

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

FAMILLE DE SITUATIONS 17
Utilisation de la métacognition pour accompagner
la mise en œuvre du PFEQ
Situations d'accompagnement

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).

Table des matières

SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT #1 : LA MÉTACOGNITION DANS UNE PERSPECTIVE D'ACCOMPAGNEMENT DE LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ : UNE AMORCE	3
INTRODUCTION.....	3
TYPE.....	4
INTENTIONS	4
DÉMARCHE.....	4
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS ET ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE).....	9
SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT # 2 : LA MÉTACOGNITION POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES	10
INTRODUCTION.....	10
TYPE.....	11
INTENTIONS	11
DÉMARCHE.....	11
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS ET ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE).....	14
SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT # 3 : MOYENS D'INTERVENTION POUR L'APPRENTISSAGE DE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES EN LIEN AVEC LE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTACOGNITION	15
INTRODUCTION.....	15
TYPE.....	16
INTENTIONS	16
DÉMARCHE.....	16
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS ET ADAPTATION JUSQUE DANS LA CLASSE).....	17

Famille de situations 17 : Utilisation de la métacognition

Situation d'accompagnement #1 : La métacognition dans une perspective d'accompagnement de la mise en œuvre du PFEQ : une amorce²

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.

Introduction

Au cours de la situation initiale, *La métacognition dans une perspective d'accompagnement de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise*, les personnes accompagnées sont amenées à mieux comprendre le concept de la métacognition en apprivoisant ses composantes, le cycle de l'activité métacognitive,

² Cette situation est inspirée de Lafortune L. et C. Deaudelin (2001), *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

les caractéristiques et les interventions de l'accompagnement dans une optique métacognitive en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

Dans ce contexte, il importe de s'intéresser à la métacognition pour mener à des changements en cohérence avec le renouveau pédagogique.

Type

Réflexion.....	<input type="checkbox"/>	Autoréflexion.....	<input type="checkbox"/>
Discussion-échange.....	<input type="checkbox"/>	Expérimentation.....	<input data-bbox="1268 558 1330 596" type="checkbox" value="+"/>
Compréhension conceptuelle.....	<input data-bbox="683 636 745 674" type="checkbox" value="++"/>		

Intentions

- Cerner ou s'approprier le concept de métacognition.
- Réfléchir à la façon d'être une personne métacognitive.
- Prendre conscience de son processus d'apprentissage en verbalisant sa démarche mentale.
- Approfondir (ou actualiser) une démarche métacognitive en tant que personne accompagnatrice.
- Amorcer une réflexion sur l'utilisation de la métacognition comme moyen favorable à la mise en œuvre du programme de formation.

Démarche

Pour faciliter l'animation

Différents moments de réflexion sont proposés au cours de cette situation. Certains portent plus particulièrement sur les connaissances métacognitives alors que d'autres portent sur la gestion de l'activité mentale. Dans ce genre de réflexion, il est parfois difficile de faire le partage entre les connaissances métacognitives qui portent sur les personnes et celles qui portent sur la tâche ou les stratégies, surtout si on s'adresse à des personnes qui en sont à une étape d'approvisionnement du concept de métacognition. En principe, les premiers moments de réflexion devraient porter sur les connaissances métacognitives, et ceux qui viennent dans un deuxième temps peuvent porter sur la gestion de l'activité mentale. Il est difficile de dire à l'avance ce qui sera fait, mais on peut faire des suggestions au groupe ou encore présenter explicitement le fil conducteur de la démarche afin d'alléger le conflit cognitif susceptible d'être créé par la situation. Selon son expertise et l'anticipation des réactions des personnes accompagnées, la personne accompagnatrice prend les dernières décisions. Dans un premier temps, on peut néanmoins penser que le premier moment de réflexion pourrait être le suivant.

Présenter l'annexe 1.

- Vous assistez à un cours ou une conférence et vous vous rendez compte que vous ne comprenez pas ce qui est présenté. Que faites-vous ?
- Vous devez apprendre le fonctionnement d'un appareil électronique ou apprendre celui d'un nouveau logiciel (vidéo, téléphone cellulaire, *PowerPoint*, *Publisher...*), comment réagissez-vous ?
- Vous devez apprendre à concevoir un texte ou une situation d'apprentissage. Que faites-vous pour favoriser votre apprentissage, pour améliorer votre expertise en ce domaine ?

Pour favoriser des échanges sur le sens à donner au concept de métacognition, favoriser la prise de conscience des façons d'apprendre par des questions de différents types en lien avec les connaissances métacognitives. Choisir les questions qui conviennent le mieux aux membres du groupe.

Mettre en commun les différentes réactions du groupe face aux situations présentées par les questions ci-dessus.

Moment de réflexion (annexe 2)

- Qu'est-ce que la métacognition, selon vous ?
- Évaluer le degré de satisfaction de cette définition sur une échelle à quatre degrés (--, -, +, ++). Expliquer pourquoi.

Mettre en commun les différentes conceptions en faisant ressortir les ressemblances et les différences. Utiliser un moyen pertinent (transparents ou feuilles de calepin conférence) pour consigner les idées issues du remue-méninges.

Poursuivre la construction d'une compréhension du concept en présentant des éléments de définition au regard de la métacognition (consulter les séries de transparents : *Métacognition. Pour un accompagnement dans une optique métacognitive; Metacognition and development of competency; Metacognition in connection with competency development*. Ces documents peuvent servir d'aide à cette construction interactive-réflexive.).

Faire valoir des éléments comme les diverses conceptions apportées, les composantes de la métacognition et les explications qui s'y rattachent ainsi que le cycle de l'activité métacognitive dans le but de s'approprier une meilleure compréhension de la métacognition.

Des explications portant sur la métacognition méritent d'être intégrées aux commentaires qui ont émergé de l'annexe 1 afin que la définition ne paraisse pas extérieure à ce qui est apporté. Cependant, toutes les idées ne sont pas acceptables. On peut en profiter pour poser des questions de compréhension, pour remettre en question certaines idées apportées. Tout ce qui peut sembler réflexif ne relève pas nécessairement de la métacognition.

Pour susciter une prise de conscience des démarches mentales en favorisant la mise en situation de verbalisation des processus mentaux, proposer de vivre l'une ou l'autre de ces trois activités de l'annexe 3, *Réflexion sur son processus mental*.

- Réaliser individuellement une tâche en décrivant ce qui se passe dans votre tête en cours de réalisation. Pour ce faire, on peut partager une feuille en deux parties : une pour la réalisation et l'autre pour exprimer son monologue intérieur.

OU

- Travailler en dyade. Une personne effectue une tâche demandée (déterminée par la dyade) en verbalisant tout ce qui lui passe par la tête au cours de l'action. Pendant ce temps, l'autre personne fait une observation factuelle en notant sur une feuille tout ce qu'elle voit et entend sans intervenir dans la résolution du problème (ou la réalisation de la tâche). Pour ramener la personne qui semble bloquée dans la réalisation de la tâche, on peut lui demander : « À quoi penses-tu ? ».

OU

- À l'intérieur d'une tryade, deux personnes sont en action alors qu'une troisième personne les observe. Généralement, il n'est pas nécessaire d'avoir à faire parler le duo qui travaille, car les interactions sont le plus souvent verbales.

Pour mieux comprendre l'activité

Il s'agit de proposer un contexte où la personne est placée en situation de conflit cognitif. Celle-ci doit verbaliser à voix haute les processus mentaux utilisés pour résoudre son conflit cognitif. La personne observatrice conserve son rôle sans faire de mimiques ou émettre d'onomatopées qui pourraient perturber ou influencer la personne observée. Elle ne cherche pas à réaliser la tâche à la place de la personne, ni lui suggérer comment faire ou progresser dans la tâche.

Plusieurs types d'activités peuvent être choisies en faisant appel à différentes disciplines scolaires. Il importe d'en choisir une avec laquelle on se sent à l'aise afin de pouvoir faire un retour sur ce qui s'est passé. Si on connaît bien la tâche à réaliser, on portera plus facilement un regard métacognitif. Il ne s'agit pas de se centrer sur le contenu ou la solution, mais plutôt de se centrer sur les aspects métacognitifs en portant un regard sur sa façon d'apprendre. Pour faire ressortir la gestion de l'activité mentale, les personnes

sont mises en action. Elles ne peuvent faire l'exercice demandé en se remémorant une situation passée comme ce fut le cas pour le regard sur les connaissances métacognitives.

Suggestions d'activités

Remettre à la personne observée dix-sept cure-dents qu'elle doit placer de la même façon que celle suggérée sur le transparent. La tâche consiste à « retirer cinq cure-dents de manière à obtenir trois carrés ». En cours de processus, la personne observée verbalise ce qui se passe par la tête. Pendant ce temps, la personne observatrice note toutes les stratégies qui sont verbalisées par celle qui réalise la tâche. Lorsque la tâche est réalisée, on peut changer les rôles et demander de « retirer six cure-dents de manière à obtenir deux carrés ».

OU

On remet à la personne observée une série de cartons sur lesquels sont inscrits des mots dans une langue autre que sa langue maternelle. La tâche consiste à tenter de composer une phrase avec les mots proposés. La personne observée verbalise ce qui lui passe par la tête (tant au plan cognitif qu'affectif) au fur et à mesure qu'elle effectue la tâche.

OU

Remettre à la personne observée une série de cartons sur lesquels sont inscrits des mots français avec lesquels elle doit composer deux phrases sans erreur grammaticale.

Moment de réflexion (annexe 4)

- Quelles pensées vous ont traversé l'esprit tout au long de la réalisation de cette tâche ?
- La tâche était-elle facile ou difficile ? Qu'est-ce qui était facile ? Qu'est-ce qui était difficile ? Pourquoi ?
- Qu'avez-vous appris de cette tâche ?
- Si vous aviez à refaire la tâche, modifieriez-vous vos stratégies ? Pourquoi ? Dans quel sens ?

Inviter les personnes observatrices et observées à partager ce qu'elles ont vécu, tant sur le plan affectif que cognitif. La discussion peut aussi amener les personnes participantes à parler de la difficulté d'être observés ou encore d'observer sans avoir la possibilité d'intervenir dans la tâche.

Moment de réflexion (annexe 5)

- Qu'avez-vous appris de vous dans la situation de réalisation de cette tâche ?
- Dans la situation d'être une personne observée ?
- Dans la situation d'être une personne observatrice ?
- Dans la situation d'être une personne accompagnatrice ?

Stratégies d'accompagnement

Sous forme de plénière, partager en grand groupe les stratégies d'accompagnement utilisées par la personne accompagnatrice depuis le début de la situation. Ces idées peuvent inspirer les personnes accompagnatrices, qui peuvent aussi les adapter pour les personnels scolaires qu'elles accompagnent, mais aussi avec des élèves dans une classe. Cette activité peut se faire à différents moments d'une intervention qui se déroule sur une journée ou plus. Elle alimente le répertoire de stratégies et permet de faire des liens pratiques avec son rôle d'intervention ou d'accompagnement. Ces petits moments peuvent clore une demi-journée ou une journée complète de travail. Ils peuvent se placer entre deux activités lorsqu'on n'a pas le temps d'en aborder une nouvelle et qu'il nous reste une quinzaine ou une vingtaine de minutes avant de partir à la pause, au dîner ou à la fin de la journée. De plus, il offre un temps d'arrêt, parfois salutaire, question de s'aérer les idées afin de faire une transition vers une autre partie ou un autre bloc de formation-accompagnement.

Moment de réflexion (annexe 6)

- Décrire une intervention que vous avez vue être réalisée par des enseignants ou enseignantes et qui, selon vous, était de nature métacognitive. Justifier les aspects métacognitifs de l'intervention. Relever ce qui favorise la mise en œuvre du programme de formation.

Alimenter la réflexion en cherchant à répondre aux questions relatives aux composantes de la métacognition (annexe 7 : *Tableau des caractéristiques de la métacognition*).

OU

Présenter l'annexe 8

- Réfléchir en équipe à une intervention déjà réalisée ou à réaliser en lien avec le nouveau pédagogique ou la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Préciser la clientèle visée, l'intention et la durée de l'intervention.

Favoriser la présentation de l'intervention préparée en donnant une intention d'écoute. Demander comment cette intervention pourrait devenir « plus métacognitive et réflexive ». La rétroaction porte alors sur des façons de rendre l'intervention « plus métacognitive et réflexive » tout en faisant des liens avec le programme de formation.

Inviter graduellement des personnes du groupe à exercer leur regard en expérimentant ce type de rétroactions qui s'attache plutôt au processus qu'au contenu proprement dit. Permettre à d'autres personnes de l'équipe de rétroagir sur l'intervention.

Moment de réflexion (annexe 9)

- Quelles modifications apporteriez-vous à votre définition de la métacognition ?
- En lien avec le programme de formation, qu'avez-vous appris depuis le début de la session sur la métacognition ? Qu'est-ce qui vous fait dire que vous avez fait ces apprentissages à propos de la métacognition ?
- En quoi ces connaissances vous permettent-elles de modifier ce que vous connaissiez à propos de la métacognition ?

L'annexe 10 : *Tâche d'auto-observation* peut aider à réaliser cette tâche

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

Au cours d'un autre moment de formation lié à cet accompagnement, si on désire prolonger la situation, il est possible de réaliser les activités suivantes :

- Explorer les deux composantes de la métacognition, les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale, puis, inviter les participants et participantes à réaliser une synthèse de leurs réflexions.
- Inviter les personnes accompagnées à réaliser un exercice d'auto-observation au cours d'un apprentissage (annexe 10). Cette activité pourrait être réalisée sur place. Elle peut également être expérimentée entre deux rencontres d'accompagnement et être discutée à la rencontre suivante. Elle peut aussi être expérimentée par des enseignants ou enseignantes avec des élèves dans une classe. Des traces pourraient être gardées pour un partage ultérieur.

Famille de situations 17 : Utilisation de la métacognition

Situation d'accompagnement # 2 : La métacognition pour favoriser le développement de compétences transversales

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.

Introduction

Les apprentissages transversaux constituent des éléments clés du Programme de formation de l'école québécoise. La métacognition s'y trouve en filigrane. Quels liens peut-on établir entre la métacognition et les compétences transversales ? En quoi le développement de compétences transversales favorise-t-il l'utilisation d'habiletés métacognitives ? Quel est l'apport de la métacognition dans le développement de compétences transversales ? En quoi les stratégies (moyens) qui favorisent l'utilisation d'habiletés métacognitives pourraient-elles être favorables au développement de compétences transversales ?

Type

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

Intentions

- Porter un regard métacognitif sur les compétences transversales
- Dégager des liens entre la métacognition et les compétences transversales
- Établir un parallèle entre un individu métacognitif et un individu compétent.

Démarche

Activer les connaissances antérieures des personnes sur le concept de métacognition (sens, caractéristiques, composantes, cycle de l'activité métacognitive). Pour ce faire, utiliser les séries de transparents *Métacognition. Pour un accompagnement dans une optique métacognitive; Metacognition and development of competency; Metacognition in connection with competency development.*

Moment de réflexion (annexe 11)

- Quels liens peut-on établir entre métacognition et compétences transversales ?
- Quelles seraient les caractéristiques d'une personne compétente (en fournir trois)?

Inviter les personnes à répondre à la première question. Inviter les personnes à réfléchir aux liens possibles entre métacognition et compétences transversales ainsi qu'au rôle de la métacognition dans le développement de compétences transversales.

Partager les propos en grand groupe tout en les notant sur des grandes feuilles. Afficher ces feuilles de façon à ce que les personnes puissent faire référence tout au long de la démarche.

Inviter les personnes à répondre à la deuxième question. Établir des liens entre les caractéristiques d'une personne compétente, la métacognition et les compétences transversales.

En dyade, choisir une compétence transversale et dégager des liens entre cette compétence et la métacognition.

S'assurer que l'ensemble des compétences transversales ait été choisi au sein du grand groupe.

S'assurer d'une compréhension partagée du concept de compétence transversale en référant au Programme de formation de l'école québécoise. Les séries de transparents *Métacognition. Pour un accompagnement dans une optique métacognitive; Metacognition and development of competency; Metacognition in connection with competency development*, peut également être utile.

Inviter les équipes à se regrouper avec une autre équipe et à échanger sur les liens établis entre métacognition et compétence transversale.

Regrouper, de préférence, des équipes ayant travaillé des compétences de différents ordres (intellectuel, méthodologique, personnel et social ou de la communication).

Inviter chaque équipe ainsi formée à présenter au groupe un ou deux éléments qui ont suscité des consensus ou des confrontations au cours de la discussion et à justifier leurs propos.

Revenir aux feuilles affichées (à la suite du partage associé à l'annexe 11) au début de la situation et faire des ajustements, des modifications ou compléter les propositions faites au cours de ce moment de réflexion.

Favoriser l'expression d'un ou de deux constats au regard des liens relevés entre la métacognition et les compétences transversales.

Moment de réflexion (annexe 12)

- En quoi la métacognition favorise-t-elle le développement de compétences transversales ?

Former des équipes et demander de synthétiser leurs réflexions sur de grandes feuilles à afficher.

Organiser le groupe de sorte que certains membres expliquent à d'autres le résultat de leur réflexion. Cette façon de faire favorise des interactions entre les équipes.

Présenter l'annexe 13.

- Relever des stratégies qui favorisent le développement de la métacognition dans une perspective de construction de compétences transversales.

Proposer aux équipes de relever des stratégies qui favorisent le développement de la métacognition dans une perspective de construction de compétences transversales. Les stratégies devraient être associées à une compétence transversale. La réflexion se fait sous la forme d'un remue-méninges dans l'équipe.

Noter ces stratégies, puis les classer en prenant en compte les rubriques suivantes : questionnement, interaction, autoévaluation et moment de réflexion. Permettre l'ajout de rubriques, s'il y a lieu.

En grand groupe, inviter les personnes à associer une compétence ou plusieurs compétences aux rubriques mentionnées. Préciser qu'il s'agit de pointer la ou les compétences qui, compte tenu de leurs composantes, bénéficient le plus des stratégies citées et, inversement, celles qui sont davantage propices au développement de ces mêmes stratégies. Favoriser la justification des choix.

OU

Présenter l'annexe 14

- Dans le rôle de personne accompagnatrice, quelles sont les stratégies à utiliser pour favoriser le développement de la métacognition ?

À titre d'exemples, voici certains éléments retenus des listes de stratégies proposées par les personnes accompagnées dans les régions :

- Favoriser des moments de réflexion ;
- Questionner dans une visée de réflexion ;
- Accepter de partager sa pensée évolutive ;
- Questionner à des moments différents ;
- Permettre d'expliquer sa démarche ;
- Susciter la confrontation des réponses ;
- Encourager à répondre et à formuler des explications, aussi bien au plan du contenu qu'au plan du processus ;
- Encourager l'exercice du double regard : ce qui est enseigné et comment (la façon) cela est enseigné ;
- Susciter le regard réflexif sur les forces, les limites d'un contexte d'apprentissage ;
- Susciter la collaboration professionnelle pour alimenter la réflexion ;
- Faire verbaliser en dyade ;
- Partager des réflexions individuelles à deux ou trois personnes ;
- Penser comme une personne apprenante ;
- S'exprimer sur différentes dimensions de ses apprentissages ;
- Faire des rétroactions, des évaluations et des autoévaluations du cheminement.
- S'exercer à faire des synthèses et à les présenter au groupe.

En situation d'accompagnement, les stratégies apportées par les groupes peuvent servir d'éléments de réflexion pour se préparer à une intervention. Un des problèmes rencontrés dans l'élaboration de ces listes est lié au fait que les éléments fournis ne sont pas toujours associés à la métacognition. Si les groupes font émerger des listes semblables, il s'agit de les amener à se rendre compte de la généralité de leurs propositions et de leur manque de précision quant au développement de la métacognition. Par exemple, plusieurs éléments qui avaient été consignés réfèrent aux dimensions cognitive (activer les connaissances antérieures) ou affective (sécuriser).

En plénière, partager les stratégies et les organiser de façon à faire des liens avec le cycle de l'activité métacognitive et les moyens d'intervention pour développer la métacognition. Ces moyens sont : l'interaction, l'autoévaluation, le questionnement et les moments de réflexion (consulter les séries de transparents *Métacognition. Pour un accompagnement dans une optique métacognitive; Metacognition and development of competency; Metacognition in connection with competency development.*

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

Les élèves de la classe, placés en équipe, peuvent tenter des explications au regard des compétences transversales, et associer des façons de faire qu'ils peuvent mettre en œuvre pour les développer.

Famille de situations 17 : Utilisation de la métacognition

Situation d'accompagnement # 3 : Moyens d'intervention pour l'apprentissage de compétences disciplinaires en lien avec le développement de la métacognition

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.

Introduction

Au cours de cette situation, le développement des habiletés de penser à travers la recherche de sens permet aux personnes accompagnées d'échanger, de se questionner et de manifester des perceptions au regard du développement de la métacognition dans le cadre d'apprentissage disciplinaires.

Cette situation poursuit la réflexion engagée sur la métacognition par la recherche de sens, de réponses à ces questions. En quoi le développement d'habiletés métacognitives peut favoriser la construction de compétences disciplinaires ? Quelles stratégies métacognitives peuvent favoriser la construction de compétences disciplinaires ? En quoi l'utilisation de stratégies métacognitives favorise-t-il l'accompagnement, l'apprentissage ?

Pour l'élève et les personnels scolaires, le développement d'habiletés métacognitives serait-il un des premiers pas à faire pour accéder à une « autonomie d'apprendre » dans toutes les sphères d'activités de la vie ?

Type

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

Intentions

- Examiner les stratégies métacognitives qui favorisent le développement de compétences disciplinaires.
- Examiner en quoi la métacognition contribue au développement des compétences disciplinaires.
- Établir des liens entre les stratégies et les moyens d'intervention métacognitifs favorables au regard du développement des compétences disciplinaires.

Démarche

Activer des connaissances antérieures au regard de la métacognition en revenant sur le concept (sens, caractéristiques, composantes, cycle de l'activité métacognitive). (consulter les séries de transparents *Métacognition. Pour un accompagnement dans une optique métacognitive; Metacognition and development of competency; Metacognition in connection with competency development*

Présenter l'annexe 15.

- En faisant référence à ces quatre moyens d'intervention (interaction, autoévaluation, questionnement et moment de réflexion), nommer des stratégies qui facilitent le développement de la métacognition au regard d'une compétence disciplinaire.

Inviter les personnes à former des équipes d'intérêt disciplinaire. Demander aux équipes ainsi formées de choisir une compétence disciplinaire appartenant à l'un ou à l'autre des domaines d'apprentissage. S'assurer que plusieurs domaines soient examinés.

Partager en grand groupe les stratégies trouvées à l'étape précédente et faire faire une synthèse des propos en s'assurant d'établir des liens explicites avec le programme de formation, le concept de compétence et la métacognition.

Faire un retour en effectuant des liens théoriques avec les séries de transparents *Métacognition. Pour un accompagnement dans une optique métacognitive; Metacognition and development of competency; Metacognition in connection with competency development*

Au moment d'aborder le moyen d'intervention qu'est le questionnement, il peut aussi être utile de présenter ou de s'inspirer du tableau synthèse sur les caractéristiques des questions favorisant le développement de la métacognition (consulter la rubrique *Pour en savoir plus*).

Moment de réflexion (annexe 16)

- En quoi les stratégies et les moyens d'intervention abordés au cours de cette situation peuvent-ils servir au développement de compétences disciplinaires ?

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

Une réflexion à propos des compétences disciplinaires peut également se faire avec des élèves en les accompagnant dans l'établissement de liens entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Ce type de tâche favorise une meilleure compréhension de l'évaluation du développement de compétences qui se fait tout au long d'un cycle d'apprentissage.