (Von Glaserfeld, 2004, p.216). La perspective constructiviste suppose que les personnes accompagnées et apprenantes construisent leurs connaissances et leurs compétences « dans et par l'action en situation et par la réflexion » qu'elles effectuent sur l'action (Masciotra 2006, p.3). Dans le même sens, Jonnaert (2005) soutient que : « à travers ses expériences, le sujet connaissant *pose des actions* sur l'objet de connaissance, sur ses connaissances plus anciennes, sur les opérations qu'il réalise avec ses connaissances à propos de cet objet de connaissance, sur les résultats des ses actions et le tout à travers différentes formes d'interactions sociales » (p.3-4). Ainsi, les personnes apprennent à l'aide de leurs compétences, de leurs expériences et de leurs connaissances antérieures lorsque celles-ci sont mises à contribution dans une nouvelle situation qui mène à mobiliser des ressources, les siennes ainsi que celles qui sont mises à sa disposition.

Questions de réflexion

- **Comment des personnes accompagnées peuvent-elles être actives au plan cognitif dans le développement de leurs compétences ?**
- **À quoi reconnaît-on qu'une situation d'accompagnement qui suscite un engagement cognitif chez les personnes accompagnées ?**
- **Comment peut-on accompagner une réflexion interactive sur l'élaboration d'une situation qui suppose un engagement cognitif de la part des personnes accompagnées ?**

- **Quelles conditions faut-il mettre en place pour s'assurer qu'une situation mène à l'action ?**

8.5. Situation réflexive

Une situation d'accompagnement est réflexive lorsqu'elle suscite une réflexion dans et sur l'action et des prises de conscience relatives aux apprentissages réalisés et aux compétences développées. En effet, les personnes accompagnées et apprenantes sont amenées à réfléchir à ce qu'elles entendent faire et à ce qu'elles font, à réfléchir aux ressources qu'elles entendent mobiliser, à la manière dont elles pensent s'y prendre pour y parvenir ainsi qu'aux adaptations qu'elles envisagent pour ajuster leurs actions. Selon Lafortune (2007, p. 138), elles développent ainsi une conscience plus approfondie de ce qu'elles font, ce qui suppose : « d'avoir conscience de son action et, ainsi, de pouvoir la décrire ; d'avoir conscience des effets de son action, c'est-à-dire de pouvoir expliquer ses actions et de fournir des exemples qui précisent en quoi ces actions peuvent avoir eu certains effets ou en avoir eu aucun ; de choisir des modifications à apporter à la suite de cette analyse des effets et d'avoir conscience de faire des choix et d'intervenir en fonction de ces choix ». On pourrait ainsi dire que la réponse à une situation importe, mais aussi « la justification ou les explications [fournies] pour étayer sa réponse » (Scallon, 2004, p.37) ainsi que les prises de conscience faites au cours de la démarche ou du processus.

« Des habiletés métacognitives sont aussi engagées à travers des processus d'autocontrôle et d'autorégulation » (Lane 1993, p.17 cité dans Scallon, 2004, p.140). Et, selon

Resnick (1987), ces habiletés [... métacognitives] correspondent à un ensemble de capacités qui permettent à un individu d'affronter des tâches complexes se prêtant à des jugements nuancés et à des solutions multiples, et dans lesquelles il doit composer avec l'incertitude tout en autorégulant constamment son processus de pensée (Scallon, 2004, p. 140) [et son action avant, pendant et au cours de la situation].

Différents types d'interventions tels que le questionnement, les interactions, l'autoévaluation et les moments de réflexion peuvent soutenir le développement de compétences. Ces interventions se font souvent de manière spontanée dans le feu de l'action, mais elles ont avantage à être intégrées à la préparation (planification et anticipation) des situations.

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui permet de dire qu'une situation d'accompagnement suscite la réflexion ?**
- **Comment peut-on accompagner les personnels scolaires à reconnaître la dimension réflexive dans les situations élaborées ?**

8.6. Situation interactive

Dans une perspective socioconstructiviste, les interactions favorisent les échanges, la confrontation, le développement de l'argumentation, le partage et la mise en commun de ressources et l'ouverture à différents types de ressources. La multiplicité et la diversité des ressources favorisent également la diversité des voies de réponses ou de solutions à

une situation proposée puisqu'elles permettent de créer plusieurs possibilités de mises en relation mettant à contribution des ressources variées.

En construisant les apprentissages avec d'autres, les personnes accompagnées et apprenantes discutent, confrontent leurs idées, les remettent en question, s'alimentent des idées des autres et contribuent à l'apport de ressources. L'influence des autres modifie la démarche et l'issue de la situation ce qui mène les personnes à intérioriser ou à tout le moins à prendre en considération de nouvelles ressources et à faire de nouveaux liens entre ces ressources et celles qui pourraient être mobilisées en cours d'une situation. Une fois intériorisées, ces ressources enrichissent le répertoire personnel et professionnel pour être éventuellement mobilisées lors de nouvelles situations.

Une situation est interactive lorsque les personnes accompagnées et apprenantes peuvent profiter des expertises qui sont disponibles dans leur environnement. En favorisant l'interaction, elle leur permet de comparer, de confronter ou de mettre en commun leurs idées ou leurs stratégies avec celles de leurs pairs ou de leurs collègues. Les personnes tirent ainsi profit de regards multiples qui renvoient parfois des reflets différents ou qui nuancent davantage les représentations qu'elles se font des éléments de la situation. Les interactions favorisent également le travail en équipe, la coopération et la collaboration et permettent de participer au développement individuel et collectif.

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui fait qu'une situation d'accompagnement est interactive ?**
- **Comment peut-on aider des personnes accompagnatrices à favoriser l'élaboration et l'analyse de situations en fonction de la dimension interactive ?**

8.7. Situation et régulation

Les situations ont avantage à favoriser la régulation des actions et des apprentissages à différents moments de la démarche pour permettre des ajustements dans l'action. Cette régulation des actions suppose des « prises de recul » (MELS, 2005a, p.18), des distanciations ou mises à distance critiques par rapport à la tâche en train de se réaliser et en fonction de l'efficacité des ressources mobilisées. Cela mène à se poser des questions, à formuler des éléments de réponses, à effectuer des commentaires en direct sur l'action en train de se faire. Le questionnement a trait à la manière de développer ses compétences, à la manière de résoudre une problématique ou de traiter une question, mais il est également en lien avec les prises de conscience faites à propos de la contribution des disciplines à la problématique ou à la question soulevée par la situation. Selon la mise à distance, ces moments constituent de fréquents allers et retours entre l'action et la réflexion. Ils permettent de faire des ajustements et de réguler une action en train de se faire à l'intérieur d'une situation donnée dans un contexte. Pour qu'une telle régulation soit efficace et réinvestie, elle suppose une forme d'évaluation de la démarche dans l'action ce qui fait référence au contrôle (évaluation dans l'action) et à la régulation (ajustements selon l'évaluation) tel que précisé par Lafortune et St-Pierre (1996).

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui fait qu'une situation d'accompagnement favorise la régulation dans l'action ?**
- **Qu'est-ce qui peut aider à comprendre l'importance du processus de régulation dans la réalisation de situations d'accompagnement ?**

8.8. Situation cohérente

Une situation est cohérente lorsqu'elle va dans le sens des orientations du changement à mettre en œuvre. Elle est cohérente lorsqu'elle est structurée de sorte que les personnes accompagnatrices agissent avec les personnes accompagnées de la façon dont elles veulent que les personnes accompagnées agissent. Elle est cohérente lorsqu'elle s'inscrit dans la réalité sociale et culturelle de la personne accompagnée et aussi lorsqu'elle est en adéquation avec les intentions d'accompagnement. En s'inscrivant en continuité et en complémentarité, elle met aussi l'accent sur la progression des compétences pour la mobilisation d'un ensemble de ressources qui les mènent progressivement à développer des compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement (Lafortune, 2008a). À l'instar de ce qui précède, la situation permet de faire des retours sur les actions pour établir des liens entre l'intention poursuivie, l'action réalisée et les ajustements apportés. L'intention et l'aboutissement d'une situation sont en lien avec le développement de compétences et d'une autonomie qui suppose l'acceptation du regard critique des autres.

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qui permet de dire qu'une situation d'accompagnement est cohérente ?**
- **Comment peut-on aider des personnes accompagnatrices à soutenir l'élaboration et l'analyse de situations cohérentes avec les idées sous-jacentes au renouveau pédagogique ?**

Questions de réflexion

- **En quoi les caractéristiques suivantes : intention, aspect inédit et complexité, incitation à l'action, réflexion, interaction et régulation sont intégrées aux situations d'accompagnement utilisées auprès des personnes accompagnées dans son propre milieu ?**
- **Quelles sont les conditions favorables à mettre en place pour que les situations intègrent ces caractéristiques ?**

9. Mobilisation de ressources

Tant dans l'élaboration de situations d'accompagnement, il n'est pas toujours aisé de préciser les ressources nécessaires pour les réaliser dans l'action. Cependant, cela devient essentiel si on veut aider les personnes accompagnées à construire ces ressources et à les mobiliser dans l'action. Pour y arriver, il importe d'anticiper certains concepts à aborder, certains processus auxquels il est nécessaire de se familiariser afin de s'assurer que certains préalables sont abordés pour favoriser la construction de connaissances et le développement de compétences. Cela peut se faire en équipe de collègues afin de tirer profit des expériences des uns et des autres. En le faisant individuellement, on se limite à

sa propre façon d'entrevoir la réalisation de la situation ou à ses propres expériences. Avoir un esprit d'ouverture aide à entrevoir des démarches proposées par des collègues afin d'envisager un maximum de ressources qui devraient être utiles. Dans une démarche d'accompagnement, il s'agit de susciter la mise en commun de démarches possibles, de ressources pouvant être utiles et surtout, de mettre en place des façons de faire qui favorisent une ouverture aux idées des collègues et une compréhension de la nécessité de relever et d'explicitier les ressources pouvant être utiles aux personnes accompagnées et apprenantes dans des situations relevant de divers contextes.

En situation, les personnes anticipent les ressources qu'elles prévoient mobiliser pour mener à terme les exigences de la situation. Pour y arriver, elles font appel à leurs expériences antérieures qu'elles activent au regard de la représentation qu'elles se font de la situation et de l'intention qu'elles veulent poursuivre en la réalisant. Cette anticipation permet d'entrevoir et de choisir les ressources à mobiliser tout en se demandant comment les organiser, les structurer et les mettre en relation avec d'autres ressources dont certaines peuvent être des connaissances assez nouvelles.

Confrontées à une nouvelle situation, les personnes accompagnées et apprenantes effectuent l'inventaire des ressources qu'elles possèdent, qu'elles ont déjà intériorisées (ressources internes). Elles considèrent également les ressources externes qui leur sont accessibles, celles des autres et celles qui font partie de leur environnement scolaire, professionnel, social ou culturel. Elles choisissent les ressources qui sont probablement les mieux adaptées à la situation. Elles anticipent les ressources à mobiliser pour réaliser la situation. Cette anticipation permet de savoir quel regard poser sur les ressources choisies, organisées, structurées et mises en relation dans l'action. Il est également possible de se demander à quelles actions cette anticipation fait référence ? Pour élaborer une situation, il importe de « savoir quelles ressources [...] mobiliser pour la mener à bien, quels savoirs et savoir-faire il [importe de] puiser [...] dans son répertoire de ressources les plus diverses tout en capitalisant sur ses attitudes et ses valeurs » (Scallon 2004, p.156). En préparant une situation d'accompagnement, il devient nécessaire de faire le bilan des ressources à mobiliser en tenant compte de celles déjà expérimentées et plus ou moins intériorisées selon le niveau de la progression du développement de compétences professionnelles. Il s'agit alors de considérer les ressources pertinentes au traitement de la situation et à soutenir leur construction.

Pour Scallon (2004), la capacité de mobiliser des ressources est au cœur de la démarche d'évaluation. Pour l'auteur, mobiliser « c'est plus qu'utiliser ou appliquer des connaissances dans des situations familières » (Scallon, 2004, p.148). Ainsi, en situation, on peut se demander quelles connaissances, habiletés et attitudes il est nécessaire de mobiliser pour traiter la situation ? L'effort de mobilisation peut disparaître si les situations proposées ne sont pas assez inédites, car elles n'offrent pas suffisamment de défis. Dans le cas de situations qui présentent un degré de difficulté similaire, on peut dire qu'à « mesure que l'individu gagne en expérience, elles sont de moins en moins exigeantes en matière de charge cognitive » (Scallon, 2004, p.148). Dans son modèle de compétences professionnelles, Le Boterf (1994) distingue deux ordres de pratiques : a) les pratiques d'exécution et b) les pratiques de résolution de problèmes. Les premières

sont plutôt intériorisées par l'individu alors que les deuxièmes offrent un nouveau défi à la personne accompagnée. L'auteur souligne toutefois qu'une situation peut être pour une personne une pratique d'exécution alors que pour l'autre une pratique de résolution de problèmes (Le Boterf, 1994, cité dans Scallon 2004, p.148-149).

Finalement, ce n'est pas une mince tâche d'évaluer « jusqu'à quel point chaque [personne] a su utiliser et mobiliser ses [connaissances] » (Scallon, 2004, p.144) ou de cerner clairement les apprentissages qui ont été réalisés. Il s'avère difficile d'évaluer les retombées réelles quant à la mobilisation des ressources externes sur le développement d'une compétence particulière. Il n'est pas simple d'avoir accès aux moyens utilisés pour agir dans une situation. Cependant, le développement d'habiletés métacognitives peut contribuer à favoriser la verbalisation des processus mentaux et ainsi, à comprendre comment les ressources ont été mobilisées.

Questions de réflexion

- **Que faut-il mettre en place dans l'accompagnement pour soutenir les personnes accompagnées dans leurs gestes professionnels au regard d'une compréhension de ce que veut dire mobiliser des ressources dans une perspective de développement de compétences ?**
- **En quoi les connaissances sont-elles des ressources importantes à mobiliser pour développer des compétences professionnelles ?**

10. Familles de situations d'accompagnement

Dans le PARF, une famille de situations d'accompagnement désigne un ensemble de situations qui possèdent certaines caractéristiques communes et qui traduisent la complexité des relations qui existent entre ses constituantes. Les situations d'une famille ne sont pas nécessairement du même type, ni interchangeable. Il s'agit plutôt d'un regroupement de situations complémentaires qui, une fois placées en interrelation permettent aux personnels accompagnés d'approfondir des grands thèmes liés à la mise en œuvre du changement et de construire des compétences professionnelles. En étant engagées dans ce type de démarche, les personnes accompagnées passent graduellement de l'appropriation à l'approfondissement du renouveau pédagogique en mettant en relation leur expérience d'accompagnement avec celle de la réalité de leur milieu. L'organisation des familles incite les personnes à l'action, à adapter ou à transposer ces propositions à leur contexte d'accompagnement par le réinvestissement de moyens et d'outils développés pour accompagner des personnels scolaires.

Une famille de situations comporte un ensemble de situations d'accompagnement qui comprend généralement une situation (ou thème) initiale autour de laquelle peuvent graviter ou se greffer plusieurs autres situations. Il est important de mentionner que les situations s'articulent ou peuvent s'articuler autour de concepts choisis qui favorisent la construction de connaissances signifiantes pour la personne apprenante dans un temps et un lieu déterminé. Préciser ces paramètres ajoute à la pertinence et à la force d'une famille de situations. Le nombre de situations et leurs possibilités d'organisation varient d'une famille à l'autre, selon 1) les thèmes et les besoins d'accompagnement exprimés par les groupes accompagnés ; 2) le désir d'approfondir un thème bien précis ; 3) la

nécessité de faire des liens avec d'autres objets liés à l'accompagnement du changement⁴. Les situations peuvent prendre diverses formes ; certaines peuvent être présentées avec peu de choix d'utilisation, d'autres sont composées de plusieurs options et d'autres aussi sont à construire selon les contextes d'accompagnement qui se présentent.

La perspective socioconstructiviste s'inscrit dans l'organisation même des familles de situations proposées dans le cadre du PARF. Certaines familles comprennent plusieurs situations structurées avec une proposition de déroulement, mais ce continuum contient plusieurs pistes d'exploitation de la situation, des possibilités de modifications, de transpositions ou de prolongements, etc. Ainsi la personne accompagnatrice peut, à l'intérieur d'une même situation, modifier le déroulement de la situation en choisissant des tâches différentes, en changeant l'intention ou en élaborant un nouveau fil conducteur. Il est également possible d'enchaîner certaines situations alors que d'autres peuvent se faire de manière autonome. La même situation peut se retrouver dans plus d'une famille de situations. Par contre, elle n'est pas amenée de la même façon, ni nécessairement abordée avec la même intention ou le même fil conducteur.

Il y a un autre type de familles de situations développées dans le PARF. L'organisation de ces familles favorise davantage la construction de nouvelles situations d'accompagnement : ce type propose plusieurs activités ou tâches. Autonomes, les unes des autres, elles sont présentées en lien avec diverses ressources. Ces tâches ne se sont pas organisées selon un déroulement chronologique, elles supposent des situations à construire à partir de matériaux ou de ressources à mobiliser ou à combiner par la personne en fonction de la situation et du contexte d'accompagnement. À la manière d'un « jeu de construction », ces familles fournissent à la personne accompagnatrice un ensemble de ressources qui comprend des tâches, des mises en situations, des études de cas, des pistes de solutions, des textes théoriques, des idées d'intentions, des références à consulter, etc., et la responsabilité de construire sa propre situation d'accompagnement revient à la personne qui accompagne. En travaillant à partir de diverses options de situations, la planification de la démarche d'accompagnement n'en est qu'enrichie ; elle propose en quelque sorte une ou des situations qui répondent assez directement au contexte d'accompagnement. Élaborées et utilisées dans une perspective d'accompagnement socioconstructiviste, les familles de situations sont des outils qui méritent d'être adaptés selon les contextes des personnels scolaires et de l'accompagnement. Il s'agit de se les approprier, de les modifier, de les transformer pour soutenir ses gestes d'accompagnement. C'est une façon de cheminer vers plus d'autonomie professionnelle dans l'accompagnement.

Dans le déroulement du PARF, il a été observé que des personnes plutôt novices dans l'accompagnement désirent avoir des situations d'accompagnement assez détaillées et peuvent trouver plutôt complexe de se servir de situations laissant une grande autonomie dans l'élaboration de sa propre situation d'accompagnement. Deux cas peuvent se présenter : 1) fournir des situations d'accompagnement assez élaborées tout en fournissant du temps et du soutien afin de pouvoir les adapter ; 2) prendre le temps de

⁴ Pour des exemples de familles de situations d'accompagnement, voir le site du PARF : www.uqtr.ca/accompagnement-recherche sous la rubrique « matériel d'accompagnement ».

faire émerger des idées d'activités ou de tâches qui pourraient être intégrées dans une situation et structurer collectivement la situation d'accompagnement. Les situations ouvertes peuvent être explorées progressivement tout au long de l'accompagnement à mesure que des expériences d'accompagnement sont réalisées et analysées.

Il peut être intéressant de regarder différentes situations, élaborées en équipe de collègues par exemple, et d'examiner les aspects suivants :

- les ressemblances et les différences entre les diverses situations ;
- les compétences qui sont susceptibles d'être développées à la suite du traitement d'une ou de plusieurs situations ;
- les ressources anticipées nécessaires au traitement d'une ou de plusieurs situations ;
- le degré de difficulté de chacune des situations à partir de critères établis en équipe ;
- les gestes professionnels et actions que les personnes accompagnées auront possiblement à poser pour réaliser la situation ;
- le niveau de réflexion exigé par chaque situation ;
- les liens avec les compétences professionnelles à développer ;
- les difficultés et les facilités que les personnes accompagnées risquent de rencontrer.

Questions de réflexion

- **Quelles sont les caractéristiques à prendre en compte dans l'élaboration ou la reconnaissance d'une famille de situations d'accompagnement ?**
- **En quoi une famille de situations favorise-t-elle la construction de connaissances ?**

Conclusion

Dans ce fascicule, des efforts ont été consentis afin de clarifier des concepts tels que : tâche, tâche complexe, situation d'apprentissage et d'évaluation, situation d'accompagnement et famille de situations d'accompagnement. Ces clarifications ont été mises en relation avec différents moyens réflexifs-interactifs à utiliser autant pour favoriser l'apprentissage et l'évaluation des élèves que pour aider à l'accompagnement du renouvellement des pratiques évaluatives. Tout au long de l'écriture a été présent le souci d'avoir à l'esprit les regards de différents auteurs et auteures. Les idées ont été examinées dans une perspective d'accompagnement pour outiller les personnels scolaires dans la préparation (planification et anticipation), l'élaboration ou l'analyse de situations d'accompagnement et de situations d'apprentissage et d'évaluation.

Ce fascicule permet d'explorer différents moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement de changements dans les pratiques évaluatives, mais aussi pour l'accompagnement de l'élaboration de SAE et de situations d'accompagnement. La dynamique d'accompagnement à la fois réflexive et interactive qu'offrent ces moyens constitue un élément central des interventions liées aux pratiques pédagogiques et

évaluatives et à leur application dans les SAE. L'impact de ce fascicule est lié à l'intégration de son contenu dans l'accompagnement de l'évaluation vers l'évaluation des apprentissages dans une perspective de développement de compétences.

Bibliographie

- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*, Paris, Retz.
- Bouffard-Bouchard, T., S. Parent et S. Larivée (1991). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task, *Journal of Social Psychology*.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*, Paris, Presses universitaires de Septentrion.
- Brown, A. (1987). « Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism », dans F. E. Weinert et Kluwe, R.H. (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Campanale, F. (1997). « Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques », *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (1), p.1-24.
- Campanale, F. (1995). *L'autoévaluation, facteur de transformation des conceptions et des pratiques. Études d'actions de formation continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation*, Thèse de doctorat inédite, Université Pierre Mendès France.
- Chouinard, R. (1998). Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté, dans L. Lafortune, P. Mongeau, R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Logiques, Montréal, p.101-129.
- Doudin, M. et P.A. Martin (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, CVRP.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- 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.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !*, Paris, Belin.
- Jonnaert, P., (2005). « À quelles conditions le concept de compétence peut-il être un organisateur de programmes d'études ? », Diaporama du contenu du séminaire ouvert, 23 juin 2006. En ligne. <<http://www.ore.uqam.ca>>. Consulté le 16 août 2006.
- Jonnaert, P. et C. Vander Borgh (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.
- Lafortune, L. (2007). « Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement d'un changement de pratiques en éducation », dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.131-156.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. et C. Lepage (2007). « Accompagner une formation à l'accompagnement à travers une expérience d'accompagnement socioconstructiviste dans une perspective d'action et de réinvestissement dans le milieu scolaire », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.33-52.
- Lafortune, L., D. Martin et P-A. Doudin (2004). « Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.11-17.
- Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.47-62.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004d). *Travail en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2004b). « Entretiens d'accompagnement : Sens et stratégies » dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexions*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.197-207.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. S. Jacob et D. Hébert (2000). *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques » dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio, *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p.313-331.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *Affectivité et métacognition dans la classe. Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*, Adaptation européenne, Montréal, Les Éditions Logiques.
- 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.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin, Éditeur, Itée.
- Masciotra, D. (2006). « Une entrée par les situations. Fondements des approches actives et situées », Texte de la conférence du colloque de la Direction de la formation générale des adultes (DFGA), Université McGill. En ligne <<http://www.ore.uqam.ca/>>. Consulté le 15 août 2006.
- Martin, D., P.-A. Doudin et O. Albanase (1999). « Vers une psychopédagogie métacognitive » dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanase (dir.), *Métacognition et éducation*, Bern, Peter Lang, p.3-29.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence*, Québec, Gouvernement 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.

- Pillonel, M. et J. Rouiller (2000). « Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire », *Mesure et évaluation en éducation*, 23(2-3), Québec, p.1-21.
- Romainville, M. (1998). « La métamémoire », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Von Glaserfeld, E. (2004). « Introduction à un constructivisme radical », dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme, choix contemporains*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.11-36.
- Wlodkowski, R. et M. B. Ginsberg (1995). *Diversity and Motivation : Culturally Responsive Teaching*, San Fransisco, Jossey-Bass.