

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

SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 16
Démêler l'individu actif au plan cognitif de l'individu
métacognitif et du praticien réflexif pour favoriser une
compréhension des aspects cognitifs du
développement de compétences

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
Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca
Persechino

et la participation de
Avril Aitken, Nicole Boisvert, Karine Boisvert-Grenier, Bernard Cotnoir,
Bérénice Fiset, Grant Hawley, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise,
Reinelde Landry, Geneviève Milot, France Plouffe et Gilbert Smith

<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 Bisaillon, 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.

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de ce matériel d'accompagnement. Leur contribution a mené à l'élaboration et la validation de tâches, de situations et de familles de situations d'accompagnement ainsi qu'à des séries de transparents. Je remercie particulièrement Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca Persechino qui ont collaboré étroitement avec moi pour élaborer la structure des tâches, situations et familles de situations d'accompagnement, pour fusionner des données de recherche et qui ont relu et retravaillé plusieurs fois ce matériel dans le but d'y apporter une cohérence aux regards de la perspective d'accompagnement socioconstructiviste et de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

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, Moussadak Ettayebi, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

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 ce matériel d'accompagnement. 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

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION	6
TYPE	7
INTENTIONS.....	7
DÉMARCHE	7
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS ET ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE)	10
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	11
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE.....	12
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE.....	13
SOURCES.....	15
LECTURES SUGGÉRÉES	15
ANNEXE 1	16
DIFFÉRENCE ENTRE L'INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF, L'INDIVIDU MÉTACOGNITIF ET LE PRATICIEN RÉFLEXIF	16
ANNEXE 2	17
MOMENT DE RÉFLEXION	17
ANNEXE 3	18
ÉNONCÉS PORTANT AUTANT SUR L'INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF, SUR L'INDIVIDU MÉTACOGNITIF ET SUR LE PRATICIEN RÉFLEXIF	18
ANNEXE 4	20
CARACTÉRISTIQUES D'UN INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF, D'UN INDIVIDU MÉTACOGNITIF ET D'UN PRATICIEN RÉFLEXIF.....	20
ANNEXE 5	23
INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF, INDIVIDU MÉTACOGNITIF, PRATICIEN RÉFLEXIF	23
ANNEXE 6	27
INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF, INDIVIDU MÉTACOGNITIF, PRATICIEN RÉFLEXIF	27

ANNEXE 7	30
RÉFLEXION SUR LA DÉMARCHE	30
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE	31
1. POSTURES AU REGARD DE LA RÉFLEXION	31
2. ACCOMPAGNEMENT POUR LE DÉVELOPPEMENT DES POSTURES DE RÉFLEXION SUR LES PLANS COGNITIF, MÉTACOGNITIF ET DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE.....	36
BIBLIOGRAPHIE.....	40

Situation d'accompagnement 16 : Démêler l'individu actif au plan cognitif de l'individu métacognitif et du praticien réflexif pour favoriser une compréhension des aspects cognitifs du développement de compétences

Source du matériel d'accompagnement

Les tâches, situations et familles de situations proposées sont le reflet de la démarche et du modèle d'accompagnement socioconstructivisme qui a été développé au cours du projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Elles traduisent l'esprit et la manière d'intervenir qui a animé l'équipe provinciale en cours d'élaboration et d'utilisation de ce matériel (de 2002 à 2008). La volonté de construire des interventions avec différents partenaires témoigne de l'engagement et du dynamisme des agents qui se sont engagés dans le processus de changement. Le caractère innovant de ce matériel d'accompagnement se rapporte à la nature des réflexions partagées avec des collègues, aux interactions, aux constructions individuelles et collectives et aux passages à l'action que la démarche a suscité aux cours d'interventions qui se sont poursuivies en continuité sur plusieurs rencontres dans l'ensemble des régions du Québec pour les secteurs publics et privés, francophones et anglophones. La démarche d'accompagnement a contribué à l'élaboration de tâches, de situations et de familles de situations qui se sont complexifiées au fil des interventions. Elles témoignent de la richesse des interventions, de l'expertise des équipes accompagnatrices et des groupes et il devient important de préserver la perspective socioconstructiviste de ce matériel. En ce sens, les tâches proposées dans ce matériel d'accompagnement ne se sont pas organisées selon un déroulement chronologique, ce sont des situations à construire à partir de matériaux qui sont les ressources à mobiliser ou à combiner par les personnes accompagnatrices en fonction de la situation, de l'intention de formation et du contexte d'accompagnement. Ainsi, les personnes sont invitées à se les approprier, à les modifier, à les transformer et à renouer de nouveaux fils conducteurs selon les problématiques rencontrées dans les milieux. Les suggestions de prolongements ou d'adaptations à différents contextes peuvent également faciliter cette appropriation. Les annexes et les textes placés dans la rubrique *Pour en savoir plus et théorisation émergente*, peuvent également inspirer de nouvelles réorganisations. Ces pièces sont comme les morceaux d'un casse-tête à réinventer, de nouveaux fils conducteurs à découvrir ou à explorer.

Introduction²

Dans le cadre de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, des personnes sont appelées à accompagner les personnels scolaires, à les guider et à les soutenir de façon à faciliter les interventions d'ordre pédagogique et à assumer un leadership pédagogique et d'accompagnement. Dans une perspective de changement, ces personnels sont appelés à développer et à faire développer certaines habiletés métacognitives ou une réflexion sur les pratiques pédagogiques. À ce titre, que veut dire être un individu actif cognitivement, un individu

² Cette activité est inspirée de *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation* de Lafortune et Deaudelin (2001).

métacognitif et un praticien réflexif ? Quelles différences y a-t-il entre ces concepts ? Quels en sont les liens ? Ces concepts peuvent avoir différentes représentations selon les expériences des personnes et dans cette optique, il s'avère opportun qu'elles puissent les partager et les confronter. Ce regard est important, car il renvoie à une réflexion sur sa propre façon de faire et sur celles des autres afin de se donner des moyens d'intervenir dans l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise. Cette situation, sans couvrir de façon exhaustive la métacognition et la pratique réflexive soutient les personnes dans leur réflexion au regard de l'influence de ces concepts sur leur pratique pédagogique ainsi que sur leur pratique d'accompagnement.

Type

Réflexion.....	<input type="checkbox"/>	Autoréflexion.....	<input type="checkbox"/>
Discussion-échange.....	<input type="checkbox" value="+"/> +	Expérimentation.....	<input type="checkbox"/>
Compréhension conceptuelle.....	<input type="checkbox" value="++"/> ++		

Intentions

- Distinguer l'individu actif cognitivement de l'individu métacognitif et du praticien réflexif.
- Établir des liens entre l'individu actif cognitivement, l'individu métacognitif et le praticien réflexif.

Démarche

Moment de réflexion (annexe 1)

- Quelle est la différence entre un individu actif au plan cognitif, un individu métacognitif et un praticien réflexif ?

Proposer de faire une réflexion individuelle, mais avant d'amorcer cette réflexion, si jugé utile, donner les informations suivantes. Le mot « actif » peut ici prêter à des interprétations diverses. Dans ce cas, on entend « actif » par « être actif cognitivement ou au plan cognitif » ; cela signifie être engagé cognitivement dans la tâche, dans l'apprentissage, dans l'action.

- Donner un exemple d'un individu cognitivement actif.
 - Dans une discussion, faire des liens avec ce qui est connu.
 - Chercher des arguments, des points de vue, confronter ses idées.
 - Classer, organiser, faire des liens.
- Donner un exemple d'un individu métacognitif.
 - Reconnaître ses doutes, ses questionnements dans une démarche d'apprentissage.
 - Avoir une conscience des ajustements qui se font en situation de résolution de problèmes.
 - Être en action et porter un regard sur la façon dont on organise ses stratégies, ses actions, ses idées.

Le regard métacognitif n'existe pas dans l'absolu, il ne se conçoit pas seul, il est porté sur un élément qui peut être d'ordre cognitif, en lien avec une compétence disciplinaire ou transversale, par exemple. Plutôt que d'être porté sur la compétence elle-même, le regard métacognitif est porté sur le processus de développement ou d'utilisation de la compétence.

- Faire une autoévaluation de ses compétences, interpréter cette autoévaluation, entrevoir des moyens d'amélioration.
- Donner un exemple d'un praticien réflexif.
 - Celui qui réfléchit sur sa pratique pédagogique ou professionnelle, analyse ses actions, fait des ajustements.
 - Analyse des effets de sa pratique pédagogique ou professionnelle, fournit des propositions d'ajustements et passe à l'action.
 - Crée ou adapte son propre modèle pédagogique à partir de modèles existants.

Partager et mettre cette réflexion en commun. Favoriser l'émergence de prises de conscience quant à ces concepts et à leurs représentations.

En grand groupe, examiner les caractéristiques trouvées. Une ou deux personnes du groupe pourraient s'engager à faire une synthèse à partir des éléments présentés.

En faisant référence aux caractéristiques relevées à l'étape précédente, discuter et clarifier le sens donné à « individu actif au plan cognitif », « individu métacognitif » et « praticien réflexif ». Une série de transparents est disponible à cet effet: *La métacognition : Pour un accompagnement dans une optique métacognitive*.

Moment de réflexion (annexe 2)

- En quoi le praticien réflexif est-il métacognitif ?
- En quoi un individu métacognitif est-il un praticien réflexif ?

Inviter à un moment de réflexion individuelle.

Partager le groupe en sous-groupes qui auront à examiner l'une des deux questions. Par exemple, la moitié du groupe peut commencer par la première question, la deuxième moitié s'occupe de la deuxième. Si le groupe est grand, il peut y avoir deux ou trois groupes pour chacune des questions. Pour favoriser la discussion, demander de relever trois idées considérées comme étant les plus importantes. Faire consigner ces idées sur un transparent pour une confrontation des idées avec l'ensemble du groupe.

Ces questions de réflexion peuvent également servir d'amorce à une autre tâche portant sur la pratique réflexive.

Distribuer les énoncés consignés sur des languettes cartonnées (annexe 3). Individuellement puis en équipe, classer les énoncés sous chacune des catégories suivantes (annexe 4) :

- Individu actif au plan cognitif ;
- Individu métacognitif ;
- Praticien réflexif.

Discuter des éléments à considérer pour déterminer quels sont les énoncés qui appartiennent à l'une ou l'autre des trois catégories.

Inviter les sous-équipes au partage. Chaque sous-groupe présente au groupe un questionnement qui subsiste après la tâche et qui a trait à certains énoncés. Les sous-équipes peuvent aussi comparer leurs classements aux propositions de réponses données par la personne accompagnatrice (annexe 5).

Approfondir la réflexion en posant ces questions.

- En quoi les classifications de chaque sous-groupe se ressemblent-elles ou diffèrent-elles ? Certains énoncés peuvent-ils être attribués à plus d'un concept ? Pourquoi ?
- Quelles questions ou quels commentaires demeurent encore en suspens ?

Proposer de former six équipes de travail et inviter à compléter l'annexe 6. Consulter l'annexe 5 pour des propositions de réponses.

- Classer les énoncés associés aux différents concepts relevant de l'individu actif au plan cognitif, de l'individu métacognitif ou du praticien réflexif selon que l'action suppose un plus ou moins grand engagement cognitif, métacognitif ou relevant du praticien réflexif selon le degré potentiel d'engagement (*, **, ***).

Inviter les équipes qui ont travaillé à partir de la même série d'énoncés à se regrouper. Accorder un temps de partage sur les énoncés qui ont suscité le plus de discussion.

Commenter et inviter des personnes à faire une synthèse des discussions.

Moment de réflexion (annexe 7)

- Qu'est-ce que la démarche réalisée au cours de cette situation vous a apporté :
 - au plan théorique ?
 - au plan pratique ?
 - au plan de la réflexion sur votre pratique professionnelle ?

Inviter les personnes à porter un regard critique et analytique sur le travail qui a été fait et également réfléchir sur comment ce qui a été réalisé peut être transposé auprès des personnels qu'elles accompagnent.

Par exemple, cette démarche peut, selon les personnes accompagnées, aider à saisir la complexité du socioconstructivisme, à développer une habileté à porter un regard réflexif sur une démarche, un processus, un choix de stratégies et à prendre conscience qu'il peut s'avérer difficile d'avoir un consensus dans un travail d'équipe lorsqu'on partage des points de vue.

Clore cette réflexion par la présentation de constats issus de l'ensemble des étapes réalisées. Réaliser en quelque sorte une synthèse.

Suggestions d'utilisation (précautions, prolongements et adaptations jusque dans la classe)

Même si des suggestions de réponses sont données pour classer des actions selon que l'individu est peu, moyennement ou très engagé, il n'y a pas qu'une seule réponse possible. Le degré d'engagement choisi dépend des explications données par la personne qui énonce cette réponse.

Lorsqu'on prépare une séquence d'interventions, le degré d'engagement cognitif exigé par chaque intervention ne relève pas nécessairement d'un ordre de difficulté prédéterminé. Il est préférable de choisir l'ordre des interventions selon une stratégie qui soutient et favorise la pensée réflexive des personnes accompagnées.

Le verbe choisi, celui qui débute l'énoncé, peut aider à déterminer le degré d'engagement réflexif exigé ; cependant, il n'est pas le seul critère. Sur quoi porte l'action :

- * : Reconnaître, savoir, nommer, énumérer, décrire, définir, observer.
- ** : Se questionner, expliquer, comparer, confronter.
- *** : Expliquer, analyser, coconstruire, modéliser.

(Pour d'autres explications, voir Lafortune et Deaudelin, 2001, p.146).

Les trois types d'individus sont aussi importants, les uns que les autres. La catégorisation n'est pas faite dans un but d'hierarchiser les types d'individu. Dans un travail d'équipe, il importe de développer ces trois types et d'en discuter dans une perspective d'action auprès des personnels accompagnés.

Plusieurs stratégies sont favorables à la reconnaissance, à la mise en pratique des différents types d'individus en voici quelques-unes. Réfléchir à la possibilité de pouvoir reconnaître en classe ou en situation d'accompagnement de personnels scolaires, des circonstances où les jeunes sont engagés cognitivement de celles où ils le sont davantage sur le plan métacognitif. Discuter de ces situations en équipes de travail. Susciter les interactions, les prises de conscience et se donner des moyens de reconnaître ces différentes situations. Animer une réflexion sur le fait que ces deux types de situations sont importants. Il ne s'agit pas d'en privilégier un, mais plutôt de diversifier ses façons de faire.

Liens avec le Programme de formation, éducation préscolaire et enseignement primaire ³

Un programme axé sur le développement de compétences

« Privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée. L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances » (MEQ, 2001, p.4).

Un programme qui reconnaît l'apprentissage comme un processus actif

« Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. Deux grands courants de pensée, le behaviorisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage. Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles » (MEQ, 2001, p.5).

Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement

« Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante » (MEQ, 2001, p.6).

Faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage

« Il [le Programme de formation de l'école québécoise] se veut également une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération, la préoccupation devant en être partagée par tous les membres de l'équipe-école, élèves comme enseignants, cadres comme professionnels. Tous doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage » (MEQ, 2001, p.6).

³ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle⁴

« Le Programme de formation, conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant, tient pour acquis que personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Sans se modeler sur une approche en particulier, il s'appuie sur différents courants théoriques qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. S'il appartient au ministère de l'Éducation de fixer les finalités du système éducatif, c'est aux intervenants scolaires qu'il revient d'en définir les modalités de mise en oeuvre. La simple logique permet cependant de comprendre que la formation de la pensée ne peut se limiter à des exercices d'application. Ainsi, bien qu'on se garde d'y déterminer des approches didactiques, le programme est porteur d'incidences pédagogiques. En pratique, la question n'est pas tant de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir des situations d'apprentissage et un contexte pédagogique qui favorisent le développement de compétences. Ce changement de paradigme présente des défis éducatifs nouveaux, mais il offre aussi l'occasion de vivre des moments pédagogiques riches et stimulants » (MEQ, 2004, p.9).

« Les changements que doit effectuer l'école la rapprochent des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles s'assurent de l'adhésion de tout leur personnel à une vision commune, qu'elles font appel à un partage d'expertise, à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers, qu'elles investissent dans la formation continue et qu'elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face » (MEQ, 2004, p.14).

Importance de porter attention aux élèves

« Pour soutenir l'évolution des compétences, il faut être attentif aux élèves, se soucier de la progression de leur capacité à mettre à profit leurs connaissances et reconnaître aussi l'importance de la dimension affective dans leur processus d'apprentissage. L'enseignant accompagnateur aide ses élèves à devenir conscients de ce qu'ils savent et comprennent, et il attire leur attention sur ce qui leur manque. Les accompagner dans la construction de compétences, c'est s'attacher à développer leur capacité à relier ce qu'ils savent et savent faire à ce qu'ils vont apprendre. C'est aussi leur enseigner à reconnaître les ressources pouvant les aider. Le développement de tout élève dépend fortement de la perception qu'il a de sa capacité à apprendre et du jugement qu'il porte sur les apprentissages proposés. Les compétences transversales pourront servir d'appui au développement de la confiance en soi en rendant évident le fait qu'il est possible d'apprendre à apprendre. De même, les domaines généraux de formation pourront servir à cultiver la motivation en aidant l'enseignant à montrer les liens entre les apprentissages scolaires et les réalités extérieures aux murs de l'école » (MEQ, 2004, p.13).

Pratique de la régulation

Régulation du développement des compétences

« Les compétences sont évolutives, globales et intégratives. Les activités d'apprentissage mises en place pour en assurer le développement ou l'évaluation doivent requérir la mobilisation d'un

⁴ Ces extraits sont tirés de : Ministère de l'Éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

ensemble de ressources dans des tâches complexes, contextualisées et signifiantes. L'élève doit disposer de suffisamment de temps et d'occasions pour les développer et bénéficier de rétroactions fréquentes. Une grande variété d'informations est nécessaire pour permettre d'identifier ce qui va bien ou ce qui va moins bien. Ces données peuvent servir à apporter des ajustements individuels ou collectifs, mais aussi à valoriser dans l'action les progrès, petits et grands, des élèves et les succès pédagogiques des enseignants » (MEQ, 2004, p. 13).

Régulation des apprentissages

« L'enseignant qui pratique la régulation fait appel à la collaboration des élèves pour faire le point sur leurs acquis, pour suivre leur cheminement et pour juger de l'efficacité de son intervention. Il a volontiers recours à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs. En participant activement à sa propre évaluation en cours d'apprentissage, l'élève apprend à porter, avec l'aide de l'enseignant ou de ses pairs, un regard juste sur les savoirs qu'il acquiert et sur la manière dont il les utilise. Il développe ainsi les capacités métacognitives qu'il pourra utiliser pour continuer à apprendre tout au long de sa vie. Qu'elle soit spontanée ou planifiée, cette pratique constitue un levier essentiel qui favorise la réussite » (MEQ, 2004, p. 13).

Compétences d'ordre méthodologique

« Les compétences d'ordre méthodologique sont étroitement liées aux techniques, aux stratégies ou aux démarches d'instrumentation requises dans divers champs disciplinaires. Chaque discipline constitue un contexte propice pour amener l'élève à se donner des méthodes de travail efficaces et à tirer profit d'un usage judicieux des technologies de l'information et de la communication (TIC). Toutefois, le développement de ces compétences suppose, outre l'acquisition des démarches méthodologiques propres à la discipline, la prise de conscience et l'évaluation par l'élève de ses façons personnelles d'apprendre. Il comporte donc une dimension métacognitive, relative à la connaissance et au contrôle que l'élève acquiert sur ses propres façons de comprendre ou d'apprendre » (MEQ, 2004, p. 34).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle⁵

Une formation centrée sur le développement de compétences

« Viser le développement d'un pouvoir d'action éclairé et personnalisé pose les limites d'une pédagogie de la transmission des savoirs. Le concept de compétence retenu pour le Programme de formation appelle un regard différent sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. Définie comme un «savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources », la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au delà, tout au long de la vie » (MELS, 2007, Chap.1, p. 11).

« Privilégier les compétences, c'est donc inviter le personnel scolaire à se centrer, par delà les apprentissages instrumentaux, sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie. C'est aussi s'inscrire d'entrée de jeu dans une perspective de *transfert des apprentissages*, transfert qui suppose la capacité de réutiliser efficacement, en les adaptant à des contextes

⁵ Ces extraits sont tirés de : MELS (2007) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2>. Consulté le 28 août 2007.

nouveaux, les ressources acquises dans la gestion et le traitement de situations antérieures » (MELS, 2007, Chap.1, p. 12).

Des pratiques renouvelées

« Privilégier les compétences, c'est donc inviter le personnel scolaire à se centrer, par delà les apprentissages instrumentaux, sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie. C'est aussi s'inscrire d'entrée de jeu dans une perspective de *transfert des apprentissages*, transfert qui suppose la capacité de réutiliser efficacement, en les adaptant à des contextes nouveaux, les ressources acquises dans la gestion et le traitement de situations antérieures » (MELS, 2007, Chap.1, p. 17).

Cultiver la motivation des élèves

« Soutenir les élèves dans le développement et l'exercice de leurs compétences implique de reconnaître l'importance de la dimension affective dans le processus d'apprentissage » (MELS, 2007, Chap.1, p. 21).

L'école : une organisation apprenante

« Le mode de fonctionnement que doit se donner l'école la rapproche des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles tirent parti de leur expérience en vue d'améliorer leurs capacités à atteindre les résultats recherchés. À cette fin, ces organisations s'assurent de l'adhésion de tous les personnels à une vision commune; elles font appel au partage d'expertise de même qu'à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers; elles investissent dans la formation continue; elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face. L'école a tout intérêt à évoluer dans cette direction, car la nature et l'ampleur des exigences auxquelles elle doit se conformer requièrent une combinaison des forces et des mécanismes de régulation systémiques » (MELS, 2007, Chap.1, p. 22)

L'élève, objet et sujet des interventions éducatives

« L'élève, défini comme le premier artisan de son apprentissage, est encouragé à être curieux, rigoureux et coopératif. On doit plus que jamais, au deuxième cycle du secondaire, le reconnaître comme partie prenante des actions éducatives qui le concernent » (MELS, 2007, Chap.1, p. 23).

Sens de la compétence : se donner des méthodes de travail efficaces.

« Dans un contexte scolaire, l'élève est appelé à accomplir des tâches diverses telles que prendre des notes, planifier son étude, réaliser un travail ou encore répondre à des questions. De tels savoirs s'avèrent particulièrement importants et peuvent avoir une incidence majeure sur la réussite scolaire. Les situations d'apprentissage proposées à l'école bénéficient largement d'une gestion efficace des tâches. Planifier le travail à accomplir, en gérer la réalisation dans le temps, tenir compte de diverses contraintes, trouver les ressources disponibles, rassembler le matériel nécessaire, etc., sont autant de dimensions qui assurent l'efficacité dans l'accomplissement d'un travail ou d'une activité » (MELS, 2007, Chap.3, p. 13).

« L'exercice de cette compétence ne saurait toutefois se limiter à cela. Il consiste également à recourir à des démarches convenant à la nature des tâches à effectuer et aux ressources, notamment cognitives, dont on dispose. L'élève qui résout un problème mathématique ou éthique, rédige un texte narratif, crée une pièce de musique ou réalise un projet en histoire doit se représenter la tâche, en cerner les exigences et anticiper des façons de procéder pour parvenir aux

buts qu'il s'est fixés. Il doit aussi évaluer sa progression en cours de route et effectuer des ajustements au besoin. Il ne se contente pas de suivre une voie toute tracée. En effet, il existe plus d'une façon de s'y prendre pour réaliser une tâche donnée, et l'efficacité relative des moyens retenus varie en fonction des caractéristiques de la personne et des ressources internes et externes dont elle dispose, tout autant que des exigences de la situation » (MELS, 2007, Chap.3, p. 13).

Sources

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). Activité portant sur « Individu actif, individu métacognitif et praticien réflexif », *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.137-147.

Lectures suggérées

Voir la liste bibliographique à la fin de ce document.

ANNEXE 1

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

DIFFÉRENCE ENTRE L'INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF, L'INDIVIDU MÉTACOGNITIF ET LE PRATICIEN RÉFLEXIF

Moment de réflexion

Quelle est la différence entre :

- un individu actif sur le plan cognitif ?

- un individu métacognitif ?

- un praticien réflexif ?

ANNEXE 3

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

ÉNONCÉS⁶ PORTANT AUTANT SUR L'INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF, SUR L'INDIVIDU MÉTACOGNITIF ET SUR LE PRATICIEN RÉFLEXIF

1. Travailler en équipe.
2. Échanger lors d'une discussion.
3. Analyser une situation.
4. Présenter des arguments dans le cadre d'une discussion.
5. Chercher de la documentation.
6. Visionner une vidéo avec une intention d'écoute.
7. Faire un exposé devant un groupe.
8. Expliquer une procédure à suivre.
9. Faire des liens entre des concepts.
10. Chercher des exemples.
11. Transposer ses connaissances, habiletés ou attitudes.
12. Décrire une situation.
13. Énoncer un point de vue.
14. Donner un exemple.
15. Comparer deux situations.
16. Rechercher des critères.
17. Proposer des hypothèses.
- 18. Activer ses connaissances antérieures.**
19. Définir ses difficultés et les stratégies pour les contrer.
20. Préciser ce qui a permis de faire un apprentissage.
21. Faire une liste de ses connaissances antérieures.
22. Exprimer à voix haute sa démarche mentale.
23. Se poser des questions face à un problème à résoudre.
24. Évaluer son degré de compréhension ou de satisfaction.
25. Expliquer les raisons de son autoévaluation.
26. Reconnaître ses erreurs et expliquer leur raison d'être.
27. Ajuster régulièrement ses stratégies.
28. Expliquer les raisons de ses ajustements.
29. Préciser les stratégies les plus pertinentes pour soi.
30. Expliquer la pertinence des stratégies qu'on utilise.
31. Planifier une tâche.
32. Expliquer les étapes de sa planification.
33. Expliquer la façon dont on apprend.
34. Analyser sa démarche d'apprentissage.

⁶ Énoncés tirés de Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.137-147.

35. Expliquer sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage.
36. Décrire des modèles d'intervention.
37. Adapter des modèles d'intervention existants.
38. Discuter de modèles d'intervention.
39. Observer son fonctionnement en classe.
40. Reconnaître parmi ses propres interventions celles qui sont efficaces par rapport à celles qui le sont moins.
41. Donner les raisons qui expliquent l'efficacité de certaines interventions.
42. Reconnaître une situation à changer.
43. Recueillir des données pour mieux comprendre la situation.
44. Discuter avec des collègues de difficultés éprouvées.
45. Analyser l'efficacité de son action.
46. Coconstruire des modèles d'intervention.

PRATICIEN RÉFLEXIF

Le praticien réflexif est capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace. Pour ce faire, il réfléchit en cours d'action et après l'action; il est donc capable d'une réflexion sur l'action. La méthode qu'il utilise s'apparente à celle du scientifique. Elle comporte une étape où il reconnaît la situation à changer, une autre fondée sur la collecte de données et une dernière où il analyse l'efficacité de son action (Lafortune et Deaudelin, 2001).

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

ANNEXE 5

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF, INDIVIDU MÉTACOGNITIF, PRATICIEN RÉFLEXIF ⁷

Les tableaux suivants proposent des suggestions de « réponses » aux énoncés de l'annexe 3. Elles peuvent servir de base comparative aux réponses apportées par un groupe et susciter la discussion. Ces propositions de réponses ou encore celles fournies par Lafortune et Deaudelin (2001) permettent aux personnes ainsi qu'à la personne accompagnatrice de prendre conscience qu'un énoncé est toujours nuancé par le contexte duquel il provient. Sans vouloir complexifier la tâche, la prise en compte du contexte permet de fournir un reflet plus juste de la réalité de la personne apprenante et de relativiser les réponses en fonction de ce contexte et du coefficient de difficulté représenté par des énoncés.

⁷ Fiches tirées de Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001) *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.144-145.

INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF²

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

Classer ces actions selon que l'individu est peu (*), moyennement (**), très engagé (***) sur le plan cognitif.

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

² Propositions de réponses faites par Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001) *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.144

INDIVIDU MÉTACOGNITIF³

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

Classer ces actions selon que l'individu est peu (*), moyennement (**), très engagé (***) sur le plan métacognitif.	*	**	***
• Définir ses difficultés et les stratégies pour les contrer		X	
• Préciser ce qui a permis de faire un apprentissage		X	
• Faire une liste de ses connaissances antérieures	X		
• Exprimer à voix haute sa démarche mentale		X	
• Se poser des questions face à un problème à résoudre	X		
• Évaluer son degré de compréhension ou de satisfaction	X		
• Expliquer les raisons de son autoévaluation		X	
• Reconnaître ses erreurs et expliquer leur raison d'être		X	
• Ajuster régulièrement ses stratégies		X	
• Expliquer les raisons de ses ajustements			X
• Préciser les stratégies les plus pertinentes pour soi	X		
• Expliquer la pertinence des stratégies qu'on utilise		X	
• Planifier une tâche	X		
• Expliquer les étapes de sa planification		X	
• Expliquer la façon dont on apprend			X
• Analyser sa démarche d'apprentissage			X

³ Propositions de réponses faites par Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001) *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.145

PRATICIEN RÉFLEXIF⁴

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

Classer ces actions selon que l'individu est peu (*), moyennement (**), très engagé (***) en tant que praticien réflexif.	*	**	***
• Expliquer sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage		X	
• Décrire des modèles d'intervention	X		
• Adapter des modèles d'intervention existants		X	
• Discuter de modèles d'intervention	X		
• Observer son fonctionnement en classe	X		
• Reconnaître parmi ses propres interventions celles qui sont efficaces par rapport à celles qui le sont moins		X	
• Donner les raisons qui expliquent l'efficacité de certaines interventions		X	
• Reconnaître une situation à changer	X		
• Recueillir des données pour mieux comprendre la situation	X		
• Discuter avec des collègues de difficultés éprouvées	X		
• Analyser l'efficacité de son action			X
• Coconstruire des modèles d'intervention			X

⁴ Propositions de réponses faites par Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001) *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.145.

ANNEXE 6

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

**INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF, INDIVIDU
MÉTACOGNITIF, PRATICIEN RÉFLEXIF ⁸**

INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF

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

Classer ces actions selon que l'individu est peu (*), moyennement (**), très engagé (***) sur le plan cognitif.

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

⁸ Fiches tirées de Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001) *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.144-145.

INDIVIDU MÉTACOGNITIF

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

Classer ces actions selon que l'individu est peu (*), moyennement (**), très engagé (***) sur le plan métacognitif.	*	**	***
• Définir ses difficultés et les stratégies pour les contrer			
• Préciser ce qui a permis de faire un apprentissage			
• Faire une liste de ses connaissances antérieures			
• Exprimer à voix haute sa démarche mentale			
• Se poser des questions face à un problème à résoudre			
• Évaluer son degré de compréhension ou de satisfaction			
• Expliquer les raisons de son autoévaluation			
• Reconnaître ses erreurs et expliquer leur raison d'être			
• Ajuster régulièrement ses stratégies			
• Expliquer les raisons de ses ajustements			
• Préciser les stratégies les plus pertinentes pour soi			
• Expliquer la pertinence des stratégies qu'on utilise			
• Planifier une tâche			
• Expliquer les étapes de sa planification			
• Expliquer la façon dont on apprend			
• Analyser sa démarche d'apprentissage			

PRATICIEN RÉFLEXIF

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

Classer ces actions selon que l'individu est peu (*), moyennement (**), très engagé (***) en tant que praticien réflexif.	*	**	***
• Expliquer sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage			
• Décrire des modèles d'intervention			
• Adapter des modèles d'intervention existants			
• Discuter de modèles d'intervention			
• Observer son fonctionnement en classe			
• Reconnaître parmi ses propres interventions celles qui sont efficaces par rapport à celles qui le sont moins			
• Donner les raisons qui expliquent l'efficacité de certaines interventions			
• Reconnaître une situation à changer			
• Recueillir des données pour mieux comprendre la situation			
• Discuter avec des collègues de difficultés éprouvées			
• Analyser l'efficacité de son action			
• Coconstruire des modèles d'intervention			

ANNEXE 7

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

RÉFLEXION SUR LA DÉMARCHE

Moment de réflexion

Qu'est-ce que la démarche réalisée au cours de cette situation vous a apporté ?

- au plan théorique ?

- au plan pratique ?

- au plan de la réflexion sur votre pratique professionnelle ?

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE

Dans la présente section « Pour en savoir plus et théorisation émergente », sont regroupés des éléments théoriques provenant d’auteurs et d’auteurs reconnus par la communauté scientifique et des éléments issus de la théorisation émergente. Cette dernière est « une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l’action en milieu étudié qui agit dans sa propre étude » (Lafortune, 2004, p.297). Dans le cas présent, les éléments de théorisation émergente renvoient aux propos que des personnels scolaires ont prononcés au cours d’une démarche d’accompagnement d’un changement prescrit en éducation, démarche dans laquelle ils s’étaient engagés. Ces propos, qui apparaissent en italique dans les pages qui suivent, ont été reproduits fidèlement. Toutefois, des mots ont été modifiés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre ou le nombre ont été modifiés ou encore des verbes en ce qui concerne le temps ou le nombre.

Réfléchir consiste à examiner un objet par la pensée. Lorsqu’une personne réfléchit sur des connaissances, elle est active sur le plan cognitif. Si elle se penche sur sa démarche d’apprentissage, elle est alors active sur le plan métacognitif. Finalement, si elle examine son agir professionnel ou sa pratique pédagogique ou professionnelle, elle devient un praticien réflexif. En bref, on distingue ces trois attitudes de réflexion ou postures principalement par l’objet sur lequel se porte la pensée (voir aussi Lafortune et Deaudelin, 2001).

1. Postures au regard de la réflexion

Les postures sont maintenant exposées avec plus de détails. L’individu actif sur le plan cognitif est décrit en premier, suivi de l’individu actif sur le plan métacognitif. Le praticien réflexif clôt la présentation.

1.1. Posture active sur le plan cognitif

L’individu actif sur le plan cognitif traite une information externe en fonction de ses connaissances antérieures grâce à des processus intellectuels ou mentaux dont le niveau de complexité varie. L’information est relative à un objet, quel qu’il soit, comme par exemple un concept ou une façon de faire. Les processus sont les activités mentales nécessaires pour manipuler l’information et peuvent être, entre autres, l’activation de ses connaissances antérieures, la description, la confrontation de ses idées avec celles des autres, l’établissement de liens entre des concepts ou des situations, la recherche de solutions, la modélisation, l’explication, ou encore l’analyse (Lafortune et Deaudelin, 2001). Le produit de ce traitement modifie, confirme ou augmente le bagage des connaissances déjà existantes. *L’individu actif est celui qui s’interroge, cherche les solutions, celui qui fait des liens et qui exprime ces liens. Quelqu’un qui écoute, observe, s’exprime, partage sa compréhension, quelqu’un curieux d’apprendre et qui donne du sens à de nouvelles informations, qui expérimente, agit, prend des risques, qui exploite, repère ce qui se fait [en lien avec] ce qu’il sait et ce qu’il ne sait pas.*

1.2. Posture active sur le plan métacognitif

L'individu actif sur le plan métacognitif observe sa démarche d'apprentissage et construit des connaissances métacognitives par rapport à celle-ci en gérant ses processus mentaux de façon responsable et autonome. Ces connaissances portent sur lui-même, sur la tâche à réaliser et sur les stratégies requises pour mener cette dernière à terme. Il pose un regard sur ses processus mentaux ce qui donne accès à l'activité métacognitive. Il connaît ses façons d'apprendre, évalue avec justesse ses habiletés au regard d'une tâche particulière et utilise les stratégies d'apprentissage pertinentes à sa réalisation. Il analyse la tâche et pose des questions pertinentes. Il tisse des liens et transpose ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes à d'autres situations. Il évalue donc l'ensemble de sa démarche d'apprentissage ou ce qui lui a permis de faire un apprentissage, c'est-à-dire qu'il planifie, contrôle et évalue les aspects qui y sont liés et qui sont de son ressort avant, pendant et après la réalisation d'une tâche. (Lafortune et Deaudelin, 2001). *[Il réfléchit sur comment il apprend, sur sa façon d'apprendre, sur ce qu'il a besoin pour apprendre [...]. C'est donc devenir conscient de ce qu'il apprend et de ce qu'il va mettre en place pour apprendre. [C'est] quelqu'un qui est en projet d'apprendre et qui sait ce qu'il faut pour apprendre, qui met en interrelation des éléments qui favorisent son apprentissage. Il fait des relations entre les choses. La métacognition est le regard [porté] sur son processus d'apprentissage, sur ses connaissances, ses prises de conscience. Se rendre compte qu'une stratégie est meilleure que l'autre est une prise de conscience qui relève du métacognitif.*

Pour devenir active sur le plan métacognitif, une personne traverse trois dimensions. La première consiste à identifier ses connaissances métacognitives, telles que définies plus haut. Par exemple, une personne sait que l'apprentissage d'une langue seconde est ardu pour elle et qu'en conséquence elle a besoin de temps pour en intégrer la structure. Selon la deuxième dimension, elle cerne les causes de ses difficultés. Ainsi pour reprendre l'exemple déjà mentionné, elle fait référence à des expériences antérieures qui lui ont posé problème et à sa gêne de s'exprimer en public pour expliquer ses difficultés. Enfin, la troisième dimension suppose qu'elle analyse l'ensemble de sa démarche afin de l'ajuster dans l'action. Toujours à propos du même exemple, elle précise ce qui peut l'aider pour apprendre cette langue et ajuste ses stratégies d'apprentissage au besoin. Elle prévoit des activités d'apprentissage qu'elle peut réaliser seule ou avec une petite équipe. En bout de ligne, elle accroît ses connaissances métacognitives et améliore la gestion de ses processus mentaux, ce qui lui sera utile au moment d'aborder une nouvelle situation d'apprentissage (Lafortune et Deaudelin, 2001).

1.3. Pratique réflexive ou encore activité réflexive ou approche réflexive

Le praticien réflexif décrit et analyse sa pratique pour en examiner l'efficacité (Lafortune et Deaudelin, 2001). Il pose un regard critique sur ses compétences professionnelles par exemple, sa façon d'évaluer les apprentissages, afin d'ajuster son intervention et de l'améliorer. Il apprend de son action et des gestes qu'il pose. *Un praticien réflexif est celui qui peut analyser ses gestes professionnels. Le mot analyser va revenir régulièrement. Cela veut dire qu'il est capable de se fixer des objectifs, des moyens et de les évaluer. Il est capable de se poser les questions comment, quand et quoi? Il se réajuste constamment au regard de ses valeurs, de [son interaction avec] l'environnement, des besoins du milieu, de la tâche à accomplir. Il est en perfectionnement continu; il analyse constamment dans l'action. [Cela ne se limite pas à] réfléchir de temps à autre. Il fait de sa pratique une réflexion.*

De plus, le praticien réflexif crée ou adapte son propre modèle de pratique en tirant profit de modèles d'intervention ou d'accompagnement existants afin de rendre sa pratique plus efficace et de l'améliorer (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.205). Il améliore ainsi sa pratique qu'il fonde sur un cadre théorique pertinent. *En pratique réflexive, il y a nécessité d'un cadre théorique. [...] Dans la pratique réflexive, [des liens sont à faire] avec les actes professionnels [posés].* Ainsi, le recours à des référents théoriques soutient des actions cohérentes pour l'accompagnement des équipes-écoles au regard de la réflexion sur les actes professionnels. *Dans [toute] profession, il y a des référents théoriques. [La pratique] réflexive est un retour sur ses pratiques, en lien avec ses valeurs, ses conceptions, ses croyances, mais aussi des principes et des théories.* Ce cadre théorique peut être le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). En ce sens, *je pense que le cadre théorique, c'est par exemple le PFEQ. [Il] y a des objets sur lesquels on devra exercer son jugement avec des repères que l'on s'est engagé à connaître et à respecter.* Une validation dans l'action s'opère auprès du cadre théorique choisi. *Dans l'action, la personne fera référence à de la théorie pour valider son action et cela se passe dans ta tête.* Le praticien réflexif évolue donc entre ces deux dimensions de sa réflexion, à savoir l'apprentissage et l'amélioration de sa pratique. Il tire de l'analyse de ses gestes professionnels et de la confrontation aux référents théoriques de nouvelles façons d'agir qu'il met en œuvre dans l'intention d'améliorer sa pratique.

Le praticien réflexif examine l'efficacité de son action et analyse l'écart existant entre la théorie qu'il professe ou pense appliquer et celle qu'il pratique réellement bien souvent à son insu (Lafortune et Deaudelin, 2001). En effet, dans une situation difficile, il existe un écart systématique entre ces deux théories chez le praticien (Argyris et Schön, 1974). En réfléchissant en cours d'action et après l'action; le praticien est capable d'une réflexion sur l'action qui le mène vers le changement ou l'amélioration de sa pratique (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; St-Arnaud, 1992).

1.4. Comparaison entre les postures

Les trois postures étudiées sont maintenant comparées au regard de l'objet de réflexion, des processus mentaux utilisés, des niveaux d'engagement et, finalement, du cycle de la démarche mentale suivi.

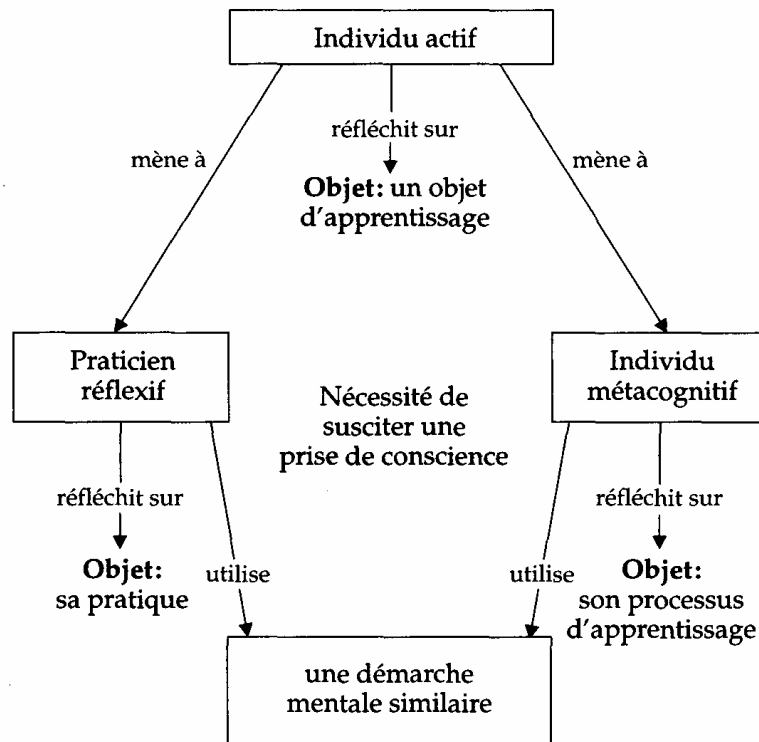
1.4.1. Objet de réflexion

Les trois postures se distinguent théoriquement par l'objet sur lequel se porte la pensée. Une personne est active sur le plan cognitif lorsque, portant son attention sur des connaissances quelles qu'elles soient, elle met en œuvre des processus mentaux ou intellectuels. Elle est active sur le plan métacognitif lorsqu'elle réfléchit sur sa démarche d'apprentissage. Elle est un praticien réflexif si elle s'interroge sur sa pratique professionnelle (Lafortune et Deaudelin, 2001). Par exemple, une personne peut se pencher sur l'esthétisme de l'œuvre d'Armand Vaillancourt. Elle est alors active sur le plan cognitif. Elle décide de connaître davantage ce sculpteur et se planifie une démarche d'apprentissage qui comprend des lectures et des visites de musées. Lorsque cette personne planifie des stratégies ou des moyens pour apprendre, qu'elle s'interroge sur ses progrès au regard de sa compréhension de l'œuvre de l'artiste et sur l'efficacité des moyens utilisés pour se l'approprier, elle est active sur le plan métacognitif. Si cette personne réfléchit sur ses pratiques pédagogiques portant à faire connaître cette œuvre à ses élèves, elle devient un praticien réflexif.

Les trois postures de réflexion, c'est-à-dire celle qui consiste à être actif, actif sur le plan métacognitif et à être engagé dans une pratique réflexive, interagissent entre elles. Les frontières entre ces dernières n'étant pas étanches, une personne peut les adopter concurremment. À cet égard, l'accompagnement *a permis de restructurer ce qu'étaient les différents individus [actif sur le plan cognitif, métacognitif et praticien réflexif] et de prendre conscience qu'ils ne sont pas séparés, qu'ils peuvent s'entremêler parfois*. En effet, l'objet sur lequel porte la réflexion peut intéresser à la fois la personne active sur les plans cognitif et métacognitif ainsi que le praticien réflexif. Par exemple, une personne s'interroge sur sa façon d'apprendre une stratégie pédagogique. Elle s'approprie cet objet de connaissance, à savoir la stratégie pédagogique, grâce à l'action de ses processus mentaux. Elle est donc active cognitivement. Sa réflexion porte également sur sa démarche d'apprentissage, car elle planifie et met en œuvre des moyens qui lui permettront de se l'approfondir. Elle est active sur le plan métacognitif. Sa réflexion porte de plus sur sa pratique professionnelle. Elle adopte donc la posture du praticien réflexif. A cet égard, il convient de mentionner qu'un praticien réflexif est inévitablement actif sur le plan cognitif et métacognitif. Toute personne active sur le plan métacognitif ou tout praticien réflexif est à des degrés divers une personne active sur le plan cognitif. Par contre, l'inverse n'est pas nécessairement vrai. Une personne active sur le plan cognitif n'est pas obligatoirement active sur le plan métacognitif ou un praticien réflexif (Lafortune et Deaudelin, 2001).

La Figure 1 tirée de Lafortune et Deaudelin (2001, p.51) illustre l'interdépendance des postures. Une flèche relie l'individu actif au praticien réflexif puisque ce dernier est nécessairement actif sur le plan cognitif. De même, une autre flèche relie l'individu actif à l'individu métacognitif pour la même raison. Des liens peuvent également être établis entre le praticien réflexif et l'individu métacognitif, car ils mettent en œuvre les mêmes processus mentaux.

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



Tiré de Lafortune et Deaudelin (2001, p.51)

1.4.2. Processus mentaux mis en œuvre

La personne active sur le plan métacognitif et le praticien réflexif semblent utiliser les mêmes processus mentaux, comme la reconnaissance des erreurs commises, l'évaluation des gestes posés et l'autocorrection (Lafortune et Deaudelin, 2001). En effet, Manning et Payne (1993, cités dans Lafortune et Deaudelin, 2001) établissent des liens entre la façon dont les personnes régulent leur démarche d'apprentissage et leur approche d'enseignement, c'est-à-dire la façon dont ils les planifient, les contrôlent et les évaluent.

1.4.3. Niveaux d'engagement

La réflexion d'une personne active sur le plan cognitif ou métacognitif ou qui porte sur sa pratique professionnelle peut s'opérer à différents niveaux. Trois niveaux ont été précisés au regard du degré d'engagement réflexif exigé ou de la complexité des processus mentaux mis en œuvre. Une typologie de ces niveaux a été élaborée à l'aide de verbes qui traduisent l'action à opérer. Le premier niveau comprend les verbes *reconnaître, savoir, nommer, énumérer, décrire, définir* et *observer*. Ceux-ci décrivent principalement des actions qui consistent à cerner une réalité. Le deuxième niveau compte les verbes *se questionner, expliquer, comparer, et confronter* qui consistent à examiner la réalité sous différents angles et perspectives. Le troisième niveau recense les verbes *expliquer, analyser, coconstruire* et *modéliser* qui révèlent des habiletés de pensée supérieures pour tenter de comprendre en profondeur (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Par exemple à un premier niveau, une personne active sur le plan cognitif, écoute les idées des autres et exprime les siennes. À un deuxième niveau, elle confronte ses idées et interprétations, les commente et les explique. À un troisième niveau, elle établit des liens et analyse une situation (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Pour favoriser le développement de ces trois niveaux d'engagement cognitif, il convient de susciter chez la personne accompagnée une prise de conscience de ses processus mentaux lorsqu'elle réfléchit ou qu'elle interagit avec les autres. Accompagner une personne dans une démarche visant à devenir active sur le plan cognitif peut consister à susciter des discussions intellectuelles de différents niveaux jusqu'à un niveau supérieur. Pour développer une activité métacognitive chez une personne, des activités peuvent lui être offertes afin de l'amener à s'interroger sur son processus d'apprentissage. Finalement pour inciter à la pratique réflexive, des réflexions sur les gestes professionnels à poser peuvent être proposées. Quoi qu'il en soit, « il est aussi difficile de rendre un individu actif sur le plan cognitif que de travailler sur le plan métacognitif ou d'amener cette personne à devenir un praticien réflexif » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.51).

1.4.4. Cycles de la démarche mentale

Lorsqu'elle aborde une tâche d'apprentissage, une personne a des croyances et des connaissances métacognitives, à propos d'elle-même, de la tâche à réaliser et des stratégies pertinentes pour la compléter. Elle régule ou gère ses processus mentaux en cours de planification, d'exécution et d'évaluation de cette tâche (Lafortune et St-Pierre, 1994a-b), ce qui suppose une prise de conscience de ses processus. Finalement, elle ajuste ses connaissances pour la poursuite de ses apprentissages. Ce cycle peut être appliqué à la démarche de la personne qui réfléchit à sa pratique et qui a des conceptions concernant l'enseignement et l'apprentissage. Celle-ci aborde une formation de groupe en fonction de ses conceptions et ajuste ses interventions selon les

réactions des personnes accompagnées. À partir de son évaluation des résultats obtenus, elle ajuste ses conceptions initiales et certains éléments de son approche pédagogique. La démarche de la personne active sur le plan métacognitif se rapproche donc de celle utilisée par celle qui réfléchit sur sa pratique professionnelle (Lafortune et Deaudelin, 2001). La pratique réflexive est en fait une démarche qui suppose une mise à distance appliquée à la pratique professionnelle. Cela suppose une forme de « regard méta » sur cette pratique.

1.4.5. Statut de la personne

Les postures se distinguent également par le statut de la personne qui réfléchit. La cognition porte sur tout objet de connaissance. Elle concerne donc toutes les personnes qu'elles entreprennent ou non une démarche d'apprentissage, à savoir l'enfant comme l'adulte. La métacognition porte sur le processus d'apprentissage; elle s'applique donc autant à élève qu'à une personne accompagnée ou accompagnatrice. Par contre, le praticien réflexif réfléchit sur sa pratique pédagogique ou professionnelle; cela réfère donc à l'adulte. D'autres cadres théoriques permettent de parler de la réflexion des élèves dans différentes situations en abordant la pensée réflexive et la réflexivité (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004; Pallascio et Lafortune, 2000). Un prochain texte pourrait tenter de clarifier le sens de la pratique réflexive par rapport à la pensée réflexive.

2. Accompagnement pour le développement des postures de réflexion sur les plans cognitif, métacognitif et de la pratique réflexive

Une personne peut être active sur le plan cognitif ou métacognitif sans aucune intervention externe explicite. En effet, elle peut vivre un conflit cognitif en lisant un ouvrage ou en écoutant un documentaire. (Lafortune et Deaudelin, 2001). De même, elle peut s'interroger spontanément sur l'efficacité de sa démarche d'apprentissage lorsqu'elle se rend compte qu'elle n'a pas compris quelque chose. Un accompagnement peut l'aider à prendre davantage conscience de ses processus mentaux et de sa démarche d'apprentissage.

Au regard de la démarche d'accompagnement, les dimensions suivantes sont abordées : l'expérience de la personne accompagnatrice, la communauté de pratique, des activités à proposer et des apprentissages réalisés.

2.1. Expérience de la personne accompagnatrice

Au cours de la démarche d'accompagnement, la personne accompagnatrice aide les personnes à prendre conscience de leurs processus mentaux et de leurs démarches. *Il y a tout ce qui se passe dans la tête des personnes qu'on accompagne et il s'agit de leur faire faire des prises de conscience pour en arriver à des coconstructions.* Lorsque la personne accompagnatrice reconnaît une démarche de pratique réflexive chez une personne de son groupe, elle le souligne pour susciter une prise de conscience chez la personne accompagnée et aussi pour en faire profiter les autres.

Avoir adopté pour soi, à divers moments, les trois postures constitue un préalable à l'accompagnement. Au regard de la posture cognitive, *il faut [être] curieux intellectuellement, cherche[r] des solutions, écoute[r], observe[r], regarde[r], informe[r]. Une personne accompagnatrice a besoin de tout cela.* En ce qui concerne la posture métacognitive, la personne accompagnatrice possède son propre bagage de connaissances métacognitives sur elle-même et sur les stratégies d'accompagnement utiles pour guider les personnes dans leur démarche de développement de compétences. *Pour aider les autres, je dois savoir comment je procède. Il me*

faut des connaissances sur moi; être consciente de mes faiblesses et de mes forces. La personne accompagnatrice réfléchit également sur sa pratique. *J'ai besoin de réfléchir sur ma pratique pour accompagner.* Elle réfléchit donc à la fois de la perspective pédagogique, institutionnelle, organisationnelle et de gestion pour mieux accompagner le personnel qui accompagnera les élèves. Elle s'inspire de son expérience des trois postures pour répondre aux besoins de l'accompagnement, car elle est [...] sollicité[e] comme individu actif, métacognitif ou praticien réflexif. Du fait de cette expérience et de son rôle de modèle, elle peut favoriser le développement des postures de réflexion chez les personnes accompagnées (Manning et Payne 1993, cités dans Lafortune et Deaudelin, 2001).

La personne accompagnatrice poursuit son propre apprentissage au regard des pratiques d'accompagnement et adopte de ce fait les postures métacognitive et de pratique réflexive. *Je me rends compte que j'ai besoin de développer la métacognition et d'être plus attentive au processus métacognitif des personnes accompagnées.*

Peu importe le contexte, l'accompagnement ou le développement de compétences professionnelles, l'établissement d'une intention initiale précise et une bonne planification de situations d'apprentissage s'imposent.

Une intention claire et des situations bien construites aident les personnes à suivre un fil conducteur. À défaut de quoi, l'accompagnement devient difficile, car les personnes accompagnées s'aventurent sur des pistes divergentes sans que les objets d'apprentissage n'aient pu être amenés à leur conscience. Des aspects fondamentaux de l'accompagnement pour le développement de compétences devraient donc être partagés afin d'améliorer la compréhension des diverses conceptions pour susciter des clarifications.

La personne accompagnatrice suscite, chez les personnes accompagnées, une activation de leurs connaissances antérieures. Cette façon de faire favorise non seulement l'enrichissement des connaissances individuelles, mais elle alimente également celles du groupe. Elle permet aux personnes de transposer leurs stratégies en les adaptant à des contextes nouveaux. Chaque idée apportée par une personne va confronter ou valider celles des autres. Confrontée à des idées différentes ou semblables de celles qu'elles ont, les personnes accompagnées ou les élèves s'interrogent, ajustent, complètent leurs connaissances et vont parfois jusqu'à faire de nouvelles constructions. En écoutant les autres, les personnes accèdent à d'autres idées, à différentes manières de faire, car les personnes d'un groupe n'utilisent pas nécessairement toujours les mêmes stratégies ou démarches pour résoudre une même situation. En faisant émerger les connaissances antérieures des personnes qu'elle accompagne, la personne accompagnatrice peut juger de l'étendue de leurs connaissances et ainsi ajuster son intervention pour mieux accompagner. Elle offre un soutien approprié, notamment aux élèves en difficulté. Il s'agit donc de *prévoir du soutien. Tout dépend du climat de la classe, [de la] culture de la classe.* Les connaissances antérieures peuvent également servir de référence pour juger des progrès qui seront accomplis. *Ce genre d'activité peut servir à faire émerger les connaissances antérieures face à un concept, en début d'apprentissage [...] puis, en proposant aux élèves d'ajuster leurs réponses à la suite d'une séquence d'apprentissage, cela permettrait aux élèves de voir l'évolution de leurs apprentissages.*

En cours d'accompagnement, la discussion peut porter sur les stratégies d'apprentissage. La personne accompagnatrice invite les personnes accompagnées à nommer des stratégies utilisées. Les personnes accompagnées prennent alors conscience de la valeur de ces stratégies en les

comparant à celles des autres et en considérant les commentaires apportés par les autres personnes du groupe.

2.2. Communauté de pratique ou démarche socioconstructiviste

Dans le cadre de la démarche d'accompagnement, les personnes accompagnatrices et accompagnées forment une communauté de pratique qui se définit comme *un ensemble de praticiens réflexifs qui se réunissent pour trouver des solutions à des problèmes rencontrés lors d'expériences pédagogiques et professionnelles*.

La démarche d'accompagnement, qui s'ébauche au sein de ces communautés de pratique, s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Elle consiste à favoriser l'élaboration de constructions et l'émergence de questionnements à partir des connaissances et des représentations des personnes accompagnées. Dans ce contexte, une confrontation peut surgir entre des personnes qui ne partagent pas les mêmes idées sur un sujet et faire naître un conflit sociocognitif. Le conflit sociocognitif est « un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201) ». Il ébranle la viabilité des connaissances, des valeurs et des représentations individuelles. Au cours de la démarche d'accompagnement, les personnes accompagnées prennent conscience de la valeur d'une saine confrontation et des idées qui en émergent. Elles acceptent cette confrontation qui fait évoluer les idées et qui permet l'innovation.

Pour avancer dans la discussion, les personnes peuvent justifier leurs affirmations ou leurs idées en apportant des explications fondées autant sur leur culture pédagogique que sur leur capacité d'analyse. Il est donc souhaitable d'argumenter pour amener des changements dans les représentations du groupe. Habituellement, les personnes qui suscitent le changement sont appelées à justifier leur position alors que celles qui le refusent ne sont pas toujours obligées de le faire. Toutefois, dans le cadre de l'accompagnement, toutes et tous sont invités à le faire, car *il faudrait que ceux qui choisissent de ne pas changer soient aussi tenus d'argumenter*, de dire pourquoi ils ne désirent rien changer.

Bien que les personnes accompagnées prennent conscience de l'utilité de la confrontation pour avancer dans la construction de nouvelles représentations, elles souffrent de leur manque de familiarité avec cette approche. Ainsi, certaines d'entre elles remettent en question la valeur du socioconstructivisme sur la base que rien ne garantit la validité d'une coconstruction. Les discussions font émerger des incompréhensions au regard des concepts de compétence et de développement de compétences. Pour pallier ces incompréhensions, les personnes accompagnatrices amènent les personnes accompagnées à recadrer leurs réflexions de manière à les situer en contexte de classe afin de se rendre compte que les contenus sont déjà validés par le programme de formation.

On accepte le fait qu'une saine confrontation permette de faire évoluer ses idées, mais on redoute l'impact affectif du processus sur les personnes accompagnées. Les échanges sont donc orientés vers la dimension affective du travail d'équipe afin de susciter un impact positif plutôt que négatif. Les personnes discutent de compétences liées à la dimension affective ou de la prise en compte de leurs états affectifs et réfléchissent sur la gestion cognitive de leurs réactions affectives (Lafortune, 2008a, voir compétence 3). Pour amoindrir un possible impact négatif auprès des personnes accompagnées, il est possible de travailler en duo d'accompagnement pour valider des

planifications et mieux doser et accompagner l'impact affectif d'une intervention sur un groupe ou sur des personnes.

2.3. Retour et réactions aux tâches proposées

Une tâche de classement en équipe est proposée aux personnes accompagnées. Il s'agit de classer des énoncés en fonction de niveaux d'engagement au regard des trois postures (cf. Annexe 6). Le résultat de ce travail de classement varie d'une équipe à l'autre en fonction de l'interprétation et de la compréhension des énoncés par les membres de chaque équipe. En effet, comme certains des énoncés sont généraux et peuvent renvoyer à plus d'une posture, la compréhension manifestée par les membres du groupe dépend du contexte dans lequel les énoncés sont placés. Les personnes se rendent compte que cette tâche ne peut être réalisée avec l'idée d'une seule bonne réponse possible et peut être transposée dans d'autres contextes de pratiques pédagogiques.

La mise en contexte des énoncés aide les personnes accompagnées dans leurs efforts de classification. Chacun des énoncés est examiné et malgré le degré de complexité de l'action suggérée dans l'énoncé, le verbe isolé de son contexte ne justifie pas à lui seul sa classification. L'énoncé peut être examiné dans son ensemble avant d'être classifié (verbe, contexte, émotions en cause...). Pour les personnes participantes, il est difficile de dissocier le cognitif du métacognitif parce qu'il est difficile de se rendre compte que son intention d'accompagnement porte plus facilement sur l'acquisition de connaissances plutôt que sur le processus de développement de compétences. Les échanges, après plusieurs exemples apportés par l'un et par l'autre, arrivent à partager la place qu'occupent les connaissances et le processus de construction de connaissances (la construction de connaissances fait référence à la dimension cognitive, le regard porté sur cette construction fait référence à la dimension métacognitive). Au début de l'accompagnement dans le PARF (2003-2004), le concept de compétence n'est pas abordé spontanément par les groupes accompagnés même s'il est au centre du programme de formation.

Selon leur degré de compréhension des trois postures, les personnes peuvent procéder par tâtonnement en confrontant leurs idées et en comparant les énoncés en vue de les classer en fonction des postures de réflexion. Grâce à cette tâche, les personnes en viennent à construire leur représentation des postures en tenant compte de leurs différences respectives. L'exercice est difficile, il suscite de nombreuses interrogations et invite à la discussion.

Certaines conditions favorisent la réflexion au regard des concepts clés et d'actions à poser pour la démarche d'accompagnement. *Je crois que les exercices que vous nous faites faire nous permettent de valider notre compréhension des concepts discutés lors de la rencontre. Sans ces exercices, on serait encore dans l'incertitude.* Cette prise de conscience semble avoir accru l'efficacité et la cohérence des interventions faites par l'équipe accompagnatrice provinciale. *Je vois de nouvelles stratégies d'animation de votre part. [...] Lors de cette rencontre, vous nous avez expliqué pourquoi vous ne nous donniez qu'un temps limité pour remplir nos fiches [de réflexion] que vous nous donniez. [C'est] afin que nous puissions continuer à construire ensemble. J'apprécie ces précisions.*

Même en fournissant de brèves définitions (annexe 5), les échanges portent davantage sur les énoncés plutôt que sur les définitions ce qui incite à la discussion et à la confrontation d'idées. Nous avons choisi de fournir les définitions afin de faire porter la discussion sur les énoncés plutôt que sur la définition de ces concepts. En ayant entre les mains un exemple des réponses possibles, les personnes accompagnées ont pu *confronter [leur] idées et confirmer ou [...]*

valider [leurs] réponses. De plus, une personne accompagnée souligne l'intérêt de pouvoir discuter des [différences] entre nos réponses et celles suggérées. Elles ont pu également réfléchir davantage sur les concepts de métacognition et de pratique réflexive.

Certaines personnes se sont exprimées sur l'idée de ne pas fournir, au début de la tâche, les définitions des postures travaillées, mais plutôt de les distribuer en cours de travail. *C'est une bonne idée de ne pas les avoir données au départ. [Cela permet aux personnes de se faire leur] propre idée et de vérifier leurs connaissances antérieures alors que d'autres auraient préféré avoir certaines clés pour pouvoir travailler* et ainsi, mieux réfléchir.

2.4. Engagement des personnes accompagnées

Les personnes accompagnées sont conscientes d'avoir construit en collégialité des réflexions ayant une incidence importante sur leurs propres pratiques d'accompagnement. *Je me suis vraiment engagée. [...] Nous avons un comité réforme [...] et] il faut que je trouve le temps de préparer ma présentation [sur la métacognition] à mes collègues pour les amener à les motiver à y investir du temps. Je voudrais en même temps transposer notre expérience de réflexion à toute l'institution, en passant bien sûr par ma direction.*

Des personnes accompagnées ont souligné avoir fait des apprentissages au cours de cette situation. *Les concepts se sont éclaircis. [Il] reste que cela se chevauche et que c'est toujours en évolution.* Les différentes tâches proposées dans cette situation d'accompagnement semblent avoir donné lieu à des éléments de validation entre collègues pour des représentations plus claires, plus nettes, plus précises des enjeux exprimés en terme d'accompagnement des personnels scolaires dans une perspective socioconstructiviste pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. *Je travaille en équipe avec des collègues, et cette classification de l'individu actif, métacognitif et praticien réflexif me permet de me représenter des personnes parmi mes collègues. Je sais maintenant ce qui se déroule devant moi et je souhaite pouvoir amener certaines personnes sur un autre terrain.*

Une personne accompagnée souligne toute la place que pourrait et devrait prendre cette considération *[cela consiste à] voir les liens entre la métacognition et la pratique réflexive. Cela permet de voir que les [enseignants] comme les élèves sont dans le même bateau. Ils vivent la même chose.* De plus, le contenu relatif à cette situation semble avoir été un moyen d'enrichir ses connaissances, *car le fait de mettre en parallèle l'individu actif, la métacognition et la pratique réflexive, m'a permis une [...] compréhension et intégration de ces concepts,* et à porter un regard sur le développement de ses compétences à l'accompagnement. *Je retiens l'importance de bien saisir les concepts. Quand on arrive devant notre groupe, il faut être très solide sur le plan conceptuel.* Pour cette autre personne accompagnée, le regard qu'elle a porté sur ses apprentissages témoigne d'une certaine recherche de liens, de sens et de cohérence avec le PFEQ. *Je prends conscience qu'il y a de grands principes, de grands concepts, mais qu'il n'y a pas de recette unique. Quand vous disiez que chaque personne travaille avec sa métacognition, avec ses stratégies, que c'est différent pour chacun, cela m'est apparu clairement.*

Bibliographie

Argyris, C. et D.A. Schön (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.

- Brown, A. (1987). « Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding Mechanisms*, New-York, Wiley, p. 515-529.
- Chouinard, R. (1998). « Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté » dans Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, les Éditions Logiques, p.101-129.
- Doudin, P.-A., D. Martin et O. Albanese (2001). *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.
- Doudin, P.-A., et D. Martin (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, CVRP.
- Flavell, J.H. (1987). « Speculations about the Nature and Development of Metecognition » dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-30.
- Flavell, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, 34, p. 906-911.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. 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 (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2007). « S'engager dans une démarche de pratique réflexive : autoévaluation et processus d'écriture », *Vie pédagogique*, (144).
< <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/144/> >. (Consulté le 11 décembre 2007).
- Lafortune, L. (2005). « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), p.187-202.
- Lafortune, L. (2005). *Accompagner la pratique réflexive dans le contexte d'un changement en éducation*, Communication réalisée lors de la session des personnes-ressources (mars 2005).
< <http://documents.educationquebec.qc.ca/sessionsdeformation/reuniondemars2005/documents.shtml>⁹ >. (Consulté le 15 octobre 2007).
- Lafortune, L. (1998). « Une approche métacognitive-socioconstructiviste en mathématiques » dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions logiques, p.313-331.
- Lafortune L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

⁹ Pour consulter ce document vous devez entrer les informations suivantes : Nom d'utilisateur : formateur. Mot de passe : tangerine44

- Lafortune L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Belanger (2008b). *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 (2008). *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 (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et A. Robertson (2004). « Métacognition et pensée critique: une démarche de mise en relation pour l'intervention », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.) *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 107-128.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). Activité portant sur « Individu actif, individu métacognitif et praticien réflexif », *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.137-147.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et G. Dubé (2004). « Communication et métacognition », *Vie pédagogique*, (131), p. 47-50.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994a). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994b). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal, Les Éditions logiques.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000a). *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Manning, B.H. et B.D. Payne (1993). « A Vygotskian-based Theory of Teacher Cognition – Toward the Acquisition of Mental Reflection and Self-regulation », *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), p.361.
- 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.
- 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.
- Perrenoud, P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, Conférence d'ouverture École d'été des IUFM du Pôle Grand Est, Arras, juillet 2002, (160), p.35-60.
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 2^e édition, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- Romainville, R. (1998). « La métamémoire », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions logiques, p.223-244.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.