

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

FAMILLE DE SITUATIONS 18 :
LE QUESTIONNEMENT COMME MOYEN
POUR ACCOMPAGNER LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ
Pour en savoir plus et théorisation émergente

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

FAMILLE DE SITUATIONS :	3
1. ÉLÉMENTS THÉORIQUES LIÉS AU QUESTIONNEMENT	3
1.1. DÉFINITION.....	3
1.2. FORMES DE QUESTIONNEMENT	4
1.2.1. <i>Questionnement écrit</i>	4
1.2.2. <i>Questionnement oral</i>	4
1.3. TYPES DE QUESTIONS.....	5
1.4. CONTENUS ABORDÉS	6
2. UTILITÉ DU QUESTIONNEMENT	6
2.1. PERSONNE ACCOMPAGNATRICE.....	6
2.1.1. <i>Comprendre la personne et la situation</i>	6
2.1.2. <i>Guider la démarche</i>	6
2.1.3. <i>Ajuster ses interventions</i>	7
2.2. PERSONNE ACCOMPAGNÉE	7
2.2.1. <i>Cerner les intentions</i>	7
2.2.2. <i>Comprendre une situation</i>	7
2.2.3. <i>Comprendre sa métacognition</i>	7
2.2.4. <i>Partager et construire</i>	7
2.2.5. <i>Réfléchir</i>	8
2.2.6. <i>S'engager</i>	8
2.2.7. <i>Se remettre en question</i>	8
2.2.8. <i>Faire des prises de conscience</i>	8
2.2.9. <i>Devenir autonome</i>	9
2.2.10. <i>Améliorer ses actions</i>	9
3. DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À QUESTIONNER	9
3.1. MOYENS POUR AMÉLIORER SON QUESTIONNEMENT.....	9
3.2. DÉMARCHE D'ÉLABORATION DU QUESTIONNEMENT.....	10
3.2.1. <i>Réfléchir à la démarche d'accompagnement</i>	10
3.2.2. <i>Préciser les intentions</i>	10
3.2.3. <i>Tenir compte de la composante affective</i>	11
3.2.4. <i>Raffiner la formulation des questions</i>	11
3.2.5. <i>Élaborer un modèle de questionnement</i>	12
3.2.6. <i>Améliorer son écoute</i>	12
3.3. VERS UN ACCOMPAGNEMENT PAR LE QUESTIONNEMENT OU UNE PÉDAGOGIE PAR LE QUESTIONNEMENT	12
4. CARACTÉRISTIQUES DES QUESTIONS DE TYPE MÉTACOGNITIF ET RÉFLEXIF	13

Famille de situations 18 :
**Le questionnement comme moyen pour accompagner
la mise en œuvre du PFEQ
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, 2004c, 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.

Le questionnement tient une grande place dans l’accompagnement socioconstructiviste (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). Il convient donc d’en examiner les fondements théoriques ainsi que les applications en contexte d’accompagnement.

Des éléments théoriques liés au questionnement sont abordés en premier, suivis de son utilité au regard des personnes accompagnatrice et accompagnée. Le développement de la compétence à questionner est par la suite examiné. Finalement, des exemples de questions sont présentés.

1. Éléments théoriques liés au questionnement

Afin de cerner le questionnement, une définition est proposée, suivie des formes qu’il peut prendre, les types de questions qu’il peut comprendre et, finalement des contenus sur lesquels il peut porter.

1.1. Définition

Le questionnement est un processus qui consiste à poser un ensemble de questions à des personnes accompagnées (par exemple, les personnels scolaires ou les élèves) dans un contexte donné d’accompagnement (par exemple, le changement de pratiques) à propos d’un contenu particulier

(par exemple, l'évaluation des apprentissages ou la métacognition). Ce questionnement est qualifié de réflexif s'il suscite la réflexion des personnes accompagnées sur leur pratique au regard de l'enseignement en ce qui concerne des personnels scolaires ou de l'apprentissage en ce qui concerne des élèves ou des apprenants. Il est philosophique s'il amène les personnes à examiner leurs propres idées, pensées et opinions ainsi que celles des autres. Il est socioconstructiviste s'il provoque des conflits sociocognitifs et des interactions entre les personnes accompagnées pour favoriser la construction de connaissances et le développement de compétences (Lafortune, Martin et Doudin, 2004).

1.2. Formes de questionnement

Le questionnement peut prendre la forme écrite d'un questionnaire et d'un journal de réflexion, ou la forme verbale d'un entretien et de questions dans l'action. Ces formes sont maintenant décrites selon ce qu'en disent Lafortune, Martin et Doudin (2004).

1.2.1. Questionnement écrit

Un questionnaire écrit comprend des questions fermées qui appellent un « oui » ou un « non » comme réponse ou des questions ouvertes auxquelles il faut répondre en rédigeant quelques lignes. Répondre à un questionnaire écrit peut être formateur puisqu'il faut se concentrer pour sélectionner la réponse qui traduit le mieux sa pensée ou la préciser en quelques phrases. Que les questions soient ouvertes ou fermées, une compilation des réponses obtenues peut être présentée aux personnes accompagnées, qui peuvent être même de jeunes élèves, pour amorcer une discussion et une interprétation collective, susciter des prises de conscience et envisager des actions ultérieures.

Le journal de réflexion, qui est un outil personnel d'écriture, peut être utilisé pour décrire des événements, en analyser le déroulement et les aboutissements, émettre des hypothèses ou des idées pertinentes et se donner des défis. La personne accompagnée s'engage à réaliser un journal de réflexion en fonction des facteurs suivants : son désir de le faire, son intérêt pour le thème à traiter, sa facilité à s'exprimer à l'écrit, la confiance qu'elle place envers les personnes qui liront éventuellement son journal, la signification qu'elle accorde à cet outil et, finalement, l'importance que lui attache la personne accompagnatrice.

1.2.2. Questionnement oral

Le questionnement peut être intégré dans des entretiens individuels ou de petits groupes. Par exemple, l'entretien d'explicitation au cours duquel la personne accompagnée est invitée à verbaliser son action (Vermersch, 1994) constitue une avenue intéressante autant pour la formation initiale que continue du personnel enseignant. En effet, ce type d'entretien permet à la personne accompagnatrice de s'informer, d'aider la personne accompagnée à s'autoinformer et de lui apprendre à s'autoinformer (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). L'entretien critique (Perraudau, 1998, p.8) réalisé auprès d'un élève amène ce dernier « à dépasser son idée première [...] à élucider l'état d'une notion étudiée », tout en cernant ses forces et faiblesses et en ajustant sa démarche d'apprentissage. Grâce à cet entretien, la personne enseignante peut mieux comprendre le fonctionnement cognitif des élèves ainsi que leurs difficultés à apprendre dans le but de dégager des pistes d'intervention. L'entretien d'accompagnement (Lafortune, 2004a) porte sur une problématique particulière aux personnes accompagnées afin de mieux les connaître, de les faire

réfléchir, de cerner et d'approfondir un problème afin d'élaborer une solution et, enfin, de planifier des actions et des moyens pour faire un retour réflexif sur l'expérience. Quel que soit le type d'entretien retenu, la personne accompagnatrice prépare son questionnement afin de s'assurer de sa pertinence au regard du thème abordé. Les questions permettent-elles d'examiner la problématique retenue? Sont-elles claires et compréhensibles pour les personnes accompagnées? S'enchaînent-elles dans un ordre qui facilite le déroulement de l'entretien?

Le questionnement dans l'action consiste à interroger les personnes accompagnées au cours d'une intervention afin d'approfondir une idée, un apprentissage ou une suggestion. Il entraîne de ce fait des modifications au déroulement prévu de cette intervention. Bien que ce type de questionnement ne puisse être planifié de façon aussi précise qu'un entretien en raison de son aspect informel, la personne accompagnatrice peut s'y préparer, préparer ses questions et prévoir les réponses et réactions possibles des personnes accompagnées.

1.3. Types de questions

Sur le plan du questionnement, il importe de poser des questions de types différents. À cet égard, six types sont recensés : informatif, descriptif, réflexif, métacognitif, affectif et, enfin, conceptuel (Lafortune, 2004b). La personne accompagnatrice intègre des questions de différents types dans la planification de la démarche d'accompagnement et les formule en cohérence avec l'intention poursuivie.

Par une question de type informatif, la personne accompagnatrice cherche à connaître la personne à laquelle elle s'adresse. Elle invite celle-ci à verbaliser une pratique ou une expérience par une question de type descriptif.

La personne accompagnatrice encourage la personne accompagnée à réfléchir, c'est-à-dire à s'autoévaluer, à analyser une situation et à se justifier par une question de type réflexif. Des exemples de questions de ce type sont présentés aux tableaux 4 et 5. Une question favorisant la pratique réflexive amène la discussion et la confrontation des idées. Elle conduit au développement d'une argumentation où les justifications sont en lien avec la pratique pédagogique. En plus de proposer un déséquilibre cognitif, elles suscitent et ouvrent la voie à différentes interprétations; elle est donc ouverte, sans présupposés ou idées préconçues et n'appelle pas de réponse toute faite. Les personnes, qui sont placées en situation d'analyse, de comparaison et parfois de classification, doivent recourir à la description, à l'explicitation, à la justification et à la synthèse pour y répondre.

Une question de type métacognitif, qui est formulée généralement de façon ouverte, entraîne un regard sur la démarche d'apprentissage et sur les processus mis en oeuvre à cet égard. Lorsqu'elle est adaptée au niveau de développement de la personne accompagnée, elle suscite chez celle-ci une prise de conscience portant sur les dimensions affectives, cognitives et métacognitives afin de gérer les processus dans l'action. On trouvera aux tableaux 1, 2 et 3 des questions de type métacognitif.

Une question de type affectif investigate des relations interpersonnelles ou des émotions comme des craintes, des inquiétudes et des plaisirs. Finalement, une question de type conceptuel vise à

clarifier le sens de différents concepts, à faire émerger des croyances, c'est-à-dire des conceptions et des convictions, et à stimuler des discussions sur des éléments théoriques.

1.4. Contenus abordés

Le questionnement peut faire émerger différents contenus qu'ils soient de l'ordre de la dimension affective ou de la dimension cognitive. Ainsi, des aspects organisationnels ou pédagogiques de l'enseignement peuvent être abordés avec des personnels scolaires. Les aspects organisationnels couvrent, notamment, les horaires, les journées pédagogiques, le type de leadership exercé et la mise en place du travail en équipe-cycle. Les aspects pédagogiques touchent, entre autres, les croyances et les pratiques à propos de l'enseignement ou de l'apprentissage, l'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage et les perceptions du travail en équipe-cycle. Avec des élèves, le questionnement peut viser leurs stratégies d'apprentissage, leurs connaissances antérieures, un contenu enseigné ou encore une idée. Le questionnement fait donc réfléchir sur les plans de l'enseignement et de l'apprentissage (Lafortune, Martin et Doudin, 2004).

2. Utilité du questionnement

Le questionnement mis en oeuvre dans une perspective socioconstructiviste est formatif pour les personnes accompagnatrices ou accompagnées. Le questionnement s'adresse, par exemple, à des élèves pour favoriser leur apprentissage ou à des personnels scolaires pour susciter ou maintenir leur engagement dans une démarche de formation continue, comme celle qui s'organise au sein des équipes-cycle (Lafortune, Martin et Doudin, 2004).

2.1. Personne accompagnatrice

Par son questionnement, la personne accompagnatrice peut viser plusieurs buts au regard d'elle-même et de son intervention. Elle cherche à s'aider comme personne accompagnatrice, c'est-à-dire à comprendre la situation et les personnes, à guider la démarche et à ajuster ses interventions.

2.1.1. Comprendre la personne et la situation

Grâce au questionnement effectué au cours de rencontres individuelles ou en petits et grands groupes, la personne accompagnatrice peut recueillir et colliger des renseignements, *savoir ce que l'autre comprend ou pense, [...] connaître l'opinion des autres*, de façon à *mieux comprendre elle-même la situation ou les personnes et de vérifier ses perceptions*. Elle peut ainsi éviter les mauvaises interprétations, reconnaître *des forces et des difficultés rencontrées* chez les personnes en entrant dans leur métacognition et, enfin, mieux évaluer une situation.

2.1.2. Guider la démarche

Par ses questions, la personne accompagnatrice peut exercer son leadership d'accompagnement, orienter la réalisation d'une tâche et ramener ou *garder les gens dans le sujet, dans la démarche* selon le fil conducteur de la situation pour en approfondir le sens. Dans une perspective socioconstructiviste, elle est vigilante pour *éviter de donner les réponses*, ou encore orienter ces dernières.

2.1.3. Ajuster ses interventions

La personne accompagnatrice valide ou ajuste ses interventions dans l'action grâce aux informations qu'elle recueille concernant le cheminement des personnes accompagnées. Elle peut réfléchir à son accompagnement pour l'améliorer et alimenter son bagage de stratégies afin de favoriser ultimement la réflexion chez les personnes accompagnées.

2.2. Personne accompagnée

En ce qui concerne la personne accompagnée, la personne accompagnatrice amène celle-ci à cerner ses besoins, à comprendre sa métacognition, à favoriser une réflexion approfondie, à partager et à construire, à s'engager, à se remettre en question, à faire des prises de conscience, à devenir autonome et, enfin, à améliorer ses actions.

2.2.1. Cerner les intentions

Le questionnement peut aider la personne accompagnée à cerner *les besoins* et à cibler *[des] intentions* ainsi que *les préoccupations, les insécurités des gens* en *[amenant] une réflexion commune sur des préoccupations individuelles*. Il peut mener à la formulation de nouveaux besoins et *soulever d'autres questions*. En conséquence, *définir les intentions en groupe, se mettre d'accord, s'assurer que les gens aient la même intention* participent à une démarche d'accompagnement profitable.

2.2.2. Comprendre une situation

Le questionnement conduit à *une meilleure compréhension des choses* ou d'une situation et à *une clarification des concepts*. Le questionnement peut aider la personne accompagnée à préciser sa pensée et à l'organiser en faisant émerger ses connaissances antérieures et en établissant des liens entre celles-ci et les nouvelles connaissances auxquelles elle est confrontée. Il favorise donc la construction à partir de ce qu'elle sait et *en sachant ce qui se fait déjà*.

2.2.3. Comprendre sa métacognition

Le questionnement peut servir à développer sa métacognition ou encore à entrer dans celle d'une autre personne pour comprendre son processus. À cet égard, la personne accompagnatrice invite les personnes accompagnées à *décrire un processus, une démarche, un sentiment*. Elle soutient ainsi *la prise de conscience des processus, des apprentissages, des démarches* en amenant les personnes accompagnées à développer des habiletés métacognitives ou *un regard critique* sur leurs façons de faire et de penser.

2.2.4. Partager et construire

Le questionnement amène la personne accompagnatrice à relever les idées différentes émises afin d'engager, de façon dynamique, les personnes accompagnées à la réflexion. Les personnes accompagnées sont invitées à expliquer leurs idées ou leurs prises de position, à les justifier, à trouver des solutions à des problèmes et à construire sur les idées des autres. Ainsi, le questionnement conduit à des *discussions [et à] la confrontation des points de vue, [...de] ses idées, [de] ses réponses, [de] ses solutions à celles des autres* pour finalement effectuer une mise en commun. Ces discussions permettent donc *le partage et les échanges sur des points de vue et des pratiques*.

2.2.5. Réfléchir

Le questionnement favorise les analyses et la réflexion, c'est-à-dire qu'il permet *aux personnes de réfléchir, de faire un retour sur ce qu'elles expriment* ou sur leurs points de vue. Le questionnement accompagne le développement d'une posture réflexive qui consiste à poser un regard différent et critique sur ses pratiques, sur ce qui est fait, sur le comment et le pourquoi de ce qui est fait et sur les ajustements à y apporter. En effet, par son questionnement, la personne accompagnatrice aide la personne accompagnée à *développer une attitude plus réflexive* et à mettre en œuvre une *pratique réflexive [... en effectuant] des retours sur sa pratique*, en y portant un *regard continu*, c'est-à-dire en réfléchissant *avant, pendant et après l'action*. Cette réflexion qui porte à se remettre en question conduit à une régulation et à des ajustements.

2.2.6. S'engager

Par les prises de conscience et les discussions qu'il entraîne, le questionnement est propice à un engagement réflexif, car il place la personne interrogée qu'elle soit jeune ou adulte dans une position active en l'amenant à *chercher elle-même des réponses*. Au regard de certaines problématiques ou contextes, la personne accompagnatrice *a peut-être une solution à proposer* à un problème, *mais [elle] ne veut pas, [...] que ce soit [sa] solution qui soit retenue*. Elle préfère qu'il y ait un questionnement qui suscite une prise de conscience pour amener la personne à s'engager, c'est-à-dire à entreprendre une démarche personnelle ou collective vers le changement et l'amélioration de façon soit active ou pratique, soit intellectuelle ou théorique (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). La formulation de la question, le moment où elle est posée et le contexte dans lequel elle est posée peuvent influencer le degré d'engagement réflexif. *Ainsi, une question qui véhicule un jugement de valeur ou un préjugé défavorable peut inciter la personne répondante à ne pas s'engager. En posant une question, la personne accompagnatrice peut viser à déstabiliser la personne accompagnée, mais non la démolir. Préserver un lien de confiance avec les personnes s'avère donc essentiel.*

On peut juger de l'engagement d'une personne par la réponse qu'elle apporte à une question. En conséquence, le degré d'engagement des personnes répondantes peut être difficile à évaluer si le questionnement se résume à des questions fermées qui appellent des réponses très brèves. Il est davantage possible de le faire avec des questions ouvertes qui invitent les personnes à s'exprimer. Mais de manière générale, juger de l'engagement réflexif d'une personne peut signifier de considérer le type de questions posées, le moment choisi pour les poser et le niveau métacognitif atteint par cette personne.

2.2.7. Se remettre en question

Le questionnement peut créer un conflit sociocognitif et *déstabiliser* les personnes accompagnées en les plaçant dans un état de *déséquilibre cognitif*, en les confrontant à une conception ou à une construction différente, voire difficilement compatible avec la leur (Lafortune et Deaudelin, 2001). Le questionnement peut ainsi *provoquer [chez elles] un état de doute ou d'ambiguïté* et les mener à une *remise en question*.

2.2.8. Faire des prises de conscience

Le questionnement peut déclencher une prise de conscience sur soi ou sur sa pratique en *[amenant] à la conscience*, notamment, *des gestes déjà posés*. Cette prise de conscience, qui est « un processus de conceptualisation résultant d'une reconstruction » Lafortune (2007, p. 148)

repose sur la reconnaissance intériorisée ou verbalisée de l'issue de sa propre démarche par une réflexion personnelle ou une auto-observation ou par une intervention externe qui peut prendre la forme d'une interaction, d'une confrontation ou d'une discussion (Lafortune, 2007). Dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste, la prise de conscience peut porter sur la reconnaissance du cheminement des personnes accompagnées, *de [leur] processus* ou *de [leur] incompréhension*.

Cette prise de conscience peut être exprimée plus ou moins clairement par la personne accompagnée. Dans les cas où la prise de conscience n'est pas explicitement partagée, celle-ci peut devenir l'objet d'interprétation ou de présomption plus ou moins fidèle à l'expérience réelle. La personne accompagnatrice vérifie donc la validité de son interprétation ou de sa présomption en demandant une confirmation. Pour ce faire, elle développe un « regard méta qui se veut : 1) une observation de ce qui se passe sans jugement (attitude) ; 2) un partage et une analyse des actions et, enfin 3) des ajustements à partir de ce qui est constaté » (Lafortune et Martin, 2004).

2.2.9. Devenir autonome

Grâce à des prises de conscience successives suscitées par un questionnement approprié, la personne développe une autonomie interactive-réflexive, c'est-à-dire une façon d'être où la personne pose d'emblée un regard critique sur sa pratique, c'est-à-dire sur ses actions, ses productions, ses attitudes et ses comportements, l'examine en s'interrogeant ou en consultant diverses sources et l'ajuste (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). Au cours de ce processus, la personne envisage une solution à un problème, la soumet aux commentaires critiques d'autres personnes et répond à des questions qui suscitent l'approfondissement et l'explicitation (Lafortune, 2004b).

2.2.10. Améliorer ses actions

Le questionnement peut mener à une évolution dans l'action, à faire des apprentissages, à ébranler ou à renforcer *des convictions, des croyances*; il peut faire émerger *de nouvelles avenues, de nouvelles stratégies*. Il amène les personnes à voir autrement, à s'ajuster, à s'améliorer et à changer, à dépasser leurs limites en explorant des zones qu'elles peuvent parfois chercher à éviter. Si le questionnement est exprimé, analysé et partagé avec des collègues, il participe au cheminement individuel et collectif du groupe.

3. Développement de la compétence à questionner

Le questionnement est une compétence à développer pour réaliser un accompagnement de qualité. *La personne accompagnatrice doit développer les aspects du questionnement qui sont essentiels pour accompagner dans une perspective socioconstructiviste*. Pour questionner, les personnes accompagnatrices adoptent une attitude réflexive, possèdent une bonne culture pédagogique et l'alimentent.

3.1. Moyens pour améliorer son questionnement

Divers moyens peuvent être mis en œuvre pour préparer un questionnement. La personne accompagnatrice réfléchit à sa démarche d'accompagnement, s'auto-observe, observe la démarche mise en œuvre par d'autres personnes accompagnatrices, discute avec celles-ci et participe à des

activités réalisées en équipe. La personne accompagnatrice réfléchit à sa démarche, c'est-à-dire qu'elle cherche à *prendre du recul, sortir du cadre* pour mieux l'analyser. Elle peut également s'auto-observer lorsqu'elle interroge des personnes accompagnées. La personne accompagnatrice peut observer le questionnement d'autres personnes accompagnatrices en action. Elle peut ainsi prendre conscience des difficultés vécues par d'autres personnes accompagnatrices. Elle peut rencontrer d'autres personnes accompagnatrices pour discuter de sa démarche d'accompagnement afin de *valider ses questions*. La thématique du questionnement, les intentions qui sous-tendent les questions et l'impact de certains mots, idées ou expressions sur l'accompagnement peuvent également être abordés. Grâce à ces discussions, les personnes accompagnatrices peuvent *identifier plus aisément les moments au cours desquels [elles sont] en accompagnement, [... prendre] conscience des gestes déjà posés, mieux en comprendre les impacts sur l'accompagnement*. Elles peuvent également *prendre conscience de l'importance [de] l'anticipation dans l'accompagnement*.

La formulation de questions peut également être examinée au cours d'activités réalisées en équipe. Par exemple, des activités qui consistent à s'exercer à poser des questions ou à comparer différentes questions permettent de mieux en saisir les nuances et la complexité pour finalement questionner de manière différente, porter un regard critique sur ses questions, raffiner celles-ci suite à la critique de l'autre, prendre conscience de l'importance de réaliser un processus d'autorégulation du questionnement, travailler dans une perspective constructive et de complémentarité et, enfin, confronter ses représentations au regard de la métacognition, de la pratique réflexive et de l'affectivité. Les personnes sont amenées en groupe à s'interroger sur *[leur] habileté à questionner les personnes [accompagnées...], à se poser des questions d'ordre affectif, réflexif, conceptuel et métacognitif par rapport à [leur] pratique au regard de l'accompagnement*.

3.2. Démarche d'élaboration du questionnement

La construction d'un questionnement ne s'improvise pas si l'on veut produire l'effet escompté. La personne accompagnatrice réfléchit à sa démarche d'accompagnement, précise ses intentions, raffine son questionnement et améliore son écoute.

3.2.1. Réfléchir à la démarche d'accompagnement

La personne accompagnatrice réfléchit à certains éléments avant de formuler ses questions. Notamment, elle tient compte du vocabulaire, de la culture, de la sécurité affective et du niveau d'expertise ou de réflexivité des personnes accompagnées. Elle tient compte également du contexte dans lequel les questions sont posées et sont reçues. Elle élabore des questions dont le niveau de difficulté progresse régulièrement en respectant la zone proximale de développement des personnes dans la construction de tâches ou de réponses. Dans sa planification, elle réserve un temps pour le partage et la réflexion.

3.2.2. Préciser les intentions

En qualité de guide, la personne accompagnatrice s'assure d'un certain leadership pédagogique ou d'accompagnement en précisant ses intentions. *Il y a plusieurs [questions] que l'on peut préparer à l'avance si l'on connaît bien nos intentions* qui peuvent être de déstabiliser cognitivement, de confronter, de susciter l'introspection, de mener vers l'action ou encore de vérifier ses impressions

pour éviter de rester sur des intuitions. À cet égard, elle pose des questions en fonction des intentions bien ciblées qu'elle poursuit. Que veut-elle demander et quelles réponses s'attend-elle à recevoir ? La personne accompagnatrice ne perd pas de vue l'intention poursuivie ou le fil conducteur même si elle ajuste son intervention en cours d'action. Clarifier l'intention initiale et le mandat poursuivi s'avère indispensable au début de l'intervention et souvent utile pendant l'action.

3.2.3. Tenir compte de la composante affective

La personne accompagnatrice tient compte de la composante affective du questionnement. Elle veut sécuriser la personne par son attitude non verbale. Par exemple, *quel message affectif projette-t-elle par sa posture physique et son ton de voix en posant sa question?* Le ton de voix peut trahir des sentiments qui pourraient avoir un effet nuisible sur la personne accompagnée. *Dans quel contexte se trouve la personne qui reçoit la question?* La personne accompagnatrice est sensible à ce contexte et n'exerce pas de pression indue sur la personne qui reçoit la question. Elle se centre sur la personne en apprentissage plutôt que sur le contenu de l'apprentissage à faire. Par exemple, dans la gestion de la métacognition des élèves, la personne enseignante reçoit avec objectivité leur métacognition en sachant que de nombreuses questions débordent des intentions visées. En portant attention à la métacognition des élèves, elle pourra mieux les aider tout en évitant d'interpréter une question légitime comme une atteinte à son autorité. À cet égard, elle invite les élèves à verbaliser les stratégies qu'ils emploient pour apprendre et à s'exprimer sur la conscience qu'ils ont d'utiliser une stratégie plutôt qu'une autre.

3.2.4. Raffiner la formulation des questions

La personne accompagnatrice cherche à raffiner son questionnement et à *approfondir le type de questionnement* qu'elle utilise, en s'interrogeant elle-même à *savoir quel genre de question [elle] pose*. Elle cherche à poser des questions de types variés et à respecter un certain équilibre entre celles-ci. *Il y a, entre autres, des questions d'ordre affectif, d'autres de l'ordre des concepts, ou encore des questions d'ordre plus procédural*, par exemple « *comment tu t'y prends* ». En prenant conscience de la variété possible de questions qui peuvent être posées dans une démarche d'accompagnement et en réfléchissant aux types de questions qu'elle pose habituellement, la personne accompagnatrice peut réaliser qu'elle *utilise très souvent le même type de questions*, par exemple *conceptuelles et descriptives* et constater qu'elle *pourrait questionner en ayant recours à des questions qui invitent davantage à la réflexion sur ses pratiques et à porter un regard métacognitif sur soi*.

En plus de varier les types de questions qu'elle emploie, la personne accompagnatrice s'assure de leur pertinence. Elle remplace des questions vagues utilisées couramment (comme « *avez-vous compris ?* ») par d'autres, plus significatives, qui favorisent la réflexion, l'approfondissement et la métacognition. Elle se demande *[si elle] pose les bonnes questions. Est-ce que je fais les bons liens ? [... des] liens avec le programme ?* Les questions sont significatives si elles sont liées à la pratique et invitent la personne à s'engager dans un processus d'action. Elles sont alors davantage compréhensibles et mieux accueillies. Une personne témoigne : *la tâche de ce matin a été plus facile dans le sens qu'on parlait de nous en premier, on devait chercher une situation qu'on a vécue et ensuite partager avec les collègues*.

3.2.5. Élaborer un modèle de questionnement

La personne accompagnatrice recherche non seulement à poser de bonnes questions, mais également *comment poser les [poser]*. Toutefois, *trouver un modèle de questionnement* qui respecte les temps de partage et de réflexion ou en construire un auquel elle peut faire référence est une entreprise difficile.

3.2.6. Améliorer son écoute

La personne accompagnatrice cherche également à améliorer son écoute pour cerner le moment idéal pour questionner. Elle observe les manifestations non verbales des personnes accompagnées et dirige son attention sur leurs propos afin de les décoder et de mieux comprendre. Non seulement, *il faut s'habiller à poser des questions, mais il faut aussi s'habiller à entendre les réponses* pour en tenir compte. Car *qu'est-ce qu'on en fait de ces réponses ?* Il arrive que, *avec la réponse de quelqu'un, on ne sache pas quoi faire ou comment relancer la question. [...] [La personne accompagnatrice] peut entendre bien des choses, mais l'habileté à dégager toute l'information, à prendre tout en compte, et [s'adapter] et poser [des] questions* peut donc être travaillée. La personne accompagnatrice analyse les informations reçues et les synthétise pour donner des rétroactions et relancer la discussion par de nouvelles questions. *Il y a des questions et des réponses [de la part des personnes accompagnées] qui vont surprendre [la personne accompagnatrice] et sur lesquelles elle doit réagir rapidement* en posant de nouvelles questions. La personne accompagnatrice s'y prépare en anticipant les réponses possibles.

Comment la personne accompagnée interprète-t-elle les questions ? Quelles sont les réponses formulées ? Selon le contexte et le niveau réflexif des personnes en interaction, il peut exister un écart important entre l'interprétation d'une question par une personne accompagnée et les attentes de réponses de la personne accompagnatrice. Enfin, cet écart peut se creuser davantage puisque la personne accompagnatrice peut, à son tour, interpréter la réponse à la question. La personne accompagnatrice vérifie donc son interprétation auprès des personnes accompagnées.

3.3. Vers un accompagnement par le questionnement ou une pédagogie par le questionnement

Le travail en équipe-cycle fournit un excellent cadre pour mettre en place une pédagogie du questionnement ou un accompagnement par le questionnement qui s'actualise auprès des personnels scolaires dans le but de rendre les élèves critiques, créatifs et autonomes. Les questions et les essais d'expériences peuvent être planifiés en équipe avant d'être réalisés dans chacune des classes ; les réactions peuvent ensuite être mises en commun et analysées collectivement avant de préparer d'autres expériences (Lafortune, Martin et Doudin, 2004).

Des caractéristiques d'un accompagnement par le questionnement ou d'une pédagogie par le questionnement sont maintenant proposées. Un accompagnement par le questionnement est transversal, repose sur la formulation de questions écrites ou verbales, stimule la réflexion, favorise les prises de conscience et l'autonomie réflexive-interactive.

L'accompagnement est transversal, car il peut s'appliquer à la formation ou à l'enseignement dans différents contextes, dans l'utilisation d'approches réflexive-interactive et pour divers contenus théoriques. Il repose sur la formulation de questions écrites ou orales afin de tenir compte des

différentes façons d'apprendre, des différents modes d'expressions et des habiletés individuelles à écrire ou à s'exprimer. Il stimule la réflexion des personnes qui en viennent à s'interroger, à s'auto-observer et à s'auto évaluer. Il s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste étant donné que les personnes accompagnées construisent leurs connaissances et compétences par des remises en question de croyances et de pratiques au regard de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Des conflits sociocognitifs sont provoqués en interaction avec la personne accompagnatrice et les pairs. Il favorise des prises de conscience sur le fonctionnement cognitif des personnes qu'elles soient accompagnatrice ou accompagnée, sur les pratiques professionnelles de celles-ci au regard du renouveau pédagogique et sur des approches pédagogiques et les caractéristiques des interactions (Martin, Doudin, Pons et Lafortune, 2004). Il favorise l'autonomie réflexive-interactive des personnes accompagnées qui en viennent à s'auto questionner, à s'auto-observer et à chercher de l'aide et des ressources auprès de personnes signifiantes sous la forme de rétroactions qui font avancer.

4. Caractéristiques des questions de type métacognitif et réflexif

Des tableaux sont maintenant présentés pour illustrer des questions d'ordre métacognitif et réflexif. Les tableaux 1, 2 et 3 portent sur des questions de type métacognitif, tandis que les tableaux 4 et 5 sur des questions de type réflexif.

Le tableau 1 tiré de Lafortune et Deaudelin (2001, p.124-125) propose des caractéristiques de questions qui favorisent le développement de la métacognition dans un contexte scolaire. Ces caractéristiques sont assorties d'exemples de question et d'une justification.

Tableau 1. Caractéristiques des questions de type métacognitif

Caractéristiques Amène les élèves à	Exemples de questions	Justification
Analyser leurs stratégies	Quelles stratégies avez-vous utilisées pour résoudre ce problème ? Est-ce les mêmes que vous avez utilisées pour résoudre le problème précédent ? Sinon, lesquelles semblent les meilleures ?	Une question métacognitive amène les élèves à analyser explicitement leurs stratégies cognitives et métacognitives et non n'importe quelle stratégie.
Analyser ce qui se passe dans leur tête	À quoi pensez-vous lorsque vous avez à résoudre un problème comme celui que vous venez de terminer ? Qu'est-ce qui se passe dans votre tête lorsque vous lisez le problème ? Quelles images vous viennent en tête ?	Les questions portent directement sur les processus mentaux des élèves, elles sont donc axées sur la métacognition.
Faire des prises de conscience	Vous avez abandonné la lecture de la page-écran où se trouvait de l'information sur le thème de votre projet. Pourquoi avez-vous cessé votre lecture ?	Les prises de conscience d'ordre métacognitif portent sur les connaissances métacognitives (sur les personnes, les tâches ou les stratégies) ou sur la gestion de l'action mentale (action de planification, de contrôle ou de régulation).
Justifier	Vous avez répété la démarche de votre compagnon pour trouver des informations dans Internet. Pourquoi avez-vous fait ce choix ?	Pour être de l'ordre métacognitif, les justifications portent sur des éléments du processus d'apprentissage des élèves.
Expliquer ce qu'ils font	Lorsque vous avez un article à écrire pour	Lorsque les élèves expliquent ce qu'ils font,

Caractéristiques Amène les élèves à	Exemples de questions	Justification
	le journal de l'école, comment procédez-vous ? Comment trouvez-vous le sujet que vous allez traiter ? Comment procédez-vous pour organiser les informations ?	ils prennent conscience de leur processus d'apprentissage.
Être plus précis	Quel défi pourriez-vous vous fixer en arts ? Qu'est-ce qui est facile pour vous en arts ? Qu'est-ce qui l'est moins ?	Pour avoir un effet sur le développement de la métacognition, une recherche de précision porte sur la façon dont les élèves apprennent et la conscience qu'ils en ont.
Faire des choix	Avez-vous déjà fait une tâche similaire ? Si oui, que faites-vous face à une telle tâche ? Sinon, avez-vous déjà fait une tâche semblable ?	Pour être de l'ordre métacognitif, ces choix devraient être liés à la démarche d'apprentissage des élèves.

Les tableaux 2, 3, 4 et 5 illustrent des questions qui peuvent être utilisées dans toute situation d'accompagnement.

Tableau 2. Exemples de questions qui favorisent le développement de la métacognition

<p>UN PEU</p> <p>Qui aide la personne à développer des connaissances métacognitives : connaissances métacognitives sur soi, les autres, la tâche et les stratégies.</p>	<p>MOYENNEMENT</p> <p>Qui aide la personne à développer des habiletés métacognitives en l’amenant à utiliser de façon appropriée ses connaissances métacognitives dans le but de gérer son activité mentale : planifier la tâche, contrôler et réguler dans l’exécution de la tâche.</p>	<p>ASSEZ</p> <p>Qui aide la personne à analyser son processus d’apprentissage, sa démarche, à prendre conscience des changements sur ses connaissances métacognitives et à réinvestir dans une prochaine tâche ; qui aide à devenir autonome dans son processus d’apprentissage, à devenir un individu métacognitif.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Que trouves-tu facile à apprendre ? Que trouves-tu difficile à apprendre ? - Qu’est-ce que tu aimes apprendre ? - Qu’est-ce que tu as besoin de faire pour bien apprendre ? - Qu’est-ce que tu sais de ta façon de mémoriser ? - En ayant cette tâche précise à l’esprit, quelles difficultés ou facilités peux-tu prévoir dans la réalisation de cette tâche ? - En quoi es-tu plus habile ou moins habile que les autres personnes à exécuter ce type de tâche ? - Quelles stratégies considères-tu les plus pertinentes pour réaliser cette tâche ? Pourquoi ? 	<p>Planifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que connais-tu par rapport à cette tâche ? - Que comprends-tu de cette tâche ? Comment l’expliquerais-tu à quelqu’un d’autre ? - En quoi est-ce facile ou difficile pour toi de faire ce type de tâche ? - Quel est ton but dans l’exécution de cette tâche ? - Quelles sont les stratégies que tu connais et qui te seraient les plus utiles ? - Sur quels critères vas-tu évaluer ta démarche ? <p>Contrôler et réguler en cours de réalisation de la tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - À quoi penses-tu en cours de réalisation de la tâche ? - La démarche réalisée mène-t-elle au but ? Pourquoi ? - En quoi les stratégies utilisées sont-elles utiles ? - Quels correctifs pourraient être apportés ? Qu’est-ce qui justifie les ajustements ? 	<p>Évaluer le processus d’apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu nommer et expliquer des habitudes, des attitudes ou des façons de voir ce type de tâche qui reviennent automatiquement ? - En quoi ont-elles un impact sur ton engagement face à la tâche ? En quoi ont-elles été utiles ou (<u>paralysantes</u> ?) pour réaliser la tâche ? - En quoi es-tu satisfait ou insatisfait de ta planification de la tâche et de ta façon de la contrôler et d’apporter des ajustements en cours de route ? - Crois-tu avoir fait des progrès dans la réalisation d’une telle tâche ? Qu’est-ce qui t’a permis de faire ces progrès ? Explique ces progrès. - Comment pourrais-tu modifier ou réinvestir les stratégies une prochaine fois ? - En quoi es-tu satisfait de tes apprentissages au cours de cette tâche ? - En quoi es-tu satisfait de ton processus d’apprentissage ? <p>DES EXPLICATIONS ET DES JUSTIFICATIONS DEVRAIENT ÊTRE DEMANDÉES POUR CE NIVEAU DE QUESTIONS.</p>

À noter : Nous pourrions introduire une quatrième colonne qui aurait comme titre BEAUCOUP et qui mettrait en relief le fait que les questions ne sont pas posées à la personne mais par la personne elle-même. On passe alors du « tu » au « je ». Pour que la personne devienne autonome dans son processus d’apprentissage, elle doit être en mesure de se poser elle-même les bonnes questions au bon moment.

Tableau 3. Caractéristiques de questions qui favorisent le développement de la métacognition

La métacognition : « Regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, d'évaluer, d'ajuster et de vérifier son processus d'apprentissage » (Lafortune et St-Pierre, 1996; Lafortune, Jacob, Hébert, 2000; Lafortune et Deaudelin, 2001)).

<p>UN PEU</p> <p>Qui aide la personne à développer des connaissances métacognitives : connaissances métacognitives sur soi, les autres, la tâche et les stratégies.</p>	<p>MOYENNEMENT</p> <p>Qui aide la personne à développer des habiletés métacognitives en l'amenant à utiliser de façon appropriée ses connaissances métacognitives dans le but de gérer son activité mentale : planifier la tâche, contrôler et réguler dans l'exécution de la tâche</p>	<p>ASSEZ</p> <p>Qui aide la personne à analyser son processus d'apprentissage, sa démarche, à prendre conscience des changements sur ses connaissances métacognitives et à réinvestir dans une prochaine tâche ; qui aide à devenir autonome dans son processus d'apprentissage, à devenir un individu métacognitif.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Qui aide la personne à reconnaître quelle activité mentale elle aime faire ou n'aime pas faire ; - Qui aide la personne à cerner ce qui est difficile ou facile pour elle-même dans l'apprentissage (points forts, points faibles) et à ceux des autres par comparaison ; - Qui aide la personne à reconnaître ce qu'elle sait de ce type de tâche et à verbaliser ce qu'elle en comprend ; - Qui aide la personne à reconnaître des stratégies pertinentes dans ce type de tâche et à cibler des stratégies pertinentes et moins pertinentes pour elle-même à partir d'expériences. 	<p>Planifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui aide la personne à activer ses connaissances antérieures (connaissances métacognitives) face à un type de tâche, ses habiletés à exécuter une telle tâche ; - Qui aide la personne à se donner un but ; - Qui aide la personne à reconnaître et à anticiper des stratégies qui l'aideront à atteindre son but ; - Qui aide la personne à relever des critères pour évaluer ses stratégies et à réguler en cours de route ; - Qui aide à prendre conscience de sa compréhension de la tâche et permet de le verbaliser ou de l'expliquer. <p>Contrôler et réguler en cours de réalisation de la tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui aide à verbaliser comme en témoigne son processus mental en exécution de tâche ; - Qui aide à évaluer les étapes de sa démarche au regard du but poursuivi ; - Qui aide à porter un regard critique sur le progrès de sa démarche, sur ses stratégies, sur l'utilité de ses façons de faire ; - Qui aide à cerner d'autres façons de faire qui pourraient aussi bien ou mieux fonctionner, à faire des correctifs si nécessaire et à <u>justifier ces ajustements</u>. 	<p>Évaluer la démarche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui favorise le goût de porter un regard réfléchissant sur ses façons de faire ; - Qui permet de prendre conscience de ses schèmes de pensée, de ses habitudes et de leurs impacts sur sa façon de s'engager dans la tâche ; - Qui mène à porter un jugement critique sur l'ensemble de sa démarche : planification, contrôle, régulation ; - Qui aide à cerner comment modifier les stratégies utilisées et à les réinvestir dans l'exécution d'une autre tâche de ce type ; - Qui favorise la prise de conscience de son propre pouvoir à réguler dans l'action ; - Qui aide à prendre conscience des progrès réalisés et ce qui a permis ces progrès ; - Qui permet d'évaluer autant son apprentissage que sa démarche et son degré de satisfaction ; - Qui favorise la prise en charge et l'autonomie dans son processus d'apprentissage ; <p>- QUI INCITE À LA JUSTIFICATION DES PROPOS TENUS OU DES RÉPONSES FOURNIES.</p>

À noter : Nous pourrions introduire une quatrième colonne qui aurait comme titre BEAUCOUP et qui mettrait en relief le fait que les questions ne sont pas posées à la personne, mais sont posées par la personne elle-même. Pour que la personne devienne autonome dans son processus d'apprentissage, elle doit être en mesure de se poser elle-même les bonnes questions au bon moment.

Tableau 4. Caractéristiques de questions qui suscitent l'engagement réflexif

Engagement réflexif : processus affectif, cognitif, métacognitif et social liés à la construction d'une prise de conscience (préalable, émergente, résultante) mettant en action une démarche personnelle (ou collective) de façon active, expérimentale, pratique ou pensive, intellectuelle, théorique dans une intention de changement.

Degré d'engagement	TRÈS PEU	UN PEU * Aide à la démarche	ASSEZ ** Aide à la réflexion, aux remises en question, aux régulations	BEAUCOUP *** Aide à l'analyse, à la modélisation
Intention de la question	- Vise à répondre précisément à la question et pas vraiment à faire réfléchir la personne interrogée.	- Vise à recueillir des informations sur le contexte et la procédure d'une action (avant, pendant et après) ; - Vise à mieux connaître la personne accompagnée.	- Vise à faire émerger les conceptions et à favoriser les ajustements avant, pendant et après le geste professionnel ; - Vise à aider la personne accompagnée à se connaître.	- Vise à aider la personne à réfléchir sur sa pratique (praticien réflexif), sur ses processus d'apprentissage (individu métacognitif), à analyser, à réguler et à porter un regard conscient sur les raisons des ajustements ; - Vise à favoriser l'engagement dans une démarche de pratique réflexive.
Type de question	- Qui est fermée et permet peu la réflexion; - Commence souvent par : « Est-ce que ? ».	- Qui questionne à propos des étapes réalisées et mène à la description ; - Question souvent introduite par : « Qu'est-ce que, Que.. ».	- Qui questionne le processus et mène à faire émerger la démarche mentale ; - Question souvent introduite par : « En quoi, Comment ».	- Qui exige une analyse de tous les aspects de la démarche, une évaluation et des pistes de régulations et mène à l'autonomie (se poser des questions au lieu de les attendre des autres) ; - Question souvent introduite par : « En quoi, Comment, Pourquoi ».

Tableau 5. Caractéristiques de questions qui suscitent l'engagement réflexif

Engagement réflexif : processus affectif, cognitif, métacognitif et ou social liés à la construction d'une prise de conscience (préalable, émergente, résultante) mettant en action une démarche personnelle (ou collective) de façon active, expérimentale, pratique ou pensive, intellectuelle, théorique dans une intention de changement.

Degré d'engagement	TRÈS PEU	UN PEU * Aide à la démarche	ASSEZ ** Aide à la réflexion, aux remises en question, aux régulations	BEAUCOUP *** Aide à l'analyse, à la modélisation
Cognitive	- Qui traite d'un contenu trop vaste pour susciter un engagement cognitif ou qui est inappropriée dans le temps ou pour les personnes accompagnées.	- Qui demande des habiletés de pensée simples : reconnaître, identifier, classer, trier, organiser, décrire, démontrer par des exemples simples.	- Qui demande des habiletés de pensée qui nécessitent une bonne réflexion, un questionnement sur soi, une explication, une comparaison, une confrontation et qui favorise l'engagement cognitif de la personne.	- Qui sollicite des habiletés de pensée complexes : une analyse, une justification, une évaluation de la situation, une argumentation, des explicitations vers la modélisation.
Affective	- Qui est porteuse de jugements; - Qui respecte peu l'état émotif de la personne.	- Qui aide la personne à reconnaître ses émotions et ses attitudes dans une situation et à cerner sa motivation.	- Qui aide à comprendre ses émotions et à entrevoir des façons appropriées de réguler (métaémotion) ; - Qui aide la personne à prendre conscience de l'importance de susciter une prise de conscience des émotions ressenties chez les personnes accompagnées.	- Qui aide la personne à prendre conscience de l'importance de la dimension affective dans son apprentissage et sa pratique, à réguler et à évaluer la portée de ses ajustements (compétence émotionnelle) ; - Qui aide la personne à s'engager dans un processus de soutien des personnes accompagnées et dans le développement d'une compétence émotionnelle.
Métacognitive	- Qui incite peu ou pas la personne accompagnée à prendre un recul sur son processus mental.	- Qui aide la personne à développer des connaissances métacognitives : connaissance métacognitives sur soi, les autres, la tâche et les stratégies.	- Qui aide la personne à développer des habiletés métacognitives en l'amenant à utiliser de façon appropriée ses connaissances métacognitives dans le but de gérer son activité mentale : planifier la tâche, contrôler et réguler dans l'exécution de la tâche.	- Qui aide la personne à analyser son processus d'apprentissage, sa démarche, à prendre conscience des changements sur ses connaissances métacognitives et à réinvestir dans une prochaine tâche ; - Qui aide à devenir autonome dans son processus d'apprentissage, à devenir un individu métacognitif.
Sociale	- Qui permet peu à la personne de cerner la dynamique relationnelle dans sa pratique.	- Qui aide la personne à se situer dans ses rapports avec les personnes qu'elle accompagne.	- Qui aide à cerner la dynamique relationnelle dans sa pratique et à réguler de façon stratégique et cohérente ; aide à trouver des pistes pour susciter l'engagement dans un processus de coconstruction.	- Qui aide à porter un regard critique sur la dynamique relationnelle dans sa pratique et ses ajustements ; - Qui aide à explorer des pistes pour susciter l'engagement des personnes accompagnées dans un processus de coconstruction, à évaluer et à réguler en prenant en compte toutes les personnes engagées.

Bibliographie

- Gervais, R. (1995). « Se questionner pour apprendre... : questionner pour faire apprendre... », *Spectre*, 25(1), p.28-29.
- Lafortune, L. (2007). « Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement de l'intervention pédagogique », dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience : Perspectives pédagogiques et psychologiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2004a). « Entretiens d'accompagnement : Sens et stratégies » dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexions*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.197-207.
- Lafortune, L. (dir.) (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004c). *Travail en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.131-159.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles à 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. et C. Deaudélin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-Ph. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.47-62.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L., D. Martin et P.-A. Doudin (2004), « Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000). *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (1990). « Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage », *Pédagogie collégiale*, 4(1), p.12-13.
- Martin, D., P.-A. Doudin, F. Pons et L. Lafortune (2004). « Rôle et objet de la prise de conscience en éducation », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.37-52.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Perraudéau, M. (1998). *Échanger pour apprendre : l'entretien critique*, Paris, Armand Colin.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF Éditeur.